

# LE DISUGUAGLIANZE EDUCATIVE COME PROCESSO

Risultati, scelte e aspettative

a cura di  
Orazio Giancola, Luca Salmieri

FrancoAngeli 



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

Direttore

*Giovanni Di Franco*, Università di Roma “La Sapienza”

Comitato editoriale

*Elena Battaglini*, Ires-Cgil

*Sara Bentivegna*, Università di Roma “La Sapienza”

*Claudio Bezzi*, valutatore professionista

*Orazio Giancola*, Università di Roma “La Sapienza”

*Alberto Marradi*, Università di Firenze

*Federica Pintaldi*, Istat

*Luciana Quattrociocchi*, Istat

*Luca Salmieri*, Università di Roma “La Sapienza”

*Michele Santurro*, Cnr - Roma

*Marta Simoni*, Iref-Acli

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

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

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

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio.



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

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

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

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

# LE DISUGUAGLIANZE EDUCATIVE COME PROCESSO

Risultati, scelte e aspettative

a cura di

Orazio Giancola, Luca Salmieri

**La cassetta degli attrezzi**  
**Strumenti per le scienze umane/101 | 19.2**

**FrancoAngeli** 

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

Progetto grafico di copertina di Maria Teresa Pizzetti

Isbn: 9788835181194

Isbn e-book: 9788835189879

Isbn e-PUB Open Access: 9788835189886

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

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

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

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

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

### Volumi pubblicati:

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

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

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

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

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

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

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

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

### Volumi pubblicati in Open Access

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

# Indice

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

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

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

10.3 L'esperienza scolastica	»	215
10.4 Orientamento alle scelte post-diploma	»	219
10.5 Aspettative rispetto al lavoro	»	224
10.6 Conclusioni	»	228
<b>11. Atteggiamenti e motivazioni dei futuri studenti universitari</b> , di <i>Federica Rizzi, Adamo Lo Cicero e Orazio Giancola</i>	»	232
11.1 Introduzione	»	232
11.2 Gli atteggiamenti, le motivazioni e le credenze	»	236
11.3 Le dimensioni latenti dell'atteggiamento verso l'università	»	239
11.4 Fattori ascrittivi, esperienza scolastica e atteggiamenti	»	242
11.5 Conclusioni	»	248
<b>12. Capitale informativo e capitale relazionale nelle scelte educative</b> , di <i>Orazio Giancola e Leonardo Piromalli</i>	»	251
12.1 Introduzione	»	251
12.2 Capitale informativo e capitale relazionale nei processi di scelta	»	252
12.3 Obiettivi e metodo d'analisi	»	256
12.4 Capitale informativo e orientamento scolastico	»	257
12.5 Capitale relazionale e reti amicali	»	266
12.6 Conclusioni	»	271
<b>Riferimenti bibliografici</b>	»	273

# 1. Aspettative, scelte e vincoli nella riproduzione delle disuguaglianze

di *Orazio Giancola e Luca Salmieri*

## 1.1 Introduzione

Il presente volume, in continuità con il precedente *Disuguaglianze educative e scelte scolastiche* (Giancola e Salmieri 2024a), si inserisce in un ampio arco temporale di ricerca teorica ed empirica sui processi di produzione e riproduzione delle disuguaglianze educative. Benché la questione rappresenti un campo consolidato dell'indagine sociologica empirica e più in generale, delle scienze sociali, permangono ampie zone d'ombra rispetto alla comprensione delle complesse dinamiche che attraversano i processi e le istituzioni preposte alla socializzazione e all'istruzione. Soprattutto sentiamo l'esigenza di affrontare lo studio e la comprensione di tali dinamiche in modo organicamente focalizzato sulle disuguaglianze educative e sociali, nel tentativo di evidenziarne le influenze reciproche e le catene cumulative dei divari che ne derivano.

A tale scopo, in questo volume abbiamo raccolto una serie di analisi e riflessioni articolate sulle disuguaglianze educative in Italia, in particolare sul ruolo che le variabili sociali, economiche e culturali giocano nell'orientare le scelte degli studenti e delle loro famiglie. Gli approcci a cui abbiamo fatto ricorso si collocano nel solco delle ricerche che intendono coniugare l'analisi quantitativa con un solido impianto teorico, fondato sulla sociologia dell'educazione e sullo studio dei meccanismi di riproduzione e cambiamento sociale.

Siamo partiti dal presupposto che le scelte scolastiche non siano il frutto di un processo neutro o meramente individuale, bensì il prodotto stratificato di vincoli strutturali, risorse familiari e aspettative socialmente orientate. In tale prospettiva, l'istruzione è interpretata come una

dimensione centrale delle credenziali e delle risorse culturali, la cui distribuzione diseguale incide sulle traiettorie di vita dei giovani.

A fronte di tale presupposto gli approcci comparativi tra origini sociali, coorti, aree territoriali, fasce di età, genere sono utili per evidenziare come, a parità di rendimento scolastico, persistano divari significativi nelle scelte degli studenti. Alla prospettiva comparativa affianchiamo quella longitudinale, analizzando per l'intera popolazione italiana l'esito delle scelte e dei percorsi scolastici in termini di mobilità educativa e riproduzione sociale.

Approfondiamo poi il ruolo delle aspettative educative e delle rappresentazioni sociali della scuola nei processi decisionali degli studenti e delle loro famiglie. Le analisi si focalizzano sull'effetto-aspettativa per ricostruire come le credenze soggettive sulle possibilità di successo siano modellate dalle esperienze pregresse, dal contesto familiare e dall'orientamento fornito dagli insegnanti. Tali rappresentazioni si intrecciano con logiche di razionalità soggettiva (Boudon 1974), che tuttavia non si configurano mai come pienamente autonome, ma piuttosto come orientate da un «habitus di classe» che informa l'orizzonte delle possibilità percepite (Bourdieu 1979). Emergono, in tal senso, i limiti strutturali – assai evidenti nel sistema educativo italiano – legati alla debole istituzionalizzazione delle pratiche di orientamento e alla scarsa formazione dei docenti in materia, che rischiano di rafforzare, piuttosto che attenuare, le disuguaglianze di partenza. Il ruolo delle politiche di orientamento scolastico e i dispositivi formali di compensazione delle disuguaglianze dimostrano la loro scarsa efficacia nell'intercettare e rafforzare preferenze e potenzialità di quegli studenti che provengono da contesti culturalmente ed economicamente svantaggiati.

I dati di molte ricerche italiane evidenziano come le traiettorie scolastiche tendano a cristallizzarsi precocemente, rendendo difficile l'accesso a percorsi di mobilità educativa ascendente per gli studenti provenienti da contesti svantaggiati (Brunello e Checchi 2005; Ballarino e Panichella 2016; Bernardi e Triventi 2020). Anche il rendimento scolastico, pur influenzato dalle capacità individuali, appare fortemente correlato al *background* familiare, confermando le ipotesi della teoria degli effetti primari, secondari e terziari delle disuguaglianze di origine sulle traiettorie educative (Contini e Scagni 2013; Giambona e Porcu 2015; Giancola e Salmieri 2020a; 2022a). Gli effetti primari si riferi-

scono alla *performance* scolastica, cioè al livello di competenze raggiunte dagli studenti, che risente fortemente del capitale sociale, culturale ed economico delle famiglie di origine. Mediamente figli di genitori con istruzione elevata sviluppano un vocabolario più ampio sin dalla prima infanzia e beneficiano di un sostegno maggiore nello studio da parte dei genitori. Gli effetti secondari riguardano invece le scelte scolastiche compiute dalle famiglie che, indipendentemente dai risultati scolastici ottenuti dai figli, tendono a orientare questi ultimi verso percorsi scolastici più prestigiosi se dotate di un elevato status socio-economico e culturale, mentre le famiglie meno istruite optano più facilmente per percorsi tecnici o professionali, anche quando i risultati scolastici sarebbero compatibili con scelte più ambiziose. Infine, gli effetti terziari evidenziano come anche le azioni degli insegnanti, pur spesso inconsapevolmente, contribuiscano a rafforzare le disparità di partenza, adattando aspettative e pratiche didattiche alle caratteristiche sociali degli studenti. Questi processi, intrecciati alla struttura del sistema scolastico italiano, che impone scelte precoci a 13-14 anni e si caratterizza per un'autonomia debole, consolidano nel tempo le disuguaglianze, alimentando divari territoriali, di genere e di *background* migratorio.

Tuttavia, la scuola italiana non può essere considerata soltanto un'istituzione che riproduce – anziché limitare o contenere – le disuguaglianze di origine extrascolastica. Alcune ricerche mostrano una leggera riduzione nel tempo degli effetti primari dell'origine sociale sui risultati scolastici, in particolare nei contesti istituzionali e scolastici più inclusivi. Si osserva, inoltre, una tendenziale crescita delle aspettative educative anche tra gli studenti provenienti da contesti meno avvantaggiati, che sembrano beneficiare di un più ampio accesso alle informazioni scolastiche e di una maggiore valorizzazione dei percorsi formativi nei loro ambienti di socializzazione. In parallelo, il rafforzamento delle misure di orientamento scolastico e l'introduzione di pratiche pedagogiche più inclusive può contribuire, seppur parzialmente, a ridurre l'incidenza della ripetenza e a contenere gli effetti selettivi delle transizioni agli indirizzi di scuola secondaria di II grado. Per altri paesi, del resto, l'evidenza empirica suggerisce che, ove il sistema educativo riesce a mitigare gli effetti stratificanti delle differenze sociali, si ampliano le opportunità di mobilità formativa e si affievolisce la riproduzione

zione intergenerazionale delle disuguaglianze, aprendo margini per una più effettiva giustizia educativa. In Italia, tali miglioramenti appaiono spesso limitati da fattori di contesto, tra cui minori disuguaglianze di accesso alle reti sociali e culturali, una più spiccata attenzione a contrastare stereotipi di genere e forme di esclusione degli studenti di origine straniera, nonché una politica di *governance* e comunicazione – da parte di presidi e docenti – tendente a contrastare la visione gerarchica del prestigio assegnato ai licei, agli istituti tecnici e a quelli professionali.

L'analisi dei fenomeni educativi e delle disuguaglianze che li attraversano richiede un impianto metodologico in grado di tenere insieme, in modo coerente e integrato, la dimensione strutturale dei sistemi scolastici e la dimensione soggettiva delle esperienze educative. In una prospettiva sociologica, tale esigenza si traduce nella necessità di affiancare all'osservazione dei dati aggregati, che permettono di individuare tendenze sistemiche, una lettura ravvicinata dei vissuti, delle aspettative e delle rappresentazioni degli attori scolastici. L'approccio multi-metodo, che combina dati secondari su larga scala e rilevazioni originali in contesti delimitati, rappresenta una scelta analitica non solo opportuna, ma epistemologicamente fondata. Esso consente, infatti, di limitare gli effetti distorsivi della dicotomia tra struttura e *agency*, tra regolarità statistiche e logiche soggettive, permettendo di cogliere come le disuguaglianze educative si producano e riproducano tanto nei meccanismi di selezione istituzionale quanto nelle forme socialmente orientate dell'attesa e dell'aspirazione. In linea con questa impostazione teorico-metodologica, il volume ha articolato le proprie analisi in due direzioni complementari. Da un lato, si è fatto ricorso a grandi banche dati nazionali e internazionali – come PISA, PIAAC e INVALSI – per indagare il ruolo delle strutture educative e delle stratificazioni socio-economiche, culturali e territoriali nella distribuzione delle opportunità, delle scelte, delle competenze scolastiche e nell'emergere delle disuguaglianze. Tali dati, per la loro estensione e comparabilità, permettono di delineare un quadro macro delle dinamiche educative e di valutare l'impatto delle variabili istituzionali, sociali e geografiche. Dall'altro lato, il ricorso ai dati di una *survey* originale – intitolata *Esperienze scolastiche e scelte educative* e condotta tra studentesse e studenti delle scuole secondarie del Lazio – ha offerto una lente microanalitica sulla dimensione esperienziale delle scelte educative, permettendo di rico-

struire il modo in cui aspettative, motivazioni e rappresentazioni del futuro si intrecciano con l'origine sociale, il genere e il capitale informativo disponibile. Questo duplice piano di osservazione ha consentito di analizzare i processi di riproduzione delle disuguaglianze nelle scelte educative, sia nella loro configurazione sistemica, sia nel loro radicamento nei vissuti e nelle progettualità individuali, restituendo una lettura sociologicamente densa delle dinamiche che plasmano le traiettorie scolastiche contemporanee nel nostro Paese.

Per tali motivi in questo volume i diversi contributi di analisi sono organizzati in due sezioni. La prima – dal capitolo 2 al capitolo 6 – raccoglie studi basati sui dati disponibili di ampie banche dati, offrendo approfondimenti analitici di tipo macro che riguardano la popolazione studentesca e quella adulta dell'Italia. La seconda sezione – dal capitolo 7 al capitolo 12 – comprende, invece, contributi fondati sull'indagine *ad hoc* condotta tra studenti e studentesse delle scuole secondarie superiori del Lazio, grazie a un finanziamento dell'Ateneo Sapienza. In entrambe le sezioni, alcune tematiche – come la cumulatività delle disuguaglianze, il ruolo dell'organizzazione ordinamentale del sistema educativo (il cosiddetto *tracking*) e gli impatti delle scelte educative – sono analizzate in relazione al loro effetto congiunto nel plasmare i risultati scolastici e le aspettative di istruzione.

## **1.2 Ambiente familiare, processi socializzativi e disuguaglianze: la base della strutturazione**

Le disuguaglianze educative si strutturano ben prima dell'ingresso nel sistema scolastico. Sono radicate nelle dinamiche della socializzazione primaria e nelle condizioni familiari in cui i bambini crescono. Fin dai primi mesi di vita, gli stimoli sensoriali, sonori e cinetici svolgono un ruolo cruciale nell'attivazione cognitiva, influenzando le capacità di percezione, attenzione e di interazione con l'ambiente circostante. La ricerca neuroscientifica ha dimostrato che il cervello infantile è caratterizzato da un'elevata plasticità neuronale, ovvero una predisposizione all'apprendimento modellata dalle esperienze precoci (Nelson 1999). Gli stimoli ricevuti in questa fase influenzano la formazione delle reti

neurali, fondano le basi per lo sviluppo delle competenze cognitive e linguistiche.

L'importanza dell'ambiente nel plasmare lo sviluppo infantile è stata ampiamente documentata. Shonkoff e Phillips (2000) hanno dimostrato che le interazioni precoci con i *caregiver*, la qualità degli stimoli ambientali e la frequenza delle esperienze sensoriali contribuiscono alla strutturazione delle capacità cognitive. Ad esempio, i bambini esposti a un ambiente ricco di stimoli verbali e sonori tendono a sviluppare precocemente competenze linguistiche avanzate (Kuhl 2010). Questo è un aspetto molto rilevante per comprendere l'emergere delle disuguaglianze lungo il percorso di studi, poiché le differenze nell'esposizione al linguaggio nei primi anni di vita si traducono in disuguaglianze di apprendimento che diventeranno più evidenti con l'ingresso nel sistema scolastico.

Anche la dimensione motoria gioca un ruolo fondamentale: studi sullo sviluppo infantile hanno dimostrato che le esperienze tattili, il movimento e l'interazione con l'ambiente fisico favoriscono il consolidamento delle capacità cognitive (Goswami 2008). L'esposizione precoce a situazioni culturalmente stimolanti e ricche di opportunità neurotoniche – attraverso libri, musica, interazioni sociali e attività esplorative – facilita la formazione di schemi mentali più complessi, che costituiranno la base per i successivi apprendimenti (Gopnik *et al.* 1999).

Nel complesso, l'accumulazione di esperienze e interazioni nei primi anni di vita non solo favorisce le capacità cognitive e linguistiche iniziali, ma plasma anche disposizioni più generali verso l'apprendimento e la conoscenza. È in questa fase che si formano le matrici delle differenze di capitale culturale e cognitivo che accompagneranno i bambini nel loro percorso educativo, contribuendo alla produzione e alla riproduzione delle disuguaglianze.

Se dunque è vero che agli aspetti biologici e cognitivi dello sviluppo infantile, quali l'attivazione neuronale e la plasticità cerebrale, si intrecciano dinamiche culturali e ambientali, è altrettanto vero che tali intrecci sono calati anche in una dimensione squisitamente sociologica. Durante la socializzazione primaria, ovvero nel corso delle primissime fasi dei processi di integrazione, interiorizzazione e adattamento a norme, preferenze e competenze dominanti nel contesto familiare di riferimento, si strutturano le caratteristiche latenti delle future disugua-

glianze di apprendimento. Tra le competenze fondamentali acquisite in questa fase, il linguaggio verbale e para-verbale occupa una posizione di massimo rilievo: oltre a costituire il medium di comunicazione e quindi dei processi di apprendimento cognitivo-simbolico, è anche il dispositivo decisivo per l'elaborazione del pensiero e per l'accesso al sapere formale.

Nel passaggio dalla dimensione familiare a quella scolastica della socializzazione, le differenze qualitative nel linguaggio appreso non assumono un carattere neutro; anzi, forniscono all'interazione tra insegnanti e alunni e tra questi e i libri di testo la struttura delle prime disuguaglianze di apprendimento. Basil Bernstein (1971, 1973, 1974, 1975, 1990) nei suoi ormai classici studi di sociolinguistica ha operato una distinzione tra «codice ristretto» e «codice elaborato» e ha altresì dimostrato che queste due modalità linguistiche riflettono e riproducono le differenze socio-culturali degli ambienti familiari di riferimento dei bambini. Il codice ristretto è caratterizzato da una struttura sintattica semplice, un lessico più limitato e un forte ancoraggio al contesto pratico-situazionale; il codice elaborato è invece caratterizzato da una maggiore complessità sintattica, da un vocabolario più esteso e, soprattutto, da una maggiore capacità di astrazione che consente il ricorso comune ad espressioni più articolate e indipendenti dal contesto immediato e che possono essere negoziate in base alle differenti aspettative e al tipo di interlocutori (Piccone Stella e Salmieri 2018), a metafore che traslano i significanti da un campo all'altro del sapere formale. Se il codice ristretto è appannaggio di tutti i bambini e gli adolescenti, ma in preponderanza di quelli di bassa estrazione sociale, quello elaborato è diffuso soprattutto tra bambini e adolescenti dei gruppi sociali più culturalmente attrezzati. Poiché adottano quest'ultimo codice, i sistemi scolastici favoriscono indirettamente i figli delle classi elevate, mentre quelli delle classi inferiori sono costretti ad affrontare la discontinuità tra il codice ristretto della socializzazione familiare e quello previsto dal mondo della formazione scolastica.

A distanza di decenni dai lavori seminali di Bernstein, numerosi studi empirici hanno dimostrato che nei primi anni di vita i bambini esposti a un linguaggio più ricco e diversificato sviluppano in seguito competenze cognitive e testuali più avanzate rispetto a chi possiede un *background* socioculturale sfavorevole (Hoff 2003; Noble *et al.* 2006;

Rowe 2008, 2012). Questo fenomeno contribuisce a spiegare perché, già nei primi anni di scuola, si osservano differenze significative nelle competenze linguistiche e cognitive tra studenti provenienti da contesti sociali diversi, con ripercussioni sulle successive tappe del percorso di istruzione (Heath, 1983; Cazden 1988; Hasan 1992; Mehan 1996; Sadovnik 2011; Morais e Neves 2020; Kupfer e Facchini 2021). Ad esempio, l'ampiezza del vocabolario nei primi anni di scuola predice il successo accademico futuro, poiché una maggiore padronanza linguistica consente di comprendere e produrre testi complessi, di partecipare più efficacemente alle interazioni scolastiche e di accedere con maggiore facilità ai saperi disciplinari (Snow 2010).

L'ambiente familiare gioca dunque un ruolo chiave nel modellare le opportunità linguistiche. Oltre alla quantità di parole a cui un bambino è esposto, conta anche la qualità delle interazioni verbali: conversazioni che incoraggiano il bambino ad esplorare il mondo che lo circonda e a formulare ipotesi, a spiegare i propri ragionamenti e a utilizzare un linguaggio astratto rafforzano le sue predisposizioni cognitive e comunicative rispetto al futuro ambiente scolastico (Hoff 2006).

Tuttavia, è noto che tali stimoli e opportunità non sono equamente distribuite tra le famiglie. I bambini provenienti da contesti culturalmente più svantaggiati tendono a essere meno esposti a questo tipo di interazioni e, di conseguenza, incontrano maggiori difficoltà nell'adattarsi al registro scolastico che si basa su un uso più formale e astratto del linguaggio (Heath 1983).

È quindi nella socializzazione primaria che si struttura il capitale linguistico, il quale si arricchisce attraverso un processo cumulativo che inizia nella famiglia e continua nel percorso educativo successivo. Nel passaggio dalla socializzazione primaria a quella secondaria, cui uno degli attori principali diviene la scuola, le disuguaglianze iniziali si ampliano. Questo comporta un aumento del divario nelle competenze e nelle opportunità educative tra i diversi gruppi sociali.

Parallelamente allo sviluppo del capitale linguistico, nella socializzazione primaria si definiscono gli atteggiamenti e le disposizioni specifiche nei confronti dell'istruzione e più in generale dei vari campi della conoscenza. L'ambiente domestico e l'influenza di genitori e familiari stretti giocano un ruolo importante in tale processo, non solo attraverso la trasmissione diretta di conoscenze e lo sviluppo di esperienze

comuni di interazione con i molteplici aspetti della cultura, ma anche attraverso l'insieme di pratiche e aspettative che orientano il bambino verso i saperi codificati e l'ambiente scolastico. Pierre Bourdieu (1979) ha introdotto il concetto di «capitale culturale», distinguendolo in tre forme: quello «incorporato», ovvero ciò che il soggetto acquisisce e fa proprio in termini di disposizioni e competenze cognitive apprese attraverso l'interazione con l'ambiente familiare; «oggettivato», ovvero tutto ciò che – sottoforma di oggetto e strumento – rappresenta una risorsa culturale disponibile in casa o in funzione dei consumi culturali della famiglia, come ad esempio libri, strumenti musicali, opere d'arte, quadri, stampe e materiali creativi; e, infine, quello «istituzionalizzato», vale a dire che si manifesta e si misura attraverso i titoli di studio e le certificazioni formali che attestano livello e specializzazione dell'istruzione ottenuta. Nel corso della socializzazione e in particolare durante il ciclo di studi, il capitale culturale oggettivato assume una funzione speciale, poiché la sua disponibilità e varietà all'interno del contesto familiare offre al bambino opportunità di esplorazione e apprendimento in coerenza più o meno stretta con saperi, abilità e interessi scolastici.

Tuttavia, la trasmissione intergenerazionale del capitale culturale non include la mera disponibilità di oggetti culturali, ma si estende alle pratiche familiari. L'attivazione precoce e frequente di esperienze come la lettura condivisa tra genitori e figli (Mol e Bus 2011), l'ascolto e la pratica musicale (Hallam 2010), il disegno (Rhoades 2011), i giochi basati sulla logica e la sperimentazione (Ramani e Siegler 2008; Zosh *et al.* 2022), l'esplorazione di ambienti esterni differenziati e complessi (Ardoin e Bowers 2020), le visite a musei e mostre (Anderson *et al.* 2007a, 2007b) o il partecipare a laboratori artistici e teatrali (DeMoss e Morris 2002) e più in generale tutte le attività che stimolano curiosità, creatività e socialità, contribuisce a familiarizzare anticipatamente il bambino ai saperi formali e lo predispongono alle attività culturali del mondo scolastico. Queste pratiche – che per Bourdieu (1980) costituiscono un «habitus» ovvero una struttura di dispostivi che a sua volta struttura le propensioni e le preferenze future – non solo arricchiscono il bagaglio di conoscenze e stimoli cognitivi, ma favoriscono lo sviluppo della curiosità intellettuale e dell'atteggiamento positivo nei confronti della scuola e dell'istruzione formale. I genitori con un elevato

livello di istruzione, infatti, non solo dispongono di maggiori conoscenze circa i meccanismi del sistema scolastico – permettendo loro di orientare strategicamente le scelte educative dei figli (Ball, 2003) – ma tendono anche a trasmettere un’immagine dell’istruzione come opportunità di crescita, e non semplicemente come obbligo da adempiere. Ciò si traduce in un ambiente familiare in cui lo studio è incoraggiato, la scuola è percepita come un luogo di sviluppo personale e il successo scolastico viene interiorizzato come una gratificazione “naturale”. Diversamente, nelle famiglie con un minore livello di istruzione, l’esperienza scolastica può essere vissuta con maggiore distacco, se non con diffidenza, e la mancanza di un capitale culturale adeguato può rendere più difficile il sostegno ai figli nelle loro scelte e difficoltà educative (Lareau 2011).

Numerosi studi hanno evidenziato che i genitori con un elevato livello di istruzione tendono ad avere aspettative più elevate nei confronti del percorso scolastico dei figli, spingendoli a proseguire gli studi oltre il livello minimo obbligatorio e a puntare su percorsi accademici più selettivi (Boudon 1974; Neuenschwander *et al.* 2007; Schoon 2008; Martins e Veiga 2010; Buchmann *et al.* 2022; Pensiero e Barone 2024). Queste aspettative non sono trasmesse solo in forma esplicita – attraverso discorsi e incoraggiamenti – ma anche in modo implicito, attraverso le routine quotidiane, le interazioni e le scelte di vita della famiglia.

Questa stratificazione delle opportunità educative non è un fenomeno casuale, ma un meccanismo strutturale attraverso cui le disuguaglianze si riproducono nel tempo. Tanto il *background* familiare (Giancola e Salmieri 2022a), quanto le risorse culturali sia materiali che immateriali (Giancola e Salmieri 2024a) hanno un impatto significativo sulle competenze scolastiche e sulle possibilità di successo educativo, creando un effetto cumulativo che avvantaggia coloro che partono da posizioni più favorevoli.

Possiamo quindi affermare che l’influenza del *background* familiare sull’educazione non si esaurisce nella trasmissione di conoscenze o nell’accesso a risorse materiali, ma riguarda anche la formazione di un *habitus* (Bourdieu, 1980) che modella le disposizioni cognitive ed emotive degli individui nei confronti della scuola e dell’apprendimento. È attraverso questa interazione tra capitale culturale, aspettative familiari e pratiche educative che le disuguaglianze educative prendono forma

già nelle prime fasi dello sviluppo, influenzando profondamente i percorsi di vita successivi.

Le intuizioni di Bourdieu rappresentano ormai un punto di riferimento ineludibile per gli studi sulle disuguaglianze scolastiche influenzate da quelle sociali. Numerosi studi hanno dimostrato che l'esposizione a un ambiente culturalmente stimolante nei primi anni di vita ha effetti di lungo periodo sulle traiettorie educative. Ad esempio, i risultati del *Programme for International Student Assessment* (PISA) evidenziano che gli studenti provenienti da famiglie con un elevato capitale culturale hanno maggiori probabilità di successo scolastico rispetto agli altri studenti, indipendentemente dal reddito familiare (OCSE 2018). Oppure Sullivan (2001) ha dimostrato che la lettura per piacere durante l'infanzia è uno dei fattori più predittivi del futuro successo accademico e ha sottolineato la consistenza delle pratiche culturali come determinante delle disuguaglianze educative. O ancora, da un nostro recente studio sulla diffusione della povertà educativa in Italia (Giancola e Salmieri 2024a) emerge l'ennesima conferma dell'importanza delle risorse culturali extra-scolastiche nel modellare le competenze educative di base (*literacy* e *numeracy*). Possiamo allora affermare che il capitale culturale, sia nella sua dimensione pratico-materiale che in quella cognitivo-simbolica, opera come elemento di ulteriore differenziazione nella stratificazione socio-economica e al contempo incide su opportunità ed esiti educativi.

L'influenza dell'ambiente familiare sulle traiettorie educative non si esaurisce nella disponibilità di risorse culturali oggettivate o nelle pratiche di consumo culturale: un fattore altrettanto incisivo è dato dal livello di istruzione dei genitori e dal loro status professionale, due elementi chiave nella trasmissione delle disuguaglianze educative. Non si tratta soltanto di vantaggi e svantaggi materiali che derivano dalle più o meno ampie disponibilità finanziarie della famiglia di origine – si pensi alla possibilità di accedere o meno a scuole e università prestigiose, di affrontare percorsi formativi più lunghi o di svolgere viaggi di studio all'estero – poiché il capitale economico della famiglia si esprime anche in una dimensione immateriale, fatta di aspettative, narrazioni e atteggiamenti che plasmano profondamente le rappresentazioni dei figli circa il ritorno dell'istruzione come investimento.

### 1.3 Il cumularsi delle disuguaglianze: *bias* sistematico ed effetti a catena

Sulla base di queste premesse, l'analisi delle disuguaglianze educative richiede un approccio capace di cogliere le relazioni di continuità e di discontinuità tra i diversi segmenti che compongono i percorsi di istruzione. In altre parole, non ci si può limitare a osservare la disuguaglianza come una condizione statica e immutabile, ma è necessario comprendere come essa si evolve nelle diverse fasi delle traiettorie di vita. Un concetto chiave in questa prospettiva è quello del «*bias* sistematico», ovvero il processo attraverso cui piccole differenze di partenza tendono a cumularsi e amplificarsi nel tempo, determinando esiti educativi sempre più diseguali (Giancola, 2009). Secondo l'ipotesi del *bias* sistematico, per quanto le differenze iniziali tra gli studenti – in termini di *background* socio-economico, capitale culturale e risorse familiari – possano essere relativamente contenute, il passaggio da un ciclo all'altro del percorso scolastico tende a esacerbarle.

In altri termini, le disuguaglianze di origine, anziché venire attenuate dal sistema educativo attraverso dispositivi di compensazione o redistribuzione, tendono a rafforzarsi nel corso del percorso scolastico, dando luogo a traiettorie formativo-educative progressivamente divergenti. L'evidenza empirica degli studi e delle ricerche che osservano questo fenomeno corrobora tale dinamica, pur richiedendo una lettura cauta in ragione della natura tendenziale e non deterministica delle relazioni stimate statisticamente in tali analisi. Ciò che emerge non è una mera riproduzione statica degli svantaggi iniziali, ma un effetto moltiplicatore, in cui le disuguaglianze educative si accumulano e si stratificano nel tempo, penalizzando in misura crescente coloro che provengono da contesti sociali e familiari meno favorevoli. Al contrario, gli studenti dotati di un più ampio capitale culturale sembrano beneficiare di un effetto cumulativo positivo, che rafforza progressivamente il vantaggio acquisito, contribuendo così alla riproduzione delle posizioni sociali e delle gerarchie educative.

Se si assume come criterio di equità quello di un sistema educativo capace di colmare le lacune iniziali degli studenti, allora il *bias* sistematico dovrebbe scomparire. Ma lungi dal rappresentare un argine alle disuguaglianze sociali, l'istruzione tende piuttosto ad agire come un di-

spositivo di amplificazione delle disparità di origine, fungendo da cassa di risonanza delle asimmetrie preesistenti e traducendole in esiti formativi profondamente differenziati. Questo fenomeno è stato analizzato da François Dubet (1994) ricorrendo alla nozione di «disuguaglianze multiple» che offre una chiave interpretativa particolarmente feconda. Secondo tale prospettiva, le disuguaglianze non possono essere ricondotte a una sola dimensione causale, bensì emergono dall'interazione dinamica di fattori eterogenei – sociali, economici, culturali e istituzionali – che si potenziano reciprocamente, dando origine a traiettorie scolastiche fortemente diseguali. In questa cornice teorica rientra anche l'ipotesi del *bias* sistemico, la quale evidenzia come il sistema educativo tenda a produrre effetti di accumulazione asimmetrica. Se Dubet pone l'accento sulla pluralità delle disuguaglianze e sul loro impatto soggettivo nei percorsi biografici degli attori, l'ipotesi del *bias* sistemico si concentra in modo più mirato sulla dimensione temporale e processuale di tali dinamiche, mettendo in luce come il passaggio da un livello scolastico all'altro non agisca da correttivo, bensì contribuisca all'acuirsi delle differenze, consolidandone gli effetti nel tempo.

Parimenti il concetto di «effetti a catena» (Giancola e Salmieri 2022, 2023) rappresenta una categoria interpretativa cruciale per analizzare i processi attraverso cui le opportunità formative si strutturano e si distribuiscono in modo diseguale lungo il corso della carriera scolastica. Esso designa l'insieme di meccanismi cumulativi mediante i quali esperienze, esiti e scelte educative iniziali esercitano un'influenza determinante sulle tappe successive del percorso formativo, contribuendo alla costruzione progressiva di traiettorie scolastiche di valore differente. In questa prospettiva, le transizioni educative non costituiscono eventi neutri o isolati, bensì momenti decisivi di selezione e canalizzazione in cui si sedimentano le differenze sociali preesistenti e si attivano processi di rinforzo strutturale delle disuguaglianze. L'idea di cumulatività, al centro di questa lettura, implica che ogni snodo educativo agisce da moltiplicatore, rafforzando vantaggi e svantaggi in modo non lineare, ma esponenziale. Gli studenti dotati di maggiore capitale culturale e sociale tendono a essere precocemente riconosciuti e valorizzati dal sistema scolastico, con effetti positivi sul loro senso di efficacia, sulle aspettative familiari e sull'investimento negli studi. Al contrario, gli alunni provenienti da contesti meno favorevoli sono più esposti a espe-

rienze di svalutazione simbolica, orientamenti scolastici restrittivi e insuccessi precoci che alimentano percorsi formativi discendenti, rinunce o scelte meno ambiziose. L'effetto a catena si configura così come una sequenza di retroazioni cumulative che, nella loro dimensione temporale e sistemica, contribuiscono alla riproduzione delle disuguaglianze educative. Sul piano teorico, questa prospettiva invita a superare una concezione statica della stratificazione scolastica, ponendo l'accento sulla natura processuale e storicamente situata dei percorsi educativi (Giancola e Salmieri 2022, 2023).

Nonostante la forza dei meccanismi cumulativi che strutturano gli effetti a catena nel campo dell'istruzione, è necessario riconoscere che tali dinamiche non producono esiti ineluttabili, né universalmente deterministici. Del resto, è su questo non determinismo della riproduzione sociale delle disuguaglianze che i sistemi di istruzione dovrebbero far leva. La stratificazione socio-economica e culturale, pur esercitando un'influenza pervasiva, lascia intravedere spazi di possibilità, deviazioni dalla norma e aperture di mobilità che si manifestano in alcune biografie scolastiche. Esistono infatti ampi margini di *agency* individuale – se efficacemente sostenuta da politiche educative eque – che possono generare esiti educativi non conformi alle aspettative statisticamente predette e traiettorie che si discostano dal modello della riproduzione lineare. È proprio in questi interstizi del sistema che si collocano esperienze capaci di incrinare, almeno in parte, la coerenza dei percorsi influenzati dallo status sociale di origine. Tali eccezioni, lungi dal negare l'esistenza delle disuguaglianze strutturali, invitano a riflettere su quei fattori che rendono possibile l'emergere di esiti controfattuali e percorsi inattesi di successo formativo.

Accanto ai meccanismi di riproduzione che tendono a consolidare e amplificare le disuguaglianze educative, esistono traiettorie che si discostano da tali logiche cumulative, mostrando esiti formativi inattesi rispetto alle condizioni di partenza. Si tratta di casi tutt'altro che marginali, sebbene la loro consistenza vari a seconda dei contesti, delle fonti e degli approcci analitici impiegati. L'OCSE, a partire dal *framework* PISA del 2011, ha definito come «resilienti» quegli studenti provenienti da contesti socio-economicamente svantaggiati che riescono a raggiungere livelli di apprendimento paragonabili a quelli dei coetanei più avvantaggiati (OCSE 2011). Per l'Italia, la ricerca condotta da Longo-

bardi e Agasisti (2012) mostra come la resilienza scolastica sia favorita da un ambiente educativo positivo, da risorse didattiche adeguate e dalla partecipazione a esperienze extracurricolari significative. Altre analisi, come quelle di Bonanni e Moreschini (2024, 2025), indagano le motivazioni alla base delle *performance* scolastiche superiori alle attese statisticamente predette sulla base dell'indice di status socio-economico e culturale. In questa prospettiva, variabili ascrittive individuali e caratteristiche ordinamentali dei sistemi educativi risultano rilevanti, ma un ruolo ancor più decisivo sembra essere giocato dalle aspettative di istruzione, sia sul piano individuale, sia all'interno dell'orizzonte familiare.

Ricerche recenti hanno inoltre analizzato le cosiddette scelte educative “non conformi” rispetto all'origine sociale degli studenti, mettendo in luce i processi di resistenza simbolica e gli spazi di *agency* che si aprono anche all'interno di contesti vincolanti (Romito 2021; Cangiano 2023). Tali percorsi di affrancamento dalle determinazioni sociali e strutturali sollevano interrogativi tuttora aperti e pongono l'accento su dimensioni poco esplorate della mobilità educativa: se da un lato è innegabile il peso dei vincoli strutturali sugli esiti scolastici, dall'altro lato emergono margini di deviazione, interruzioni nella linearità dei percorsi e rotture nelle traiettorie attese. Studi condotti in diversi contesti europei documentano infatti la presenza di studenti che riescono a superare le aspettative negative associate alla loro condizione sociale di partenza (Agasisti *et al.* 2018; García-Crespo *et al.* 2021; Volante e Klinger 2023).

## 1.4 Aspettative di istruzione e scelte educative

Sebbene le scelte scolastiche appaiano, a un primo sguardo, come il frutto di decisioni autonome e razionali da parte degli studenti e delle loro famiglie, esse si collocano in realtà all'interno di un quadro fortemente vincolato dalle strutture sociali, economiche e culturali di appartenenza, nonché dagli assetti ordinamentali del sistema educativo.

Le prime scelte scolastiche sono solitamente effettuate in buona sostanza dai genitori. Per quanto in Italia avvengano all'interno di un sistema che per la scuola primaria e per quella secondaria solitamente non prevede differenze ordinamentali – il curriculum è comune – esse

si basano su numerosi fattori che i genitori tendono a considerare, ma con risorse informative e aspirazioni che variano in base alla loro estrazione sociale. Essi operano selezioni basate su fattori simbolici e materiali. La reputazione dell'istituto scolastico è senz'altro uno di questi: scuole percepite come “migliori” per rigore didattico, qualità pedagogica o clima disciplinare attirano famiglie con capitale culturale elevato, a volte attraverso strategie residenziali preventive – come scegliere un'abitazione con ottime scuole nei paraggi, priorità delle giovani coppie di ceto medio ed elevato – o strategie ad elevata mobilità territoriale quotidiana, che risultano più ostiche per i genitori dei ceti svantaggiati.

Il passaparola nelle reti sociali (parentali, professionali, di quartiere) – tanto più efficace quanto più è elevato il capitale sociale – consolida gerarchie informali (ora anche formali, si veda: <https://www.eduscopio.it/>) tra istituti, legate a percezioni sulla qualità dell'insegnamento o alla composizione sociale del corpo studentesco. Emerge così un *sorting* occulto: famiglie agiate evitano scuole con alta concentrazione di alunni svantaggiati o migranti, temendo un “effetto negativo” sul rendimento dei propri figli. Parallelamente, la disponibilità di servizi aggiuntivi (tempo pieno, attività extracurricolari) orienta le scelte, diventando un vantaggio competitivo per chi può conciliare orari lavorativi. Non ultimo, il fenomeno delle scuole paritarie, con circa il 4,8% degli studenti del ciclo secondario superiore (MIM 2024), offre a nuclei con risorse economiche un'alternativa percepita come più “esclusiva” o ideologicamente affine oppure agli studenti con più ripetenze il recupero degli anni scolastici. Questi meccanismi, pur in un quadro istituzionale e ordinamentale che si presenta come formalmente egualitario, generano segregazione di fatto: concentrano disuguaglianze sociali in plessi specifici, trasformando la scuola comprensiva in un campo dove si riproducono le gerarchie esterne.

A partire dal momento in cui il sistema d'istruzione presenta una differenziazione dei *curricula*, gli effetti di *sorting* inevitabilmente aumentano. Nel nostro paese ciò avviene molto presto rispetto ad altri, tra i 13 e i 14 anni, nel passaggio dalla scuola secondaria di I grado a quella di II grado. Anche negli altri paesi europei, tuttavia, la differenziazione degli indirizzi – comunemente nota come *tracking* – rappresenta comunque uno snodo cruciale nei destini formativi individuali e nel processo cumulativo di riproduzione delle disuguaglianze. I sistemi

educativi europei differiscono fortemente sia per la durata del tronco comune – che può durare fino a 11-12 anni nei sistemi più comprensivi o terminare già intorno ai 10-11 anni nei paesi con *tracking* ancora più precoce di quello italiano – che per l'età della prima scelta tra indirizzi, che varia generalmente tra 10 e 15 anni a seconda del contesto nazionale. In alcuni sistemi educativi, l'allocazione degli studenti tra indirizzi diversi e tra differenti tipi di istituti scolastici si basa sulle *performance* (test, esami) degli studenti, mentre in altri si fa affidamento sulla scelta formalmente libera delle famiglie (è il caso dell'Italia) o su valutazioni docimologiche degli insegnanti. In Germania e Paesi Bassi lo "smistamento" avviene a circa 10 anni, in base al rendimento scolastico e alle raccomandazioni dei docenti, mentre in paesi come Francia, Inghilterra o Finlandia la differenziazione avviene molto più tardi e può includere modalità interne oppure scelte soggettive. Nei sistemi altamente segmentati – quelli in cui la scelta compiuta è quasi irreversibile – le opzioni iniziali determinano profondamente l'esito della carriera formativa, mentre sistemi più modulari – come quello finlandese o svizzero – offrono maggiore mobilità tra percorsi, grazie a possibilità di riallineamento e di *upgrade* curricolare, con specifici percorsi di *add-on* (Eurydice 2023a).

È proprio nelle fasi di scelta del *track* che, secondo la celebre teoria di Raymond Boudon (1973; 1974), intervengono i cosiddetti «effetti secondari», ossia quei meccanismi mediante i quali le disuguaglianze di origine sociale si traducono in percorsi educativi differenziati. Tali meccanismi si fondano su un diverso calcolo dei costi-benefici, compiuto dalle famiglie in relazione alla percezione della propria posizione nella stratificazione sociale: mentre nei ceti sociali più avvantaggiati il proseguimento degli studi è concepito come un investimento sicuro, i cui benefici futuri – in termini di status, mobilità e opportunità – superano ampiamente i costi immediati, nelle famiglie con minori risorse economiche e culturali i costi diretti e indiretti sono considerati rischiosi, riducendo l'attrattiva delle opzioni scolastiche propedeutiche all'istruzione di livello superiore. La teoria di Boudon è stata in seguito rielaborata da Breen e Goldthorpe (1997), i quali, attraverso il modello della «avversione al rischio relativo», sostengono che le scelte educative siano orientate dalla propensione delle famiglie di minimizzare i rischi di mobilità discendente, preservando quanto meno lo status sociale

acquisito (Giancola e Rizzi 2024): gli studenti e i genitori delle classi sociali più elevate sono incentivati a intraprendere percorsi scolastici lunghi e accademicamente ambiziosi, mentre quelli provenienti da contesti svantaggiati tendono a preferire opzioni meno rischiose, anche se meno premianti sul lungo termine (Barone *et al.* 2018).

Lungo questa importante prospettiva si muove anche il contributo teorico di Diego Gambetta (1987), il quale avanza una teoria delle scelte educative che supera la dicotomia tradizionale tra determinismo strutturale e agire intenzionale, proponendo un approccio composito che integra vincoli sociali, pressioni familiari e valutazioni soggettive. Muovendosi comunque all'interno del paradigma della scelta razionale, Gambetta sostiene che le decisioni educative degli individui non possono essere ridotte né a semplici reazioni a costrizioni strutturali, né a esiti di preferenze autonome, ma derivano piuttosto da un'interazione dinamica tra alternative oggettivamente disponibili, percezioni delle probabilità di successo, aspettative familiari e valutazioni sulle ricompense attese. Le famiglie delle classi sociali più svantaggiate tendono ad attribuire maggior peso al rischio implicito nelle scelte scolastiche, orientandosi verso percorsi meno incerti, anche a costo di rinunciare ad opportunità di mobilità ascendente e nell'ottica di preservare invece almeno lo status della classe lavoratrice. Anziché rischiare di fallire – con costi elevatissimi – lungo la traiettoria della mobilità verso l'alto attraverso un pesante investimento in istruzione accademica, meglio tenersi stretto lo status corrente. In tal senso, l'avversione al rischio relativo diventa una lente interpretativa cruciale per comprendere la riproduzione delle disuguaglianze educative: gli attori sociali scelgono razionalmente all'interno di un sistema di vincoli che tuttavia varia secondo la posizione sociale di partenza, rendendo le scelte stesse diseguali.

In stretta connessione con la questione delle scelte si colloca dunque quella delle aspettative educative, che riguardano le proiezioni soggettive e familiari rispetto al livello e al tipo di istruzione che si ritiene di dover e poter raggiungere. Le aspettative non sono semplici desideri individuali, ma configurazioni sociali complesse che riflettono l'influenza della classe sociale, delle esperienze pregresse, delle risorse culturali e dell'accesso alle informazioni. Le aspettative educative si radicano in un insieme di rappresentazioni che gli studenti sviluppano tenendo conto delle proprie origini sociali e ancor più dei propri risulta-

ti scolastici in relazione a quanto si sono impegnati nel raggiungerli. Al contempo, gli obiettivi di breve termine – il conseguimento del diploma o della laurea, e il tipo di diploma o laurea – sono influenzati anche dalle aspettative che genitori, insegnanti, coetanei (gli “altri significativi”) sviluppano nei confronti degli studenti, nonché dai codici culturali di riferimento che dominano nell’ambiente sociale.

L’analisi sociologica delle aspettative educative deve il suo sviluppo al contributo di Stephen Morgan (1998) che le definisce e le operativizza come le intenzioni dichiarate di completare uno specifico livello di istruzione, espresse in risposta a una domanda ipotetica condizionata: “quanto in là ti aspetti di andare a scuola se tutto va come speri?” Dunque, pur essendo formulate nella dimensione del futuro, le aspettative educative si radicano in un intreccio di elementi cognitivi, affettivi e sociali. Così, esse non vanno intese né come fantasie scollegate dalla realtà, né come mere ripetizioni meccaniche degli schemi familiari o sociali interiorizzati. Piuttosto, si collocano nel punto di intersezione tra intenzionalità razionale e vincoli strutturali, tra immaginazione progettuale e calcolo pseudo-probabilistico. Gli studenti, nel formulare le proprie aspettative, si basano su una pluralità di informazioni – spesso incomplete, imperfette o distorte – che riguardano la struttura delle opportunità educative, la propria percezione di efficacia personale, le esperienze scolastiche pregresse e le rappresentazioni circa il mercato del lavoro. Queste aspettative si formano quindi nel corso del tempo, attraverso un processo dinamico e iterativo di revisione e aggiustamento continuo che risponde agli stimoli dell’ambiente sociale e ai *feedback* ricevuti da insegnanti, genitori e coetanei. Inoltre, esse agiscono non solo come predittori dei comportamenti scolastici, ma come veri e propri meccanismi motivazionali, capaci di orientare l’investimento negli studi, la perseveranza nei percorsi formativi più lunghi e l’assunzione di rischio in decisioni ad alta incognita, come l’accesso all’università.

Tuttavia, l’efficacia predittiva delle aspettative educative non va intesa in termini meccanicistici: la relazione tra aspettative e scelte scolastiche è mediata da numerosi fattori, tra cui la disponibilità di risorse economiche e simboliche, la struttura istituzionale del sistema educativo e le rappresentazioni culturali dominanti circa il valore dell’istruzione. Morgan (1988) si era concentrato proprio sulla variabilità delle aspettative

educative in funzione dell'origine sociale degli studenti. In questo ambito, emergeva con forza il legame tra posizione di classe e formazione delle aspettative: i giovani americani provenienti da famiglie con elevato capitale culturale e socio-economico tendevano a formulare aspettative più ambiziose, coerenti con i percorsi educativi lunghi e accademici, mentre gli studenti di estrazione più modesta si orientavano verso mete più basse, spesso in linea con le aspettative familiari di conservazione dello status e con una percezione accentuata del rischio associato all'insuccesso accademico. Eppure, secondo Morgan (1988) tale differenziazione non derivava unicamente da una razionalità asimmetrica, bensì rifletteva la diversa esposizione alle informazioni, la fiducia soggettiva nell'efficacia dell'impegno scolastico e le disuguaglianze nell'accesso ai diversi sostegni educativi.

Più recentemente, Thomsen (2023), a distanza di oltre vent'anni dal contributo di Morgan (1988), attraverso un approccio qualitativo e ispirato alla teoria bourdieusiana, ha identificato tre modalità distinte con cui gli adolescenti modellano le proprie aspettative – «strategica», «esplorativa» e «incerta» – e ne collega l'emergere a diversi *habitus* di classe. Ciò che costituisce un progresso sostanziale rispetto a Morgan è il riconoscimento che le aspettative possono riflettere un adattamento tacito a orizzonti di possibilità già delimitati socialmente, con un margine di riflessività variabile. In tal modo, Thomsen restituisce al concetto una profondità socio-culturale che lo radica nelle traiettorie familiari, nei capitali simbolici disponibili e nelle modalità pratiche con cui gli studenti leggono le proprie prospettive future. Gli studenti con aspettative elevate tendono a investire di più nell'impegno scolastico, nello studio e nella partecipazione, generando un ciclo virtuoso in cui aspettative, motivazioni e rendimento si alimentano reciprocamente. Quando invece le aspettative sono basse, si innescano processi regressivi di disinvestimento e disillusione, che possono compromettere seriamente le traiettorie scolastiche. Il rapporto tra aspettative e rendimento è circolare: i risultati ottenuti alimentano a loro volta nuove aspettative, rafforzando oppure indebolendo la motivazione. In linea con numerosi contributi meno recenti, le aspettative educative vanno inquadrare come dispositivi simbolici e psicologici che incidono concretamente sui comportamenti quotidiani degli studenti (Merton 1949; Deci e Ryan 1985; Bandura 1997; Pintrich e Schunk 2002). Il cosiddetto “clima familiare”,

in particolare, riveste una funzione determinante: i genitori che nutrono elevate aspettative tendono a sostenere maggiormente i figli, promuovendo un ambiente favorevole allo studio e al benessere scolastico (Jeynes 2007).

Complementare a questa articolata fenomenologia delle aspettative è il ruolo del capitale informativo familiare, che si rivela un mediatore cruciale nella traduzione delle risorse culturali in orientamenti progettuali concreti. Tale capitale, inteso come l'insieme delle conoscenze accessibili per decifrare le logiche del sistema scolastico e valutarne gli esiti (Giancola e Piromalli, 2024), opera come un moltiplicatore di disuguaglianze. Le famiglie dotate di elevato capitale culturale dispongono infatti di reti sociali, competenze ermeneutiche e fonti privilegiate che consentono una navigazione consapevole tra i diversi indirizzi formativi (nonché tra i differenti gli istituti scolastici accessibili all'interno di ciascun indirizzo), riconoscendone implicazioni e opportunità latenti. All'opposto, i contesti svantaggiati – spesso caratterizzati da fragilità relazionali e opacità istituzionale – sperimentano un deficit informativo strutturale che limita la capacità di decodificare le regole non scritte dell'istruzione, esponendo gli studenti a scelte sub-ottimali dettate da percezioni incomplete delle traiettorie possibili. Questa asimmetria, lungi dal costituire un mero effetto collaterale, si configura come un meccanismo attivo di riproduzione sociale: l'orientamento scolastico, potenziale strumento di compensazione, rivela qui la sua ambivalenza. Quando delegato ad attori esterni o ridotto a pratica episodica, esso tende a cristallizzare le disparità trasformando l'informazione in “merce asimmetricamente accessibile”. Ne emerge così un quadro in cui l'eterogeneità nella qualità e diffusione dei servizi orientativi interagisce con gli *habitus* di classe descritti da Thomsen, rafforzando quelle dinamiche di auto-limitazione che Morgan riconduceva alla razionalità vincolata dagli orizzonti esperienziali. Il capitale informativo si afferma pertanto come variabile operativa nella geografia delle opportunità educative, influenzando sia la definizione delle aspettative che la loro concretizzazione in percorsi effettivi, con implicazioni dirette sulle già scarse opportunità di mobilità intergenerazionale.

## 1.5 Conclusioni

Le riflessioni sinora sviluppate delineano un quadro complesso e sfaccettato dei fattori e delle dinamiche all'opera tra disuguaglianze sociali, aspettative, scelte e disuguaglianze scolastiche. In generale emerge che tali dinamiche affondano le radici ben prima dell'ingresso nel sistema scolastico formale, strutturandosi nella socializzazione primaria attraverso meccanismi di trasmissione culturale che vedono la famiglia come attore centrale. Le dotazioni iniziali, nelle loro declinazioni di codice ristretto ed elaborato (Bernstein 1971) e le forme di capitale culturale – incorporato, oggettivato e istituzionalizzato (Bourdieu 1979) – configurano un orizzonte di possibilità diseguale, plasmando disposizioni cognitive, pratiche prescolastiche e predisposizioni fin dalla prima infanzia. Queste discontinuità iniziali non restano confinate alla sfera privata, ma vengono rielaborate e amplificate nell'incontro con l'istituzione scolastica, la quale, lungi dal funzionare come dispositivo neutro di compensazione, tende spesso a riprodurre e cristallizzare le asimmetrie preesistenti.

Il concetto di «bias sistematico» (Giancola 2009) e quello complementare di «effetti a catena» (Giancola e Salmieri 2022) possono offrire una chiave interpretativa per comprendere la natura cumulativa delle disuguaglianze educative. Piccoli divari iniziali, anziché attenuarsi, si trasformano in fratture sempre più ampie attraverso le transizioni scolastiche che diventano momenti di canalizzazione e selezione sociale. Così le scelte educative, apparentemente frutto di preferenze neutre, si sviluppano entro vincoli strutturali, risorse familiari e rappresentazioni socialmente orientate. La teoria degli «effetti secondari» di Boudon (1974) e il modello della «avversione al rischio relativo» (Breen e Goldthorpe 1997) illuminano come le preferenze formative siano modellate da calcoli costi-benefici profondamente influenzati dall'*habitus* di classe e dalla posizione nella stratificazione sociale. Le aspettative di istruzione, a loro volta, si configurano non come semplici proiezioni soggettive, ma come costrutti sociali stratificati (Morgan 1998), frutto dell'interazione tra capitale informativo, reti relazionali e gli orizzonti di possibilità percepiti (Thomsen 2023).

La struttura dei sistemi educativi gioca un ruolo decisivo in questo processo. L'organizzazione ordinamentale – in particolare la segmenta-

zione precoce (*early tracking*) – può amplificare le disuguaglianze di origine attraverso meccanismi di segregazione sociale e accademica, limitando la mobilità formativa e irrigidendo traiettorie predeterminate. Tuttavia, come sottolineato da Dubet (2010), le disuguaglianze multiple derivano dall'intreccio dinamico di fattori eterogenei – istituzionali, economici, culturali – che richiedono un'analisi capace di superare la dicotomia tra struttura e *agency*. In questa prospettiva, l'approccio multi-metodo adottato nel volume, che combina dati quantitativi su larga scala con indagini microanalitiche, si rivela essenziale per cogliere la complessità dei fenomeni educativi nelle loro dimensioni sia oggettive che esperienziali-percettive.

Nelle pagine successive i numerosi contributi di analisi sviluppano e testano queste premesse teoriche attraverso percorsi di approfondimento tra loro complementari. Si esplorerà sistematicamente il peso della struttura dei sistemi educativi europei nel modellare le aspettative di istruzione, indagando come la differenziazione interna e la segregazione socio-economica interagiscano con il contesto macro-economico nel plasmare gli orizzonti formativi. Parimenti, si esaminano le dimensioni verticale e orizzontale delle disuguaglianze nel contesto italiano, analizzando come i divari territoriali e la segmentazione degli indirizzi scolastici generino configurazioni diseguali nelle opportunità di apprendimento. Un focus specifico è dedicato al ruolo dell'omogamia educativa genitoriale, ipotizzando che la congruenza nei livelli di istruzione dei genitori agisca come moltiplicatore degli effetti del capitale culturale sulle *performance* e sulle aspirazioni dei figli, rafforzando dunque le dinamiche di riproduzione intergenerazionale delle disuguaglianze educative.

Le scelte scolastiche e le transizioni educative sono esaminate alla luce di un quadro teorico che integra razionalità situata, vincoli strutturali e pressioni normative, con particolare attenzione alle “rinunce adattive” degli studenti svantaggiati (Gambetta 1987). L'analisi si estende poi alla dimensione diacronica, esplorando come le disuguaglianze educative si strutturino nel corso del ciclo di vita, dalle scelte e dai rendimenti scolastici degli adolescenti fino alle competenze degli adulti, attraverso confronti intergenerazionali che illuminano la persistenza dei divari. Grazie ai dati raccolti attraverso l'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative* condotta tra gli studenti di scuola secondaria di II

grado del Lazio, di cui si occupano i capitoli dal settimo al dodicesimo, è possibile scandagliare i nessi tra le rappresentazioni post-diploma e le aspettative dei rispondenti, tra le loro origini sociali e le loro intenzioni di scelta, tra le esperienze scolastiche pregresse e le rappresentazioni del mondo universitario e del lavoro. In questo mosaico di interrelazioni, il volume ambisce a offrire una lettura sociologicamente densa delle disuguaglianze educative, riconoscendone la radice strutturale senza negare gli spazi di resilienza e cambiamento che permangono entro i vincoli dei sistemi sociali.

## 2. La struttura dei sistemi educativi e le aspettative di istruzione: il complesso intreccio tra disuguaglianze scolastiche e di contesto

di *Iacopo Moreschini, Matteo Bonanni e Orazio Giancola*

### 2.1 Introduzione

Nel panorama della ricerca comparativa internazionale sull'educazione è stato osservato che l'ordinamento dei sistemi educativi non è una dimensione trascurabile nello studio delle disuguaglianze (Benadusi e Giancola 2014). Gli assetti diversi che un sistema educativo può assumere vengono giustificati facendo leva alternativamente su obiettivi di *proficiency* oppure di equità. Questi non sono fissi nel tempo e l'indirizzo politico entro cui si concepiscono le riforme è fondamentale nell'allocazione delle risorse e nella ridefinizione degli obiettivi (Giancola *et al.* 2025).

In termini estensivi, sappiamo molto dell'impatto delle strutture educative sulle *performance* degli studenti ai test standardizzati, sui livelli di segregazione scolastica, nonché sui livelli di disuguaglianza tra gli individui. Sappiamo anche qualcosa circa il ruolo della struttura nel favorire *performance* migliori di quanto predetto dall'origine sociale (Moreschini e Bonanni 2025). Sappiamo invece davvero poco dell'impatto della struttura dei sistemi educativi sulle aspettative degli studenti e di conseguenza sulle loro scelte educative e di vita. Nelle scelte educative si riflettono le disuguaglianze che intervengono nella carriera scolastica e a seguire lungo tutto il corso della vita, che siano queste direttamente ereditate oppure frutto di scelte pregresse (Giancola e Salmieri 2022a). Ma quale è il ruolo dei sistemi educativi nel plasma-

re queste scelte? In che modo incanalano la sempre presente influenza che l'origine sociale esercita sulle scelte educative?

Dato che l'azione sociale nasce spesso dall'interazione tra dimensioni macro e micro, gli ordinamenti dei sistemi educativi assumono un ruolo centrale nel delineare gli spazi di opportunità e gli obiettivi perseguibili dagli studenti. È quindi possibile che l'organizzazione dei sistemi educativi incida sulle aspettative di *achievement* degli studenti – una dimensione strettamente intima ed individuale – orientandoli poi verso i destini e gli obiettivi possibili, mancando però di fornire, spesse volte, gli strumenti per una mobilità educativa e sociale ascendente (Bonanni e Giancola 2024). L'ipotesi di base di questo capitolo è dunque che le strutture dei sistemi educativi europei giochino un ruolo cruciale nel definire le aspettative di scelta, ma che tale relazione non sia autoevidente e dipenda anche da fattori di contesto più ampi e peculiari di ciascun paese. Tramite un campione di 17 paesi si cercherà di rispondere agli interrogativi e a corroborare l'ipotesi formulata. In altre parole, l'obiettivo è comprendere se effettivamente la struttura dei sistemi educativi svolga un ruolo, diretto o potenzialmente mediato, nell'influenzare le aspettative di istruzione degli studenti.

I paesi del campione, selezionati per caratteristiche del sistema educativo (Eurydice 2023), sono: Danimarca, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Norvegia, Paesi Bassi, Portogallo, Regno Unito, Spagna e Svezia.

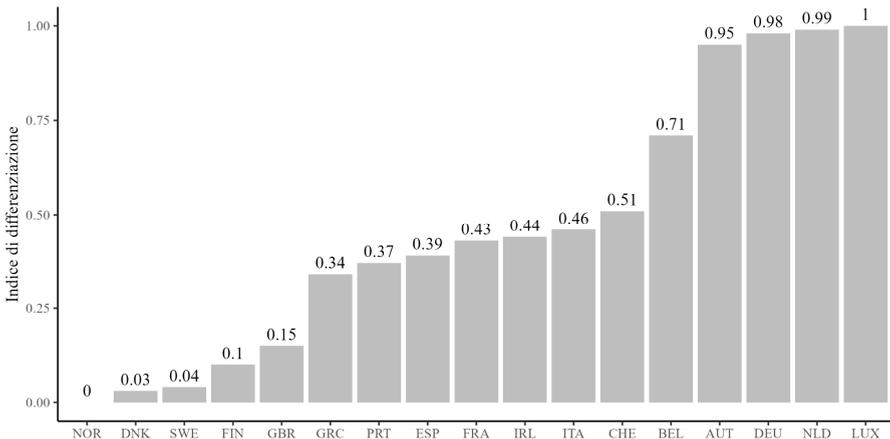
## 2.2 Struttura, segregazione e disuguaglianze strutturali

La struttura assunta da un sistema educativo si riferisce al modo in cui questo è ordinato verticalmente, dividendosi in un numero variabile di livelli di istruzione successivi e, orizzontalmente, diramandosi in percorsi paralleli che differiscono tra loro per il diverso orientamento ad un'educazione di tipo accademico o, alternativamente, di stampo più tecnico o pratico (Alexander *et al.* 1978). La configurazione dei sistemi educativi riflette le diverse tradizioni di pensiero che hanno orientato i processi di *staatsbildung* nei moderni stati-nazione, generando modelli educativi profondamente diversi (Archer 1979; Green 1990; Meyer *et al.* 1992; Tröhler 2011; Schriewer 2000). Per orientarsi in questa varie-

tà e definire i vari sistemi educativi si può ricorrere ad una classificazione ideale che li colloca lungo un *continuum* ove ad un estremo si collocano i sistemi che definiamo comprensivi – in cui la segmentazione in livelli verticali e in percorsi paralleli è ridotta al minimo – e all’altro quelli che definiamo selettivi, nei quali invece entrambe le forme di segmentazione sono più accentuate.

I sistemi educativi selettivi tendono ad anticipare il momento della scelta tra percorsi scolastici alternativi a età precoci. Al contrario, nei sistemi comprensivi, è più lungo il periodo in cui gli studenti permangono nel cosiddetto “tronco comune”, spostando più in avanti l’età della scelta o addirittura rimandandola direttamente all’istruzione terziaria. Oltre gli assetti formali, contribuiscono a dare forma ai sistemi educativi anche le regole tacite che strutturano i percorsi di studio. Tra queste possiamo annoverare l’uso del dispositivo della ripetenza e i processi più o meno espliciti di allocazione degli studenti nelle classi, che tendono a raggruppare (e contemporaneamente separare) gli studenti in base alle loro abilità manifeste e/o alle preferenze dei genitori. Alcune di queste caratteristiche sono catturate dall’indice di differenziazione (Benadusi e Giancola 2014), utile per posizionare i sistemi educativi lungo un ipotetico *continuum* che va da un estremo di assenza di differenziazione ad uno di massima differenziazione (figura 2.1).

Figura 2.1 – Ordine dei paesi sull’indice di differenziazione



Fonte: Giancola *et al.* 2025

L'indice di differenziazione – o selettività – di un sistema educativo è costruito a partire da quattro variabili che descrivono il grado di articolazione interna del sistema stesso (Giancola *et al.* 2025). 1) Età della selezione scolastica, ovvero l'età in cui gli studenti vengono indirizzati verso percorsi scolastici differenziati. Nei sistemi più selettivi questa età è precoce, mentre nei sistemi più comprensivi la scelta avviene più tardi. 2) Durata del percorso comune che indica per quanti anni tutti gli studenti seguono lo stesso tipo di istruzione, senza differenziazioni di indirizzo. Una durata breve è indice di alta selettività, mentre una durata lunga corrisponde a maggiore comprensività. 3) Tasso di ripetenza, cioè la diffusione del fenomeno della bocciatura che rappresenta una forma di selezione interna, legata ad una logica escludente. 4) Struttura del ciclo di istruzione di base che fa riferimento all'organizzazione del percorso tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado. In tal caso viene utilizzata la classificazione Eurydice (2023), che distingue tra sistemi a struttura unica (dove i due cicli sono unificati), a curriculum comune (stessi contenuti ma cicli separati) e a istruzione differenziata (percorsi diversi già nella secondaria inferiore).

Le quattro variabili sono state sintetizzate tramite l'Analisi delle Componenti Principali (ACP) per generare un indice continuo, normalizzato tra 0 e 1, in cui il valore 0 rappresenta un sistema completamente comprensivo (nessuna selezione precoce, lunga durata del percorso comune, bassa ripetenza, cicli scolastici unificati) e il valore 1 rappresenta un sistema altamente selettivo (selezione precoce, breve percorso comune, alta ripetenza, percorsi scolastici differenziati già nella secondaria inferiore). Grazie all'indice di differenziazione è possibile misurare quanto un sistema scolastico distingue gli studenti tra loro in base alle loro *performance* e/o alla loro allocazione tra percorsi differenti di istruzione: se un sistema educativo di un paese mostra un valore elevato dell'indice, significa che è molto selettivo (gli studenti vengono orientati verso scuole o indirizzi diversi ad un'età precoce, si verificano molte ripetenze e i percorsi educativi sono separati fin dai primi anni della scuola secondaria). Questo tipo di sistema tende a differenziare precocemente le opportunità degli studenti e spesso riflette – o amplifica – le disuguaglianze sociali di partenza. Se invece il sistema educativo di un paese ha un valore basso dell'indice di differenziazione, esso è più comprensivo (gli studenti seguono il medesimo percorso per un periodo più lungo, la selezione è posticipata e meno marcata e le probabilità di ripetere l'anno sono più contenute). Solitamente in questi paesi si cerca di garantire a tutti gli alunni le stesse opportunità educative il più a lungo possibile, prima di differenziare i percorsi.

Le differenze tra sistemi educativi si sostanziano non solo nei risultati medi ottenuti dagli studenti, ma anche nei livelli di disuguaglianza che tali sistemi contribuiscono a generare o contenere. Parimenti, l'incidenza dell'origine sociale sulle *performance* scolastiche – i cosiddetti effetti primari (Giancola e Rizzi 2024) – è più marcata nei sistemi selettivi rispetto a quelli comprensivi, nei quali è anche più probabile che gli studenti raggiungano almeno i livelli minimi delle competenze di base nei test standardizzati (nel caso dei test PISA ci riferiamo a coloro che raggiungono livelli superiori al Livello 2 di *proficiency*). Questa relazione non è riconducibile unicamente alla struttura formale del sistema educativo, ma anche alla varianza della distribuzione dell'origine sociale tra le scuole, che agisce come fattore mediatore tra origine sociale e risultati scolastici (Giancola *et al.* 2025).

Nei contesti più selettivi, si osserva tendenzialmente una maggiore segregazione degli studenti in base alla loro origine sociale. Quando la scelta dell'indirizzo di studi secondari avviene in età precoce e riguarda opzioni con forti differenze curriculari – che implicano una più o meno forte propensione al prosieguo degli studi – il ruolo della famiglia tende a rivelarsi più incisivo. Sono spesso i genitori, infatti, a indirizzare la decisione, scegliendo il percorso che ritengono più coerente alle proprie aspettative (Gambetta 1987). Dato il legame tra *performance* scolastiche ed origini sociali e la tendenza di famiglie di simile estrazione sociale a compiere scelte simili tra loro, la distribuzione degli studenti nei vari percorsi di istruzione tende a riflettere le linee di demarcazione della stratificazione sociale (Jheng *et al.* 2022).

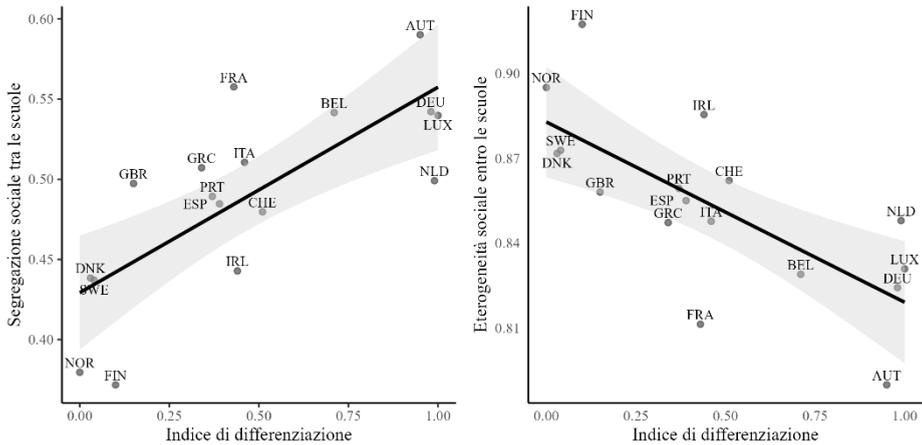
Viceversa, nei paesi con sistemi educativi di tipo comprensivo, in cui la durata del tronco comune del percorso di istruzione si estende più a lungo e la scelta è rimandata ad un'età più matura, il peso delle origini familiari è minore, così come le differenze nelle conseguenze tra una scelta e l'altra (Lavrijsen e Nicaise 2015).

Le modalità attraverso cui la struttura dei sistemi educativi influenza i processi di scelta è visibile quindi nella relazione tra l'indice di differenziazione dei sistemi educativi e la variazione dello status socio economico e culturale degli studenti “tra” e “nelle” scuole (figura 2.2). Inoltre, più è elevata la variazione dello status “tra” scuole, più è bassa quella “nelle” singole scuole e viceversa. I sistemi educativi selettivi favoriscono quindi istituzioni scolastiche socialmente più differenziate tra

loro e socialmente più omogenee al loro interno. Da qui discende che gli studenti hanno meno probabilità di confrontarsi con coetanei di diversa provenienza sociale, riducendo le opportunità di mescolanza e, con esse, il potenziale inclusivo e compensativo del contesto di apprendimento.

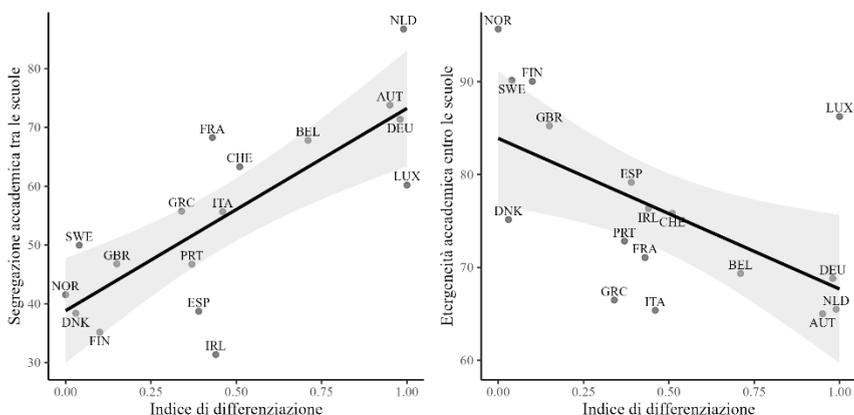
Figura 2.2 – Correlazione tra indice di differenziazione e segregazione sociale tra le scuole e eterogeneità sociale entro le scuole

Fonte: elaborazione degli autori a partire dai dati OCSE PISA 2022



Così come la struttura di un sistema educativo può separare gli studenti sulla base della loro origine sociale (segregazione sociale), altresì può anche allocarli in base a diversi livelli pregressi di *performance* (segregazione accademica). I sistemi selettivi tendono a raggruppare nelle stesse scuole o classi scolastiche studenti con *performance* simili, producendo di conseguenza forti divari tra le scuole (o tra classi della medesima scuola) nei livelli di competenza dagli studenti. Tali dinamiche sono osservabili con forza e intensità diverse a seconda del sistema educativo di ciascun paese: considerando i punteggi in *literacy* ottenuti dagli studenti ai test standardizzati di OCSE PISA del 2022, è possibile osservare come il livello di differenziazione si intreccia in ciascun paese con il livello di segregazione accademica – quando la differenza tra i punteggi è osservata entro le scuole – e con il livello di eterogeneità accademica – quando la differenza è osservata entro le scuole (figura 2.3).

Figura 2.3 – Correlazione tra indice di differenziazione e segregazione accademica tra le scuole e eterogeneità accademica entro le scuole



Fonte: elaborazione degli autori a partire dai dati OCSE PISA 2022

In Italia, per quanto siano cadute le barriere formali che impedivano l'accesso ai percorsi di istruzione terziaria e che limitavano la possibilità di proseguire gli studi soltanto a chi aveva ottenuto un titolo in determinati indirizzi di scuola secondaria, permangono ancora disuguaglianze sostanziali nell'accesso effettivo all'istruzione terziaria sulla base dell'origine sociale e dell'indirizzo di scuola secondaria di II grado. Ciò si verifica anche in altri paesi, con intensità variabili a seconda del livello di segregazione sociale e accademica. Questo *outcome*, insieme con le caratteristiche dei sistemi educativi, ci aspettiamo che influenzi le aspettative degli studenti.

## 2.3 Struttura e aspettative di istruzione

La struttura dei sistemi educativi non è solo utile per comprendere le differenze di equità e di *proficiency* degli studenti. In un quadro in cui le disuguaglianze di status sono ancora determinanti per le *chance* nei percorsi di vita delle persone, la relazione tra l'indice di differenziazione e la segregazione sociale e accademica tra le scuole e l'eterogeneità entro le scuole possono fornire un elemento di contesto non trascurabile.

Abbiamo osservato che, rispetto ai sistemi selettivi, quelli comprensivi favoriscono tendenzialmente ambienti di apprendimento più eguali

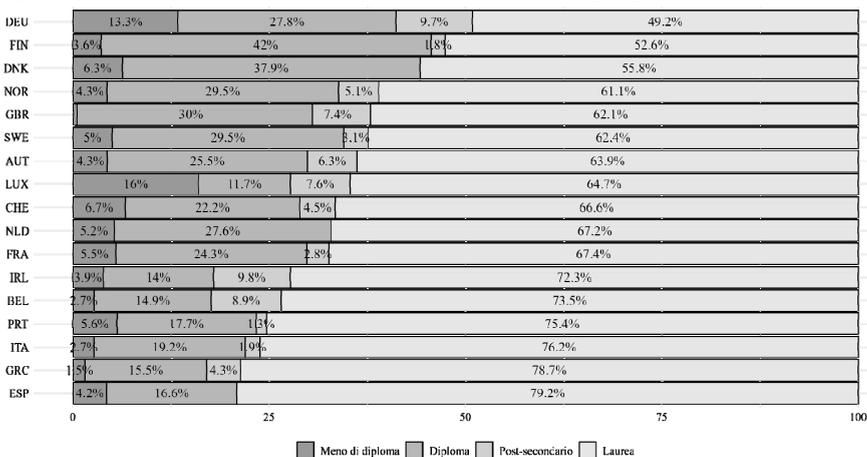
con più bassa varianza di status socio-economico e culturale e di *performance* tra scuole. Dato lo stretto legame tra aspettative e status (Giancola e Salmieri 2022b) e tra aspettative e influenza del gruppo dei pari (Lorenz *et al.* 2020), il modo in cui la struttura del sistema educativo plasma l'ambiente scolastico può produrre effetti distorsivi sulle aspettative stesse, contribuendo a perpetuare le disuguaglianze di origine sociale. Sotto queste condizioni è possibile che la diffusione di aspettative elevate si concentri principalmente tra gli studenti già avvantaggiati, ossia tra coloro che dispongono di risorse culturali, sociali ed economiche necessarie per realizzare effettivamente tali aspettative. Al contrario, gli studenti provenienti da contesti svantaggiati, anche quando mostrano ambizioni simili, incontrano maggiori ostacoli nel tradurle in realtà, in quanto le disuguaglianze non vengono compensate adeguatamente per effetto della selettività del sistema che, piuttosto, tende ad ampliare ulteriormente il divario tra chi può e chi non può prolungare il proprio diritto all'istruzione fino a e oltre l'istruzione terziaria.

Nella figura 2.4 è possibile osservare la distribuzione per paese delle aspettative di istruzione degli studenti, distinte in base al livello di istruzione che i partecipanti alla rilevazione OCSE PISA del 2022 si aspettano di raggiungere. Nei sistemi più comprensivi (in ordine Norvegia, Danimarca, Svezia e Finlandia) e in quelli più selettivi (Germania e Austria), la percentuale di coloro che si aspettano di raggiungere e non andare oltre ad un titolo di istruzione inferiore alla laurea è pressoché simile o appena più elevata rispetto ai paesi che si trovano “a metà” sulla scala dell'indice di differenziazione. Stante questa prima evidenza e facendo una superficiale riflessione, si potrebbe affermare che vi è indipendenza tra la struttura – comprensiva o selettiva – dei sistemi educativi e le aspettative educative. Ma una lettura più attenta conferma invece che la struttura dei sistemi educativi gioca comunque un ruolo importante.

A ben vedere, osservando i grafici della figura 2.5, possiamo invece affermare che vi è una relazione diretta tra indice di differenziazione dei sistemi educativi e aspettative degli studenti. Se questa relazione non è evidente nel caso di quanti si aspettano di raggiungere o superare la laurea ( $r = 0,05$ ), lo è invece nella correlazione con quanti si aspettano di conseguire solo il diploma ( $r = -0,53$ ) e con quanti si aspettano di

completare gli studi addirittura prima del diploma ( $r = 0,44$ ) o con un titolo di istruzione post-secondaria non terziaria ( $r = 0,36$ ).

Figura 2.4 – Distribuzione delle aspettative di istruzione per paese

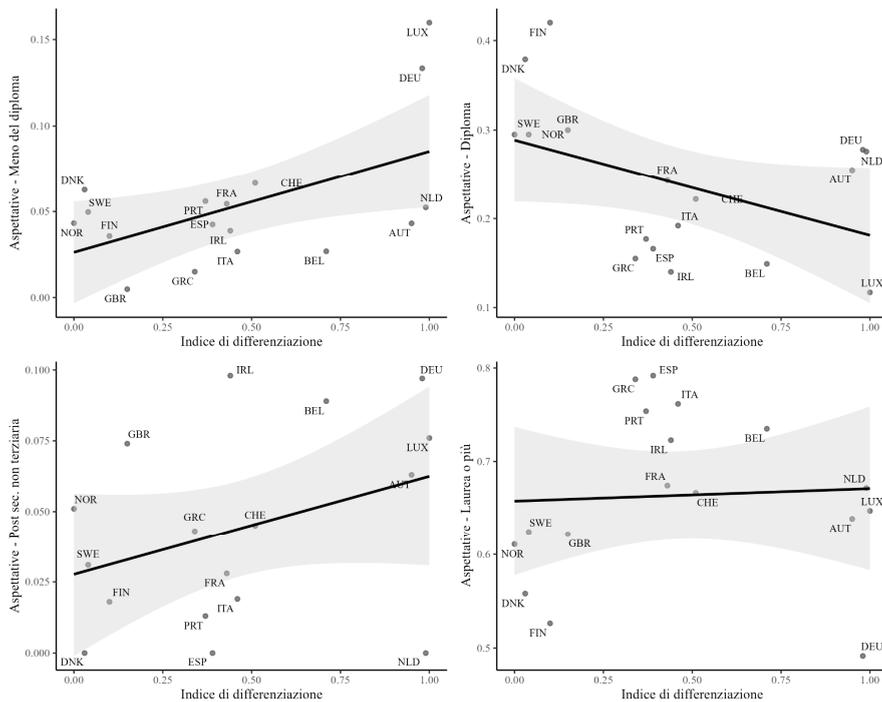


Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PISA 2022

Nei sistemi educativi selettivi, le aspettative di istruzione manifestano un andamento peculiare che si discosta da una relazione lineare tra indice di differenziazione e aspettative elevate di istruzione. I dati mostrano che al crescere della differenziazione interna ai sistemi aumenta significativamente anche la quota di quindicenni che prevedono di interrompere il percorso di studi prima del conseguimento di un diploma secondario. Si tratta, in larga parte, di soggetti che si orientano verso l'assolvimento dell'obbligo scolastico attraverso percorsi brevi, spesso professionalizzanti, nella prospettiva di un rapido accesso al mondo del lavoro.

Tuttavia, nei sistemi educativi selettivi, alla diminuzione della quota di studenti che ambiscono a conseguire un diploma di scuola secondaria di II grado non corrisponde un proporzionale aumento delle aspettative rivolte all'istruzione universitaria. Piuttosto, è elevata e diffusa l'aspettativa di proseguire gli studi in percorsi post-secondari non terziari, come quelli offerti da istituti tecnici superiori o da programmi formativi a forte contenuto professionalizzante.

Figura 2.5 – Correlazione tra indice di differenziazione e aspettative di istruzione



Fonte: elaborazione degli autori a partire dai dati OCSE PISA 2022

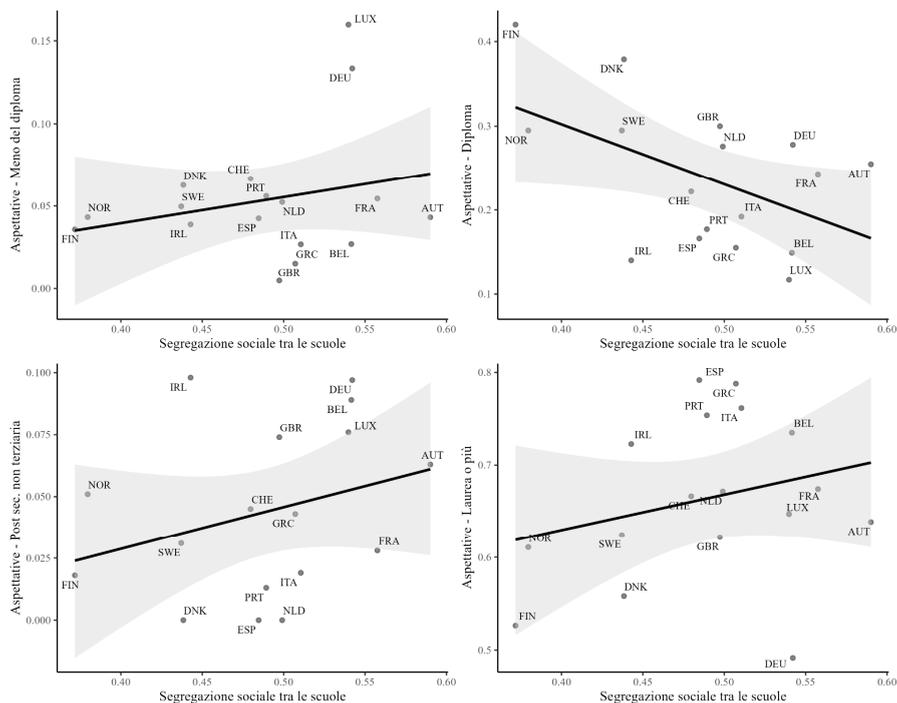
Si tratta di percorsi più brevi di quelli che conducono alla laurea, ma comunque orientati all’inserimento lavorativo su basi tecnico-specialistiche. Tale dinamica suggerisce che, nei sistemi selettivi, la segmentazione scolastica tende a plasmare le rappresentazioni degli studenti circa possibili traiettorie in modo funzionale ad una logica di incanalamento precoce verso il lavoro. L’esperienza scolastica e il contesto-scuola risultano meno come uno spazio di esplorazione aperta delle opportunità future e più come un dispositivo di scelta-collocazione precocemente orientato a regolare le transizioni verso il mercato del lavoro, secondo linee abbastanza predefinite. La quasi totale assenza di correlazione tra grado di differenziazione del sistema e aspettative a conseguire un titolo universitario conferma questo scenario: l’università non rappresenta, per molti studenti di questi sistemi educativi, un orizzonte realistico o desiderabile, ma piuttosto un’opzione distante, spesso percepita come fuori portata o scollegata da concrete opportunità. Le

aspettative nei sistemi scolastici altamente differenziati riflettono dunque una “razionalità adattiva”: numerosi studenti sembrano interiorizzare i vincoli strutturali del sistema e delle proprie condizioni socio-economiche e culturali, modulando le proprie ambizioni in funzione delle opportunità percepite. Ciò, tuttavia, comporta un rischio non trascurabile: che la scuola contribuisca a consolidare, anziché contrastare, la riproduzione delle disuguaglianze sociali, orientando le aspettative in modo stratificato sin dalla prima adolescenza.

A complicare ulteriormente il quadro contribuisce l’analisi della relazione tra livello di segregazione scolastica (varianza tra scuole nella composizione socioeconomica e culturale degli studenti) e aspettative (figura 2.6). Non si tratta qui di osservare la struttura formale dell’offerta educativa, ma piuttosto l’interazione tra i modi attraverso cui gli studenti si distribuiscono nei diversi istituti scolastici in base alle caratteristiche sociali, economiche, culturali e livelli di aspettative di investimento in istruzione. La segregazione sociale, in tal senso, rappresenta un indicatore potente della disuguaglianza effettiva nel sistema educativo, non solo mostrando quanto l’offerta di indirizzi sia differenziata, ma soprattutto quanto le esperienze scolastiche vissute dagli studenti siano socialmente distinte (come riportato in dettaglio nel cap. 10).

Quando si analizzano le aspettative scolastiche in relazione alla segregazione sociale emergono tendenze che, almeno in parte, si discostano da quanto osservato con la semplice misura della differenziazione. In presenza di maggiore segregazione sociale aumenta la quota di studenti che prevedono di fermarsi prima del diploma ( $r = 0,24$ ), così come cala la quota di coloro che si aspettano di conseguire un diploma di scuola secondaria di II grado, senza andare oltre con gli studi ( $r = -0,50$ ). Ciò suggerisce l’idea di una diffusione di aspettative al ribasso: meno studenti si aspettano di conseguire un titolo ormai intermedio come il diploma e sempre più studenti tendono invece a fermarsi al livello secondario inferiore.

Figura 2.6 – Correlazione tra segregazione sociale tra le scuole e aspettative di istruzione

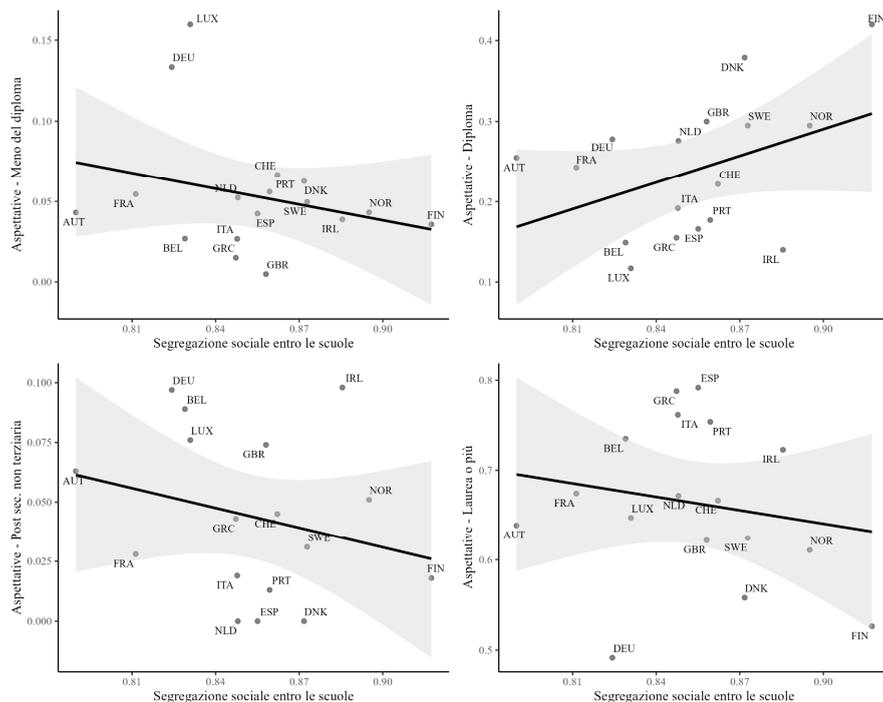


Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PISA 2022

Tuttavia, la segregazione sociale tra scuole è positivamente correlata con l’aspettativa di frequentare un percorso post-secondario non terziario ( $r = 0,30$ ) e, solo in misura minore, con l’aspettativa di conseguire un titolo universitario ( $r = 0,26$ ). La lettura del dato complessivo sembra quindi puntare ad una polarizzazione delle aspettative: da un lato si osserva l’autolimitazione a livelli minimi di istruzione, dall’altro si verifica una spinta verso i percorsi formativi lunghi, spesso di tipo non terziario, percepiti come in grado di offrire buone opportunità occupazionali, senza che sia necessario ottenere specializzazioni universitarie. La segregazione sociale assume dunque un ruolo ambivalente: se può incentivare l’aspirazione al miglioramento, soprattutto tra chi frequenta scuole “forti” e ricche di risorse al contempo tende a irrigidire le distanze tra gruppi scolastici e sociali, generando così traiettorie separate e raramente convergenti. La stratificazione interna al sistema, lungi dal

neutralizzare le disuguaglianze, tende a ridefinirle attraverso un complesso processo di adattamento differenziale delle aspirazioni, rafforzando la tendenza alla riproduzione selettiva delle élite e alla canalizzazione precoce delle scelte educative.

Figura 2.7 – Correlazione tra eterogeneità sociale entro le scuole e aspettative di istruzione



Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PISA 2022

Per completare il quadro è possibile osservare la relazione tra l'eterogeneità sociale – o anche, di status socio-economico e culturale – intra-scolastica e aspettative di istruzione. L'indicatore di eterogeneità sociale assume valori più alti tanto più gli studenti delle scuole provengono da contesti socio-economici e culturali diversi.

All'aumentare dell'eterogeneità interna alle scuole diminuisce sensibilmente il numero degli studenti che si aspettano di ottenere un titolo di studio inferiore al diploma ( $r = -0,26$ ). Viceversa, la relazione con l'aspettativa di ottenere il diploma è correlata positivamente ( $r = 0,40$ ). Questo dato sembra evidenziare una convergenza nelle aspettative ver-

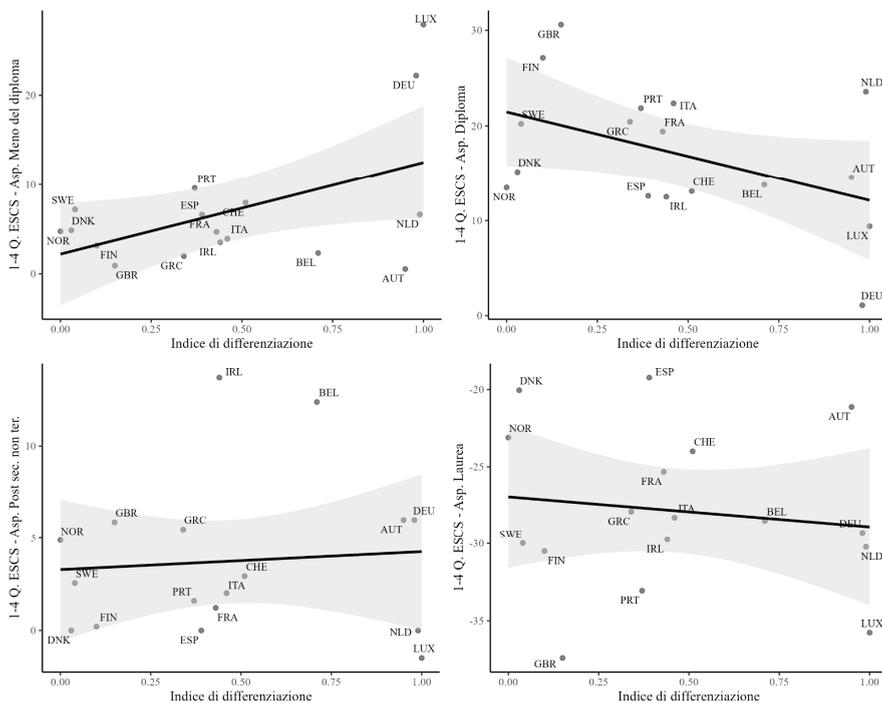
so il completamento dell'istruzione secondaria di II grado. Tuttavia, il rialzo delle aspettative sembra poi arrestarsi a questo livello, non traducendosi in una spiccata propensione ad investire nell'istruzione post-secondaria non terziaria ( $r = -0,25$ ) o terziaria ( $r = -0,17$ ).

Al crescere della segregazione sociale tra le scuole si osserva una polarizzazione delle aspettative, con la contemporanea presenza di studenti che prevedono di non ottenere nemmeno il titolo di istruzione secondario di II grado e studenti che invece puntano a percorsi specializzanti terziari e non terziari (figura 2.6). Al contrario, nei sistemi a più alta eterogeneità interna e a bassa segregazione tra scuole, si osserva un rialzo del livello minimo delle aspettative educative al conseguimento del diploma, che però non trabocca nei livelli successivi (figura 2.7).

Una chiave di lettura più efficace per approfondire il legame tra struttura del sistema educativo e disuguaglianze nelle aspettative di investimento in istruzione consiste nell'analizzare le differenze tra gruppi sociali, osservando i divari nelle aspettative tra gli studenti del quartile socio-economico e culturale più elevato e quelli del quartile più basso (figura 2.8).

Lo scopo è misurare, nell'ambito di ciascun livello di istruzione, quanto le aspettative siano equamente distribuite tra i diversi gruppi sociali. Se la differenza nelle aspettative fosse pari a zero, ci troveremmo di fronte ad un quadro di perfetta equità: le probabilità di aspettarsi di raggiungere un determinato livello di istruzione sarebbero identiche tra gli studenti, al di là della loro origine sociale. Se il valore fosse invece negativo significherebbe che gli studenti provenienti da famiglie più istruite e benestanti avrebbero più probabilità di aspettarsi titoli di studio elevati. Se fosse positivo, il valore segnalerebbe una prevalenza di aspettative più elevate tra i soggetti in condizioni socio-economiche e culturali svantaggiate. In tre dei quattro pannelli della figura 2.8 i valori sull'asse che rappresenta l'indicatore di divari sociali nelle aspettative è sempre positivo, con solo uno o due punti posizionati a ridosso dello zero. Ciò indica che nella gran parte dei paesi considerati quei tre titoli di istruzione sono aspettative prevalente degli studenti di estrazione sociale più svantaggiata. Solo per il titolo di istruzione terziario l'asse assume valori negativi, ad indicare in questo caso che la laurea è aspettativa prevalente degli studenti di estrazione sociale più elevata. A cambiare, tra sistemi di istruzione, è l'ampiezza del divario.

Figura 2.8 – Correlazione tra indice di differenziazione e differenziale di aspettative di istruzione



Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PISA 2022

Se consideriamo il grado più basso di aspettativa – ovvero fermarsi ad un livello di istruzione inferiore al diploma – emerge un dato rilevante: nei sistemi ad elevata differenziazione, la proporzione di studenti di origine socio-economica e culturale svantaggiata che punta su bassi titoli di studio è più grande della proporzione tra gli studenti di origine socio-economica elevata che puntano allo stesso titolo e questa differenza si riduce nei sistemi a bassa differenziazione. Ciò non tanto perché gli studenti di media ed elevata origine sociale abbiano aspettative ben più elevate – cosa peraltro attesa – ma perché la struttura stessa del sistema educativo sembra orientare (e selezionare) esplicitamente i primi verso opzioni formative brevi.

Nei sistemi educativi che differenziano precocemente i percorsi di studio e che selezionano gli studenti secondo le loro competenze pregresse, gli studenti delle classi popolari non solo percepiscono come

scarse le opportunità oggettive di puntare a titoli di studio elevati, ma finiscono anche per “interiorizzare” come naturali e coerenti alla propria condizione quei percorsi e quegli indirizzi scolastici che il sistema offre in quanto brevi e qualificanti per il mercato del lavoro. Tale evidenza rafforza l’ipotesi di una funzione adattiva delle aspettative di istruzione all’interno dei sistemi educativi ad elevata differenziazione dei percorsi che, non solo allocano le opportunità in modo ineguale, ma influenzano la legittimazione delle scelte educative dei diversi ceti sociali. Questa caratteristica chiama in causa una critica più ampia ai meccanismi di selezione scolastica, soprattutto laddove essi si intrecciano con appartenenze sociali e disuguaglianze culturali. Nei contesti in cui la differenziazione è più marcata, non solo l’accesso alle opportunità viene filtrato in modo più rigido, ma anche le aspettative vengono influenzate per corrispondere alle traiettorie compatibili con l’ordine sociale esistente. Così, il rischio non è solo quello di riprodurre lo status quo, ma di naturalizzarlo, trasformando i vincoli strutturali in apparenti preferenze individuali.

Quanto visto sopra permette di leggere nella giusta luce quello che succede nella distanza sociale nelle aspettative di completare il diploma di scuola superiore. A partire da valori positivi molto alti dell’indicatore di distanza sociale nelle aspettative (che indica come siano gli studenti di origine sociale svantaggiata ad aspettarsi in maggior proporzione di raggiungere questo titolo di studio) per i sistemi educativi a bassa differenziazione, questo poi raggiunge livelli più bassi nei sistemi educativi più segmentati. Questa correlazione negativa ( $r = -0,46$ ) tra differenziazione del sistema educativo e il divario sociale nelle aspettative di diplomarsi indica che nei sistemi scolastici più segmentati la distanza tra studenti avvantaggiati e svantaggiati nell’aspettativa di raggiungere il diploma si riduce perché diminuisce la proporzione di studenti provenienti da *background* svantaggiati che puntano a questo titolo di studio.

Dunque, la differenziazione non solo influisce sulle aspettative basse – orientando i soggetti più vulnerabili verso titoli di bassa istruzione – ma contribuisce anche ad ampliare la polarizzazione delle ambizioni educative lungo la linea delle disuguaglianze sociali. Tale meccanismo appare critico perché investe il livello di istruzione che, in molti contesti, rappresenta la soglia minima per una piena partecipazione alla cit-

tadinanza e all'inclusione sociale: il diploma. Se l'accesso o l'aspettativa di raggiungere il diploma si configura come un privilegio legato alla combinazione tra origine sociale e tipo di percorso scolastico precedentemente intrapreso, il sistema di istruzione viene progressivamente meno sua missione di equità nelle opportunità e si trasforma in un dispositivo di consolidamento della stratificazione sociale. Non è un caso che, invece, nei sistemi meno differenziati le distanze tra gruppi sociali risultino più contenute proprio in corrispondenza delle aspettative di raggiungere il diploma: se le opportunità sono distribuite in modo più omogeneo, anche le aspettative tendono a convergere.

Ancora una volta, emerge con forza il tema della razionalità adattiva: gli studenti con minori risorse, quando inseriti in un sistema che segmenta precocemente i percorsi e orienta gli studenti a tali percorsi considerando i risultati scolastici pregressi – e quindi indirettamente l'origine socio-economica e culturale – le ambizioni e le aspettative di istruzione finiscono per ricalcare le origini sociali, mentre gli studenti più avvantaggiati possono valorizzare il proprio capitale sociale e culturale per collocarsi nei percorsi scolastici più promettenti e propedeutici al raggiungimento di titoli di studio elevati. Ne deriva che il sistema d'istruzione riproduce le disuguaglianze non solo in termini di risultati, ma anche sottoforma di aspettative, stabilendo un doppio vincolo tra ciò che è realistico aspettarsi e ciò che è effettivamente possibile realizzare.

Se infine si considerano le aspettative di laurearsi e oltre, il legame tra grado di differenziazione del sistema educativo e disuguaglianza sociale risulta più tenue, ma comunque sistematicamente a vantaggio degli strati sociali più elevati della popolazione studentesca. Ciò suggerisce che, a questo livello, entrano in gioco meccanismi ulteriori, non direttamente osservabili attraverso l'analisi delle correlazioni aggregate.

Uno di questi fattori è il tipo di indirizzo scolastico (*track*) seguito dagli studenti, che non è direttamente incluso nelle misure qui considerate. In molti sistemi altamente differenziati, infatti, l'accesso all'università è fortemente condizionato dal percorso secondario frequentato (generalistico o tecnico-professionale), e dunque dal posizionamento precoce degli studenti lungo uno di questi due tronchi distinti. Questo meccanismo agisce come filtro latente: chi è stato indirizzato nei percorsi ritenuti meno adatti al successivo passaggio nell'istruzione terziaria difficilmente svilupperà un'aspettativa in controtendenza,

mentre chi frequenta indirizzi generalisti, orientati all'istruzione superiore – e quindi scuole anche più prestigiose – può sviluppare e soprattutto realizzare aspettative elevate. In tal senso, anche se la correlazione aggregata tra differenziazione e divario sociale appare contenuta, il vantaggio delle classi sociali elevate è evidente, soprattutto in termini di accesso privilegiato ai percorsi propedeutici alla laurea.

La nostra analisi suggerisce che, più che a una disuguaglianza esplicita nelle aspirazioni dichiarate, ci si trovi di fronte ad una selezione silenziosa, operata a monte, che indirizza gli studenti verso scelte educative che si adattano al proprio *background*, spesso senza offrire loro la reale possibilità di immaginare percorsi alternativi.

## **2.4 Il ruolo del contesto socio-economico nel dare forma alle aspettative**

Dopo aver osservato in che modo la struttura dei sistemi educativi e la loro maggiore o minore differenziazione influenzano la distribuzione delle aspettative scolastiche, è opportuno ampliare lo sguardo e considerare le condizioni di contesto più ampie entro cui tali sistemi operano. Le dinamiche osservate nei livelli di aspettativa degli studenti non possono infatti essere comprese appieno senza tenere conto delle caratteristiche economiche, delle politiche di spesa e delle configurazioni occupazionali che caratterizzano i diversi paesi. In tale ottica, le variabili ordinamentali dei sistemi educativi – pur centrali – vanno integrate con un'analisi dei fattori sistemici, per cogliere appieno il modo in cui scuola e società interagiscono nella formazione delle aspettative di istruzione e nella riproduzione delle disuguaglianze.

L'analisi delle correlazioni tra struttura dei sistemi educativi, *performance* scolastiche, spesa pubblica e disuguaglianze economiche restituisce un quadro articolato, che mette in luce alcune tensioni fondamentali nei modelli educativi contemporanei. Uno degli elementi più rilevanti è il legame tra il grado di differenziazione dei sistemi educativi e i punteggi medi della popolazione di studenti: nei paesi in cui il sistema educativo è più differenziato – ad esempio attraverso tracciamenti precoci, canali separati o meccanismi profondamente selettivi – si osservano *performance* inferiori in lettura.

Tabella 2.1 – Matrice di correlazione tra variabili dei sistemi educativi e di contesto

	Punteggio in lettura	Indice di differenziazione	Indice di spesa in istruzione	Indice di Gini
Punteggio in lettura				
Indice di differenziazione	-0,27			
Indice di spesa in istruzione	0,00	0,26		
Indice di Gini	-0,09	0,06	-0,41	
Indice di benessere del mercato del lavoro	0,12	0,22	0,42	-0,55

Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PISA 2022 e Banca mondiale

La correlazione negativa ( $r = -0,27$ ) fa supporre che la differenziazione penalizzi il rendimento complessivo degli studenti, probabilmente perché tende ad ampliare le disuguaglianze di origine socioeconomica e culturale e a limitare le opportunità di apprendimento delle fasce più vulnerabili.

Un secondo risultato interessante emerge dalla correlazione tra grado di differenziazione del sistema e spesa pubblica in istruzione. Seppur la correlazione sia marcata, i paesi con sistemi più differenziati fanno registrare una spesa in istruzione di base maggiore ( $r = 0,26$ ). Questo fenomeno può essere letto almeno in due modi: da un lato, la frammentazione dei percorsi scolastici implica costi strutturali più elevati, poiché mantenere indirizzi diversi è più costoso che gestire un tronco comune; dall'altro, potrebbero avere un peso gli investimenti *ad hoc* tesi a ridurre *ex-post* i divari di apprendimento generati dalla selezione interna. Tuttavia, la coesistenza di una spesa più alta e di risultati scolastici non particolarmente brillanti pone seri interrogativi circa l'efficienza redistributiva di questi investimenti: non basta destinare maggiori risorse al sistema educativo, se queste non sono orientate a promuovere equità e inclusione.

Infine, il confronto tra variabili educative e indicatori di disuguaglianza economica mette in evidenza due fattori associati all'equità. Nei paesi in cui i giovani godono di maggiori opportunità di inserimento lavorativo, il coefficiente di Gini tende a essere più basso ( $r = -0,55$ ). Una correlazione negativa simile ( $r = -0,41$ ) si riscontra per i paesi con maggiore spesa pubblica in istruzione. Indirettamente questi due fattori

confermano l'importanza di politiche educative e occupazionali capaci di ridurre le disuguaglianze strutturali, intervenendo non solo sull'accesso all'istruzione, ma anche favorendo le transizioni giovanili all'età adulta attraverso l'inserimento nel mercato del lavoro.

Emerge dunque un quadro che mette in discussione l'efficacia e la giustizia dei sistemi educativi altamente differenziati. Per quanto questi assorbano più risorse finanziarie, non garantiscono migliori risultati, né contribuiscono alla coesione sociale in termini di contrasto delle disuguaglianze di origine sociale. Viceversa, gli investimenti mirati nell'istruzione di base e nei percorsi educativi comprensivi, assieme a politiche di inserimento lavorativo giovanile risultano coerenti con un modello equo di istruzione, in grado di coniugare apprendimento, inclusione e riduzione delle disuguaglianze.

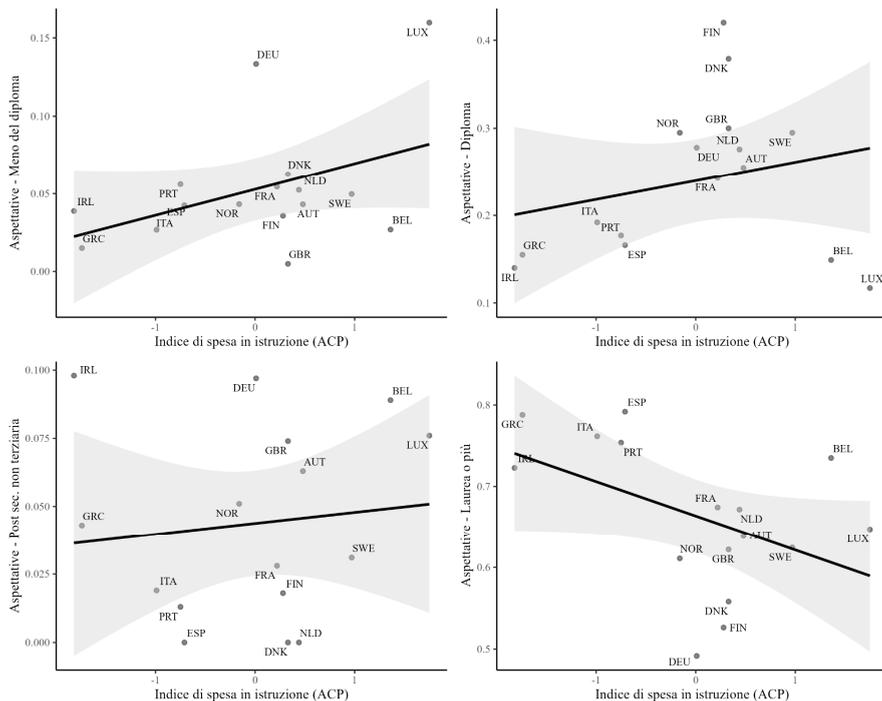
Gli effetti delle complesse interazioni tra i differenti fattori che abbiamo richiamato sulle aspettative di istruzione delineano un quadro che richiede uno sforzo interpretativo. Le aspettative di istruzione non si distribuiscono uniformemente, ma si articolano su più livelli: chi si accontenta di titoli inferiori al diploma, chi si ferma al diploma secondario, chi aspira a un titolo di istruzione post-secondaria non terziaria e chi, infine, ambisce alla laurea o a titoli superiori. L'indagine OCSE PISA del 2022, interrogando gli studenti quindicenni sulle aspettative di istruzione, offre una lente preziosa per osservare come le variabili precedentemente analizzate – grado di differenziazione del sistema, livelli di spesa in istruzione, tasso di occupazione giovanile e disuguaglianza economica – vengono poste in relazione a tali aspettative. Tuttavia, nel passaggio dall'analisi dei risultati scolastici all'interpretazione delle aspettative di istruzione, emerge un aspetto che richiede cautela. Se è vero che la struttura più o meno inclusiva dei sistemi educativi sembra incidere sui punteggi medi ottenuti dagli studenti, la stessa logica appare meno efficace nello spiegare la formazione delle loro aspettative scolastiche. Le aspirazioni dichiarate dagli studenti, infatti, sembrano risentire in misura maggiore di elementi extra-scolastici, in particolare delle condizioni del mercato del lavoro, dei livelli occupazionali e delle disuguaglianze di reddito. In questa prospettiva, è utile richiamare il modello interpretativo di James Coleman (1990), secondo cui le caratteristiche del sistema educativo non possono essere analizzate isolatamente, ma vanno comprese all'interno di un contesto sociale più ampio. È

infatti la società nel suo insieme a fornire le risorse, i vincoli e le opportunità entro cui i meccanismi scolastici operano e si riproducono (Salmieri e Lo Cicero 2024).

Le aspettative di istruzione non sono solo un riflesso delle esperienze scolastiche, ma sono condizionate dalle rappresentazioni dell'accesso alle posizioni sociali, dalle opportunità percepite di mobilità e dalle logiche di investimento familiare, tutte variabili a loro volta influenzate dalla struttura delle disuguaglianze sociali e dalle dinamiche del mercato del lavoro. Ne consegue che sistemi scolastici formalmente simili in termini di struttura o curriculum possono produrre aspettative molto diverse a seconda del contesto economico e sociale degli studenti. In paesi in cui l'istruzione è percepita come un canale efficace di accesso all'occupazione qualificata e alla mobilità sociale, le aspettative verso livelli terziari di formazione tendono a consolidarsi. Al contrario, in contesti in cui il mercato del lavoro è segmentato, precario o scarsamente meritocratico, anche sistemi educativi inclusivi possono non generare aspirazioni elevate, soprattutto tra gli studenti provenienti da famiglie con basso capitale socio-economico o culturale. Questo spostamento di livello analitico impone dunque di considerare le aspettative scolastiche non come meri indicatori della fiducia individuale nelle proprie risorse e in quelle offerte dal sistema, ma come prodotti sociali situati, che riflettono le intersezioni tra scuola, famiglia, economia e struttura delle opportunità. In questa prospettiva, la comprensione delle aspettative diventa una chiave per leggere le forme di riproduzione – così come di possibile contrasto – delle disuguaglianze sociali.

Osservando la relazione tra l'indice di spesa pubblica in istruzione di base (ottenuta mediante ACP tra spesa in istruzione primaria e secondaria e percentuale di spesa in istruzione pro capite sul totale del PIL) e le aspettative di istruzione espresse dagli studenti, emerge un quadro articolato (figura 2.9). All'aumentare del valore dell'indice di spesa, crescono le percentuali di studenti che dichiarano di voler raggiungere un livello di istruzione inferiore al diploma ( $r = 0,41$ ), corrispondente al diploma ( $r = 0,23$ ) e al titolo post-secondario non terziario ( $r = 0,11$ ).

**Figura 2.9 – Correlazione tra indice di spesa in istruzione e aspettative di istruzione degli studenti**



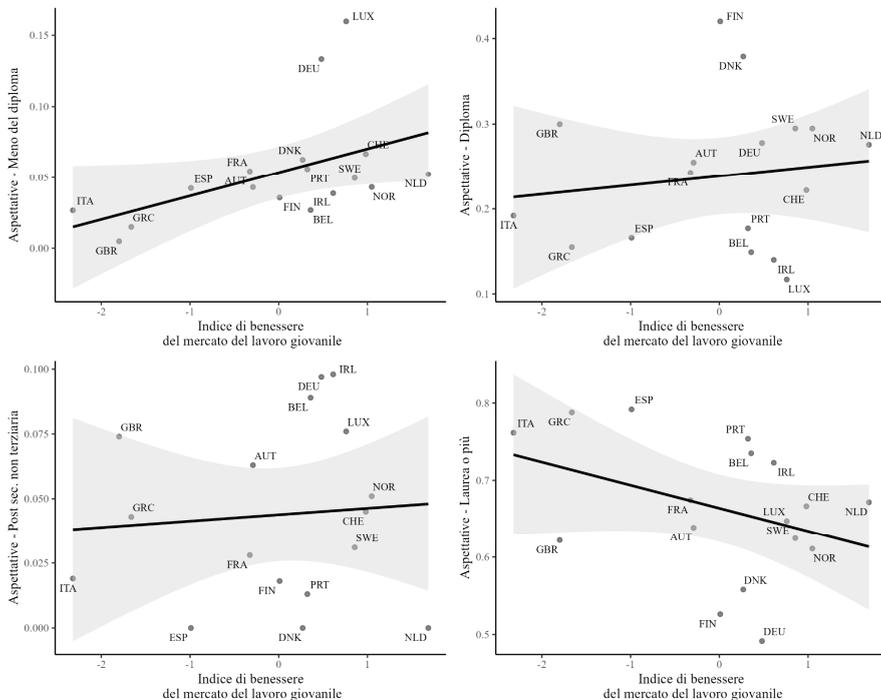
Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PISA 2022 e Banca mondiale

Si tratta di un andamento che potrebbe indicare una funzione adattiva della spesa, che tende a sostenere – o almeno ad accompagnare – traiettorie scolastiche più brevi o più orientate all’inserimento lavorativo a scapito di quelle che puntano alla laurea o a titoli superiori (la relazione tra spesa in istruzione di base e aspettative di conseguire un titolo universitario è negativa:  $r = -0,46$ ). Questo risultato suggerisce in maniera controintuitiva che l’investimento nei livelli inferiori di istruzione non si traduce necessariamente in una spinta a favore di traiettorie accademiche, ma riflette politiche che hanno l’obiettivo di rendere più efficaci, in termini di sbocchi professionali, i livelli inferiori di istruzione.

Un quadro analogo emerge quando si prende in considerazione l’indicatore sintetico di benessere del mercato del lavoro, costruito attraverso una ACP che combina il tasso del 2023 dei NEET (giovani tra i 16 e i 24 anni che non studiano, né seguono attività formative, né la-

vorano né cercano attivamente un lavoro) e la percentuale di occupati nella fascia d'età 25-34 anni (figura 2.10). Anche in questo caso, le correlazioni osservate con le aspettative di istruzione ricalcano quelle rilevate per la spesa pubblica in istruzione: una maggiore qualità del mercato del lavoro si associa ad una più elevata incidenza di aspettative di completare gli studi ai livelli di istruzione inferiori alla laurea-diploma, istruzione post-secondaria non terziaria – e ad una più contenuta rilevanza delle aspettative di ottenere una laurea o un titolo superiore.

Figura 2.10 – Correlazione tra indice di benessere del mercato del lavoro per i giovani e aspettative di istruzione



Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PISA 2022 e Banca mondiale

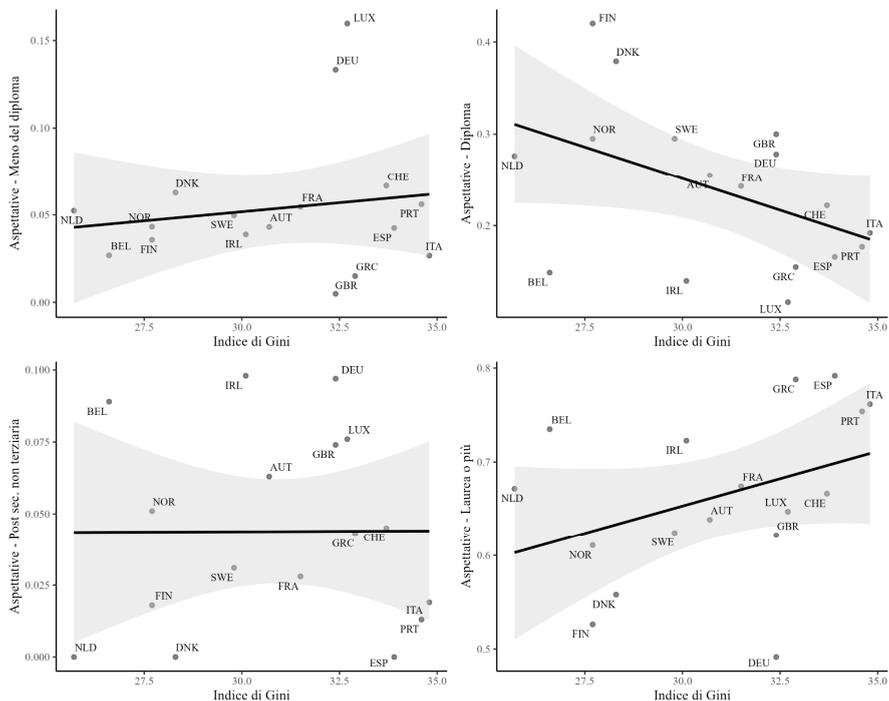
Ciò che appare controintuitivo – ossia che in paesi con mercati del lavoro con maggiori opportunità le aspettative di istruzione sembrano più limitate – trova conferma empirica in queste relazioni. In particolare, l'indicatore di benessere del mercato del lavoro si associa positivamente all'aspettativa di terminare gli studi prima del diploma ( $r = 0,47$ ) e

negativamente all'aspettativa di ottenere un titolo universitario ( $r = -0,37$ ). Una possibile interpretazione è che nei mercati del lavoro più aperti e gratificanti per i giovani, gli studenti non ritengano il titolo universitario una risorsa decisiva per accedere a buone opportunità occupazionali. Il *payoff* dell'istruzione terziaria si riduce e questo orienta gli studenti verso percorsi più brevi, ma capaci di accrescere le aspettative di inserimento professionale.

Va tuttavia sottolineato che il benessere del mercato del lavoro è associato a una più bassa disuguaglianza economica (misurata dal coefficiente di Gini) e, in parte, a un sistema educativo più differenziato. In questi casi, i percorsi universitari si configurano come un'opzione per le élite, più che come una credenziale generalizzata di mobilità sociale. Viceversa, nei paesi in cui il mercato del lavoro risulta più chiuso e precario per i giovani-adulti e le disuguaglianze economiche sono più elevate, la laurea assume un valore protettivo: non tanto perché garantisca necessariamente un impiego di qualità, ma perché rappresenta uno scudo di lungo termine contro i rischi di esclusione lavorativa e sociale. È in questi sistemi che si osserva una maggiore incidenza di aspettative di istruzione elevata, spesso motivate dalla necessità di evitare percorsi formativi e lavorativi ritenuti penalizzanti. In tale senso, l'aspettativa di iscriversi all'università è vista non solo come una mera opportunità per gli studenti eccellenti, ma una necessità per sfuggire alle trappole occupazionali e ai rischi di marginalità, il che tende a gonfiare la quota di studenti che puntano a questo livello elevato di istruzione, anche in assenza di condizioni strutturali favorevoli che lo consentano.

Infine, l'analisi della relazione tra l'indice di Gini e le aspettative di istruzione conferma ulteriormente il quadro già delineato (figura 2.11). Nei paesi in cui le disuguaglianze economiche sono più marcate, diminuisce sensibilmente la quota di studenti che si aspetta di fermarsi al diploma. In parallelo, emerge una relazione positiva tra disuguaglianza economica e aspettative per un titolo universitario ( $r = 0,38$ ): nei contesti più diseguali, l'aspirazione a ottenere una laurea risulta significativamente più diffusa. È il caso, ad esempio, dei paesi mediterranei – Portogallo, Italia, Grecia e Spagna – dove l'elevata disuguaglianza di reddito si accompagna alla forte propensione – almeno nelle intenzioni dichiarate – di perseguire gli studi oltre il diploma, puntando a laurearsi.

Figura 2.11 – Correlazione tra indice di Gini e aspettative di istruzione



Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PISA 2022 e Banca mondiale

Questo *pattern* suggerisce che nei paesi a bassa o nulla mobilità sociale, l'investimento in istruzione tende ad essere percepito come una delle poche leve disponibili per migliorare la propria posizione sociale rispetto a quella dei genitori. L'università assume così un valore simbolico e strategico particolarmente rilevante. In questi contesti, le aspettative di istruzione si caricano di un significato sociale profondo, riflettendo il desiderio – e al tempo stesso la difficoltà – di emanciparsi da una struttura sociale fortemente stratificata.

Naturalmente è ben noto che, quanto più elevate sono le aspettative, tanto più difficile risulta per gli studenti provenienti da contesti socio-economici e culturali svantaggiati trasformarle in realtà. Al momento della scelta tra interrompere gli studi o proseguire con l'università, molti di coloro che inizialmente nutrivano alte aspettative finiscono per rivederle al ribasso, decidendo di non iscriversi. Altri, invece, tentano di mantenerle iscrivendosi all'università, ma si trovano spesso ad affronta-

re ostacoli significativi nel percorso accademico, talvolta arrivando a rinunciare.

## 2.5 Conclusioni

L'analisi che abbiamo condotto in questo capitolo restituisce un quadro complesso, in cui le aspettative di istruzione degli studenti non possono essere spiegate in modo esaustivo, né soltanto attraverso la struttura del sistema educativo, né esclusivamente sulla base delle condizioni socio-economiche di partenza degli studenti. Semmai esse emergono dall'interazione tra fattori ordinamentali, strutturali e contestuali, secondo una logica ecologica che intreccia sistema educativo, famiglia, mercato del lavoro e struttura delle opportunità.

Un punto di partenza cruciale riguarda il grado di differenziazione interna dei sistemi educativi: tronco comune molto breve, percorsi separati e meccanismi selettivi rigidi si associano, in media, a risultati scolastici più bassi e ad una maggiore riproduzione delle disuguaglianze sociali. Tuttavia, la relazione tra la struttura dei sistemi scolastici e la formazione delle aspettative degli studenti non è altrettanto lineare. Se da un lato la segmentazione penalizza gli apprendimenti – come mostra la correlazione negativa tra differenziazione del sistema educativo e punteggi in lettura – dall'altro non sembra spiegare direttamente le aspettative di istruzione dichiarate dagli studenti a 15 anni.

Ciò suggerisce che, pur avendo un ruolo importante nel plasmare opportunità e traiettorie, la scuola, con le sue caratteristiche ordinamentali, non è l'unico fattore a contribuire nella formazione delle aspettative. Queste si sviluppano anche a partire da percezioni, rappresentazioni e vincoli esterni al sistema educativo. In questo senso, la spesa pubblica per l'istruzione – spesso interpretata come indicatore di impegno istituzionale per l'equità – mostra effetti ambivalenti. Da un lato, è associata a minori disuguaglianze economiche e a una più efficace transizione scuola-lavoro, indicando un impatto positivo sulla coesione sociale. Dall'altro lato, paradossalmente, nei paesi con una spesa più elevata per l'istruzione di base, la percentuale di studenti che ha aspettative di acquisire un titolo universitario è bassa.

Questa apparente contraddizione può essere letta come il risultato di politiche pragmatiche, orientate all'occupabilità piuttosto che alla promozione verticale, in contesti in cui il mercato del lavoro è più inclusivo e l'accesso a buone opportunità professionali non richiede necessariamente un titolo universitario. In effetti, il benessere del mercato del lavoro – misurato da un indicatore composito che combina tasso di NEET e occupazione giovanile – mostra una relazione coerente con le aspettative educative: nei paesi dove l'inserimento lavorativo è più agevole e accessibile, gli studenti tendono ad accontentarsi di titoli intermedi (diploma o titolo post-secondario non universitario); al contrario, in contesti segnati da elevata disoccupazione e precarietà giovanile, da segmentazione occupazionale e da forti disuguaglianze economiche, puntare al titolo universitario assume un valore simbolico e protettivo.

In questi ultimi casi, l'università non è tanto una scelta strategica quanto una necessità difensiva: l'unica via percepita per sfuggire a traiettorie considerate svantaggiose. L'indice di Gini, che misura la disuguaglianza nella distribuzione del reddito, conferma e rafforza questa lettura: all'aumentare della disuguaglianza, diminuisce la quota di studenti che si accontenta del diploma e cresce quella di chi punta alla laurea. Si tratta di un paradosso solo apparente: nei contesti a bassa mobilità sociale, l'università viene sovraccaricata di significato proprio perché le altre vie di ascesa appaiono chiuse. È il caso emblematico dei paesi dell'Europa mediterranea – Italia, Portogallo, Grecia e Spagna – dove si registra una combinazione di alta disuguaglianza, mercati del lavoro deboli e diffuse aspettative di raggiungere la laurea (spesso però tradite). Questo insieme di evidenze suggerisce che le aspettative educative sono profondamente radicate nel contesto. Non nascono solo dall'esperienza scolastica, ma sono mediate dalle condizioni sociali ed economiche, dalle dinamiche occupazionali, dalla distribuzione delle risorse e delle opportunità.

In contesti inclusivi e aperti, le aspettative educative tendono a essere realistiche e differenziate. Nei contesti diseguali e chiusi, invece, assumono una funzione difensiva, concentrandosi sui titoli più elevati: per gli studenti avvantaggiati rappresentano una conferma dello status familiare, mentre per quelli svantaggiati costituiscono spesso l'unica via di riscatto. In questo quadro, le aspettative educative non sono semplici preferenze individuali, ma veri e propri indicatori di giustizia sociale: rivelano quanto un sistema permetta di sperare e in quale direzio-

ne orienti i desideri. In ultima analisi le aspettative educative tracciano anche una mappa sociale degli immaginari di riuscita, evidenziando al contempo i vincoli imposti dalle disuguaglianze.

### 3. La dimensione verticale e orizzontale delle disuguaglianze educative

di *Orazio Giancola, Adamo Lo Cicero e Federica Rizzi*

#### 3.1 Introduzione

Questo capitolo si concentra sull'articolazione delle disuguaglianze educative lungo due dimensioni: quella "verticale" e quella "orizzontale". Con il termine dimensione verticale si fa riferimento alla struttura gerarchica delle disuguaglianze, che si distribuisce tra livelli diversi: territori regionali e sub-regionali, filiere dell'istruzione secondaria, singole scuole (Lo Cicero e Giancola 2024). Tale articolazione riflette un'organizzazione stratificata del sistema educativo, nella quale le opportunità e gli esiti scolastici risultano distribuiti in modo diseguale secondo posizionamenti territoriali e istituzionali. La dimensione orizzontale, invece, riguarda la differenziazione tra tipi di scuola e di indirizzi di studio, anche all'interno di uno stesso livello gerarchico. Questa distinzione assume particolare rilievo nel contesto italiano, nel quale la segmentazione dell'offerta scolastica – tecnica, professionale, liceale – interagisce con i divari territoriali, contribuendo a strutturare percorsi formativi ed esiti diseguali (Giancola e Salmieri 2020a).

Attraverso un'analisi delle *performance* scolastiche e delle differenze regionali, il capitolo si propone di scomporre la variabilità dei risultati educativi lungo queste due direttrici, evidenziando il peso relativo delle disuguaglianze tra e dentro le regioni e tra i diversi indirizzi scolastici. L'obiettivo è comprendere come la combinazione di differenze "verticali" e "orizzontali" contribuisca a produrre e consolidare esiti educativi fortemente diseguali.

In un primo passaggio vengono esaminate le *performance* scolastiche in chiave territoriale, evidenziando la persistenza di divari regionali che rivelano una marcata stratificazione verticale del sistema educativo

italiano. Successivamente si propone una scomposizione della variabilità dei risultati educativi che tiene insieme la dimensione verticale e quella orizzontale, per cogliere le interazioni tra contesto territoriale e struttura dell'offerta formativa. In particolare, l'analisi si sviluppa distinguendo la variabilità tra regioni, tra indirizzi di studio e tra scuole, approfondendo poi come queste dimensioni interagiscono tra loro, nel definire traiettorie educative differenziate.

Si passa poi all'approfondimento delle suddette differenze, focalizzandosi sulla variabilità tra e dentro le regioni e i diversi indirizzi scolastici, mentre l'ultimo paragrafo discute le implicazioni di queste articolazioni diseguali, mettendo a fuoco gli esiti concreti delle differenze verticali e orizzontali in termini di opportunità educative e riproduzione delle disuguaglianze sociali. L'obiettivo complessivo è di evidenziare come le disuguaglianze educative siano il prodotto di strutture complesse e multilivello, che richiedono strumenti analitici capaci di tenere insieme le diverse fonti di variabilità, e le loro interazioni.

### **3.2 Performance e differenze regionali**

Al fine di rilevare empiricamente l'articolazione delle disuguaglianze educative lungo le dimensioni verticale e orizzontale, il capitolo sottopone ad analisi i prodotti delle rilevazioni INVALSI 2021-2022. L'analisi considera i dati a livello regionale relativi a quattro variabili: la media dell'indicatore ESCS (*Economic, Social and Cultural Status*), il suo scarto tipo, la media del punteggio ottenuto nei test standardizzati e la sua deviazione standard. Queste misure consentono di esplorare non solo il legame tra *background* socio-economico e culturale e risultati scolastici medi, ma anche la distribuzione interna delle disuguaglianze educative nei diversi territori, fornendo così un primo livello di lettura delle stratificazioni verticali del sistema scolastico.

I risultati mostrano una forte e significativa associazione tra il livello medio dell'ESCS e la *performance* scolastica media regionale: contesti regionali più favorevoli tendono a registrare punteggi scolastici medi più elevati. La correlazione di Pearson tra la media dell'ESCS e la media dei punteggi INVALSI è pari a 0,735 ed è significativa al livello 0,01. Questo valore conferma quanto già noto nella letteratura sociolo-

gica sull'istruzione: le condizioni familiari e contestuali degli studenti continuano a rappresentare un fattore cruciale nella strutturazione delle disuguaglianze educative. Accanto a questo dato, emerge con chiarezza che la variabilità interna al territorio ha un peso non trascurabile. La deviazione standard dell'indicatore ESCS è infatti negativamente correlata sia con la media dell'ESCS ( $r = -0,538$ ), sia con la media dei punteggi INVALSI ( $r = -0,445$ ). Ciò significa che regioni con una maggiore disuguaglianza interna nei contesti socio-economici presentano livelli medi di svantaggio più marcati e *performance* scolastiche inferiori. Questo risultato suggerisce che, oltre al livello medio di vantaggio o svantaggio sociale, conta anche la distribuzione interna delle risorse e delle opportunità sull'indebolimento complessivo dei risultati educativi.

Un ulteriore elemento di rilievo riguarda la relazione tra la dispersione nei risultati scolastici e le altre variabili considerate. La deviazione standard dei punteggi regionali è positivamente correlata con la media degli stessi ( $r = 0,601$ ) e con la media dell'ESCS ( $r = 0,420$ ), seppur al limite della significatività statistica ( $p = 0,058$ ). Questo dato, da un lato, potrebbe indicare una maggiore capacità del sistema educativo di far emergere livelli molto alti di competenza, accanto a livelli più bassi; dall'altro, potrebbe anche riflettere una distribuzione diseguale delle opportunità formative, che produce un allargamento delle distanze tra gli studenti. In ogni caso, la presenza di una forte dispersione impone una riflessione sull'equità complessiva del sistema dal momento che punteggi medi elevati possono coesistere con profonde disuguaglianze interne (Giancola 2019b).

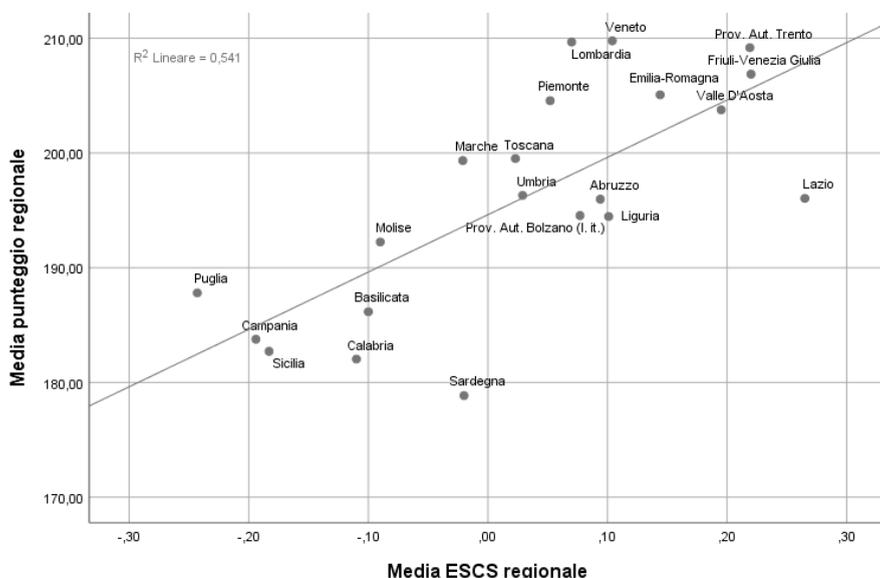
*Tabella 3.1 – Correlazioni tra le variabili: media ESCS regionale; scarto tipo ESCS regionale; media punteggio regionale; scarto tipo punteggio medio regionale.*

	Media ESCS regionale	Scarto tipo ESCS regionale	Media punteggio regionale	Scarto tipo punteggio medio regionale
Media ESCS regionale	1			
Scarto tipo ESCS regionale	-0,538*	1		
Media punteggio regionale	0,735**	-0,445*	1	
Scarto tipo punteggio medio regionale	0,420	-0,183	0,601**	1

Fonte: elaborazione a cura degli autori a partire da dati INVALSI 2022

L'analisi pone in evidenza tre dinamiche fondamentali. In primo luogo, i risultati scolastici rispecchiano strettamente la struttura socio-economica del territorio. In secondo luogo, la disuguaglianza interna alle regioni ha un impatto negativo sui risultati medi. Infine, la maggiore variabilità nei punteggi scolastici, sebbene talvolta associata a buone *performance* medie, solleva interrogativi sul grado di equità del sistema educativo. Questi elementi evidenziano l'importanza di politiche capaci non solo di innalzare i livelli medi di apprendimento, ma anche di ridurre le disuguaglianze tra e dentro i territori (Giancola e Salmieri 2023).

Figura 3.1 – Relazione tra benessere medio socio-economico culturale della media degli studenti per regione e dei loro apprendimenti medi (rilevati tramite test standardizzato)



Fonte: elaborazione a cura degli autori a partire da dati INVALSI 2022

### 3.3 La scomposizione verticale e orizzontale della variabilità dei risultati

Dopo aver affrontato l'influenza del contesto socio-economico e culturale sui risultati scolastici medi a livello regionale, e quindi indiretta-

mente sul funzionamento complessivo della scuola nei diversi territori del paese, il passo successivo consiste nell'approfondire le fonti della variabilità nei risultati educativi. In particolare, è necessario comprendere quanta parte di questa variabilità sia attribuibile alle differenze territoriali tra regioni e quanta, invece, sia legata alla struttura ordinamentale del sistema scolastico italiano.

Il sistema italiano, infatti, presenta una forma di *tracking* formale sin dalla scuola secondaria di II grado, che si concretizza nella suddivisione degli studenti in diversi indirizzi di studio – licei, istituti tecnici, istituti professionali – ciascuno con caratteristiche curricolari, finalità educative e bacini di utenza socioculturali differenti (Eurydice 2025). Tale articolazione, che introduce una stratificazione istituzionale precoce e marcata, può contribuire in modo significativo a spiegare le disuguaglianze nei risultati scolastici (Giancola e Salmieri 2020a). È quindi importante esaminare come questi due livelli di differenziazione – quello territoriale e quello istituzionale – si combinino e interagiscano tra loro nel generare (o amplificare) le disuguaglianze educative osservate.

A tal fine, sono state realizzate diverse scomposizioni della varianza per identificare la quota di variabilità nei risultati scolastici imputabile ai singoli livelli del sistema: regioni, scuole, indirizzi e classi. Queste analisi pongono le basi per una successiva modellizzazione mediante regressioni multilivello, che consentano di includere anche variabili di tipo individuale – come il genere, lo status socio-economico e culturale, il *background* migratorio – e di osservare come il loro effetto si distribuisca tra i diversi livelli del sistema scolastico.

L'approccio multilivello risulta particolarmente adatto per affrontare la complessità del sistema educativo italiano, poiché distingue le fonti di disuguaglianza legate al contesto territoriale e istituzionale da quelle individuali degli studenti (Bottoni 2022). In questo modo è possibile formulare ipotesi più robuste sui meccanismi che generano disuguaglianza e fornire indicazioni più mirate per le politiche educative, sia in termini di equità territoriale che di riequilibrio tra i percorsi formativi.

A partire dai dati della scomposizione della varianza, commentiamo i risultati del primo giro di analisi sui punteggi di matematica, evidenziando il peso relativo dei diversi livelli del sistema scolastico e territoriale nel contribuire alla disuguaglianza educativa (tabella 3.2). Dai risultati emerge in primo luogo che, nella versione più semplice del mo-

dello (modello 1), la variabilità tra regioni rappresenta il 7% della varianza totale nei punteggi di matematica, mentre il restante 93% è ascrivibile alla variabilità che si osserva all'interno delle regioni. Ciò conferma che, sebbene le differenze territoriali esistano, la gran parte della variabilità nei risultati scolastici si colloca al di sotto del livello regionale, richiedendo un'analisi più approfondita dei fattori di divario degli apprendimenti. Nel secondo modello (modello 2), che introduce l'effetto del *tracking* istituzionale tramite la distinzione tra indirizzi di scuola, la quota di varianza attribuibile alla dimensione ordinamentale è pari al 24,2%, mentre il residuo scende al 75,8%. Questo risultato indica con chiarezza che la distribuzione degli studenti tra i diversi indirizzi scolastici contribuisce significativamente alla disuguaglianza nei risultati: circa un quarto della variabilità complessiva nei punteggi è spiegato dalla semplice appartenenza a un tipo di scuola (liceo, tecnico, professionale), indipendentemente da altri fattori.

Tabella 3.2 – Dimensioni della variabilità dei risultati scolastici

Residuo	93,0	75,8	53,4
Variabilità tra regioni	7,0		
Variabilità tra indirizzi		24,2	
Variabilità tra scuole			46,6
Totale	100,0	100,0	100,0
Variabilità in v.a.	1251	1280	1303

Fonte: elaborazione a cura degli autori a partire da dati INVALSI 2022

Il terzo modello (modello 3), più raffinato, considera anche l'effetto della singola scuola frequentata dagli studenti. La scuola contribuisce a riprodurre il 46,6% della varianza totale. Il residuo scende al 53,4%, segno che la scuola, intesa come singolo istituto scolastico, gioca un ruolo cruciale nell'influenzare gli esiti formativi degli studenti. In questo modello la quota di varianza riconducibile all'indirizzo scolastico non è esplicitamente riportata, ma si presume che sia in parte assorbita dal "livello scuola", data l'appartenenza degli istituti a un tipo, pur con proprie specificità.

Nel complesso, questi risultati attestano che il sistema educativo italiano è attraversato da forme di stratificazione multilivello. Oltre alle differenze regionali, emergono infatti disuguaglianze attribuibili ai diversi indirizzi di studio e all'operato delle singole scuole. In particolare,

il livello scolastico appare il principale vettore di differenziazione nei risultati, probabilmente in virtù di un'interazione articolata tra la composizione sociale degli alunni, le risorse disponibili, gli orientamenti pedagogici e le pratiche didattiche adottate dai singoli istituti.

Queste evidenze rafforzano l'importanza di adottare analisi multilivello, che tengano conto simultaneamente delle caratteristiche individuali, dell'indirizzo scolastico (licei, tecnici, professionali) e del singolo istituto frequentato, per poter cogliere simultaneamente le traiettorie educative degli studenti e intervenire in modo più mirato sulle leve che alimentano le disuguaglianze di apprendimento.

Le analisi finora presentate hanno mostrato quanto il contesto socio-economico e culturale territoriale incida sui risultati scolastici medi a livello regionale. Le differenze tra regioni – in termini di benessere sociale, composizione familiare e opportunità culturali – si riflettono nei livelli medi di apprendimento e nelle disuguaglianze interne ai sistemi scolastici locali. Tuttavia, una lettura puramente territoriale delle disuguaglianze rischia di semplificare un fenomeno più complesso. Per comprendere a fondo le dinamiche che generano disuguaglianza educativa nel nostro paese, occorre interrogarsi non solo su “dove” si trovano gli studenti, ma anche su “come” il sistema scolastico li distribuisce e differenzia nel percorso formativo.

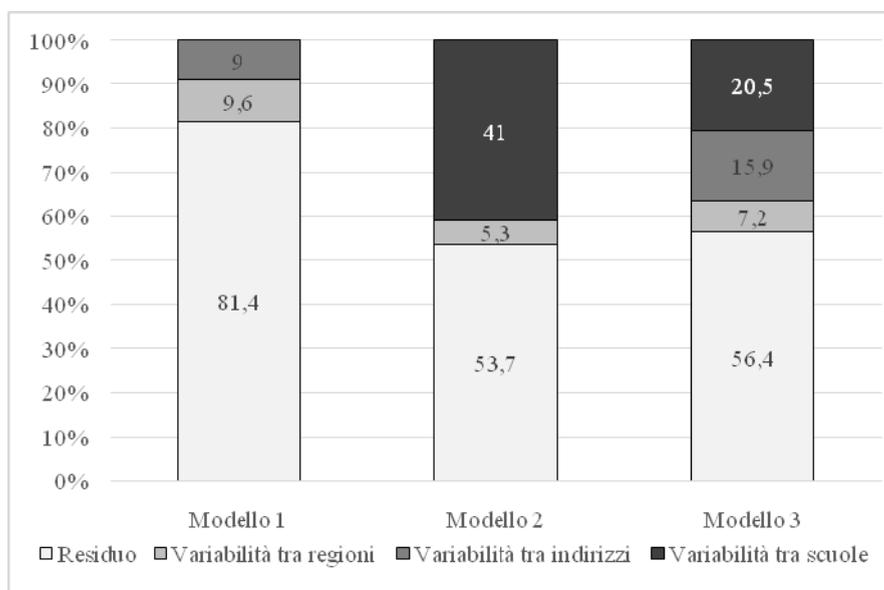
Oltre alla struttura del sistema educativo, all'indirizzo di studio scelto e alle differenze territoriali, un ulteriore livello di differenziazione emerge tra i singoli istituti scolastici (Terrin e Triventi 2023). Anche nell'ambito di una stessa regione o di un medesimo indirizzo di studio, infatti, i singoli istituti presentano marcati divari nei risultati degli studenti, a causa di fattori spesso riconducibili alla composizione socio-economica e culturale degli iscritti, alla qualità delle risorse disponibili, all'offerta e alla qualità didattica (Giancola e Salmieri 2020a). Per mettere a fuoco il peso relativo di questi diversi livelli – territorio, *track*, scuole – sono state condotte analisi di scomposizione della varianza, seguite da una serie di modelli multilivello attraverso i quali è possibile osservare in modo progressivo la complessità dei fattori che incidono sugli esiti scolastici (come rappresentato in figura 3.2).

Il modello 1, che considera soltanto regioni e gli indirizzi scolastici, dimostra che questi due livelli pesano in maniera simile (circa il 9%),

ma lascia un'elevata quota residua (81,4%), segnalando la necessità di includere livelli più granulari di analisi.

Con il modello 2, che include anche la variabilità tra singole scuole, il peso attribuito al contesto territoriale si riduce al 5,3%, mentre risalta in modo marcato l'effetto del singolo istituto, che spiega il 41% della varianza. Ciò conferma che le disuguaglianze nei risultati non si distribuiscono unicamente in base al territorio o al tipo di indirizzo scolastico (liceo, tecnico, professionale), ma si radicano profondamente nelle specificità dei singoli istituti, le cui caratteristiche possono variare anche all'interno di un medesimo indirizzo e di una stessa regione.

Figura 3.2 – Combinazione delle dimensioni della variabilità dei risultati scolastici



Fonte: elaborazione a cura degli autori a partire da dati INVALSI 2022

Il modello 3 integra tutti e tre i livelli finora considerati e fornisce un quadro più completo ed equilibrato dell'interagire dei vari fattori: il *tracking* (indirizzo di studio) spiega una quota significativa della varianza (15,9%), confermando il forte impatto prodotto dalla stratificazione istituzionale. L'effetto della singola scuola mantiene un peso consistente (20,5%), mentre l'unità territoriale, ovvero la regione, recupera parzialmente importanza (7,2%). Pur mantenendosi su livelli simi-

li ai risultati del secondo modello, l'analisi basata sul terzo modello produce una quota residua equidistribuita, offrendo una rappresentazione più coerente alla struttura multilivello dei fattori in gioco.

I risultati suggeriscono quindi che: *i*) il contesto territoriale esercita un'influenza reale, ma contenuta, sui risultati scolastici: le disuguaglianze regionali esistono, ma da sole non spiegano l'ampia variabilità osservata; *ii*) l'indirizzo scolastico ha un effetto sostanziale, in linea con quanto noto in letteratura: il tipo di scuola secondaria di II grado che viene frequentata costituisce un perno strutturale delle disuguaglianze di rendimento, che può riflettere e amplificare le iniquità sociali di partenza (secondo la distinzione tra «effetti primari e secondari» proposta da Boudon nel 1974); *iii*) le scuole, infine, si rivelano il luogo cruciale in cui le disuguaglianze si producono e si accumulano. Anche nella stessa regione e controllando per indirizzo (liceo, tecnico, professionale), l'esperienza scolastica può variare notevolmente da un istituto all'altro, con importanti implicazioni per le traiettorie educative degli studenti.

Alla luce di queste evidenze, l'analisi è stata estesa mediante una regressione multilivello che ha permesso di includere, oltre alle dimensioni territoriali e istituzionali già considerate, anche le caratteristiche individuali degli studenti. In particolare, sono stati introdotti il genere, l'indice ESCS, il *background* migratorio e la regolarità nel percorso scolastico, con l'obiettivo di osservare in che modo questi fattori concorrono a spiegare le disuguaglianze nei risultati (tabella 3.3). Rispetto al modello 3 – che considerava tre livelli gerarchici (regioni, indirizzi scolastici e scuole), ma non ancora le variabili individuali – la struttura della varianza non cambia radicalmente, ma emergono variazioni interessanti, utili a chiarire meglio il peso relativo dei diversi fattori considerati. La variabilità attribuibile al livello regionale sale dal 7,2 all'8,7%, segnalando che, una volta controllato per le caratteristiche individuali degli studenti, le differenze territoriali recuperano parte della loro forza esplicativa. In altri termini, alcune regioni continuano a mostrare *performance* scolastiche migliori o peggiori a parità di composizione socio-economica e culturale degli studenti, indicando un'influenza autonoma del contesto regionale, riconducibile a fattori di sistema (qualità complessiva regionale dell'offerta formativa, investimenti in strutture e infrastrutture di supporto all'istruzione, *governance* educativa).

Tabella 3.3 – Stime degli effetti fissi delle variabili individuali nel modello multilivello

Parametro	Stima	Errore standard	Sign.	Intervallo di fiducia 95%	
				Limite inferiore	Limite superiore
Intercetta	195,81	6,61	0,00	178,9	212,7
Escs_II_quartile	0,86	0,12	0,00	0,6	1,1
Escs_III_quartile	1,96	0,11	0,00	1,7	2,2
Escs_IV_quartile	2,78	0,12	0,00	2,5	3,0
Donna vs Uomo	-6,68	0,09	0,00	-6,9	-6,5
Irregolari vs regolari	-5,18	0,15	0,00	-5,5	-4,9
1 <sup>a</sup> generazione vs nativi	-8,38	0,23	0,00	-8,8	-7,9
2 <sup>a</sup> generazione vs nativi	-7,82	0,17	0,00	-8,1	-7,5

Fonte: elaborazione a cura degli autori a partire da dati INVALSI 2022

Per quanto riguarda gli indirizzi scolastici, la quota di varianza scende leggermente al 14,1%, rispetto al 15,9% osservato in precedenza. Questo calo moderato suggerisce che parte delle disuguaglianze di rendimento tra indirizzi scolastici sia legata alla diversa distribuzione degli studenti per status socio-economico e culturale, genere o origine migratoria. Tuttavia, anche dopo aver incluso queste caratteristiche individuali, l'effetto del *tracking* mostra un impatto indipendente e persistente sui risultati. Anche la variabilità tra singole scuole diminuisce leggermente (dal 20,5% al 18,7%), confermando che una quota delle disuguaglianze tra istituti può essere spiegata dalla diversa composizione sociale del corpo studentesco. Una parte consistente, però, resta non spiegata, a conferma del fatto che le scuole non sono ambienti neutri, ma spazi educativi differenziati, capaci di incidere sulle opportunità di apprendimento. Infine, la quota di varianza residua – ovvero la componente non spiegata dai livelli considerati – si attesta al 58,5%, un valore analogo a quello del modello 3 (56,4%). Ciò vuol dire che, per quanto i fattori strutturali e individuali offrano una lettura articolata delle disuguaglianze scolastiche, una parte importante della variabilità nei risultati degli studenti resta dipendente da fattori ancora non osservati, come, ad esempio, le caratteristiche della composizione socio-economica e culturale delle classi (Cordini e Ranci 2025), le relazioni tra pari (Garelli *et al.* 2006), la qualità dell'insegnamento o aspetti motivazionali tanto degli insegnanti che degli studenti (Jackson 2013).

L'inclusione delle variabili individuali conferma che le disuguaglianze nei risultati scolastici sono l'esito di molteplici fattori che si combina-

no tra loro. Le differenze tra regioni, indirizzi scolastici e singole scuole continuano a pesare significativamente anche quando si tiene conto delle caratteristiche degli studenti, come il loro *background* socio-economico e culturale, il genere e l'origine nativa oppure migratoria.

Le disuguaglianze educative, pertanto, non si esauriscono nelle differenze individuali, ma sono radicate nell'organizzazione del sistema scolastico e nelle condizioni specifiche dei territori. Alcune regioni, per esempio, sembrano offrire contesti di apprendimento più favorevoli, indipendentemente dalla composizione sociale degli studenti. Parimenti, gli indirizzi scolastici non garantiscono pari opportunità di apprendere, e persino tra scuole del medesimo indirizzo persistono forti divari. Le opportunità scolastiche non sono distribuite in modo uniforme, né nello spazio (tra regioni), né tra indirizzi (licei, tecnici, professionali), né tra singoli istituti. È quindi necessario adottare uno sguardo capace di leggere questa stratificazione complessa e, soprattutto, di immaginare interventi che non si limitino soltanto a sostenere gli studenti svantaggiati e con lacune di apprendimento, ma intervengano anche sulla struttura e sul funzionamento complessivi del sistema educativo.

Al netto delle differenze territoriali, scolastiche e ordinamentali, i risultati mostrano che le caratteristiche individuali incidono in modo netto e statisticamente significativo sui punteggi in matematica. Le stime degli effetti fissi (coefficienti di regressione) permettono di isolare questi contributi specifici e di quantificarli in termini di punteggio medio atteso, mantenendo costanti tutte le altre condizioni.

Lo status socio-economico e culturale (ESCS) si conferma una variabile cruciale. I risultati mostrano una relazione lineare e robusta che vede, al crescere del quartile di status, aumentare il punteggio atteso in matematica. In particolare, rispetto agli studenti del quartile più basso, quelli del secondo registrano in media quasi un punto in più, quelli del terzo circa due e quelli del quarto quasi tre punti. Tale andamento, conferma l'influenza prodotta dall'origine sociale sulle opportunità di apprendimento, anche al netto delle condizioni scolastiche e territoriali. Il genere mostra, poi, un effetto altrettanto marcato: a parità di condizioni, le ragazze ottengono in media quasi sette punti in meno dei ragazzi (coefficiente:  $-6,68$ ). Si tratta di una tendenza ben documentata nelle prove standardizzate di matematica (OCSE 2023b), che richiama

l'attenzione su fattori culturali e didattici legati alla costruzione e alla percezione delle competenze numeriche nei diversi generi.

Anche la regolarità del percorso scolastico esercita un'influenza rilevante: gli studenti che hanno sperimentato almeno un'interruzione o un ritardo nel loro percorso ottengono in media circa cinque punti in meno rispetto ai coetanei con un percorso regolare. Questo effetto evidenzia l'impatto della dispersione scolastica implicita sulle competenze acquisite, ovvero delle difficoltà che, pur non traducendosi in abbandono formale, compromettono il processo di apprendimento (Ricci 2019).

Infine, l'origine migratoria appare fortemente penalizzante: gli studenti di origine straniera di prima generazione, nati all'estero, ottengono in media oltre otto punti in meno rispetto ai nativi, mentre quelli di seconda generazione – nati in Italia da genitori immigrati – riportano un divario analogo. Ciò indica che, anche dopo aver controllato lo status socio-economico e culturale, la condizione migratoria continua a generare svantaggi educativi, legati verosimilmente ai processi di inclusione scolastica e alle condizioni strutturali dell'inserimento educativo (Azzolini e Ressa 2015). Nel complesso, le stime confermano che le disuguaglianze nei risultati scolastici derivano dall'intreccio tra fattori sistemici – territoriali e istituzionali – e fattori individuali, ciascuno dei quali contribuisce a delineare traiettorie formative fortemente differenziate.

### **3.4 La variabilità tra e dentro le regioni e gli indirizzi scolastici**

Nel lavoro svolto finora, l'analisi si è concentrata su sei variabili chiave, riconducibili a tre dimensioni fondamentali: *performance* scolastica, status socio-economico e culturale e segregazione educativa. Ognuna di queste è stata osservata sia in termini di livello medio regionale, sia rispetto all'eterogeneità interna alla regione, così da cogliere non solo le differenze tra territori, ma anche le disuguaglianze che attraversano ciascun contesto regionale.

La prima dimensione, relativa ai risultati scolastici, è stata misurata attraverso la media dei punteggi regionali nei test INVALSI, un indicatore sintetico del livello medio di competenze raggiunto dagli studenti in ciascuna regione. Oltre a questo, è stato considerato anche lo scarto tipo dei punteggi medi regionali, utile per cogliere la dispersione dei ri-

sultati all'interno di ciascuna regione. Uno scarto tipo elevato suggerisce un contesto educativo più diseguale, in cui le opportunità di apprendimento risultano distribuite in modo disomogeneo, riflettendo una maggiore variabilità tra scuole e tra gruppi di studenti.

La seconda dimensione, quella del livello socio-economico e culturale, è stata osservata tramite la media regionale dell'indice ESCS, che riflette le condizioni familiari degli studenti. Anche in questo caso, lo scarto tipo dell'ESCS all'interno delle regioni consente di valutare il grado delle disuguaglianze di origine familiare presente nei diversi contesti territoriali. Una maggiore eterogeneità socio-economica e culturale tra regioni, infatti, può tradursi in sfide più complesse per l'equità educativa, rendendo più difficile garantire pari opportunità di apprendimento a tutti gli studenti.

La terza dimensione riguarda la segregazione scolastica nei percorsi di istruzione secondaria di secondo grado. Per esplorarla, sono stati costruiti due indicatori distinti: *i*) il grado di associazione tra l'indice ESCS e il tipo di indirizzo scolastico (*track*), che esprime la “segregazione sociale” tra licei, tecnici e professionali. Questo indice rileva quanto l'appartenenza a un determinato *background* socio-economico e culturale influenzi la scelta (o l'assegnazione) del percorso scolastico; *ii*) il grado di associazione tra i punteggi scolastici e di indirizzo scolastico, che cattura invece la “segregazione accademica” tra gli indirizzi, ovvero quanto le competenze si distribuiscano in modo differenziato tra licei, tecnici e professionali.

Dopo aver quindi definito le principali dimensioni in gioco – *performance* scolastica, benessere socio-economico e culturale e segregazione educativa – l'analisi si è concentrata sulle relazioni tra queste variabili, con particolare attenzione ai due indicatori di segregazione: quella “sociale” (legata all'associazione tra status socio-economico e culturale e tipo di indirizzo) e quella “accademica” (legata all'associazione tra livello delle competenze e indirizzo scolastico). L'obiettivo è comprendere se e come questi due fenomeni si correlano tra loro e alle caratteristiche socio-educative dei territori.

I risultati indicano che la “segregazione sociale” e quella “accademica” non sono strettamente associate tra loro ( $r = 0,131$ ): significa che nei contesti regionali i due fenomeni possono manifestarsi in modo indipendente. In altre parole, una regione caratterizzata da una forte “se-

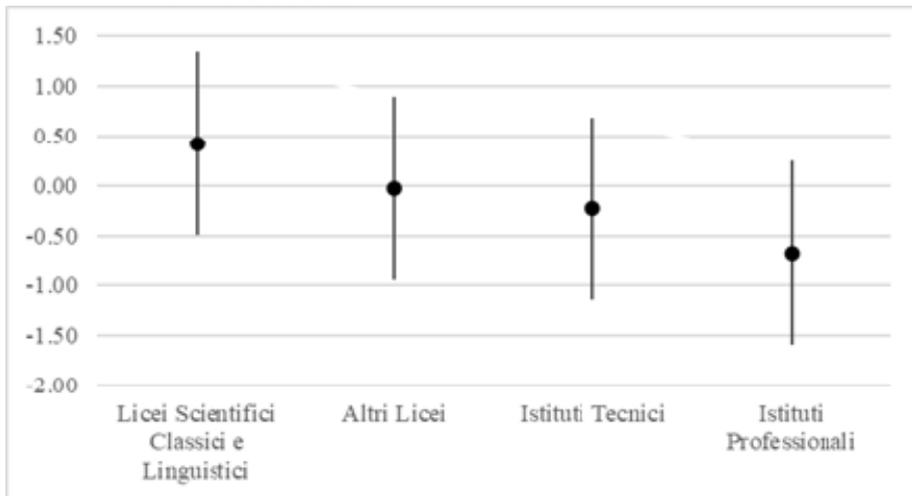
gregazione sociale” tra i percorsi scolastici non è necessariamente quella in cui le competenze risultano maggiormente polarizzate tra gli indirizzi. Ciò implica che i meccanismi di selezione sociale e di differenziazione dei risultati non sempre coincidono e che l’impatto della stratificazione può variare secondo dinamiche territoriali e istituzionali.

Diversamente da quanto osservato per la relazione tra “segregazione sociale” e “accademica”, emerge invece un legame significativo e negativo tra la “segregazione sociale” tra scuole e il livello medio dello status socio-economico e culturale ( $r = -0,444$ ). Nello specifico, le regioni con un più elevato livello di status socio-economico e culturale degli studenti mostrano una minore “segregazione sociale” tra indirizzi scolastici: evidentemente nei contesti socio-economicamente e culturalmente più favorevoli si verifica anche una maggiore eterogeneità socio-economica e culturale all’interno del sistema educativo. Inoltre, queste stesse regioni presentano anche un migliore rendimento medio degli studenti alle prove INVALSI ( $r = 0,735$ ), a conferma del legame strutturale tra contesto socio-economico e culturale e risultati educativi (come illustrato in precedenza dalla figura 3.1).

La “segregazione accademica” tra indirizzi risulta, invece, fortemente associata alla dispersione dei risultati scolastici all’interno delle regioni ( $r = 0,649$ ). Ciò suggerisce che nei territori con forte polarizzazione tra gli indirizzi scolastici, le competenze degli studenti tendono a distribuirsi in modo più diseguale, accentuando le distanze nei livelli di apprendimento.

Nel complesso, l’analisi delle correlazioni suggerisce che la “segregazione sociale” sia più legata al contesto socio-economico e culturale complessivo, mentre quella “accademica” riflette più direttamente le dinamiche interne del sistema scolastico (tramite i meccanismi di scelta degli indirizzi di studio e dei singoli istituti scolastici entro gli indirizzi di studio), riflettendosi in una distribuzione diseguale delle competenze nella popolazione scolastica.

Figura 3.3 – Status socio-economico e culturale medio degli studenti per macro-indirizzo scolastico



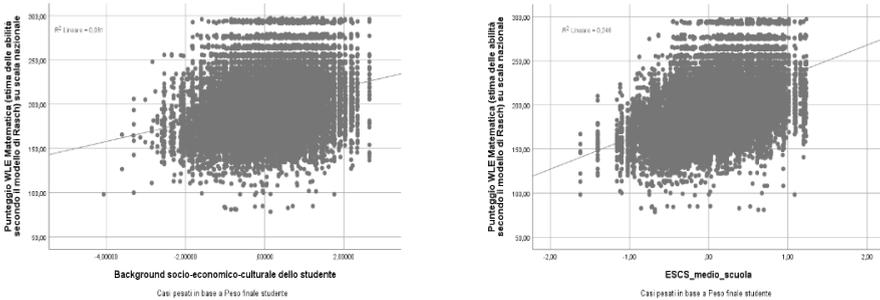
Fonte: elaborazione a cura degli autori a partire da dati INVALSI 2022

Per comprendere meglio questi meccanismi, è utile osservare più da vicino il grado di associazione tra lo status socio-economico e culturale degli studenti (rilevato attraverso l'indice ESCS) e l'indirizzo di studi (figura 3.3). L'analisi mostra chiaramente una relazione strutturata tra questi due fattori: agli indirizzi scolastici corrispondono profili socio-economici distinti, indicando una selezione che avviene lungo linee sociali. In particolare, gli studenti con status più elevato si concentrano nei licei considerati di maggior prestigio culturale. Gli iscritti ai licei scientifici, classici e linguistici presentano, in media, un ESCS pari a +0,42. I restanti licei mostrano valori prossimi alla media nazionale (-0,03), mentre gli istituti tecnici accolgono studenti con uno status leggermente inferiore (-0,23).

La concentrazione di status più bassi si registra negli istituti professionali, in cui il valore medio dell'ESCS scende a -0,68, indicando una forte densità di studenti provenienti da contesti più svantaggiati. Questa distribuzione conferma l'esistenza di una gerarchia implicita tra i diversi indirizzi di scuola secondaria di II grado che rispecchia – e in parte rafforza – le disuguaglianze sociali esistenti. In un sistema come quello italiano, caratterizzato da un *tracking* precoce e fortemente selettivo, l'indirizzo di studi della scuola frequentata non solo è espressione delle

condizioni sociali di partenza, ma diventa anche un potente meccanismo di differenziazione delle opportunità educative future (Giancola 2009).

Figure 3.4 e 3.5 – Tipo di scuola per status socio-economico e culturale (individuale e come media per scuola) degli studenti



Fonte: elaborazione a cura degli autori a partire da dati INVALSI 2022

A completare questo quadro, è importante sottolineare la presenza di un effetto di aggregazione: gli studenti, infatti, non si distribuiscono unicamente tra i singoli indirizzi, ma sono anche raggruppati all’interno di specifiche scuole, ciascuna con caratteristiche socio-culturali medie proprie. Questo duplice livello di “clusterizzazione” – per indirizzo e per istituto – incide profondamente sulle opportunità educative contribuendo a rafforzare i meccanismi di selezione e stratificazione. Se si guarda alla relazione tra status socio-economico e culturale degli studenti a livello individuale e la stessa relazione a “livello scuola” (ossia come media dello status degli studenti in una singola scuola), emergono differenze significative (figure 3.4 e 3.5). Il punteggio in matematica riproduce una quota di varianza pari all’8,1% ( $R^2 = 0,081$ ), mentre lo status medio della scuola il 24,6% ( $R^2 = 0,246$ ).

In sostanza, alla scelta dell’indirizzo si affianca anche quella della scuola. Questo scarto evidenzia come la composizione socio-economica degli studenti incida significativamente sul rendimento individuale, andando ben oltre le caratteristiche personali degli studenti. Tale risultato conferma quanto emerso dalla scomposizione della varianza (figura 3.2), rafforzando l’idea che la dimensione scolastica giochi un ruolo centrale nella produzione e riproduzione delle disugua-

glianze. L'effetto scuola non può essere considerato un semplice riflesso delle differenze individuali, ma va inteso come uno spazio in cui si consolidano e si amplificano le disuguaglianze preesistenti, sia attraverso processi di selezione all'ingresso sia per effetto della composizione sociale dei gruppi di apprendimento.

### 3.5 Gli esiti delle differenze verticali e orizzontali

Sulla base di quanto detto fino ad ora, è legittimo affermare che il sistema scolastico italiano è attraversato da disuguaglianze che si manifestano su più livelli e con diverse configurazioni. Possiamo distinguere due tipi di differenze: quelle “verticali”, legate alla struttura gerarchica e multilivello del sistema – tra territori, percorsi di istruzione secondaria e singole scuole – e quelle “orizzontali”, che derivano dalla differenziazione istituzionale per composizione sociale e culturale tra tipi di scuola e di indirizzi di studio, posti allo stesso livello gerarchico. L'analisi dei modelli di regressione consente di osservare come queste forme di disuguaglianza interagiscano nel produrre esiti scolastici diseguali, chiarendo i meccanismi di stratificazione nel sistema educativo. Per tali ragioni, è stata condotta una regressione lineare articolata in due modelli successivi. Il primo include le caratteristiche individuali degli studenti e l'indirizzo di scuola frequentato, mentre il secondo introduce anche l'effetto del contesto scolastico, rappresentato dal valore medio dell'indice ESCS nella scuola.

Nel primo modello, l'ESCS individuale mostra un impatto consistente sui punteggi ottenuti in matematica, con un coefficiente pari a 4,21: ciò significa che a parità di altre condizioni, un incremento di un punto nell'indice ESCS è associato a un aumento di circa quattro punti alle prove di matematica. Anche l'indirizzo di studi incide in modo rilevante: rispetto ai licei scientifici, classici e linguistici (che fungono da riferimento implicito nel modello), gli altri licei mostrano un vantaggio più contenuto (+12,4 punti), mentre gli istituti tecnici registrano un differenziale di circa +21,7 punti. Altri fattori individuali, (genere, ripetenze, *background* migratorio), risultano associati a punteggi inferiori: ad esempio, le studentesse ottengono in media 10,5 punti in meno ri-

spetto ai compagni maschi, mentre gli studenti stranieri di prima generazione segnano un differenziale negativo di quasi 5 punti.

Nel secondo modello, l'inserimento della media dell'ESCS a livello di singola scuola modifica sostanzialmente il quadro interpretativo. L'effetto dell'ESCS individuale si riduce notevolmente (da 4,21 a 1,28), segnalando che parte della sua influenza è assorbita dalla composizione socio-economica e culturale della scuola. Anche i coefficienti associati ai diversi indirizzi scolastici si ridimensionano: il vantaggio attribuito ai licei scientifici, classici e linguistici si dimezza, passando da oltre 42 a circa 20 punti, mentre per gli altri licei il valore diventa non significativo. Questo insieme di risultati rafforza l'ipotesi di un forte effetto compositivo: non è solo il tipo di scuola in sé a fare la differenza, ma anche e forse soprattutto, la composizione socio-economica e culturale degli studenti che la frequentano. In particolare, la media dell'ESCS della scuola emerge come uno dei predittori più forti del rendimento, con un coefficiente di 23,36, confermando quanto già osservato nell'analisi precedente sull'effetto aggregato del contesto scolastico.

Con l'inserimento del controllo per area geografica nel modello 3, si aggiunge un ulteriore livello di lettura alle disuguaglianze nei risultati scolastici. L'obiettivo è osservare se e in che misura le differenze tra macro-aree geografiche del paese spieghino una quota ulteriore di variabilità nei punteggi in matematica, una volta controllate le caratteristiche individuali e il contesto scolastico. Il confronto con il modello 2 mostra alcuni cambiamenti rilevanti. Anzitutto, l'introduzione delle macro-aree attenua ulteriormente il peso delle variabili scolastiche: i coefficienti relativi al tipo di indirizzo scolastico si riducono sensibilmente, a conferma che le differenze tra istituti non sono indipendenti dal contesto territoriale in cui operano. Anche l'effetto del livello socio-economico e culturale medio della scuola, pur rimanendo forte, si ridimensiona leggermente rispetto al modello precedente, suggerendo che parte dell'impatto del contesto scolastico si intreccia con le condizioni strutturali e culturali dei territori.

Le stime relative alle macro-aree (Nord-ovest, Nord-est, Centro, Sud, Isole) evidenziano una netta penalizzazione per alcune zone del paese. A parità di altre condizioni (status individuale, composizione scolastica e tipo di istituto), gli studenti del Sud ottengono punteggi significativamente più bassi rispetto a quelli del Nord-ovest (riferimento

nel modello 3), seguiti da quelli del Sud e Isole. Questo risultato conferma l'esistenza di disuguaglianze territoriali, che affondano le radici in elementi strutturali del sistema educativo e del contesto socio-economico locale.

Tabella 3.4 – Determinanti del punteggio in matematica

	modello 1		modello 2		modello 3	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta
<i>(Costante)</i>	180,169		193,718		175,095	0,199
<i>Background</i>						
socio-economico e culturale dello studente	4,209	0,116	1,277	0,035	0,840	0,051
Licei Scientifici Classici e Linguistici	42,195	0,582	20,044	0,276	31,091	0,207
Altri Licei	12,422	0,122	-0,892	-0,009	5,134	0,191
Istituti Tecnici	21,653	0,280	12,717	0,164	14,961	0,156
Donna	-10,465	-0,146	-10,107	-0,141	-11,181	0,090
Posticipatario	-4,795	-0,039	-4,772	-0,039	-6,811	0,156
1 <sup>a</sup> generazione	-4,925	-0,025	-5,635	-0,028	-8,839	0,247
2 <sup>a</sup> generazione	-0,588	-0,004	-2,179	-0,015	-7,938	0,179
ESCS medio della scuola			23,357	0,327	12,667	0,151
Nord-ovest					24,571	
Nord-est					24,542	
Centro					11,956	
Sud					4,536	

Fonte: elaborazione a cura degli autori a partire da dati INVALSI 2022

Focalizzando l'attenzione sullo status socio-economico individuale (ESCS), si osserva che il suo effetto, pur rimanendo significativo, si riduce ulteriormente nel passaggio dal modello 2 al modello 3. Questo ridimensionamento segnala che parte delle disuguaglianze attribuite al *background* familiare possono essere ricondotte a differenze territoriali: non solo le risorse sono distribuite in modo diseguale tra le regioni, ma i contesti locali modulano anche l'impatto che le caratteristiche individuali esercitano sui risultati scolastici.

Per quanto riguarda il livello medio di ESCS della scuola, il suo peso rimane elevato anche nel modello 3. Il fatto che il suo effetto sia più ampio rispetto a quello individuale suggerisce un forte meccanismo di composizione: frequentare una scuola con un ambiente socio-

economico più favorevole sembra offrire vantaggi che vanno oltre le risorse personali dello studente, legati probabilmente alla qualità dell'insegnamento, alle aspettative, alle reti di supporto e al clima scolastico complessivo.

Infine, anche l'impatto esercitato dal tipo di scuola frequentato si ridimensiona: la differenza tra licei scientifici/classici e altri percorsi si riduce ulteriormente una volta introdotto il controllo territoriale. Questo indica che una parte dell'effetto apparente del tipo di scuola è in realtà legato alla collocazione geografica: lo stesso tipo di scuola (*track*) può produrre esiti diversi a seconda del territorio in cui è inserito, suggerendo che il valore aggiunto attribuito a un percorso scolastico non è uniforme, ma dipende anche dalle caratteristiche strutturali, economiche e sociali del contesto regionale e locale.

L'inclusione del controllo territoriale mostra, perciò, come le disuguaglianze educative siano di natura multilivello: si distribuiscono tra caratteristiche individuali, percorsi scolastici e singoli istituti, ma sono anche profondamente segnate dall'appartenenza geografica. Questa evidenza rafforza la necessità di politiche educative capaci di intervenire simultaneamente su più livelli, tenendo conto delle specificità dei contesti locali e delle interazioni tra variabili individuali, scolastiche e territoriali.

### **3.6 Conclusioni**

Nel presente capitolo si è mostrato come le due prospettive – “verticale” e “orizzontale” – risultino complementari sia sul piano empirico sia su quello interpretativo. La prima riguarda le differenze tra territori, indirizzi di studio e scuole; la seconda si concentra invece sulla variabilità interna ai singoli istituti scolastici. Analizzare congiuntamente queste due dimensioni consente di comprendere meglio la stratificazione delle opportunità educative e di interrogarsi su quanto il sistema scolastico contribuisca a riprodurre, attenuare o trasformare le disuguaglianze esistenti. Anche tenendo costanti lo status socio-economico individuale, la composizione della scuola e il tipo di istituto frequentato, emergono differenze significative nei risultati scolastici tra le diverse aree del Paese. Gli studenti del Sud ottengono punteggi mediamente inferiori

rispetto a quelli del Nord-ovest, a conferma del fatto che le disuguaglianze territoriali non si spiegano solo con i profili individuali o scolastici, ma affondano le radici in elementi strutturali del sistema educativo e nei contesti socio-economici locali. L'effetto dello status socio-economico individuale (ESCS) tende a ridursi una volta introdotto il controllo per l'area geografica. Questo ridimensionamento suggerisce che una parte delle disuguaglianze attribuite al *background* familiare riflette in realtà differenze territoriali: le risorse non sono solo distribuite in modo diseguale tra gli individui, ma anche tra i contesti, che ne modulano l'efficacia.

Il livello medio di ESCS della scuola mantiene un peso significativo, indicando forti effetti di composizione. Frequentare una scuola con ambiente socio-economico e culturale favorevole offre vantaggi che vanno oltre le risorse personali dello studente, attraverso meccanismi legati alla qualità dell'insegnamento, al clima scolastico, all'effetto del gruppo dei pari in classe, alle aspettative e alle reti di sostegno. Anche l'effetto del tipo di scuola frequentato si ridimensiona una volta considerata la dimensione territoriale. La stessa filiera scolastica può infatti produrre esiti differenti a seconda del contesto in cui è inserita, segnalando che il valore aggiunto di un percorso di studi non è omogeneo, ma dipende dalle caratteristiche economiche, sociali e istituzionali dei territori. In altri termini, l'organizzazione multilivello del sistema scolastico dà luogo ad effetti a catena (Giancola e Salmieri 2022), in cui le condizioni individuali, scolastiche e territoriali si rafforzano a vicenda, amplificando o attenuando le disuguaglianze nei percorsi e negli esiti formativi.

Nel complesso, queste evidenze mostrano come le disuguaglianze educative siano il risultato di un intreccio complesso tra fattori individuali, scolastici e territoriali. Ne deriva la necessità di politiche educative capaci di intervenire simultaneamente su più livelli, tenendo conto delle specificità dei contesti locali e delle interazioni tra le diverse dimensioni della disuguaglianza.

## **4. Scelte, performance e aspettative degli studenti: il ruolo delle origini sociali e dell'omogamia educativa**

di *Benedetto Pasanisi, Orazio Giancola e Matteo Bonanni*

### **4.1 Introduzione**

La letteratura sociologica ha ampiamente evidenziato come le scelte educative siano influenzate dalla provenienza familiare, dal capitale culturale e dalle risorse economiche. Tuttavia, è il capitale culturale a rivestire un ruolo centrale nell'analisi di tali scelte. È dimostrato, infatti, come la provenienza scolastica e il livello di istruzione dei genitori costituiscano fattori determinanti nell'accesso a percorsi educativi di qualità (Giancola e Salmieri 2024a).

Nel contesto italiano, l'influenza delle origini familiari appare, in molti casi, ancor più determinante rispetto ad altri fattori (Giancola e Salmieri 2022). Cavalli e Facchini (2001) propongono due modelli teorici fondamentali per interpretare il legame tra origini familiari e scelte educative. Il primo, di matrice strutturalista, mette in luce come il capitale culturale acquisito nelle prime fasi della socializzazione – in particolare all'interno dell'ambiente familiare – abbia un impatto duraturo sulla scolarizzazione, riproducendo il successo educativo o, al contrario, i fallimenti nel lungo periodo. Tale modello si inserisce nella tradizione della teoria della riproduzione culturale, secondo la quale la famiglia ha un ruolo centrale nel trasmettere valori, credenze e pratiche che orientano le scelte educative. Il secondo modello, invece, si ispira alla teoria della scelta razionale di Boudon (1974; Abburrà *et al.* 1996), la quale considera le scelte educative come decisioni individuali orientate a massimizzare i ritorni economici e professionali a lungo termine,

riducendo il rischio di dispendio di risorse in percorsi educativi ritenuti meno promettenti (Giancola e Rizzi 2024).

Le origini familiari giocano dunque un ruolo centrale nel determinare le scelte educative. Come sottolineato da Breen e colleghi (2009), le famiglie con un elevato capitale culturale sono in grado di indirizzare i propri figli verso percorsi scolastici più prestigiosi, generando un impatto positivo sulle loro opportunità educative e professionali future.

Le aspettative educative – pur non costituendo un concetto centrale nelle analisi sociologiche – sono fondamentali per comprendere le scelte. Secondo Vergati (2005), non solo prefigurano il successo a breve termine, ma si estendono su orizzonti temporali più ampi, influenzando i comportamenti degli individui lungo l'intero percorso educativo. Le aspettative, infatti, svolgono una funzione di orientamento, inducendo gli individui a prendere decisioni in base a ciò che ritengono essere possibile o desiderabile per sé stessi, ma anche in relazione alle credenze che gli altri nutrono nei loro confronti. Un esempio storico dell'influenza delle aspettative è «l'effetto pigmalione» (Rosenthal e Jacobson 1968): le aspettative degli insegnanti possono produrre cambiamenti tangibili nel rendimento degli studenti. Oppure il meccanismo delle «profezie autoavveranti» (Merton 1948): se un insegnante crede che uno studente non avrà successo, potrebbe inconsapevolmente trattarlo in modo diverso, riducendo le sue opportunità di apprendimento, e quindi confermando la sua previsione iniziale.

Il concetto di aspettativa si inserisce, dunque, in un più ampio processo di socializzazione, nel quale la famiglia, insieme alla scuola, trasmette e rafforza determinati valori, modelli cognitivi e convinzioni. Le famiglie dotate di un elevato capitale culturale, in particolare quelle appartenenti a classi sociali più privilegiate, sono in grado di instillare nei propri figli aspettative educative elevate, che si traducono, a loro volta, in scelte scolastiche orientate ad assicurare l'accesso alle opportunità educative migliori (Lareau 2011). Questo processo di socializzazione si traduce, così, in un ciclo di ri-produzione delle disuguaglianze e l'omogamia educativa – oggetto del presente capitolo – ne rappresenta uno degli aspetti chiave.

Il termine “omogamia educativa” si riferisce alla tendenza degli individui a intrattenere relazioni durature con partner con un livello di istruzione

simile o uguale al proprio. Tale fenomeno contribuisce a consolidare e a perpetuare disuguaglianze educative tra le generazioni poiché le famiglie con elevato capitale culturale tendono a trasmettere ai propri figli competenze, risorse e aspettative che facilitano il loro successo scolastico (Ortiz-Gervasi 2021). Le coppie in cui entrambi i partner possiedono una buona istruzione, infatti, sono più propense a investire nelle opportunità educative dei figli, scegliendo scuole e attività extracurricolari che possano migliorare il loro rendimento scolastico. Inoltre, l'omogamia educativa aumenta la probabilità che i figli di genitori altamente istruiti abbiano accesso a percorsi educativi di prestigio, perpetuando così le disuguaglianze sociali ed economiche.

Secondo il modello della riproduzione culturale di Bourdieu e Passeron (1970), l'omogamia educativa è un meccanismo che contribuisce alla selezione delle opportunità educative e professionali, in quanto le risorse culturali (come le competenze linguistiche, le conoscenze e il capitale simbolico) sono in gran parte trasmesse dalla famiglia. Le famiglie con un elevato capitale culturale sono in grado di trasmettere alle nuove generazioni non solo le conoscenze formali, ma anche quelle informali, come l'accesso a reti di contatti sociali, che risultano determinanti per l'integrazione nel sistema educativo e nel mercato del lavoro. L'effetto dell'omogamia educativa è quindi duplice: da un lato, contribuisce a riprodurre le disuguaglianze educative, poiché i figli delle famiglie privilegiate tendono ad avere maggiori opportunità; dall'altro, favorisce una mobilità sociale limitata per coloro che provengono invece da contesti meno favoriti.

Studi più recenti, come quelli di Ortiz-Gervasi (2021) e Blossfeld e colleghi (2024), confermano i risultati della teoria della riproduzione sociale ancora oggi. Questo fenomeno non solo perpetua la disuguaglianza, ma crea anche una stratificazione educativa che rende difficile per le famiglie con capitale culturale basso accedere a opportunità educative di qualità (Raftery e Hout 1993). L'omogamia educativa diventa quindi un meccanismo che contribuisce a mantenere inalterate le disuguaglianze intergenerazionali, incidendo direttamente sul percorso educativo e sociale dei giovani.

## 4.2 Un approccio analitico per studiare l'impatto dell'omogamia: l'operazionalizzazione del concetto

In letteratura si privilegia l'uso degli indici sintetici di status familiare per studiare le determinanti delle *performance* nei test. Un esempio è l'indice ESCS (*Economic, Social and Cultural Status index*) che riassume lo status occupazionale familiare, il livello di istruzione e il possesso di beni strumentali e culturali. Tuttavia, nonostante la sua capacità esplicativa, tramite indici come questo non è possibile stimare l'effettivo peso delle variabili che lo compongono sulle variabili dipendenti selezionate di volta in volta nelle analisi. È quindi preferibile e auspicabile adottare approcci che permettano di aprire la “scatola nera” di questi indici, valorizzando il potenziale informativo delle variabili componenti, non in un'ottica oppositiva, ma piuttosto integrativa rispetto alle riflessioni teoriche e analitiche che questi strumenti suggeriscono e impongono.

Attraverso l'adozione di un approccio analitico (Hedström e Swedberg 1996), ci proponiamo di osservare i meccanismi che sottendono il fenomeno della riproduzione sociale e culturale delle disuguaglianze, meccanismi che spesso restano latenti o non emergono in maniera chiara quando si fa ricorso esclusivo a indici sintetici di status (Avvisati 2020) oppure quando ci si limita a utilizzare i titoli di studio dei genitori per spiegare le disuguaglianze educative.

Alla luce di tale premessa metodologica, questo studio si propone di analizzare l'influenza dell'omogamia educativa sulle *performance* in matematica e sulle aspettative educative degli studenti quindicenni italiani del campione OCSE-PISA 2022. In una prima fase, si valuterà l'incidenza del titolo di studio dei genitori sulle competenze matematiche degli studenti. Successivamente, i titoli di entrambi i genitori verranno combinati in una tipologia che consenta di ricostruire il profilo dell'omogamia educativa familiare, oggetto di approfondimento nel paragrafo seguente. L'analisi si articolerà attorno a tre assi principali: *i*) la distribuzione del fenomeno dell'omogamia educativa in Italia; *ii*) il suo impatto sulle *performance* in matematica degli studenti; *iii*) il ruolo dell'omogamia nelle aspettative d'istruzione dei figli, in relazione con altre variabili strutturali e con un focus sulle coppie non omogamiche.

L'omogamia educativa parentale è stata definita utilizzando la classificazione internazionale dei titoli di studio ISCED, opportunamente ricodificata in tre categorie, sia per la madre che per il padre. In questo modo, distinguiamo genitori con al più il titolo di licenza media (istruzione secondaria inferiore), genitori in possesso del diploma di istruzione secondaria di II grado e genitori laureati o con titoli superiori (istruzione terziaria). La ricodifica è stata operata tenendo in considerazione l'espansione del conseguimento di titoli di studio elevati da parte della popolazione italiana dagli anni '60 ad oggi, un fenomeno non trascurabile per parlare di trasmissione e costanza della presenza delle disuguaglianze specialmente in campo educativo (Bonanni e Giancola 2024).

I titoli di studio sono stati successivamente incrociati in una tabella di contingenza (coefficiente di contingenza: 0,486;  $\gamma$ : 0,647). Come osservabile nella tabella 4.1, sulla diagonale principale si hanno i casi di omogamia, bassa quando il titolo di entrambi i genitori è inferiore al diploma (11,9%), media quando entrambi possiedono il diploma (27,4%) e alta quando entrambi possiedono la laurea o titolo superiore (19,6%). Tutti i casi al di sopra della diagonale di questa matrice quadrata sono chiamati casi di ipergamia (15,3%), mentre tutti i casi al di sotto sono definiti casi di ipogamia (25,8%) (Ortiz-Gervasi 2021). Parliamo quindi di omogamia quando entrambi i genitori possiedono il medesimo livello di istruzione, di ipogamia quando la madre è più istruita del padre, e di ipergamia quando accade il contrario. I casi di omogamia educativa sono più frequenti dei casi di ipo e ipergamia e questo è deducibile dal fatto che la diagonale principale accoglie in totale il 58,9% dei casi. Insieme, i casi di ipo e ipergamia costituiscono il 41,1%. Nell'analisi, tra le coppie asimmetriche, quelle ipogamiche presentano una percentuale maggiore rispetto a quelle ipergamiche. Da una prospettiva diversa si può osservare quindi come nelle coppie le donne siano tendenzialmente più istruite degli uomini (Colarusso e Giancola 2020).

Nel presente studio, le categorie di tipo e ipergamia educativa sono articolate in sottocategorie che riflettono la distanza formale tra i titoli di studio dei genitori. Tale differenziazione si fonda sulla consapevolezza che accorpamenti troppo ampi rischiano di appiattire la comples-

sità sociologica del fenomeno, compromettendo la qualità interpretativa delle analisi multivariate in cui queste variabili fungono da predittori.

*Tabella 4.1 – Incrocio del titolo di studio dei genitori (diagonale principale: omogamia educativa; sopra la diagonale: ipergamia; sotto la diagonale: ipogamia). Valori espressi in percentuale sul totale*

		Titolo di studio del padre			Totale
		Al più licenza media	Diploma	Laurea o più	
Titolo di studio della madre	Al più licenza media	11,9	7,0	1,6	20,5
	Diploma	10,1	27,4	6,7	44,2
	Laurea o più	3,8	12,0	19,6	35,3
Totale		25,7	46,3	27,9	100,0

Fonte: elaborazione degli autori a partire dai dati OCSE PISA 2022

Per garantire maggiore sensibilità analitica, si distingue tra:

- ipogamia e ipergamia estrema, ovvero un genitore con titolo terziario e l'altro con licenza media (3,8% e 1,6% del campione);
- ipogamia e ipergamia marcata alta: un genitore laureato e l'altro diplomato (12% e 6,7% del totale);
- Ipogamia e ipergamia marcata bassa: divario tra diploma e licenza media (10,1% e 7% delle coppie).

Questa tassonomia consente di mantenere la sensibilità nei confronti delle sfumature del fenomeno e di evitare l'errore di trattare come omogenee situazioni profondamente differenti per intensità dell'asimmetria educativa. Una classificazione più fine agevola non solo la descrizione del fenomeno, ma anche la robustezza interpretativa dei risultati empirici, soprattutto laddove l'omogamia educativa venga impiegata come variabile indipendente all'interno di modelli multivariati.

Pur non trattandosi di un metodo sintetico, comprendere il ruolo della combinazione del titolo di studio dei genitori sulle variabili educative degli studenti e delle studentesse può rappresentare un avanzamento nello studio e nella comprensione delle disuguaglianze. La famiglia rappresenta infatti l'ambiente in cui nascono e si diffondono gran parte delle differenze che, reificate in disuguaglianze, influenzano la carriera educativa e la vita degli individui. Riuscire a comprendere i meccani-

smi sottesi a queste dinamiche e il peso dell'istruzione genitoriale può offrire strumenti utili per l'analisi e l'intervento su tali disuguaglianze.

### 4.3 L'impatto dell'omogamia sulle *performance* in matematica

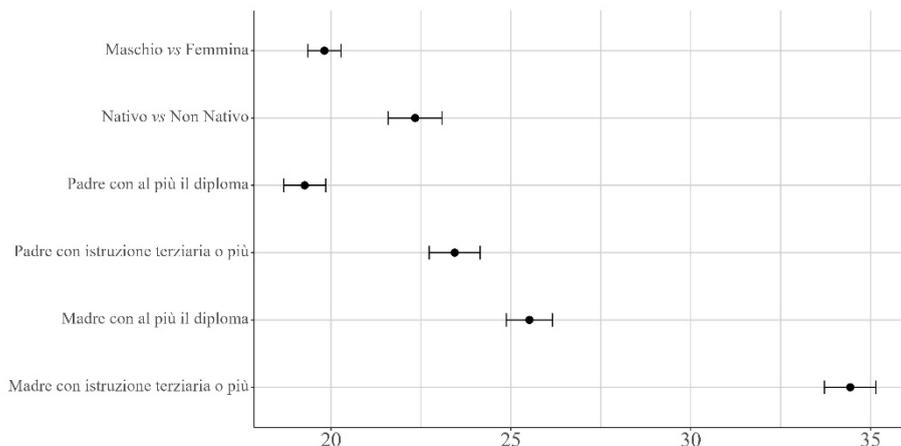
Nelle analisi che seguono vengono considerati i coefficienti non standardizzati B, i quali forniscono la quantificazione di quanto varia il punteggio sulla base delle variabili presenti nel modello, includendo i relativi intervalli di variazione (95%). Le variabili di controllo che saranno sempre presenti sono il sesso degli studenti (Maschio *vs* Femmina) e lo stato migratorio (Nativo *vs* Non nativo).

Nella figura 4. osserviamo che il titolo di studio dei genitori contribuisce notevolmente alla variazione di punteggio in matematica dei figli ai test standardizzati PISA di valutazione delle competenze. In primo luogo, essere maschio piuttosto che femmina porta ad avere una *performance* tendenzialmente migliore di 19,8 punti che, in termini percentuali rispetto alla costante del modello (405,2 punti al test) corrisponde ad una variazione positiva di 4,9 punti percentuali. I nativi hanno una *performance* tendenzialmente maggiore di 22,3 punti di B, ovvero, una variazione positiva rispetto alla *baseline* del 5,5%. Avere il padre diplomato anziché con la licenza media o titolo di studio inferiore comporta una variazione positiva nella *performance* del 5,8%, che corrisponde in termini di B a 19,2 punti. Avere invece il padre laureato, rispetto al fatto che possiede al più la licenza media, o anche un diploma di istruzione secondaria inferiore, significa ottenere un punteggio indicativamente più elevato di 23,4 punti al test PISA.

Tuttavia, è il titolo di studio materno che fa la differenza in questa dinamica: essere figli di una madre diplomata o laureata rispetto al fatto che questa possieda la sola licenza media, comporta un aumento del punteggio rispettivamente di 25,5 punti (6,3% in più rispetto al punteggio *baseline*) e 34,4 punti (8,5% in più rispetto al punteggio *baseline*). In ambedue i casi l'effetto di variazione è superiore rispetto a quanto osservato per i titoli di studio dei padri.

Inserendo la variabile relativa all'indirizzo scolastico, i punteggi del coefficiente B relativi alle medesime variabili del modello precedente cambiano notevolmente (figura 4.2).

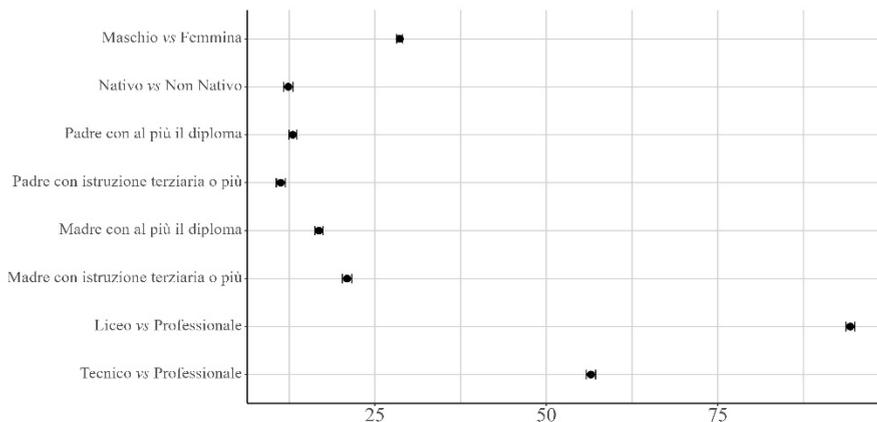
Figura 4.1 – Variazione di B (punteggio in matematica al test PISA) con IC 95% per titolo di studio dei genitori. R2: 0.076. Tutti i coefficienti sono significativi per valori <0.00



Fonte: elaborazione degli autori a partire dai dati OCSE PISA 2022

Frequentare un liceo piuttosto che un istituto professionale comporta una variazione positiva di 94,3 punti al test, mentre frequentare un istituto tecnico rispetto ad un istituto professionale provoca una variazione di 56,5 punti circa. Si tratta di variazioni del punteggio del 26.6% e del 15,9% rispetto alla costante o *baseline* del nuovo modello (355,3 punti). Il genere ed il *background* migratorio influenzano il risultato in modo simile al modello precedente, con una riduzione minima dell’impatto dopo l’inserimento della variabile *di* indirizzo scolastico. D’altro canto, si osserva una riduzione dell’effetto delle variabili legate al titolo di studio dei genitori. Il valore di B per i padri con diploma, rispetto a quelli con solo la licenza media, passa da 0,11 a 0,07, mentre per i padri laureati il valore di B scende da 0,12 a 0,06. Per le madri diplomate, rispetto a quelle con al più la licenza media, il valore di B diminuisce da 0,15 a 0,10, mentre per le madri laureate, rispetto a quelle con la licenza media o inferiore, il medesimo valore scende da 0,194 a 0,118. In tutte le modalità di confronto tra i titoli di studio di madre e padre, e al netto delle altre variabili, l’effetto del titolo di studio materno e paterno continua a essere il più consistente in relazione alla *performance* in matematica ai test PISA.

Figura 4.2 – Variazione di B (punteggio in matematica al test PISA) con IC 95% per titolo di studio dei genitori con track scolastico come variabile di controllo.  $R^2: 0,213$ . Tutti i coefficienti sono significativi per valori  $<0,00$



Fonte: elaborazione degli autori a partire dai dati OCSE PISA 2022

L'indirizzo di scuola frequentata assorbe quindi gli effetti primari del titolo dei genitori sulle *performance* e funge da variabile di mediazione di questo effetto, acuendo le disuguaglianze (Giancola e Salmieri 2022a). La divisione in filiere o, in altre parole, una maggiore selettività del sistema educativo, comporta quindi un aumento delle differenze, in questo caso relativo non solo alle *performance* ma, come vedremo in seguito, anche alle aspettative educative di studenti e studentesse (Giancola *et al.* 2025; § cap. 2). I risultati dei modelli di regressione lineare illustrati nelle figure 4.1 e 4.2 offrono una prima evidenza del peso del titolo di studio dei genitori sulle competenze matematiche dei quindicenni italiani, ma poco ci dicono degli effetti dovuti dalla combinazione dei titoli di studio della coppia genitoriale.

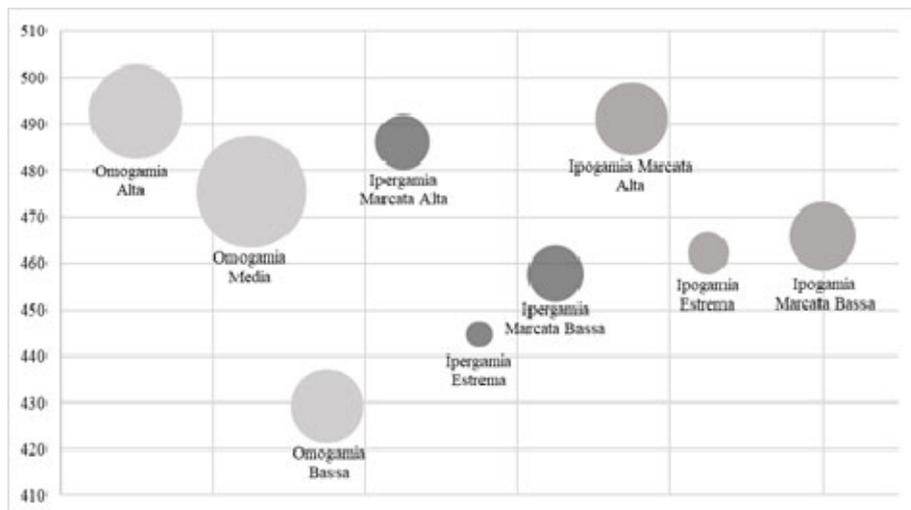
Attraverso la tipologia descritta in precedenza, è invece possibile osservare le differenze nei punteggi medi degli studenti in base alla dimensione omogamica, ipogamica o ipergamica dei livelli di istruzione dei genitori. Coloro che hanno entrambi i genitori laureati (19,6% del campione) ottengono la *performance* più elevata, pari a 492,5 punti. Gli studenti che invece hanno entrambi i genitori diplomati (27,4% dei casi) registrano un punteggio medio di 475,3 punti, mentre quelli con i genitori che entrambi non superano il titolo di licenza media – il caso dell'omogamia bassa (11,9%) – ottengono in media 429,2 punti, il va-

lore più basso tra tutti. Questa evidenza fa emergere il potenziale peso della simmetria dei livelli di istruzione delle coppie sui risultati scolastici dei figli, un aspetto che approfondiamo nei successivi modelli di analisi.

Prima di trattare questo aspetto centrale, è bene sottolineare che emergono evidenze interessanti per le coppie con istruzione asimmetrica. Avere la madre più istruita del padre si traduce in competenze matematiche superiori rispetto alla situazione inversa del padre più istruito della madre. Nei casi di ipogamia e ipergamia elevata (rispettivamente il 12% e il 6,7% del campione), il punteggio medio degli studenti è di 491 punti nel primo caso e di 486 nel secondo. Lo stesso vale per la condizioni di ipogamia e ipergamia bassa: i figli delle coppie ipogamiche (10,1%) registrano una media di 465,8 punti, mentre quelli delle coppie ipergamiche (6,95%) si attestano a 457,7 punti. Anche nelle situazioni di ipogamia e ipergamia estrema si osserva questa tendenza: nel primo caso (3,8%) i figli ottengono un punteggio medio di 462,2 punti, mentre nel secondo (1,6%) si fermano a 444,7 punti. Questi risultati confermano in parte quanto già osservato: i figli delle coppie in cui la madre ha un livello di istruzione più elevato del padre tendono a ottenere risultati migliori rispetto a quelli in cui è il padre a essere più istruito.

È evidente che, se entrambi i genitori sono laureati, nella maggior parte dei casi, i figli ottengono punteggi elevati: il cumulo delle risorse culturali e degli stimoli disponibili in famiglia comporta un effetto molto positivo, diretto o indiretto, sui risultati scolastici dei figli. Il medesimo effetto non si verifica per gli studenti i cui genitori costituiscono una coppia con un ampio squilibrio nei livelli di istruzione. Ciò è vero in particolare nei casi di ipergamia. Le coppie ipogamiche estreme, invece, mantengono un vantaggio relativo rispetto ai figli delle coppie omogamiche basse, ipergamiche estreme e ipergamiche marcate verso il basso. Questa evidenza, seppur debole, suggerisce l'importanza del titolo di studio terziario: quando è posseduto da entrambi i genitori o anche solo da uno di essi, i risultati di apprendimento dei figli sono elevati. In questa dinamica, è tuttavia il titolo di studio elevato della madre e non quello del padre a giocare un ruolo cruciale.

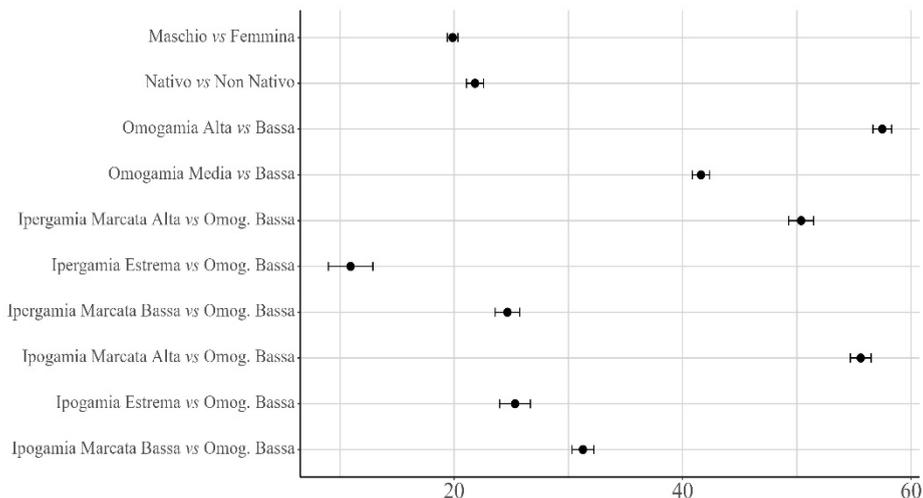
Figura 4.3 – Media del punteggio in matematica per tipo di omogamia, ipogamia e ipergamia educativa dei genitori per percentuale di casi per modalità riportati in tabella 4.1



Fonte: elaborazione degli autori a partire dai dati OCSE PISA 2022

La figura 4.3 mostra la variazione del punteggio in matematica al test PISA in relazione alle diverse combinazioni del livello di istruzione dei genitori. Come anticipato, gli studenti con entrambi i genitori altamente istruiti tendono a ottenere i punteggi più elevati, mentre quelli provenienti da coppie con livelli di istruzione più bassi registrano risultati inferiori. Tuttavia, le differenze più significative emergono nelle situazioni di disallineamento educativo tra i genitori. In particolare, nei casi di ipogamia marcata alta, in cui la madre è laureata, mentre il padre detiene al massimo il diploma, i risultati degli studenti risultano superiori rispetto alla condizione di omogamia bassa. Questo dato – come nei modelli visti in precedenza nei quali il titolo di studio dei genitori è stato osservato separatamente – suggerisce che la presenza di una madre altamente istruita ha un impatto positivo più marcato nella trasmissione del capitale culturale che quindi si riverbera in modo più evidente sui punteggi di apprendimento (Blossfeld *et al.* 2024). Nella configurazione di ipergamia marcata alta, in cui il padre è laureato e la madre diplomata, l'effetto positivo sul rendimento scolastico è meno evidente, segnalando che il livello d'istruzione paterno, da solo, non possiede la stessa efficacia di quello materno.

Figura 4.4 – Variazione di B (punteggio in matematica al test PISA) con IC 95% per tipo di omogamia educativa.  $R^2$ : 0.077. Tutti i coefficienti sono significativi per valori  $<0.00$



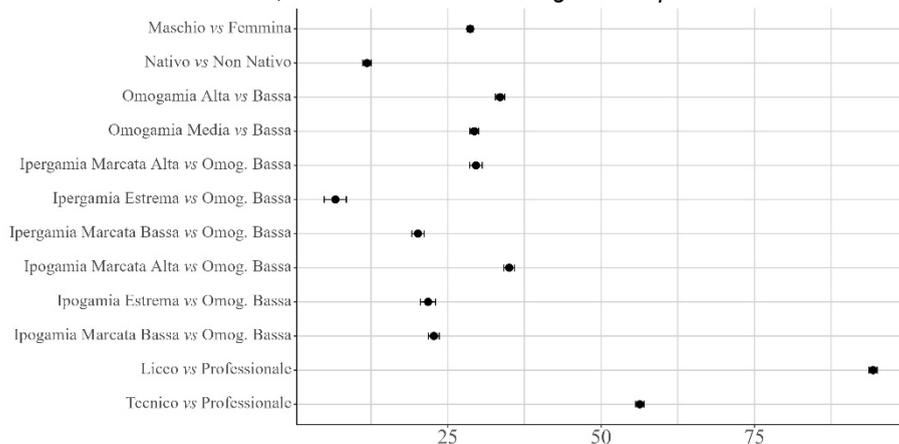
Fonte: elaborazione degli autori a partire dai dati OCSE PISA 2022

Questa asimmetria si acuisce ulteriormente nei casi di ipogamia estrema (madre laureata, padre con licenza media) e, viceversa, di ipergamia estrema (padre laureato, madre con licenza media), in cui il divario di istruzione tra i genitori è massimo. Tuttavia, anche dal confronto tra ipogamia estrema e ipergamia estrema si deduce il vantaggio associato all'istruzione materna, suggerendo che nella trasmissione delle risorse educative il ruolo materno sia più incisivo. Complessivamente, questi risultati indicano che il livello di istruzione dei genitori non produce effetti uniformi, ma varia in base al genere del genitore più istruito. In particolare, emerge un impatto rilevante delle madri laureate nel modellare positivamente le traiettorie educative dei figli (Ortiz-Gervasi 2021).

Le disuguaglianze educative non derivano esclusivamente dall'origine familiare, ma sono mediate dal sistema scolastico attraverso meccanismi di selezione. Il sistema educativo non riflette passivamente le differenze di partenza, ma contribuisce a definirne il significato nel percorso formativo, assorbendole e moltiplicandole (Giancola e Salmieri 2022).

L'introduzione dell'indirizzo scolastico come variabile di controllo (figura 4.5) attenua, ma non annulla, l'influenza della configurazione dell'istruzione dei genitori sulle *performance* scolastiche dei figli. L'effetto più marcato riguarda il divario tra i diversi percorsi di studio: andare al liceo, rispetto al frequentare un istituto professionale, comporta un miglioramento delle *performance* di circa 94 punti, un valore nettamente superiore rispetto alle differenze osservate tra le varie combinazioni nei livelli di istruzione dei genitori. Anche frequentare un istituto tecnico piuttosto che un professionale comporta un miglioramento della *performance* al test PISA (di circa 58 punti), sebbene di entità inferiore. Questi confronti confermano che l'indirizzo scolastico opera come un meccanismo di segregazione scolastica, contribuendo a strutturare in modo significativo l'accesso alle opportunità educative (Giancola e Salmieri 2022).

Figura 4.5 – Variazione di B (punteggio in matematica al test PISA) con IC 95% per tipo di omogamia educativa con track scolastico come variabile di controllo. R2: 0.214; Tutti i coefficienti sono significativi per valori <0.00



Fonte: elaborazione degli autori a partire dai dati OCSE PISA 2022

Pertanto, anche considerando gli effetti degli indirizzi scolastici, l'impatto della combinazione dei livelli di istruzione dei genitori continua a rimanere elevato e mantiene le tendenze evidenziate in precedenza: la ipogamia marcata alta continua ad associarsi a risultati migliori rispetto all'omogamia bassa, con valore di B pari a 0,13, mentre nelle condizioni di ipergamia estrema il vantaggio dovuto al genitore laurea-

to si riduce sensibilmente ( $B = 0,01$ ). Ciò conferma che la trasmissione del capitale culturale familiare non segue una logica puramente additiva, bensì è influenzata da dinamiche di genere. Inoltre, la persistenza di un effetto positivo nelle configurazioni in cui la madre risulta il genitore più istruito rafforza l'ipotesi di una maggiore centralità materna nella mediazione delle risorse educative.

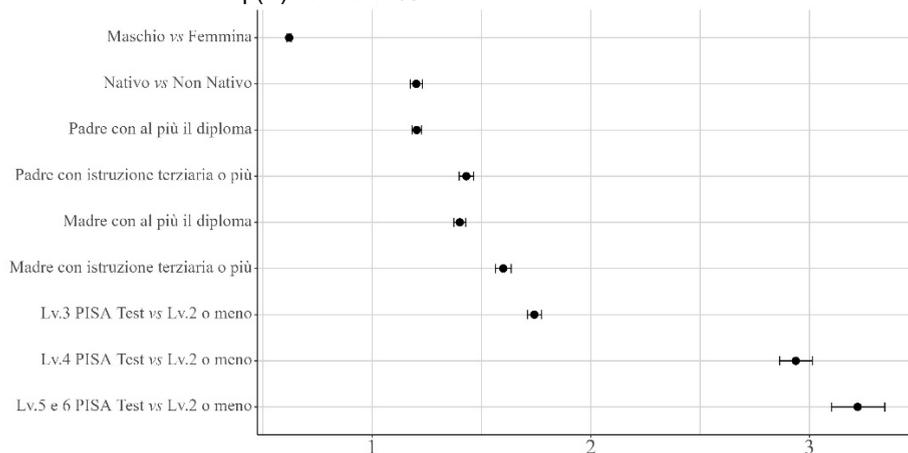
#### 4.4 L'impatto dell'omogamia sulle aspettative di scelta

Passando all'analisi delle aspettative osserviamo, a partire dalla figura 4.6, la relazione tra queste, le competenze in matematica rilevate con il test PISA, il livello di istruzione dei genitori – osservato separatamente – e altre variabili di controllo. Come prevedibile, il rendimento scolastico si rivela un potente predittore delle scelte future: gli studenti con prestazioni elevate manifestano una probabilità significativamente maggiore di attendersi il conseguimento di un titolo universitario rispetto ai coetanei con competenze più basse. A parità delle altre condizioni, gli studenti con una *performance* compresa tra il livello 5 e il livello 6 del test PISA hanno una probabilità di aspettarsi il conseguimento di un titolo universitario più che tripla rispetto a chi si colloca al livello 2 o inferiore ( $Exp(B) = 3,22$ ). Anche gli studenti al livello 4 mostrano una probabilità quasi tripla ( $Exp(B) = 2,94$ ) rispetto al gruppo di riferimento. Tuttavia, il rendimento nelle competenze non agisce in maniera isolata – come osservato nel paragrafo 4.1 – si intreccia profondamente con il capitale culturale familiare. La nostra analisi evidenzia, infatti, rispetto alle aspettative educative, che la presenza di almeno un genitore con istruzione terziaria aumenta significativamente le probabilità che uno studente aspiri a un percorso universitario. Tale effetto risulta marcato sia nel caso della madre laureata ( $Exp(B) = 1,60$ ) che del padre laureato ( $Exp(B) = 1,43$ ).

Un ulteriore elemento di differenziazione riguarda il genere. I ragazzi, rispetto alle ragazze, mostrano una probabilità significativamente inferiore di aspettarsi il conseguimento di un titolo universitario ( $Exp(B) = 0,62$ ). In termini percentuali e a parità di condizioni, essere maschio comporta una riduzione del 38% nell'*odds* di attendersi il conseguimento di un titolo universitario rispetto alle femmine.

Infine, il *background* migratorio si conferma una variabile rilevante nell'orientare le traiettorie di istruzione. Gli studenti nativi mostrano una probabilità più elevata di attendersi il conseguimento di un titolo universitario rispetto ai coetanei non nativi ( $Exp(B) = 1,20$ ), a testimonianza della persistenza di barriere socio-culturali che, in molti casi, possono ostacolare l'accesso all'istruzione terziaria.

Figura 4.6 – Probabilità di aspettarsi di raggiungere un titolo d'istruzione terziaria o più (vs al massimo il diploma) per titolo di studio dei genitori e variabili di controllo -  $Exp(B)$  con IC 95%

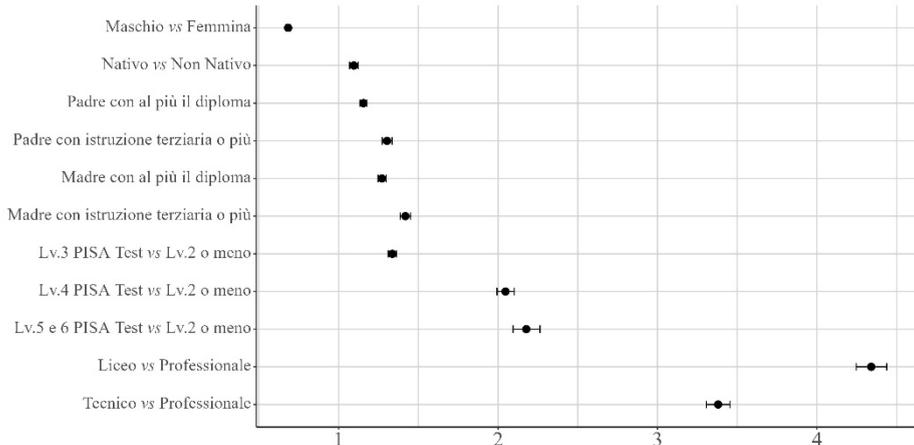


Fonte: elaborazione degli autori a partire dai dati OCSE-PISA 2022

L'analisi del legame tra il livello di istruzione dei genitori e l'indirizzo scolastico nella strutturazione delle aspettative educative (figura 4.7) mostra che – in continuità con quanto osservato nella figura 4.6 – il capitale educativo dei genitori emerge come elemento centrale nella definizione delle traiettorie scolastiche. Il titolo terziario dei genitori conserva un impatto ancora forte (madre:  $Exp(B) = 1,60$ ; padre:  $Exp(B) = 1,43$ ). L'indirizzo scolastico incide molto sulle disuguaglianze di aspettative: la probabilità di aspettarsi un titolo universitario è 4,34 volte superiore per chi frequenta un liceo rispetto a chi segue è iscritto ad un istituto professionale, mentre per gli studenti degli istituti tecnici la probabilità è 3,38 volte superiore (valori  $Exp(B)$ ). Questi dati confermano il ruolo del sistema scolastico non solo come ambiente di apprendimento, ma anche come dispositivo di selezione sociale, in cui la scel-

ta del percorso formativo contribuisce a orientare le opportunità future (Giancola e Salmieri 2022a).

**Figura 4.7 – Probabilità di aspettarsi di raggiungere un titolo d’istruzione terziaria o più (vs al massimo il diploma) per titolo di studio dei genitori, track scolastico e variabili di controllo -  $Exp(B)$  con IC 95%**

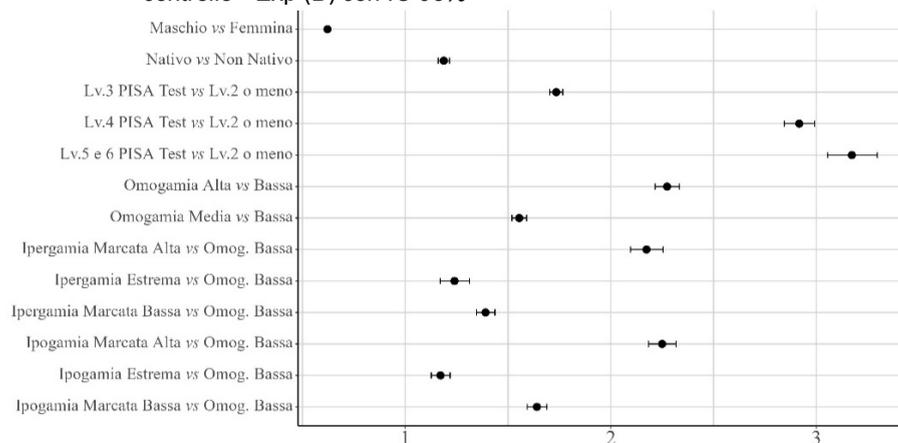


Fonte: elaborazione degli autori a partire dai dati OCSE PISA 2022

La figura 4.8 approfondisce il ruolo della configurazione dei titoli di studio dei genitori nella definizione delle aspirazioni scolastiche degli studenti. I dati mostrano che l’omogamia educativa alta si associa ad una probabilità di attendersi un’istruzione universitaria 2,27 volte superiore rispetto ai casi di omogamia bassa, a parità di ogni altra condizione. Le situazioni di asimmetria nei livelli di istruzione dei genitori producono effetti diversi a seconda dei tipi di combinazione: l’ipogamia marcata alta si associa a un incremento delle aspettative accademiche dei figli 2,25 volte superiore rispetto ai casi di omogamia bassa; per i figli delle coppie caratterizzate da ipergamia marcata alta la probabilità di aspirare a un titolo terziario è 2,17 volte superiore ai casi di omogamia bassa (valori  $Exp(B)$ ).

Quando poi il disallineamento educativo tra i genitori è più pronunciato, l’effetto positivo si attenua. Nei casi di ipergamia estrema l’incremento della probabilità di attendersi un titolo terziario si riduce a 1,24 volte, mentre per l’ipogamia estrema il valore scende ulteriormente ( $Exp(B) = 1,17$ ).

Figura 4.8 – Probabilità di aspettarsi di raggiungere un titolo d'istruzione terziaria o più (vs al massimo il diploma) per omogamia educativa parentale e variabili di controllo - Exp (B) con IC 95%



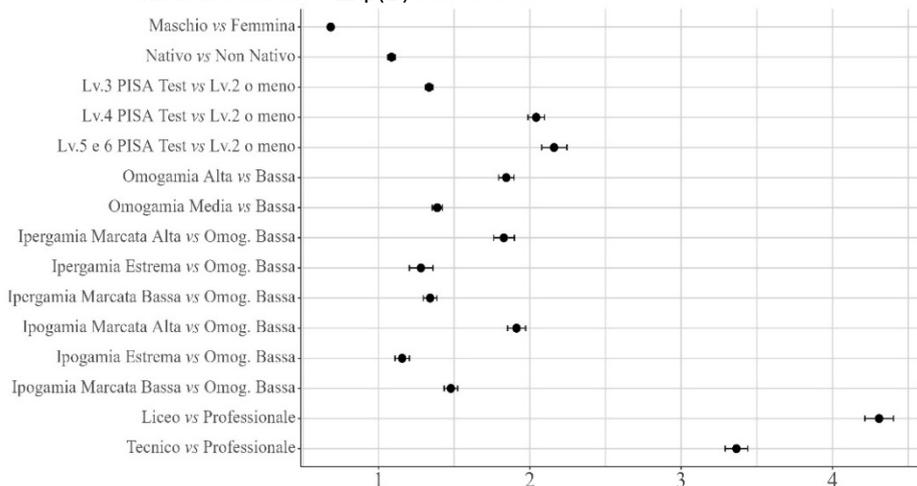
Fonte: elaborazione degli autori a partire dai dati OCSE-PISA 2022

L'integrazione del fattore relativo all'indirizzo scolastico nell'analisi permette di osservare in che modo scuola e famiglia interagiscono nel definire le aspettative educative (figura 4.9). Il percorso scolastico si conferma un elemento di forte differenziazione: la probabilità di aspettarsi un titolo universitario è 4,31 volte maggiore per chi frequenta un liceo rispetto agli studenti degli istituti professionali, mentre per i tecnici l'incremento è di 3,37 volte l'*odds* (valori  $Exp(B)$ ).

Tuttavia, l'omogamia alta rimane il principale predittore delle aspettative accademiche ( $Exp(B) = 1,84$ ), mentre l'ipogamia marcata alta mantiene un effetto positivo considerevole ( $Exp(B) = 1,91$ ). Anche l'ipergamia marcata alta mantiene il suo effetto di maggiori aspettative, se confrontata con l'omogamia bassa ( $Exp(B) = 1,83$ ).

Le differenze di genere si confermano rilevanti: gli studenti maschi risultano meno inclini ad aspettarsi di raggiungere un titolo universitario rispetto alle loro coetanee ( $Exp(B) = 0,68$ ). Infine, pur avendo un'incidenza più contenuta rispetto ad altri fattori, il *background* migratorio continua a influenzare le aspirazioni scolastiche, con gli studenti nativi che presentano una probabilità leggermente più alta di attendersi il raggiungimento degli studi terziari ( $Exp(B) = 1,09$ ).

**Figura 4.9 – Probabilità di aspettarsi di raggiungere un titolo d'istruzione terziaria o più (vs al massimo il diploma) per omogamia educativa parentale, track e variabili di controllo - Exp(B) con IC 95%**



Fonte: Elaborazione degli autori a partire dai dati OCSE-PISA 2022

## 4.5 Conclusioni

L'obiettivo di questo capitolo era contribuire a una comprensione più approfondita delle modalità attraverso cui i fattori familiari, e in particolare le configurazioni di omogamia e asimmetria educativa dei genitori, influenzano i risultati scolastici e le aspettative formative degli studenti. Si tratta di una prospettiva che si inserisce nel dibattito sulla mobilità sociale e sulla riproduzione delle disuguaglianze educative, con implicazioni rilevanti per le politiche scolastiche e per il disegno di interventi orientati alla giustizia sociale. In un'ottica classica, potremmo dire "bourdesiana", la disponibilità di capitale culturale da parte della famiglia costituisce un fattore chiave nei processi di stratificazione. Tuttavia, l'approccio adottato in questo capitolo permette di spostare l'attenzione dal semplice possesso individuale del capitale educativo all'interazione tra i genitori, mettendo in luce come la combinazione dei titoli di studio della coppia genitoriale – in termini di simmetria o asimmetria – introduca una dimensione di genere spesso trascurata. Non è infatti irrilevante chi possiede il capitale all'interno della coppia genitoriale: il medesimo livello di istruzione può produrre effetti diversi

a seconda che sia detenuto dalla madre o dal padre. Questo spostamento di prospettiva consente di analizzare in chiave più fine le dinamiche della riproduzione delle disuguaglianze educative.

Le analisi condotte confermano la rilevanza del titolo di studio dei genitori nella spiegazione delle differenze di *performance* scolastica dei figli in matematica, con un impatto particolarmente marcato dell'istruzione materna. A parità di altre condizioni, i figli di madri laureate tendono ad ottenere risultati di apprendimento migliori, anche in presenza di una differenza rispetto al titolo di studio dei padri. Le configurazioni omogamiche alte risultano sistematicamente associate a punteggi più elevati, ma anche le configurazioni ipogamiche in cui la madre è più istruita del padre presentano esiti favorevoli. Viceversa, l'influenza del titolo di studio paterno, preso isolatamente appare più debole. Questo risultato indica che la trasmissione del capitale culturale non segue una logica puramente additiva, ma è influenzata da dinamiche intra-familiari e di genere. L'introduzione dell'indirizzo scolastico come variabile nei modelli di analisi ha poi mostrato come la scuola non si limiti a riflettere le disuguaglianze di partenza, ma contribuisca attivamente a riprodurle e ridefinirle. La selezione precoce nei percorsi di studio tende infatti a rafforzare la stratificazione esistente: frequentare un liceo amplifica le opportunità di valorizzazione delle risorse familiari, mentre i percorsi tecnico-professionali risultano meno efficaci da questo punto di vista. Il sistema scolastico agisce quindi come una serie di dispositivi di differenziazione, selezione e conferma degli esiti educativi, moltiplicando o riducendo le possibilità a disposizione degli studenti.

Questa stessa logica si osserva anche nell'analisi delle aspettative educative. Le aspirazioni scolastiche non dipendono solo dal livello di competenze raggiunte, ma risultano dall'interazione tra origine sociale, genere, origine migratoria e percorso scolastico. Gli studenti che raggiungono buoni livelli nelle competenze matematiche e provengono da famiglie in cui i genitori – in particolare le madri – possiedono un elevato livello di istruzione sviluppano aspettative di istruzione universitaria molto più alte rispetto ai coetanei di *background* educativo meno elevato. Anche in questo caso, le combinazioni dei titoli di studio dei genitori caratterizzate da omogamia alta o da ipogamia marcata verso l'alto (madre laureata) risultano associate ad un più elevato orizzonte educativo.

L'effetto dell'indirizzo scolastico sulle aspettative – in origine spiegato dalla correlazione tra *background* educativo degli studenti e scelta di indirizzo – è risultato persino più marcato dell'effetto sulle *performance*: i liceali si attendono con molta più probabilità di raggiungere un titolo universitario rispetto agli studenti dei professionali, anche a parità di livello di istruzione dei genitori e rendimento scolastico pregresso. Questa evidenza conferma che il sistema di istruzione italiano non è soltanto un luogo di apprendimento, ma anche uno spazio simbolico in cui si sviluppano le rappresentazioni del futuro e le percezioni del sé. Le disuguaglianze non si limitano a ciò che gli studenti possono fare, ma investono anche ciò che essi immaginano di poter fare.

Nel complesso, quindi, i risultati della nostra analisi suggeriscono che le disuguaglianze educative si producono nell'intersezione tra fattori familiari e scolastici, secondo logiche complesse e interdipendenti. L'omogamia/asimmetria educativa dei genitori svolge un ruolo importante, attivo, non neutro, di trasmissione delle opportunità. Al contempo, la scuola contribuisce a modellare e fissare le scelte e le traiettorie educative degli studenti, funzionando da moltiplicatore simbolico e istituzionale delle disuguaglianze di partenza.

In definitiva, comprendere le modalità attraverso cui si intrecciano i livelli di istruzione di madri e padri, gli effetti di differenziazione degli indirizzi di studio, le *performance* di apprendimento e le aspettative educative degli studenti rappresenta una chiave interpretativa articolata e ineludibile per l'analisi della riproduzione delle disuguaglianze sociali per via scolastica. Un'analisi che, per quanto estesa e quantitativamente solida, non può che restare aperta. Richiede oggi più che mai di essere integrata con prospettive qualitative e con uno sguardo attento ai processi soggettivi e contestuali che attraversano i vissuti educativi delle nuove generazioni.

## 5. Immaginare il futuro: disuguaglianze scolastiche e aspirazioni occupazionali

di *Marialuisa Villani e Orazio Giancola*

### 5.1 Introduzione

Obiettivo di questo capitolo è analizzare le relazioni tra origine sociale, scelte scolastiche e rendimento degli studenti quindicenni, esplorando in che modo tali dimensioni influenzano le aspettative educative e le aspirazioni professionali. Ci proponiamo di indagare i fattori strutturali che alimentano il rischio di basso rendimento scolastico (*low performing*) e comprendere come tale condizione incida sulle scelte post-diploma, orientando le traiettorie formative e occupazionali. Il basso rendimento scolastico risulta fortemente associato a caratteristiche ascrittive – origine sociale, genere, *background* migratorio – e a variabili territoriali e contestuali che, quando si combinano con caratteristiche di vulnerabilità socioeconomica e culturale, aumentano il rischio di abbandono scolastico e di transizione verso condizioni di inattività formativa e lavorativa (NEET) (Villani e Prandini 2025). Le implicazioni a lungo termine includono disoccupazione di lunga durata, occupazioni precarie e forme marcate di marginalità sociale.

Esplorare le fondamenta del basso rendimento scolastico consente di mettere a fuoco criticità sistemiche delle istituzioni educative: pratiche pedagogiche inadeguate, scarso accesso a risorse sociali e culturali, barriere socio-economiche costituiscono ostacoli che colpiscono in modo sproporzionato gli studenti svantaggiati (Wiederkehr *et al.* 2015). Intervenire su tali fenomeni è cruciale non solo per lo sviluppo individuale, ma anche per il benessere collettivo: se adeguatamente sostenuti, gli studenti svantaggiati potrebbero esprimere appieno il proprio potenziale

e contribuire positivamente alla società, riducendo il rischio di esclusione sociale (Heckman *et al.* 2006).

## **5.2 Scelte scolastiche e aspettative educative come nodo gordiano della disuguaglianza**

Numerosi studi hanno evidenziato l'importanza dei modelli sociali e professionali nell'influenzare le scelte educative, mostrando come tali riferimenti plasmino le decisioni di famiglie e studenti rispetto ai percorsi formativi (Gambetta 1987; Jackson 2013; Giancola e Salmieri 2020; Barone *et al.* 2021; Häggglund e Leuze 2021). Sappiamo inoltre che la scelta dell'indirizzo scolastico è considerata una decisione cruciale nelle traiettorie formative e di vita. Un ampio corpo di ricerche ha dimostrato come tali scelte, soprattutto se precoci, possano ampliare disuguaglianze sociali ed educative preesistenti, contribuendo a processi di segregazione scolastica (Gamoran 2009; Giancola e Salmieri 2020a; Barone *et al.* 2021). È altresì condivisa l'idea che intervengano due dinamiche concomitanti, classificate come effetti primari e secondari dell'origine sociale. I primi si riferiscono all'influenza diretta del *background* socio-economico e culturale sul rendimento scolastico (Bukodi *et al.* 2020); i secondi riguardano l'impatto diretto dell'origine sociale sulle scelte educative, indipendentemente dal rendimento, e sono più strettamente associati al livello di istruzione e alla posizione occupazionale dei genitori (Giancola e Rizzi 2024). Tali effetti, tuttavia, non agiscono in modo uniforme. Il peso degli effetti secondari varia inoltre in base al grado di differenziazione dei sistemi educativi (§ cap. 2): un'elevata differenziazione del sistema d'istruzione tende infatti ad accrescere gli effetti secondari, mentre la selettività può, in parte, attenuarli, rendendo complessa la valutazione comparata del loro impatto nei diversi contesti nazionali (Jackson e Jonsson 2013).

Se gli effetti primari e secondari spiegano chi accede e chi no ai diversi livelli di istruzione, le disuguaglianze orizzontali indicano le differenze relative a cosa gli studenti studiano – indirizzi, curricula, materie propedeutiche o meno all'università – e anche questa dimensione è segnata dall'origine sociale. A parità di titolo di studio, infatti, studenti provenienti da *background* socio-economici e culturali differenti tendo-

no a scegliere indirizzi formativi differenti (Zimmermann e Seiler 2019). In particolare, chi proviene da famiglie avvantaggiate si orienta più spesso verso indirizzi scolastici e universitari considerati più prestigiosi e promettenti. Queste scelte contano: non tutti i percorsi offrono le stesse opportunità occupazionali. Alcuni indirizzi facilitano l'accesso a professioni qualificate, altri espongono a maggiori rischi di precarietà (Reimer e Pollak 2005).

Il caso italiano rappresenta un esempio emblematico di quanto gli effetti secondari e le disuguaglianze orizzontali incidano in modo strutturale sulle traiettorie formative e professionali. Nel nostro paese la prevalenza degli effetti secondari rispetto a quelli primari, in controtendenza rispetto ad altri paesi europei (Jackson e Jonsson 2013), risulta particolarmente marcata (Contini e Scagni 2011; 2013; Ress e Azzolini 2014). Questo quadro si riflette anche nella formazione delle aspettative scolastiche e delle aspirazioni professionali che rappresentano un'ulteriore dimensione influenzata dalle origini sociali (Bukodi *et al.* 2020).

Sappiamo dunque che *performance* scolastiche, aspettative educative e aspirazioni professionali degli studenti sono influenzate dal loro *background* socio-economico e culturale e dalle loro esperienze scolastiche. Tali variabili interagiscono inoltre con le disuguaglianze strutturali di genere e status migratorio e insieme riproduzione delle disuguaglianze nei percorsi e nelle aspettative. Gli studenti provenienti da famiglie agiate, con elevato capitale culturale e non di origine straniera tendono a perseguire obiettivi educativi più ambiziosi (Jackson 2013; Swart e Wolbers 2024). A rafforzare tali legami possono concorrere le caratteristiche strutturali del sistema scolastico, in particolare una segmentazione precoce tra diversi indirizzi di studio e all'interno di questi, l'opposizione tra indirizzi di carattere generalista – solitamente strutturati per preparare alla formazione accademica – e quelli di carattere tecnico, specialistico e professionale – solitamente organizzati e percepiti per orientare gli studenti verso il mercato del lavoro e non verso il prosieguo degli studi. È così che la separazione dei percorsi scolastici (*tracking*) favorisce ulteriormente il legame tra origine sociale e destini occupazionali degli studenti. Gli studenti di ceto medio-alto beneficiano maggiormente dell'accesso ai licei che facilitano l'ingresso nelle professioni qualificate. Secondo Barone e colleghi (2021), questa in-

fluenza si articola lungo tre direttrici: *i*) la sequenza “liceo-laurea” rafforza la trasmissione intergenerazionale del privilegio (Pisati 2002; ISTAT 2016; Ballarino e Panichella 2016); *ii*) sul lungo termine, il diploma liceale genera vantaggi persino in assenza di titoli universitari; *iii*) il rendimento occupazionale dei titoli varia in base alla classe sociale, risultando più favorevole per chi proviene da origini sociali medio-alte: un liceale di origini sociali elevate avrà migliori chance occupazionali di un liceale di umili origini sociali. A ciò si aggiunge la dimensione simbolica del lavoro, che contribuisce a orientare le aspettative scolastiche attraverso la percezione del prestigio associato alle diverse professioni. Parimenti le aspirazioni professionali sono modellate dalla percezione sociale del valore e del prestigio delle occupazioni (Jaoul-Grammare 2024) che riflettono le gerarchie simboliche consolidate nel senso comune (De Luca 2007).

Nel caso del sistema d’istruzione italiano, sia la stratificazione verticale che quella orizzontale sono accentuate dalla struttura dei percorsi di studio (Benadusi e Giancola 2014) che agisce come fattore di amplificazione delle disuguaglianze. La scelta dell’indirizzo a 14 anni – tra percorsi liceali, tecnici e professionali – segna una transizione cruciale poiché per quanto tali indirizzi siano formalmente paritari (una volta completati, consentono a tutti l’accesso all’università), le loro differenze di contenuto curricolare e la lettura che ne danno famiglie, studenti e insegnanti contribuiscono a marcare in modo netto le future traiettorie formative e professionali chi li ha frequentanti. Il *background* familiare, non di rado, prevale persino sulle indicazioni e i suggerimenti dei docenti (Bonizzoni *et al.* 2016): studenti di bassa origine sociale a cui gli insegnanti raccomandano l’iscrizione al liceo, seguono invece le indicazioni dei genitori che premono per gli studi tecnici-professionali (Polesel e Leahy 2018). Ciò naturalmente riproduce le disuguaglianze di partenza.

Diversi studi hanno evidenziato che gli studenti di origine socio-economica più elevata si orientano più frequentemente verso i licei, mentre quelli provenienti da contesti svantaggiati si iscrivono in misura sproporzionata a istituti tecnici e professionali (Contini e Scagni 2011; Panichella e Triventi 2014; Contini e Triventi 2016). Tali scelte risultano solo parzialmente spiegate dal rendimento, confermando il ruolo dell’origine sociale nelle preferenze educative (Giancola e Salmieri

2022a). Questi meccanismi trovano un'espressione efficace nel concetto di povertà educativa, intesa come una condizione di carenza di competenze essenziali per orientarsi nel mondo contemporaneo e per proseguire nel tempo percorsi di apprendimento e sviluppo (Giancola e Salmieri 2023). Essa si manifesta tanto in bassi livelli d'istruzione quanto in competenze inadeguate o obsolete, compromettendo l'autodeterminazione e l'inclusione sociale (Allmendinger e Leibfried 2003; Giancola e Salmieri 2022a, 2023). Le conseguenze della povertà educativa emergono nel tempo, alimentando un circolo vizioso in cui competenze deboli e bassa motivazione portano a un progressivo disinvestimento nell'istruzione e nella formazione. La povertà educativa rappresenta dunque un vincolo multidimensionale che limita l'accesso alle opportunità formative e alle possibilità di progettare un futuro significativo. Le disuguaglianze si sviluppano attraverso processi cumulativi, in cui l'origine sociale agisce su più livelli: influenzando le scelte scolastiche iniziali, l'esposizione a contesti segregati e, infine, aspirazioni e rendimento (Giancola e Salmieri 2022a). In questa prospettiva, la scelta dell'indirizzo scolastico rappresenta al contempo un esito e un fattore generativo di stratificazione sociale. La transizione verso la scuola secondaria di II grado è così un passaggio critico nei processi di riproduzione delle disuguaglianze, poiché le scelte compiute in questa fase hanno ricadute durature sul percorso scolastico e sulle prospettive occupazionali, soprattutto per gli studenti provenienti dai contesti più fragili. Le implicazioni di queste scelte si estendono ben oltre l'ambito scolastico, influenzando la mobilità sociale e alimentando meccanismi di esclusione che si consolidano nel tempo. A partire da queste premesse teoriche, il capitolo prosegue con l'analisi dei dati PISA 2022, allo scopo di esplorare in chiave comparativa il nesso tra *background* familiare e percorsi educativi.

### 5.3 Dati e metodi

L'analisi presentata di seguito utilizza i dati più recenti PISA (*Programme for International Student Assessment*), edizione 2022. Il programma, rivolto a studenti quindicenni, ha coinvolto circa 700.000 partecipanti di 81 paesi membri e partner dell'OCSE. La rilevazione si è

svolta nel 2022 e i dati sono stati pubblicati nel dicembre 2023. L'indagine include numerose domande sulle aspettative scolastiche e professionali, consentendo di esplorare le relazioni tra origine sociale, percorso scolastico e aspirazioni lavorative (OCSE 2023a). Il nostro lavoro si concentra sugli studenti con basse competenze in lettura e matematica, una popolazione particolarmente esposta al rischio di svantaggio educativo e marginalizzazione sociale (Giancola e Salmieri 2024a).

Sono stati esclusi dal *dataset* gli studenti iscritti alla scuola secondaria di I grado e coloro che frequentano percorsi di istruzione e formazione professionale non riconducibili alla secondaria di II grado. Il campione finale, successivamente ponderato, comprende 9.091 studenti. La variabile relativa al tipo di scuola è stata ricodificata in tre categorie: licei, istituti tecnici e istituti professionali. Per analizzare le competenze, si è calcolata la media dei dieci *plausible values* disponibili per ciascun ambito *literacy* (la capacità di comprendere, valutare, usare e utilizzare testi scritti per partecipare alla società, raggiungere obiettivi e sviluppare conoscenze e potenzialità) e *numeracy* (la capacità di accedere, utilizzare, interpretare e comunicare informazioni e idee matematiche al fine di impegnarsi e gestire le richieste matematiche di una serie di situazioni nella vita adulta). Un *plausible value* è un valore credibile che rappresenta una possibile abilità di uno studente, calcolato in base alle sue risposte e a quelle degli altri. Non è una stima precisa e unica, ma uno dei tanti valori possibili che lo studente potrebbe avere, tenendo conto dell'incertezza. In pratica, per ogni studente non si calcola un solo punteggio, ma se ne generano diversi (di solito 5 o 10), estratti da una distribuzione statistica che tiene conto delle risposte date e delle caratteristiche del test. Questo è utile per condurre analisi affidabili a livello di popolazione (ad esempio per un confronto tra paesi o gruppi sociali), e non per stabilire quanto sia bravo o preparato un singolo studente.

Su questa base è stata elaborata una variabile a quattro categorie per rappresentare i livelli di competenza, secondo i criteri descritti nel paragrafo successivo. Tutte le analisi sono state ponderate utilizzando i pesi di campionamento previsti dal dataset PISA, in particolare il peso *W\_FSTUWT*, al fine di garantire la rappresentatività delle stime.

Per le analisi di regressione – lineare e logistica – sono state costruite variabili fittizie (*dummy*) per i principali fattori: genere, area geografica, ripetizione scolastica, tipo di scuola e *background* migratorio, in linea con le ipotesi di ricerca. Nell'ambito delle analisi di regressione, una variabile *dummy* (nota anche come variabile indicatrice) è una variabile binaria che assume valore zero o uno, allo scopo di segnalare la

presenza o l'assenza di una determinata modalità categoriale, il cui effetto può influenzare lo spostamento dell'esito dipendente.

Per analizzare le aspettative educative è stata utilizzata la variabile EXPECEDU, che rileva il livello massimo di istruzione atteso dagli studenti. A partire da essa, è stato costruito un indicatore binario (*index\_high\_expectation*), con valore uno per gli studenti che indicano di aspettarsi di raggiungere i livelli ISCED da 5 a 8 (dall'istruzione terziaria di ciclo breve al dottorato) e zero per tutti per gli altri. Questo consente di distinguere tra chi aspira a proseguire verso l'istruzione superiore e chi intende invece fermarsi al diploma. L'indice ESCS (*Economic, Social and Cultural Status*), che misura il *background* socio-economico e culturale degli studenti, è stato trasformato da variabile continua a categoriale, articolata in quattro livelli: basso, medio-basso, medio-alto e alto, sulla base della distribuzione in quartili.

L'analisi si è articolata in tre fasi. La prima è basata su una regressione lineare OLS per stimare l'effetto di *background* sociale, indirizzo scolastico, genere, condizione migratoria e area geografica sui risultati in *literacy* e *numeracy*, rispettivamente le competenze di lettura e comprensione e quelle di matematica. Attraverso variabili *dummy* sono stati confrontati gli studenti con basse competenze con quelli con un livello di padronanza più elevata. In parallelo, è stato stimato un modello di regressione logistica per identificare i fattori di rischio associati alla condizione di *low performer*.

Nella seconda fase è stata realizzata una regressione logistica binaria sulle aspettative educative, utilizzando l'indice delle alte aspettative educative (*Index of High Expectations*) come variabile dipendente, al fine di individuare i fattori che aumentano la probabilità degli studenti di aspettarsi un titolo di istruzione terziaria.

L'indice delle elevate aspettative educative è una variabile costruita dai dati raccolti tramite i questionari somministrati durante PISA ai genitori (quando disponibili), agli studenti, che riportano ciò che percepiscono sulle aspettative altrui (ad esempio: "mio padre/mia madre si aspetta che io vada all'università") e agli insegnanti o ai presidi, in base al contesto scolastico. Valori elevati dell'indice indicano che i genitori si aspettano che il figlio completi l'istruzione terziaria (università o oltre); gli studenti percepiscono alte aspettative su di sé da parte degli adulti significativi e la scuola alimenta obiettivi scolastici elevati.

Infine, nella terza fase, sono stati stimati quattro modelli di regressione OLS per analizzare i fattori che influenzano le aspettative professionali, utilizzando l'indice BSMJ (*students' expected occupational status*) dell'OCSE, che misura lo status occupazionale a cui gli studenti aspirano.

Nell'ambito dell'indagine PISA, le risposte degli studenti alla domanda aperta "Che tipo di lavoro ti aspetti di svolgere intorno ai 30 anni?" sono state codificate manualmente sulla base della classificazione internazionale delle occupazioni ISCO-08, dando origine all'indicatore dell'occupazione attesa. I codici ISCO così ottenuti sono stati successivamente associati all'Indice internazionale di status socio-economico delle occupazioni (ISEI) (Ganzeboom e Treiman 2003), generando la variabile BSMJ. Valori più elevati di questa variabile indicano livelli più elevati di status occupazionale atteso da parte dello studente.

Tabella 5.1 – Media punteggi lettura e matematica (2022 – punteggi relativi agli studenti di secondaria di secondo grado)

Punteggio	N (pesati)	Minimo	Massimo	Media	Scarto- tipo
Media value <i>literacy</i>	496.263	192,39	745,76	481,60	86,40
Media pvalue <i>numeracy</i>	496.263	187,35	778,82	471,26	85,28

Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PISA 2022

Tabella 5.2 – Italia: categoria low performer. Valori espressi in percentuale sul totale

		<i>Low performer</i> in <i>literacy</i>		Totale
		<i>Non low performer</i>	<i>Low performer</i>	
<i>Low performer</i> in <i>numeracy</i>	<i>Non low performer</i>	68,3	4,0	72,3
	<i>Low performer</i>	11,9	15,8	27,7
Totale		80,2	19,8	100,0

Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PISA 2022.

Per quanto riguarda le competenze, come indicato nella documentazione tecnica dell'OCSE, i punteggi PISA sono standardizzati per approssimare una distribuzione normale (media = 500; scarto tipo = 100). Nel caso italiano, la media in matematica è 471,3 (scarto tipo = 85,27), mentre in lettura è 481,6 (scarto tipo = 86,39; vedi tabella 5.1). Questi valori costituiscono il riferimento per l'identificazione degli studenti *low performer*.

Secondo l'OCSE (2023a), gli studenti *low performer* sono quelli che raggiungono un livello di competenza pari o inferiore al Livello 1. Sono in grado di risolvere quesiti semplici con istruzioni esplicite e un'unica fonte informativa, ma faticano nei compiti che richiedono ragionamento complesso o integrazione di più informazioni. Nel 2022, la soglia per essere considerati *low performer* è stata fissata ad un punteggio inferiore a 408 in lettura e 420 in matematica.

Nella nostra analisi abbiamo quindi elaborato due variabili binarie per identificare gli studenti sotto soglia in ciascun dominio, successivamente combinate in un indicatore composito di basso rendimento complessivo. A partire da questo indicatore, gli studenti sono stati classificati in quattro gruppi, in base alla loro *performance* nei due ambiti di *literacy* e *numeracy* (tabella 5.2): *i*) nel quadrante in alto a sinistra si collocano gli studenti sopra soglia in entrambi i domini e che quindi non sono a rischio di povertà educativa; *ii*) nel quadrante in alto a destra vi sono gli studenti che sono sotto soglia in *literacy*, ma non in *numeracy*; *iii*) nel quadrante in basso a sinistra vi sono, invece, gli studenti sotto soglia in *numeracy*, ma non in *literacy*; *iv*) infine, nel quadrante in basso a destra si posizionano gli studenti sotto soglia in entrambi i domini e che quindi mostrano un elevato rischio di povertà educativa.

A seguire l'analisi si focalizza sul 15,8% di studenti che risultano *low performer* in entrambi gli ambiti di competenza. Si esamina la relazione tra questa condizione e le variabili di indirizzo scolastico, genere, area geografica e status socio-economico e culturale, al fine di individuare i meccanismi che concorrono alla produzione delle disuguaglianze educative. Inoltre, nella sezione successiva, si approfondisce come il basso rendimento scolastico influenzi le aspettative scolastiche e aspirazioni professionali.

I dati PISA 2022 confermano che il tipo di indirizzo scolastico è un forte predittore dei risultati scolastici in termini di competenze di *literacy* e *numeracy*: tra gli studenti iscritti ai licei, appena il 7% risulta *low performer*, contro il 19,7% degli studenti degli istituti tecnici e ben il 40,3% degli studenti degli istituti professionali. Questi dati evidenziano che differenti indirizzi scolastici contribuiscono a riprodurre gli svantaggi formativi (tabb. 5.3 e 5.4).

**Tabella 5.3 – Low performer per indirizzo scolastico. Valori espressi in percentuale di colonna**

	Liceo	Istituto tecnico	Istituto professionale	Totale
<i>Non low performer</i>	93	80,3	59,7	84,7
<i>Low performer</i>	7%	19,7%	40,3	15,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PISA 2022.

**Tabella 5.4 – Low performer per area geografica. Valori espressi in percentuale di colonna**

	Nord-Est	Nord-Ovest	Centro	Sud	Sud e isole	Totale
<i>Non low performer</i>	91,4	91,2	86,3	73,0	76,5	84,2
<i>Low performer</i>	8,6	8,8	13,7	27,0	23,5	15,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PISA 2022.

## 5.4 Transizioni educative e aspirazioni professionali

Sulla base del quadro teorico ed empirico proposto in precedenza, in questo paragrafo esaminiamo le aspettative scolastiche e le aspirazioni professionali degli studenti nel contesto educativo italiano, tenendo conto delle disuguaglianze di origine sociale. Le aspettative riguardano ciò che gli studenti ritengono realisticamente raggiungibile nel breve-medio termine, come ad esempio il livello di istruzione che pensano di poter conseguire oppure cosa si aspettano di fare una volta raggiunto il diploma: continuare a studiare oppure dedicarsi alla ricerca di un'occupazione. Si tratta di proiezioni circostanziate, fondate sulle risorse materiali e simboliche disponibili lungo il percorso di vita in età scolastica. Le aspirazioni, invece, riflettono desideri e proiezioni di più lungo periodo, spesso legate al convergere di immaginari personali e collettivi (Salmieri e Lo Cicero 2024). Di seguito facciamo principalmente riferimento alle aspirazioni professionali e alle rappresentazioni che gli studenti costruiscono del proprio futuro lavorativo.

Attraverso i dati PISA 2022, analizziamo l'influenza dell'indirizzo scolastico, dell'origine sociale e delle competenze acquisite dagli studenti sulle intenzioni di proseguire o meno gli studi dopo il diploma e sulle aspirazioni occupazionali. Un'attenzione specifica è rivolta agli studenti *low performer*, la cui capacità di aspirare risulta limitata non so-

lo dai risultati scolastici, ma anche dagli ambienti educativi e culturali che contribuiscono a definire i loro orizzonti immaginari. L'obiettivo è comprendere come le disuguaglianze di partenza incidono sulle rappresentazioni della transizione scuola-lavoro.

In entrambi i modelli stimati (tabella 5.5), l'indirizzo scolastico si conferma il predittore più rilevante dei risultati ai test PISA. Gli studenti iscritti ai licei ottengono, in media, punteggi superiori di circa 80 punti in *numeracy* e 83 in *literacy* rispetto ai coetanei dei percorsi professionali, confermando "l'effetto indirizzo" del sistema italiano, in cui la selezione precoce contribuisce alla stratificazione educativa (Giancola e Salmieri 2020a; Barone *et al.* 2021). La distinzione tra indirizzi opera come un primo filtro istituzionale che tende a riprodurre, più che attenuare, i divari tra vantaggi e svantaggi sociali preesistenti.

Tabella 5.5 – Determinanti delle competenze in matematica (*numeracy*) e lettura (*literacy*) (modelli OLS)

	Modello 1 – <i>Numeracy</i> (R <sup>2</sup> = 34,5 %)			Modello 2 – <i>Literacy</i> (R <sup>2</sup> = 30.5%)		
	B	Beta	Sign.	B	Beta	Sign.
(Costante)	416,88		0,000	410,78		0,000
ESCS medio basso vs basso	11,55	0,06	0,000	11,85	0,06	0,000
ESCS medio alto vs basso	17,03	0,09	0,000	16,72	0,09	0,000
ESCS alto vs basso	38,01	0,20	0,000	32,97	0,17	0,000
Femmina vs maschio	-29,90	-0,18	0,000	9,32	0,06	0,000
Non-nativo vs nativo	-15,84	-0,06	0,000	-19,01	-0,07	0,000
Bocciatura vs regolarità	-41,52	-0,13	0,000	-34,64	-0,11	0,000
Nord-Est vs Centro	33,54	0,16	0,000	28,87	0,14	0,000
Nord-Ovest vs Centro	33,22	0,17	0,000	24,05	0,13	0,000
Sud vs Centro	-29,80	-0,14	0,000	-29,17	-0,14	0,000
Sud e Isole vs Centro	-31,63	-0,14	0,000	-30,17	-0,13	0,000
Liceo vs professionale	79,60	0,47	0,000	83,08	0,49	0,000
Istituto tecnico vs professionale	43,70	0,24	0,000	39,85	0,22	0,000

Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PISA 2022.

Il *background* familiare incide sia sui risultati scolastici, sia sull'accesso ai percorsi accademici. Gli studenti provenienti da famiglie avvantaggiate tendono con maggiore probabilità a iscriversi ai licei, beneficiando di effetti diretti, come quello del capitale culturale (Bourdieu e Passeron 1970), e indiretti, tramite i meccanismi di autoselezione

dell'indirizzo scolastico (Boudon 1974; Jackson 2013). Questo duplice effetto alimenta una catena cumulativa di disuguaglianze, in cui vantaggi e svantaggi precoci si accumulano e stratificano nel tempo, in modo particolarmente marcato nel Mezzogiorno, dove gli istituti professionali accolgono una concentrazione elevata di studenti svantaggiati (Giancola e Salmieri 2022a). Tuttavia, anche all'interno del medesimo indirizzo di scuola secondaria di II grado, lo status socio-economico e culturale fa la differenza: gli studenti appartenenti al quartile più elevato dell'indice ESCS ottengono in media 38 punti in più in *numeracy* e 33 in *literacy* rispetto a quelli del quartile più basso.

La ripetenza è associata a risultati in *numeracy* e *literacy* sensibilmente inferiori (rispettivamente -42 e -37 punti rispetto agli studenti che non hanno mai ripetuto un anno scolastico), con effetti ancora più negativi tra gli studenti di origine sociale svantaggiata. Evidentemente, piuttosto che colmare le lacune, la ripetenza tende a rafforzarle (Carriero *et al.* 2014). Del resto, evidenze internazionali confermano che la dinamica innescata dalla ripetenza penalizza in modo sproporzionato gli studenti di basso status socio-economico e culturale, minandone la fiducia e rafforzando al contempo il disimpegno scolastico (Blanco-Varela e Amoedo 2024).

Persistono, inoltre, differenze di genere in relazione ai livelli medi di apprendimento in matematica e lettura, sostenute da pratiche didattiche e aspettative che rinforzano gli stereotipi di genere: le ragazze si distinguono in lettura, i ragazzi in matematica. Tali dinamiche contribuiscono ad ampliare i divari nelle scelte successive (De Vita e Giancola 2017; Logan e Johnston 2010; Solheim e Lundetræ 2018; Jaoul-Grammare 2024) e sono correlate anche ad altre disuguaglianze di genere nelle competenze affini alla matematica (Rinaldi e Salmieri 2020; Giancola e Salmieri 2024b).

Gli studenti con *background* migratorio ottengono in media 16 punti in meno in *numeracy* e 19 in *literacy* rispetto ai coetanei nativi, riflettendo disuguaglianze "etnicizzate" persistenti nel sistema scolastico italiano (Volante *et al.* 2018). Questi svantaggi si intrecciano con quelli socioeconomici e culturali, producendo effetti cumulativi.

Nella seconda fase dell'analisi è stata condotta una regressione logistica per individuare i fattori che aumentano la probabilità di essere *low performer* in *numeracy* e *literacy* (tabella 5.6). I risultati di tale analisi

indicano rilevanti divari tra le macro-aree geografiche del paese: gli studenti del Mezzogiorno e delle Isole hanno una probabilità più che doppia di rientrare tra i *low performer* rispetto ai pari delle regioni centrali. Questo dato riflette *pattern* consolidati di povertà educativa e di diseguale offerta formativa sul territorio nazionale, laddove le scuole collocate in aree svantaggiate dispongono di risorse limitate e opportunità ridotte (Azzolini *et al.* 2012; Giancola e Salmieri 2020a).

Tabella 5.6 – Fattori determinanti della condizione di *low performer*. Regressione logistica ( $R^2 = 25,3\%$ )

	B	Exp(B)	95% C.I. per EXP(B)	
			Inferiore	Superiore
<i>Costante</i>	-0,36	0,7		
ESCS medio basso vs ESCS basso	-0,37	0,69	0,68	0,71
ESCS medio alto vs ESCS basso	-0,40	0,67	0,66	0,69
ESCS alto vs ESCS basso	-0,81	0,45	0,43	0,46
Femmina vs maschio	-0,19	0,83	0,82	0,85
Non-nativo vs nativo	0,41	1,51	1,47	1,56
Bocciatura vs regolarità	0,82	2,28	2,22	2,34
Nord-Est vs Centro	-0,76	0,47	0,45	0,48
Nord-Ovest vs Centro	-0,74	0,48	0,46	0,49
Sud vs Centro	0,83	2,29	2,22	2,35
Sud e Isole vs Centro	0,83	2,29	2,23	2,36
Liceo vs professionale	-2,05	0,13	0,13	0,13
Istituto tecnico vs professionale	-0,94	0,39	0,38	0,4

Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PISA 2022.

Come già visto la ripetenza aumenta significativamente la probabilità degli studenti di ottenere bassi risultati ai test PISA in matematica e lettura. L'effetto è particolarmente marcato nei territori marginali e quando i casi di bocciatura si combinano con gli svantaggi socioeconomici e culturali degli studenti (Giancola e Salmieri 2022, 2023). In modo analogo, il *background* migratorio aumenta del 50% circa le probabilità di rientrare tra i *low performer* (Azzolini *et al.* 2012; Giancola e Salmieri 2018).

Viceversa, a ridurre di ben l'87% la probabilità di rientrare tra gli studenti *low performer* troviamo il fatto di essere studenti di un liceo e di circa il 55% il fatto di provenire da una famiglia con uno status socio-economico e culturale elevato. In Italia, dunque, gli indirizzi scolastici liceali e l'origine sociale elevata costituiscono una barriera protetti-

va di fronte ai rischi di risultati scolastici negativi, a conferma delle disuguaglianze tra studenti socialmente privilegiati e studenti svantaggiati e dell'operare di dispositivi di precoce selezione sociale (Azzolini e Vergolini 2014). Il sistema scolastico, più che compensare gli svantaggi iniziali, tende a canalizzarli in traiettorie differenziate e diseguali.

Passiamo ora alle aspettative educative degli studenti. Queste si definiscono all'intersezione tra caratteristiche ascrittive e opportunità strutturali (Lee 2014; Giancola e Salmieri 2020). Inquadrando il fenomeno all'interno del modello della catena delle disuguaglianze, ipotizziamo che scelte di indirizzo precoci e *performance* scolastiche medino l'effetto che l'origine sociale produce sulle aspettative degli studenti nei confronti del percorso post-diploma. In tale prospettiva, il *sorting* tra gli indirizzi scolastici non rappresenta un percorso neutro, ma un dispositivo istituzionale che tende a riprodurre e consolidare le disuguaglianze sociali (Giancola e Salmieri 2022a, 2023). Nel caso italiano, la distinzione tra i diversi indirizzi di scuola secondaria di secondo grado incide sulle aspettative post-diploma degli studenti in modo sia diretto – attraverso il contenuto formativo e il prestigio attribuito ai diversi tipi di scuola – sia indiretto, mediante i meccanismi di selezione legati all'origine sociale, al genere e al *background* migratorio (Biemmi 2015; De Vita e Giancola 2017). In particolare, il genere assume un ruolo determinante: numerosi studi hanno evidenziato come stereotipi e norme sociali continuino a orientare le preferenze disciplinari e le scelte educative, delineando traiettorie differenziate per ragazze e ragazzi (Duru-Bellat 2004; Hägglund e Leuze 2021). Stereotipi da parte degli insegnanti, modelli di ruolo genderizzati e rappresentazioni del successo scolastico contribuiscono a plasmare aspirazioni divergenti già prima del termine dell'obbligo scolastico (Biemmi 2015; Salmieri 2022).

In tal senso, le aspirazioni possono essere intese come una dimensione di immaginazione del futuro distribuita in modo diseguale tra i gruppi sociali. Di conseguenza, per analizzare le dinamiche di produzione e riproduzione delle disuguaglianze è stato stimato un modello di regressione logistica binaria, utilizzando come variabile dipendente un indicatore che rileva l'intenzione degli studenti di iscriversi all'università (tabella 5.7). Il primo modello include le variabili ascrittive, mentre il secondo introduce variabili *dummy* relative alla condizione di *low performer* in matematica, lettura o in entrambi i domini di

competenza. In entrambi i modelli, l'indirizzo scolastico conferma la sua natura di fattore più influente. Gli studenti iscritti ai licei e agli istituti tecnici mostrano una probabilità rispettivamente quattro e tre volte superiore di volersi iscriversi all'università rispetto ai coetanei dei percorsi professionali. Questo dato rafforza l'idea che in Italia la precoce distinzione tra indirizzi scolastici funziona come meccanismo istituzionale di preselezione delle carriere di studio, capace di riprodurre, se non rinforzare, gerarchie sociali più che riflettere esclusivamente le abilità e gli orientamenti individuali (Giancola e Salmieri, 2022b, 2023). Come anticipato da Boudon (1974) e riconfermato da Jackson (2013), tali esiti rappresentano gli effetti secondari dell'origine sociale, poiché le decisioni educative sono influenzate da aspettative di classe e dal livello differente di capitale culturale disponibile in famiglia (Bourdieu e Passeron 1970).

Tabella 5.7 – Determinanti delle aspettative educative (regressione logistica)

	Modello 1 (R <sup>2</sup> = 13,2 %)			Modello 2 (R <sup>2</sup> = 13,9 %)		
	B	Sign.	Exp(B)	B	Sign.	Exp(B)
ESCS medio basso vs ESCS basso	0,46	0,000	1,59	0,43	0,000	1,54
ESCS medio alto vs ESCS baso	0,58	0,000	1,78	0,54	0,000	1,72
ESCS alto vs ESCS basso	1,05	0,000	2,84	0,99	0,000	2,69
Ragazza vs ragazzo	0,31	0,000	1,36	0,34	0,000	1,40
Non-nativo vs nativo	0,08	0,000	1,08	0,11	0,000	1,12
Bocciatura vs regolarità	-0,05	0,001	0,96	0,03	0,037	1,03
Nord Est vs Centro	0,10	0,000	1,11	0,03	0,024	1,03
Nord Ovest vs Centro	0,18	0,000	1,19	0,12	0,000	1,13
Sud vs Centro	0,19	0,000	1,21	0,27	0,000	1,31
Sud Isole vs Centro	0,26	0,000	1,30	0,35	0,000	1,42
Liceo vs professionale	1,52	0,000	4,59	1,37	0,000	3,94
Istituto tecnico vs professionale	1,29	0,000	3,64	1,21	0,000	3,36
<i>Low performer in numeracy</i>				-0,48	0,000	0,62
<i>Low performer in literacy</i>				-0,42	0,000	0,66
<i>Low performer in entrambe le competenze</i>				0,47	0,000	1,59
<i>Costante</i>	-0,79	0,000	0,46	-0,54	0,000	0,59

Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PISA 2022.

I risultati delle regressioni confermano ciò che abbiamo ipotizzato per le differenze di genere: le ragazze hanno aspettative più inclini al proseguo degli studi nell'istruzione terziaria, in linea con l'ormai consolidata tendenza alla femminilizzazione dei corsi di laurea osservata in

Italia (Salmieri 2015). Tale tendenza riflette la portata di fattori sia strutturali che culturali, nel senso che nell'ambito del generale aumento dell'investimento femminile nell'alta istruzione, osservato in tutti i paesi occidentali, in Italia, più che altrove, resiste la tradizione degli stereotipi culturali secondo la quale nelle discipline STEM i ragazzi sarebbero più portati delle ragazze, il che è anticipato dalla maggiore propensione dei primi rispetto alle seconde ad ottenere risultati positivi in matematica durante il percorso scolastico (Biemmi 2015;). Se il consolidarsi di percorsi femminili positivi contribuisce a diffondere e sostenere il modello di emancipazione basato sull'istruzione qualificata e di qualità delle ragazze (De Vita e Giancola 2017), tali dinamiche sono tuttavia controbilanciate dalla resistenza di rappresentazioni tradizionali di genere delle professioni (Duru-Bellat 2004; Sciannamblo e Viteritti 2021).

Il *background* socio-economico e culturale costituisce a sua volta un predittore potente delle aspettative post-diploma degli studenti: quelli provenienti dai quartili medio-alto e alto dell'indice ESCS esprimono con maggiore frequenza l'intenzione di proseguire gli studi, beneficiando sia di risorse dirette, sia di effetti indiretti, ad esempio attraverso la scelta di percorsi scolastici più prestigiosi, vale a dire non solo gli indirizzi liceali, ma, tra questi, quelli incardinati nelle scuole considerate migliori (Benadusi e Giancola 2014). Questi risultati sono coerenti con il modello della «catena delle disuguaglianze» (Giancola e Salmieri 2022a), secondo cui *background*, esperienze scolastiche e rendimento si cumulano nello sviluppo delle aspettative.

Sebbene con un effetto meno marcato rispetto alle determinanti sinora descritte, anche il *background* migratorio è correlato, inversamente, alle intenzioni di proseguire gli studi dopo il diploma. Gli studenti stranieri di prima generazione sembrano meno propensi, rispetto ai nativi, a iscriversi all'università. Tuttavia, quelli di seconda generazione tendono ad avere aspettative più elevate, probabilmente perché più a lungo influenzati dai pari italiani (Azzolini e Barone 2013; Minello e Barban 2012). A loro volta tra gli studenti con *background* migratorio le ragazze risultano più orientate che i ragazzi a proseguire gli studi iscrivendosi all'università (Autiero e Nese 2023; Minello 2014).

Considerando il rendimento scolastico tra le variabili dei modelli di regressione la forza esplicativa delle altre variabili si attenua, senza tut-

tavia perdere significatività. Ciò indica che le intenzioni di scelta post-diploma non sono basate esclusivamente sul successo scolastico, ma riflettono più ampiamente l'origine sociale degli studenti e il loro indirizzo di studio.

Tabella 5.8 – Determinanti delle aspirazioni occupazionali (OLS)

	Mod.1 (R2=23,9%)		Mod.2 (R2=25,1%)		Mod.3 (R2=26,7%)		Mod.4 (R2=27,6%)	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta
<i>Costante</i>	41,86		45,07		39,08		41,86	
ESCS medio basso vs ESCS basso	3,29	0,07	2,784	0,06	2,44	0,05	2,01	0,05
ESCS medio alto vs ESCS basso	4,51	0,10	3,862	0,09	3,48	0,08	2,97	0,07
ESCS alto vs ESCS basso	6,40	0,15	5,600	0,13	4,79	0,11	4,18	0,10
Ragazza vs Ragazzo	5,31	0,14	5,374	0,14	4,91	0,13	4,94	0,13
Non-nativo vs nativo	3,33	0,05	3,703	0,06	2,89	0,04	3,20	0,05
Bocciatura vs regolarità	-1,09	-0,01	*-0,097	0,00	-1,03	-0,01	*-0,17	0,00
Nord-Est vs Centro	2,06	0,04	1,427	0,03	1,39	0,03	0,89	0,02
Nord-Ovest vs Centro	1,23	0,03	0,754	0,02	0,62	0,01	0,23	0,01
Sud vs Centro	-0,30	-0,01	0,621	0,01	-0,55	-0,01	0,24	0,01
Sud e Isole vs Centro	-0,50	-0,01	0,464	0,01	-1,21	-0,02	-0,41	-0,01
Liceo vs professionale	23,11	0,58	21,054	0,53	20,47	0,52	18,91	0,48
Istituto tecnico vs professionale	12,68	0,29	11,577	0,27	10,49	0,24	9,70	0,22
<i>Low performer in numeracy</i>			-3,186	-0,05			-2,28	-0,05
<i>Low performer in literacy</i>			-4,754	-0,05			-4,78	-0,09
<i>Low performer in entrambe le competenze</i>			-6,785	-0,11			1,28	0,02
Aspettative di laurearsi vs aspettative diploma o inferiore					8,39	0,17	8,03	0,17

Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PISA 2022. Tutti i coefficienti sono pienamente significativi tranne quelli indicati con \*.

Nella parte conclusiva dell'analisi ci concentriamo sulle aspirazioni occupazionali degli studenti, rilevate attraverso l'indice dello status occupazionale atteso dagli studenti (BSMJ). Questo passaggio consente di esplorare come le esperienze scolastiche, le scelte formative e le aspirazioni professionali si traducano in rappresentazioni del proprio futuro professionale, offrendo ulteriori elementi per comprendere i meccanismi cumulativi delle disuguaglianze (tabella 5.8).

Nell'ambito delle traiettorie scolastiche, le scelte formative, la *performance* e le aspettative contribuiscono – in modo diretto e indiretto – alla formazione delle aspirazioni occupazionali. Tali elementi interagiscono secondo una logica cumulativa, generando un effetto domino che tende a rafforzare nel tempo vantaggi o svantaggi iniziali.

Abbiamo stimato quattro modelli di regressione OLS. Il primo modello, basato su caratteristiche ascrivibili e *background* educativo, mostra che indirizzo scolastico, status socio-economico e culturale e genere sono forti predittori delle aspirazioni professionali. Le ragazze, più dei ragazzi, tendono ad avere aspirazioni professionali relative ad occupazioni più prestigiose, in coerenza con le loro intenzioni di proseguire gli studi (De Vita e Giancola 2017).

L'inserimento delle variabili di risultato nel modello 2 evidenzia che gli studenti *low performer*, in particolare quelli con difficoltà in entrambi i domini (lettura e matematica), si aspettano futuri lavorativi meno qualificati. Questo risultato rafforza l'idea che la povertà educativa – intesa non solo come mancanza di accesso, ma anche come ridotta capacità di trarre beneficio dall'esperienza scolastica – generi effetti negativi persistenti (Giancola e Salmieri 2023).

Nel modello 3, le aspettative educative interagiscono con le altre variabili e mostrano un effetto predittivo sullo status occupazionale. Aspettarsi di completare l'istruzione terziaria si associa a proiezioni socio-professionali più elevate, suggerendo che le aspettative educative agiscono non solo come riflesso delle esperienze pregresse, ma anche come risorse simboliche orientate al futuro laddove plasmano le aspirazioni professionali.

Il modello 4 include tutte le variabili sinora esaminate e conferma la dinamica cumulativa: *background*, indirizzo scolastico, rendimento e aspettative educative si intrecciano nella definizione delle traiettorie occupazionali attese. L'aumento nella varianza riprodotta ( $R^2 = 27,6\%$ ) rafforza l'interpretazione di un effetto cumulato, particolarmente evidente tra gli studenti provenienti da famiglie socio-economicamente e culturalmente svantaggiate o con *background* migratorio, in cui si sommano diverse forme di vulnerabilità e svantaggio. I risultati dell'analisi mostrano inoltre che la ripetenza scolastica ha un effetto negativo significativo nei modelli 1 e 3, ovvero quando non sono incluse le variabili di *low performance*. Nei modelli 2 e 4, tale effetto perde

significatività statistica. Questo *pattern* suggerisce che la ripetenza non agisce come fattore indipendente, ma riflette una condizione più ampia di svantaggio educativo che la precede e che la segue. In altri termini, il suo impatto viene assorbito dal profilo di *low performer*, indicando che le traiettorie scolastiche non sono plasmate da eventi isolati, ma da processi cumulativi di stratificazione.

Nel complesso, i risultati evidenziano come le traiettorie educative siano profondamente plasmate dalle disuguaglianze strutturate di origine sociale. È per tale motivo che le aspirazioni professionali non possono essere intese come semplici preferenze o scelte individuali, ma come rappresentazioni socialmente prodotte di ciò che è ritenuto possibile sulla scorta di marcatori pregressi, tra cui le aspettative educative. Nei contesti segnati da povertà educativa e da un *learning loss* strutturale, la capacità di proiettarsi in occupazioni socialmente riconosciute come prestigiose e/o qualificate risulta distribuita in modo diseguale, contribuendo a rafforzare divari consolidati nell'accesso alle opportunità e alla mobilità (Giancola e Salmieri 2020; Azzolini *et al.* 2012).

## 5.5 Conclusioni

L'analisi condotta in questo capitolo ha evidenziato come l'origine sociale influenzi, in modo diretto e indiretto, le *performance* relative alle competenze, le aspettative scolastiche e, infine, le aspirazioni professionali. Abbiamo inoltre esaminato le modalità attraverso cui tali dimensioni interagiscono con il genere, il *background* migratorio e gli indirizzi scolastici, valutando il peso di ciascuno di questi fattori. L'attenzione si è concentrata in particolare sugli studenti *low performer* in lettura e matematica, che rappresentano il 15,8% degli studenti italiani valutati nell'indagine PISA 2022. Si tratta di una popolazione particolarmente esposta al rischio di diventare NEET (*Not in Education, Employment or Training*) (Villani e Prandini 2024), con conseguenti rischi elevati di esclusione socio-economica a lungo termine (Giancola e Salmieri 2023a).

Un importante risultato emerso dalle analisi riguarda le differenze di genere: le ragazze ottengono in media risultati scolastici migliori rispetto ai ragazzi e manifestano aspettative educative e professionali più

ambiziose rispetto a questi ultimi. Tale evidenza pone un paradosso rilevante, se si considera la persistenza di disuguaglianze di genere nel mercato del lavoro italiano in termini di retribuzioni, condizioni lavorative e opportunità di carriera (Salmieri 2015; De Vita e Giancola 2017). Proponiamo tre spiegazioni complementari per interpretare questo paradosso. In primo luogo, le ragazze potrebbero adottare un approccio razionale alle scelte scolastiche (Boudon 1973, 2003), consapevoli delle disuguaglianze strutturali del mercato del lavoro e quindi maggiormente motivate a investire nell'istruzione come strategia di compensazione. In secondo luogo, la socializzazione di genere promuove aspettative sociali che incoraggiano le ragazze a conformarsi al ruolo di "brave e proficue studentesse" più di quanto ci si aspetti dai ragazzi (Connell 2011; Ghigi 2019; Ruspini 2023), rafforzando così ulteriormente le sanzioni positive nei riguardi dell'investimento efficace e prolungato in istruzione. Infine, il ruolo del corpo docente non può che essere cruciale: pratiche didattiche differenziate per genere possono associare alle ragazze aspettative scolastiche più elevate fin dalla scuola primaria (Benvenuto e Szpunar 2017; Leonelli 2011; Szpunar 2022). Queste ipotesi contribuiscono a chiarire le differenze di genere nei percorsi educativi e nelle aspettative circa i destini professionali, sebbene ulteriori fattori, ancora non pienamente identificati, richiedano analisi future più approfondite.

In termini più generali l'analisi ha confermato che l'origine sociale agisce come un principio strutturante delle traiettorie formative e professionali, operando attraverso meccanismi diretti e mediati. Il sistema di *tracking* precoce italiano, con la selezione a 14 anni tra licei, istituti tecnici e professionali, si rivela un dispositivo chiave di riproduzione delle disuguaglianze: gli studenti di estrazione socioeconomica elevata si concentrano nei percorsi liceali, associati a competenze superiori e aspettative universitarie quadruplicate rispetto ai professionali. La povertà educativa, in particolare la condizione di *low performer* in entrambi i domini, riduce drasticamente le aspirazioni occupazionali, alimentando un circolo vizioso di svantaggio cumulativo.

Le dinamiche territoriali accentuano tali disparità: gli studenti del Mezzogiorno mostrano una probabilità doppia di *low performance* rispetto al Centro-Nord. L'origine migratoria interseca gli svantaggi socioeconomici, con gli studenti di prima generazione sovrarappresentati

nei percorsi professionali e con minori aspettative di istruzione terziaria, sebbene la seconda generazione evidenzi una parziale resilienza in contesti inclusivi. La ripetenza scolastica, correlata a *background* fragili, agisce come segnale di vulnerabilità, riducendo le competenze e assorbendosi nel profilo di *low performer*.

In sintesi, le disuguaglianze si cristallizzano attraverso una catena cumulativa: lo status socio-economico orienta le scelte d'indirizzo, che a loro volta influenzano rendimento, aspettative educative e, infine, le aspirazioni occupazionali, misurate dall'indice dello status occupazionale atteso dagli studenti (BSMJ). Questa stratificazione a cascata evidenzia come il sistema educativo, lungi dal compensare gli svantaggi iniziali, funga da amplificatore istituzionale delle disparità sociali, limitando la «capacità di aspirare» (Appadurai 2004), poiché modellata dalla posizione sociale e dall'accesso a risorse culturali e simboliche che rendono determinati futuri immaginabili. Nonostante ciò, gli studenti, tuttavia, non sono soggetti passivi: agiscono entro vincoli strutturali, esprimendo forme di *bounded agency*, elaborando strategie, speranze e resistenze (Willis 1977) e ciò aiuta ad interpretare tutti questi casi in cui gli studenti “deviano” dalle traiettorie sociali potenzialmente ascritte.

Alla luce di questi risultati, emerge la necessità di politiche educative mirate per contrastare le disuguaglianze cumulative. In particolare, si rendono urgenti interventi strutturali negli istituti tecnici e professionali, nelle aree territoriali più svantaggiate e tra gli studenti con *background* migratorio, al fine di garantire risorse educative adeguate, sviluppare strategie effettivamente inclusive e ridurre i divari che compromettono il futuro di molti studenti.

## 6. Istruzione e competenze nella vita adulta: un'analisi diacronica delle disuguaglianze educative

di *Orazio Giancola, Benedetto Pasanisi e Richard Bourelly*

### 6.1 Introduzione

Obiettivo di questo capitolo è analizzare le disuguaglianze educative nella popolazione adulta italiana, considerando come esse si mantengono e si riproducano lungo l'intero ciclo di vita. Rispetto agli obiettivi conoscitivi, si è adottato come *framework* analitico il «chain effect» (Giancola e Salmieri 2022a), che consente di leggere in chiave sequenziale e interdipendente tre dimensioni fondamentali del percorso educativo: l'accesso differenziale all'istruzione, il conseguimento dei titoli di studio e l'effettiva acquisizione di competenze. A tal fine, l'analisi si è basata sui dati dell'ultima indagine PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) dell'OCSE realizzata nel 2022 e che indaga non solo i livelli di istruzione raggiunti dalla popolazione adulta, ma anche le competenze effettive in *literacy* e *numeracy* attraverso test standardizzati somministrati a campioni rappresentativi della popolazione adulta (tra i 16 e i 65 anni).

L'analisi si articola in quattro sezioni: nella prima si ricostruisce l'espansione dell'istruzione in Italia per coorti anagrafiche; si esaminano poi i fattori che influenzano il conseguimento dei titoli di studio, con attenzione al *background* familiare e al genere; nella terza parte si valutano, attraverso modelli multivariati, le determinanti delle competenze effettivamente in possesso degli adulti italiani; infine, ci si concentra sulla popolazione adulta laureata, evidenziando le disuguaglianze interne a questo gruppo. L'approccio adottato consente di cogliere i meccanismi di stratificazione sociale che persistono nel sistema educativo ita-

liano, integrando l'analisi dei percorsi formali con quella delle competenze reali.

## **6.2 L'andamento dell'istruzione e le competenze in prospettiva diacronica**

L'analisi dei dati PIAAC del 2022, in linea con quanto evidenziato dalla letteratura (Decataldo e Giancola 2014; Giancola *et al.* 2025), conferma anche per l'Italia un processo di progressiva espansione dell'istruzione nel tempo (tabella 6.1). La quota di popolazione adulta in possesso di un titolo di studio di livello terziario aumenta costantemente nel tempo, dalle coorti più anziane a quelle più giovani: si passa infatti dal 12% tra gli over 55 (nati nel 1956 o prima) al 27,6% tra i 25-34enni (nati tra il 1988 e il 1997). Parallelamente, si osserva una marcata diminuzione della quota di adulti con un titolo di studio non superiore alla licenza media (ISCED 0-2): nel 2022, mentre oltre la metà degli over 55 (52,3%) si collocava ancora a questo livello, solo un italiano su cinque nella fascia 25-34 anni presentava un livello d'istruzione così basso.

Questo andamento sembra riflettere l'effetto cumulativo di riforme e trasformazioni strutturali; le coorti nate tra gli anni '50 e '60 hanno beneficiato dell'introduzione della scuola media unica (Legge 1859 del 1962), che ha rappresentato un primo passo verso l'universalizzazione dell'istruzione secondaria. Le generazioni successive, in particolare i nati tra il 1967 e il 1986 (oggi tra i 35 e i 54 anni), hanno visto aumentare l'accesso alla scuola superiore e, in certa misura, all'università. La riforma universitaria del cosiddetto "3+2" (D.M. 509 del 1999) ha ulteriormente ampliato l'accesso agli studi terziari, semplificandone il percorso e riducendo le barriere d'ingresso (Fasanella 2007). Ciò si riflette nei dati relativi ai 25-34enni del 2022, di cui quasi un terzo ha completato un ciclo di istruzione terziaria (27,6%) e oltre la metà ha almeno un titolo di scuola secondaria di II grado o post-secondaria non terziaria (50,5%).

L'aumento dei laureati in Italia rappresenta un fenomeno più istituzionale che economico, frutto di precise scelte politiche piuttosto che di dinamiche di mercato. La transizione al modello "3+2", ispirata al Pro-

cesso di Bologna, ha innescato una crescita dei titoli triennali – ben il 20% in soli sei anni dall’introduzione della riforma – senza però sanare gli storici squilibri tra domanda occupazionale e offerta formativa. Secondo Barone (2012) si tratterebbe di una contraddizione strutturale: mentre l’offerta di laureati si dilatava, la quota di professioni effettivamente bisognose di tali competenze rimaneva stabile o cresceva poco. Questo divario ha alimentato un preoccupante fenomeno di sovraqualificazione, particolarmente acuto in ambiti già saturi come le discipline umanistiche, in cui titoli inflazionati perdono progressivamente valore sul mercato (Abbiati *et al.* 2021). L’assenza di valide e diffuse alternative terziarie professionalizzanti ha trasformato numerose le lauree triennali in qualifiche ibride e ambigue: insufficienti per l’accesso coerente alle magistrali, ma allo stesso tempo inadeguate all’inserimento lavorativo (Barone 2012). Tuttavia, la crescita della popolazione italiana di laureati – sostenuta negli ultimi decenni soprattutto dal forte aumento dei tassi femminili di passaggio dalle scuole superiori all’università (Barone 2010; Barone e Assirelli 2020) – risulta un fenomeno positivo – sebbene ancora non sufficiente – per contrastare una crisi educativa profonda e multi-generazionale, dovuta alla diffusa carenza di competenze di base che mina le fondamenta stesse della coesione sociale e dello sviluppo (Giancola e Salmieri 2023). Non a caso, la quota italiana di laureati è ancora esigua (18%, tra gli ultimi posti in Europa) e riflette non solo un deficit formativo, ma un circolo vizioso che perpetua disuguaglianze, tronca in partenza la mobilità sociale e indebolisce la capacità critica della cittadinanza. Del resto nel nostro paese ancora nel 2022 risultava che quasi un terzo degli adulti tra i 35 e i 44 anni non era andato oltre la licenza media (tabella 6.1).

*Tabella 6.1 – Espansione della partecipazione al sistema educativo: livello di istruzione più elevato per fasce d’età (24-65 anni). Valori espressi in percentuale di colonna.*

	16-24 anni	25-34	35-44	45-54	Over 55	Totale
Fino alla licenza media	44,0	21,9	29,7	39,3	52,3	38,6
Istruzione second. di II grado e post-secondaria	48,2	50,5	46,1	40,8	35,7	43,2
Istruzione terziaria	7,8	27,6	24,2	19,9	12,0	18,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborazione degli autori su dati OCSE PIAAC 2022

L'elevata quota di italiani adulti con un titolo di studio basso (44%) nella fascia più giovane (16-24 anni, nati tra il 1998 e il 2006) non deve invece trarre in inganno. Tale dato va letto alla luce di alcune considerazioni: esso non segnala un arresto del processo di scolarizzazione, ma riflette la condizione transitoria di molti giovani ancora impegnati nel percorso formativo. Non avendo ancora raggiunto il titolo di studio più elevato conseguibile, risultano classificati temporaneamente in questa categoria. Viceversa, i dati nel loro complesso confermano una tendenza strutturale all'aumento dei livelli di istruzione nelle generazioni più recenti, ma sullo sfondo di un grave ritardo rispetto a buona parte degli altri paesi europei.

Se i dati sull'espansione educativa (tabella 6.1) offrono una visione d'insieme, quelli esposti nella tabella 6.2 evidenziano – ad un'analisi più approfondita – le dinamiche sottostanti: la condizione dei giovani 16-24enni varia radicalmente in base al livello di istruzione dei genitori. Se la maggior parte dei giovani in questa età risulta impegnata in percorsi di istruzione o formazione (66%) – a conferma nuovamente del ruolo centrale della scuola e dell'università in questa fascia d'età – una quota non trascurabile risulta invece già fuori dal sistema d'istruzione, posizionata nel mercato del lavoro in condizione di occupati (sia come lavoratori dipendenti o autonomi: 18,6%) oppure in cerca di occupazione (13,0%). Le restanti condizioni – lavoro domestico non retribuito (1%) e altre situazioni (1,4%) – appaiono marginali. Ma la condizione in questa fascia d'età – come dicevamo – varia molto in base al livello d'istruzione dei genitori, a conferma del peso esercitato dalle disuguaglianze educative di origine (Giancola e Salmieri 2020a): tra i figli di genitori con basso livello di istruzione (nessuno dei due ha completato la scuola secondaria di II grado), meno della metà è ancora impegnata in percorsi formativi (44,4%), mentre quote significative risultano occupate (28,4%) o in cerca di occupazione (23,1%).

Al contrario, tra i giovani con almeno un genitore laureato, la permanenza nei percorsi di istruzione riguarda l'86,1% del totale, con percentuali molto basse sia di occupati (8,7%) che di disoccupati (1,3%). La presenza di almeno un genitore con un titolo di studio secondario o post-secondario non terziario si associa ad una condizione intermedia, con il 71,7% degli individui ancora studenti e livelli relativamente più contenuti di inserimento o esclusione dal lavoro. Questi dati mettono in

luce l'effetto cumulativo prodotto dall'istruzione dei genitori sulle traiettorie formative e occupazionali dei giovani (Giancola e Salmieri 2024a).

Tabella 6.2 – Condizione di studio o occupazione dei 16-24enni per livello di istruzione più elevato dei genitori. Valori espressi in percentuale di colonna

	Genitori con istruzione inferiore al diploma	Almeno un genitore con il diploma	Almeno un genitore con la laurea	Totale
Occupato	28,4	17,0	8,7	18,6
Non occupato in cerca di occupazione	23,1	10,6	1,3	12,4
Studente (inclusa formazione)	44,4	71,7	86,1	66,6
Lavoro domestico non retribuito	2,7	0,4	0,1	1,0
Altre condizioni	1,4	0,2	3,8	1,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PIAAC 2022

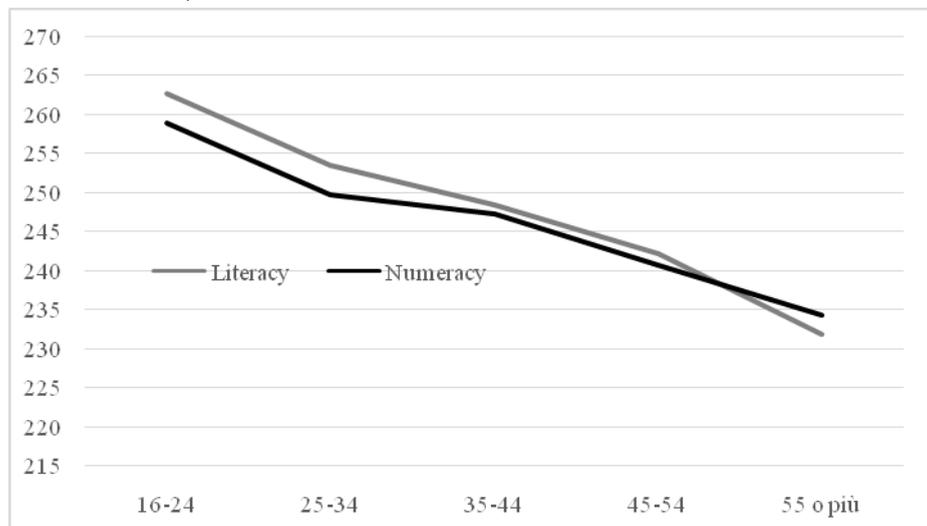
Passiamo ora dal conseguimento dei titoli di studio (*educational attainment*) all'osservazione delle competenze effettivamente possedute dagli adulti italiani (*educational achievement*), considerando i punteggi medi rilevati nei test di *literacy* e *numeracy* per fascia di età.

I punteggi PIAAC sono standardizzati su una scala media di 250 punti, con scarto tipo di 50, dove valori più alti indicano maggiori competenze (a fronte di un limite teorico massimo di 500 punti). Questo passaggio consente di osservare non solo i livelli formali di istruzione raggiunti, ma anche l'effettiva padronanza di abilità fondamentali nel tempo.

L'analisi dei punteggi medi di competenza per fascia d'età mostra una chiara tendenza alla diminuzione all'aumentare dell'età (figura 6.1).

I giovani tra i 16 e i 24 anni registrano i punteggi medi più elevati (263 in *literacy* e 259 in *numeracy*), mentre i valori si riducono progressivamente nelle coorti successive, fino a toccare i livelli più bassi tra gli over 55 (rispettivamente 232 e 234). Questa dinamica può essere letta in chiave diacronica, non solo come un effetto generazionale (legato, cioè al diverso sistema scolastico in cui ciascuna coorte si è formata), ma anche come effetto di obsolescenza delle competenze nel corso del tempo trascorso dal completamento degli studi.

Figura 6.1 – Punteggio medio nelle aree di competenza PIAAC per fascia d'età (16-65 anni)



Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PIAAC 2022

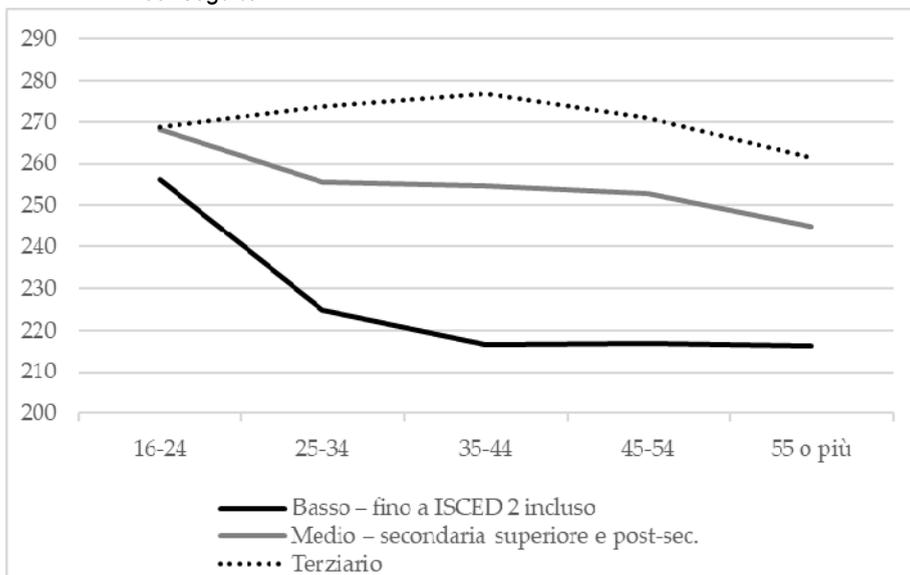
I più giovani, ancora impegnati negli studi o appena diplomati/laureati, hanno competenze cognitive più aggiornate, esercitate e vicine a quelle valutate nei test standardizzati. Al contrario, per le fasce più adulte, l'allontanamento dal contesto scolastico e accademico si traduce spesso in un progressivo affievolimento del livello di competenze apprese, in particolare se non vengono riattivate o consolidate nella sfera lavorativa e nella vita quotidiana. In tal senso, la riduzione del valore dei punteggi con l'età riflette anche il fenomeno dell'obsolescenza delle competenze (Decataldo e Giancola 2014), ovvero la perdita graduale di capacità e conoscenze acquisite, in assenza di apprendimento continuo o contesti professionali che lo sollecitino. Ciò è particolarmente rilevante in economie e società in rapida trasformazione, nelle quali le competenze richieste cambiano nel tempo e il mantenimento di adeguati livelli di *literacy* e *numeracy* richiede investimenti in formazione continua, aggiornamento professionale e opportunità di apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Questi risultati sottolineano quindi l'importanza di politiche di *lifelong learning* (Giancola e Salmieri 2023) che accompagnino le persone ben oltre il termine del ciclo di studi formali, per evitare che l'istruzione acquisita perda efficacia nel tempo e per garantire una piena partecipazione sociale ed economica anche nelle età più mature.

Le evidenze sin qui discusse, tuttavia, nascondono un importante effetto differenziale legato al livello di istruzione raggiunto. La stratificazione delle competenze in base al livello di istruzione è netta e trasversale in tutte le coorti. Osservando la figura 6.2 notiamo che laureati, in ogni fascia d'età, ottengono sempre punteggi medi più elevati nei test di *literacy* rispetto ai coetanei in possesso di un titolo di studio inferiore: tra i 25-34enni (nati nel periodo 1988-1997) la media è di 274 punti, che supera nettamente quella dei diplomati (256) e ancor più quella di chi possiede un basso titolo di studio (225). Il vantaggio dei laureati si mantiene anche nelle coorti più anziane, sebbene con una lieve flessione nelle generazioni più recenti rispetto ai 36-45enni. I diplomati (ISCED 3-4) si collocano stabilmente su un livello intermedio, con punteggi che oscillano tra 268 (tra i 16-24enni) e 245 (tra gli over 55). È evidente anche in questo gruppo un calo progressivo delle competenze con l'età, che può essere interpretato, alla luce di quanto detto sopra, come effetto del tempo trascorso dal completamento degli studi e dell'eventuale minore allenamento delle competenze apprese.

La fascia di popolazione con un titolo di studio inferiore al diploma presenta i punteggi più bassi in assoluto, con valori che raramente superano i 220 punti. Non solo questi italiani partono da una base più debole nei giovani (256 tra i 16-24enni), ma non sembrano trarre benefici significativi dall'esperienza o dall'età, visto che i livelli di competenze si mantengono molto bassi anche nelle coorti successive di adulti e anziani.

Un ulteriore elemento di rilievo è che le differenze tra livelli di istruzione appaiono relativamente stabili attraverso le fasce d'età. Il vantaggio cumulato grazie al possesso di un titolo di studio elevato rispetto ai livelli d'istruzione inferiori si mantiene consistente lungo tutto l'arco della vita. Ad esempio, il divario tra laureati e diplomati si attesta in media intorno a 15-20 punti in tutte le coorti considerate, con lievissime variazioni: tra i 25-34enni è di 18 punti (274 contro 256), mentre tra gli over 55 è di 16 punti (261 contro 245). Ancora più marcato è lo scarto tra laureati e persone con basso titolo di studio, che si aggira spesso oltre i 40 punti.

Figura 6.2 – Punteggio medio in literacy per fascia di età e titolo di studio più elevato conseguito



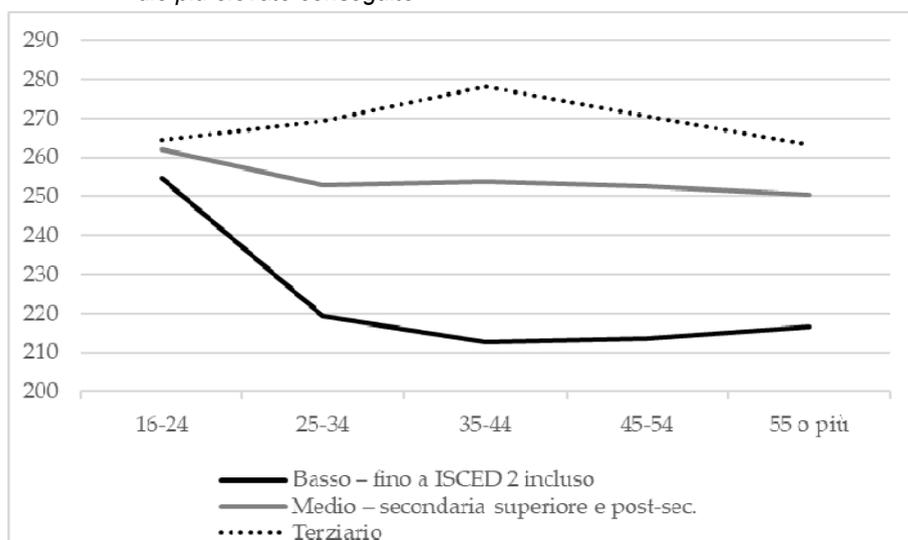
Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PIAAC 2022

Dopo aver analizzato le competenze in lettura, estendiamo ora l’osservazione alle competenze in *numeracy*, mantenendo la distinzione per età e livello di istruzione (figura 6.3). Anche in questo ambito si conferma una tendenza decrescente dei punteggi medi con l’età: i più giovani (16-24 anni) registrano il valore medio più elevato (259), che cala progressivamente fino ai 235 punti rilevati tra gli over 55. Questo andamento riflette ancora una volta l’effetto combinato della distanza temporale dal termine degli studi e del fenomeno di obsolescenza delle competenze legata alla mancanza di formazione continua, già discusso per la *literacy*.

Analogamente alla lettura, le differenze tra livelli di istruzione risultano marcati e relativamente stabili lungo le coorti. I laureati si distinguono sistematicamente per i punteggi più elevati: 264 tra i 16-24enni, 269 tra i 25-34enni e un picco di 278 tra i 35-44enni. Questi valori superano in modo netto quelli dei diplomati (ISCED 3-4), il cui punteggio medio si attesta costantemente intorno ai 254 punti nelle fasce centrali d’età e, ancor più quelli delle persone con un basso titolo di studio (al di sotto di ISCED 3), che non superano i 217 punti tra gli over 55.

Dunque, anche nel caso della *numeracy*, le disuguaglianze educative si mantengono solide nel tempo: la differenza tra laureati e diplomati varia tra i 2 e i 24 punti, mentre quella tra laureati e chi ha un basso titolo di studio raggiunge anche i 66 punti nella coorte 34-44. Rispetto alla lettura, però, la distanza tra i gruppi risulta in alcuni casi più marcata e tende ad accentuarsi nella fascia centrale (35-44 anni), indicando una maggiore vulnerabilità delle competenze numeriche nel corso tempo per chi ha una formazione meno solida.

Figura 6.3 – *Punteggio medio in numeracy per fascia di età (16-65 anni) e titolo di studio più elevato conseguito*



Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PIAAC 2022

Un elemento di interesse riguarda la maggiore tenuta delle competenze numeriche tra i diplomati: rispetto alla lettura, dove si osservava un calo più deciso con l'età, in matematica i punteggi medi per questo gruppo restano sostanzialmente stabili tra i 25 e i 55 anni (253). Questo potrebbe riflettere un uso più frequente o sistematico delle abilità numeriche in ambito lavorativo, che ne mitiga la perdita nel tempo. Al contrario, le persone con titolo basso non sembrano beneficiare di questa stabilità, mostrando punteggi costantemente inferiori. Anche sul piano delle competenze matematiche, quindi, il titolo di studio rappresenta un importante fattore di differenziazione e stratificazione, le cui conse-

guenze si estendono ben oltre il periodo scolastico, confermando l'urgenza di politiche di apprendimento permanente e valorizzazione delle competenze lungo tutto l'arco della vita. Ciò suggerisce che il titolo di studio continua a esercitare un effetto selettivo e duraturo nel tempo sulle competenze. Nonostante il naturale declino delle competenze con l'età, la distanza tra i gruppi resta ampia, segno che il capitale cognitivo associato alla formazione iniziale non si annulla nel tempo, ma tende a consolidarsi e stratificarsi. In altri termini, il sistema educativo italiano non solo differenzia i livelli di competenza al termine della scuola o dell'università, ma tende a riprodurre e irrigidire queste differenze lungo tutto il ciclo di vita, in assenza di interventi efficaci di formazione permanente e aggiornamento professionale.

### **6.3 Le determinanti dell'acquisizione delle credenziali educative**

Attraverso modelli di analisi multivariata – tra cui regressioni lineari multiple, regressione logistica e regressione ordinale – in questo paragrafo analizziamo gli effetti di alcune variabili ascrittive sull'acquisizione delle credenziali educative e sulle competenze effettivamente possedute dalla popolazione adulta italiana. In queste elaborazioni si è optato per considerare soltanto la popolazione dai 25 ai 65 anni, escludendo quindi i rispondenti PIAAC di età compresa tra i 16 e 24 anni, per evitare effetti spuri legati al fatto che questi ultimi sono potenzialmente ancora in un percorso di studi, come evidenziato nel paragrafo precedente. Alla fascia più giovane è comunque dedicato un focus *ad hoc*, che verrà approfondito separatamente.

La prima analisi si basa su una regressione ordinale che permette di modellare la probabilità di conseguire diversi livelli di istruzione, tenendo conto di alcune variabili di *background* socio-demografico e delle fasce d'età (tabella 6.3). Questa tecnica è particolarmente adatta poiché il titolo di studio rappresenta una variabile ordinata, che va da livelli formativi inferiori a livelli superiori, come il diploma o la laurea.

Tabella 6.3 – Fattori associati al livello di istruzione raggiunto (popolazione 25-65 anni, regressione ordinale)

	Stima	Errore standard	Sign.	Limite inferiore	Limite superiore
Almeno un genitore diplomato (vs genitori con meno del diploma)	1,597	0,001	0,000	1,595	1,598
Almeno un genitore laureato (vs genitori con meno del diploma)	2,919	0,002	0,000	2,916	2,922
Donna (vs uomo)	0,356	0,001	0,000	0,354	0,357
Non nativi vs nativi	-0,614	0,001	0,000	-0,616	-0,612
35-44 anni (vs 25-34 anni)	-0,197	0,001	0,000	-0,199	-0,195
45-54 anni (vs 25-34 anni)	-0,346	0,001	0,000	-0,348	-0,344
55 o più (vs 25-34 anni)	-0,804	0,001	0,000	-0,806	-0,802

Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PIAAC 2022

I risultati evidenziano un forte legame tra il titolo di studio dei genitori e quello conseguito dai rispondenti. In particolare, avere almeno un genitore diplomato aumenta significativamente la probabilità di raggiungere un livello di istruzione più elevato rispetto a chi ha genitori senza diploma. Un coefficiente di +2.919 punti per i figli di genitori laureati (*versus* coloro i quali hanno i genitori che non hanno raggiunto il diploma) indica un notevole incremento nella probabilità di raggiungere titoli superiori, mentre un coefficiente di +1.597 punti per i figli di genitori diplomati suggerisce un vantaggio significativo, ma meno spiccato. Questo effetto è ancora più marcato nel caso in cui almeno un genitore sia laureato, il che indica l'importanza del capitale culturale dei genitori come fattore chiave nell'influenzare i percorsi educativi dei figli e quindi la rilevanza dei meccanismi di trasmissione intergenerazionale delle *chance* educative.

Un secondo risultato rilevante riguarda le differenze di genere: le donne, a parità di altre condizioni, mostrano una maggiore propensione a conseguire titoli di studio più elevati rispetto agli uomini. Questo dato riflette una tendenza ormai consolidata nelle società contemporanee, nelle quali le studentesse tendono a ottenere risultati scolastici e accademici migliori rispetto ai loro coetanei e a proseguire più spesso negli studi superiori. Viceversa, i non nativi evidenziano un netto svantaggio, manifestato da una probabilità inferiore di raggiungere livelli educativi elevati rispetto ai coetanei nativi. Questo potrebbe essere attribuito a

difficoltà linguistiche, culturali e a minori risorse sociali, che ostacolano il percorso scolastico di chi ha origini straniere. Infine, si osserva che le fasce d'età più anziane, rispetto al gruppo di riferimento dei 25-34 anni, hanno probabilità progressivamente più basse di raggiungere livelli di istruzione elevati. Ciò suggerisce un miglioramento generale del livello d'istruzione nelle generazioni più giovani, dovuto al generale espandersi dell'accesso all'istruzione superiore nel corso dei decenni. In sintesi, i risultati confermano che titoli di studio elevati sono più diffusamente acquisiti da coloro che provengono da famiglie con genitori altrettanto istruiti, mentre mostrano anche una progressiva espansione dei livelli di istruzione per le coorti più recenti.

Poiché nel paragrafo precedente è emerso che avere o meno genitori laureati ha un effetto dirimente sulle competenze di *literacy* e *numeracy*, abbiamo di seguito approfondito l'effetto delle variabili ascrittive sulla probabilità (espressa tramite *odds ratio*) di conseguire la laurea, mediante un modello di regressione logistica binomiale (tabella 6.4).

Tabella 6.4 – Fattori associati alla probabilità di conseguire una laurea (popolazione 25-65 anni, regressione logistica binaria)

	B	S.E.	Sign.	Exp(B)
Almeno un genitore diplomato (vs genitori con meno del diploma)	1,443	0,001	0,000	4,234
Almeno un genitore laureato (vs genitori con meno del diploma)	2,869	0,002	0,000	17,613
Donna (vs Uomo)	0,462	0,001	0,000	1,588
Non nativi vs nativi	-0,500	0,002	0,000	0,606
35-44 anni (vs 25-34 anni)	-0,048	0,001	0,000	0,954
45-54 anni (vs 25-34 anni)	-0,040	0,001	0,000	0,961
55 o più (vs 25-34 anni)	-0,535	0,002	0,000	0,586
<i>Costante</i>	-2,202	0,001	0,000	0,111

Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PIAAC 2022

I risultati evidenziano che la presenza di almeno un genitore laureato comporta un aumento elevato della probabilità di laurearsi rispetto agli studenti con genitori senza diploma. Questo effetto, espresso tramite *Exp(B)*, risulta amplificato dal fatto che, nelle fasce d'età più mature, avere un genitore laureato rappresentava una condizione relativamente rara. Un *Exp(B)* di 17,613 per i figli di genitori laureati significa che la probabilità di laurearsi è 17,6 volte maggiore rispetto a coloro i quali

hanno genitori non diplomati. Analogamente, un  $Exp(B)$  di 4,234 per i figli di genitori diplomati indica una probabilità 4,2 volte superiore: avere almeno un genitore con diploma si associa ad un significativo aumento della probabilità di laurearsi, sebbene in misura meno marcata rispetto al titolo di studio più elevato dei genitori.

Anche le differenze di genere incidono significativamente: le donne mostrano una probabilità di laurearsi superiore del 59% rispetto agli uomini, confermando tendenze consolidate di maggiore successo educativo tra le prime. I non nativi, invece, presentano una probabilità ridotta di laurearsi, pari a circa il 60%, rispetto ai nativi, riflettendo possibili difficoltà legate a barriere linguistiche e sociali. Per quanto riguarda le fasce d'età, si osserva una lieve diminuzione della probabilità di laurearsi nelle coorti più mature rispetto agli italiani nella fascia di età più giovane dei 25-34 anni, presa come categoria di riferimento. Ciò può essere interpretato come un segnale che i 35-44enni avevano già beneficiato delle riforme educative menzionate nel paragrafo precedente, mentre tra i 45-54enni tali cambiamenti hanno iniziato a manifestare i loro effetti. La riduzione della probabilità risulta invece più marcata nella fascia oltre i 55 anni, esito dei cambiamenti storici nell'accesso all'istruzione superiore e universitaria, nonché di un contesto socio-economico differente vissuto durante il loro percorso di studi.

## **6.4 Le determinanti dei livelli di competenza in *numeracy* e *literacy***

Sinora abbiamo analizzato i fattori associati ai livelli di istruzione raggiunti dalla popolazione adulta italiana. Di seguito, invece, ci concentriamo sui livelli di competenza in *literacy* e *numeracy* effettivamente posseduti da questa popolazione, quantificati attraverso i test PIAAC. L'obiettivo è identificare, tramite regressione multipla, quanto il livello di istruzione formale, il *background* socio-economico e culturale e altre caratteristiche individuali influiscono sulle abilità concrete in tali domini di competenza. Dal valore di R-quadrato del primo modello (tabella 6.5) si osserva che la regressione lineare riproduce circa il 21% della varianza nei punteggi.

Tra le variabili che abbiamo incluso nel modello, il livello di istruzione raggiunto risulta il fattore più determinante. Ciò significa che a spiegare le differenze nei livelli di competenze di base tra gli adulti italiani, il livello di istruzione raggiunto costituisce il fattore più decisivo. Dunque, per quanto il livello di tali competenze possa diminuire o aumentare nel corso del ciclo di vita, l'operato dell'apprendimento formale negli anni della formazione iniziale ha un valore cruciale. Infatti, chi possiede un titolo di scuola secondaria di II grado o di formazione post-secondaria non-terziaria ha ottenuto ai test di *numeracy* circa 30 punti in più rispetto a chi possiede il diploma di scuola media o un titolo inferiore. Gli italiani laureati hanno raggiunto un risultato medio di 43,8 punti in più, sempre rispetto a quelli che hanno un titolo di studio uguale o inferiore al diploma di scuola media. Queste differenze di punteggio rinsaldano il valore determinante del livello d'istruzione come fattore di differenziazione nelle competenze di *numeracy* misurate attraverso test standardizzati.

Tabella 6.5 – Fattori associati al punteggio di competenza in numeracy (25-65 anni, regressione lineare multipla)

	B	Errore St.	Beta	t	Sign.
(Costante)	221,645	0,026		8389,169	0,000
Istruzione second. di II grado e post-sec. (vs licenza media o meno)	30,031	0,02	0,28	1495,007	0,000
Istruzione terziaria (vs licenza media o meno)	43,802	0,027	0,332	1634,602	0,000
Donna (vs Uomo)	-9,187	0,017	-0,086	-541,740	0,000
Non nativo (vs Nativo)	-22,114	0,026	-0,139	-862,000	0,000
Almeno un genitore diplomato (vs genitori con meno del diploma)	17,399	0,022	0,144	809,063	0,000
Almeno un genitore laureato (vs genitori con meno del diploma)	20,281	0,036	0,099	560,125	0,000
35-44 anni (vs 25-34 anni)	2,008	0,026	0,016	75,996	0,000
45-54 anni (vs 25-34 anni)	1,101	0,025	0,009	43,304	0,000
55 o più (vs 25-34 anni)	1,211	0,026	0,01	46,346	0,000

Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PIAAC 2022

Vi sono poi differenze significative tra italiani e italiane. Queste ultime hanno mediamente ottenuto 9,1 punti in meno rispetto agli uomini ai test di *numeracy*. Ciò indica che, per quanto negli ultimi decenni la

quota di laureate superi annualmente quella dei laureati, lo storico gap di genere nelle competenze matematiche resta una costante del totale della popolazione adulta. Questo fenomeno è sia l'effetto della perdurante preferenza delle diplomate a non iscriversi ai corsi di laurea nelle discipline STEM (scienze, tecnologia, ingegneria, matematica) che l'esito di lungo termine dei processi di prima socializzazione che riguardano i bambini e le bambine sin dall'età prescolare: il divario di genere nelle competenze matematiche si palesa nelle primissime fasi del percorso scolastico e tende ad ampliarsi nel corso tempo, a favore dei maschi, pur all'interno di un contesto educativo formalmente uniforme come quello italiano. Tale disparità sembra riflettere processi socioculturali precoci, con interessi e aspettative di genere che si attivano già nell'ambiente prescolare. A conferma di questa ipotesi, uno studio condotto su oltre 13 milioni di casi nel periodo 2010-2018, utilizzando i dati delle prove INVALSI in seconda e quinta elementare e in terza media, rivela come il gap si acuisca nei contesti italiani più sviluppati economicamente e più egualitari sul piano formale, suggerendo che una maggiore libertà di scelta individuale può persino favorire l'emergere di disuguaglianze legate alle preferenze di genere apprese (Giofrè *et al.* 2020).

Ancora più ampio è il divario nei livelli di competenze matematiche tra la popolazione adulta nativa e quella di origine straniera: gli adulti non nativi hanno raggiunto in media circa 22,1 punti in meno rispetto al campione di riferimento. È evidente che tale divario è la risultante di più fattori relativi alle storie scolastiche e migratorie di questo gruppo di adulti: le disuguaglianze nei percorsi scolastici pregressi, spesso frammentati o caratterizzati da bassa qualità nei paesi d'origine; le difficoltà linguistiche che hanno ostacolato l'accesso ai contenuti didattici per chi – tra questi adulti – è giunto in Italia quando ancora non aveva completato gli studi; una più limitata esposizione a contesti educativi formali e informali nel nostro paese. Inoltre, condizioni socio-economiche svantaggiate e discriminazioni sistemiche possono aver contribuito a ridurre le opportunità di utilizzo, nel contesto italiano, delle competenze di *numeracy*.

In linea con la letteratura sull'influenza del livello di istruzione dei genitori sulle disuguaglianze educative (Davis-Kean 2005; Cheadle 2008; Bukodi e Goldthorpe 2021; Del Río *et al.* 2017; Giancola e Sal-

mieri 2024b), il risultato della nostra analisi conferma quanto sia determinate avere almeno un genitore diplomato (o con un livello di istruzione post-secondaria non-terziaria). In tal caso, il punteggio medio in *literacy* è di 17,4 punti superiore a quello di coloro i cui genitori non hanno raggiunto il diploma. Ancora più marcato è il divario (20,3 punti) tra chi ha almeno un genitore laureato e chi non ha genitori diplomati, ma con un livello d'istruzione inferiore.

Rispetto alla categoria di riferimento, 25-34 anni, le persone nella fascia 35-44 ottengono in media 2 punti in più e le fasce 45-54 e 55-65 anni ottengono un incremento di 1,1 e 1,2 punti, segnando una relativa stabilità dei risultati nei gruppi di età.

Il secondo modello di analisi proposto riguarda le variazioni nei punteggi dei test di *literacy*. Dal valore di R-quadrato si osserva che la regressione lineare riproduce circa il 21% della varianza nei punteggi. Il nostro secondo modello di analisi riguarda le variazioni nei punteggi dei test di *literacy* (tabella 6.6).

*Tabella 6.6 – Fattori associati al punteggio di competenza in literacy (25-65 anni), regressione lineare multipla*

	B	Errore St.	Beta	t	Sign.
<i>(Costante)</i>	223,832	0,025		8896,214	0,000
Istruzione second. di II grado e post-sec. (vs licenza media o meno)	26,966	0,019	0,264	1409,681	0,000
Istruzione terziaria (vs licenza media o meno)	40,761	0,026	0,325	1597,300	0,000
Donna (vs Uomo)	0,881	0,016	0,009	54,536	0,000
Non nativo (vs Nativo)	-21,435	0,024	-0,142	-877,353	0,000
Almeno un genitore diplomato (vs genitori con meno del diploma)	15,382	0,020	0,134	751,109	0,000
Almeno un genitore laureato (vs genitori con meno del diploma)	18,489	0,034	0,095	536,212	0,000
35-44 anni (vs 25-34 anni)	-1,265	0,025	-0,010	-50,284	0,000
45-54 anni (vs 25-34 anni)	-2,544	0,024	-0,023	-105,052	0,000
55 o più (vs 25-34 anni)	-7,259	0,025	-0,066	-291,814	0,000

Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PIAAC 2022

Come nel caso delle competenze matematiche, anche per quelle di *literacy* il livello di istruzione raggiunto dagli adulti italiani dai 25 ai 65 anni risulta il più determinante tra le variabili considerate. Infatti, chi è

diplomato ha ottenuto in media circa 26 punti in più rispetto a chi invece possiede un titolo inferiore. I laureati raggiungono un punteggio di ben 40,8 punti in più rispetto a chi non è andato oltre la scuola media.

Diversamente dalle competenze di *numeracy*, per quelle di *literacy* tra uomini e donne non emergono divari rilevanti: le seconde ottengono infatti appena 0,8 punti in più rispetto ai primi. Ampio e leggermente più marcato di quello relativo alla *numeracy* è invece il divario degli adulti di origine straniera: essi ottengono circa 21,4 punti in meno rispetto al campione di riferimento. Considerando che i test PIAAC sono somministrati nella lingua locale – quindi l’Italiano per l’Italia – il divario in *literacy* da parte degli adulti di origine straniera riflette più la non piena padronanza della lingua italiana che un generale deficit di competenze in lettura e comprensione. Invece, come per la *numeracy*, anche per la *literacy*, è ancora una volta il livello di istruzione dei genitori a risultare, tra quelle incluse nella nostra analisi, la determinante più incisiva: avere almeno un genitore laureato si associa ad un incremento di circa 18,5 punti al test PIAAC rispetto all’aver entrambi i genitori con un titolo di studio non superiore alla scuola media. La differenza resta elevata (15,3 punti) anche nel confronto tra coloro che hanno almeno un genitore diplomato e coloro che invece hanno entrambi i genitori con un titolo di studio inferiore al diploma. Infine, i risultati della regressione indicano che i punteggi medi tendono a diminuire in maniera lieve all’aumentare dell’età. Le persone nella fascia 35-44 anni ottengono in media 1,2 punti in meno rispetto al campione di riferimento, mentre quelle nelle fasce 45-54 anni e 55-65 anni registrano decrementi più marcati, rispettivamente di -2,5 e -7,2 punti rispetto alla categoria di riferimento (24-34enni).

## 6.5 Un focus sui laureati

In questo paragrafo analizziamo le competenze in *numeracy* e *literacy* rilevate dai test PIAAC, partendo dall’intera popolazione adulta e concentrandoci successivamente sul solo sottogruppo dei laureati. All’interno di questo sottogruppo, consideriamo anche il campo di studio universitario come fattore significativo di differenziazione, per valutarne l’impatto sui livelli di competenza. L’approfondimento sui lau-

reati consente così di completare l'analisi dei cosiddetti «effetti a catena» (Giancola e Salmieri 2023), evidenziando come le disuguaglianze persistano anche tra gli individui con il più elevato livello di istruzione a seguito degli effetti di variabili ascritte.

Il modello di regressione relativo alla *numeracy* (tabella 6.7) mostra una varianza riprodotta pari al 12,7% di quella complessiva. In linea con le analisi precedenti, i contributi esplicativi della variabile relativa al livello di istruzione dei genitori e alle altre variabili socio-demografiche trovano conferma anche per il sottogruppo degli adulti italiani laureati: tra questi, quelli con almeno un genitore a sua volta laureato registrano un punteggio in *numeracy* superiore di 21,3 punti rispetto a coloro i cui genitori si sono fermati alla scuola media. Similmente, i laureati con almeno un genitore in possesso di un diploma di scuola secondaria di II grado o di un titolo di studio post-secondario non terziario mostrano un vantaggio di 19,7 punti, sempre rispetto ai laureati provenienti da famiglie con un basso livello di istruzione.

Tabella 6.7 – Fattori associati al punteggio in *numeracy* tra i laureati, controllando per ambito disciplinare (25-65 anni, regressione lineare multipla)

	B	Errore St.	Beta	t	Sign.
(Costante)	255,506	0,124		2066,914	0,000
Almeno un genitore diplomato (vs genitori con meno del diploma)	19,694	0,040	0,214	492,182	0,000
Almeno un genitore laureato (vs genitori con meno del diploma)	21,257	0,047	0,197	453,103	0,000
Donna (vs Uomo)	-11,542	0,037	-0,124	-309,076	0,000
Non nativi (vs Nativi)	-27,881	0,060	-0,177	-467,638	0,000
35-44 anni (vs 25-34 anni)	11,329	0,047	0,111	239,926	0,000
45-54 anni (vs 25-34 anni)	3,738	0,047	0,037	79,774	0,000
55 o più (vs 25-34)	-0,990	0,054	-0,008	-18,429	0,000
Economia - Legge (vs altri studi)	1,868	0,117	0,018	15,963	0,000
Salute (vs altri studi)	8,607	0,122	0,062	70,340	0,000
Scienze psico-sociali (vs altri studi)	8,888	0,128	0,051	69,441	0,000
Scienze umanistiche (vs altri studi)	6,948	0,118	0,062	58,950	0,000
STEM (vs altri studi)	14,544	0,118	0,144	123,220	0,000

Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PIAAC 2022. R-quadrato: 0,127

Le differenze tra fasce d'età seguono la stessa tendenza già osservata precedentemente per l'intera popolazione adulta: si registra un leggero

vantaggio per laureati 35-44enni (11,3 punti) che si riduce nelle fasce di età più anziane e diventa trascurabile o negativo oltre i 55 anni.

Il legame tra livello di competenze in *numeracy* e area disciplinare in cui si è ottenuta la laurea appare molto forte: a parità di altre condizioni, i laureati negli ambiti STEM (scienze, tecnologia, ingegneria, matematica) dimostrano un livello di competenze matematiche più elevato (in media 14,5 punti in più) rispetto alla categoria di riferimento, denominata “altri studi” e che include ambiti residuali in termini di distribuzione rispetto alle altre categorie. I laureati italiani in ambiti STEM risultano quindi il gruppo con la più elevata *proficiency* in *numeracy*. Del resto in letteratura è ben nota l’elevata correlazione tra competenze matematiche e discipline STEM, secondo una chiara dinamica di auto-rinforzo: progressi risultati scolastici positivi e una forte motivazione verso la disciplina della matematica aumentano significativamente la probabilità di iscriversi a corsi di laurea in cui essa riveste un ruolo centrale e, nel percorso universitario, tali competenze vengono ampiamente impiegate, contribuendo a rafforzarle in modo sostanziale (Regan e DeWitt 2014; Jiang *et al.* 2020; Mayerhofer *et al.* 2024). L’*achievement* antecedente influenza dunque la percezione di competenza e il valore attribuito alla matematica, che a loro volta predicono successi futuri nelle discipline STEM, creando una relazione reciproca e cumulativa.

Anche le aree disciplinari quali psicologia e scienze sociali (8,9 punti), salute (8,6), scienze umanistiche (6,9) ed economia-legge (1,9) sono collegate a vantaggi positivi rispetto alla categoria di riferimento (altre aree di studio). Questi risultati suggeriscono che i diversi percorsi universitari influenzano in modo differente il livello di competenze in matematica. Naturalmente esiste anche un effetto post-laurea: diversi tipi di laurea danno vita a diverse traiettorie professionali, le quali a loro volta comportano usi più o meno intensi e più o meno costanti delle competenze matematiche apprese lungo l’intero percorso formativo.

Nell’ultimo modello di analisi abbiamo considerato l’effetto dell’area disciplinare di laurea sui punteggi ottenuti alla rilevazione PIAAC 2022 in *literacy* dai laureati adulti italiani (tabella 6.8). In questo caso le variabili assunte come indipendenti contribuiscono a riprodurre quasi il 10% della varianza nei punteggi di *literacy* tra i laureati.

La variabile relativa al titolo di studio dei genitori continua a giocare un ruolo chiave nell'influenzare i punteggi di *literacy*. Chi proviene da famiglie in cui almeno un genitore è diplomato (o ha un titolo di studio post-secondario non terziario) gode di un vantaggio medio di oltre 17 punti che sale a circa 22,6 nel caso abbia almeno un genitore laureato. Anche il genere mostra un'influenza significativa, con le laureate che ottengono punteggi leggermente più elevati rispetto agli uomini, confermando il noto leggero divario di genere, stavolta a vantaggio femminile, in lettura e comprensione dei testi.

Più netto è invece il divario tra laureati nativi e laureati con *background* migratorio: questi ultimi raggiungono punteggi mediamente più bassi di oltre 27 punti rispetto ai primi, una differenza marcata che segnala come le disuguaglianze di origine linguistica non si attenuino neanche ai livelli più elevati di istruzione. Per quanto una persona di origine straniera ma nata in Italia o giunta nel nostro paese durante la primissima infanzia ottenga mediamente punteggi superiori rispetto a chi è arrivato invece in età più avanzata (ISFOL 2014), persino tra laureati il divario con chi invece ha genitori di madrelingua italiana resta rilevante.

Tabella 6.8 – Fattori associati al punteggio in literacy tra i laureati, controllando per ambito disciplinare (25-65 anni, regressione lineare multipla)

	B	Errore St.	Beta	t	Sign.
<i>(Costante)</i>	248,231	0,030		8227,679	0,000
Almeno un genitore diplomato (vs genitori con meno del diploma)	17,251	0,022	0,180	772,388	0,000
Almeno un genitore laureato (vs genitori con meno del diploma)	22,623	0,034	0,154	661,658	0,000
Donna (vs Uomo)	3,282	0,022	0,035	150,391	0,000
Non nativi (vs Nativi)	-27,362	0,033	-0,181	-820,362	0,000
35-44 anni (vs 25-34 anni)	2,344	0,029	0,022	80,260	0,000
45-54 anni (vs 25-34 anni)	0,524	0,028	0,005	18,399	0,000
55 o più (vs 25-34)	-7,846	0,031	-0,071	-256,562	0,000
Economia - Legge (vs altri studi)	1,102	0,029	0,009	38,336	0,000
Salute (vs altri studi)	10,108	0,047	0,050	215,929	0,000
Scienze psico-sociali (vs altri studi)	7,184	0,041	0,040	173,839	0,000
Scienze umanistiche (vs altri studi)	12,270	0,037	0,079	331,509	0,000
STEM (vs altri studi)	6,817	0,028	0,061	239,552	0,000

Fonte: Elaborazione degli autori dai dati OCSE PIAAC 2022. R-quadrato: 0,099

Per quanto riguarda le fasce di età, si osserva un andamento dei punteggi in *literacy* più articolato rispetto a quello dei punteggi in *numeracy*. I laureati che nel 2022 avevano tra i 35 e i 44 anni hanno punteggi leggermente migliori rispetto a quelli dei laureati più giovani, mentre l'effetto si affievolisce nelle fasce di età successive, fino a divenire negativo per la fascia di età degli over 55, per i quali si registra un calo medio di circa 8 punti. Questa tendenza sembra suggerire un possibile declino delle competenze di *literacy* con l'età, oppure effetti generazionali legati a differenti modalità e contenuti della formazione ricevuta.

L'elemento più rilevante introdotto in questo modello riguarda tuttavia le aree disciplinari delle lauree che hanno effetti differenziati sui livelli di competenza lettura e comprensione dei testi. I laureati nelle discipline delle scienze umanistiche ottengono il punteggio più elevato rispetto alle altre aree disciplinari (12,3 punti). È un dato, questo, abbastanza coerente con il senso comune, secondo cui elevate competenze di base nei domini della lingua italiana spingono a scegliere corsi di laurea che premiano proprio tali capacità e conoscenze. Seguono i laureati nelle aree disciplinari della salute (10,1 punti), in quelle psicosociali (7,2) e in quelle STEM (6,8). Per quanto in misura marginale (1,1 punti), l'area economico-giuridica mostra un effetto positivo. Questi risultati confermano che tra i laureati il livello di competenza in lettura e comprensione dei testi non è distribuito in modo omogeneo tra i diversi ambiti disciplinari: esso risulta più elevato in quelle aree in cui tale competenza rappresenta una componente centrale del curriculum formativo.

Nel complesso, i risultati dell'analisi delle competenze di base relative agli adulti laureati confermano che il titolo di studio universitario non è di per sé garanzia di livelli uniformi di *proficiency*. Le disuguaglianze socio-economiche e culturali e sociali di partenza – specialmente quelle di origine familiare e quelle tra nativi e non nativi – incidono anche dopo e al di là del tipo di percorso universitario. L'ambito disciplinare in cui ci si è laureati contribuisce a modellare le competenze di base acquisite durante tutto il percorso formativo e probabilmente anche il modo in cui queste vengono più o meno allenate e valorizzate nei contesti professionali e di vita quotidiana successivi alla laurea.

## 6.6 Conclusioni

I dati analizzati in questo capitolo contribuiscono a definire un quadro molto complesso e sfaccettato delle disuguaglianze educative presenti tra la popolazione adulta italiana: i progressi formali – l’espansione dell’accesso all’istruzione e l’innalzamento graduale dei livelli di istruzione – nascondono una realtà sottile e stratificata. Attraverso il ricorso all’ipotesi della «catena cumulativa degli effetti» delle variabili ascrittive (Giancola e Salmieri 2020b, 2022a) – origine sociale, genere, *background* nativo o migratorio e coorte generazionale – è stato possibile evidenziare come tali disuguaglianze si riproducano lungo tutto l’arco di vita, considerando l’accesso scolastico così come le competenze possedute in età adulta, i titoli di studio acquisiti così come la loro ricaduta in termini di competenze effettivamente possedute.

I risultati delle analisi realizzate sui dati della rilevazione PIAAC 2022 indicano un aumento generalizzato dei livelli di istruzione rispetto al passato, con una quota di laureati che raggiunge il 27,6% dei 25-34enni rispetto al 12% degli over 55 che riflette gli effetti di lungo periodo della riforma della scuola media dei primi anni ‘60 e quelli di più breve periodo dovuti alla riorganizzazione universitaria del “3+2”. Tuttavia, l’espansione della popolazione che ha raggiunto elevati livelli di istruzione non ha eliminato le disuguaglianze socioeconomiche e culturali: il livello di istruzione dei genitori costituisce ancora oggi un chiaro predittore sia del livello di istruzione che raggiungono i figli, sia del loro livello di *proficiency* in *numeracy* e *literacy*, con un effetto cumulativo che si protrae lungo tutto l’arco della vita.

Come in un gioco di specchi, ciò che a livello aggregato appare un innegabile avanzamento, si rivela invece, guardando più da vicino, una corsa a ostacoli in cui i fattori determinanti ai nastri di partenza continuano ad esercitare un peso rilevante fino al traguardo finale. I giovani con genitori laureati hanno una probabilità 17,6 volte maggiore di conseguire un titolo terziario rispetto a chi invece proviene da famiglie a bassa scolarizzazione. Questo vantaggio si riflette anche nei punteggi dei test di *literacy* e *numeracy*, dove un elevato capitale culturale ereditato garantisce un margine superiore ai 20 punti rispetto a un capitale culturale più debole.

Il sistema italiano di istruzione ha certamente allargato le sue porte nel corso dei decenni, ma non ha ancora trovato il modo di offrire a tutti e tutte le medesime opportunità di percorrerne i corridoi. Il diploma o la laurea raggiunti da un figlio di genitori poco scolarizzati valgono, in termini di competenze effettive, meno degli stessi titoli ottenuti da chi proviene da famiglie istruite, rivelando una discordanza tra titoli formali e competenze effettive che dimostra come il sistema, pur avendo democratizzato l'accesso ai diplomi e alle lauree, non abbia garantito un'uniformità nella qualità degli apprendimenti.

Particolarmente emblematico è il caso dei laureati, per i quali ci aspetteremmo di trovare maggiore omogeneità nei livelli delle competenze di base. Invece, anche in questa fascia di popolazione, all'interno delle medesime coorti generazionali, emergono divari significativi legati all'ambito disciplinare (STEM *versus* area umanistica per la *numeracy*, viceversa, area umanistica *versus* STEM per la *literacy*) e al livello di istruzione dei genitori.

Il titolo di studio, da solo, non sembra dunque garantire l'uniformità delle competenze, soprattutto quando interagisce con fattori come il genere (svantaggio femminile in *numeracy*) o l'origine migratoria (penalizzazione in *literacy*). Nel corso degli anni che passano dal completamento degli studi, l'obsolescenza delle competenze colpisce in modo disuguale, con un declino più marcato per le fasce meno istruite della popolazione adulta e, invece, un certo grado di mantenimento di tali competenze (seppure attenuato dalla mancanza di formazione continua) per la fascia dei laureati. Eppure, il dato forse più rilevante non è la disparità in sé, ma il suo persistere nel corso dei decenni, con competenze che si affievoliscono più rapidamente per chi non è calato in ambienti e contesti culturali stimolanti.

Le disuguaglianze si intersecano con altre variabili cruciali: le donne conseguono oramai la laurea più spesso degli uomini (+59% di probabilità di laurearsi), ma registrano un *gap* nelle competenze numeriche (-9,1 punti), mentre gli adulti di origine straniera subiscono svantaggi sistemati sia nell'acquisizione dei titoli di studio più elevati (-40% di probabilità di laurearsi), sia nello sviluppo e mantenimento delle competenze di base (-22 punti), soprattutto nella *literacy*.

Il sistema d'istruzione italiano ne emerge come inefficace nel compensare le disuguaglianze di partenza, poiché piuttosto le cristallizza o

addirittura le amplia, trasformando il merito individuale in un privilegio ereditario mascherato.

L'insieme delle analisi realizzate mostra come gli «effetti a catena» che legano l'origine sociale al livello di istruzione raggiunto – e, tra i laureati, all'ambito disciplinare scelto – continuano a configurarsi come un circolo vizioso che alimenta le disuguaglianze sociali. Nonostante l'ampliamento dell'accesso al sistema educativo, tali disuguaglianze si rivelano fortemente persistenti, con ricadute significative non solo sui livelli di istruzione, ma anche, e soprattutto, sulle competenze effettivamente acquisite, cruciali per la vita quotidiana e per l'esercizio di una cittadinanza consapevole e attiva.

## 7. L'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative*. Struttura, obiettivi e ipotesi di analisi

di *Orazio Giancola e Luca Salmieri*

### 7.1 Introduzione

Nell'ambito della ricerca sociale e, in particolare, all'interno dei filoni che si occupano dello studio delle disuguaglianze, comprese quelle educative, le grandi fonti di dati nazionali e internazionali rappresentano una risorsa fondamentale. Queste basi dati hanno almeno due pregi rilevanti. Il primo è legato alla comparabilità nello spazio e nel tempo: la standardizzazione degli strumenti e delle tecniche consente di confrontare fenomeni educativi tra paesi, sistemi scolastici e contesti territoriali diversi, ma anche di osservare le tendenze nel medio-lungo periodo.

Il secondo punto di forza riguarda l'ampiezza dei campioni e la coerenza delle variabili rilevate, che permettono analisi statistiche robuste e confronti affidabili tra sottogruppi delle popolazioni scolastica o adulta. Indagini come PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) e soprattutto PISA (*Programme for International Student Assessment*) e PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) offrono dati preziosi per analizzare non solo le *performance* cognitive e non cognitive, ma anche le caratteristiche dei contesti di apprendimento (Giancola e Lovecchio 2018; Giancola e Viteritti 2019). I relativi *dataset* includono infatti informazioni dettagliate sul *background* socio-demografico degli studenti, sul percorso scolastico percorso, sull'organizzazione scolastica, sulle pratiche didattiche e sulle origini familiari e territoriali.

Le analisi oggetto dei primi sei capitoli di questo volume sono state realizzate soprattutto a partire da questo tipo di fonti secondarie, utilizzando i dati di PISA 2022 e PIAAC 2022, e adattandoli agli interrogativi di ricerca via via emersi nella trattazione dei diversi focus: la struttura dei sistemi educativi, le aspettative d'istruzione, le dimensioni verticale e orizzontale delle disuguaglianze scolastiche, i risultati di apprendimento e le scelte educative, le aspirazioni professionali e occupazionali degli studenti e le disuguaglianze sociali ed educative degli adulti italiani in un'ottica diacronica. Tuttavia, pur nella loro ampiezza e solidità, l'utilizzo di tali fonti presenta alcuni limiti: non sempre, infatti, consentono di esplorare in profondità tutti gli interrogativi che emergono dal nostro quadro teorico di riferimento (§ cap. 1 e Giancola e Salmieri 2024a).

Per far fronte a tali limiti e approfondire alcune dimensioni difficilmente accessibili attraverso le fonti secondarie esistenti, abbiamo realizzato un'indagine *ad hoc*. Pur circoscritta ad un contesto geografico delimitato dalla regione Lazio, l'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative* ha permesso di esplorare con maggiore dettaglio pratiche, rappresentazioni e orientamenti degli studenti nella fase finale del loro percorso scolastico. L'indagine ha coinvolto studenti e studentesse del quarto e quinto anno della scuola secondaria di II grado, raccogliendo importanti informazioni in una fase del percorso scolastico più prossima al diploma rispetto a quanto lo è quella in cui vengono coinvolti gli studenti – quindicenni – nel corso dell'indagine PISA. La scelta di concentrarci su questa fase scolastica risponde a una motivazione tanto teorica quanto empirica: è infatti in questa fase che, come mostrano anche i dati stessi, ragazze e ragazzi iniziano concretamente a riflettere sul proprio futuro post-diploma, partecipando ad attività di orientamento, confrontandosi con il gruppo dei pari, i docenti e i familiari, cercando informazioni attraverso i media digitali, inclusi i *social media*. In questo senso, gli ultimi due anni del ciclo di secondaria superiore si configurano come un periodo cruciale per la genesi e la legittimazione delle decisioni post-diploma e, quindi oltremodo rilevante per l'osservazione dei meccanismi che le influenzano.

Nel dettaglio l'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative* ha coinvolto una popolazione di 2.860 casi. Il campione comprende studenti e studentesse provenienti dai tre macro indirizzi delle scuole se-

condarie di II grado del Lazio – licei, tecnici e professionali – riflettendo in maniera bilanciata la distribuzione dell’offerta formativa regionale. Il 56,5% degli studenti (pari a 1.616 casi) frequenta un liceo, mentre il 29,3% (837 studenti) è iscritto a un istituto tecnico e il restante 14,2% (407 studenti) proviene dagli istituti professionali. La distinzione per macro indirizzo scolastico rappresenta un elemento importante per le analisi che seguono nei prossimi capitoli, in quanto, come abbiamo visto in quelli precedenti, le traiettorie formative si configurano sin dalla scuola secondaria di II grado secondo assetti differenziati e potenzialmente gerarchici, che riflettono e riproducono disuguaglianze di tipo sociale, culturale e territoriale (Azzolini e Vergolini 2014; Panichella e Triventi 2014; Barone *et al.* 2018; Giancola e Salmieri, 2022a). All’interno dei percorsi liceali si è tenuto conto della differenziazione per indirizzo, elemento che consente di cogliere meglio le diverse configurazioni culturali e orientative che attraversano questo ordine scolastico. La quota di studenti liceali si articola in modo eterogeneo: il 31,2% frequenta il liceo scientifico (505 studenti), seguito dal liceo classico con il 23,2% (375 studenti), dal liceo linguistico con il 15,6% (252 studenti) e dal liceo delle scienze umane, frequentato dal 10,6% (171 studenti). Il restante 19,4% (314 studenti) è iscritto ad altri indirizzi liceali introdotti più di recente: liceo artistico, musicale e coreutico o il liceo delle scienze applicate. Questa articolazione interna ai licei consente di analizzare con maggiore finezza le differenze nelle rappresentazioni e nelle strategie orientative degli studenti, evitando di considerare il canale liceale come un blocco omogeneo. Ogni indirizzo, infatti, attira studenti con aspettative, profili socio-culturali e prospettive post-diploma potenzialmente differenti.

L’analisi ha poi considerato con attenzione la composizione territoriale della popolazione studentesca del Lazio, distinguendo tra la città di Roma, la sua provincia e le altre province laziali. Questa articolazione consente di cogliere differenze nei percorsi scolastici, negli orientamenti e nelle condizioni socio-educative dei contesti territoriali di provenienza degli studenti. Il 43% dei rispondenti studia nella città di Roma (1.229 casi), mentre un ulteriore 32,6% nelle scuole della Provincia di Roma (933 studenti), indice chiaro del peso demografico del tessuto urbano e periurbano della capitale. Le altre province della regione sono rappresentate in modo proporzionato: Frosinone con l’8,5% del cam-

pione (243 studenti), Latina con l'8% (228), Viterbo con il 4,4% (127) e Rieti con il 3,5% (100). Questa distribuzione permette di osservare le propensioni alle scelte educative degli studenti in relazione al tipo di territorio – urbano, periurbano o periferico – e di esplorare l'influenza dei contesti locali sulle risorse informative, sulle aspettative future e sulle rappresentazioni dell'università e del lavoro.

Pur non trattandosi di un campione probabilistico puro, la combinazione tra campionamento tipologico-fattoriale e strategia di diffusione *online* ha restituito una base dati verosimile e coerente con la composizione della popolazione studentesca del Lazio, sia in termini geografici che di distribuzione tra i tre macro-indirizzi scolastici. Questa impostazione, pur con i limiti noti delle rilevazioni non completamente randomizzate, consente analisi fondate, robuste e comparabili, pur nel riconoscimento dei limiti inferenziali.

Il questionario è stato somministrato a due sottocampioni diversi. Un gruppo di rispondenti (1.850 casi) è stato coinvolto in rilevazioni faccia-a-faccia, secondo la modalità CAPI (*Computer-Assisted Personal Interviewing*), in cui un intervistatore, munito di un dispositivo informatico, ha somministrato direttamente il questionario. Un secondo gruppo di rispondenti (1.010 casi) ha risposto ad una *web-survey* promossa e veicolata attraverso i social media e le scuole. I questionari compilati online sono stati raccolti attraverso la piattaforma Lime Survey. In questi casi, per facilitare la compilazione in autonomia da parte degli studenti, sono state inserite nel questionario alcune spiegazioni aggiuntive a supporto della comprensione delle domande, mantenendo comunque la coerenza strutturale e semantica del questionario in tutte le modalità di somministrazione.

## 7.2 La struttura del questionario

Il questionario era suddiviso in aree tematiche, molte delle quali comuni a tutti gli intervistati, e alcune specifiche, attivate sulla base di una domanda filtro relativa alle prospettive future. Tale meccanismo ha consentito di indirizzare i rispondenti verso sezioni specifiche del questionario, coerenti con le aspettative dichiarate rispetto al proprio percorso post-diploma. L'informatizzazione dello strumento – sia nella mo-

dalità CAPI che nella somministrazione *web* e tramite *social* – ha consentito di evitare errori di compilazione (come salti errati o risposte multiple non previste), oltre a ridurre significativamente i tempi di raccolta rispetto al pre-test inizialmente condotto con una versione cartacea.

La prima Sezione del questionario era dedicata alla rilevazione di dati socio-demografici: comprendeva domande su età, genere, eventuale storia migratoria, classe frequentata, tipo di scuola (distinta per macro-indirizzo e indirizzi), e composizione del nucleo familiare. Un'attenzione specifica è stata riservata ad alcuni aspetti centrali. Il primo riguardava i livelli di istruzione e il tipo di occupazione dei genitori, o delle figure adulte che i rispondenti consideravano come propri riferimenti familiari. Il secondo elemento riguardava la presenza di fratelli e sorelle, e – in caso affermativo – le loro eventuali esperienze universitarie, passate o in corso. Queste informazioni, lette in combinazione, hanno permesso di costruire profili coerenti con quelli che Romito (2021) definisce «*first generation students*», ovvero studenti che sono i primi, nella propria famiglia, a intraprendere un percorso universitario. Si tratta di una condizione che comporta specificità sia dal punto di vista esperienziale che informativo e orientativo e che costituisce una chiave importante per comprendere le dinamiche di accesso e le disuguaglianze nel passaggio all'istruzione terziaria.

La seconda sezione del questionario era dedicata alle relazioni significative che accompagnano i processi motivazionali e decisionali degli studenti, in particolare in merito alle aspettative educative e occupazionali. Attraverso una serie di domande si è indagata la frequenza con cui ragazze e ragazzi di quarta e quinta superiore si confrontano e dialogano su questi temi con le figure del proprio contesto di vita quotidiana. L'indagine ha preso in considerazione il ruolo svolto dai genitori (o figure adulte di riferimento), da fratelli, sorelle e altri parenti, ma anche da amici e insegnanti. Per ciascuna di queste figure è stato chiesto con quale frequenza avvenissero scambi o confronti relativi sia al percorso di studi post-diploma, sia alle future prospettive lavorative. Questa sezione ha consentito di esplorare il peso delle reti relazionali nei processi di orientamento, mettendo in luce non solo chi sono gli interlocutori privilegiati, ma anche quanto spesso aspettative e scelte siano effettivamente discusse, condivise o negoziate all'interno dei contesti familiari, amicali e scolastici. Quest'area includeva inoltre una domanda speci-

fica volta a esplorare la composizione del gruppo amicale, con l'obiettivo di cogliere l'estensione e il grado di omogeneità o eterogeneità in relazione alle traiettorie post-diploma: agli studenti è stato chiesto di stimare, tra i propri amici e amiche, quanti fossero iscritti all'università, quanti stessero lavorando o cercando lavoro e quanti combinassero studio e lavoro. Questa informazione consente di analizzare il clima informativo e orientativo entro cui si sviluppano le scelte individuali, dal momento che la composizione del gruppo dei pari può agire come fattore di rinforzo o di differenziazione rispetto alle aspettative personali. Ad esempio, un gruppo amicale omogeneo in termini di aspirazioni universitarie potrebbe consolidare l'orientamento verso l'istruzione terziaria, mentre una maggiore eterogeneità potrebbe portare a confronti più articolati e, in alcuni casi, a indecisioni o riposizionamenti.

La sezione centrale del questionario era poi dedicata alla ricostruzione dell'esperienza scolastica, affrontata attraverso una batteria articolata di domande a formato misto (scale Likert, *item* auto-ancoranti, risposte a scelta singola), allo scopo di esplorare il rendimento scolastico auto-percepito e le dimensioni relazionali ed emotive legate alla vita scolastica. Gli studenti erano innanzitutto invitati a valutare il proprio rendimento in italiano, matematica e nelle due materie complessivamente, secondo una scala soggettiva. Seguiva poi una domanda sull'eventuale ripetizione di un anno scolastico, utile a individuare situazioni di discontinuità o criticità nel percorso.

Ancora a seguire, una batteria a scala Likert ha consentito di esplorare più in profondità la relazione con la scuola e con i docenti, ma anche il senso attribuito all'esperienza scolastica nel suo complesso. Tra gli *item* figuravano affermazioni come: "I professori ti hanno incoraggiato ad avere un'opinione personale", "La scuola è stata una perdita di tempo per te", "A scuola hai imparato ad avere fiducia in te stesso/a", oppure "La scuola ti ha aiutato/a a comprendere quale lavoro potresti fare". L'obiettivo era cogliere il grado di coinvolgimento, il senso di efficacia, la qualità della relazione educativa e la funzione orientativa attribuita alla scuola. Accanto alla batteria dedicata all'esperienza scolastica, pur rappresentando una dimensione distinta, è stata inserita una scala Likert relativa al lavoro, posizionata in questa sezione proprio per sottolineare il nesso percepito tra istruzione e occupazione futura. Lo scopo era esplorare le aspettative valoriali che gli studenti attribuiscono

all'attività lavorativa, andando oltre la semplice scelta del “cosa fare”, per cogliere piuttosto i “perché” – dunque i motivi – e i “significati” – e dunque il senso attribuito alle scelte. Gli *item* della scala chiedevano di esprimere il grado di importanza attribuito a diversi aspetti del lavoro futuro, includendo elementi materiali (“reddito elevato”, “stabilità del contratto di lavoro”), aspetti legati alla realizzazione personale (“possibilità di svolgere un lavoro interessante o stimolante”, “di carriera”, “di successo”), ma anche valori relazionali e sociali, come “rapporti soddisfacenti con colleghi e superiori” o “utilità sociale del lavoro”. Un *item* specifico ha poi riguardato la coerenza tra formazione scolastica e attività lavorativa futura, permettendo così di sondare l'orientamento degli studenti verso percorsi più lineari o più flessibili. Questa scala, quindi, ha offerto una finestra importante per comprendere quali caratteristiche gli studenti cercano nel lavoro, quali priorità esprimono e come immaginano che la scuola possa o meno rappresentare un ponte efficace verso quelle aspettative. Una disamina dettagliata di questi risultati trova spazio nei capitoli 9 e 10.

Un'ulteriore domanda ha indagato in forma sintetica quanto il tipo di studi svolti stessero orientando gli studenti rispetto alle scelte post-diploma, restituendo una visione soggettiva del valore orientativo percepito del percorso scolastico. Un blocco successivo di domande era dedicato alle esperienze orientative concrete vissute durante gli anni scolastici, includendo sia le attività di orientamento promosse direttamente dalla scuola, sia le iniziative esterne di cui gli studenti avessero fatto esperienza. I rispondenti erano invitati a indicare se avessero partecipato, in presenza o a distanza, a incontri o visite presso università o aziende oppure a Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) o di Alternanza scuola-lavoro, a stage o tirocini, o ancora ad attività come i test di orientamento, gli incontri con esperti, le testimonianze di ex studenti o professionisti. Tali domande insieme a quelle sulle relazioni informative con la famiglia, i docenti ed il gruppo dei pari trovano un approfondimento organico soprattutto nel capitolo 12.

Infine, due domande a risposta singola hanno inteso esplorare le indicazioni ricevute da insegnanti e famiglie rispetto al futuro post-diploma, chiedendo esplicitamente cosa i docenti e i familiari consigliassero agli studenti, al di là della loro scelta già maturata o in corso

di maturazione. Queste informazioni hanno permesso di valutare l'eventuale convergenza o disallineamento tra aspettative familiari, scolastiche e individuali, fornendo elementi chiave per interpretare le traiettorie future.

A questo punto del questionario veniva posta una domanda cruciale relativa alle intenzioni post-diploma e che ha rappresentato uno snodo fondamentale per l'intero impianto dell'indagine. L'obiettivo era cogliere, in forma diretta, le propensioni alle scelte post-diploma dichiarate dagli studenti, per indirizzare le domande successive. Le opzioni riguardavano appunto cosa i rispondenti intendevano fare una volta superato l'esame di maturità. Le risposte si sono distribuite in modo articolato. Circa la metà del campione (46,6%) ha dichiarato l'intenzione di proseguire gli studi universitari a tempo pieno (1.334 casi), mentre un ulteriore 21,7% (619 studenti) ha indicato di voler combinare studio e lavoro, affiancando il percorso di studi universitario ad un'attività lavorativa. Il 26% degli intervistati (744 studenti) ha invece affermato di voler cercare direttamente un lavoro, scartando dunque l'ipotesi di iscriversi all'università e segnalando un orientamento prevalente verso l'inserimento nel mercato del lavoro. Una quota più contenuta, pari al 5,7% (163 casi), ha invece espresso l'intenzione di frequentare un corso di formazione professionale. Questa distribuzione delle risposte evidenzia la presenza di scelte differenziate, che riflettono approcci diversi al rapporto tra istruzione e lavoro, ma anche condizioni di partenza e vincoli percepiti di tipo differente. La rilevanza di questa domanda è duplice: ha consentito sia di mappare le aspettative, sia – come domanda filtro – di differenziare le successive sezioni del questionario a seconda del tipo di risposta fornita dal rispondente. In tal modo, le domande successive sondavano, in modo mirato rispetto al diverso tipo di propensione post-diploma, le rappresentazioni, le motivazioni e gli ostacoli legati a ciascuna opzione. La scelta dell'indirizzo di studi secondari e le prospettive post-diploma costituiscono l'oggetto della prima parte del capitolo 8, in cui vengono analizzate nelle loro molteplici sfaccettature.

La sezione del questionario dedicata agli studi universitari si apriva con la somministrazione di uno strumento denominato *mapping*, basato su una tecnica ibrida che combina elementi di rilevazione strutturata ed esplorazione soggettiva delle rappresentazioni e che consente di inda-

gare in modo articolato le propensioni disciplinari degli studenti (Giancola *et al.* 2023). Attraverso una griglia visiva semplificata, agli studenti è stato chiesto di associare ad una selezione di aree disciplinari il proprio grado di interesse per ciascuna di esse. Ciò ha permesso di rilevare quali ambiti risultassero più familiari o attrattivi. Il valore aggiunto del *mapping* risiede nella possibilità di osservare non soltanto l'esito delle preferenze, ma anche le configurazioni culturali e cognitive che le precedono, le sostanziano e le accompagnano (i risultati sono illustrati nella seconda parte del capitolo 8). In questo modo, la tecnica ha fornito un quadro ricco e sfaccettato delle rappresentazioni studentesche sull'università, utili per comprendere come si modellano le scelte educative in relazioni ai vincoli strutturali e agli interessi personali. La sezione dedicata all'università, dopo la fase del *mapping*, proseguiva con una scala Likert finalizzata a esplorare in modo più analitico le rappresentazioni e le motivazioni associate alla scelta di proseguire gli studi (§ cap. 11). Questa sezione si completava con una domanda a risposta aperta, in cui agli studenti è stato chiesto di indicare quale fosse il lavoro al quale ambivano. Si è trattato di una domanda volutamente non strutturata, pensata per lasciare spazio all'espressione spontanea e aperta delle aspirazioni professionali e per cogliere, attraverso le parole dei rispondenti, l'orizzonte immaginativo associato al proprio futuro lavorativo.

La domanda aperta era posta all'inizio della sezione successiva, rivolta a coloro che avevano dichiarato l'intenzione di provare ad intraprendere un'attività lavorativa dopo il diploma, escludendo gli studi universitari. A questi studenti si è proposto un *set* di domande specificamente centrato sulla dimensione professionale e occupazionale, indipendentemente dal fatto che la scelta fosse esclusiva o parallela a un percorso di formazione non terziaria. Il *set* di domande richiedeva di identificare, in ordine di rilevanza, le due principali motivazioni alla base delle aspettative lavorative, scegliendo tra una serie di fattori che comprendevano la remunerazione, la realizzazione personale, la stabilità e l'impatto sociale. A seguire, è stata proposta una domanda volta a chiarire il grado di definizione dell'obiettivo professionale per comprendere se il lavoro indicato rappresentasse una certezza, un'ipotesi concreta oppure una aspirazione ancora vaga e generica. Questa parte del questionario ha permesso così di tracciare una mappa delle rappresentazioni del lavoro, legando le preferenze individuali non solo al tipo

di attività professionale a cui si aspira, ma anche alla consistenza soggettiva del progetto, distinguendo tra scelte strutturate e visioni ancora in formazione.

All'interno della medesima sezione dedicata alle aspirazioni lavorative, una parte specifica del questionario è stata rivolta agli studenti che avevano dichiarato di non voler proseguire gli studi universitari. A questi è stata presentata una batteria di affermazioni con risposta su scala auto-ancorante, speculare rispetto a quella somministrata ai futuri studenti universitari, e volta a rilevare gli atteggiamenti nei confronti dell'istruzione terziaria. La batteria includeva affermazioni orientate a esplorare le rappresentazioni critiche e le motivazioni soggettive nei confronti dell'università, combinando elementi di natura pratica, cognitiva, economica e identitaria. Attraverso questa batteria è stato possibile ricostruire le motivazioni alla base della decisione di non iscriversi all'università, superando l'idea che essa rappresenti una "non decisione". In tal modo, si è cercato di cogliere se e quanto i vincoli oggettivi, le condizioni soggettive e le percezioni dell'efficacia del sistema formativo si combinano nell'influenzare l'abbandono della traiettoria educativa. L'analisi dettagliata di questa domanda è presente nel capitolo 9.

A completamento della sezione dedicata agli intervistati che non intendono proseguire gli studi universitari, sono state proposte due ulteriori domande, orientate a cogliere in modo più puntuale la visione soggettiva del lavoro e il grado di disponibilità al compromesso rispetto a condizioni di impiego future. La prima chiedeva di esprimere una preferenza rispetto alla forma occupazionale desiderata, scegliendo tra tre opzioni: "avviare un'attività o un'impresa", "lavoro autonomo" oppure "lavoro dipendente". L'obiettivo era esplorare l'orizzonte di autonomia professionale immaginato dagli studenti, distinguendo tra orientamenti imprenditoriali, percorsi di auto-impiego e di inserimento nel mercato del lavoro subordinato. La seconda domanda conteneva una batteria di disponibilità al compromesso, finalizzata a indagare la flessibilità soggettiva rispetto a diversi scenari occupazionali. Gli studenti sono stati invitati ad esprimere la propria disponibilità, o meno, ad accettare una serie di condizioni lavorative potenzialmente vincolanti: tra queste, la mobilità geografica (cambio di regione, spostamento in Europa o fuori dall'Europa), la flessibilità organizzativa (disponibilità ad orari di lavoro non regolati o a percepire compensi non adeguati),

ma anche la coerenza tra il lavoro svolto, le proprie aspettative e il tipo di formazione. Queste due domande hanno permesso di valutare non solo cosa i giovani si aspettano dal lavoro, ma anche fino a che punto sono disposti ad adattarsi alle condizioni effettive del mercato occupazionale. Insieme, le due domande hanno contribuito a tracciare un quadro delle strategie soggettive di accesso al mercato del lavoro, restituendo una rappresentazione più complessa e realistica delle aspettative giovanili, dei vincoli e delle possibilità percepite.

L'ultima sezione del questionario era destinata agli studenti che avevano indicato l'intenzione di proseguire la propria formazione, ma al di fuori del percorso universitario, orientandosi verso corsi di formazione professionale o di specializzazione non accademica. Questa sezione del questionario, seppur più breve rispetto alle altre, ha rappresentato un elemento importante per intercettare una componente spesso trascurata nell'analisi delle transizioni post-diploma. Questa sezione ha permesso di evidenziare come il percorso di formazione professionale non vada letto come opzione residuale, ma piuttosto come scelta che può coniugare esigenze pratiche, progettualità individuale e strategie familiari, in un contesto di crescente diversificazione delle traiettorie post-scolastiche.

L'analisi dei *log-file* ovvero dei dati relativi all'orario di avvio e chiusura del questionario faccia-a-faccia o della compilazione online ha permesso di stimare con buona precisione la durata media delle compilazioni. Complessivamente, sia per le interviste faccia-a-faccia sia per le auto-compilazioni online, la durata si è attestata in media tra i 17 e i 18 minuti. La compilazione più rapida è durata 9 minuti e 23 secondi, mentre quella più lunga ha richiesto 28 minuti e 15 secondi.

Un dato interessante per l'équipe di ricerca riguarda il confronto tra le modalità di somministrazione: le compilazioni faccia-a-faccia sono risultate mediamente più lunghe di un paio di minuti rispetto alle auto-somministrazioni. Questo scarto può essere attribuito sia alla presenza dell'intervistatore, che può favorire una maggiore riflessività nel rispondente, sia a dinamiche interattive che allungano naturalmente i tempi di risposta. Tuttavia, il confronto tra i due gruppi di rispondenti – quelli che hanno compilato il questionario in presenza di un facilitatore e quelli che invece lo hanno compilato autonomamente – non ha evidenziato differenze significative nelle risposte, né in termini di distri-

buzione, né di contenuto. Questo elemento rappresenta un'importante garanzia di coerenza e solidità del disegno di rilevazione, rafforzando la validità dell'approccio misto adottato e a conferma dell'affidabilità dei dati raccolti attraverso strategie differenziate, ma convergenti.

### **7.3 Gli interrogativi e le ipotesi di analisi**

L'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative* è nata con l'obiettivo di esplorare le dinamiche stratificate che plasmano le transizioni educative nel contesto italiano contemporaneo, interrogandosi sui meccanismi che legano disuguaglianze ascritte, esperienze scolastiche e proiezioni future. Le ipotesi analitiche, radicate nel dialogo con la letteratura sociologica, puntano a decostruire la complessità di questi processi. L'oggetto di analisi principale è la transizione cruciale che si verifica al termine della scuola secondaria di II grado. La tesi generale di riferimento è che tali transizioni non siano il frutto di un processo decisionale puramente individuale e razionale o guidato da preferenze innate, ma che siano piuttosto il risultato di una complessa interazione tra fattori strutturali, risorse familiari e le rappresentazioni che gli studenti elaborano del proprio futuro.

Il primo blocco di interrogativi si concentra sulle dinamiche iniziali di queste traiettorie, chiedendosi come le scelte compiute all'inizio del percorso di studi di scuola superiore, ovvero la selezione di un determinato indirizzo di scuola secondaria di II grado, possano influenzare le aspettative e le aspirazioni post-diploma. Si ipotizza che la scelta dell'indirizzo scolastico non sia neutra, ma che sia profondamente influenzata dall'origine sociale degli studenti, intesa come combinazione del livello di istruzione e della posizione occupazionale dei genitori. Oltre a testare la significatività dell'associazione tra lo status socio-economico e culturale della famiglia e l'iscrizione a percorsi liceali, tecnici o professionali, poniamo l'accento sulle differenze di genere, con l'ipotesi che le studentesse tendano a essere maggiormente orientate verso i percorsi liceali, mentre i loro coetanei maschi mostrino una distribuzione più eterogenea, riproducendo così una segregazione orizzontale di genere delle scelte formative. Tali ipotesi si innestano su una vasta letteratura che ha dimostrato come le opportunità educative siano

fortemente stratificate, riflettendo le disuguaglianze sociali spesso sottili ma persistenti (Azzolini e Vergolini 2014; Panichella e Triventi 2014; Barone *et al.* 2018; Giancola e Salmieri 2022a). Riprendendo la concettualizzazione di Bourdieu e Passeron (1970) sulla riproduzione culturale, ci si chiede se la scelta tra licei, istituti tecnici e professionali rifletta non tanto le vocazioni formative – tanto più che nella prima adolescenza queste sono ancora acerbe – ma differenze di rendimento e logiche di auto-selezione sociale. Si ipotizza che le origini familiari, operazionalizzate attraverso capitale culturale e socio-economico dei genitori (Boudon 1974; Breen e Goldthorpe 1997), incidano sulla percezione dei costi/benefici associati a ciascun indirizzo, canalizzando gli studenti svantaggiati verso percorsi professionalizzanti. Tale dinamica, già attestato da più studi (per una sintesi si veda Azzolini e Vergolini 2014), può innescare «effetti a catena» (Giancola e Salmieri 2020a 2022a): percorsi scolastici meno prestigiosi limitano l'accesso a risorse orientative, consolidando svantaggi cumulativi e affievoliscono autostima e aspettative di investimento nell'istruzione terziaria.

Il secondo fuoco verte sulle scelte post-diploma, con particolare attenzione sia alla rinuncia all'università che alle preferenze disciplinari di coloro che invece decidono di continuare gli studi. Alla luce della teoria degli «effetti secondari delle disuguaglianze» (Boudon 1974), si esplora l'ipotesi che le valutazioni dei costi e dei rischi d'insuccesso, accentuati per gli studenti che non possono contare su genitori o familiari laureati (Romito 2021), interagiscano con rappresentazioni dell'istruzione terziaria come «non adatta» a certi gruppi sociali (Love-day 2015) o non consigliabili a chi non ha eccelso nelle esperienze scolastiche precedenti. Parallelamente, si avanza una lettura complementare basata su logiche strumentali (Gambetta 1987): per alcuni studenti, specie in contesti con forte tradizione occupazionale, la rinuncia all'università potrebbe derivare da una valutazione frettolosa della sua inutilità per sbocchi lavorativi immediati.

L'approccio qui adottato rifiuta l'idea che la non scelta dell'università sia una semplice “non-decisione” o “una rinuncia a qualcosa a tutti disponibile”, ma la considera una scelta consapevole, sebbene influenzata da vincoli e percezioni specifiche. L'indagine si interroga sulla natura di queste scelte, distinguendo tra un tipo di motivazioni di natura adattiva, che possono riflettere la percezione di oneri

economici insostenibili o la convinzione che la laurea non sia indispensabile per il tipo di lavoro desiderato, e motivazioni di natura funzionale, che denotano una valutazione critica dell'utilità e dell'efficacia del percorso accademico in relazione al mercato del lavoro. In questo contesto, si intende valutare l'ipotesi secondo la quale il divario nelle intenzioni post-diploma sia un riflesso delle disuguaglianze sociali, con una probabilità significativamente superiore per gli studenti provenienti da contesti socio-economici più elevati di manifestare l'intenzione di iscriversi all'università.

Il terzo asse di analisi sposta l'attenzione sul ruolo delle reti relazionali – familiari, amicali e scolastiche – come fonti di informazione e di orientamento, proponendo che la loro composizione e le loro caratteristiche possano fungere da fattori di rinforzo o di differenziazione delle aspirazioni individuali. Ad esempio, secondo Sacerdote (2001), le scelte dei pari e dei familiari possono esercitare un'influenza significativa, poiché modellano le aspettative e le percezioni di fattibilità delle diverse opzioni formative. In aggiunta, il valore orientativo percepito del percorso scolastico svolto si combina con le esperienze di orientamento formali e informali nel plasmare le prospettive future. Si ipotizza anche che i valori attribuiti al lavoro futuro, distinguendo tra elementi strumentali (reddito, stabilità), intrinseci (realizzazione personale) e sociali (contributo alla società), siano differenziati in base alle diverse traiettorie post-diploma. In tal caso è utile riprendere la sociologia dell'esperienza di Dubet (1994), il quale riteneva che il coinvolgimento emotivo degli studenti, influenzato dal riconoscimento dei docenti, dal senso di autoefficacia e dalla regolarità del percorso, filtra la loro capacità di proiettarsi verso traiettorie accademiche. In linea con Bandura (1997) e con Reay (2018), si suppone che esperienze di marginalità o insuccesso alimentino un *habitus* di limitazione, riducendo l'orizzonte delle possibilità percepite. Contrariamente, un elevato rendimento auto-percepito, spesso correlato a origini sociali privilegiate, potrebbe rafforzare un circolo virtuoso di aspettative e aspirazioni (Giancola 2019b).

Il quarto asse di ipotesi si orienta all'analisi delle preferenze disciplinari universitarie attraverso la lente della stratificazione orizzontale. L'obiettivo è comprendere come le proiezioni circa la futura esperienza all'università vengano immaginate e categorizzate dagli studenti.

L'ipotesi di fondo è che tali rappresentazioni non siano omogenee, ma che possano essere riconducibili a più logiche tra loro distinte, sebbene non auto-escludentisi, e combinabili in modi diversi a seconda delle origini sociali: l'università come strumento di posizionamento nel mercato del lavoro e di mobilità sociale, l'università come luogo di crescita culturale e relazionale e come una scelta ambivalente, che comporta costi, rischi e incertezze. Come queste diverse rappresentazioni si associno a variabili di genere, capitale culturale, rendimento scolastico ed esperienze pregresse di regolarità o ripetenza scolastica costituisce l'interrogativo saliente. L'aspettativa è che gli studenti provenienti da famiglie di ceto medio ed elevato, con percorsi scolastici di successo, tendano a privilegiare la dimensione di crescita personale e culturale dell'università abbinata all'ambizione di soddisfare le aspettative di ceto, percependo così la laurea come un traguardo naturale. Al contrario, per gli studenti con un *background* socio-economico e culturale più svantaggiato o con percorsi scolastici più accidentati, la percezione di incertezza e la valutazione dei costi economici e sociali potrebbero essere più prevalenti, come del resto già evidenziato da altri studi (Giancola *et al.* 2023), a rimarcare la distanza simbolica che può crearsi tra questi studenti e l'istituzione universitaria.

Così come a partire dalla scelta dell'indirizzo di scuola superiore le traiettorie scolastiche risentono delle differenze di genere, le preferenze per i campi disciplinari dei percorsi universitari risentono ancora più marcatamente degli effetti di segregazione orizzontale tra studentesse e studenti. Charles e Bradley (2009) hanno chiaramente illustrato che tale segregazione riflette stereotipi culturali che associano le discipline STEM a competenze "maschili" e le scienze psico-sociali a vocazioni "femminili". Si ipotizza che tali dinamiche si intreccino alle disuguaglianze di classe: studenti di origine sociale elevata, dotati anche di maggiore capitale informativo (Barone e Assirelli 2014), opterebbero per aree ad alto rendimento occupazionale (medicina, ingegneria), mentre quelli svantaggiati si orienterebbero verso discipline meno selettive, ma socialmente svalutate. La «*devaluation hypothesis*» (England 2010) offre qui una chiave interpretativa cruciale.

Infine, si esamina il ruolo dell'orientamento nel ridurre o perpetuare le asimmetrie informative. Secondo Coleman (1988), le scuole possono compensare carenze di capitale sociale attraverso mediazioni efficaci.

Si ipotizza però che l'accesso a risorse orientative di qualità (PCTO, tutoraggi, incontri con le università) vari anch'esso in base alle origini sociali attraverso la funzione selettiva degli indirizzi scolastici (licei, tecnici, professionali) e al territorio, riproducendo disparità (Romito 2016a). In particolare, si suppone che gli istituti professionali, nonostante l'enfasi sulla spendibilità lavorativa, offrano attività orientative meno articolate dei licei, limitando di fatto gli orizzonti decisionali degli studenti (Giancola e Piromalli 2024). Seguendo la scia del *framework* della sociologia analitica proposto da Hedström (2005), si ipotizza che capitale informativo e capitale relazionale non agiscano in maniera isolata, ma come dispositivi interdipendenti. Il capitale informativo, inteso come l'insieme di conoscenze e informazioni a cui lo studente ha accesso per prendere decisioni, si ritiene possa incidere in modo determinante sulla percezione delle opportunità e dei rischi. Si propone l'ipotesi che una carenza di capitale informativo, ovvero un'asimmetria informativa, possa indurre gli studenti a compiere scelte non ottimali o a non considerare affatto determinate opzioni (Ball *et al.* 2002; Hedström e Ylikoski 2014). Il capitale relazionale, esaminato anche attraverso la composizione e le caratteristiche del gruppo amicale, viene considerato un fattore di rinforzo o di diversificazione delle aspettative individuali, agendo come una cassa di risonanza o, al contrario, come un fattore di rottura rispetto alle aspettative familiari e sociali (Sacerdote 2001). L'obiettivo complessivo è dimostrare che le disuguaglianze nelle scelte educative non si manifestano solo nell'accesso differenziale alle risorse economiche e culturali, ma anche, e in modo sostanziale, in soglie decisionali in cui risorse più "opache", come quelle informative e relazionali, consolidano traiettorie divergenti, spesso in continuità con le disuguaglianze di origine (Giancola e Salmieri 2024a). Esaminare la distribuzione disuguale di questi capitali lungo le linee della stratificazione sociale, del genere e della provenienza nativa o migratoria facilita la lettura multidimensionale e sociologicamente fondata delle scelte educative, che riconosca l'intreccio tra fattori macro-strutturali, logiche micro-individuali e dinamiche relazionali.

L'insieme delle varie ipotesi qui accennate, ancorate a quadri teorici plurali ma dialoganti, mira a illuminare come le disuguaglianze si riproducano non solo attraverso vincoli strutturali, ma anche mediante processi cognitivi ed emotivi interiorizzati. La sfida, come suggerito da

Tarabini e Ingram (2018), è riconoscere l'*agency* degli attori senza sminuire il peso dei contesti sociali che la modellano.

## 8. Rappresentare le propensioni alle scelte educative

di Orazio Giancola, Adamo Lo Cicero, Federica Rizzi e Luca Salmieri

### 8.1 La scelta dell'indirizzo di scuola secondaria di II grado (e i suoi effetti)

Obiettivo del presente capitolo è analizzare la catena di effetti generati dalla scelta dell'indirizzo di scuola secondaria di II grado e le sue ricadute sulle aspettative post-diploma. Inoltre, per coloro che dopo il diploma sono propensi a iscriversi all'università, si analizzano le preferenze per i diversi campi disciplinari di studio.

Utilizzando i dati dell'Indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative* (§ cap. 7), analizziamo retrospettivamente la scelta dell'indirizzo di studi (licei, istituti tecnici o professionali). Tale scelta è esaminata a partire dall'origine sociale degli studenti – definita dalla combinazione del titolo di studio e della classe occupazionale dei genitori –, dal genere e dal *background* migratorio. Ciò consente di osservare i fattori che incidono sulle preferenze espresse da studenti e studentesse e il modo in cui queste si riflettono sulla riuscita scolastica e sull'accesso ai livelli educativi successivi.

In relazione al genere, le donne tendono ad orientarsi principalmente verso percorsi di natura liceale (67%), contrariamente alla componente maschile che si distribuisce quasi equamente tra liceo e istituti tecnici (39%), con una percentuale più elevata rispetto alle studentesse anche nel canale professionale (16% *versus* 14%).

Anche l'origine sociale mostra un impatto evidente sulla stratificazione delle scelte educative. Gli studenti di famiglie con origine sociale elevata si concentrano maggiormente in percorsi liceali con una percentuale che supera il 74%, rispetto a coloro che provengono da contesti meno avvantaggiati, i quali optano più frequentemente per gli istituti

tecnici (40%) o professionali (19%). Tale andamento conferma come le risorse familiari, tanto educative quanto economiche, esercitino un ruolo determinante nell'indirizzare le traiettorie formative, specialmente nel processo di riproduzione delle disuguaglianze sociali di partenza.

In questo scenario, anche il *background* migratorio mostra un impatto considerevole, seppur in misura più contenuta rispetto al genere e all'origine sociale. Gli studenti di origine straniera presentano una minore propensione a iscriversi a percorsi di tipo liceale rispetto ai loro coetanei nativi, risultando sovradimensionati negli istituti professionali. Questo suggerisce la presenza di barriere (linguistiche, culturali, informative, istituzionali, etc.) che limitano l'accesso a percorsi percepiti come più prestigiosi o più vantaggiosi in termini di mobilità sociale.

Si è quindi optato per un modello di regressione multinomiale allo scopo di stimare la probabilità relativa di orientarsi verso un percorso liceale o tecnico, rispetto a quello professionale. I risultati del modello confermano la rilevante influenza dell'origine familiare nella propensione alle scelte dichiarata dai rispondenti dell'indagine (tabella 8.1). In particolare, per i licei, l'origine sociale media o elevata aumenta significativamente la probabilità di iscrizione, con un effetto a scalare: più elevata è l'origine familiare, maggiore la preferenza per questo percorso rispetto agli istituti professionali. Le studentesse mostrano una chiara propensione per i licei, scegliendoli più spesso dei coetanei maschi. L'impatto del *background* migratorio è invece limitato: a parità di condizioni, la componente straniera incide poco su questa scelta.

Negli istituti tecnici l'origine sociale mantiene un ruolo positivo, seppur meno intenso che nei licei. Le famiglie di estrazione media li preferiscono comunque ai professionali, anche se con minore convinzione. Il genere gioca qui un ruolo opposto: le ragazze accedono a questi percorsi molto meno dei ragazzi, confermando una segregazione formativa che femminilizza i licei (De Vita e Giancola 2017; Giancola e De Vita, 2021). Per gli studenti di origine straniera, invece, gli istituti tecnici rappresentano una scelta frequente – più dei professionali – probabilmente per la percezione di competenze più spendibili nel mercato del lavoro.

Dopo aver analizzato l'influenza di genere, origine sociale e *background* migratorio sulle scelte di indirizzo scolastico, abbiamo esaminato come queste stesse variabili incidano sul rendimento auto-

dichiarato dagli studenti su una scala da 0 a 10 (in italiano, matematica e complessivamente). L'obiettivo è controllare se le disuguaglianze nella scelta della filiera si riproducano anche nella valutazione soggettiva dei risultati accademici.

Tabella 8.1 – Determinanti della scelta dell'indirizzo di secondaria di II grado (regressione logistica multinomiale)

		B	Errore std.	Sign.	Exp(B)
Liceo	Intercetta	0,826	0,194	0,000	
	Origine sociale	0,743	0,061	0,000	2,102
	Donna	0,692	0,118	0,000	1,997
	Background migratorio	0,282	0,158	0,073	1,326
Tecnico	Intercetta	0,373	0,196	0,058	
	Origine sociale	0,128	0,064	0,044	1,137
	Donna	-0,431	0,127	0,001	0,650
	Background migratorio	0,507	0,158	0,001	1,660

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

Le studentesse tendono a dichiarare livelli di rendimento più elevati rispetto ai loro pari di genere maschile: il 21% di loro valuta le proprie *performance* scolastiche come “medio-alte” e il 15% “alte”, rispetto alla controparte maschile, le cui percentuali raggiungono rispettivamente il 15% e l'8%. Se spostiamo l'attenzione sulle origini sociali degli studenti, osserviamo che più è elevata l'istruzione e l'occupazione dei loro genitori, più è positiva la valutazione del proprio rendimento scolastico. Tra gli studenti con genitori più istruiti e in classi occupazionali elevate, oltre il 35% si posiziona nelle due fasce migliori di rendimento scolastico (“medio-alto” e “alto”), mentre per chi proviene da famiglie svantaggiate tale percentuale si riduce al 23%. Infine, gli studenti di origine straniera si collocano nelle fasce di rendimento più basse del rendimento scolastico auto-percepito: appena il 10% di questi ultimi valuta i propri risultati scolastici come elevati, a fronte del 13% tra gli studenti nativi.

Oltre che in base alle variabili ascrivibili e di contesto, emerge che il rendimento scolastico auto-percepito varia anche in funzione dell'indirizzo di studi frequentato: gli studenti iscritti agli indirizzi liceali tendono a riportare rendimenti auto-percepiti più elevati rispetto a coloro che frequentano gli istituti tecnici o professionali. Infatti, il 36% dei liceali valuta il proprio rendimento “molto alto” e “alto”, a fronte di

quote decisamente più contenute per gli studenti degli indirizzi tecnico e professionale. Questa polarizzazione nei risultati conferma che l'indirizzo scolastico non solo riflette le disuguaglianze preesistenti nelle scelte educative, ma contribuisce anche a consolidarle nel tempo. In questo modo si rafforza la divaricazione delle opportunità e degli esiti scolastici, alimentando dinamiche cumulative di vantaggio o svantaggio.

È poi importante sottolineare che per il rendimento scolastico si riscontrano notevoli differenze tra studentesse e studenti. Se analizziamo le ripetenze, i ragazzi tendono a sperimentare una maggiore incidenza di bocciature rispetto alle loro coetanee (18% *versus* 9%). Anche l'origine sociale si conferma un fattore di discriminazione che influenza la regolarità degli studi: più è bassa l'origine sociale degli studenti più aumenta la probabilità di incorrere in ripetenze. La quota di studenti che dichiara di aver ripetuto almeno un anno scolastico passa dall'8% tra coloro che provengono da famiglie socialmente avvantaggiate al 20% di coloro che fanno parte di famiglie svantaggiate.

Inoltre, il *background* migratorio si conferma un fattore significativo per la regolarità del percorso scolastico: chi ha origini straniere ha probabilità più elevate di andare incontro ad una ripetenza nel corso della carriera scolastica. Il 22% dei rispondenti di origini straniere ha infatti dichiarato di aver ripetuto un anno, percentuale doppia rispetto a quanto osservato per gli studenti nativi (11%). Analogamente, considerando la distribuzione dei percorsi regolari, emerge uno scarto di circa dieci punti percentuali a vantaggio degli studenti nativi rispetto a quelli di origine straniera.

Infine, la probabilità di sperimentare almeno una ripetenza aumenta poi passando dagli studenti del liceo a quelli degli indirizzi tecnico e professionale: tra i primi la quota di chi ha ripetuto almeno un anno si attesta al 9%, mentre tra i secondi arriva al 18%, fino a raggiungere il 24% tra gli studenti degli istituti professionali. In sintesi, l'origine sociale degli studenti influisce profondamente non solo sulla scelta tra licei, tecnici e professionali, ma anche sui risultati successivi, come il rendimento scolastico e la regolarità del percorso. Da notare che, per quanto per il senso comune sia bene che gli studenti meno motivati vengano orientati verso gli istituti professionali in quanto scuole considerate meno difficili, il tasso di ripetenza degli studenti iscritti a queste ultime è più che doppio rispetto a quello degli studenti liceali.

## 8.2 Le intenzioni di scelta post-diploma: i fattori determinanti

Passando all'analisi delle propensioni degli studenti e delle studentesse a proseguire o meno gli studi dopo il diploma, si è posta particolare attenzione al rapporto tra aspettative soggettive e vincoli di natura socio-economica e culturale e ai meccanismi di anticipazione sociale. L'obiettivo è quindi comprendere come fattori strutturali e agentivi si intreccino nei processi decisionali, contribuendo alla riproduzione o alla possibile attenuazione delle disuguaglianze educative. In questa direzione, confrontiamo le aspettative post-diploma in base alle variabili ascrittive già precedentemente considerate.

Il primo aspetto che emerge è che le studentesse mostrano una propensione più marcata alla prosecuzione degli studi universitari (55%) rispetto ai colleghi maschi (38%), tra i quali l'idea di provare ad entrare subito nel mercato del lavoro riguarda quasi due rispondenti su cinque (37%). Questo scarto è coerente con il graduale processo di femminilizzazione dei corsi di laurea universitari a cui si assiste ormai da anni in Italia (Salmieri 2022).

Gli studenti con *background* migratorio mostrano complessivamente una leggera minore propensione, rispetto ai nativi, a volersi iscrivere all'università (36% contro 48%). Tra gli studenti di origine straniera sembrano più diffuse le strategie ibride basate sulla necessità/desiderio di combinare formazione universitaria e ricerca di un lavoro (28%). Ciò suggerisce percorsi più articolati e al contempo orientati a garantire entrate economiche il prima possibile.

È tuttavia l'origine sociale il fattore che più di altri influenza la propensione alle scelte post-diploma degli studenti. I giovani provenienti da contesti familiari educativamente ed economicamente avvantaggiati sono intenzionati a proseguire gli studi all'università in misura significativamente maggiore (61%) rispetto agli studenti di origine sociale svantaggiata (35%) che, invece, si orientano più spesso verso il lavoro (36%) o verso la formazione professionale (7%; vedi tabella 8.2).

Tabella 8.2 – *Aspettative post-diploma in base all'origine sociale. Valori espressi in percentuale di colonna*

	Origine sociale			Totale
	Bassa	Media	Alta	
Cercare un lavoro	35,6	27,3	13,7	26,0
Formazione professionale	7,1	5,1	4,7	5,7
Cercare un lavoro e studiare all'università	21,9	22,3	20,7	21,7
Studiare all'università	35,3	45,4	60,9	46,6
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0

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

Nella prima parte di questo volume (vedi capp. 2, 3, 4 e 5) si è visto che in Italia la scelta dell'indirizzo scolastico di scuola superiore riflette fortemente l'origine sociale degli studenti e al contempo orienta in modo molto differente alle scelte post-diploma: i figli di genitori con elevato livello di istruzione e di classe occupazione elevata frequentano i licei – classici e scientifici in particolare – mentre quelli con genitori di bassa istruzione e con status occupazionale inferiore si concentrano maggiormente negli istituti tecnici e professionali. Questa canalizzazione influenza in seguito le propensioni alle scelte post-diploma. I diplomati dei licei mostrano una probabilità significativamente più alta di iscriversi all'università rispetto ai loro coetanei provenienti da percorsi tecnici e tanto più rispetto a quelli provenienti dagli istituti professionali, i quali scelgono di proseguire gli studi molto raramente (Azzolini e Vergolini 2014; Panichella e Triventi 2014; Ballarino e Panichella 2016; Giancola e Salmieri 2020a). I risultati della nostra analisi confermano con forza tale meccanismo. Il percorso liceale risulta un canale privilegiato di accesso all'istruzione terziaria: il 63% dei rispondenti che frequentano un liceo ha manifestato la propensione a proseguire gli studi iscrivendosi all'università, mentre un ulteriore 26% ha indicato la preferenza per l'idea di combinare lo studio all'università con la ricerca e lo svolgimento di un lavoro. La quota di liceali che ha dichiarato di non voler proseguire gli studi, preferendo tentare l'inserimento lavorativo, è residuale (8%; vedi tabella 8.3).

Si conferma altresì che, nella percezione degli studenti, pur non precludendo l'accesso all'università, l'indirizzo tecnico risponde principalmente a logiche occupazionali: coloro che provengono da tale indirizzo tendono a collocarsi in una posizione intermedia tra formazione e

lavoro: solo il 31% dei rispondenti iscritti ad un istituto tecnico dichiara di voler proseguire gli studi all'università, mentre il 46% intende entrare subito nel mercato del lavoro e un ulteriore 16% opta per un percorso misto.

*Tabella 8.3 – Aspettative post-diploma in base all'indirizzo di studi di scuola secondaria di II grado. Valori espressi in percentuale di colonna*

	Indirizzo di studi			Totale
	Liceo	Tecnico	Professionale	
Cercare un lavoro	7,7	45,8	58,2	26,0
Formazione professionale	3,5	7,3	11,5	5,7
Cercare un lavoro e studiare all'università	25,9	16,2	15,7	21,6
Studiare all'università	63,0	30,7	14,5	46,6
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0

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

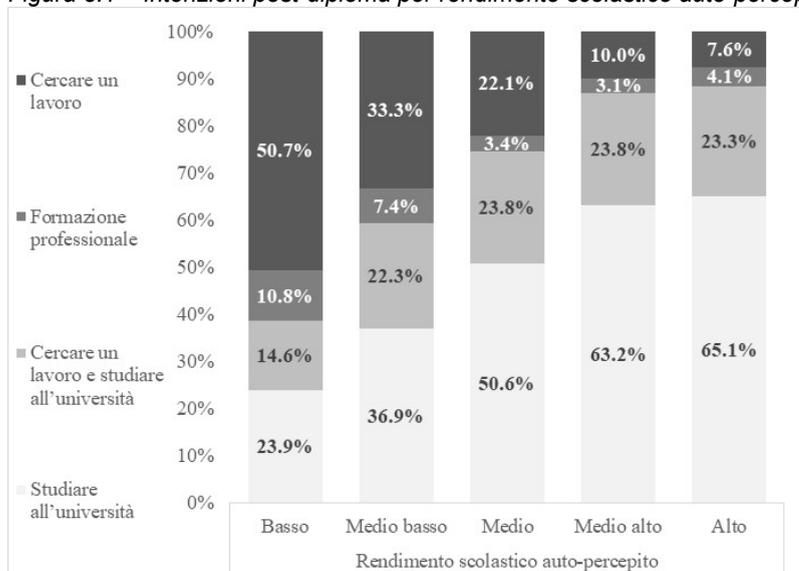
La propensione ad una immediata ricerca di lavoro è ancora più marcata tra gli studenti che frequentano gli istituti professionali: una volta raggiunto il diploma, il 58% è intenzionato ad entrare nel mercato del lavoro e solo un'esigua minoranza, pari al 14%, manifesta l'intenzione di iscriversi all'università.

Considerando contemporaneamente l'effetto congiunto del rendimento scolastico auto-percepito, del percorso scolastico pregresso – regolare o con ripetenza – e delle intenzioni post-diploma, emerge un quadro molto polarizzato, in cui il successo scolastico si configura come un meccanismo selettivo e regolatore delle aspettative formative e occupazionali. L'esperienza scolastica positiva, in termini sia di rendimento auto-percepito che di regolarità del percorso, funziona come predittore lineare delle inclinazioni a proseguire gli studi all'università. Dunque, dal punto di vista dei rispondenti, l'esperienza scolastica rappresenta molto più di un semplice processo di apprendimento: è il contesto in cui si formano, si consolidano e, spesso, si ridefiniscono le aspettative sul proprio futuro. Le scelte post-diploma si formano nel tempo attraverso l'interazione tra il vissuto, gli esiti e gli aspetti motivazionali del percorso scolastico, elementi che sappiamo essere indirettamente legati alle origini sociali e agli indirizzi di studio da cui si proviene (Bourdieu e Passeron 1970; Boudon 1974; Giancola e Salmieri 2020). È così che all'aumentare del rendimento scolastico pregresso,

auto-percepito dagli studenti, aumenta la quota di coloro che dichiarano l'intenzione di proseguire gli studi all'università: sono il 65% tra gli studenti con un elevato rendimento, mentre si riducono ad appena il 24% tra quelli con un basso rendimento.

In modo quasi perfettamente inverso, gli studenti che intendono invece cercare lavoro dopo il diploma passano dalla metà di coloro che ritengono di avere un rendimento basso ad appena il 7,6% di quelli che considerano il proprio rendimento elevato. Le intenzioni che combinano studio universitario e lavoro si aggirano tra il 22 e il 24% circa degli studenti che percepiscono il loro rendimento tra medio-basso ed elevato. Mentre sono meno presenti (14,6%) tra gli studenti a basso rendimento. Infine, circa il 15% di questi studenti coltiva l'idea di frequentare attività formative professionalizzanti dopo il diploma. Man mano che il rendimento scolastico migliora diminuisce la quota degli studenti che aderiscono a tale prospettiva (figura 8.1).

Figura 8.1 – Intenzioni post-diploma per rendimento scolastico auto-percepito



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

Il rendimento scolastico, per quanto sia stato rilevato attraverso le opinioni degli studenti, è chiaramente un indicatore della regolarità degli studi. Pertanto, le due variabili si associano in maniera simile alle in-

tenzioni post-diploma: il 50% degli studenti con carriera scolastica regolare intende proseguire la formazione a livello terziario, mentre tra coloro che hanno sperimentato una o più ripetenze tale quota si riduce al 25%, a vantaggio dell'intenzione di cercare lavoro una volta ottenuto il diploma (45%).

Sinora abbiamo preso in considerazione separatamente le diverse variabili che incidono sulle intenzioni post-diploma degli studenti. Per stimare invece gli effetti di queste variabili, ma in maniera congiunta è stato utilizzato un modello di regressione logistica multinomiale. I risultati mostrano che il tipo di indirizzo scolastico e l'esperienza scolastica pregressa rappresentano i principali fattori predittivi delle intenzioni post-diploma (tabella 8.4). Le intenzioni di proseguire gli studi iscrivendosi all'università – sia come opzione esclusiva che in combinazione con un'attività lavorativa – sono influenzate da variabili scolastiche e sociali, in particolare dall'indirizzo di scuola secondaria, dal rendimento scolastico e dall'origine sociale. Il fattore più rilevante è comunque frequentare un liceo, che aumenta le probabilità di oltre 17 volte rispetto al frequentare un istituto professionale. Si osserva poi l'effetto del rendimento scolastico auto-percepito medio-alto e alto, rispetto al rendimento basso (cioè, la categoria di riferimento). L'origine sociale occupa un posto altrettanto cruciale nella gerarchia dei fattori, con un effetto positivo e statisticamente significativo il che attesta – ancora una volta – la stretta relazione tra status dei genitori e propensione agli studi universitari. Tuttavia, va sottolineato che il peso dell'origine sociale è in buon parte assorbito già dall'indirizzo di studi e dal rendimento scolastico.

Per la scelta combinata di studio universitario e lavoro, il liceo è il fattore più influente, seguito dal rendimento pregresso elevato, medio-elevato, medio e dall'essere donna, mentre l'origine sociale, pur restando significativa, ha un effetto più marginale nella gerarchia. L'unico fattore con un impatto negativo sulla scelta duale è il *background* migratorio, che riduce sensibilmente la probabilità di optare per un percorso accademico-lavorativo. Anche in questo caso, l'origine sociale rappresenta un fattore rilevante. Non è primario solo perché i suoi effetti sono mediati e potenziati dal tipo di scuola frequentata e dal rendimento, in linea con i meccanismi di stratificazione e riproduzione che possono essere sussunti dal principio degli «effetti a catena» (Giancola e Salmieri 2022a).

Tabella 8.4 – Determinanti delle intenzioni di scelta post-diploma. Regressione logistica multinomiale.

		B	Errore Std.	Sign.	Exp(B)
Cercare un lavoro e studiare all' università	Intercetta	-2,839	0,275	0,000	
	Orig. sociale (metrica)	0,174	0,064	0,007	1,190
	Donna	0,666	0,125	0,000	1,947
	RipetENZE	0,791	0,184	0,000	2,207
	Background migr.	-0,431	0,168	0,010	0,650
	Rend. medio basso	0,647	0,184	0,000	1,910
	Rend. medio	1,235	0,180	0,000	3,439
	Rend. medio-alto	1,667	0,218	0,000	5,296
	Rend. alto	1,588	0,255	0,000	4,892
	Liceo	2,116	0,180	0,000	8,295
	Tecnico	0,294	0,184	0,109	1,342
Studiare all' università	Intercetta	-3,413	0,266	0,000	
	Orig. sociale (metrica)	0,378	0,059	0,000	1,459
	Donna	0,706	0,115	0,000	2,027
	RipetENZE	0,746	0,162	0,000	2,109
	Background migr.	0,087	0,164	0,594	1,091
	Rend. medio basso	0,633	0,165	0,000	1,883
	Rend. medio	1,524	0,161	0,000	4,588
	Rend. medio-alto	2,054	0,197	0,000	7,796
	Rend. alto	2,013	0,233	0,000	7,487
	Liceo	2,877	0,177	0,000	17,755
	Tecnico	0,912	0,177	0,000	2,489

Fonte: elaborazione a partire dai dati dell'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative*. La categoria di riferimento è "Lavoro e formazione professionale"

### 8.3 Le preferenze per i corsi di laurea

Di seguito analizziamo le preferenze per i corsi di laurea espresse dagli studenti che in occasione dell'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative* hanno dichiarato l'intenzione di iscriversi all'università o di combinare gli studi universitari con un'attività lavorativa.

Lo stato dell'arte sulle scelte dei corsi di laurea in Italia non è particolarmente ricco di analisi quantitative che vadano oltre la descrizione delle scelte compiute e della distribuzione di tali scelte tra i diversi cor-

si di laurea o tra gruppi di corsi di laurea. La letteratura sociologica si è progressivamente spostata dal focalizzarsi esclusivamente sulle transizioni verticali tra livelli d'istruzione, orientandosi verso le scelte all'interno dello stesso grado scolastico, dato il loro impatto sui ritorni occupazionali e sul prestigio sociale. Questo cambiamento è motivato dalla crescente consapevolezza che la scelta del campo di studi incide in modo significativo sui ritorni occupazionali e sul prestigio sociale conseguente (Panichella e Triventi 2011).

L'analisi delle scelte universitarie mostra una stratificazione che rispecchia l'origine sociale degli studenti: i figli delle classi dirigenti tendono a preferire corsi più redditizi come medicina, giurisprudenza, economia e ingegneria (Barone e Assirelli 2014), mentre gli studenti provenienti da classi meno avvantaggiate optano più spesso per corsi percepiti come meno selettivi o più coerenti con il proprio capitale culturale. Le scelte dei corsi di laurea sembrano riflettere inoltre un bilanciamento tra utilità attesa, costi diretti e indiretti, rischio percepito di insuccesso e disponibilità informativa, spesso mediata dalla rete sociale familiare (Sullivan 2003). Tuttavia, gran parte della letteratura ha sinora trattato tali scelte come esiti determinati dalle caratteristiche individuali, ignorando le valutazioni comparative tra le alternative disponibili (Bison 2017).

Allo scopo di includere nella nostra analisi la dimensione delle valutazioni comparative faremo riferimento a dati ottenuti attraverso il ricorso alla tecnica del *mapping* nel questionario somministrato ai rispondenti.

Il *mapping* rappresenta una tecnica ibrida che combina una specifica strategia di raccolta dati con una modalità analitica pensata appositamente per esplorare le scelte educative (Giancola *et al.* 2023). Esso si presenta come una domanda in forma di batteria di *item*, strutturata in modo tale da coinvolgere attivamente i rispondenti. Il *mapping* è dunque un vero e proprio "gioco cognitivo", che spinge i rispondenti ad esprimersi su ogni singola area disciplinare. La presentazione degli *item* avviene in ordine casuale per ciascun rispondente: una scelta che contribuisce a contenere possibili *bias* di risposta e a garantire una maggiore completezza e affidabilità dei dati raccolti. Ai rispondenti è stato chiesto di rispondere individuando per ciascun *set* di aree disciplinari scegliendo una sola delle risposte possibili su una scala a quattro modalità ordinate in base al proprio orientamento corrente: 1) "Al

momento è la tua scelta prioritaria”; *ii*) “Al momento è tra le tue alternative”; *iii*) “Al momento non la stai prendendo in considerazione»; *iv*) “Al momento l’hai già esclusa”.

Le modalità che rispondono alle quattro situazioni diverse forniscono, quindi, per ogni *item* una variabile ordinale, le cui categorie, pur se in ordine di *ranking*, non possono essere definite come equidistanti, anche se le modalità *i*) e *ii*) fanno riferimento al versante positivo della scelta e le modalità *iii*) e *iv*) a quello negativo. L’elaborazione del *mapping* richiede necessariamente una risposta a tutti gli *item* proposti. L’obiettivo è quindi individuare dei *cluster* o “panieri” di scelta, che includano intenzioni percepite come tendenzialmente interscambiabili ed equivalenti. Ciò consente indirettamente di inferire in via ipotetica il processo di scelta per differenza o per somiglianza. Individuati e consolidati i panieri che configurano in tal modo un campo multidimensionale di forze di attrazione e repulsione, di somiglianze e di differenze, è stato possibile caratterizzare le risposte sulla base di dimensioni multiple: ascrittiva, motivazionale, esperienziale, etc. Le singole aree di scelta sono quindi analizzabili singolarmente o in modo simultaneo, secondo un approccio di tipo configurazionale (Giancola *et al.* 2023).

Osservando i risultati riportati nella tabella 8.5 si nota una distribuzione delle preferenze abbastanza eterogenea. Le aree disciplinari verso cui più si orientano le intenzioni degli studenti sono Psicologia (31,87%), Economia, Finanza, Statistica (24,84%) e Ingegneria (22,90%). Nel caso delle preferenze per Psicologia, è opportuno segnalare la forte carica simbolica e immaginativa associata allo stereotipo della professione di psicologo, che contribuisce a renderla particolarmente attrattiva, per quanto i corsi di laurea in Psicologia, triennali e magistrali, siano generalmente a numero programmato a livello locale, ovvero a numero chiuso, proprio in risposta alla crescente domanda di iscrizioni. Non tutti gli studenti che hanno indicato questa preferenza decideranno effettivamente di iscriversi o riusciranno a farlo. Il fenomeno della crescente attrattività di Psicologia indica, tuttavia, come a distanza di tempo dalla scelta effettiva che ancora deve avvenire, le intenzioni di diciassettenni e diciottenni siano a volte modulate sull’immaginario mediatico e dall’aura gratificante associata ad alcune professioni.

Tabella 8.5 – Preferenze delle aree disciplinari nelle intenzioni di scelta del corso di laurea, caratterizzazione secondo genere e origini sociali

Area disciplinare	% sul totale scelte	Gender-ratio	Background familiare medio
Psicologia	31,87	1,71	0,01
Economia, Finanza, Statistica	24,84	0,51	0,12
Ingegneria	22,90	0,38	0,21
Lettere e filosofia	20,68	1,42	0,15
Medicina	20,17	1,5	0,16
Sociologia, Servizio sociale	19,18	1,72	0,04
Giurisprudenza	18,46	1,43	0,18
Scienze naturali, Biologia, Geologia	18,24	0,93	0,11
Scienze della comunicazione	18,09	1,3	0
Professioni sanitarie	17,42	1,65	0
Scienze della formazione	16,99	2,31	-0,15
Lingue straniere, Traduzione	16,17	1,67	0,02
Chimica, Farmacia	14,26	1,17	0,15
Scienze politiche	14,1	0,85	0,16
Fisica, Matematica	13,49	0,5	0,33
Scienze motorie	12,33	0,35	-0,17
Architettura	11,15	0,98	0,2
Agraria, Veterinaria	6,22	0,96	0,05

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

Per i corsi di laurea delle aree disciplinari di Economia, Finanza, Statistica (22,84%) e delle Ingegnerie (22,9%) possiamo invece supporre che operi il peso attribuito alle opportunità percepite per l'inserimento lavorativo e la carriera nel mercato del lavoro. In effetti gli scarti tra le aree disciplinari a cui i rispondenti paiono essere inclini possono riflettere sia la percezione delle opportunità occupazionali legate ai diversi percorsi, sia la diffusione di informazioni e orientamenti tra gli studenti.

Anche ambiti disciplinari tradizionali come Medicina (20,17%), Lettere e filosofia (20,68%) e Giurisprudenza (18,46%) continuano a mantenere un'ampia base di interesse, pur con differenti profili di selezione. Altri percorsi, pur rilevanti sul piano culturale o professionale, raccolgono quote più basse: Scienze della comunicazione (18,09%) e Scienze della formazione (16,99%) si collocano su una soglia intermedia, mentre aree come Fisica e Matematica (13,49%), Scienze motorie

(12,33%), Architettura (11,15%) e ancor più Agraria e Veterinaria (6,22%) mostrano un'attrattività complessiva più contenuta.

Che siano all'opera effetti di selezione sociale nella distribuzione degli iscritti tra vari corsi di laurea è evidente anche attraverso una semplice analisi dell'origine sociale e del genere dei rispondenti. Nella tabella 8.5 i valori positivi del *background* familiare indicano una prevalenza di studenti provenienti da famiglie in cui i genitori hanno livelli di istruzione e posizioni occupazionali al di sopra della media, mentre i valori negativi si associano a contesti familiari mediamente meno avvantaggiati. I valori del *gender-ratio* indicano invece la prevalenza di preferenze femminili – valori positivi – o maschili – valori negativi delle aree disciplinari. Le aree STEM – Fisica-Matematica (+0,33), Ingegneria (+0,21), Scienze naturali, Biologia, Geologia (+0,11) – si collocano nella parte elevata della scala, indicando una selettività sociale più marcata. I corsi di laurea in questi ambiti tendono a essere preferiti con maggiore frequenza da studenti con origini sociali medie ed elevate, sia per la complessità dei saperi associati dal senso comune ad elevati rendimenti scolastici pregressi, sia per la posizione sociale connessa alle professioni che possono scaturire. Anche Architettura (+0,20), Giurisprudenza (+0,18), Medicina (+0,16) e Lettere-Filosofia (+0,15) presentano valori relativamente alti: come aree disciplinari tradizionalmente considerate prestigiose o culturalmente elitarie, mantengono ancora oggi un certo grado di selezione sociale, anche per gli effetti dovuti alla trasmissione familiare delle professioni (notai, avvocati, medici). Al contrario, le Scienze della formazione (-0,15) e le Scienze motorie (-0,17) mostrano valori negativi, ovvero accolgono le preferenze di un maggior numero di studenti provenienti da famiglie con minore dotazione di risorse socioeconomiche e culturali.

Nell'ambito di una crescente femminilizzazione dei corsi di laurea e di un altrettanto crescente divario nel conseguimento della laurea a favore delle donne – nel 2023, il 65,1% delle lauree conseguite è stato ottenuto da studentesse ed entro 5 anni dall'immatricolazione (coorte 2017) si è laureato il 60,1% delle donne contro il 49,3% degli uomini (MUR 2024; Almalaurea 2025) – persistono i meccanismi di segregazione orizzontale di genere in base agli ambiti disciplinari (Barone e Assirelli 2020; Salmieri 2022), confermati dai risultati della nostra analisi. Scienze della formazione (2,31), Servizio sociale, Sociologia

(1,72), Psicologia (1,71), Lingue e Traduzione (1,67), Professioni sanitarie (1,65) e Medicina (1,50) sono indicate come preferenze delle studentesse più dei loro coetanei. Queste aree, spesso legate alla cura, alla comunicazione o all'educazione, riflettono ancora oggi una forte associazione con ruoli di genere tradizionalmente attribuiti alle donne. Viceversa, ambiti disciplinari come Ingegneria (0,38), Scienze motorie (0,35), Fisica e Matematica (0,50), Economia e Statistica (0,51) sono caratterizzati da una marcata predominanza di preferenze maschili. Queste ultime aree disciplinari sono spesso rappresentate nell'immaginario e nelle aspettative degli immatricolandi come dense di materie d'esame in cui sono necessarie elevate competenze di matematica e – come numerose ricerche attestano ormai da anni – sappiamo che molte studentesse sono indotte a sviluppare una bassa autoefficacia e a percepire la matematica come dominio maschile, nonostante potenziali attitudinali equivalenti ai coetanei. Parallelamente, l'attribuzione dei successi femminili allo sforzo e all'applicazione (anziché al talento) amplificano l'idiosincrasia femminile verso le discipline quantitative (Muzzatti e Agnoli 2007; Cvencek *et al.* 2011; Gunderson *et al.* 2012; Galdi *et al.* 2014; Passolunghi *et al.* 2014).

Se esaminiamo i dati della tabella 8.5 secondo una prospettiva intersezionale – ovvero consideriamo l'origine sociale e il genere non separatamente, ma insieme – notiamo che le aree disciplinari STEM vengono preferite secondo logiche di elevata selettività sociale: Fisica e Matematica e Ingegneria mostrano una doppia segregazione con una marcata predominanza maschile che si combina con una sovrarappresentanza di preferenze da parte di studenti di elevata origine sociale. Ciò riflette senz'altro i meccanismi di trasmissione intergenerazionale dei dispositivi di propensione all'eccellenza scolastica (Bourdieu 1979): ovvero i genitori con elevato status socio-economico e culturale percepiscono (e trasmettono ai figli la visione di) tali discipline come investimento strategico per le traiettorie di mantenimento o miglioramento delle posizioni sociali (Contini *et al.* 2018), mentre gli stereotipi di genere dissuadono più studentesse che studenti, al di là degli effettivi potenziali attitudinali.

Parallelamente, ambiti tradizionalmente femminilizzati come Scienze della formazione presentano il *background* familiare più basso (-0,15) il che potrebbe indicare l'operare in combinazione di due forze: la

prima è stata ampiamente osservata nel quadro della *devaluation hypothesis* (Charles e Bradley 2009) – quando un settore professionale del mercato del lavoro diventa a prevalenza femminile, come nel caso dell’insegnamento, si attivano dinamiche di svalutazione culturale (England 2010) che ne riducono il riconoscimento professionale e materiale, con minori investimenti pubblici e retribuzioni più basse (Magnusson 2009) –; la seconda consiste nell’idea di semplicità che tali corsi di laurea rimandano al mondo esterno.

La relativa eccezione alla doppia segregazione di genere e di status è rappresentata dalle professioni ad alto prestigio storicamente maschili, ma oggi in via di femminilizzazione: le preferenze espresse per Medicina (*gender-ratio* 1,50; *background* sociale +0,16) e Giurisprudenza (1,43; +0,18) dimostrano come l’idea femminile di poter accedere ai settori una volta considerati elitari e maschili, seppur ancora mediata dall’origine sociale, stia prendendo sempre più piede. Naturalmente poiché in questi casi il superamento di barriere formative resta complesso (test d’ingresso per Medicina fino a non poco tempo fa, lunga durata degli studi ed elevati rischi di insuccesso), è importante sottolineare che non tutte le preferenze espresse dai rispondenti della nostra indagine si tradurranno in scelte effettive.

La sotto-rappresentanza di preferenze femminili per Economia-Statistica (*gender-ratio* 0,51 nonostante il *background* +0,12) conferma l’operare di stereotipi di genere interiorizzati: la percezione di tali discipline come “tecniche” scoraggia le studentesse anche in presenza di potenziali vantaggi sociali (Salmieri 2022) legati alle professioni direttive di impresa, fenomeno amplificato dalla carenza di donne in ruoli apicali e quindi dalla scarsa visibilità di modelli femminili in tale ambito. Le Scienze motorie emergono come caso paradigmatico di doppia segregazione, ma stavolta al maschile, riflettendo sia la costruzione sociale dello sport come dominio maschile che il minore valore attribuito a tali percorsi nelle strategie di mobilità ascendente.

Il quadro generale evidenzia come l’immaginario collettivo sui corsi di laurea – plasmato da media, rappresentazioni professionali e dinamiche scolastiche di avvicinamento alla scelta – agisca da filtro selettivo: le aree percepite come “matematico-scientifiche” attivano circuiti di auto-esclusione femminile e degli studenti di origini socio-culturali meno avvantaggiate (Master *et al.* 2021), mentre quelle “umanistico-

sociali” diventano rifugio proprio per gli studenti più timorosi di rischiare l’insuccesso accademico (Ballarino e Bratti 2020). La sovra-rappresentanza femminile in Psicologia (1,71) con *background* neutro (0,01) conferma il potere attrattivo delle professioni medialmente iper-esposte, ma anche la loro ambivalenza come canale di effettiva mobilità per effetto della presenza, almeno in Italia, di barriere selettive a monte e a valle della laurea.

## 8.4 Le mappe cognitive delle preferenze

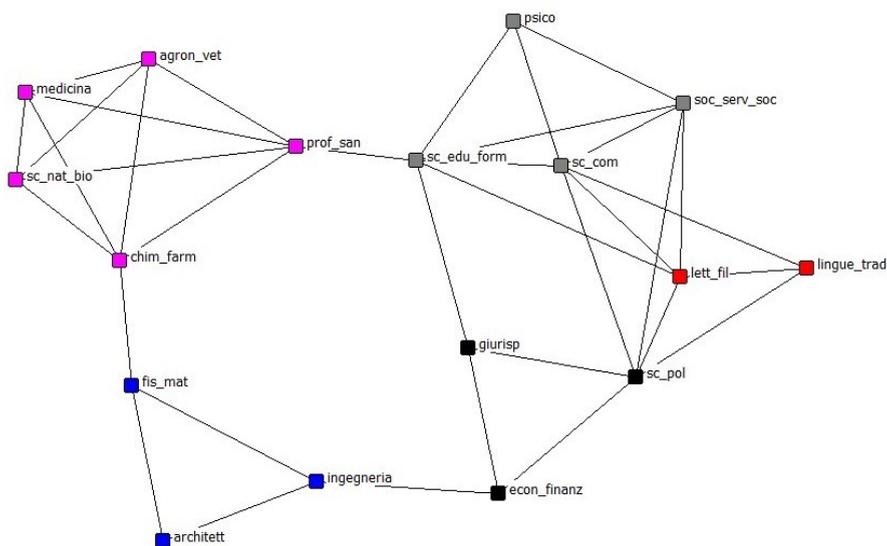
Le preferenze per i corsi di laurea espresse dagli studenti non possono essere trattate come se questi ultimi valutassero razionalmente ciascuna offerta in un contesto di perfetta simmetria informativa. Le preferenze si sviluppano sulla base di avvicinamenti gradualmente a panieri di scelta inizialmente definiti per similitudini interne e per differenze esterne rispetto a costellazioni disciplinari non del tutto definite, ma ritenute non adatte per una combinazione di motivi (rendimento scolastico pregresso non positivo in discipline simili, ritrosia a considerare, per vocazione, determinate professioni connesse ad aree disciplinari, avversione relativa al rischio di insuccesso, meccanismi di imitazione etc.). Pertanto, è importante utilizzare approcci che consentano di cogliere le strutture latenti di similarità nelle propensioni alla scelta.

L’approccio seguito si basa su una matrice di co-graduazione percentuale, che calcola per ogni coppia di aree disciplinari indicate come preferite la frequenza con cui gli stessi soggetti hanno attribuito loro il medesimo livello di priorità (indipendentemente dal fatto che si tratti di prima preferenza, opzione alternativa, esclusione ecc.). La matrice così ottenuta è stata successivamente dicotomizzata applicando una soglia di *cut-off*, al fine di individuare solo le relazioni di intensità medio-elevata ed elaborare quindi una rete binaria interpretabile. La rete risultante è stata infine analizzata con l’algoritmo “Faction” del software Ucinet, che consente l’identificazione di *cluster* sulla base della densità delle connessioni. In tal modo si applica una social network analysis per rappresentare relazioni tra variabili (Trobias e Milia 2011) giungendo a risultati analitici teoricamente densi.

La procedura “Faction” con l’uso di *cut-off* progressivi (soglie) offre un controllo sulla densità della rete e permette di modulare la lettura

strutturale evitando l'effetto *hairball* (cioè, grafi troppo densi, confusi o sovraccarichi di connessioni). L'utilizzo di un *cut-off* serve ad escludere le connessioni più deboli, ad esempio, valori di similarità bassi. L'algoritmo impiegato ricerca le partizioni della rete che minimizzino la distanza tra la struttura osservata e una rappresentazione ideale a blocchi, basata su una densità di connessioni elevata intra-gruppo e bassa inter-gruppo: una modalità di analisi particolarmente utile quando si analizzano reti complesse o molto dense, evitando rappresentazioni grafiche poco leggibili (Borgatti *et al.* 2002).

Figura 8.2 – Grafo dei cluster delle aree disciplinari secondo le propensioni di scelta degli studenti prima di ottenere il diploma di scuola secondaria di II grado (matrice per quota di scelte percentuali in comune)



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

La rappresentazione grafica delle intenzioni di scelta del tipo di indirizzo universitario – ottenuta tramite l'analisi strutturale delle reti latenti – restituisce una configurazione delle prossimità tra le aree disciplinari che consente di individuare i *cluster* caratterizzati da forte similitudine (figura 8.2).

Il primo *cluster*, “Scienze della vita”, nell'area in alto a sinistra nel grafo, raggruppa i corsi di laurea dell'ambito biomedico e delle scienze

naturali: Medicina, Scienze Naturali e Biologia, Chimica e Farmacia, Professioni Sanitarie e Agronomia e Veterinaria. La coerenza interna di questo gruppo è elevata e riflette l'orientamento verso professioni scientifiche di ambito biologico e chimico, nonché sanitarie. Le connessioni tra queste aree suggeriscono che chi considera una di queste opzioni tende a valutarne anche altre dello stesso ambito, in una logica di prossimità cognitiva e professionale.

Il secondo *cluster* “Scienze dure”, in basso a sinistra nel grafo, raccoglie invece le discipline tecnico-scientifiche e ingegneristiche: Fisica e Matematica, Ingegneria e Architettura. Questo insieme, anche in questo caso ben coeso, riflette un orientamento verso la progettazione, le scienze dure e le applicazioni tecnologiche. Le opzioni interne a questo *cluster* appaiono più circoscritte e specializzate rispetto ad altre.

Il terzo *cluster* delle “Scienze psico-sociali”, posizionato in alto a destra, include le preferenze per le Scienze dell'educazione e della formazione, le Scienze della comunicazione, la Psicologia e Sociologia e Servizio Sociale. La configurazione tiene insieme sensibilità relazionali, interesse per i processi formativi e sociali e le professioni di aiuto. Le connessioni tra i nodi indicano un alto grado di intercambiabilità percepita tra queste aree che non sono tuttavia così prossime dal punto di vista dei contenuti disciplinari.

Il quarto *cluster* “Scienze economiche e giuridiche”, in basso a destra nel grafo, include i percorsi orientati all'ambito giuridico-politico-economico: Giurisprudenza, Economia e Finanza e Scienze politiche. Questo gruppo appare relativamente compatto e meno connesso con altri, suggerendo una configurazione di propensioni più definite e distinte.

Infine, il *cluster* “Scienze umane” comprende gli ambiti disciplinari umanistici e linguistici, con Lettere e Filosofia e Lingue straniere e Traduzione. Si tratta di un duo abbastanza omogeneo che, tuttavia, rispetto agli altri, presenta più connessioni verso l'esterno, segnalando una maggiore permeabilità nelle rappresentazioni delle possibilità formative.

La posizione di alcune aree disciplinari rivela la loro funzione di ponte rappresentazionale delle preferenze: ad esempio, l'area delle Professioni sanitarie pur essendo inclusa nel *cluster* “Scienze della vita”, mantiene una forte prossimità con Scienze dell'educazione e della formazione del cluster “Scienze psico-sociali” una duplice appartenenza tra ambiti tecnici e relazionali. Un altro nodo ponte è dato dall'area Fi-

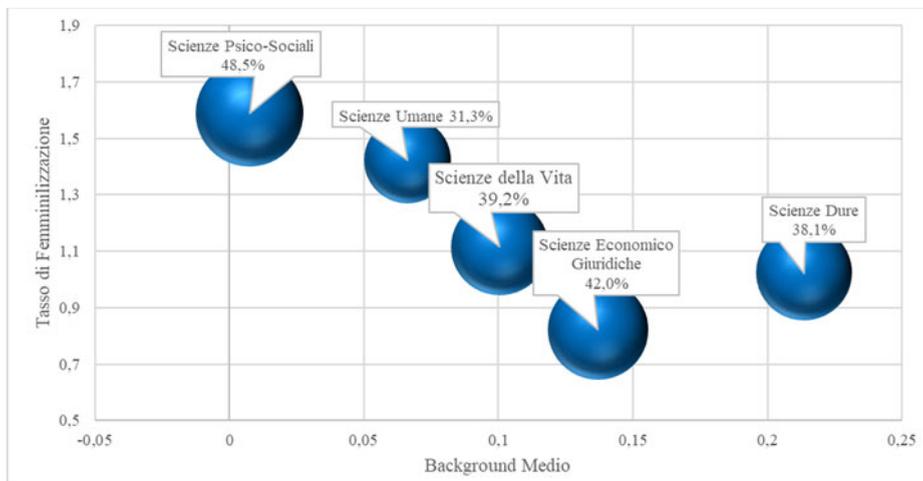
sica e Matematica del *cluster* “Scienze dure” cui fa da ponte verso il cluster “Scienze della vita” per il tramite dell’area Chimica e Farmacia. Anche l’area delle Scienze politiche e quella di Lettere e filosofia sono in prossimità tale porre in competizione le preferenze per il *cluster* di “Scienze economiche e giuridiche” e quello delle “Scienze umane”.

L’analisi della configurazione delle connessioni tra *cluster* di preferenza per le aree disciplinari dei corsi di laurea non evidenzia soltanto le prossimità, ovvero le costellazioni entro le quali molto probabilmente gli studenti sono orientati a scegliere, ma anche – e questo è un aspetto altrettanto importante – le opposizioni a determinati ambiti disciplinari, ovvero le costellazioni di esclusione. Ad esempio, gli studenti che sembrano orientati verso le “Scienze della vita” tendono ad escludere del tutto le “Scienze umane” e le “Scienze economiche e giuridiche” e naturalmente, viceversa, coloro che preferiscono queste ultime escludono le “Scienze della vita”. Le ulteriori coppie “preferenza-esclusione” sono le “Scienze dure” rispetto alle “Scienze psico-sociali” e alle “Scienze umane”; le “Scienze economiche e giuridiche” rispetto alle “Scienze della vita”; le “Scienze psico-sociali” rispetto alle “Scienze dure”; le “Scienze umane” rispetto alle “Scienze della vita” e alle “Scienze dure”. Queste evidenze confermano indirettamente la forza degli stereotipi disciplinari nell’influenzare le predisposizioni negative degli studenti nei confronti di determinate aree di specializzazione accademica, sulla base di fattori di opposizione binaria di genere, di origine sociale, di rendimento scolastico pregresso e di svalutazione di determinate professioni.

Nella figura 8.3 riportiamo la rappresentazione grafica dei *cluster* delle preferenze in relazione al tasso di femminilizzazione di tali preferenze e al livello di *background* socio-economico e culturale dei rispondenti.

Il *cluster* “Scienze Psico-Sociali” si distingue per un’elevata femminilizzazione (pari a ben il 48,5% delle preferenze complessive espresse dalle studentesse) e per una forte concentrazione di preferenze espresse da studenti e studentesse con genitori di basso status socio-economico e culturale.

Figura 8.3 – Rappresentazione grafica dei cluster di preferenza



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

Passando da sinistra verso destra del grafico, si nota sia una lineare diminuzione del tasso di femminilizzazione delle preferenze che un lineare aumento dell'indice di status socio-economico e culturale dei rispondenti: per il cluster "Scienze umane" sul totale delle preferenze la quota di studentesse è ancora superiore a quella degli studenti maschi, ma lo status di origine è aumentato. Nel caso delle "Scienze della vita" la femminilizzazione delle preferenze continua a diminuire, ma lo status socio-economico e culturale dei genitori è ormai passato da "basso" a "medio" e in quello delle "Scienze economiche e giuridiche" il primo è ancora più basso – si tratta di preferenze espresse più dagli studenti che dalle studentesse – mentre il secondo è ulteriormente aumentato. È con le "Scienze dure" che la tendenza si inverte e si registra dunque un elevato status socio-economico e culturale di coloro che hanno espresso la preferenza accompagnato però da un tasso di femminilizzazione discreto, non troppo distante da quello registrato per le preferenze espresse per "Scienze della vita".

## 8.5 Conclusioni

L'insieme delle analisi discusse in questo capitolo mette in luce con chiarezza come le scelte di indirizzo tra licei, istituti tecnici e professionali, le aspettative post-diploma e gli esiti dell'esperienza scolastica percepiti dagli studenti siano parte di un processo latentemente strutturato, in cui le disuguaglianze educative si sviluppano e si consolidano lungo l'intero percorso formativo. A partire dalla scelta dell'indirizzo di scuola secondaria di II grado, emergono differenziazioni sistematiche riconducibili a caratteristiche ascrivibili e di origine sociale, che incidono non solo sui percorsi post-diploma, ma anche sulla qualità stessa dell'esperienza scolastica. Gli studenti avvantaggiati dei licei e il loro rendimento percepito più elevato alimentano circuiti virtuosi che si traducono in aspettative universitarie più ambiziose e convinte. Al contrario, gli studenti socio-economicamente svantaggiati e con genitori di istruzione non elevata subiscono gli effetti della segregazione negli istituti tecnici e soprattutto professionali, dove *performance* scolastiche più basse e tassi di ripetenza più elevati riducono progressivamente gli orizzonti di possibilità.

La vera novità emersa risiede nell'analisi delle propensioni universitarie. Abbiamo infatti esplorato le preferenze disciplinari degli studenti che sono intenzionati a proseguire gli studi all'università. Tali preferenze non sono l'esito di distribuzioni casuali o inclinazioni strettamente personali, né valutazioni ponderate in un regime di massima informazione, ma mappe cognitive plasmate da logiche di genere, classe sociale, rendimento pregresso e stereotipi legati alle professioni. Le aree disciplinari STEM si configurano ancora come roccaforti maschili e socialmente selettive, preferite da studenti di estrazione sociale medio-elevata. All'estremo opposto, le preferenze per le "Scienze psicosociali" risultano femminilizzate e prevalenti tra gli studenti di origini sociali meno avvantaggiate, riflettendo la doppia gabbia degli stereotipi di genere e della svalutazione di genere: quanto più un settore si femminilizza, tanto subisce una svalutazione simbolica e materiale.

Sono emerse, in primo luogo, differenze nell'attrattività delle diverse aree disciplinari, con alcuni ambiti fortemente polarizzanti e altri più marginali. Queste gerarchie non sono neutre, ma rispecchiano immaginari professionali, aspettative occupazionali e narrazioni condivise sulla

spendibilità dei percorsi formativi. In secondo luogo, l'incrocio tra le scelte espresse e le caratteristiche ascrittive degli studenti certifica il peso delle variabili di genere e origine sociale. Alcuni ambiti disciplinari risultano socialmente selettivi, preferiti prevalentemente da studenti con *background* avvantaggiati; altri, invece, appaiono più accessibili e attraggono profili sociali più eterogenei. Parallelamente, si osservano forti dinamiche di segregazione orizzontale di genere, che confermano la persistenza di orientamenti formativi distinti e il peso degli stereotipi legati alla segregazione orizzontale e verticale di genere nel mercato del lavoro italiano.

Un ulteriore livello di lettura è offerto dall'analisi delle interconnessioni tra le aree di disciplinari, che consente di individuare insiemi coerenti di propensioni – *cluster* o “panieri” – emergenti secondo una logica di prossimità simbolica o funzionale. Alcune aree disciplinari svolgono un ruolo di ponte tra panieri diversi, assumendo una posizione rappresentazionale delle preferenze più trasversale e ibrida.

L'identificazione dei cinque *cluster* disciplinari attraverso il *mapping* ha così fatto emergere i meccanismi sottili delle scelte: queste si orientano verso costellazioni basate su affinità simboliche; a volte, verso orizzonti individuati per esclusione di campi disciplinari considerati – a torto o a ragione – distanti dalle proprie inclinazioni scolastiche – reali o presunte che siano. La netta opposizione tra “Scienze della vita” e “Scienze umane”, o tra “Scienze dure” e “Scienze psico-sociali”, tradisce l'esistenza di confini culturali interiorizzati. Quando il momento della scelta non è ancora giunto, spesso gli studenti valutano panieri alternativi percepiti come incompatibili – un fenomeno guidato dall'avversione al rischio, dalla carenza di modelli di riferimento e dall'autoselezione dettata dal rendimento scolastico pregresso.

Una quadro sintetico delle propensioni, emerso alla luce del genere e del *background* socio-economico e culturale, ha consentito infine di identificare quattro grandi modelli configurativi: un'area tecnico-scientifica a leggera prevalenza maschile e socialmente selettiva; un'area psico-sociale di preferenza più femminile e “aperta” alle ambizioni universitarie dei ceti meno privilegiati; un'area giuridico-economica a più marcata preferenza maschile con un forte reclutamento delle preferenze nei ceti sociali intermedi; e un'area biomedica e delle scienze della vita, più eterogenea e in parte trasversale.

Le relazioni rappresentazionali di prossimità e distanza delle preferenze per i diversi *cluster* di area disciplinare riprova che le disuguaglianze educative non si limitano all'accesso ai titoli di studio, ma permeano la costruzione stessa delle aspettative. Le rappresentazioni collettive dei saperi disciplinari e delle professioni – alimentate da media, dinamiche familiari e stereotipi – agiscono da filtri selettivi: le discipline tecniche dell'area giuridico-economica attivano ad esempio circuiti di autoesclusione femminile, mentre quelle umanistiche attirano l'attenzione degli studenti che, alla luce della percezione dei risultati scolastici, temono il fallimento dell'investimento universitario.

In definitiva le propensioni alle scelte educative appaiono il prodotto di un primo processo di valutazione *embedded* nel contesto sociale, in cui le risorse culturali ed economiche della famiglia, filtrate attraverso l'esperienza scolastica, definiscono non solo ciò che è possibile, ma ciò che è pensabile. La riproduzione delle disuguaglianze di partenza passa così attraverso la “normalizzazione” di orizzonti differenziati, un processo che trasforma vantaggi e svantaggi originari in destini apparentemente individuali.

## 9. Le motivazioni dei giovani che non intendono iscriversi all'università

di Richard Bourelly, Benedetto Pasanisi, Luca Salmieri e Leonardo Piromalli

### 9.1 Introduzione

Dopo il diploma la scelta di proseguire o meno gli studi universitari rappresenta una tappa cruciale nella traiettoria formativa e biografica di ciascun giovane ed è il frutto di un complesso intreccio di fattori strutturali, dinamiche relazionali e dimensioni emotive (Hodkinson e Sparkes 1997; Ball *et al.* 2002; Cuconato e Walther 2015; Tarabini e Ingram 2018). In Italia tale decisione si configura spesso come una scelta selettiva e carica di ostacoli, che si traduce in una quota rilevante di giovani diplomati che non accedono all'università. Il Rapporto AlmaDiploma 2025 indica che nel 2024 ben il 29,6% dei diplomati italiani non si è immatricolato all'università ed Eurostat (2023) mostra che in Italia la percentuale di giovani (25-34 anni) con un titolo terziario è appena del 28,9%, contro una media europea del 42%. Tra le motivazioni dichiarate emergono valutazioni economiche (costi elevati e scarsi ritorni occupazionali), sfiducia nel valore del titolo e preferenza per percorsi professionalizzanti più rapidi. Influiscono anche il *background* familiare (genitori non laureati) e i percorsi scolastici pregressi (rendimenti bassi, indirizzi professionali e tecnici).

Sebbene la letteratura si sia a lungo concentrata sulle determinanti sociali ed economiche delle scelte educative, è oggi riconosciuto che queste non rispondono unicamente a logiche razionali o strumentali (Gambetta 1987; Usher 2005; Cuconato e Walther 2015; Cowan 2018; Kunz e Staub 2020; Barone *et al.* 2021; Valdés 2022).

Una parte rilevante degli studi sul fenomeno dei diplomati che non si iscrivono all'università si è comunque sviluppata a partire dai modelli

di scelta razionale, che incorporano i vincoli strutturali nelle preferenze e nei costi/benefici percepiti dagli attori. Raymond Boudon (1974) ha proposto una distinzione tra «effetti primari» (differenze di rendimento scolastico dovute al *background*) ed «effetti secondari» (a parità di rendimento scolastico le differenze nelle decisioni educative dipendono da considerazioni su differenti costi, benefici attesi e rischi). Tali effetti secondari spiegherebbero perché, a parità di successo scolastico, studenti di ceto basso optano meno per l'università rispetto a quelli di ceto elevato. Secondo la teoria della scelta razionale di Breen e Goldthorpe (1997), le famiglie fanno di tutto per evitare la mobilità intergenerazionale discendente: le classi elevate considerano l'università come un passaggio obbligato per mantenere il proprio status, mentre quelle dei ceti inferiori non la ritengono indispensabile, poiché possono contare su alternative quali l'inizio di una precoce carriera lavorativa o la formazione tecnica. Questa «avversione al rischio di status» spinge le famiglie meno abbienti ad essere più prudenti nelle scelte educative, mentre quelle agiate preferiscono che i figli proseguano gli studi il più a lungo possibile. In questa prospettiva, il mancato accesso all'università può essere letto come il risultato di una razionalità adattiva: dati i vincoli strutturali, gli attori di status meno privilegiato scelgono razionalmente di non investire nell'istruzione terziaria (Boudon 1974).

Un altro filone di spiegazioni riguarda le aspettative educative e le influenze sociali che le plasmano. Il *Wisconsin model* di Sewell, Haller e Portes (1969) aveva dimostrato come le differenze di aspettative mediano l'effetto del *background* sociale sul proseguimento degli studi: le aspettative che genitori, insegnanti e pari trasmettono agli studenti vengono interiorizzate e diventano il motore delle loro scelte future.

Inoltre, Coleman (1988) ha dimostrato che anche il capitale sociale familiare e comunitario svolge un ruolo decisivo: in famiglie con genitori calati in reti e contesti sociali densi e di elevate aspettative educative, i giovani sono sostenuti nel percorso scolastico; al contrario, l'assenza di supporto e di reti aumenta il rischio di abbandono o alimenta le probabilità di mancata iscrizione all'università. Ricerche più recenti evidenziano che gli studenti di classe operaia percepiscono spesso l'università come un'opzione “non adatta a loro” a causa dell'incorporazione di un *habitus* di classe (Loveday 2015; Lovett 2016; Reay 2018). Questi studenti hanno bisogno di sviluppare a scuola

una sensazione che l'università sia effettivamente una possibilità alla propria portata, altrimenti non la prendono in considerazione (Yu 2021).

Se così stanno le cose, la qualità dell'orientamento e il ruolo delle aspettative istituzionali sono cruciali: gli insegnanti e gli orientatori influenzano le dinamiche decisionali degli studenti – spesso anche inconsapevolmente – a seconda dell'origine sociale di questi ultimi. Nel contesto italiano, il consiglio orientativo al termine della scuola secondaria di primo grado risente di stereotipi di classe e di *background* migratorio (Romito, 2016a): a parità di rendimento, agli studenti di origine operaia o immigrata viene consigliato più frequentemente il percorso tecnico-professionale (il che a sua volta influenzerà le traiettorie in termini di mancata iscrizione all'università). Numerosi studenti non ottengono informazioni chiare su costi e benefici dell'università e tendono a sovrastimare le difficoltà di accesso (Barone *et al.* 2017). Le barriere informative si combinano con i fattori di fondo più radicati: anche ricevendo informazioni aggiuntive, gli studenti svantaggiati possono essere restii a immatricolarsi, probabilmente per via di aspettative di insuccesso o timori di non appartenere all'ambiente universitario. L'assenza di una cultura inclusiva dell'orientamento e di modelli di ruolo positivi contribuisce così a mantenere basse le transizioni all'istruzione terziaria per i gruppi sociali già svantaggiati (Pitzalis e Nota 2025).

Un ulteriore filone di ricerca si concentra sulle rappresentazioni del valore del titolo di studio. In un'ottica di economia dell'istruzione (Becker 1964), il percorso universitario può essere visto come un investimento compiuto da un attore strategico: ma le aspettative non sono uguali per tutti, poiché dipendono dal contesto socio-culturale. Abbiati e Barone (2017) hanno investigato le aspettative dei diplomandi riguardo alla “redditività” della laurea e individuato un dato significativo: gli studenti di famiglie agiate si aspettano redditi e opportunità lavorative più elevati dalla laurea e dimostrano maggiore ottimismo sul *payoff* dell'istruzione terziaria, mentre quelli di famiglie meno abbienti sono più scettici e pessimisti sul ritorno economico del titolo universitario. Queste rappresentazioni influenzano la propensione a iscriversi o meno.

La letteratura sociologica offre dunque un quadro articolato di spiegazioni per la mancata iscrizione all'università. Da un lato, le analisi strutturali mostrano che le disuguaglianze di origine pongono vincoli

concreti all'iscrizione (e al completamento) degli studi universitari; dall'altro, le teorie culturali e decisionali evidenziano il ruolo delle aspettative e delle percezioni soggettive nel mediare tali vincoli: non è solo questione di poter andare all'università, ma anche di volerci andare e riuscire a immaginarsi nel ruolo di studente universitario. Complessivamente, dunque, approcci classici e ricerche più recenti convergono nel mostrare che dietro la scelta di non proseguire gli studi vi è una dinamica multidimensionale, frutto di interazioni tra condizioni strutturali, processi di elaborazione di aspettative e aspirazioni e di valutazioni individuali di costi e benefici (percepiti ed effettivi) dell'istruzione.

In questa ricerca adotteremo un approccio focalizzato anche sulle esperienze scolastiche, le quali includono le emozioni e la memoria come aspetti cruciali per la formazione degli "immaginari futuri". Tale approccio intende far emergere l'influenza del capitale culturale e relazionale sulle forme di *agency* esercitabili in considerazione delle disuguaglianze nell'accesso alla progettualità e delle aspettative intese come costruzioni sociali (Giancola e Salmieri 2024a). In tale ottica è possibile leggere le scelte educative non come atti puramente individuali, ma come esiti di processi collettivi e relazionali. Durante il percorso scolastico gli studenti sviluppano infatti un rapporto affettivo con la scuola che emerge attraverso esperienze di successo o fallimento, di riconoscimento o esclusione, di piacere o frustrazione (Giancola 2019b). Questi vissuti sedimentano una memoria emotiva che orienta profondamente la disponibilità e l'apertura verso lo studio e il «mestiere di studente» (Coulon 1997). In tal senso, ansie legate all'insuccesso, timori di fallimento e insicurezze personali possono restringere l'orizzonte delle scelte, favorendo opzioni percepite come meno rischiose e più facili da gestire (Reay e Lucey 2003).

Le ricerche mostrano che la capacità di immaginare percorsi alternativi, di valutare criticamente le opzioni e di assumere decisioni informate dipende in larga misura dal capitale culturale e relazionale a disposizione. Gli studenti provenienti da contesti svantaggiati possono sviluppare una forma di *agency* «residuale» o «pragmatica», orientata alla sicurezza più che all'ambizione, mentre i soggetti più dotati di risorse relazionali e di esperienze scolastiche positive tendono ad esercitare una *agency* «proiettiva» e «strategica» (Zipin *et al.* 2012). Tuttavia, tra le informazioni e l'*agency* si situa l'influenza delle aspirazioni che via via

si formano nell'immaginario degli studenti circa la dimensione futura dei percorsi universitari. Le aspirazioni non sono semplici desideri privati, ma vere e proprie costruzioni sociali: si formano attraverso il confronto con i modelli familiari, scolastici e medial; rispecchiano le possibilità percepite e i modelli di successo accessibili nel proprio ambiente; si ri-orientano via via che le aspettative si traducono o meno in realtà (Hart 2012). Le aspirazioni rappresentano così un ponte tra *agency* e struttura: esse condensano la capacità di desiderare e progettare, ma sono al contempo il risultato di processi di legittimazione e interiorizzazione.

Alla luce di queste considerazioni, nel prossimo paragrafo analizzeremo chi sono gli studenti che dichiarano di non voler proseguire all'università, soffermandoci su variabili strutturali come l'origine sociale, il genere e l'indirizzo scolastico. Nel paragrafo 9.3 esploreremo più nel dettaglio le motivazioni sottostanti a questa scelta, distinguendo tra due posture soggettive – una di tipo adattivo, l'altra di tipo funzionale – emerse dall'analisi in componenti principali. Infine, nel paragrafo 9.4 ci concentreremo sulle disuguaglianze che attraversano tali orientamenti, approfondendo il ruolo della famiglia, delle reti relazionali e delle aspettative di genere nella formazione delle scelte educative. In questo modo, intendiamo offrire una lettura integrata delle dinamiche che portano alcuni giovani a rinunciare all'università, restituendo complessità e profondità a scelte troppo spesso interpretate in chiave esclusivamente monodimensionale.

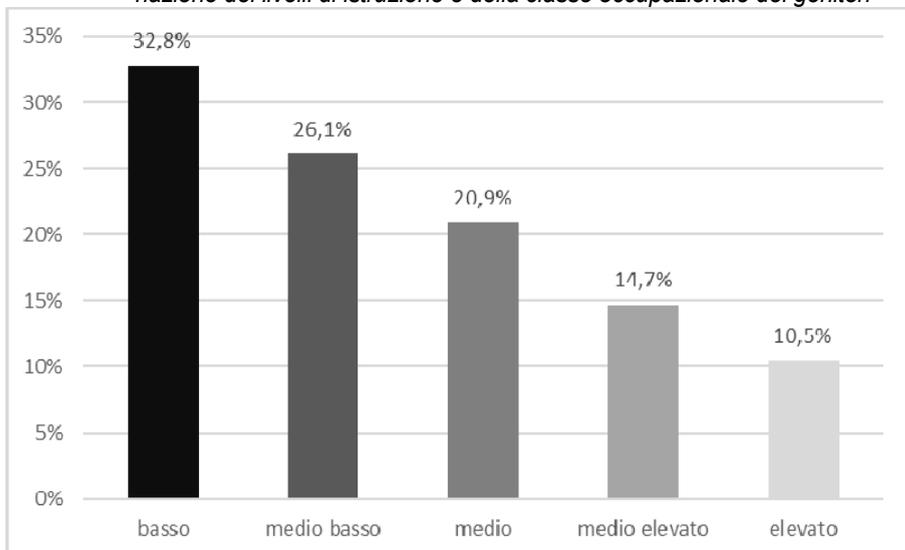
## **9.2. Chi rinuncia all'università? Un'analisi per classe sociale e genere**

Se da un lato la letteratura ha messo in luce il ruolo cruciale del *background* familiare nelle scelte post-diploma, la nostra indagine ambisce a quantificare e articolare più finemente questo fenomeno. Le variabili strutturali – classe sociale, genere, indirizzo scolastico – elaborate nella ricerca *Esperienze scolastiche e scelte educative* confermano quanto emerso negli studi precedenti e ne complicano il quadro attraverso l'interazione con dimensioni relazionali ed emotive evidenziate in letteratura.

Ci soffermiamo dunque sulle caratteristiche degli studenti che non intendono proseguire gli studi all'università. Nel nostro campione si tratta del 21% dei rispondenti.

Poiché il questionario elaborato nell'ambito della ricerca *Esperienze scolastiche e scelte educative* era volto ad osservare propensioni e orientamenti e non a registrare le scelte compiute, la quota di coloro che per un motivo o per un altro non si iscriveranno all'università sarà probabilmente diversa da quella rilevata.

Figura 9.1 – Propensione degli studenti a non iscriversi all'università dopo il conseguimento del diploma in base all'origine sociale rilevata in quintili come combinazione dei livelli di istruzione e della classe occupazionale dei genitori



Fonte: elaborazione dai dati dell'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative*. Numero dei casi: 516.

Una prima variabile di interesse riguarda l'indirizzo di scuola secondaria di II grado: la probabilità di non iscriversi aumenta passando dagli studenti dei licei a quelli dei tecnici, fino al massimo nel caso degli studenti degli istituti professionali (oltre uno su due tra questi studenti dichiara che non si iscriverà). Troviamo dunque conferma empirica del risultato ormai ampiamente consolidato in letteratura secondo cui la segmentazione per indirizzo scolastico riproduce disuguaglianze sociali preesistenti e incide in modo differenziato sulle opportunità di prosecu-

zione degli studi, rafforzando per tal via i meccanismi cumulativi di vantaggio o svantaggio nei passaggi successivi dei percorsi educativi: più l'origine sociale è svantaggiata, più è probabile iscriversi agli indirizzi dei tecnici e dei professionali. Dai dati disponibili sappiamo che gli studenti di questi due percorsi di scuola secondaria di II grado sono meno propensi a iscriversi all'università: secondo Almalaurea (2025) sui laureati del 2024, appena il 19,7% proviene dal tecnico e solamente il 3,3% dal professionale. L'origine sociale predice significativamente questi orientamenti: come evidenzia la figura 9.1, gli studenti del quintile superiore di origine sociale mostrano una probabilità tre volte maggiore di proseguire negli studi rispetto a quelli del quintile inferiore (10% vs 33%). Questo divario, già attestato dalla letteratura sugli effetti secondari (Boudon 1974), assume nel nostro campione una forma particolarmente marcata.

Un'ulteriore differenza relativamente alla tendenza a non iscriversi all'università riguarda il genere. A conferma dei dati sull'intera popolazione studentesca italiana, i ragazzi mostrano una propensione molto più spiccata delle ragazze a non iscriversi all'università: se meno di una ragazza su cinque ha dichiarato di non voler proseguire gli studi, quasi un ragazzo su tre ha espresso la medesima propensione. Anche in questo caso, gli orientamenti vanno letti in una chiave multidimensionale secondo cui le scelte sono influenzate da fattori sociali, personali e da valutazioni fornite da diversi attori del contesto educativo. Infatti, tali tendenze si riflettono in parte anche nei consigli orientativi forniti dalla famiglia e dai professori.

Considerando un sottocampione di 53 studenti provenienti da famiglie di elevata istruzione e classe occupazionale, osserviamo una differenziazione dei suggerimenti ricevuti da ragazzi e ragazze: i primi ricevono dalla famiglia consigli ad entrare nel mercato del lavoro nel 18,8% dei casi o di conciliare lo studio universitario e il lavoro (9,4%). Le seconde, invece, ricevono indicazioni differenti, che includono corsi di formazione di natura non universitaria (9,5%); talvolta, dichiarano di non aver ricevuto alcun consiglio preciso (9,5%).

Il sottocampione è stato selezionato in base ai livelli di istruzione dei genitori (entrambi i genitori laureati) e alla loro classe occupazionale (professioni intellettuali, scientifiche o dirigenziali) corrispondenti al quintile superiore dell'indice sintetico di origine sociale (istruzione + oc-

cupazione). Tale sottocampione è pari al 10.3% del campione totale (N = 516).

Sempre nell'ambito del sottocampione relativo agli studenti con genitori del quintile superiore per istruzione e occupazione, rileviamo un doppio standard educativo: se il 42,9% delle ragazze ottiene autonomia decisionale, contro il 28,1% dei ragazzi, questi ultimi ricevono però indicazioni più esplicite: 40,6% vs 28,6%. Queste risultanze indicano che la tendenza a considerare le ragazze molto più studiose e assennate e quindi più adatte a studiare all'università rispetto ai ragazzi, persino quando l'origine sociale è molto elevata e ci si aspetterebbe un invito ad investire nella laurea rivolto diffusamente ad entrambi. Del resto, gli stereotipi di genere, almeno a tale riguardo, sono confermati visto che nel nostro sottocampione di studenti di origine sociale elevata le ragazze ripetenti sono percentualmente la metà dei ragazzi ripetenti. Tali differenze mostrano l'influenza di socializzazione e aspettative di genere tradizionali anche tra le famiglie di elevato status sociale. I ragazzi vengono spesso orientati verso il percorso universitario, ma in combinazione con l'aspettativa di un rapido inserimento nel mondo del lavoro, mentre le ragazze vengono indirizzate verso lo studio universitario o viene loro concessa la libertà di scelta.

Che le propensioni alle scelte post-diploma siano legate ai vissuti relazionali dei soggetti emerge con forza dalle evidenze relative alle interazioni con amici, genitori, fratelli, sorelle e insegnanti. Tali esperienze relazionali esercitano, con intensità variabile, un'azione di orientamento e di legittimazione, intervenendo sia nelle fasi decisionali, sia nel consolidamento a posteriori delle scelte compiute. I nostri dati sottolineano che il ruolo giocato dal gruppo dei pari è determinante: quanto più le reti amicali sono composte da coetanei già inseriti nel mercato del lavoro o impegnati nella ricerca di un'occupazione, tanto più i rispondenti tendono a preferire interrompere gli studi dopo diploma. Il 40% degli studenti che dichiarano di avere molti amici che lavorano o sono in cerca di un'occupazione ha dichiarato di non volersi iscrivere all'università una volta ottenuto il diploma. Di converso, ben il 90% di coloro che hanno dichiarato di non avere amici occupati o in cerca di occupazione propende per iscriversi all'università. Tali evidenze possono essere lette in modo duplice: da un lato, i contesti sociali e le cer-

chie amicali riflettono i modelli culturali favorevoli al lavoro precoce oppure al proseguimento degli studi; dall'altro, la propensione strettamente soggettiva verso una scelta piuttosto che un'altra è rafforzata da tali contesti e cerchie: entrambe le letture sono valide.

Come abbiamo visto per le differenze di genere, anche per l'intero campione di studenti propensi a cercare un lavoro dopo il diploma, gli amici rivestono un ruolo importante tanto quanto la famiglia e i docenti. I dati evidenziano un allineamento tra i consigli della famiglia di origine e la propensione alla scelta post-diploma: tra i rispondenti i cui familiari hanno consigliato di andare a lavorare, ben l'85% sembra aver accolto con favore tale suggerimento, poiché dichiara di non volersi iscrivere all'università; mentre appena il 16,2% di coloro i quali non intendono iscriversi ha ricevuto un consiglio esplicito di fare il contrario, ovvero immatricolarsi.

Per quanto concerne il ruolo degli insegnanti, emerge un gruppo consistente di studenti che risultano resilienti rispetto al consiglio di proseguire gli studi: quasi un terzo di coloro che non intendono proseguire gli studi ha dichiarato di aver ricevuto dagli insegnanti indicazioni di segno opposto. In sintesi, le propensioni a non iscriversi all'università e ad orientarsi verso il mercato del lavoro e/o altri tipi di formazione, marcatamente differenziate per origini sociali, indirizzo scolastico frequentato e genere, risultano dipendere dalle dinamiche esperienziali relative alle catene di interazione con amici, fratelli, sorelle, genitori. Meno dai consigli degli insegnanti.

### **9.3 Le due dimensioni della rinuncia: adattiva e funzionale**

Per sistematizzare queste relazioni, abbiamo utilizzato un'Analisi delle Componenti Principali (ACP). Tale tecnica consente di distillare le dimensioni latenti che organizzano le motivazioni degli studenti, andando oltre le semplici correlazioni. Nello specifico, abbiamo esplorato la propensione a non iscriversi all'università utilizzando le risposte fornite ad una batteria di domande elaborata *ad hoc* per la nostra indagine e da cui emergono una serie di indicazioni interessanti (tabella 9.1). Le affermazioni che ottengono un grado più elevato di accordo tra i rispondenti riguardano la percezione dell'inutilità degli studi universitari ri-

petto alle proprie aspirazioni lavorative (media = 6,7), la scarsa praticità attribuita alla formazione universitaria (media = 6,5), e l'urgenza di entrare rapidamente nel mercato del lavoro, anziché proseguire gli studi (media = 6,3). Viceversa, mostrano valori medi più contenuti le affermazioni relative alla percezione di inadeguatezza del proprio percorso scolastico rispetto alle richieste universitarie (media = 3,8) e alla convinzione che l'università non sia un investimento vantaggioso (media = 4,6). Tali risultati segnalano una polarizzazione nelle motivazioni alla base delle propensioni a non volersi iscrivere all'università, tra percezioni pragmatiche legate all'ideale del lavoro immediato e valutazioni più deboli relative all'adeguatezza personale rispetto al mondo universitario.

*Tabella 9.1 – Motivazioni alla base della propensione post-diploma a non iscriversi all'università. Media e deviazione standard delle risposte alla batteria di domande relative alle motivazioni*

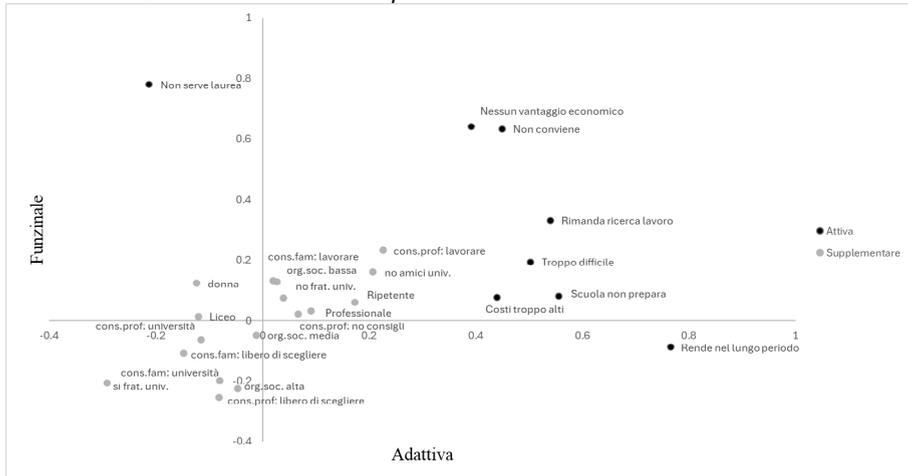
	Media*	Scarto tipo
Per svolgere il lavoro che vorrei fare non è necessaria una laurea	6,67	3,482
Andare all'università comporta costi economici eccessivi	6,22	2,650
Piuttosto che continuare a studiare, è più utile cercare subito un lavoro	6,34	2,734
Non credo che l'università permetta di trovare lavori pagati meglio	4,62	2,903
Credo che l'università sia un percorso troppo difficile	5,67	2,770
Non credo che l'università sia un investimento vantaggioso	4,60	2,887
Credo che l'università sia troppo impegnativa per me	6,33	2,867
Frequentare l'università rischia di rimandare troppo la ricerca del lavoro che vorrei fare	6,23	2,935
Il tipo di scuola che ho frequentato non avvia agli studi universitari	3,79	3,433
L'università è un investimento che rende solo a lungo termine	5,57	2,853
Gli studi universitari sono troppo teorici e poco pratici	6,49	2,782

Fonte: elaborazione a partire dai dati dell'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative*. Numero dei casi: 516. \*I rispondenti potevano indicare un valore compreso tra 0 (del tutto in disaccordo) e 10 (del tutto d'accordo) alle affermazioni riportate nella batteria.

Abbiamo inoltre sottoposto ad ACP le medesime variabili relative alle motivazioni alla base della propensione a non iscriversi all'università. L'analisi ha evidenziato la presenza di due componenti che riproducono complessivamente il 32,2% della varianza totale: il 16,9% la prima; il 15,3% la seconda. La soluzione individuata è stata ritenuta interpretabile e coerente con gli obiettivi dell'analisi. Inoltre, la rotazione Varimax,

applicata per ottimizzare la struttura delle componenti e massimizzare la varianza riprodotta da ciascuna ha permesso di ottenere una distribuzione più chiara dei pesi delle variabili sulle due componenti principali. Le due dimensioni sono state denominate “adattiva” e “funzionale” (figura 9.2).

Figura 9.2 – ACP delle motivazioni a non iscriversi all’università, con sovrapposizione delle variabili relative a genere, indirizzo scolastico, origine sociale, consigli orientativi e presenza o meno di amici e fratelli all’università: disposizione delle variabili nel piano fattoriale rotato.



Fonte: elaborazione dai dati dell’indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative*.

Non sono state proiettate sul piano costituito dalle due componenti principali le variabili “uomo”, “tecnico” e “sì, amici universitari” a causa della loro vicinanza all’origine. Per quanto riguarda i consigli ricevuti da famiglia e professori, sono state proiettate soltanto le modalità con una numerosità più elevata, escludendo le altre per garantire una rappresentazione più leggibile e significativa. Alcune variabili sono state escluse dall’insieme di *input*. Si tratta delle seguenti tre affermazioni: 1) “Piuttosto che continuare a studiare, è più utile cercare subito un lavoro”; 2) “Credo che l’università sia troppo impegnativa per me”; 3) “Gli studi universitari sono troppo teorici e poco pratici”. La prima è stata esclusa per la sua sovrapposizione concettuale con due variabili già incluse nell’analisi (“Per svolgere il lavoro che vorrei fare non è necessaria una laurea” e “Frequentare l’università rischia di rimandare troppo la ricerca del lavoro che vorrei fare”). La seconda presenta contenuti affini a “Credo che l’università sia un percorso troppo difficile”, anch’essa inclusa nell’analisi. La terza, infine, è stata scartata perché non dirimente

ai fini dell'individuazione delle componenti. L'eliminazione di variabili concettualmente sovrapposte o semanticamente deboli migliora l'efficacia dell'analisi, riducendo il rischio di distorsioni e rafforzando la coerenza interpretativa delle dimensioni emergenti (Di Franco 2011).

La prima componente (adattiva) raccoglie un insieme di motivazioni che si fondano su una valutazione complessiva dell'università come percorso non sostenibile (piuttosto che non desiderabile), alla luce delle condizioni materiali e simboliche percepite nel presente. Il percorso universitario è immaginato come un investimento di lungo termine, dal rendimento incerto e troppo dilazionato nel tempo per risultare oggi appetibile. Il giudizio negativo sull'opportunità di proseguire gli studi nasce in questo caso dall'intreccio tra difficoltà oggettive (economiche, familiari, scolastiche) e una visione del futuro dominata dall'urgenza e dalla necessità di rimanere ancorati al presente. La distanza culturale e pratica dal mondo universitario (così come viene immaginato), i costi che si ritiene comporti, la fatica attesa e il rischio di insuccesso contribuiscono a definire un quadro in cui la prosecuzione degli studi appare né fattibile, né utile. Ne deriva un orientamento alla svalutazione di investimenti di lungo periodo che riporta la gamma delle scelte possibili entro l'orizzonte dell'immediato. La propensione a non iscriversi non si fonda dunque su un obiettivo lavorativo definito, ma su una razionalità difensiva che mira a contenere l'incertezza e a gestire in modo prudente le risorse personali disponibili. L'università è infatti percepita come un ostacolo che sottrae tempo, risorse ed energie all'attivazione immediata nel mondo adulto. Si delinea così una postura pragmatica che non rifiuta necessariamente il valore astratto dell'istruzione, ma ne considera la prosecuzione come incompatibile con le proprie condizioni presenti. In tal senso, la componente adattiva esprime una forma di adattamento cognitivo e affettivo che tende a privilegiare l'immediatezza e la gestione concreta delle risorse e delle energie disponibili in un contesto percepito altrimenti come sfavorevole.

La seconda componente (funzionale) si fonda su una valutazione dell'università come scelta non necessaria alla luce di una rappresentazione definita – sebbene idealizzata – del proprio futuro professionale. A differenza della componente adattiva, qui la propensione di non iscriversi non deriva da una logica di contenimento dell'incertezza, ma da un orientamento proattivo: l'obiettivo lavorativo è esplicitamente

delineato, e l'università viene percepita come un passaggio superfluo, se non addirittura come un ostacolo. In tale prospettiva, la preferenza per un percorso di inserimento lavorativo si configura come una strategia orientata alla massimizzazione immediata dei benefici attesi. Gli studenti che aderiscono a tale valutazione ritengono che la laurea non offra un vantaggio significativo in termini di occupabilità o remunerazione rispetto a percorsi alternativi più brevi e professionalizzanti, nel loro immaginario già accessibili con il solo diploma. L'avversione nei confronti di un eventuale percorso universitario non deriva quindi dall'impossibilità di sostenerlo, ma dalla convinzione che questo non costituisca un requisito necessario per l'inserimento nell'ambito lavorativo desiderato. Tale avversione si poggia su informazioni – più o meno attendibili – relative a specifiche figure professionali che orientano la valutazione dell'utilità dell'università in termini concreti e immediati. L'istruzione terziaria viene così esclusa non perché troppo costosa o difficile, ma perché ritenuta inefficace rispetto agli obiettivi che lo studente si è prefissato. Si delinea, in questo caso, una postura pragmatico-decisiva, che riflette una visione funzionale del mercato del lavoro.

Pur riconducibili entrambe ad una logica pragmatica, le due componenti – dimensione adattiva e dimensione funzionale – esprimono dunque posture soggettive profondamente diverse nei confronti della scelta post-diploma contraria all'università: una orientata alla protezione del presente, l'altra all'efficacia nel futuro. Nella prima postura, la propensione a non iscriversi all'università nasce da una razionalità difensiva, che porta ad escludere un investimento percepito come troppo distante, rischioso o incompatibile con le proprie risorse: il presente assorbe ogni energia e l'università appare così impraticabile. Nella seconda postura, la rinuncia all'università è invece una scelta orientata: i giovani la escludono non perché impraticabile, ma perché ritenuta non necessaria al raggiungimento di un obiettivo lavorativo ben definito, già collocato nell'orizzonte d'azione. Da un lato, quindi, l'università è evitata perché percepita come inagibile nel proprio contesto di vita attuale; dall'altro, è esclusa perché considerata non funzionale rispetto a uno scopo futuro, ma già definito. Queste due posture non si limitano dunque a descrivere due insiemi di motivazioni, ma rivelano due modi di rapportarsi all'istruzione, alla progettualità, al mondo del lavoro e alla transizione alla vita adulta.

Nella figura 9.2 abbiamo proiettato alcune variabili post-ACP per esplorare la loro distribuzione. Tali variabili supplementari sono di natura socio-demografica e legate al percorso scolastico e alla rete relazionale dei rispondenti che non intendono proseguire gli studi all'università. Così, nel quadrante in alto a destra della figura, le variabili “consiglio della famiglia di lavorare” e “bassa origine sociale” risultano quasi sovrapposte e associate positivamente alla postura funzionale. Viceversa, nel quadrante in basso a sinistra, la vicinanza tra “consiglio dei professori di proseguire gli studi iscrivendosi all'università” e “libertà di scelta concessa dalla famiglia” evidenziano un orientamento culturale meno prescrittivo, connesso negativamente alla postura adattiva, suggerendo che maggiore autonomia decisionale e orientamento scolastico favorevole agli studi universitari possono controbilanciare la postura adattiva. Nel quadrante in alto a sinistra si osserva che le studentesse orientate a non proseguire gli studi sono positivamente associate alla postura funzionale: la loro rinuncia all'università tende più spesso a motivarsi come l'esito di una scelta precisa e ben definita dello sbocco professionale. I pochi studenti che, pur frequentando il liceo sono propensi a non iscriversi all'università si discostano dalla dimensione adattiva, posizionandosi lontano da essa nel piano costituito dalle due componenti principali. Infine, il consiglio della famiglia di iscriversi all'università, l'elevata origine sociale e i suggerimenti dei docenti a scegliere in maniera autonoma, mostrano – come del resto è ovvio – un'associazione negativa con la postura funzionale.

#### **9.4. Disuguaglianze nelle esperienze e nell'orientamento: genere, famiglia e reti sociali**

Abbiamo poi proseguito l'analisi con un confronto sistematico tra le due dimensioni emerse dall'ACP – quella adattiva e quella funzionale – al fine di esplorare come queste si distribuiscano in relazione a variabili sociodemografiche, familiari e relazionali. Tale approccio consente di evidenziare non solo le differenze nei profili motivazionali degli studenti, ma anche i fattori strutturali e culturali che orientano la rinuncia all'università. È a partire da questa interfaccia che diventano leggibili le linee di frattura sociale e simbolica che attraversano il campione analizzato.

In primo luogo, le due dimensioni si distribuiscono in modo differenziato in base al genere. Le ragazze che non intendono iscriversi all'università mostrano una maggiore propensione verso la componente funzionale, che riflette una scelta proattiva e finalizzata: l'università è esclusa non per motivi di inaccessibilità, ma poiché percepita come avulsa rispetto ad un obiettivo lavorativo già interiorizzato. I ragazzi, invece, tendono ad assumere più frequentemente la postura adattiva, segnata da una valutazione del percorso universitario come troppo distante, oneroso o irrealistico rispetto al proprio presente.

Coerentemente con la letteratura esistente sul rapporto tra *background* familiare e scelte educative, l'indagine evidenzia una chiara associazione tra la componente utilitaristica lavorativa e l'origine sociale caratterizzata da bassi livelli di istruzione (licenza elementare o media) e basse posizioni occupazionali (disoccupazione, occupazioni manuali o poco qualificate). In altri termini, al diminuire dell'indice sintetico che aggrega istruzione e status occupazionale dei genitori, aumenta significativamente la probabilità che i giovani aderiscano alla dimensione utilitaristica. Tale relazione riflette chiaramente l'influenza esercitata dalle aspettative e dalle risorse familiari a conferma che la posizione di classe più svantaggiata genera una considerazione degli studi universitari in termini di ostacolo alla realizzazione immediata di obiettivi di inserimento lavorativo.

Fra i fattori che orientano significativamente la decisione post-diploma, uno centrale è dato dall'influenza dei genitori, manifestata attraverso suggerimenti e consigli espliciti o impliciti. Pur risultando debolmente associate ai consigli ricevuti dai genitori su specifici percorsi post-diploma, le componenti adattiva e funzionale mostrano legami più evidenti quando le indicazioni familiari riguardano la possibilità di conciliare studio e lavoro. In questi casi, molti tra gli studenti tendenti a non iscriversi all'università sembrano reagire "semplificando" la propria traiettoria, ovvero eliminando l'opzione università. Questo, probabilmente, non tanto per rinuncia, quanto per concentrarsi su un obiettivo professionale già interiorizzato, poiché si considera il "doppio impegno" pesante, dispersivo, non necessario.

In termini generali, quasi tutti gli studenti (97,2%) che non intendono iscriversi ricevono consigli dai genitori sulla scelta post-diploma. Quei pochi che dichiarano di non ricevere alcuna indicazione assumono

la postura funzionale, a suggerire l'effetto di una trasmissione implicita di aspettative familiari: anche in assenza di orientamenti espliciti, il quadro valoriale di riferimento sembra orientare verso scelte rapide e non onerose, confermando un *habitus* che normalizza l'uscita precoce dal percorso formativo.

Il ruolo della scuola e dei docenti appare meno strutturato. Un quinto degli studenti rispondenti (18%) dichiara di non ricevere alcuna indicazione dagli insegnanti, mentre la maggioranza riferisce consigli disparati – dalla prosecuzione degli studi universitari a percorsi professionalizzanti o combinati, fino al lavoro immediato. Questo quadro frammentato segnala una relativa debolezza dell'istituzione scolastica nel fornire orientamento attivo e rafforza il peso della famiglia e delle percezioni soggettive nel processo decisionale. L'assenza di un'azione istituzionale coerente rischia così di cristallizzare – più che compensare – le differenze di risorse e aspettative che attraversano i percorsi scolastici e formativi dei giovani.

I risultati suggeriscono che le motivazioni alla non-iscrizione all'università, così come strutturate nelle due componenti individuate, non dipendono dal percorso scolastico seguito. Per la componente adattiva, l'analisi della varianza (ANOVA) restituisce un livello di significatività  $p = 0,223$ , superiore alla soglia. Ma le differenze osservate tra studenti liceali, tecnici e professionali non sono statisticamente rilevanti. La situazione è ancor più netta nel caso della componente funzionale, che si basa su una rappresentazione proattiva e definita dalla dimensione lavorativa, in cui l'università è ritenuta non necessaria o addirittura ostacolante. Anche qui si conferma un'assenza totale di differenze significative tra indirizzi. Sebbene nei fatti gli studenti degli istituti professionali mostrino tassi di non-iscrizione significativamente più elevati (vedi par. 9.2), le loro motivazioni, quando sembrano orientati a non proseguire, non differiscono sostanzialmente da quelle dei liceali o degli studenti dei tecnici. In altri termini, la frequenza della rinuncia varia per indirizzo scolastico, ma non la sua struttura motivazionale.

Elementi significativi emergono invece dalla relazione tra le componenti adattiva e funzionale da un lato e la presenza o meno, nella rete amicale degli studenti, di coetanei iscritti all'università dall'altro. Lo dimostra il confronto tra le medie dei punteggi relativi alle due componenti in base al fatto che i rispondenti abbiano dichiarato o meno di

avere amici attualmente iscritti all'università. Per quanto riguarda la componente adattiva, i risultati mostrano una differenza statisticamente significativa tra i due gruppi: gli studenti che non hanno amici iscritti all'università presentano un punteggio medio sensibilmente più elevato sulla componente adattiva, rispetto a coloro che invece dichiarano di avere amici iscritti all'università. La significatività statistica di questa differenza ( $p = 0,043$ ) suggerisce che la rete sociale di riferimento gioca un ruolo non marginale nel modo in cui si percepisce l'università come scelta possibile o sostenibile. Più nello specifico, l'assenza di amici universitari sembra associarsi ad una visione più problematica dell'università, intesa come un percorso poco realistico o comunque difficile da intraprendere, soprattutto alla luce delle condizioni materiali, scolastiche e familiari percepite. Questo risultato può essere letto come un indicatore di lontananza sociale rispetto al mondo dell'istruzione terziaria: non avere esempi concreti o modelli prossimi che vivano l'esperienza universitaria accentua l'idea che si tratti di una scelta distante, complicata o poco compatibile con la propria situazione. In questo senso, la rete amicale agisce come fattore di prossimità simbolica e socializzazione anticipata all'università: laddove essa manca, aumenta la probabilità che l'università venga percepita come qualcosa di estraneo, o comunque fuori portata.

Diversamente, per la componente funzionale, che si basa su una valutazione dell'università come passaggio non necessario in funzione di un progetto lavorativo definito, non emergono differenze statisticamente significative tra i due gruppi ( $p = 0,119$ ). Ciò indica che la presenza o meno di amici che frequentano l'università non incide in modo rilevante su quelle motivazioni che derivano da una progettualità individuale ben strutturata e da un orientamento pratico e autonomo verso il mondo del lavoro. In questo caso, la decisione di non iscriversi non sembra dipendere dal confronto con il percorso degli altri, ma piuttosto da una valutazione interna, spesso già consolidata, centrata sull'autonomia soggettiva di priorità e obiettivi.

Tra i fattori relazionali presi in esame, anche la presenza di fratelli o sorelle che frequentano l'università si rivela significativa nel definire le motivazioni alla base della rinuncia a proseguire gli studi. L'analisi delle medie, accompagnata dal test ANOVA, mostra infatti differenze statisticamente significative per entrambe le componenti individuate. Per

quanto riguarda la componente adattiva, i dati indicano che gli studenti che non hanno fratelli o sorelle iscritti all'università esprimono in misura maggiore motivazioni legate alla percezione dell'università come una scelta poco sostenibile, difficilmente compatibile con le proprie condizioni materiali o simboliche. Al contrario, chi ha almeno un fratello o una sorella all'università tende ad avere punteggi significativamente più bassi su questa componente ( $p = 0,002$ ). Questo risultato suggerisce che la presenza in famiglia di un fratello o una sorella che ha intrapreso il percorso universitario possa agire da fattore motivazionale imitativo, contribuendo a rendere l'università un'opzione più accessibile, tangibile e meno distante. In altri termini, l'esperienza del fratello o della sorella può ridurre la portata delle barriere percepite – soprattutto di tipo simbolico o emotivo – che spesso scoraggiano i potenziali studenti.

La componente funzionale, che riflette una motivazione più proattiva, orientata alla realizzazione di un progetto professionale che esclude l'università come passaggio necessario, mostra anch'essa una differenza significativa in relazione alla presenza di fratelli o sorelle universitari ( $p = 0,01$ ). Anche in questo caso, gli studenti senza fratelli o sorelle iscritti all'università riportano punteggi medi più elevati, indicando una maggiore tendenza a considerare l'università non utile per i propri obiettivi. Al contrario, chi ha fratelli o sorelle con un'esperienza diretta di studi universitari tende a ridimensionare questa visione strumentale e alternativa del percorso formativo, riconoscendo con maggior probabilità il valore potenziale dell'università anche quando ha in mente un progetto lavorativo già definito.

## 9.5 Conclusioni

Le influenze delle origini sociali non differiscono solo per le aspirazioni educative, ma anche per il modo in cui tali aspirazioni vengono elaborate, sostenute, legittimate. Reay (2000) ha parlato, a questo proposito, di «orizzonti d'attesa» differenti: le famiglie della *working class* possono anche formulare desideri ambiziosi per i propri figli, ma tali desideri si scontrano spesso con rappresentazioni internalizzate di insicurezza, imprevedibilità o inadeguatezza. In altre parole, ciò che distin-

gue le origini sociali non è solo quanto si aspira, ma come si aspira: con quale intensità, con quale fiducia, con quale senso di possibilità.

Questa ipotesi trova piena conferma nelle due posture emerse dalla nostra analisi sugli studenti che intendono iscriversi all'università. La componente adattiva è costituita da motivazioni e propensioni relative a vincoli e difficoltà di natura economica, familiare e scolastica, così come una visione incerta del futuro nel caso di immatricolazione. Viceversa, la componente funzionale si fonda su motivazioni pragmatiche e proattive, in quanto l'università è percepita come non necessaria, né come investimento, né per svolgere la professione individuata per il proprio futuro. Pur essendo entrambe riconducibili a una logica pragmatica, le due posture aggregano fattori differenti e ben distinti rispetto alla scelta di non iscriversi all'università.

Le due posture risultano strettamente collegate all'origine familiare dei rispondenti, così come al genere. In particolare, i genitori di istruzione e classe occupazionale svantaggiata tendono a prediligere l'inserimento dei figli nel mercato del lavoro dopo il diploma, piuttosto che l'investimento nella possibilità di laurearsi. Se al salire della gerarchia sociale tale impostazione tende a diminuire nel caso dei ragazzi, quasi scompare del tutto nel caso delle ragazze, le quali invece vengono incoraggiate e indirizzate con più forza verso l'università. Entrambi gli scenari si fondano su aspettative e pratiche di socializzazione di genere, che da un lato premiano l'eccellenza scolastica femminile e dall'altro normalizzano per i ragazzi le traiettorie orientate al lavoro post-diploma. Questi dati confermano e arricchiscono le teorie di Boudon (1974) e Breen e Goldthorpe (1997) sugli "effetti secondari", mostrando come le disuguaglianze di classe si intersechino con le dinamiche di genere persistenti.

Le nostre analisi hanno infine evidenziato il peso rappresentato dalla rete relazionale e quindi delle interazioni degli studenti non solo con i genitori e gli insegnanti, ma anche con fratelli e amici. Infatti, gli studenti senza fratelli e sorelle iscritti all'università mostrano punteggi elevati sia per la componente adattiva che per quella funzionale: nel loro caso l'università appare ancora più insostenibile per incompatibile con la propria condizione familiare, oltre che poco utile per il raggiungimento dei propri obiettivi lavorativi. Al contempo chi non ha amici universitari tende a considerare l'università come distante, troppo com-

plicata e poco realistica. Questo risultato estende la portata del *Wisconsin model* (Sewell *et al.* 1969), dimostrando che non solo insegnanti e genitori, ma anche le reti orizzontali (gruppo dei pari e fratelli) plasmano gli orizzonti delle possibilità post-diploma.

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

di Matteo Bonanni, Iacopo Moreschini e Luca Salmieri

### 10.1 Introduzione

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

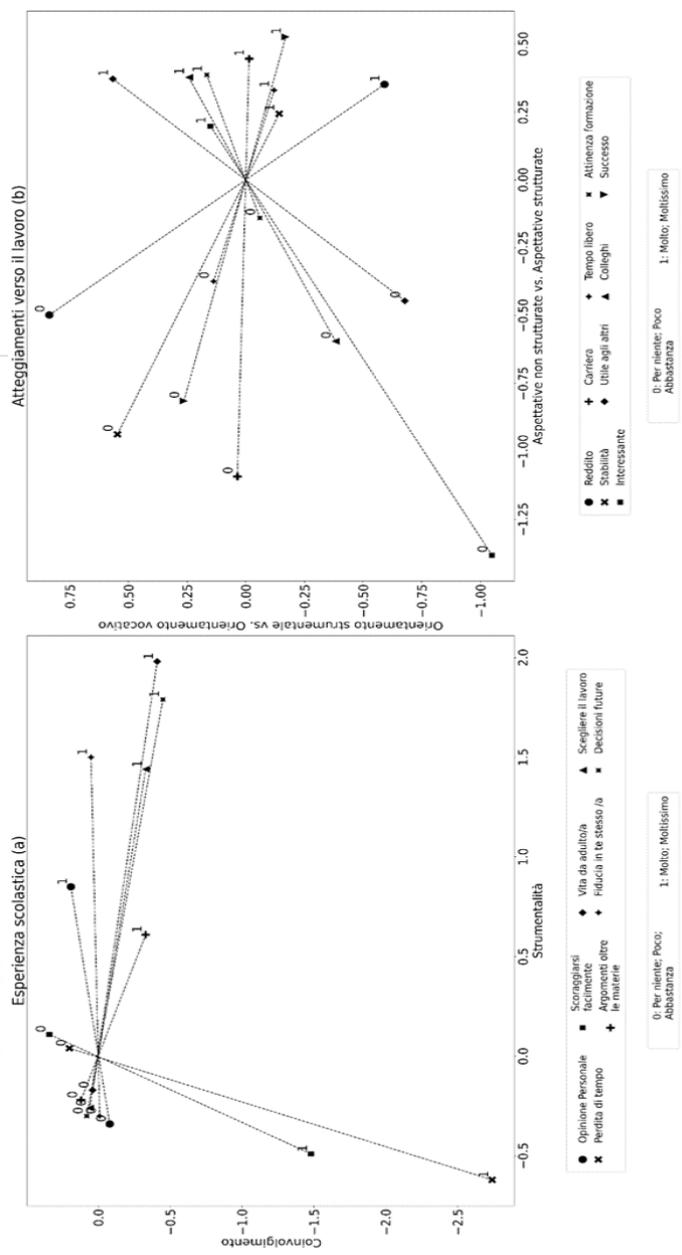
il lavoro ideale sia un lavoro utile agli altri, che consenta di avere un buon rapporto con i colleghi, che sia interessante e attinente con la propria formazione (valori positivi) – ad una concezione più strumentale – ovvero incentrata sul successo e sul reddito (valori negativi). Per costruzione la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

*Tabella 10.1 – Item delle batterie oggetto del capitolo*

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

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

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



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

### 10.3 L'esperienza scolastica

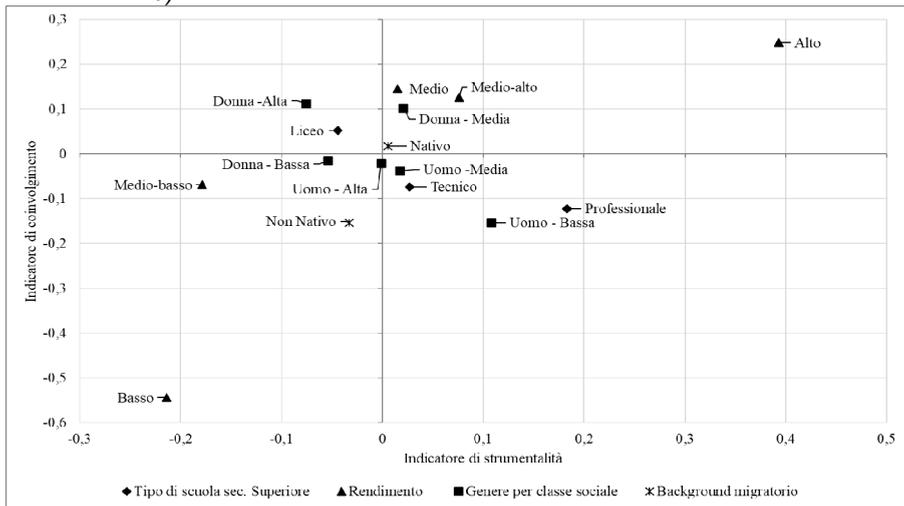
Utilizzando le dimensioni di “strumentalità” e “coinvolgimento” come assi di un piano cartesiano abbiamo proiettato nello spazio bidimensionale le medie di entrambe per alcune caratteristiche individuali degli studenti: una tipologia di genere e classe sociale (uomini e donne di bassa, media ed elevata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

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

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

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

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



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

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

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

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

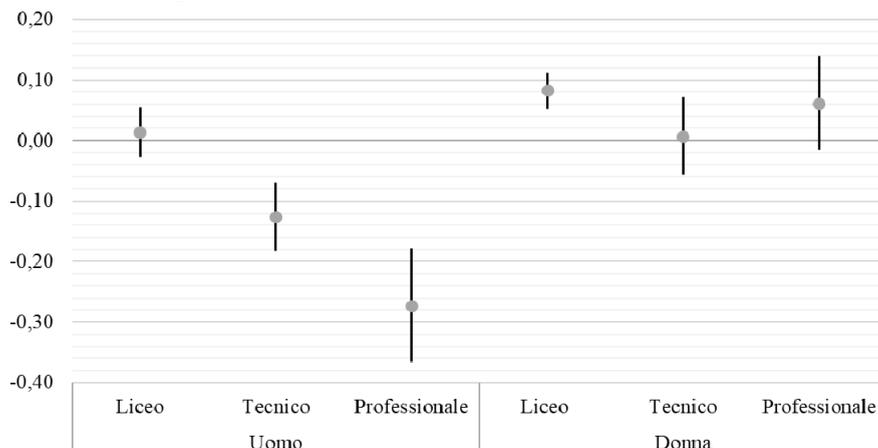
Se la dimensione dell'utilità sembra quindi dipendere per lo più dall'indirizzo di scuola superiore, quella del coinvolgimento è invece più sensibile alla variazione delle caratteristiche individuali: le studentesse, infatti, si considerano più coinvolte nell'esperienza scolastica di quanto avvenga per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

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

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

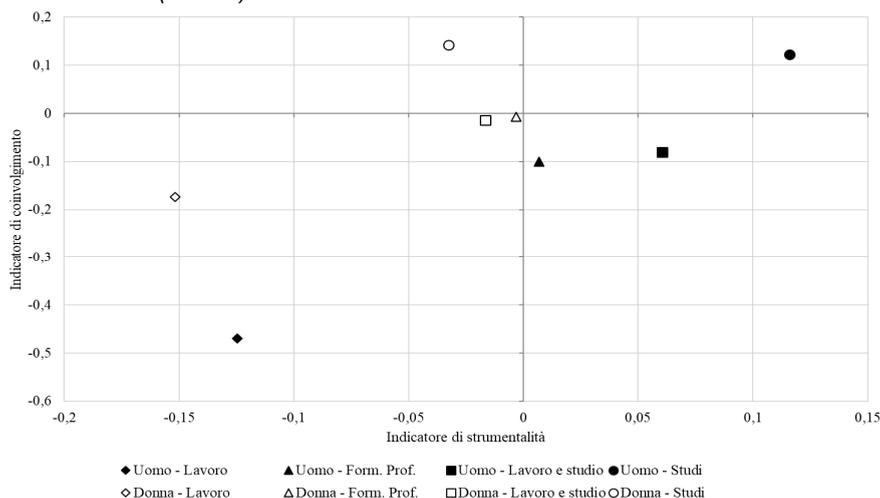
per la medesima scelta presentano punteggi negativi, ma più vicini alla media.

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



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

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



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

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

## 10.4 Orientamento alle scelte post-diploma

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

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

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

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

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

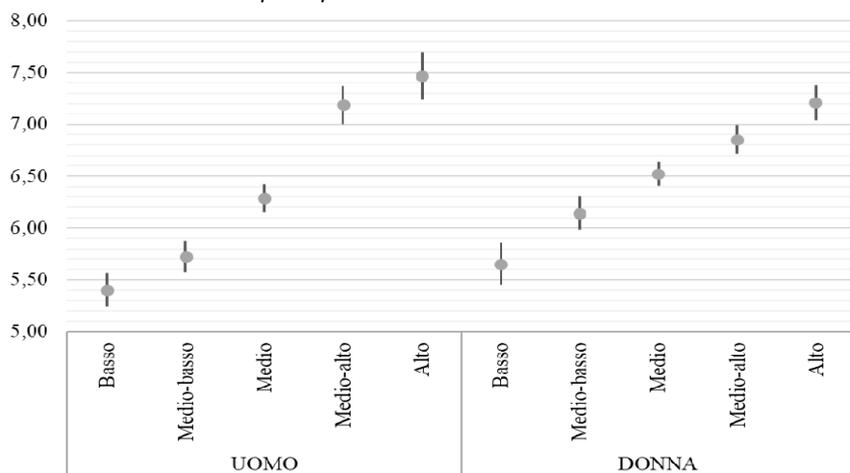
Fonte: elaborazione a partire dai dati dell'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative*

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

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

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

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



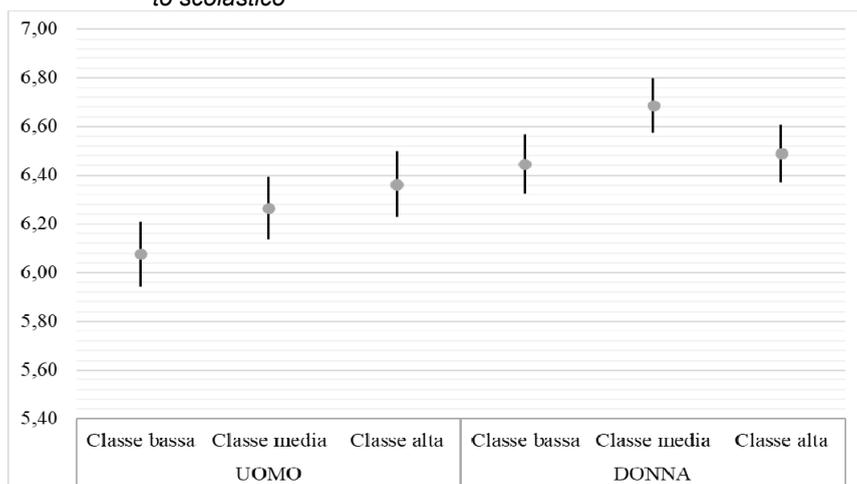
Fonte: elaborazione a partire dai dati dell'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative*.

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

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

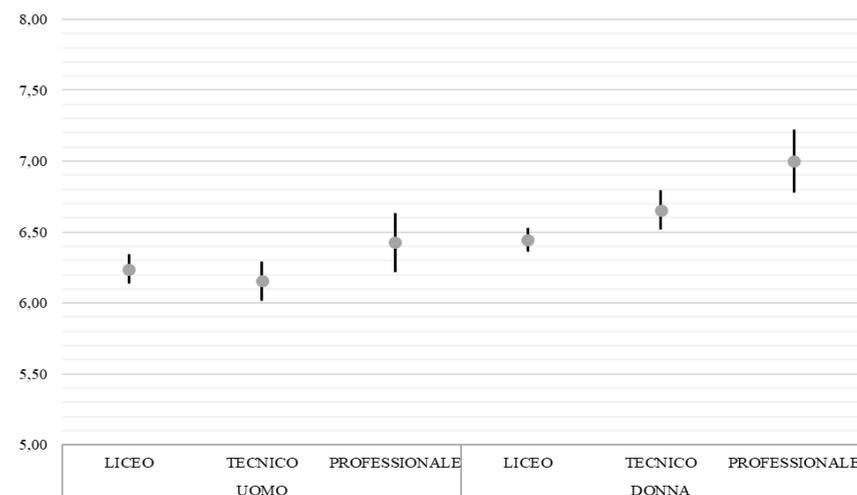
le studentesse degli istituti professionali riconoscono alla propria scuola una capacità di orientamento più marcata.

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



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

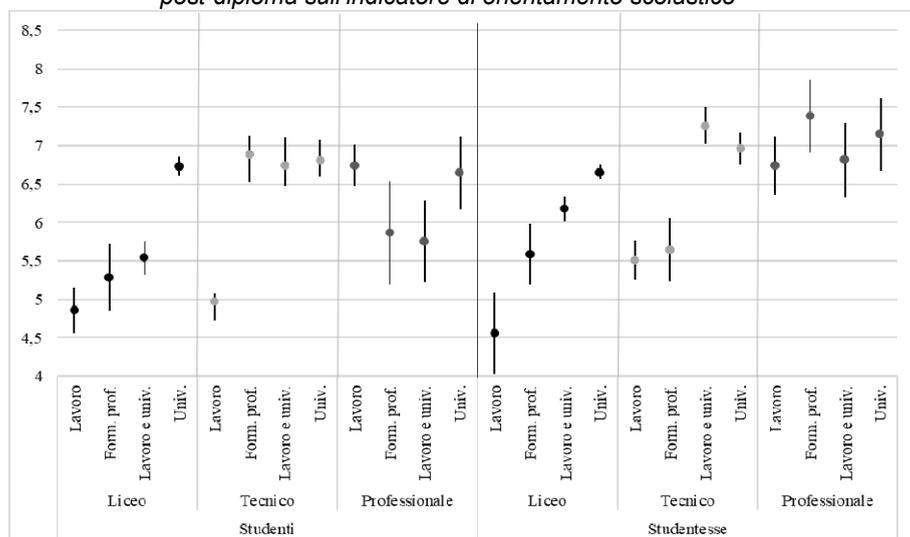
Figura 10.7 – Media dei casi per genere e indirizzo scolastico sull'indicatore di orientamento scolastico



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

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

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



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

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

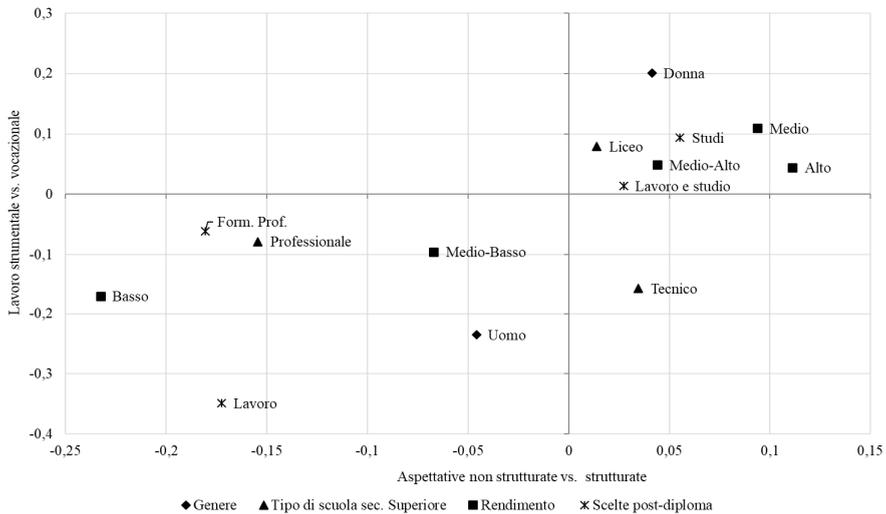
l'istruzione terziaria o la formazione professionale. Gli studenti degli istituti professionali assegnano invece punteggi più alti dei liceali alla capacità orientativa della scuola, a prescindere dalle scelte verso cui sono propensi. Sono inoltre gli unici studenti che ritengono il percorso scolastico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

## 10.5 Aspettative rispetto al lavoro

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

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

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



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

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

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

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

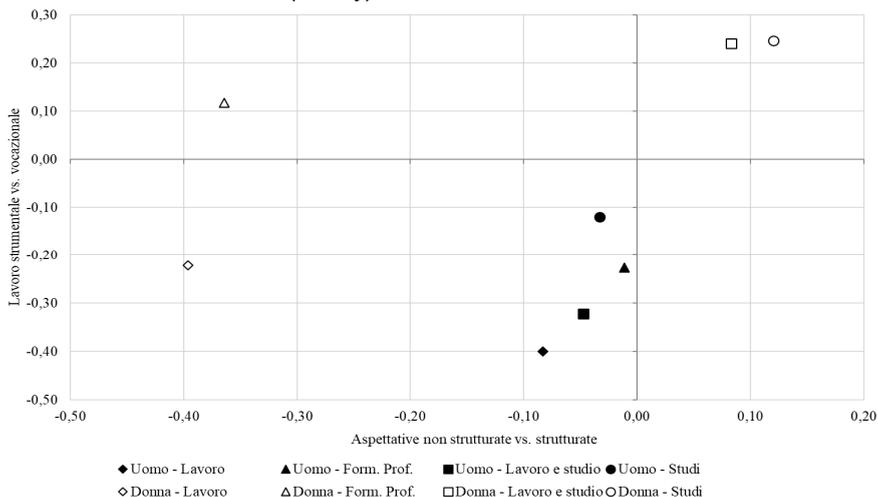
Le caratteristiche che secondo gli studenti dovrà avere il loro lavoro ideale variano molto in relazione al rendimento scolastico, che in parte riflette le differenze di origine sociale. La relazione tra rendimento scolastico e aspettative relative al lavoro sposta la posizione degli studenti lungo la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

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

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

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

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



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

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

## 10.6 Conclusioni

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

# 11. Atteggiamenti e motivazioni dei futuri studenti universitari

di *Federica Rizzi, Adamo Lo Cicero e Orazio Giancola*

## 11.1 Introduzione

Grazie a numerose ricerche e come mostrato nei precedenti capitoli, sappiamo che dopo il diploma la scelta di proseguire gli studi a livello universitario oppure di optare per un inserimento nel mercato del lavoro o, ancora, di combinare queste due opzioni, dipende in misura significativa da una pluralità di fattori. Tra questi, assumono un peso rilevante quelli riconducibili all'origine sociale, al genere e al percorso scolastico inteso in termini di rendimento scolastico e di indirizzo di scuola superiore frequentato (Giancola e Salmieri 2020b, 2024a). Altresì la scelta è influenzata anche dal capitale relazionale e da quello informativo a disposizione di famiglie e studenti (Giancola e Piromalli 2024).

L'origine sociale influenza, in maniera diretta e indiretta, le opportunità percepite e concretamente accessibili ai giovani. Le famiglie dotate di maggiori risorse economiche e culturali sono generalmente più e meglio in grado di sostenere – anche solo sul piano delle aspettative – la prosecuzione degli studi e tendono a trasmettere ai figli una rappresentazione della formazione universitaria come investimento necessario e naturale. Al contrario, nelle famiglie caratterizzate da un più basso livello di istruzione dei genitori, da precarietà occupazionale o da traiettorie di esclusione sociale, il percorso universitario può essere percepito come incerto, costoso e distante dall'esperienza diretta (Giancola e Salmieri 2022a).

Anche il genere è un fattore di differenziazione, soprattutto in Italia, secondo un modello culturale che ormai spinge a iscriversi

all'università molte più studentesse che studenti. Negli ultimi decenni si è infatti assistito ad uno spiccato aumento della quota di laureate sul totale dei laureati e le iscritte hanno fatto mediamente registrare voti migliori e carriere più regolari e veloci rispetto agli iscritti maschi (Tocchioni *et al.* 2025; Priulla *et al.* 2021) per quanto persista ancora una netta segregazione orizzontale delle studentesse nelle aree disciplinari di scienze dell'educazione, scienze sociali o nei corsi di laurea legati alla salute e alla cura della persona, ambiti che rispecchiano stereotipi e modelli culturali radicati nei ruoli tradizionali assegnati alle donne (De Vita e Giancola 2017; Giancola *et al.* 2023).

Il tipo di indirizzo di scuola secondaria di II grado e il livello di rendimento scolastico sono altri due fattori che incidono sulle scelte post-diploma: gli studenti provenienti da licei, specie da quelli classici e scientifici, hanno una probabilità più elevata di iscriversi all'università, mentre chi ha frequentato istituti tecnici o professionali è solitamente indirizzato verso il mercato del lavoro o, in alcuni casi, verso percorsi universitari percepiti come brevi o pragmatici (Cavalli e Facchini 2001; Ballarino e Panichella 2016; Giancola e Rizzi 2024; Lo Cicero *et al.* 2024; AlmaDiploma 2025). Il rendimento scolastico funge in questi casi da elemento di rinforzo e legittimazione valutativa delle scelte, ovvero come filtro selettivo, influenzando l'autostima, le aspettative familiari e il tipo di orientamento ricevuto dagli studenti nel corso delle loro traiettorie educative.

Infine, il cosiddetto capitale relazionale e quello informativo giocano un ruolo altresì fondamentale, per quanto spesso sottovalutato nelle analisi quantitative. Entrambi sono distribuiti e vengono attivati in modo diseguale nella popolazione studentesca e tra le famiglie, contribuendo così a spiegare non solo i motivi della scelta di proseguire o meno gli studi dopo il diploma, ma anche gli elementi su cui si fondano, in caso positivo, le preferenze per un corso di laurea piuttosto che per un altro e quelli su cui reggono le prospettive soggettive di riuscita (Giancola e Piromalli 2024). A fianco di tali fattori strutturali e relazionali, le rappresentazioni soggettive che gli studenti costruiscono rispetto all'università rappresentano un importante campo di analisi per comprendere lo sviluppo delle decisioni che riguardano la scelta universitaria. In questo capitolo, analizziamo proprio tali rappresentazioni, approfondendo lo studio delle credenze e degli atteggiamenti in merito

all'università, espresse dagli studenti degli ultimi due anni delle scuole superiori del Lazio che hanno partecipato all'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative*.

Per indagare le rappresentazioni degli studenti in merito all'università, l'indagine ha previsto una scala in batteria volta a rilevare le ragioni, le motivazioni e le credenze rispetto alla scelta di proseguire gli studi dopo il diploma. Agli intervistati è stato chiesto di esprimere il proprio grado di accordo su 10 affermazioni, attribuendo un punteggio da 1 a 10 a ciascuna di queste.

Gli *item* proposti nella batteria mirano a esplorare quattro principali dimensioni latenti: *i*) il valore strumentale dell'università, inteso come mezzo per migliorare nel corso del tempo la posizione lavorativa e reddituale. A questa dimensione appartengono affermazioni come: “andare all'università significa fare un investimento sul mio futuro lavorativo”, “andare all'università permette di accedere a lavori futuri meglio retribuiti”, oppure “andare all'università è l'unica via per accedere al lavoro che vorrei svolgere”. Si tratta di una visione strumentale della formazione universitaria, fortemente ancorata alla sua supposta utilità economica. *ii*) Il valore espressivo e formativo dell'università, ovvero la sua capacità di offrire un percorso di crescita personale, culturale e relazionale. In questo ambito si collocano *item* come: “andare all'università rappresenta il modo di accrescere la mia formazione”, “andare all'università rappresenta il modo di perseguire i miei interessi culturali” e “andare all'università fornisce la possibilità di conoscere persone nuove e vivere nuove esperienze”. L'università è qui concepita come ambiente trasformativo, capace di incidere sull'identità e sul senso di sé. *iii*) L'università come “moratorium”, cioè come tempo di sospensione e di esplorazione prima dell'ingresso definitivo nella vita adulta. L'affermazione “andare all'università è l'occasione per prendere del tempo e fare esperienza prima di affrontare la vita adulta” esprime chiaramente questo significato, legato al bisogno di dilatare i tempi delle scelte definitive e dell'assunzione di responsabilità. *iv*) I costi percepiti della scelta universitaria, sia in termini economici, sia in termini di rinuncia a traiettorie alternative. Ne sono esempio affermazioni come: “andare all'università significa dover affrontare elevati oneri economici per me e per la mia famiglia” oppure “andare all'università comporta dover rinunciare ad opportunità di lavoro subito dopo il di-

ploma”. Questi *item* mettono in luce la presenza di ostacoli reali e simbolici che possono agire come deterrenti alla prosecuzione degli studi.

L’analisi delle risposte agli *item* consente di cogliere le motivazioni, gli atteggiamenti ambivalenti e i possibili ostacoli percepiti che sottostanno all’intenzione di andare all’università e, nel loro insieme, le quattro dimensioni concettuali contribuiscono a delineare un quadro articolato e non lineare delle rappresentazioni giovanili sull’università. Esse non si riducono alla contrapposizione tra attrazione e rifiuto, ma esprimono una gamma di motivazioni e di tensioni che riflettono tanto le condizioni strutturali, quanto i vissuti soggettivi. Comprendere tali rappresentazioni è cruciale per interpretare le scelte educative in una prospettiva che tenga insieme vincoli e opportunità, orientamenti individuali e contesti sociali. Secondo l’approccio teorico proposto da Breen e Goldthorpe (1997), gli individui tenderebbero a compiere scelte formative (e più in generale scelte di vita) che minimizzino il rischio percepito di regressione sociale, ovvero di un esito occupazionale che comporti una posizione sociale inferiore rispetto a quella raggiunta dai propri genitori (Rizzi e Giancola 2024). In questo senso, la prosecuzione degli studi oltre il diploma può essere interpretata non solo come un investimento per migliorare la propria posizione, ma anche – e forse soprattutto – come una strategia di protezione contro la possibilità di “scendere” nella scala sociale. Alcuni *item* della scala, in particolare quelli che mettono in evidenza la funzione protettiva dell’università (“permette di evitare il rischio di svolgere da adulti occupazioni di basso livello” così come “è l’unica via per accedere al lavoro che vorrei svolgere”), si prestano a essere interpretati in questa chiave. Essi esprimono una motivazione meno orientata al massimo guadagno e più alla riduzione del rischio di perdita di posizione, un atteggiamento comune nelle famiglie in cui la posizione sociale è percepita come fragile e in cui l’università è vista come una sorta di assicurazione contro le incertezze del mercato del lavoro. L’inclusione di questa dimensione rafforza l’interpretazione delle rappresentazioni soggettive come legate alla posizione sociale di partenza e alle strategie di mobilità intergenerazionale. Mostra anche come le scelte educative non siano solo espressione di preferenze individuali, ma il risultato di orientamenti strategici in contesti di incertezza strutturale.

## 11.2 Gli atteggiamenti, le motivazioni e le credenze

I risultati dell'analisi dei dati raccolti attraverso la batteria confermano, da un lato, la forte valorizzazione della formazione universitaria in termini culturali e strumentali; dall'altro, rivelano un'articolazione interna delle rappresentazioni giovanili che merita di essere analizzata con attenzione (tabella 11.1).

Tabella 11.1 – Distribuzione medie e deviazione std. delle motivazioni relative all'istruzione terziaria. Casi validi: 1953

	Media	Scarto tipo.	Freq.	% 1 <sup>a</sup> motivazione	% 1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> motivazione
Andare all'università... rappresenta il modo di accrescere la mia formazione	8,57	1,535	230	11,8	30,5
significa fare un investimento sul mio futuro lavorativo	8,44	1,637	839	43,0	58,9
fornisce la possibilità di conoscere persone nuove e vivere nuove esperienze	8,33	1,704	111	5,7	18,6
permette di accedere a lavori futuri meglio retribuiti	7,77	1,890	148	7,6	21,3
rappresenta il modo di perseguire i miei interessi culturali	7,70	1,953	228	11,7	24,1
è l'unica via per accedere al lavoro che vorrei svolgere	7,24	2,890	271	13,9	25,8
è l'occasione per prendere del tempo e fare esperienza prima di affrontare la vita adulta	6,26	2,734	46	2,4	6,5
permette di evitare il rischio di svolgere da adulti occupazioni di basso livello	6,24	2,608	33	1,7	6,7
significa dover affrontare elevati oneri economici per me e per la mia famiglia	6,10	2,570	37	1,9	5,2
comporta dover rinunciare ad opportunità di lavoro subito dopo il diploma	4,40	2,680	11	0,6	2,3

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

I punteggi medi più elevati si registrano per gli *item* che enfatizzano il valore formativo e il potenziale di investimento sul futuro dell'università. In particolare, l'affermazione relative all'andare

all'università come “modo di accrescere la mia formazione” ottiene una media di 8,57 (sulla scala da 1 a 10), seguita da “significa fare un investimento sul mio futuro lavorativo” (8,44) e da “fornisce la possibilità di conoscere persone nuove e vivere nuove esperienze” (8,33). Questi esiti indicano che l'iscrizione all'università è vista soprattutto come un'occasione di crescita, che unisce interessi culturali, prospettive professionali e socializzazione.

Le affermazioni legate alla valenza economica e occupazionale degli studi universitari ottengono punteggi leggermente più bassi, ma comunque elevati, come nel caso delle affermazioni secondo cui andare all'università “permette di accedere a lavori futuri meglio retribuiti” (7,77) e “rappresenta il modo di perseguire i miei interessi culturali” (7,70). La presenza congiunta di queste due affermazioni tra le prime posizioni conferma la compresenza di motivazioni strumentali e motivazioni espressive: l'università è al contempo mezzo e fine, percorso di miglioramento materiale e di autorealizzazione.

Più articolata e ambivalente appare, invece, la valutazione delle affermazioni che implicano una visione selettiva o vincolante del percorso universitario: “l'unica via per accedere al lavoro che vorrei svolgere” ottiene una media di 7,24, ma è accompagnata da una deviazione standard molto alta (2,89), segnale di una forte variabilità tra i rispondenti e, forse, di un maggiore grado di incertezza o disallineamento tra aspirazioni e aspettative.

Analogamente, gli *item* relativi all'università come “occasione per prendere del tempo e fare esperienza prima di affrontare la vita adulta” (6,26) e come protezione dal “rischio di svolgere da adulti occupazioni di basso livello” (6,24) raggiungono punteggi medi più contenuti e una varianza elevata, ad indicare che non tutti gli studenti condividono una visione dell'università come “moratorium” o come garanzia di protezione sociale. Questi risultati mostrano che l'università non è da tutti considerata una garanzia contro la precarietà, ma che questo può dipendere molto dal contesto personale e familiare.

L'*item* per cui puntare alla laurea “significa dover affrontare elevati oneri economici per me e per la mia famiglia” registra una media di 6,10, mentre quello relativo al “dover rinunciare ad opportunità di lavoro subito dopo il diploma” ottiene il punteggio medio più basso dell'intera scala (4,40), pur con una deviazione standard significativa

(2,68). Questa asimmetria suggerisce che il costo economico diretto dell'università è percepito come un ostacolo concreto e generalizzato, mentre la rinuncia ad un'occupazione immediata viene considerata un sacrificio minore – o comunque meno rilevante – nel processo decisionale. Si potrebbe ipotizzare che questo risultato rifletta un quadro in cui le opportunità lavorative post-diploma non appaiono sufficientemente attrattive da competere, sul piano simbolico e materiale, con l'offerta formativa universitaria. Un segno questo della consapevolezza, ormai diffusa tra molti adolescenti, delle difficoltà del primo inserimento nel mercato del lavoro.

Ad avvalorare il quadro appena presentato, tramite una domanda di controllo è stato chiesto agli intervistati di ordinare gerarchicamente le due motivazioni principali, con l'obiettivo di approfondire la struttura delle aspettative, delle motivazioni e delle credenze che orientano la propria propensione a favore dell'istruzione terziaria. La motivazione più frequentemente indicata come prima scelta è rappresentata dalla necessità di “fare un investimento sul proprio futuro” (43%). Tale percentuale tende ad aumentare ulteriormente quando si considerano anche le seconde scelte (58,9%), sottolineando, a differenza della variazione media, la centralità del valore strumentale attribuito agli studi universitari e alla necessità di accumulare capitale umano per migliorare le prospettive occupazionali. A conferma di questa prima evidenza, segue la scelta del percorso universitario come unica via di accesso al lavoro desiderato (13,9%), la quale, pur mantenendo un valore elevato, raggiunge la terza posizione quando si combinano prima e seconda motivazione principale (25,8%). In questo caso, la seconda posizione è occupata dalla volontà di “accrescere la propria formazione” (30,5%), che, come prima scelta, raggiunge una percentuale meno significativa (11,8%). Anche la risposta “andare all'università rappresenta il modo di perseguire i propri interessi culturali” mostra una discreta rilevanza, con l'11,7% nelle risposte come prima scelta, che salgono al 24,1% in combinazione con la seconda, confermando così il valore culturale e formativo attribuito al percorso universitario ed evidenziato dai valori medi.

Meno cruciali, ma comunque significative, risultano le motivazioni legate “all'accesso a lavori meglio retribuiti” (7,6% nella prima scelta e 21,3% con la seconda) e alla possibilità di “conoscere persone nuove e

vivere nuove esperienze” (5,7%), che sale al 18,6% quando si considerano le prime due scelte. Queste ultime evidenze confermano la presenza di una situazione ibrida che vede una dimensione più strumentale e orientata al risultato occupazionale coesistere con una più espressiva, volta alla formazione e alla crescita del sé.

Nel complesso, la struttura dei risultati conferma l’intuizione secondo cui le rappresentazioni dell’università non sono né univoche, né polarizzate, ma plurali, intrecciate e stratificate. In filigrana, come anticipato nel precedente paragrafo, emergono anche tracce della logica dell’avversione al rischio relativo: la tendenza a percepire l’università come forma di protezione rispetto al rischio di declino sociale è presente, ma non universale. Essa si intreccia con aspettative pragmatiche, esperienziali e simboliche che rendono la scelta universitaria un crocevia complesso, in cui si condensano motivazioni razionali, risorse disponibili e rappresentazioni interiorizzate del merito, del tempo, del lavoro e della realizzazione personale.

### **11.3 Le dimensioni latenti dell’atteggiamento verso l’università**

Per comprendere più in profondità le dimensioni latenti delle rappresentazioni degli studenti rispetto all’università, la batteria è stata sottoposta a un’analisi in componenti principali (ACP), con successiva rotazione ortogonale Varimax. Questa tecnica consente di identificare insiemi coerenti di *item* che tendono a variare insieme, rivelando così la presenza di dimensioni sottostanti comuni alle risposte degli intervistati. L’analisi ha restituito tre componenti principali, le quali riproducono rispettivamente il 27,6%, il 13,2% e l’11,9% della varianza totale. Si tratta di quote non trascurabili, in un ambito come quello delle rappresentazioni soggettive, in cui la variabilità individuale è spesso marcata e difficilmente riconducibile a modelli univoci. L’autovalore della prima componente è pari a 2,76, mentre quelli delle due successive sono rispettivamente di 1,31 e 1,18, a conferma della loro significatività secondo il criterio di Kaiser (1960; vedi tabella 11.2).

La prima componente – definita “università come strumento di posizionamento/mobilità sociale”, in tabella 11.2, la componente 1 – mostra saturazioni elevate sugli *item* che associano l’università alla protezione

dal rischio occupazionale e alla promozione professionale. I tre *item* relativi all'università quali "permette di evitare il rischio di svolgere da adulti occupazioni di basso livello" (0,735), "permette di accedere a lavori futuri meglio retribuiti" (0,729) e "significa fare un investimento sul mio futuro lavorativo" (0,602) tracciano un asse netto tra formazione universitaria e mobilità sociale ascendente. Questa dimensione si avvicina a quanto Breen e Goldthorpe (1997) definiscono «avversione al rischio relativo»: puntare ad un titolo universitario per evitare il declassamento e garantirsi uno status almeno equivalente, se non superiore, a quello di partenza. Non si tratta solo di un'aspirazione, ma di una logica razionale fondata sulla conservazione della posizione di classe o sul suo miglioramento. È interessante notare che questa componente include anche un *item* ("accrescere la mia formazione"), con un peso più modesto (0,335), il che suggerisce che le motivazioni culturali sono qui subalterne a quelle economico-strutturali.

Tabella 11.2 – *Pesi componenziali delle motivazioni relative all'istruzione terziaria (ACP con rotazione Varimax)*

	Componente		
	1	2	3
Andare all'università ...			
permette di evitare il rischio di svolgere da adulti occupazioni di basso livello	0,735		
permette di accedere a lavori futuri meglio retribuiti	0,729		
è l'unica via per accedere al lavoro che vorrei svolgere	0,627		
significa fare un investimento sul mio futuro lavorativo	0,602	0,395	
fornisce la possibilità di conoscere persone nuove e vivere nuove esperienze		0,746	
rappresenta il modo di perseguire i miei interessi culturali		0,713	
rappresenta il modo di accrescere la mia formazione	0,335	0,694	
comporta dover rinunciare ad opportunità di lavoro subito dopo il diploma		-0,205	0,744
significa dover affrontare elevati oneri economici per me e per la mia famiglia			0,709
è l'occasione per prendere del tempo e fare esperienza prima di affrontare la vita adulta		0,404	0,457

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

La seconda componente – definita “università come esperienza culturale e formativa”, la componente 2 in tabella 11.2 – con pesi componenziali più marcati sull'adesione all'idea che andare all'università “forni-

sce la possibilità di conoscere persone nuove e vivere nuove esperienze” (0,746), “rappresenta il modo di perseguire i miei interessi culturali” (0,713) e “accresce la mia formazione” (0,694), restituisce una visione espressiva ed esperienziale dell’aspettativa. In questa dimensione, l’università è vista come un periodo di apertura, socializzazione e crescita personale, volto più alla realizzazione degli interessi culturali che a un ritorno economico diretto. Questa componente si distingue chiaramente dalla prima, perché valorizza un approccio più ampio e, in parte, disinteressato all’istruzione, anziché l’esito strumentale. Vi rientra infatti anche l’*item* sulla prosecuzione degli studi come “occasione per prendere del tempo e fare esperienza prima di affrontare la vita adulta” (0,404), che richiama il modello del “moratorium”: l’istruzione avanzata come tempo di sospensione protetta per sperimentare e definire il proprio progetto di vita.

La terza componente (“università come ambivalenza e costo”, componente 3, tabella 11.2) aggrega invece elementi di criticità e di costo percepito, con forti saturazioni sull’*item* secondo cui andare all’università “comporta dover rinunciare ad opportunità di lavoro subito dopo il diploma” (0,744) e implica “dover affrontare elevati oneri economici per me e per la mia famiglia” (0,709). Qui la prosecuzione degli studi è rappresentata come scelta onerosa, sia in termini di rinuncia ad un reddito immediato, sia per i costi economici diretti che essa comporta. In questa componente si intravede la logica del *trade-off*, per la quale il percorso verso la laurea è vissuto come costo presente a fronte di benefici futuri incerti, un’idea che può riflettere forme di razionalità disincantata, tipiche di chi si trova a operare scelte educative in condizioni di vincolo economico o incertezza strutturale.

I risultati dell’ACP mostrano che le rappresentazioni dell’università si articolano in tre logiche principali: una funzionale e strategica, centrata sull’ottimizzazione del capitale occupazionale (componente 1); una culturale e relazionale, focalizzata sulla formazione del sé (componente 2); e una incerta e ambivalente, attenta a costi, investimenti e rinunce (componente 3). Pur parzialmente sovrapposte, queste dimensioni riflettono la tensione tra progettualità e vincoli che caratterizzano le scelte educative dei giovani contemporanei.

## 11.4 Fattori ascrittivi, esperienza scolastica e atteggiamenti

Le tre componenti principali emerse dalla precedente analisi possono essere ulteriormente caratterizzate in base a un insieme di variabili ascrittive e di percorso scolastico, usando un'analisi della varianza per ciascuna delle variabili categoriali considerate. In particolare, l'obiettivo è osservare se e in che misura alcune caratteristiche individuali – genere, indirizzo scolastico pregresso, *background* migratorio o nativo, origine sociale, rendimento scolastico ed eventuali ripetenze – si associano in modo significativo alle diverse rappresentazioni dell'università.

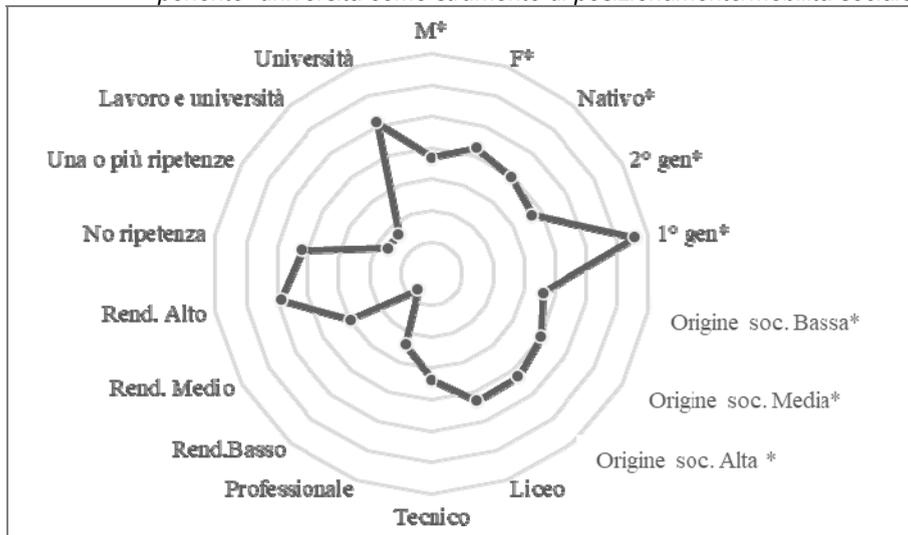
L'analisi si basa su un test ANOVA (soglia di significatività 0,05) applicato ai punteggi fattoriali delle tre componenti: "università come strumento di posizionamento/mobilità sociale", "come esperienza culturale e formativa" e "come ambivalenza e costo". Un coefficiente positivo indica che una modalità rafforza l'adesione alla componente, mentre uno negativo segnala minor coinvolgimento o distanza. Le differenze non significative sono indicate con un asterisco nei grafici. In questo modo, l'analisi consente di mappare le diverse modalità di accesso simbolico all'istruzione superiore, offrendo un quadro articolato delle differenze di senso che si affiancano – e in parte anticipano – quelle di accesso e di esito.

Il genere rappresenta un primo elemento di differenziazione. Le studentesse risultano significativamente più inclini a valorizzare il percorso universitario come occasione di crescita culturale e relazionale, aderendo dunque con più forza alla dimensione dell'università come esperienza culturale e sociale. Al tempo stesso, sono meno esposte rispetto ai coetanei maschi alla percezione dell'università come rischio, fatica o costo eccessivo. È infatti tra i ragazzi che si concentra una maggiore adesione a questa lettura ambivalente dell'istruzione superiore.

Molto più marcate sono le differenze legate all'indirizzo di scuola secondaria di II grado. Gli studenti provenienti dagli istituti professionali mostrano un minore coinvolgimento rispetto tanto alla dimensione della mobilità e del posizionamento, quanto a quella culturale e relazionale dell'università. Si tratta di una doppia distanza, che può riflettere sia una minore fiducia nei ritorni dell'investimento universitario come leva di trasformazione sociale, sia un'estraneità rispetto ai suoi aspetti simbolici e culturali. All'opposto, i liceali – pur senza differenze stati-

sticamente significative – tendono ad associare più positivamente l’università a entrambe le dimensioni, posizionandosi in una traiettoria più favorevole. Gli studenti degli istituti tecnici si collocano in una posizione intermedia, con una leggera tendenza negativa verso le due dimensioni più positive (mobilità e cultura), e una relativa sensibilità rispetto alla dimensione del rischio, seppure non in modo significativo.

Figura 11.1 – Distribuzione dei valori medi delle variabili socio-demografiche (genere, background nativo o migratorio, origine sociale), indirizzo di studi secondaria di II grado, rendimento scolastico, ripetenze, rispetto alla componente “università come strumento di posizionamento/mobilità sociale”



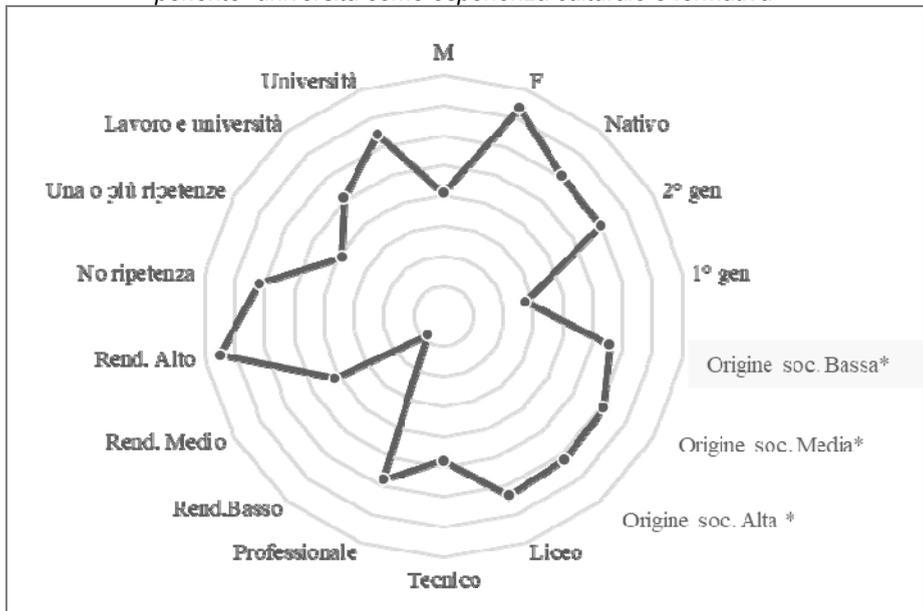
Fonte: elaborazione a partire dai dati dell’indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative*.

Il *background* migratorio introduce ulteriori elementi di complessità. Intanto è molto forte per gli studenti stranieri di prima generazione l’adesione all’atteggiamento per il quale il conseguimento della laurea è strumentale al posizionamento e alla mobilità sociale, molto più di quanto lo sia per gli studenti nativi e per quelli di seconda generazione. Questi ultimi si distinguono invece per una forte associazione con la percezione dell’università come investimento costoso e ambivalente e per una minore associazione alla dimensione culturale e sociale.

Anche l’origine sociale si lega in modo selettivo alle rappresentazioni dell’università. In particolare, gli studenti provenienti di elevata ori-

gine sociale risultano significativamente meno esposti alla percezione dell'università come investimento costoso e ambivalente. Tale condizione agisce come fattore rassicurante e legittimante, contribuendo a ridurre l'ambivalenza legata al percorso universitario. Tuttavia, non emergono associazioni significative tra questa variabile e le componenti del posizionamento sociale e dell'esperienza culturale.

Figura 11.2 – Distribuzione dei valori medi delle variabili socio-demografiche (genere, background nativo o migratorio, origine sociale), indirizzo di studi secondaria di II grado, rendimento scolastico, ripetenze, rispetto alla componente "università come esperienza culturale e formativa"

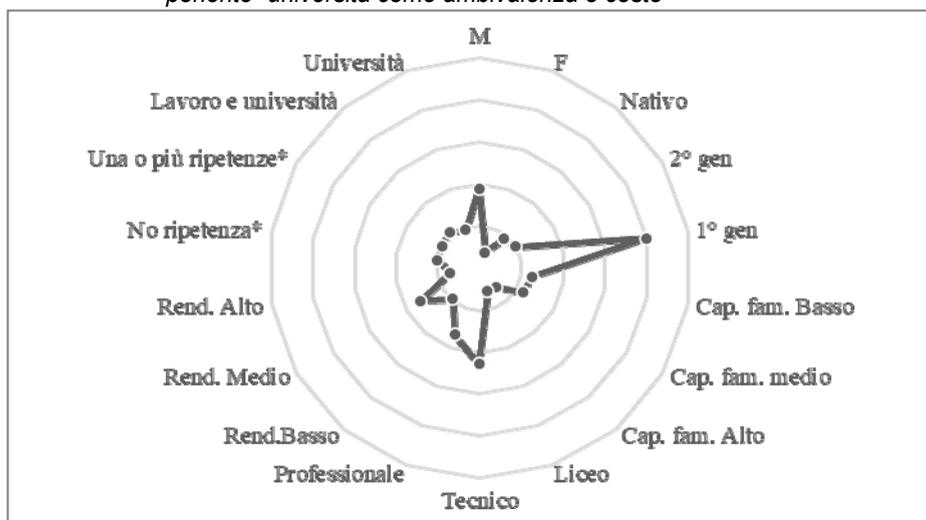


Fonte: elaborazione a partire dai dati dell'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative*.

Sul piano dell'esperienza scolastica, il rendimento auto-percepito risulta correlato con gli atteggiamenti verso gli studi universitari. Gli studenti con elevato rendimento sono significativamente più orientati a valorizzare tanto la componente di posizionamento e mobilità sociale associata all'università, quanto quella culturale e formativa, mentre di converso si mostrano meno esposti alla percezione dell'università come rischio. In altri termini, chi ottiene risultati scolastici migliori considera la prospettiva dell'università come promettente e significativa sotto di-

versi aspetti. Questi studenti provengono tendenzialmente da famiglie avvantaggiate e dai licei. Viceversa, gli studenti che considerando il proprio rendimento scolastico non soddisfacente provengono spesso da famiglie svantaggiate e da indirizzi tecnici o professionali e tendono a valutare negativamente l'università come prospettiva formativa e culturale. La distanza dalla valorizzazione dell'università come esperienza formativa e culturale, in questo caso, sembra connettersi a una più generale difficoltà scolastica, che può alimentare un vissuto di sfiducia e distacco.

Figura 11.3 – Distribuzione dei valori medi delle variabili socio-demografiche (genere, background nativo o migratorio, origine sociale), indirizzo di studi secondaria di II grado, rendimento scolastico, ripetenze rispetto alla componente "università come ambivalenza e costo"



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

Un quadro analogo si osserva rispetto alle ripetenze. Gli studenti che non hanno mai ripetuto un anno scolastico si collocano tendenzialmente su posizioni più favorevoli, mentre quelli che hanno vissuto almeno una ripetenza mostrano una significativa distanza anche rispetto alla componente del posizionamento e della mobilità sociale. Non emerge, invece, per costoro una particolare tendenza alla considerazione dell'università come ambivalenza o costo: l'esperienza della ripetenza sembra dunque in-

debolire soprattutto i risvolti positivi dell'istruzione superiore, più che rafforzare la problematizzazione dell'idea di costi e rischi elevati.

Le differenze nei significati associati all'università si riflettono anche nella propensione a proseguire gli studi e al contempo cercare un lavoro o lavorare. Chi si concentra esclusivamente sull'università la considera soprattutto un'opportunità di mobilità sociale e crescita culturale, più che un percorso ambivalente, costoso e rischioso. Al contrario, gli studenti che pensano di conciliare studio e lavoro, pur considerando gli aspetti di rischio dell'investimento universitario, si mostrano meno avversi a tale rischio rispetto ai loro coetanei che sono propensi al futuro ruolo di studente universitario escludendo il lavoro. Tale propensione alla strategia mista studio-lavoro è concepita come un percorso pragmatico per affrontare l'incertezza, con l'obiettivo di aumentare le probabilità di mobilità sociale, senza rinunciare all'investimento formativo. In questo senso, la questione economica non emerge come una barriera o un costo per nessuna delle due scelte, ma si traduce in un diverso approccio alla percezione del rischio e alla crescita culturale e personale associata agli studi terziari. Dunque, chi punta esclusivamente a proseguire gli studi tende a considerare l'università un'opportunità di crescita, accompagnata da una più contenuta avversione al rischio relativo; dall'altro, chi punta a combinare studio e lavoro intende investire in quest'ultimo come strumento di contenimento dell'incertezza legata al percorso universitario.

Gli atteggiamenti nei confronti dell'università si strutturano quindi in relazione alle disuguaglianze sociali, scolastiche e culturali. Quelli più positivi – in termini di fiducia, legittimazione e coinvolgimento – si concentrano tra gli studenti liceali, con elevato rendimento scolastico e di elevata origine sociale. Sono questi, infatti, i soggetti che più frequentemente dichiarano di volersi dedicare esclusivamente al percorso universitario, immaginando di poter vivere tale esperienza come occasione di crescita personale e culturale, accompagnata da una moderata avversione al rischio relativo e da una minore percezione di onerosità e ambivalenza. Al contrario, tra gli studenti degli istituti professionali, con un rendimento scolastico ritenuto insoddisfacente o esperienze di ripetenze, prevale un distanziamento simbolico dall'università e una più marcata percezione di incertezza. Questi studenti indicano più spesso di voler conciliare prosecuzione degli studi e lavoro, adottando strategie

di contenimento dell'incertezza e di abbattimento dei rischi che percepiscono connessi all'investimento in istruzione terziaria.

Al fine di osservare come le propensioni al tipo di studi universitari variano in relazione alle dimensioni che orientano la prosecuzione degli studi, è stata ulteriormente sviluppata la mappatura dei gruppi disciplinari sviluppata nel capitolo 8. Tramite un approccio di *Social Network Analysis* (SNA), le differenti propensioni disciplinari sono risultate classificate in cinque panieri: “Scienze dure”, “Scienze della vita”, “Scienze umanistiche”, “Scienze economico-giuridiche” e, infine, “Scienze psico-sociali”. A partire da questa articolazione è stato possibile analizzare se e come le aree disciplinari si associano a una minore o maggiore propensione a considerare la laurea come strumento di posizionamento/mobilità sociale, ad un'idea di esperienza culturale e formativa con funzioni espressive o secondo valutazioni di tipo economico, relative ai costi e alle rinunce che gli studenti sarebbero disposti a sostenere.

Tabella 11.3 – *Variazione dei valori medi dei panieri di scelta universitari in relazione alle componenti “posizionamento mobilità sociale”, “esperienza culturale e formativa” e “ambivalenza e costo”*

	Strumento di posizionamento mobilità sociale	Esperienza culturale e formativa	Ambivalenza e costo
Scienze dure	0,1545516	0,0560409	0,1862367
Scienze della vita	0,3637391	0,0243567	-0,1669351
Scienze umanistiche	-0,2551375	0,4276932	0,0551629
Scienze economico-giuridiche	0,1197992	-0,0615391	0,0162849
Scienze psico-sociali	-0,0971943	-0,0308108	-0,0106266

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

Le “Scienze della vita” presentano il valore medio più elevato per la componente di “posizionamento-mobilità sociale” (0,363), seguite dalle “Scienze dure” (0,154) e, a distanza, dalle “Scienze economico-giuridiche” (0,119). Questo andamento suggerisce che chi è orientato a iscriversi a corsi di laurea di queste aree di studio percepisce l'università come un investimento che dovrà fruttare in termini di occupazioni e professioni che garantiscono una certa posizione sociale, orientandosi verso ambiti “duri” e professionalizzanti, considerati più

sicuri in termini di sbocchi occupazionali. Le scelte risultano dunque guidate dal desiderio di ridurre l'incertezza e aumentare le probabilità di mobilità sociale, evitando invece i corsi di laurea percepiti come più a rischio di devalorizzazione sociale ed economica del percorso occupazionale. Seguendo questa logica, il gruppo che propende per le "Scienze dure" rivela una maggiore disponibilità ad affrontare l'ambivalenza associata al percorso universitario (0,186), accettando così eventuali costi e rinunce economiche relative a tali corsi di laurea. All'opposto, chi si orienta verso i corsi di "Scienze della vita" dimostra un'elevata adesione alla componente strumentale del posizionamento e della mobilità sociale, ma una minore preoccupazione per i costi economici e i rischi di insuccesso (-0,166). Si tratta di correlazione molto forte per gli studenti che sono orientati a scegliere i corsi di laurea per le professioni sanitario-mediche.

Chi, invece, si orienta verso le "Scienze umanistiche" (0,427) è guidato perlopiù da elementi di realizzazione personale e interesse culturale, mostrando minore considerazione per l'idea che gli studi universitari possano favorire la mobilità e il posizionamento sociale (-0,255). Questo orientamento riflette una preferenza per scelte guidate da interessi e inclinazioni espressive che consentano una formazione culturalmente gratificante anche qualora questo comporti specializzazioni universitarie considerate meno spendibili nel mercato del lavoro.

Le "Scienze psico-sociali" e le "Economico-giuridiche" occupano invece una posizione intermedia, risultando frutto di un equilibrio tra motivazioni pratico/strumentali connesse alla questione del posizionamento sociale e orientamenti culturali ed espressivi. Pur mostrando una tendenza maggiore verso la prima componente – specie nel caso delle "Scienze economico-giuridiche" – tali ambiti sembrano attrarre studenti che, nel processo decisionale, terranno conto sia delle prospettive occupazionali, sia della coerenza con i propri interessi e valori.

## 11.5 Conclusioni

L'analisi delle motivazioni mostra che le inclinazioni verso l'università sono complesse e sfaccettate: per molti rispondenti il percorso di studi all'università rappresenta sia un investimento strategico per il futuro sia

un'occasione di formazione personale e crescita culturale. Le motivazioni strumentali e quelle espressive convivono senza particolari attriti, riflettendo una visione articolata e non riduttiva della scelta universitaria.

Tuttavia, non mancano elementi di incertezza, legati soprattutto alla percezione dei costi e all'idea dell'università come garanzia contro la precarietà occupazionale e a favore di un certo posizionamento sociale. Le rappresentazioni emerse mostrano come la decisione di proseguire gli studi non risponda a logiche univoche, ma sia il risultato semmai di un intreccio di motivazioni, aspettative e condizioni di partenza. La sintesi dei dati (tramite ACP) ha evidenziato tre principali logiche con cui gli studenti si rappresentano la futura esperienza universitaria: una logica strategica, rivolta alla mobilità sociale e alla riduzione del rischio occupazionale; una logica culturale e relazionale, centrata sulla crescita personale e sulla socializzazione; e infine una dimensione ambivalente, che mette in luce i costi economici e le rinunce legate alla scelta universitaria. Tali rappresentazioni non sono isolate, distinte, ma interconnesse, e restituiscono la complessità delle scelte educative in un contesto segnato da incertezza e disuguaglianza. L'università si configura come crocevia di aspettative, vincoli e valori. Gli studenti articolano le rappresentazioni dell'università attorno a queste tre logiche fondamentali, ma la loro distribuzione non è uniforme e riflette in modo evidente le disuguaglianze scolastiche, sociali e culturali. Nello specifico, gli atteggiamenti più fiduciosi e coinvolti – quelli che proiettano la futura esperienza universitaria come un'opportunità di crescita e valorizzazione – si concentrano tra gli studenti caratterizzati da un percorso scolastico regolare e di successo, in particolare nei licei, e provenienti da contesti familiari avvantaggiati. In questo gruppo, la scelta di proseguire gli studi universitari è spesso vissuta come naturale, legittima e promettente. All'opposto, tra gli studenti con esperienze scolastiche più fragili – con basse *performance*, ripetenze o percorsi nei professionali – prevalgono sentimenti di distanza, disincanto e incertezza. Per questi ultimi l'università è spesso vista come un investimento oneroso e molto rischioso che non garantisce ritorni certi. In questi casi, la prosecuzione degli studi viene spesso considerata solo se affiancata da un impiego sicuro, per contenere agli elevati costi derivanti dalla scelta.

Accanto a queste rappresentazioni più nitide, emergono anche profili meno caratterizzati, come quelli degli studenti stranieri di seconda ge-

nerazione. Questi ultimi sembrano rappresentarsi l'università come un terreno di tensione, in bilico tra opportunità di avanzamento sociale e scarsa familiarità con i codici simbolici e culturali che l'università stessa incarna.

In questo scenario, le preferenze disciplinari riflettono sia le rappresentazioni degli studenti sia le loro condizioni di partenza. I corsi di laurea raggruppati in cinque panieri – “Scienze dure”, “Scienze della vita”, “Scienze umanistiche”, “Scienze economico-giuridiche” e “Scienze psico-sociali” – si distribuiscono lungo le tre componenti principali degli orientamenti: il posizionamento e la mobilità sociale; l'esperienza culturale e formativa; l'ambivalenza e i costi. Da notare che, mentre la prima componente è fondata su una prospettiva di più lungo termine in cui l'esperienza universitaria è immaginata in funzione di un “dopo”, la seconda e la terza sono ancorate all'esperienza in sé.

Le “Scienze della vita” attraggono chi si aspetta di ridurre al minimo l'incertezza, senza dare grande peso alle valutazioni economiche. Le “Scienze dure” interessano chi è disposto ad affrontare costi e rinunce per un investimento sicuro e professionalizzante. Chi sceglie le “Scienze umanistiche” è invece guidato da motivazioni culturali ed espressive, con minore attenzione alla spendibilità immediata del titolo nel mercato del lavoro. Le “Scienze psicosociali” e quelle “economico-giuridiche” occupano una posizione intermedia, bilanciando prospettive professionali e interessi culturali: in particolare, gli studenti proiettati verso corsi di laurea “economico-giuridici” sembrano riporre maggiore considerazione sui rischi, mentre quelli proiettati verso i corsi di laurea “psico-sociali” valorizzano anche aspetti valoriali e relazionali.

Nel complesso emerge che l'università non rappresenta un orizzonte neutro: i significati che le vengono attribuiti e le aspettative che le vengono riposte sono il prodotto di posizioni sociali, esperienze scolastiche e risorse economico-culturali. Le disuguaglianze educative, dunque, non si manifestano solo nell'accesso e negli esiti, ma anche nei modi in cui l'università viene immaginata, percepita e investita di senso.

## 12. Capitale informativo e capitale relazionale nelle scelte educative

di *Orazio Giancola e Leonardo Piromalli*

### 12.1 Introduzione

Le disuguaglianze educative rappresentano una sfida centrale per la sociologia dell'educazione. Gran parte della letteratura si è concentrata sui meccanismi attraverso cui le disuguaglianze si riproducono sino a riflettere l'accesso differenziale alle risorse scolastiche, culturali ed economiche (Bourdieu e Passeron 1970); un ambito meno esplorato, e tuttavia rilevante, riguarda invece le disuguaglianze che si generano nel momento delle scelte educative, ovvero quelle fasi di transizione in cui gli individui si trovano di fronte alla necessità di decidere se e come proseguire il proprio percorso formativo (Boudon 1974). È proprio in queste soglie che si attivano dinamiche specifiche di selezione e differenziazione, le quali finiscono spesso per consolidare, o persino ampliare, i divari di partenza, tracciando così percorsi scolastici che riproducono le posizioni sociali di origine (Giancola e Salmieri 2024a). Questo capitolo concentra dunque l'analisi su due dimensioni concettuali centrali finora indagate in maniera prevalentemente frammentaria e disgiunta: il capitale informativo e il capitale relazionale. Il capitale informativo si riferisce all'insieme di informazioni, conoscenze e risorse cognitive di cui lo studente dispone nel momento della scelta. Comprende sia i canali istituzionali – come l'orientamento scolastico e universitario – sia quelli informali: il confronto tra pari, le reti familiari, le narrazioni intergenerazionali che costruiscono rappresentazioni condivise e mappe cognitive del sistema educativo (Giancola e Piromalli 2024).

Il capitale relazionale riguarda invece la qualità, l'intensità e la configurazione delle reti sociali che rendono accessibili, trasmettono e filtrano tali informazioni. Si declina attraverso le relazioni familiari, le reti amicali e comunitarie, i legami con insegnanti e altre figure educative, in grado di veicolare sostegno emotivo, modelli normativi e codici interpretativi (Coleman 1988; Portes 1998). Non si tratta soltanto di canali attraverso cui passano le informazioni, poiché le relazioni sociali plasmano le aspettative, i livelli di fiducia e le interpretazioni stesse delle opportunità disponibili.

L'ipotesi di fondo di questo lavoro è che il capitale informativo e il capitale relazionale agiscono come fattori interdipendenti e come meccanismi intermedi che concorrono nella produzione e riproduzione delle disuguaglianze educative. Ma essi concorrono anche nell'influenzare la capacità degli studenti di orientarsi tra le varie opzioni disponibili, di immaginare scenari futuri, di prendere decisioni coerenti con le proprie aspettative e aspirazioni (Ball *et al.* 2002; Morgan 2005). In tal senso, l'originalità dell'approccio che si propone risiede nella scelta di considerare congiuntamente queste due dimensioni: non come variabili isolate, ma piuttosto come risorse socialmente situate e intrecciate che sono capaci di sostenere, orientare o limitare le traiettorie scolastiche e formative. Come si vedrà, l'interazione tra queste risorse si dispiega anche attraverso «effetti a catena» (Giancola e Salmieri 2020a, 2022a) – ovvero all'interno di traiettorie dinamiche che sono in grado di generare percorsi progressivi di vantaggio o di svantaggio propensi a consolidarsi nel tempo. Il capitolo si articola in cinque sezioni. La prima presenta un inquadramento teorico dei concetti di capitale informativo e di capitale relazionale e ne illustra il ruolo nella costruzione delle disuguaglianze educative legate alle scelte. La seconda descrive obiettivi, ipotesi e metodologia. La terza e la quarta espongono i risultati dell'analisi empirica. Sono infine proposte alcune riflessioni conclusive.

## **12.2 Capitale informativo e capitale relazionale nei processi di scelta**

Il capitale informativo e il capitale relazionale si configurano come due dimensioni interdipendenti e capaci di incidere in modo significativo

sulla possibilità di compiere scelte coerenti con le proprie aspettative e aspirazioni.

Il capitale informativo può essere definito come l'insieme delle conoscenze e delle informazioni a cui un individuo accede nel momento in cui si trova a prendere decisioni sul proprio percorso scolastico e formativo (Giancola e Piromalli 2024). Questa risorsa si rivela essenziale agli studenti poiché fornisce le basi su cui essi sviluppano le rappresentazioni delle possibilità disponibili e valutano le opzioni formative, accademiche e professionali considerate praticabili (Ball *et al.* 2002). Pur strettamente correlato al capitale sociale e al capitale culturale, il capitale informativo si distingue quindi da essi a livello analitico per il suo focus esplicito sulle informazioni rilevanti ai fini della scelta (Coleman 1988).

Le fonti da cui si origina il capitale informativo si articolano lungo canali eterogenei. La famiglia rappresenta il primo e più importante canale di trasmissione di conoscenze e narrazioni orientative. Le famiglie dotate di un maggiore capitale culturale e sociale riescono a offrire ai propri figli informazioni più ricche e articolate – non soltanto in termini quantitativi, ma anche per la loro qualità interpretativa. Queste informazioni si inseriscono infatti all'interno di quadri di senso coerenti e strategici, capaci di orientare efficacemente le scelte (Ball *et al.* 2002; Coleman 1988). Anche i gruppi di pari svolgono una funzione rilevante: attraverso il confronto quotidiano, la condivisione di esperienze e il passaparola, gli studenti costruiscono rappresentazioni collettive delle opportunità disponibili e attribuiscono un significato condiviso alle opzioni considerate (Barone e Schizzerotto 2011).

Al contempo, la letteratura sui *peer effect* sottolinea come il comportamento scolastico individuale sia spesso modellato su quello prevalente nel gruppo di riferimento – non solo attraverso processi imitativi, ma anche mediante aspettative implicite e norme di reciprocità diffuse all'interno del contesto-classe (Sacerdote 2001; Gaviria e Raphael 2001). In tali situazioni, l'effetto tra pari può agire da vincolo più che da risorsa, soprattutto nei momenti decisionali cruciali delle transizioni scolastiche, e giocare un ruolo importante nella (ri)produzione delle disuguaglianze sociali (Pratschke e Abbiati 2020).

Un ulteriore canale è rappresentato dal web, oggi centrale nell'accesso a informazioni su percorsi formativi e opportunità profes-

sionali. La capacità di orientarsi in questo spazio informativo varia però sensibilmente (Bauerlein 2011): chi possiede maggiori risorse culturali e digitali è più in grado di selezionare, interpretare e valutare criticamente i contenuti disponibili, mentre altri rischiano di accedere a informazioni parziali o fuorvianti. L'ambiente digitale amplia quindi le fonti ma non ne garantisce necessariamente un uso equo, riflettendo così e talvolta rafforzando disuguaglianze di partenza.

La scuola e le istituzioni educative offrono un accesso formale alle informazioni mediante dispositivi istituzionali di orientamento, tra cui incontri con esperti, *open day*, test attitudinali e percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO). Questi strumenti rivestono un ruolo di primo piano nello sviluppo del capitale informativo formale, e proprio per tal motivo, possono contribuire alla produzione e riproduzione delle disuguaglianze educative (Romito 2016a; De Feo e Pitzalis 2018). La loro efficacia varia notevolmente in relazione alle risorse materiali, culturali e relazionali di cui le scuole dispongono; questa disomogeneità contribuisce a generare ulteriori disparità tra studenti provenienti da contesti scolastici e territoriali differenti (Giancola e Salmieri 2022a).

Un ulteriore livello di complessità emerge dal mercato privato dell'orientamento, che immette nella sfera educativa logiche competitive e dinamiche economiche. Scuole e università competono per attrarre studenti attraverso strategie di marketing che tendono a trasformare le informazioni in strumenti di posizionamento competitivo più che in risorse orientative imparziali e universalmente accessibili (Komljenovic e Robertson 2016).

In questo scenario, l'approccio della sociologia analitica di Peter Hedström (2005) offre una chiave interpretativa preziosa per comprendere il ruolo del capitale informativo nei processi decisionali. Secondo Hedström, le decisioni individuali derivano da meccanismi sociali attivati entro contesti strutturati di vincoli e opportunità, mediati da informazioni, credenze e desideri (Hedström e Ylikoski 2014). L'asimmetria informativa non si limita a influire sulle alternative oggettivamente disponibili: essa interviene nella stessa definizione soggettiva delle opzioni percepite come desiderabili e praticabili. Informazioni parziali o carenti possono quindi indurre a scelte subottimali, destinate a consoli-

darsi nel tempo attraverso effetti cumulativi capaci di amplificare progressivamente le disuguaglianze iniziali (Giancola e Salmieri 2022a).

Il capitale informativo non può essere considerato una risorsa statica, né automaticamente disponibile. La sua costruzione implica processi di raccolta, selezione e interpretazione delle informazioni che si sviluppano nel tempo e si radicano nelle pratiche quotidiane e nei contesti relazionali. Gli studenti non si limitano infatti ad accumulare dati: essi filtrano ed elaborano le informazioni alla luce delle proprie esperienze, delle narrazioni ricevute e delle aspettative interiorizzate (Giancola e Piromalli 2024). Questo processo si colloca all'incrocio tra risorse cognitive e condizioni sociali; la capacità di trasformare le informazioni in scelte riflessive e consapevoli dipende infatti dal capitale culturale, dal capitale sociale e dal supporto relazionale a disposizione degli studenti (Barone e Schizzerotto 2011).

Il capitale relazionale può essere definito come la rete di rapporti sociali attraverso cui gli individui ricevono informazioni, modelli normativi e supporto emotivo nei momenti decisionali cruciali (Coleman 1988). Nelle scelte educative, questo tipo di capitale riguarda le relazioni che gli studenti intrattengono con figure specifiche quali genitori, fratelli e altri parenti, amici e insegnanti; ciascuna di queste figure può esercitare una funzione differenziata contribuendo in modo peculiare alla costruzione delle rappresentazioni, delle aspettative e delle scelte formative.

I genitori costituiscono generalmente il canale primario attraverso cui si definiscono le aspettative formative e lavorative degli studenti (Morgan 2005). Essi forniscono modelli normativi attraverso aspettative esplicite o implicite, indirizzano le decisioni fornendo informazioni di natura pratica e offrono supporto emotivo nei momenti cruciali della transizione (Ball *et al.* 2002). Analogamente, fratelli e altri parenti configurano risorse relazionali che trasmettono esperienze e informazioni in quanto riferimenti concreti che orientano i giovani nelle decisioni formative (Coleman 1988).

Le relazioni amicali assumono un ruolo cruciale nel processo decisionale educativo. Numerosi studi sui *peer effects* hanno evidenziato come le interazioni con i pari possano influire significativamente sulle scelte degli studenti, attraverso dinamiche di imitazione, pressione sociale e identificazione reciproca (Sacerdote 2001). I coetanei rappresen-

tano spesso una fonte informale, ma potente di influenza e orientamento: il confronto quotidiano con amici e compagni permette di condividere esperienze dirette, paure e aspirazioni creando una rete di significati comuni attorno alle scelte formative (Barone e Schizzerotto 2011). Tuttavia, proprio la vicinanza sociale e culturale che caratterizza le reti tra pari può limitare le informazioni disponibili creando effetti di omofilia relazionale che possono ostacolare l'accesso a prospettive alternative (Portes 1998). Questo fenomeno risulta particolarmente evidente quando le reti sociali si presentano "chiuse" e omogenee, in quello che Portes definisce «capitale sociale negativo». In questi casi, il sostegno sociale diviene vincolante piuttosto che abilitante, poiché consolida aspettative restrittive o poco ambiziose, limitando l'accesso degli studenti a opzioni formative differenti rispetto a quelle prevalenti nella propria rete sociale.

La scuola rappresenta un ulteriore e fondamentale contesto relazionale. Le interazioni quotidiane con insegnanti e compagni definiscono una dimensione informativa e normativa che può promuovere oppure ostacolare scelte educative consapevoli (Giancola e Salmieri 2024a). Il ruolo degli insegnanti è centrale: quando i docenti instaurano relazioni aperte e dialogiche con gli studenti, incoraggiano la formazione di aspettative elevate e orientano positivamente le decisioni formative. Al contrario, relazioni distanti o conflittuali tra insegnanti e studenti possono accentuare l'incertezza decisionale, disincentivando così la prosecuzione degli studi e limitando l'orientamento verso percorsi scolastici più qualificanti (Morgan 2005).

### **12.3 Obiettivi e metodo d'analisi**

Di seguito ci proponiamo di analizzare il ruolo del capitale informativo e del capitale relazionale nella costruzione delle disuguaglianze educative legate alle scelte scolastiche, con particolare riferimento ai meccanismi attraverso cui tale risorse possono contribuire a mitigare o rafforzare i divari sociali di partenza. Questo obiettivo si articola lungo un duplice asse: da un lato, miriamo ad indagare la distribuzione diseguale delle risorse informative e relazionali tra studenti provenienti da contesti socioeconomici differenti; dall'altro, a comprendere in che modo

queste risorse si traducano in scelte educative nel contesto di un intreccio dinamico di vincoli e opportunità.

L'ipotesi di lavoro è che il capitale informativo utile all'orientamento si distribuisca in modo diseguale tra le classi sociali e tra i diversi indirizzi scolastici (§ par. 12.4), influenzando in maniera significativa le prospettive educative e professionali degli studenti. Si ipotizza inoltre che anche le reti relazionali di tipo amicale seguano una dinamica di differenziazione analoga, ulteriormente accentuata dalla struttura a filiere del sistema di istruzione (§ par. 12.5). Attraverso questa impostazione metodologica, intendiamo indagare il ruolo dei capitali informativo e relazionale nei processi di scelta secondo una prospettiva dinamica, al fine di esplorarne la capacità di agire sia come risorse sia come vincoli all'interno di un'interazione che contribuisce a generare effetti a catena attraverso cui disuguaglianze iniziali tendono ad amplificarsi o ad attenuarsi nel corso della carriera scolastica e delle transizioni verso il lavoro.

## **12.4 Capitale informativo e orientamento scolastico**

L'orientamento scolastico assume una rilevanza centrale nel processo decisionale che conduce gli studenti e le studentesse verso le scelte post-diploma. Tuttavia, più che configurarsi come un dispositivo strutturato e omogeneo, esso appare come un insieme variegato di attività, proposte con diversa intensità e frequenza, non sempre coerenti tra loro, né coordinate in una strategia unitaria (Romito 2016a). In questo quadro, è importante indagare quali pratiche orientative siano effettivamente proposte agli studenti e quale sia il loro grado di diffusione. A tal fine, nel questionario è stata proposta una batteria di *item* relativa alle diverse esperienze di orientamento vissute nel corso del triennio conclusivo delle scuole superiori. Le attività considerate spaziano dagli incontri con esperti o con università, alle visite presso realtà produttive, fino ai percorsi più strutturati come i progetti di alternanza scuola-lavoro (PCTO) o gli stage.

Tabella 12.1 – Descrizione delle pratiche di orientamento

	N	% sul totale delle risposte	% di casi
Progetti di PCTO/Alternanza Scuola Lavoro	2598	20,9	91,7
Incontri a distanza o in presenza con università	1757	14,1	62,0
Incontri con esperti di orientamento	1681	13,5	59,3
Compilazione di questionari o test di orientamento	1679	13,5	59,3
Incontri con testimonial (imprenditori, ex studenti, etc.) rispetto al futuro dopo la scuola	1317	10,6	46,5
Visite presso università	1207	9,7	42,6
Incontri a distanza con aziende	758	6,1	26,7
Stage/tirocini	736	5,9	26,0
Visite presso aziende	709	5,7	25,0
Totale	12442	100,0	439,0

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

La pratica più diffusa è rappresentata dai PCTO, con oltre il 90% dei rispondenti che dichiara di avervi partecipato, a conferma del carattere obbligatorio e istituzionalizzato di tali percorsi. Seguono, con incidenze significative, ma sensibilmente inferiori, gli incontri in presenza o a distanza con le università (62%) e gli incontri con esperti di orientamento o la somministrazione di test/questionari orientativi (entrambe attestate attorno al 59%); la discontinuità di queste pratiche sembra quindi riflettere la disponibilità e l'attivazione delle singole scuole o dei territori di riferimento. Meno diffuse, ma comunque rilevanti, sono le testimonianze di figure esterne (per esempio, imprenditori o ex studenti) che sono rilevate nel 46% dei casi, e le visite presso atenei, cui ha partecipato circa il 43% del campione. Infine, una quota più ristretta di studenti riferisce esperienze di contatto diretto con il mondo produttivo: le visite aziendali, gli stage o gli incontri con imprese risultano pratiche minoritarie che coinvolgono un quarto degli studenti o meno.

Nel complesso, emerge una netta prevalenza delle attività orientate verso l'università rispetto a quelle focalizzate sul mondo del lavoro e una forte disomogeneità nella distribuzione delle pratiche: alcuni studenti sembrano essere esposti a un ricco ventaglio di esperienze, altri a percorsi minimi o poco articolati.

Per approfondire la struttura latente sottostante alle pratiche di orientamento rilevate, è stata condotta un'Analisi delle Corrispondenze Multiple (ACM) sugli *item* considerati. Data la natura dicotomica delle variabili (presenza/assenza di ciascuna attività) e la forte prevalenza della partecipazione ai PCTO si è scelto di escludere questo *item* dall'analisi per evitare che la sua distribuzione sbilanciata ne condizionasse in modo eccessivo la struttura fattoriale.

L'analisi restituisce due dimensioni principali, interpretabili come linee di opposizione tra diversi modelli di orientamento. La prima componente separa nettamente le pratiche orientate al mondo del lavoro (incontri con aziende, visite aziendali e stage) da quelle maggiormente connesse all'orientamento universitario o alla riflessione personale (incontri con esperti, test/questionari).

La seconda distingue invece tra pratiche esperienziali, basate su un contatto diretto con contesti reali (come le visite o gli stage) e attività più mediatriche o discorsive, come gli incontri online o i test. In questa direzione, le visite presso le università (0,686) e gli stage (-0,899) si collocano ai poli opposti: anche all'interno delle pratiche orientate allo stesso obiettivo (ad esempio l'università) sembrano quindi esserci modalità operative molto diverse per intensità, coinvolgimento e grado di esposizione diretta.

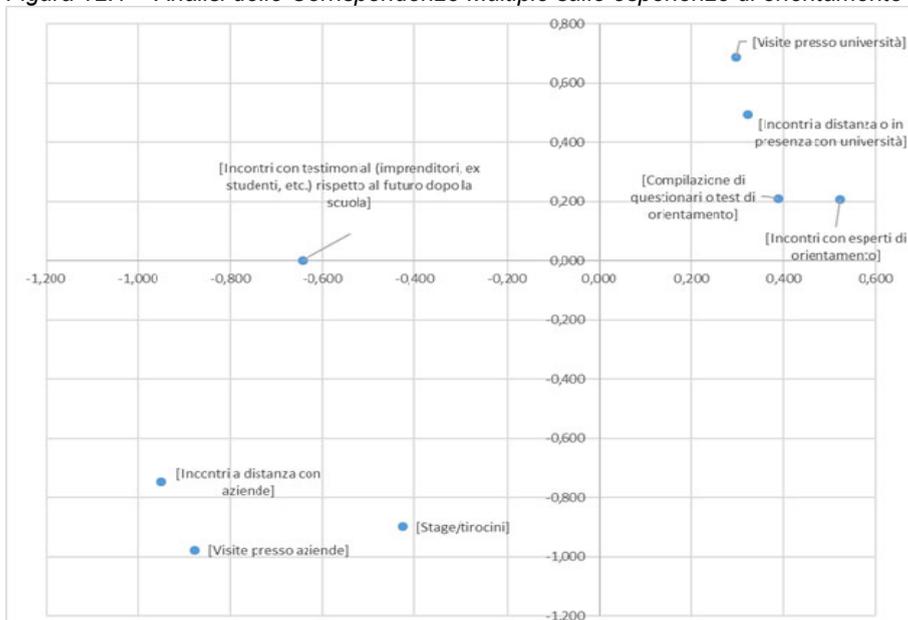
Le due componenti, lette insieme, suggeriscono l'esistenza di un doppio asse: uno che distingue il riferimento prevalente (università vs lavoro) e un altro che differenzia le forme di contatto (mediato vs diretto). In questo senso, l'ACM consente di individuare una struttura latente che oppone da un lato un orientamento più formale, riflessivo e centrato sull'università e, dall'altro, un orientamento più immersivo, legato al contesto produttivo e alla dimensione del "fare".

Per meglio comprendere come le pratiche di orientamento si distribuiscano in relazione alle caratteristiche individuali e sociali degli studenti, le dimensioni latenti estratte tramite l'ACM sono state arricchite con la proiezione delle modalità di alcune variabili illustrative (figura

12.1). In particolare, dal set originale che comprendeva, tra le altre, anche il genere e il *background* migratorio, si è scelto di rappresentare graficamente solo quelle modalità per cui le differenze tra le coordinate medie sui fattori risultavano statisticamente significative ( $p \leq 0,05$ ).

La prima dimensione, che contrappone un orientamento universitario a uno più favorevole al lavoro, mostra una netta segmentazione per tipo di scuola. Gli studenti dei licei si posizionano in alto su entrambi gli assi, segnalando una maggiore esposizione a pratiche orientative scolastiche e universitarie, spesso mediate e non immersive. Al contrario, chi frequenta istituti tecnici e soprattutto professionali si concentra nel quadrante opposto, con una bassa esposizione sia alle pratiche universitarie sia a quelle esperienziali. Nei percorsi professionalizzanti, dunque, l'orientamento risulta non solo meno ricco nei contenuti, ma anche meno vario nei formati.

Figura 12.1 – Analisi delle Corrispondenze Multiple sulle esperienze di orientamento

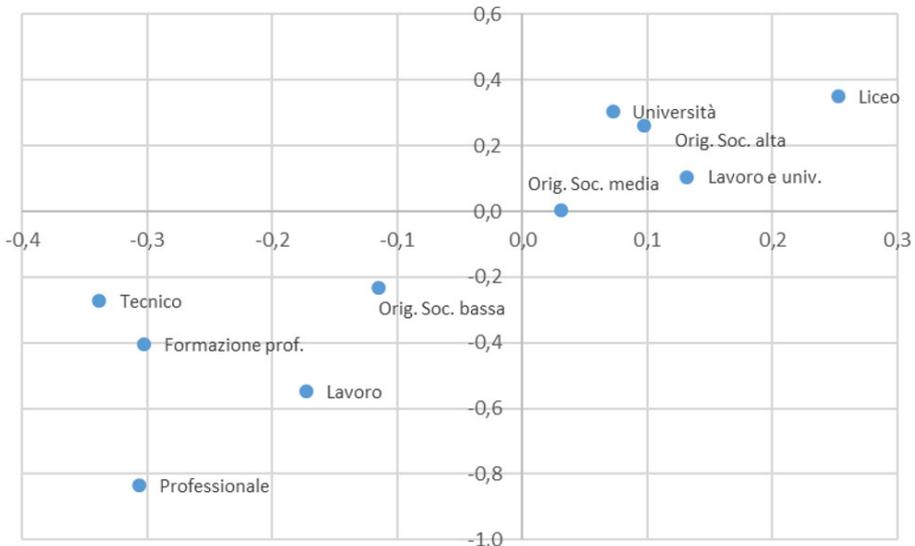


Fonte: elaborazione a partire dai dati dell'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative*.

Analogamente, le aspettative dichiarate rispetto al futuro dopo la scuola riflettono orientamenti differenziati. Gli studenti intenzionati a iscriver-

si all'università mostrano una certa prossimità con le pratiche universitarie e mediatiche (coordinate positive su entrambe le dimensioni), mentre coloro che dichiarano l'intenzione di lavorare si posizionano in area negativa, soprattutto sulla seconda dimensione (-0,547); questo indica una minore esposizione alle attività più dirette o immersive. Interessante è anche la posizione di chi dichiara di voler combinare lavoro e università, che si colloca in una zona intermedia (0,132; 0,106), forse a testimoniare un'esperienza più trasversale e composita.

Figura 12.2 – Proiezione delle modalità illustrative sui fattori relativi alle esperienze di orientamento



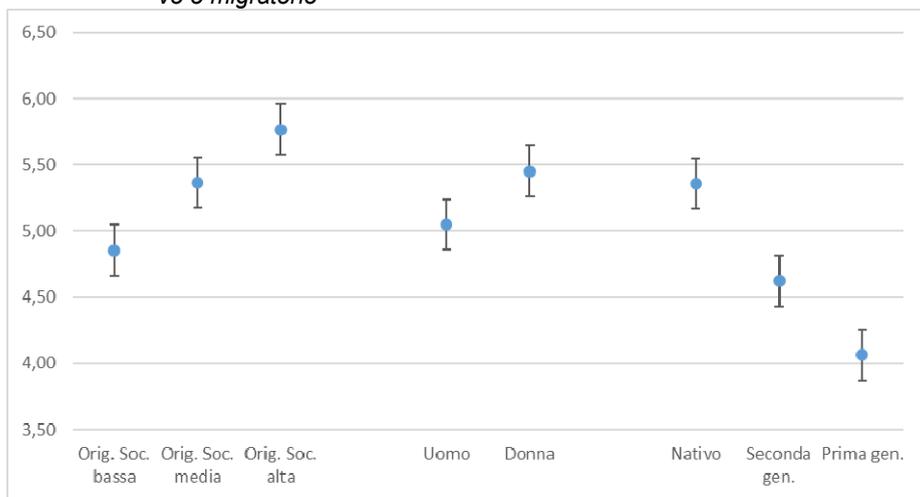
Fonte: elaborazione a partire dai dati dell'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative*.

Infine, la variabile relativa al *background* socio-economico e culturale (come combinazione lineare dell'istruzione e dell'occupazione dei genitori, ricodificata in tre categorie ordinate), inteso come risorse culturali, economiche e relazionali disponibili nel contesto domestico, mostra un gradiente coerente con l'accesso alle pratiche più ricche e complesse: gli studenti con capitale alto si collocano in area positiva (0,098 sulla prima componente e 0,262 sulla seconda), mentre quelli con capitale basso risultano negativamente posizionati, in particolare sulla seconda

dimensione (-0,234), confermando come le disuguaglianze familiari tendano a riflettersi anche nell'accesso ai dispositivi di orientamento.

Oltre a rilevare la partecipazione a specifiche pratiche orientative, è stato chiesto agli studenti di esprimere una valutazione complessiva sul contributo fornito dalla scuola nella definizione del proprio percorso post-diploma. Le risposte, su scala da 0 a 10, delineano un quadro sfumato: circa il 23% esprime un giudizio molto negativo (tra 0 e 3), mentre la maggioranza si concentra su punteggi intermedi (5, 6, 7), che raccolgono oltre il 47% delle risposte, indicando una percezione moderatamente positiva ma non entusiasta. Solo poco più del 20% attribuisce valutazioni alte (tra 8 e 10), con appena il 3,6% che assegna il punteggio massimo. Per esplorare in che misura la percezione dell'orientamento ricevuto vari in relazione alle caratteristiche individuali e familiari degli studenti, questa scala è stata sottoposta a un'analisi della varianza rispetto a diversi blocchi di variabili socio-demografiche.

Figura 12.3 – Differenze di valutazione per origine sociale, genere e background nativo o migratorio



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

Un primo elemento rilevante riguarda lo status socio-economico e culturale: gli studenti provenienti da contesti con risorse culturali ed economiche più elevate tendono a valutare più positivamente l'orientamento ricevuto a scuola. La media della scala cresce in modo graduale lungo la gerarchia

sociale, passando da 4,94 per chi proviene da una famiglia di basso status a 5,86 per chi proviene invece da una famiglia di status elevato.

Differenze significative emergono anche rispetto al genere. Le studentesse mostrano, in media, una valutazione più alta (5,52) rispetto agli studenti (5,12). Questo divario può essere letto in vari modi: da una parte potrebbe riflettere una più spiccata tendenza, da parte delle studentesse, a valorizzare le occasioni orientative; dall'altra, potrebbe indicare un'efficacia differenziata dell'orientamento, con pratiche più rispondenti alle aspettative e ai bisogni delle ragazze.

Gli studenti di origine straniera mostrano un divario marcato rispetto ai nativi: questi ultimi registrano una media intermedia (5,41), mentre i figli di immigrati riportano valutazioni più basse (4,77 per la seconda generazione, 4,42 per la prima). Anche in questo caso, le differenze appaiono non marginali e sollevano interrogativi importanti in termini di equità e accessibilità. L'orientamento scolastico, che dovrebbe accompagnare tutti e tutte nella costruzione di un progetto post-diploma, sembra risultare meno leggibile o meno efficace proprio per coloro che, per ragioni strutturali, avrebbero maggiore bisogno di sostegno e riconoscimento.

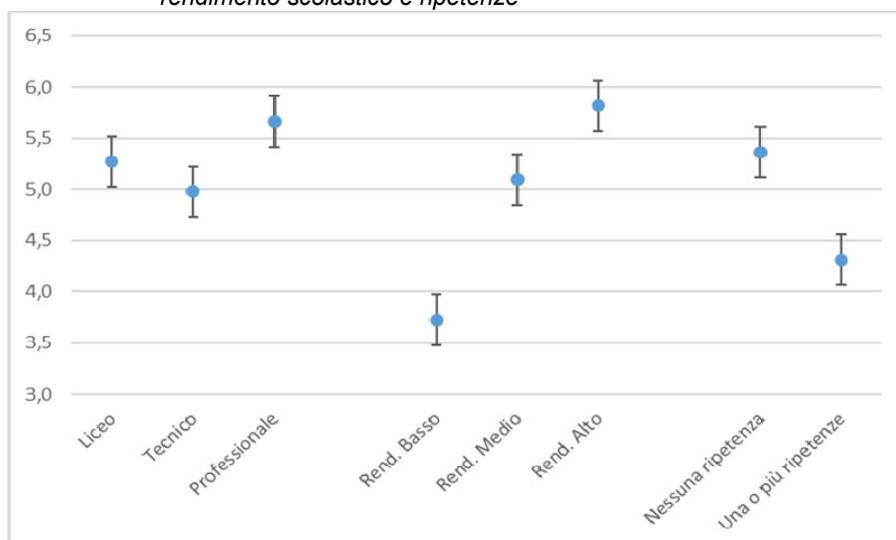
Le valutazioni sull'orientamento scolastico variano anche in base all'indirizzo di studi. Sorprendentemente, non sono i liceali a esprimere il giudizio più positivo (media 5,3), ma gli studenti degli istituti professionali (5,8), mentre i tecnici si attestano ad un valore più in basso (5,1). Questa differenza, non allineata alla distribuzione delle pratiche orientative, può riflettere il diverso ruolo che l'orientamento scolastico assume nei vari percorsi. Come discusso nei capitoli 9 e 10, gli studenti liceali appaiono spesso già orientati verso l'università attraverso codici familiari e di classe che rendono superfluo l'intervento scolastico esplicito. Nei percorsi professionalizzanti, al contrario, anche pratiche essenziali risultano più visibili e vengono riconosciute come un supporto concreto in assenza di una regia familiare predefinita.

Molto più lineare è la relazione tra la valutazione dell'orientamento e il rendimento scolastico (figura 12.4). Gli studenti con risultati bassi riportano una media decisamente inferiore (3,8), mentre quelli con rendimento medio si attestano attorno al 5,2, e quelli con rendimento alto esprimono un giudizio nettamente più positivo (5,9). In questo caso, sembra operare una dinamica di coerenza interna: chi ha vissuto

un'esperienza scolastica positiva tende a leggere in modo più favorevole anche gli aspetti orientativi del proprio percorso, forse perché più in grado di decodificare e valorizzare quanto proposto, o perché destinatario di maggiori attenzioni da parte della scuola.

Anche la storia scolastica, in termini di regolarità del percorso, mostra un impatto rilevante sulla percezione dell'orientamento. Gli studenti che non hanno mai ripetuto l'anno esprimono valutazioni più alte (5,4), mentre quelli che hanno avuto una o più ripetenze riportano una media significativamente inferiore (4,4). La presenza di ripetenze potrebbe riflettere una fragilità nella relazione con l'istituzione scolastica, che si traduce anche in una percezione meno positiva del sostegno ricevuto nelle scelte di futuro.

Figura 12.4 – Differenze di valutazione per indirizzo di scuola secondaria di II° grado, rendimento scolastico e ripetenze



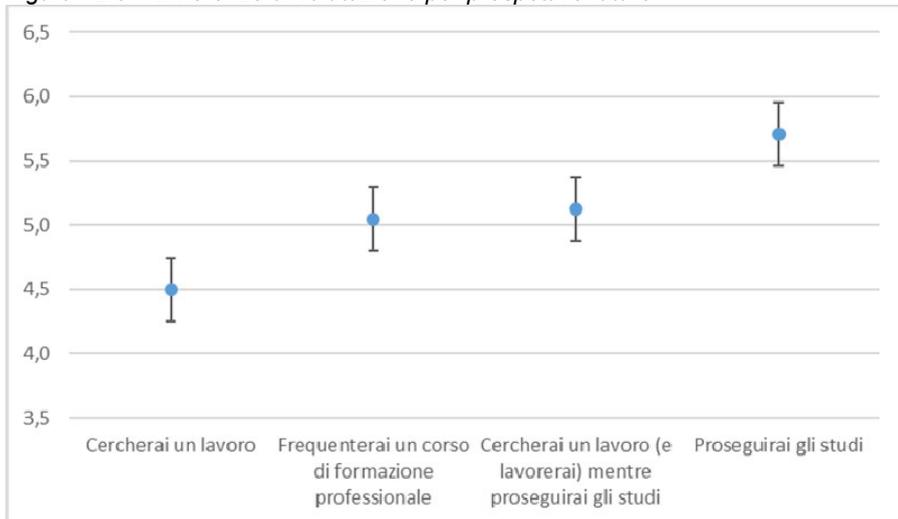
Fonte: elaborazione a partire dai dati dell'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative*.

Anche in base ai risultati discussi nei capitoli precedenti, sappiamo che le scelte post-diploma non si costruiscono in modo lineare, ma incorporano una molteplicità di fattori: gli effetti diretti dell'origine sociale, il contesto scolastico vissuto in termini disciplinari, motivazionali e relazionali e le reti tra pari. Quest'ultime saranno affrontate nel prossimo paragrafo.

In questo quadro articolato, anche la percezione dell'orientamento fornito dalla scuola si intreccia con le aspettative sul futuro, restituendo una mappa di significati che non si limita a valutare il passato, ma che anticipa e riflette i progetti di vita che ciascuno immagina per sé. L'analisi delle medie mostra una gerarchia chiara: chi intende proseguire gli studi senza lavorare assegna le valutazioni più alte (5,77), seguito da chi prevede di studiare e lavorare (5,23) o di seguire una formazione professionale (5,24) (figura 12.5).

Al contrario, chi intende cercare lavoro subito dopo il diploma attribuisce all'orientamento scolastico la valutazione più bassa (media 4,60). Il dato suggerisce un doppio livello interpretativo: l'orientamento è percepito come più utile da chi progetta di proseguire gli studi, mentre risulta meno rilevante per chi immagina percorsi alternativi, segnando una distanza tra le traiettorie riconosciute dalla scuola e quelle meno allineate ai suoi codici.

Figura 12.5 – Differenze di valutazione per prospettive future



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

Nel complesso, quindi, i dati evidenziano come il capitale informativo si distribuisca in modo diseguale tra gli studenti, riflettendo e amplificando le differenze legate all'origine sociale, al rendimento scolastico, alla regolarità del percorso e al tipo di scuola frequentata. L'orientamento si

configura così come uno spazio selettivo, più accessibile e leggibile per chi si muove lungo traiettorie già valorizzate, a confermare l'ipotesi che esso contribuisca a strutturare percorsi formativi differenziati.

## 12.5 Capitale relazionale e reti amicali

Al fine di analizzare le relazioni tra il contesto amicale, il percorso scolastico e le prospettive post-diploma, l'analisi prende le mosse dalla descrizione del contesto relazionale in cui sono immersi gli studenti e le studentesse del campione, con particolare riferimento alla composizione delle loro reti amicali. Saranno a tal fine prese in considerazione tre domande del questionario (relative alla presenza tra gli amici di coetanei iscritti all'università, già inseriti o in cerca di inserimento nel mercato del lavoro, o impegnati contemporaneamente nello studio e nel lavoro) attraverso cui è possibile accedere a un quadro articolato delle reti sociali giovanili e delle loro traiettorie prevalenti.

Tabella 12.2. – Tra i tuoi amici/amiche quanti...

	sono all'università?	lavorano o sono in cerca di lavoro	sono all'università e lavorano?
Nessuno	11,8	10,6	37,9
Pochi	26,6	30,4	41,6
Una parte	33,3	39,9	16,7
Molti	28,3	19,1	3,8
Totale	100,0	100,0	100,0

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

La maggior parte degli studenti dichiara di avere molti (28,3%) o almeno una parte (33,3%) di amici iscritti all'università, mentre solo l'11,8% non ha alcun amico universitario. L'università emerge così come riferimento diffuso, pur se non universalmente condiviso. Quanto agli amici già inseriti o in cerca di inserimento lavorativo, prevale la modalità "una parte" (39,9%), seguita da "pochi" (30,4%) e da una quota minore di "molti" (19,1%). Appena il 10,6% non ha legami con il mondo del lavoro. Più rara è la figura dello studente-lavoratore: il 41,6% dichiara di avere "pochi" amici in questa condizione, il 37,9% "nessuno", mentre appena il 3,8% afferma di averne "molti".

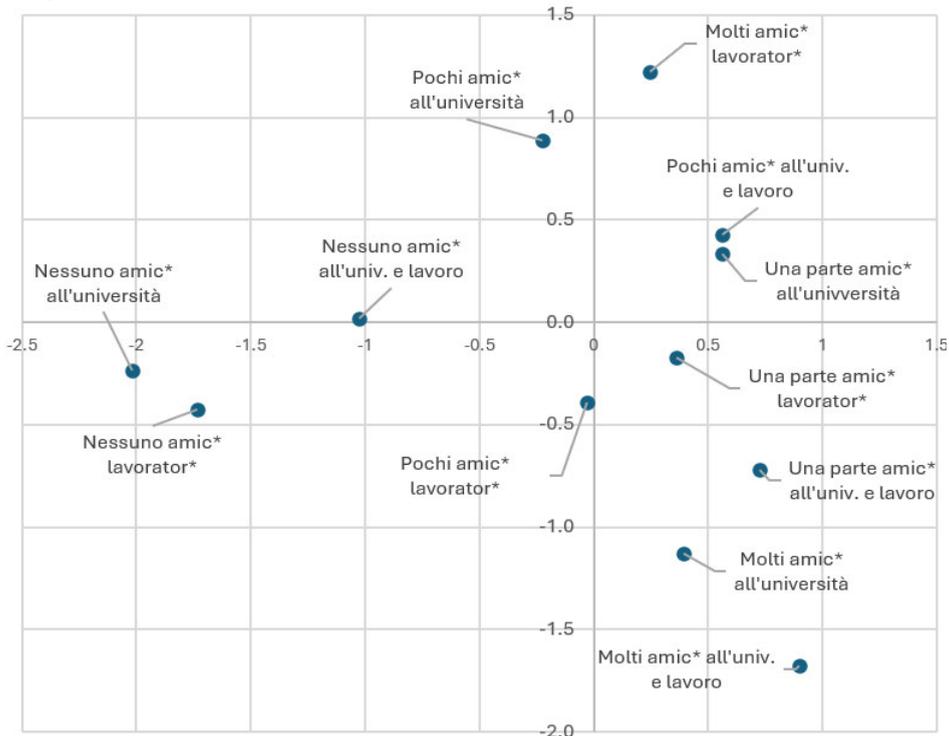
Nel complesso le reti amicali appaiono quindi differenziate e stratificate, con una forte presenza di riferimenti alla dimensione formativa, una discreta ma più contenuta esposizione a contesti lavorativi e una scarsa diffusione di modelli ibridi. Questo quadro suggerisce che il capitale sociale accessibile attraverso le reti tra pari sia distribuito in modo non uniforme, e che possa contribuire a orientare – o limitare – le scelte e le aspettative future degli studenti.

Allo scopo di produrre una sintesi delle variabili ora illustrate, si è optato per un'Analisi delle Corrispondenze Multiple utile a rappresentare in uno spazio fattoriale le associazioni tra le diverse modalità delle tre variabili categoriali relative alla composizione delle reti amicali: la presenza di amici iscritti all'università, di amici lavoratori o in cerca di un impiego e di amici che combinano studio e lavoro. L'obiettivo è cogliere strutture latenti che organizzano la varietà delle situazioni relazionali in cui si collocano gli studenti e le studentesse del campione, andando oltre l'analisi descrittiva per restituire uno spazio interpretativo sintetico e coerente.

Nella figura 12.6 la prima dimensione, rappresentata sull'asse orizzontale del piano fattoriale, riflette il grado complessivo di esposizione a reti amicali legate all'università e/o al lavoro. Le modalità con punteggi più alti – come “nessuno amico all'università”, “nessuno amico lavoratore” e “nessuno amico all'università e lavoro” – si collocano nella parte destra del piano, segnalando contesti relazionali isolati. Al contrario, chi dichiara di avere “una parte” o “molti” amici in percorsi scolastici o lavorativi si distribuisce nella parte sinistra. In particolare, le modalità che combinano studio e lavoro (ad esempio, “molti amici all'università e lavoro”) si aggregano nel quadrante inferiore sinistro, delineando profili a elevata densità di capitale sociale attivo. La dimensione può dunque essere letta come un *continuum* di inclusione nelle reti orientate alla formazione e/o all'attivazione professionale.

La seconda dimensione, sull'asse verticale, distingue la composizione prevalente delle reti attive: in alto si collocano le modalità legate a reti orientate al lavoro, come “molti amici lavoratori”; in basso, quelle riferite allo studio universitario, come “molti amici all'università” o “molti amici all'università e lavoro”.

Figura 12.6 – ACM (modalità attive) sulle variabili di contesto relazionale tra pari



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

La dimensione evidenzia quindi un *continuum* tra reti amicali a prevalente contenuto occupazionale e reti in cui la componente formativa resta centrale, anche quando combinata all'attività lavorativa. Si delinea dunque una polarizzazione tra “rete universitaria” e “rete lavorativa”, con alcune situazioni intermedie che, come previsto, tendono a disporsi in posizione più centrale rispetto a questa dimensione, suggerendo una presenza più bilanciata di riferimenti sociali nei due ambiti.

La combinazione delle due dimensioni consente una lettura più articolata dei profili relazionali. Nella figura 12.6 il quadrante in alto a sinistra comprende le modalità più isolate: studenti che dichiarano di non avere amici né all'università, né nel mondo del lavoro e che risultano quindi distanti dalle reti attive.

Il quadrante in basso a destra aggrega invece le modalità più dense di relazioni formative e miste: studenti con una rete amicale ampia e

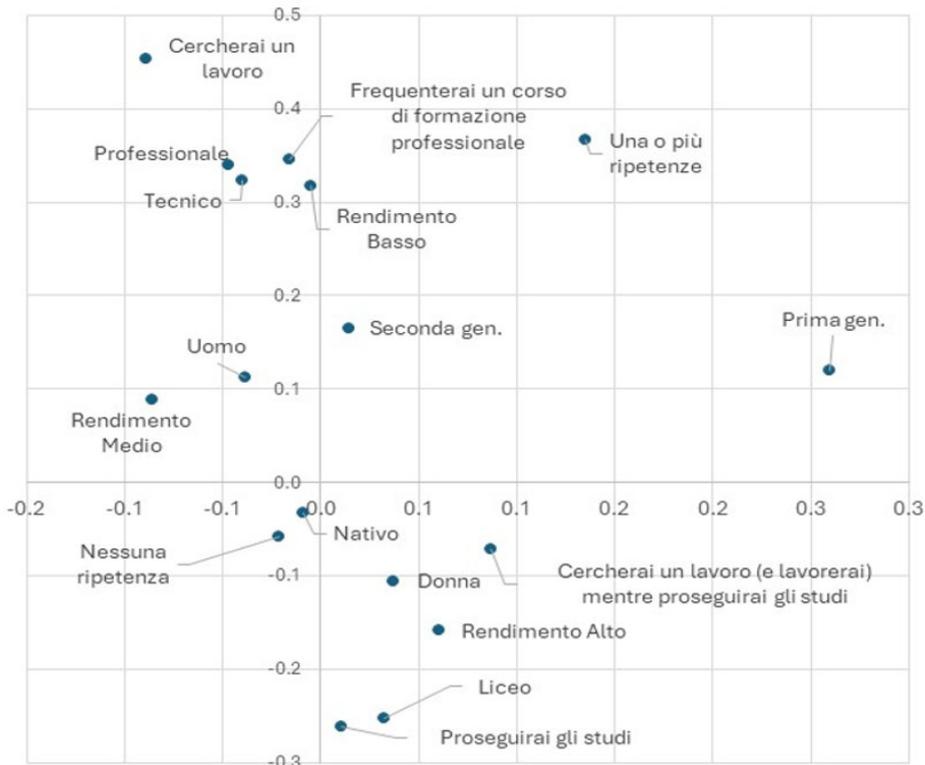
diversificata, in cui coesistono amici che studiano, lavorano o che spesso fanno entrambe le cose. La proiezione delle modalità illustrative mostra una differenziazione netta per genere. La modalità “uomo” si colloca nell’area delle reti più orientate al lavoro o ai percorsi misti; questa segna una maggiore esposizione a contesti relazionali legati all’occupazione. Al contrario, la modalità “donna” si posiziona nel quadrante delle reti universitarie, a indicare una più alta frequenza di contatti femminili inseriti in percorsi di studio prolungato. Questa configurazione è coerente con l’orientamento formativo più marcato che caratterizza, in media, le traiettorie scolastiche femminili. La variabile relativa al *background* migratorio mostra profili differenziati. Gli studenti nativi si collocano in posizione centrale, con una lieve vicinanza alle reti universitarie, delineando un profilo intermedio. Gli studenti di origine straniera di seconda generazione si posizionano più in alto e a sinistra, indicando una certa prossimità a reti lavorative, ma con un buon livello di inclusione. Quelli di prima generazione, invece, appaiono più isolati: si collocano a sinistra lungo l’asse dell’inclusione, segnalando una scarsa presenza di reti attive, soprattutto in ambito formativo, e una maggiore distanza dalle traiettorie scolastiche strutturate.

Le modalità legate al tipo di scuola e al rendimento scolastico confermano traiettorie relazionali differenziate (figura 12.7). Gli studenti dei licei si collocano nel quadrante delle reti universitarie, segnalando un’elevata integrazione in contesti formativi. Gli studenti dei tecnici e soprattutto quelli dei professionali tendono invece verso il polo delle reti lavorative, con una minore esposizione ai percorsi accademici. Questa distinzione si riflette anche nei livelli di rendimento: chi ha risultati alti si avvicina alle reti universitarie, mentre chi ha rendimento basso si associa a reti più orientate al lavoro. Il rendimento medio occupa una posizione intermedia, ma più vicina al polo lavorativo. Anche la storia scolastica conta: chi non ha ripetenze è più prossimo al centro, mentre i ripetenti si collocano verso l’area delle reti lavorative, segnando un potenziale rischio di marginalità formativa.

Anche le aspettative post-diploma si allineano alle configurazioni relazionali. Chi intende proseguire gli studi si colloca chiaramente nel quadrante delle reti universitarie, in coerenza con un ambiente sociale orientato alla formazione. Al contrario, chi prevede di cercare un lavoro si posiziona nel quadrante opposto, vicino alle reti lavorative, seguito da

chi intende frequentare un corso di formazione professionale. Più centrale risulta la posizione di chi prevede di studiare e lavorare insieme, segnalando reti miste con riferimenti sia formativi sia occupazionali.

Figura 12.7 – ACM (modalità attive) variabili illustrative



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

Coerentemente con il quadro teorico, i dati confermano quanto il contesto relazionale costituisca un elemento cruciale per comprendere le disuguaglianze nelle transizioni scolastiche e professionali. La rete degli amici non è soltanto uno specchio delle scelte individuali, ma un campo sociale attraversato da risorse, vincoli e aspettative che contribuiscono a definire le possibilità di azione dei soggetti. Analizzarne la struttura e le articolazioni consente, dunque, di cogliere in profondità le dinamiche che connettono biografie scolastiche, capitale sociale e prospettive di futuro.

## 12.6 Conclusioni

Le disuguaglianze educative si manifestano non solo nell'accesso differenziale alle risorse culturali ed economiche, ma anche nei momenti di transizione educativa dove entrano in gioco risorse più opache come il capitale informativo e il capitale relazionale. È in queste soglie decisionali che si consolidano traiettorie divergenti che risultano sovente in continuità con le disuguaglianze di origine (Giancola e Salmieri 2024a). Il presente capitolo ha proposto di indagare in modo congiunto queste due forme di capitale, trattandole non come fattori isolati ma come dispositivi interdipendenti capaci di mediare tra condizione sociale e scelte educative.

L'analisi empirica ha mostrato come il capitale informativo e quello relazionale si distribuiscano in modo diseguale lungo le linee della stratificazione sociale, scolastica e migratoria, producendo effetti selettivi nei processi di scelta. Le evidenze raccolte confermano dunque l'ipotesi che guidano il contributo. L'accesso alle pratiche orientative risulta fortemente segmentato: gli studenti con *background* socio-economico e culturale elevato, con percorsi scolastici regolari e con rendimento alto dichiarano una maggiore esposizione a esperienze diversificate, in particolare a quelle orientate all'università. Al contrario, gli studenti provenienti da contesti a minore dotazione di risorse – come gli istituti professionali, i figli di immigrati e i ripetenti – risultano meno coinvolti e meno raggiunti da tali pratiche. Questa differenziazione riguarda non solo la quantità ma anche la qualità e la coerenza delle esperienze di orientamento, che si presentano spesso frammentate e poco coordinate.

Simmetricamente, anche le reti amicali si configurano come capitale differenziale. La distribuzione delle configurazioni relazionali evidenzia una polarizzazione tra reti ad alta densità di riferimenti universitari e reti orientate prevalentemente al lavoro. Gli studenti inseriti in reti ibride, capaci di combinare contatti con coetanei che studiano e lavorano, appaiono minoritari. La composizione delle reti si mostra coerente con altre variabili sociali e scolastiche: i liceali e gli studenti con rendimento alto si collocano in prossimità delle reti universitarie, mentre i professionali, i ripetenti e la prima generazione migrante tendono a gravitare intorno a reti più debolmente strutturate o più prossime al la-

vorò. Le aspettative post-diploma, infine, non solo riflettono ma sembrano anche anticipare tali configurazioni, a confermare la natura circolare e selettiva dei meccanismi in gioco.

L'analisi congiunta del capitale informativo e relazionale restituisce quindi un quadro in cui le scelte educative appaiono fortemente strutturate da meccanismi sociali selettivi. Queste risorse non operano come attributi neutri, né come meri strumenti a disposizione degli individui, ma come dispositivi situati che, in base alla loro accessibilità e articolazione, ampliano o restringono lo spazio effettivo delle opzioni.

Le informazioni rilevanti per le scelte e le reti attraverso cui esse circolano risultano efficaci solo se integrate in contesti di significato coerenti, sostenuti da condizioni relazionali e cognitive favorevoli. In assenza di tali condizioni, l'orientamento formale tende a perdere incisività, mentre le reti tra pari si configurano come ambienti chiusi, spesso ridondanti, più capaci di consolidare aspettative preesistenti che di aprire prospettive alternative. In questo senso, il capitale informativo e relazionale agisce da mediatore tra origine sociale e decisioni scolastiche, contribuendo così alla produzione di effetti cumulativi che rafforzano le traiettorie già in atto (Giancola e Salmieri 2022a).

## Riferimenti bibliografici

- Abbiati G., Barone C., 2014, *L'università conviene? Le rappresentazioni distorte degli studenti e il potenziale dell'orientamento. Prime evidenze da una sperimentazione controllata*, in *Ricercazione*, v. 6, n. 2, 177-91.
- Abbiati G., Barone C. 2017, *Is University Education Worth the Investment? The Expectations of Upper Secondary School Seniors and the Role of Family background*, in *Rationality and Society*, v. 29, n. 2, 113-59.
- Abbiati G., Assirelli G., Azzolini D., Barone C. 2021, *L'università conviene? Un'analisi dei rischi dell'investimento in istruzione universitaria nel sistema del 3+2*, in *The Lab'sQuarterly*, v. 23, n. 3, 207-45.
- Abburà L., Gambetta D., Miceli R., 1996, *Le scelte scolastiche individuali*, Torino, IRES.
- Agasisti T., Avvisati F., Borgonovi F., Longobardi S. 2018. *Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA*, in *OECD Education Working Papers*, n. 167, <https://dx.doi.org/10.1787/e22490ac-en>
- Alexander K.L., Cook M., McDill E.L., 1978, *Curriculum tracking and educational stratification: Some further evidence*, in *American Sociological Review*, v. 43, n. 1, 47-66.
- Allmendinger J., Leibfried S., 2003, *Education and the welfare state: the four worlds of competence production*. In *Journal of European Social Policy*, v. 13, n. 1, 63-81.
- AlmaDiploma, 2025, *XXII Indagine profilo dei diplomati 2024*, Bologna.
- AlmaLaurea, 2025, *Profilo dei laureati 2024*, Bologna, Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea.
- Anderson D., Piscitelli B., Weier K., Everett M., Tayler C, 2007, *Children's museum experiences: Identifying powerful mediators of learning*. in *Curator: The Museum Journal* ,v. 50, n. 3, 277-304.
- Anderson D., Storksdieck M., Spock M. 2007b, *Understanding the Long-term Impacts of Museum Experiences*, in J.H. Falk, L.D. Dierking e S. Foutz (a cu-

ra di), *In principle, in practice: Museums as learning institutions*, Plymouth, AltaMira Press, 197-215.

Appadurai A., 2004, *The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition*, in V. Rao e M. Walton (a cura di), *Culture and public action*, Stanford, Stanford University Press, 59-84

Apple M.W. 1979, *Ideology and curriculum*, London, Routledge.

Archer M.S., 1979, *Social Origins of Educational Systems*, London, Sage.

Ardoin N.M., Bowers A.W. 2020, *Early Childhood Environmental Education: A Systematic Review of the Research Literature*, *Educational Research Review*, n. 31, 100353.

Autiero G., Nese A., 2023, *Cultural Persistence or Change? Gender Differences in Educational Expectations of First- and Second-generation Immigrants in Italy*, in *Genus*, v. 79, n. 22, <https://doi.org/10.1186/s41118-023-00202-z>

Avvisati F., 2020, *The measure of socio-economic status in PISA: A review and some suggested improvements*, in *Large-scale Assessments in Education*, v. 8, n. 8, 1-37.

Azzolini D., Barone C., 2013, *Do they Progress or Do they Lag behind? Educational Attainment of Immigrants' Children in Italy: The Role Played by Social Origin and School Tracking*, in *Research in Social Stratification and Mobility*, n. 31, 82-96.

Azzolini D., Vergolini L., 2014, *Tracking, Inequality and Education Policy. Looking for a Recipe for the Italian Case*, in *Scuola democratica*, n. 2, 1-12

Azzolini D., Ressa, A., 2015, *Quanto incide il background migratorio sulle transizioni scolastiche? Effetti primari e secondari sulla scelta della scuola secondaria superiore*, in *Quaderni di sociologia*, n. 67, 9-27.

Azzolini D., Schnell P., Palmer J.R.B., 2012, *Educational Achievement Gaps between Immigrant and Native Students in Two "New" Immigration Countries: Italy and Spain in Comparison*, in *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, v. 643, n. 1, 46-77.

Ball S.J., 2003, *Class Strategies and the Education market: The Middle Classes and Social Advantage*, London, Routledge.

Ball S.J., Davies J., David M., Reay D., 2002a, *Classification and Judgement: Social Class and the Cognitive Structures of Choice of Higher Education*, in *British Journal of Sociology of Education*, v. 23, n. 1, 51-72.

Ball, S.J. Reay D., David M., 2002b, *"Ethnic choosing": Minority ethnic students, social class and higher education choice*, in *Race Ethnicity and Education*, v. 5, n. 4, 333-57.

Ballarino G., Panichella N., 2016, *Social Stratification, Secondary School Tracking and University Enrolment in Italy*, in *Contemporary Social science*, v. 11, n. 2-3, 169-82.

Ballarino G., Filippin A., Abbiati G., Argentin G., Barone C., Schizzerotto A., 2022, *The Effects of an Information Campaign beyond University Enrolment:*

- A Large-Scale Field Experiment on the Choices of High School Students*, in *Economics of Education Review*, n. 91, 102308.
- Bandura A. 1997, *Self-efficacy: The Exercise of Control*, New York, Freeman, Henry Holt & Co.
- Barone C. 2012, *Contro l'espansione dell'istruzione (e per la sua redistribuzione): il caso della riforma universitaria del "3+2"*, in *Scuola democratica*, n. 1, 54-75.
- Barone C., Assirelli G., 2014, *Le strategie educative delle classi dirigenti italiane*, in Fondazione Agnelli (a cura di), *8° Rapporto Generare classe dirigente: tra istruzione e lavoro, un passaggio da ricostruire*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 209-30.
- Barone C., Assirelli G. 2020, *Gender segregation in higher education: an empirical test of seven explanations*, in *Higher Education*, v. 79, n. 1, 55-78.
- Barone C., Ruggera L., 2018, *Educational Equalization Stalled? Trends in Inequality of Educational Opportunity between 1930 and 1980 across 26 European Nations*, in *European Societies*, v. 20, n. 1, 1-25.
- Barone C., Schizzerotto A., 2011, *La mobilità sociale in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Barone C., 2010, *La segregazione di genere all'università: il caso italiano in una prospettiva comparativa e diacronica*, in *Stato e Mercato*, v. 89, n. 2, 287-320.
- Barone C., Assirelli G., Abbiati G., Argentin G., De Luca D. 2018, *Social Origins, Relative Risk Aversion and Track Choice: A Field Experiment on the Role of Information Biases*, in *Acta sociologica*, v. 61, n. 4, 441-59.
- Barone C., Barg K., Ichou M., 2021, *Relative Risk Aversion Models: How Plausible are their Assumptions?*, in *Rationality and Society*, v. 33, n. 2, 143-75.
- Barone C., Schizzerotto A., Abbiati G., Argentin G., 2017, *Information Barriers, Social Inequality, and Plans for Higher Education: Evidence from a Field Experiment*, in *European Sociological Review*, v. 33, n. 1, 84-96.
- Barone C., Triventi M., Facchini M. 2021, *Social Origins, Tracking and Occupational Attainment in Italy*, in *Longitudinal and Life Course Studies*, v. 12, n. 4, 441-62.
- Bauerlein M., 2011, *The Digital Divide: Arguments for and Against Facebook, Google, Texting, and the Age of Social Networking*, London, Penguin.
- Becker G.S., 1964, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Chicago, Chicago University Press.
- Benadusi L., Giancola O., 2014, *Saggio introduttivo: Sistemi di scuola secondaria comprensivi versus selettivi. Una comparazione in termini di equità*, in *Scuola democratica*, n. 2, 461-82.
- Benvenuto G., Szpunar G., 2017, *Scienze dell'educazione e inclusione sociale: Un seminario per riflettere sulle disuguaglianze educative*. Roma, edizioni Nuova cultura.

- Bernardi F., Triventi M. 2020, *Compensatory advantage in educational transitions: Trivial or substantial? A simulated scenario analysis*, in *Acta sociologica*, v. 63, n. 1, 40-62.
- Bernstein B. 1971, *Class, Codes and Control. Volume 1. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein B. 1973, *Class, Codes and Control: Volume 2. Applied Studies Towards a Sociology of Language*, New York & London, Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein B. 1974, *Selection and Control. Teachers' Ratings of Children in the Infant School*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein B. 1975, *Class, Codes and Control. Volume 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*, London & New York, Routledge.
- Bernstein B. 1990, *Class, Codes and Control. Volume 4. The Structuring of Pedagogic Discourse*, London & New York, Routledge.
- Biemmi I. 2015, *Gender in Schools and Culture: Taking Stock of Education in Italy*, in *Gender and Education*, v. 27, n. 7, 812-27.
- Bison I., 2017, *Le scelte formative all'università: una applicazione dei modelli a scelta discreta*, in *Quaderni di Sociologia*, n. 74, 33-52.
- Blanco-Varela B., Amoedo J.M., 2024, *ScholarOne. Grade Repetition against Equity: Who are the Losers? A Transversal Study of their Effects according to the Student Socio-economic Profile*, in *Advance*, March 27, <https://doi.org/10.31124/advance.171155601.17933433/v1>
- Blossfeld P., Scherer, S., Uunk, W., 2024, *Editorial on the special issue Changes in educational homogamy and its consequences*, in *Comparative Population Studies*, n. 49, 437-66.
- Bonanni M., Giancola O., 2024, *Education as an Individual and Common Good: The Educational Achievements of Generation X in a Diachronic Comparison*, in O. Giancola, F. Lagomarsino e M. Siino (a cura di), *Education as commons. Selected papers from AIS Education international mid-term conference*, Roma, Associazione Per Scuola Democratica, 270-84.
- Bonanni M., Moreschini I., 2024, *Deviant Cases from Expected Performance: The Role of Expectations Beyond Socio- Economic and Cultural Status*, in *Italian Journal of Sociology of Education*, v. 16, n. 3, 55-78.
- Bonizzoni P., Romito M., Cavallo C., 2016, *Teachers' guidance, Family Participation and Track Choice: the Educational Disadvantage of Immigrant Students in Italy*, in *British Journal of Sociology of Education*, v. 37, n. 5, 702-20.
- Borgatti S., Everett M., Freeman L., 2002, *UCINET for Windows: Software for Social Network Analysis*. Harvard, MA, Analytic Technologies.
- Bottoni G., 2022, *Introduzione all'analisi multilivello. Teoria e pratica dei modelli di regressione multilivello*. Milano, FrancoAngeli.
- Boudon R., 1973, *L'inégalité des chances: La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Colin.

- Boudon R., 1974, *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*, London, Wiley.
- Boudon R., 2003, *Raison, bonnes raisons*, Paris, PUF.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., 1970, *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Édition de Minuit.
- Bourdieu P., 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Édition de Minuit.
- Bourdieu P., 1980, *Le sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Breen R., Goldthorpe J.H., 1997, *Explaining Educational Differentials: towards a Formal Rational Action Theory*, in *Rationality and Society*, v. 9, n. 3, 275-305.
- Breen R., Luijckx R., Müller W., Pollak, R., 2009, *Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from eight European Countries*, in *American Journal of Sociology*, v. 114, n. 5, 1475-1521.
- Brunello G., Checchi D., 2005, *School quality and family background in Italy*, in *Economics of education review*, v. 24, n. 5, 563-77.
- Buchmann M., Grütter J., Zuffianò A., 2022, *Parental Educational Aspirations and Children's Academic Self-concept: Disentangling State and Trait Components on their Dynamic Interplay*, in *Child Development*, v. 93, n. 1, 7-24.
- Bukodi E., Goldthorpe J.H., Zhao Y., 2021, *Primary and Secondary Effects of Social Origins on Educational Attainment: New Findings for England*, in *The British Journal of Sociology*, v. 72, n. 3, 627-50.
- Calidoni P., Cataldi S., 2016, *L'orientamento scolastico. Politiche, pratiche e attori*, Roma, Carocci.
- Cangiano C. 2023, *Gli ultimi arrivati. I giovani delle classi popolari nell'università di massa*, Milano, FrancoAngeli.
- Cannavò L., 2003, *Motivazione, autovalutazione e successo scolastico*. Milano, FrancoAngeli.
- Carriero R., Filandri M., Parisi, T. 2014, *Merito o fortuna? Il ruolo dell'origine sociale nelle attribuzioni di successo e insuccesso*, in *Quaderni di Sociologia*, n. 64, 73-96.
- Cavalli A., Facchini C., 2001, *Scelte cruciali. Indagine IARD su giovani e famiglie di fronte alle scelte alla fine delle scuole secondarie*, Bologna, Il Mulino.
- Cazden C.B., 1988, *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*, Portsmouth, Heinemann.
- Charles M., Bradley K., 2009, *Indulging our Gendered Selves? Sex Segregation by Field of Study in 44 countries*, *American Journal of Sociology*, v. 114, n. 4, 924-76.
- Checchi D., Flabbi L., 2013, *Intergenerational mobility and schooling decisions in Germany and Italy: The impact of secondary school tracks*, *Review of Economics of the Household*, v. 11, n. 1, 43-75.

- Colarusso S., Giancola, O. 2020, *Università e nuove forme di valutazione: Strategie individuali, produzione scientifica, effetti istituzionali. Materiali e Documenti*, Roma, Sapienza University Press.
- Coleman J.S., 1973, *The Mathematics of Collective Action*. Chicago, Aldine.
- Coleman J.S., 1988, *Social Capital in the Creation of Human Capital*, in *American Journal of Sociology*, n. 94, S95-S120.
- Coleman J.S., 1990, *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Collins R., 2004, *Interaction ritual chains*, Princeton New Jersey, Princeton University Press.
- Colombo M., Salmieri L., 2020, *The Education of Gender. The Gender of Education. Sociological Research in Italy*, Roma, Associazione Per Scuola Democratica.
- Connell R., 2011, *Questioni di genere*, Bologna, Il Mulino.
- Contini D., Cugnata F., Scagni A., 2018, *Social Selection in Higher Education. Enrolment, Dropout and Timely Degree Attainment in Italy*. In *Higher Education*, v. 75, n. 5, 785-808.
- Contini D., Scagni A., 2011, *Secondary School Choices in Italy: Ability or Social Background?* in M. Attanasio e V. Capursi (a cura di), *Statistical Methods for the Evaluation of University Systems*. Heidelberg, Springer.
- Contini D., Scagni A., 2013, *Social-Origin Inequalities in Educational Careers in Italy. Performance or Decision Effects?* in M. Jackson (a cura di), *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*, Stanford, Stanford University Press, 149-84.
- Contini D., Triventi M., 2016, *Between Formal Openness and Stratification in Secondary Education: Implications for Social Inequalities in Italy*, in H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek e M. Triventi (a cura di), *Models of Secondary Education and Social Inequality: An International Comparison*, Cheltenham, Edward Elgar, 305-22.
- Contini D., Tommaso M.L.D., Muratori C., Piazzalunga D., Schiavon L., 2022, *Who Lost the Most? Mathematics Achievement during the COVID-19 Pandemic*, in *The B.E. Journal of Economic Analysis e Policy*, v. 22, n. 2, 399-408.
- Cordini M., Ranci C., 2025, *Separati a scuola. La segregazione scolastica in Italia*, in *Scuola democratica*, 3-17, <https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/116731>
- Coulon A., 1997, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Éditions de Minuit.
- Cowan W.B., 2018, *Sources of Bias in Teenagers' College Expectations*, in *Social Science Quarterly*, v. 99, n. 1, 136-53.
- Cuconato M., Walther A., 2015, *'Doing transitions' in Education*, in *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 28, n. 3, 283-96.
- Cvencek D., Meltzoff A.N., Greenwald A.G., 2011, *Math-gender Stereotypes in Elementary School Children*, in *Child development*, v. 82, n. 3, 766-79.

- De Feo A., Pitzalis M., 2018, *Il mercato dell'orientamento: scuola, famiglie, istituzioni*, in *Sociologia dell'educazione*, v. 10, n. 1, 25-40.
- De Luca D., 2007, *Consenso e dissenso nella valutazione sociale delle occupazioni. Le differenze di genere*, *Quaderni di Sociologia*, n. 45, 137-61.
- Decataldo A., Giancola O., 2014, *Essere più istruiti vuol dire essere più competenti? Analisi dei risultati PIAAC in quattro coorti di italiani*, in *Sociologia e ricerca sociale*, v. 104, n. 2, 85-113.
- Deci E.L., Ryan R.M. 1985, *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*, New York, Springer.
- DeMoss K., Morris T. 2002, *How Arts Integration Supports Student Learning: Students Shed Light on the Connections*. Chicago, Chicago Arts Partnerships in Education (CAPE).
- De Vita L., Giancola O., 2017, *Between Education and Employment: Women's Trajectories in STEM Fields*, in *Polis*, n. 1, 45-72,
- Di Franco G., 2006, *Corrispondenze multiple e altre tecniche multivariate per variabili categoriali*, Milano, FrancoAngeli.
- Di Franco G., 2011, *Dalla matrice dei dati all'analisi trivariata. Introduzione all'analisi dei dati: Introduzione all'analisi dei dati*, Milano, FrancoAngeli.
- Dubet F., 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- Duru-Bellat M., 2004, *L'école des filles: Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris, L'Harmattan
- Dweck C.S., Davidson W., Nelson S., Enna B, 1998, *Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development*, in *Current Directions in Psychological Science*, v. 7, n. 6, 169-75.
- England P., 2010, *The Gender Revolution: Uneven and Stalled*, in *Gender & Society*, v. 24, n. 2, 149-66.
- Eurostat, 2023, *Tertiary education attainment statistics*.
- Eurydice, 2023a, *Strutture dei sistemi educativi europei 2023/2024: diagrammi*. *Eurydice Informazioni e dati*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/998820>
- Eurydice, 2023b, *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: Early leaving from education and training*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Eurydice, 2025, *I Quaderni di Eurydice Italia. Sistemi educativi europei 2024/2025: grafici e principali caratteristiche in alcuni paesi europei*. Firenze, INDIRE Unità Italiana di Eurydice.
- Fasanella A., 2007, *L'impatto della riforma universitaria del "3+2" sulla formazione sociologica*, Milano, FrancoAngeli.
- Galdi S., Cadinu M., Tomasetto C., 2014, *The Roots of Stereotype Threat: When Automatic Associations Disrupt Girls' math Performance*, in *Child development*, v. 85, n. 1, 250-63.
- Gambetta D., 1987, *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Gamoran A., 2009, *Tracking and inequality: New directions for research and practice*, in M. Apple, S. Ball, L.A. Gandin (a cura di), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, London, Routledge, 213-28.
- Ganzeboom H., Treiman D., 2003, *Three Internationally Standardised Measures for Comparative Research on Occupational Status*, in *Advances in Cross-Nation National Comparison*, Boston, MA, Springer, [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9186-7\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9186-7_9)
- García-Crespo, F.J., Fernández-Alonso, R., Muñiz, J. 2021, *Academic resilience in European countries: The role of teachers, families, and student profiles*, in *Plos one*, v. 16, n. 7, e0253409.
- Garelli F., Palmonari A., Sciolla, L., 2006, *La socializzazione flessibile*, Bologna, il Mulino.
- Ghigi R., 2019, *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, Bologna, Il Mulino.
- Giambona F., Porcu M., 2015, *Student Background Determinants of Reading Achievement in Italy. A Quantile Regression Analysis*, in *International Journal of Educational Development*, n. 44, 95-107.
- Giancola O. 2009, *Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi europei. Un'analisi comparativa degli effetti dei sistemi e delle macro-politiche educative sulle scelte e le carriere scolastiche degli studenti*, Napoli, Scripta-Web.
- Giancola O. 2019a, *La difficile conciliazione di equità ed efficacia: evidenze dal caso italiano in una prospettiva comparata*, in *Quaderni della Fondazione G. Feltrinelli*, n. 29, 18-42.
- Giancola O., 2019b, *Che voto mi dai? Le dinamiche che costruiscono i risultati scolastici*, in *Sociologia Italiana*, n. 13, 133-49.
- Giancola O., Bonnani M., 2024, *Dal funzionalismo al capitale umano: una visione positiva dell'istruzione*, in O. Giancola e L. Salmieri (a cura di), *Disuguaglianze educative e scelte scolastiche. Teorie, processi e contesti*, Milano, FrancoAngeli, 22-41
- Giancola O., Bonnani M., Moreschini I., 2025, *The Effect of the Structure of Secondary Education in Europe: A perspective in terms of Effectiveness and Equity*, in *Scuola democratica*, n. 2, 359-82.
- Giancola O., Colarusso S., 2020, *Gender, Social Origins, and Educational Choices: How it really Works*, in M. Colombo e L. Salmieri (a cura di), *The Education of Gender. The Gender of Education. Sociological Research in Italy*, Roma, Associazione Per Scuola Democratica, 95-109.
- Giancola O., De Vita L., 2021, *Presenza delle donne nella formazione e nel lavoro scientifico*, in M. Sciannambolo e A. Viteritti (a cura di), *Fare la differenza. Stereotipi di genere e nuove pratiche di affermazione nei campi scientifici*, Roma, Sapienza University Press, 19-36.

- Giancola O., Fornari R., 2011, *Policies for Decentralization, School Autonomy and Educational Inequalities among the Italian Regions. Empirical Evidence from PISA 2006*, in Italian Journal of Sociology of Education, n. 3, 150-72.
- Giancola O., Lo Cicero A., Rizzi F., 2023, *Le mappe delle scelte educative. Una tecnica di raccolta dei dati e le sue implicazioni di analisi*, in Scuola democratica, v. 14, n.1, 167-92.
- Giancola O., Lo Cicero A., Rizzi F., 2025, *Disuguaglianze intergenerazionali in Italia*, in O. Giancola e L. Salmieri (a cura di) *Un'istruzione in crescita? Progressi e disuguaglianze nel sistema educativo italiano*, Milano, FrancoAngeli, 176-201.
- Giancola O., Lovecchio D. 2018, *Le indagini internazionali come standardizzazione delle competenze*, in L. Benadusi e S. Molina (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, Il Mulino, 123-52.
- Giancola O., Piromalli L., 2024, *Capitale informativo, orientamento e percorsi scolastici*, in O. Giancola e L. Salmieri (a cura di), *Disuguaglianze educative e scelte scolastiche. Teorie, processi e contesti*, Milano, FrancoAngeli, 152-67.
- Giancola O., Rizzi F., 2024, *Le scelte scolastiche come processo razionale*, in O. Giancola e L. Salmieri (a cura di), *Disuguaglianze educative e scelte scolastiche. Teorie, processi e contesti*, Milano, FrancoAngeli, 68-92.
- Giancola O., Salmieri, L. 2018, *Education and the Inclusion of Immigrants. A Cross-national Analysis among five European Countries*, in Scuola democratica, n. 2, 310-34.
- Giancola O., Salmieri, L., 2020a, *Family Background, School-track and Macro-area: The Complex Chains of Education Inequalities in Italy*, in DISSE-Working Papers, n. 4, 1-22.
- Giancola O., Salmieri L. 2020b, *Sociologia delle disuguaglianze. Teorie, metodi, ambiti*, Roma, Carocci.
- Giancola O., Salmieri L., 2022a, *Chain Effects in Diachronic Perspective. Social Inequalities and School-tracks-choices Affecting Educational Outcomes in Italy*, in Scuola democratica, n. 2, 385-409.
- Giancola O., Salmieri L., 2022b, *Isomorphism, Polymorphism, or Hybridization? South-European Educational Inequalities at Check*, in Revista de Sociología de la Educación, v. 15, n. 1, 8-24.
- Giancola O., Salmieri L., 2023, *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*, Roma, Carocci.
- Giancola O., Salmieri L., 2024a, *Disuguaglianze educative e scelte scolastiche. Teorie, processi e contesti*, Milano, FrancoAngeli.
- Giancola O., Salmieri L. 2024b, *Italian Educational Poverty in Mathematics and Science Skills. The Effects of Material and Immaterial Cultural Resources*. in O. Giancola, F. Lagomarsino e M. Siino (a cura di), *Education as commons. Selected paper from AIS Education international mid-term Conference*, Roma, Associazione per Scuola democratica, 304-18.

- Giancola O., Salmieri L., 2024c, *The Pandemic, Socioeconomic Disadvantage and Learning Outcomes in Italy*, in S. Schnepf, L. Volante, D.A. Klinger, O. Giancola, L. Salmieri (a cura di), *The Pandemic, Socioeconomic Disadvantage and Learning Outcomes: Cross-National Impact Analyses of Education Policy Reforms*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 92-115.
- Giancola O., Viteritti A., 2019, *Le competenze nello spazio globale dell'educazione. Discorsi, modelli e misure*, in *Scuola democratica*, n. 1, 11-40.
- Giofrè D., Cornoldi C., Martini A., Toffalini E., 2020, *A Population Level Analysis of the Gender Gap in Mathematics: Results on over 13 million Children using the INVALSI Dataset*, in *Intelligence*, n. 81, 101467, <https://doi.org/10.1016/j.intell.2020.101467>
- Giusti S., 2024, *L'orientamento nella scuola italiana dagli anni Novanta a oggi*, in G. Guglielmini e F. Batini (a cura di), *Orientarsi nell'orientamento*, Bologna, il Mulino, 81-98.
- Gopnik A., Meltzoff A.N., Kuhl P.K. 1999, *The Scientist in the Crib: What Early Learning Tells us about the Mind*, New York, HarperCollins.
- Goswami U., 2008, *Cognitive Development: The Learning Brain*, New York-London, Routledge.
- Granovetter M. 1973, *The strength of weak ties*, in *American Journal of Sociology*, v. 78, n. 6, 1360-380.
- Green A., 1990, *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, London, Palgrave Macmillan.
- Gunderson E. A., Ramirez G., Levine S.C., Beilock S.L., 2012, *The Role of Parents and Teachers in the Development of Gender-related Math Attitudes*, in *Sex Roles*, v. 66, n. 3-4, 153-66.
- Hägglund A.E., Leuze K., 2021, *Gender Differences in STEM Expectations across Countries: How Perceived Labor Market Structures Shape Adolescents' Preferences*, in *Journal of Youth Studies*, v. 24, n. 5, 634–54. <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1755029>
- Hallam S., 2010, *The Power of Music: Its Impact on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People*, in *International Journal of Music Education*, v. 28, n. 3, 269-89.
- Hart B., Risley, T.R., 1995, *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, Baltimore, Brookes Publishing.
- Hart C.S., 2012, *Aspirations, education and social justice: Applying Sen and Bourdieu*, London, Bloomsbury.
- Hasan R., 1992, *Speech Genre, Semiotic Mediation and the Development of Higher Mental Functions*, in *Language Sciences*, v. 14, n. 4, 489-528.
- Heath S.B. 1983. *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Heckman J.J., Stixrud J., Urzua S., 2006, *The Effects of Cognitive and Non-cognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social behavior*, in *Journal of Labor Economics*, v. 24, n. 3, 411-82.
- Hedström P., Swedberg R., 1996, *Social Mechanisms*, in *Acta Sociologica*, v. 39, n. 3, 281-308.
- Hedström P., Ylikoski P., 2014, *Analytical sociology and rational-choice theory*, in Manzo, G. (a cura di), *Analytical sociology*, Chichester, Wiley, 53-70.
- Hedström, P., 2005, *Dissecting the social: On the principles of analytical sociology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hodkinson P., Sparkes A.C., 1997, *Careership: A Sociological Theory of Career Decision Making*, in *British Journal of Sociology of Education*, v. 18, n. 1, 29-44.
- Hoff E., 2003, *The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development via Maternal Speech*, in *Child Development*, v. 74, n. 5, 1368-78.
- Hoff E., 2006, *How Social Contexts Support and Shape Language Development*, in *Developmental Review*, v. 26, n. 1, 55-88.
- ISFOL, 2014, *PIAAC-OCSE: Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*, Roma, Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori.
- ISTAT, 2016, *I percorsi di studio e lavoro dei diplomati e dei laureati*, Roma, Istituto Nazionale di Statistica
- ISTAT, 2024, *Livelli di istruzione e ritorni Occupazionali Anno 2023*, Roma, Istituto Nazionale di Statistica, <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/07/REPORT-livelli-istruzione.pdf>
- Jackson M., Jonsson J.O., 2013, *Why Does Inequality of Educational Opportunity Vary across Countries? Primary and Secondary Effects in Comparative Context*, in M. Jackson (a cura di), *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*, Stanford, Stanford University Press, 306-38.
- Jackson M., 2013, *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*, Stanford, Stanford University Press.
- Jaoul-Grammare M., 2024, *Gendered Professions, Prestigious Professions: When Stereotypes Condition Career Choices*, in *European Journal of Education*, v. 59, n. 2, e12603, <https://doi.org/10.1111/ejed.12603>
- Jeynes, W.H. 2007, *The Relationship between Parental Involvement and Academic Achievement*, in *Urban Education*, v. 42, n. 1, 82-110.
- Jheng Y.-J., Lin C.-W., Chang J.C.C., Liao Y.-K., 2022, *Who is able to choose? A meta-analysis and systematic review of the effects of family socioeconomic status on school choice*, in *International Journal of Educational Research*, n. 112, 101943.
- Jiang S., Simpkins S.D., Eccles J.S. 2020, *Individuals' Math and Science Motivation and their subsequent STEM Choices and Achievement in High School*

*and College: A Longitudinal Study of Gender and College Generation Status Differences*, in *Developmental Psychology*, v. 56, n. 11, 2137.

Kaiser H.F., 1960, *The Application of Electronic Computers to Factor Analysis*, in *Educational and psychological measurement*, v. 20, n. 1, 141-51.

Komljenovic J., Robertson S. L., 2016, *The Dynamics of “market-making” in Higher Education*, in *Journal of Education Policy*, v. 31, n. 5, 622-36.

Kuhl P.K., 2010, *Brain Mechanisms in Early Language Acquisition*, in *Neuron*, v. 67, n. 5, 713-27.

Kunz J.S., Staub K.E., 2020, *Early Subjective Completion Beliefs and the Demand for Post-secondary Education*, in *Journal of Economic Behavior & Organization*, n. 177, 34-55.

Kupfer A., Facchini C., 2021, *Social Origins, Linguistic Capital, and Secondary School Performance: An Empirical Assessment of Bernstein’s Theory*, in *Sociology of Education*, v. 94, n. 4, 345-67.

Lareau A., 2011, *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2<sup>nd</sup> ed.), Berkeley, University of California Press.

Lavrijsen J., Nicaise I., 2015, *New empirical evidence on the effect of educational tracking on social inequalities in reading achievement.*, in *European Educational Research Journal*, v. 14, n. 3-4, 206-21.

Lee B., 2014, *The Influence of School Tracking Systems on Educational Expectations: A Comparative Study of Austria and Italy*, in *Comparative Education*, v. 50, n. 2, 206-28.

Leonelli S., 2011, *La pedagogia di genere in Italia. Dall’uguaglianza alla complessificazione*, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*. v. 6, n. 1, <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/2237>

Lo Cicero A., Rizzi F., Giancola O., 2024, *Propensities and educational choices: the dynamics of (re)production of inequalities*, in O. Giancola, F. Lagomarsino e M. Siino (a cura di), *Education as commons. Selected papers from AIS Education international mid-term conference*, Roma, Associazione Per Scuola Democratica, 312-28.

Lo Cicero A.L., Giancola O., 2024, *The vertical and intertemporal structure of educational inequalities in Italy*, in *Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola democratica. Education and/or Social Justice. Volume 1: Inequality, Inclusion, and Governance*, Roma, Associazione Per Scuola Democratica, 68-76

Logan S., Johnston R., 2010, *Investigating Gender Differences*, in *Reading. Educational Review*, v. 62, n. 2, 175-87.

Longobardi S., Agasisti T. 2012, *Studenti resilienti: quando la famiglia “non conta”. Un’analisi esplorativa della resilienza nella scuola italiana*, in *Statistica e società*, v. 1, n. 3, 19-21.

Lorenz G., Boda Z., Salikutluk Z., Jansen M., 2020, *Social Influence or Selection? Peer Effects on the Development of Adolescents’ Educational Expecta-*

- tions in Germany, in *British Journal of Sociology of Education*, v. 41, n. 5, 643-69.
- Loveday V., 2015, *Working-Class Participation, Middle-Class Aspiration? Value, Upward Mobility and Symbolic Indebtedness in Higher Education*, in *The Sociological Review*, v. 63, n. 3, 570-88.
- Lovett T., 2016, 'I'm like you not': *Intergenerational Mobility of Working Class Students from a Cultural-Evolutionary Perspective*, in *Issues in Educational Research*, v. 26, n. 2, 280-97.
- Magnusson C., 2009, *Gender, Occupational Prestige, and Wages: A Test of Devaluation Theory*, in *European Sociological Review*, v. 25, n. 1, 87-101,
- Martins L., Veiga P., 2010, *Do Inequalities in Parents' education Play an Important Role in PISA Students' Mathematics Achievement Test Score Disparities?* in *Economics of Education Review*, v. 29, n. 6, 1016-33.
- Mayerhofer M., Lüftenegger M., Eichmair M. 2024, *The Development of Mathematics Expectancy-value Profiles during the Secondary-Tertiary Transition into STEM Fields*, in *International Journal of STEM Education*, v. 11, n. 1, 31, <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00491-6>
- Mehan H., 1996, *Beneath the Skin and Between the Ears: A Case Study in the Politics of Representation*, in S. Chaiklin e J. Lave (a cura di), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, Cambridge, Cambridge University Press, 241-68.
- Merton R.K. 1948, *The self-fulfilling prophecy*, in *The Antioch Review*, v. 8, n. 2, 193-210.
- Merton R.K., 1949, *Social Theory and Social Structure*, New York, Free Press.
- Meyer J.W., Ramirez F.O., Soysal Y.N., 1992, *World Expansion of Mass Education, 1870–1980*, in *Sociology of Education*, v. 65, n. 2, 128-49.
- MIM, 2024, *Focus principali dati della scuola. Avvio anno scolastico 2024/2025*, Roma, Ministero dell'Istruzione e del Merito, Ufficio di Statistica.
- 2024, Minello A. 2014, *The Educational Expectations of Italian Children: The Role of Social Interactions with the Children of Immigrants*, in *International Studies in Sociology of Education*, v. 24, n. 2, 127-47.
- Minello A., Barban N., 2012, *The Educational Expectations of Children of Immigrants in Italy*, in *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, v. 643, n. 1, 78-103.
- Mol S.E., Bus, A.G. 2011, *To Read or Not to Read: A Meta-analysis of Print Exposure from Infancy to Early Adulthood*, in *Psychological Bulletin*, v. 137, n. 2, 267-96.
- Morais A.M., Neves I., 2020, *Pedagogic Discourse and the Recontextualizing Rules: A Contribution to the Operationalization of the Bernsteinian Framework*, in *British Journal of Sociology of Education*, v. 41, n. 3, 387-405.
- Moreschini I., Bonanni, M., 2025, *Beyond Expectations: How Much does the Structure of European Education Systems Affect Students'performance?* in

Proceedings of the Third International Conference of the journal *Scuola Democratica. Education and/or Social Justice*. Volume 1: Inequality, Inclusion, and Governance. Roma, Associazione Per Scuola Democratica, 68-76.

Morgan S. L., 2005, *On the Edge of Commitment: Educational Attainment and Race in the United States*, Stanford, Stanford University Press.

MUR, 2024, *L'università in cifre 2023*, Roma, Ministero dell'Università e della Ricerca.

Muzzatti B., Agnoli F., 2007, Gender and Mathematics: Attitudes and Stereotype Threat Susceptibility in Italian Children, in *Developmental psychology*, v. 43, n. 3, 747.

Nelson C.A. 1999, *Neural Plasticity and Human Development: The role of Early Experience in Sculpting Memory Systems*, in *Developmental Science*, v. 2, n. 2, 115-136.

Neuenschwander M.P., Vida M., Garrett J.L., Eccles J.S., 2007, *Parents' expectations and Students' achievement in two Western Nations*, in *International Journal of Behavioral Development*, v. 31, n. 6, 594-602.

Noble K.G., Farah M.J., McCandliss B.D., 2006, *Socioeconomic Background Modulates Cognition–Achievement Relationships in Reading*, in *Cognitive Development*, v. 21, n. 3, 349-68.

OCSE, 2011, *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090873-en>

OCSE, 2018, *Equity in Education: Breaking down Barriers to Social Mobility*, Paris, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>

OCSE, 2019, *PISA 2018 Results (Volume I). What Students Know and Can Do*, Paris, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

OCSE, 2022, *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), 3<sup>rd</sup> cycle, International public use file (IPUF)*, Paris, OECD Publishing

OCSE, 2023a *PISA 2022. Results (Volume I). The State of Learning and Equity in Education*, Paris, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

OCSE, 2023b, *PISA 2022. Results (Volume II). Learning during – and from – Disruption*, Paris, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>

Ortiz-Gervasi L. 2021, *Parental education, gender, and school outcomes: A study of educational trajectories in Europe*, in *European Journal of Sociology*, v. 62, n. 3, 411-440.

Panichella N., Triventi M., 2014, *Social Inequalities in the Choice of Secondary School*, in *European Societies*, v. 16, n. 5, 666-93.

Panichella N., Triventi M., 2011, *The Role of Horizontal Stratification in the Reproduction of Social Inequalities in Education. Evidence from Italy, 1920-80*, Annual Conference of the British Sociological Association, London, April 6-8.

- Passolunghi M.C., Ferreira T.I.R., Tomasetto C., 2014, *Math-gender Stereotypes and Math-related Beliefs in Childhood and Early Adolescence*, in Learning and Individual differences, n. 34, 70-6.
- Pensiero N., Barone C., 2024, *Parental Schooling, Educational Attainment, Skills, and Earnings: A Trend Analysis across Fifteen Countries*, in Social Forces, v. 102, n. 4, 1288-309.
- Pensiero N., Giancola O., Barone C. 2019, *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes in Italy*, in L. Volante, S.V. Schnepf, J. Jerrim e D.A. Klingner (a cura di), *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes*, Singapore, Springer, 81-94.
- Piccone Stella S., Salmieri L., 2018, *Il gioco della cultura. Attori, processi, prospettive*, Roma, Carocci.
- Pintrich P.R., Schunk D.H., 2002, *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*, Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
- Piomalli L., 2024, *A tu per tu con le scelte scolastiche. La ricerca interazionista sulle carriere educative*, in O. Giancola e L. Salmieri (a cura di), *Disuguaglianze educative e scelte scolastiche. Teorie, processi e contesti*, Milano, FrancoAngeli, 118-34.
- Pisati M., 2002, *La partecipazione al sistema scolastico*, in A. Schizzerotto (a cura di), *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 141-86.
- Pitzalis M., Nota L., 2025, *L'orientamento a scuola. Per costruire società inclusive, eque, sostenibili*, Milano, Mondadori.
- Polesel J., Leahy M., 2018, *School tracking and social selection in northern Italy*, in European Educational Research Journal, v. 18, n.1, 54-68.
- Portes A., 1998, *Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology*, in Annual Review of Sociology, v. 24, n. 1, 1-24.
- Priulla, A., D'Angelo, N., Attanasio, M. 2021. *An analysis of Italian university students' performance through segmented regression models: gender differences in STEM courses*, in Genus, v. 77, n. 11, <https://doi.org/10.1186/s41118-021-00118-6>
- Raftery A.E., Hout M. 1993, *Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75*, in Sociology of Education, v. 66, n. 1, 41-62.
- Ramani G.B., Siegler R.S. 2008, *Promoting Broad and Stable Improvements in Low-Income Children's Numerical Knowledge through Playing Number Board Games*, in Child Development, v. 79, n. 2, 375-94.
- Reay D., Lucey H., 2003, *The Limits of 'Choice': Children and Inner City Schooling*, in Sociology, v. 37, n. 1, 121-42.
- Reay D., 2018, *Miseducation: Inequality, education and the working classes*, in International Studies in Sociology of Education, v. 27, n. 4, 453-56.
- Regan E., DeWitt J., 2014, *Attitudes, Interest and Factors Influencing Stem Enrolment Behaviour: An Overview of Relevant Literature*, in E.K. Henriksen,

- J. Dillon e J. Ryder (a cura di), *Understanding Student Participation and Choice in Science and Technology Education*, Dordrecht, Springer, 63-88.
- Reimer D., Pollak R., 2005, *The Impact of Social Origin on the Transition to Tertiary Education in West Germany 1983 and 1999*, Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Ress A., Azzolini D., 2014, Primary and Secondary Effects of Social Background on Educational Attainment in Italy. Evidence from an Administrative Dataset, in *Italian Journal of Sociology of Education*, v. 6, n. 1, 53-80.
- Rhoades B.L., Warren H.K., Domitrovich C.E., Greenberg M.T., 2011, *Examining the Link between Preschool Social-emotional Competence and First Grade Academic Achievement: The Role of Attention Skills*, in *Early childhood research quarterly*, v. 26, n. 2, 182-91.
- Ricci R., 2019, *La dispersione scolastica implicita*, in *Induzioni: demografia, probabilità, statistica a scuola*, v. 58, n. 1, 41-48.
- Rinaldi E., Salmieri L., 2020, *Gender Gaps in Financial Education. The Italian Case*, in M. Colombo e L. Salmieri (a cura di), *The education of gender. The gender of education*, Roma, Associazione Per Scuola Democratica, 141-68.
- Romito M., 2016a, *L'orientamento scolastico come dispositivo di riproduzione delle disuguaglianze*, in *Scuola democratica*, n. 1, 67-84.
- Romito M. 2016b, *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Milano, Guerini e Associati.
- Romito M., 2016c, *L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie*, in *Scuola democratica*, n. 2, 441-60.
- Romito M., 2016d, *Governing by Numbers: Education Governance and the Making of the Neoliberal Student*, in *European Educational Research Journal*, v. 15, n. 3, 335-52.
- Romito, M. 2021, *First-generation students. Essere i primi in famiglia a frequentare l'università*. Roma, Carocci.
- Rosenthal R., Jacobson L., 1968, *Pygmalion in the classroom*, in *The Urban Review*, v. 3, n. 1, 16-20.
- Rowe M.L., 2008, *Child-directed Speech: Relation to Socioeconomic Status, Knowledge of Child Development and Child Vocabulary Skill*, in *Journal of child language*, 35(1), 185-205.
- Rowe M.L., 2012, *A Longitudinal Investigation of the Role of Quantity and Quality of Child-directed Speech in Vocabulary Development*, in *Child Development*, v. 83, n. 5, 1762-774.
- Ruspini E., 2023, *Le identità di genere*, Roma, Carocci.
- Sacerdote B., 2001, *Peer Effects with Random Assignment: Results from Dartmouth Roommates*, in *Quarterly Journal of Economics*, v. 116, n. 2, 681-704.

- Sadovnik A.R., 2011, Theory and Research in the Sociology of Education: A Critical Review, in A.R. Sadovnik (a cura di), *Sociology of Education: A Critical Reader*, New York, Routledge, 3-21.
- Salmieri L. 2015, *Crisi del merito e spreco culturale: le ragazze tra istruzione e postfordismo*, in M.T. Mori, A. Pescarolo, A. Scattigno, S. Soldani, (a cura di), *Di generazione in generazione: le italiane dall'Unità ad oggi*, Roma, Viella, 361-73.
- Salmieri L. 2022, *Students, Parents and School-Choices. Gendered Trajectories in the Italian Education System*, in Italian Journal of Sociology of Education, v. 14, n. 2, 99-119.
- Salmieri L., Lo Cicero A. 2024, *Tra "micro" e "macro": le prospettive di Randall Collins e James Coleman*, in O. Giancola e L. Salmieri (a cura di), *Disuguaglianze educative e scelte scolastiche. Teorie, processi e contesti*, Milano, FrancoAngeli, 93-116.
- Schoon I., 2008, *A Transgenerational Model of Status Attainment: The Potential Mediating Role of School Motivation and Education*, in National Institute Economic Review, n. 205, 72-82.
- Schriewer J., 2000, *Comparative Education Methodology in Transition: Towards a Science of Complexity?* in J. Schriewer (a cura di), *Discourse Formation in Comparative Education*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 3-53.
- Sciannamblo M., Viteritti A., 2021, *Fare la differenza: Stereotipi di genere e nuove pratiche di affermazione nei campi scientifici*, Roma, Sapienza Università Editrice.
- Sewell W.H., Haller A.O., Portes A., 1969, *The Educational and Early Occupational Attainment Process*, in American Sociological Review, n. 34, 82-92.
- Sewell W.H., Haller, A.O., Portes A., 1969, *The Educational and Early Occupational Attainment Process*, in *American Sociological Review*, v. 34, n. 1, 82-92.
- Shonkoff J.P., Phillips, D.A., 2000, *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*, Washington, D.C., The National Academies Press.
- Snow C.E. 2010, *Academic Language and the Challenge of Reading for Learning about Science*, in Science, v. 328, n. 5977, 450-2.
- Solheim O.J., Lundetræ K., 2018, *Can Test Construction Account for Varying Gender Differences in International Reading Achievement Tests of Children, Adolescents and Young Adults? A Study Based on Nordic Results in PIRLS, PISA and PIAAC*, in Assessment in Education: Principles, Policy e Practice, v. 25, n. 1, 107-26.
- Sullivan A. 2001, *Cultural Capital and Educational Attainment*, in Sociology, v. 35, n. 4, 893-912.
- Swart N.M., Wolbers, M.H.J. 2024, *The Effect of Parental Education on The Expectations of 15 year olds to Complete Higher Education in The Nether-*

*lands*, in *British Journal of Sociology of Education*, v. 45, n. 4, 547-64. <https://doi.org/10.1080/01425692.2024.2335307>

Szpunar G., 2022, *L'insegnante riflessivo per una scuola inclusiva*, in *Pedagogia oggi*, v. 20, n. 1, 161-67.

Tarabini A., Ingram N., 2018, *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*, London, Routledge.

Terrin E., Triventi M., 2023, *The Effect of School Tracking on Student Achievement and Inequality: A Meta-Analysis*, in *Review of Educational Research*, v. 93, n. 2, 236-74.

Tocchioni, V., Milone, S., Lombardi, G. (2025). *Gender disparities in school-to-university transition in Italy: the role played by the socio-economic condition and the type of high school*, in *Rivista italiana di economia, demografia e statistica*, v. 79, n. 1, 67-78.

Trobia A., Milia. V., 2011, *Social Network Analysis. Approcci, tecniche e nuove applicazioni*, Roma, Carocci.

Tröhler D., 2011, *Languages of Education: Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations*, New York, Routledge.

Usher A., 2005, *A Little Knowledge is a Dangerous Thing. How Perceptions of Costs and Benefits Affect Access to Education*, Educational Policy Institute.

Valdés M.T., 2022, *Unequal Expectations? Testing Decisional Mechanisms for Secondary Effects of Social Origin*, in *Social Science Research*, n. 105, 1-17.

Vergati S., 2005a, *La costruzione intergenerazionale delle aspettative*, Roma, Bonanno Editore.

Vergati S., 2005b, *Modelli culturali e azione sociale. Introduzione alla sociologia di Max Weber*, Roma, Carocci.

Villani M, 2024, *François Dubet: dalla sociologia dell'esperienza alla giustizia educativa e sociale*, in O. Giancola, L. Salmieri (a cura di), *Disuguaglianze educative e scelte scolastiche. Teorie, processi e contesti*, Milano, FrancoAngeli, 135-51.

Villani M., Prandini R., 2024, *Being NEET in Italy in the Post-COVID-19 Era*. in *Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola Democratica. Education and/or Social Justice. Volume 1: Inequality, Inclusion, and Governance*, Roma, Associazione Per Scuola Democratica, 158-69.

Volante L., Klinger D., Bilgili O., 2018, *Immigrant Student Achievement and Education Policy*, Singapore, Springer.

Volante L., Klinger D.A., Schnepf S.V., Giancola O e Salmieri L., 2024, *The Pandemic, Socioeconomic Disadvantaged and Learning Outcomes: Cross-National Impact Analyses of Education Policy Reforms*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.

Wasserman, S., Faust, K. 1994, *Social Network Analysis: Methods and Applications*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Wiederkehr V., Darnon C., Chazal S., Guimond S., Martinot D., 2015, *From Social Class to Self-Efficacy: Internalization of Low Social Status Pupils' School Performance*, in *Social Psychology of Education*, n. 18, 769-84.
- Willis P., 1977, *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. UK, Saxon House&US, Columbia University Press.
- Yu J., 2021, *Consuming UK Transnational Higher education in China: A Bourdieusian approach to Chinese Students' Perceptions and Experiences*, in *Sociological Research Online*, v. 26, n. 1, 222-39.
- Zhang Q., Storey N. 2022, *Controversies behind COVID Learning Loss: Historical Issues, Current Measurements, and Future Strategies*, in *Theory into Practice*, v. 61, n. 3, 300-11.
- Zimmermann B., Seiler S., 2019, *The Relationship between Educational Pathways and Occupational Outcomes at the Intersection of Gender and Social Origin*, in *Social Inclusion*, v. 7, n. 3, 79-94.
- Zipin L., Sellar S., Brennan M., Gale T., 2013, *Educating for Futures in Marginalized Regions: A Sociological Framework for Rethinking and Researching Aspirations*, in *Educational Philosophy and Theory*, v. 47, n. 3, 227-46.
- Zosh J.M., Gaudreau C., Golinkoff R.M., Hirsh-Pasek K., 2022, *The Power of Playful Learning in the Early Childhood Setting*, in *Young Children*, v. 77, n. 2, 6-13.



## Gli autori

**Matteo Bonanni** è dottore di ricerca in Sociologia e ricerca sociale applicata presso il Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche di Sapienza, Università di Roma. Si occupa di giovani, generazioni, *education* e disuguaglianze, con attenzione particolare all'operazionalizzazione del concetto di generazione, allo studio dei sistemi educativi e delle performance ai test non predette dallo status socio-economico.

**Richard Bourelly** è dottore di ricerca in Scienze Sociali ed Economiche presso il Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche della Sapienza, Università di Roma. Le sue aree di ricerca comprendono i trans-gender studies e la sociologia dell'educazione, con un focus sulle politiche di inclusione degli studenti transgender nelle istituzioni scolastiche.

**Adamo Lo Cicero** è dottore di ricerca in Sociologia e ricerca sociale applicata, presso il Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche, Sapienza, Università di Roma. Si occupa di analisi dei processi e sistemi educativi e formativi, concentrandosi su risultati, disuguaglianze ed equità in una prospettiva di analisi multilivello.

**Iacopo Moreschini** è attualmente dottorando presso l'Università di Milano-Bicocca, precedentemente assegnista di ricerca presso l'INGV e l'Università degli Studi di Cagliari. Si occupa prevalentemente di sociologia dell'educazione e dei sistemi educativi, con particolare attenzione alle disuguaglianze nei risultati dovute a fattori istituzionali e socio-economici.

**Benedetto Pasanisi**, dottorando in Sociologia e ricerca sociale applicata presso il Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche di Sapienza, Università di Roma. I suoi interessi di ricerca includono le disuguaglianze sociali e la sociologia dell'educazione, con attenzione all'omogamia sociale e alle sue ricadute sulle biografie scolastiche.

**Leonardo Piromalli**, sociologo, è ricercatore presso IREF – Istituto di Ricerche Educative e Formative (Roma). I suoi principali interessi di ricerca si collocano nell'ambito della sociologia dell'educazione, tecnologia e media digitali, governance e politiche pubbliche, interazioni quotidiane e costruzione di significati. Su questi argomenti ha pubblicato numerosi saggi e il volume *L'università digitale* (Carocci, 2023).

**Federica Rizzi** è dottore di ricerca in Sociologia e ricerca sociale applicata, presso il Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche, Sapienza, Università di Roma. Si occupa di sistemi educativi e formativi, disuguaglianze e scelte scolastiche. Attualmente i suoi principali temi di ricerca riguardano le ricadute individuali dell'istruzione, con particolare attenzione agli effetti non economici.

**Marialuisa Villani** è ricercatrice a tempo determinato, presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università di Bologna. Si occupa di educazione, disuguaglianze e politiche educative e universitarie. I suoi interessi di ricerca includono le trasformazioni della professione accademica, la costruzione delle aspirazioni, il *drop-out* e il fenomeno dei NEET.

Questo   
**LIBRO**

 ti è piaciuto?

---

**Comunicaci il tuo giudizio su:**  
[www.francoangeli.it/opinione](http://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](http://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

Perché il destino scolastico e professionale dei giovani continua a seguire linee condizionate dalle dimensioni di classe sociale, territorio e genere? In che modo aspettative, scelte e opportunità educative si intrecciano nel riprodurre – e solo talvolta nel rompere – le disuguaglianze sociali? Questo volume affronta tali interrogativi con una prospettiva rigorosa e innovativa, coniugando analisi teorica e ricerca empirica su larga scala. Adottando un approccio che integra dati di grandi indagini nazionali e internazionali e un'originale *survey* tra studenti delle scuole superiori del Lazio, i contributi ospitati dipanano i modi in cui la struttura dei sistemi scolastici, le origini familiari e le rappresentazioni soggettive degli adolescenti plasmano le traiettorie formative e le competenze lungo l'intero ciclo di vita. Il volume restituisce così la complessità dei processi educativi come intreccio dinamico tra struttura e *agency*, mostrando come scelte, vincoli e aspettative individuali si formino all'interno di contesti istituzionali e culturali che orientano, più di quanto appaia, le possibilità di mobilità e di realizzazione personale. Dal modo in cui le famiglie accedono ai servizi educativi per la prima infanzia alle forme, spesso stereotipate, di orientamento scolastico; dalla precoce segmentazione dei percorsi di studio ai meccanismi dell'omogamia educativa; dalle "rinunce adattive" che segnano i giovani in condizioni di svantaggio ai processi attraverso cui si trasmettono capitale socio-economico e culturale tra le generazioni: il volume propone uno sguardo sociologico ampio e approfondito sull'istruzione come uno spazio in cui le disuguaglianze si riproducono, ma in cui possono anche aprirsi margini di cambiamento. Destinato a studiosi, insegnanti, decisori politici e a chiunque voglia comprendere le dinamiche profonde che modellano l'educazione in Italia, questo libro invita a guardare oltre i numeri, restituendo alla ricerca sociologica la sua funzione analitica, critica e progettuale.

*Orazio Giancola*, sociologo, è professore associato presso il Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche di Sapienza, Università di Roma. Si occupa di sociologia dell'educazione, di equità e disuguaglianze, di analisi delle politiche scolastiche e universitarie. Ha pubblicato per FrancoAngeli *Teoria Sociologica e industria culturale* (2021, con Martina Visentin) e *Equità e merito nella scuola* (2a edizione, 2022, con Luciano Benadusi).

*Luca Salmieri*, sociologo, è professore associato presso il Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche di Sapienza, Università di Roma. I suoi interessi di ricerca spaziano dagli studi culturali alla sociologia dell'educazione, con particolare attenzione alle disuguaglianze sociali in una prospettiva multidimensionale. Per FrancoAngeli ha pubblicato *Servizi sociali e misurare di contrasto alla povertà* (2022) e *Diseguaglianze educative e scelte scolastiche* (2024, con Orazio Giancola).