

Quaderni di sociologia

Rappresentazioni dell'istruzione e del merito scolastico

Barone, Abbiati, Azzolini, Quanto conviene studiare?

Le credenze degli studenti

Tenret, La meritocrazia a scuola

Carriero, Filandri, Parisi, Merito o fortuna?

Origine sociale e successo scolastico

Vol. LVIII, 2014, 64

Rosenberg & Sellier

quaderni di sociologia

Nuova Serie

Volume LVIII, n. 64 (1/2014)

la società contemporanea / *Scuola e merito: un binomio difficile?*
Credenze e rappresentazioni sull'istruzione e sul merito scolastico

- 3 **Renzo Carriero**, Presentazione
- 11 **Carlo Barone, Giovanni Maria Abbiati, Davide Azzolini**, Quanto conviene studiare? Le credenze degli studenti su costi, redditività economica e rischi di fallimento dell'investimento in istruzione universitaria
- 45 **Elise Tenret**, La meritocrazia a scuola, attraverso la scuola. Il caso italiano in prospettiva comparata
- 73 **Renzo Carriero, Marianna Filandri, Tania Parisi**, Merito o fortuna? Il ruolo dell'origine sociale nelle attribuzioni di successo e insuccesso
- teoria e ricerca
- 97 **Domenico Maddaloni**, C'è una crisi della sociologia? Alcune osservazioni sulla sua natura, le sue cause e le possibili risposte
- 111 **Andrea Declich**, Aspettative e narrazioni: spunti per una riflessione interdisciplinare
- 139 **Luciano Paccagnella**, Wikileaks e il ruolo dei media nella società dell'informazione eccessiva
- note critiche
- 153 **Stefano Becucci**, Le collusioni con la mafia nell'Italia odierna
- 159 **Marina D'Agati**, Che cosa unisce Weber, Bachtin e Vygotskij?
- 167 abstracts

Renzo Carriero, Marianna Filandri, Tania Parisi

Merito o fortuna?

Il ruolo dell'origine sociale nelle attribuzioni di successo e insuccesso

1. *Introduzione*

Nelle società contemporanee, il merito è una chiave di legittimazione delle gerarchie sociali. L'etimologia della parola – dal latino *merere*, ovvero guadagnare, ottenere – richiama infatti espressamente la componente attiva di un soggetto nel conquistarsi un premio, o un biasimo, a seguito di un'azione. Il discorso pubblico intorno alla meritocrazia spesso giustifica le posizioni di privilegio e accetta quelle di svantaggio proprio solo in quanto non ascritte, ma acquisite grazie ai propri sforzi e alle proprie abilità¹.

L'attribuzione che ciascun individuo compie delle cause dei propri successi o insuccessi diventa a questo punto rilevante. Che succede infatti quando una persona non è disposta, o lo è solo parzialmente, a riconoscere una sua parte attiva in quel che le accade, una sua qualche responsabilità?

La conseguenza più rischiosa dell'adozione di uno stile di attribuzione "esterno" – la circostanza per cui non ci si assume la responsabilità né dei propri successi né dei propri insuccessi – è un misto di atteggiamenti fatalisti e rinunciatari. Se si percepisce che le cause di ciò che accade sono al fuori del proprio controllo, allora sforzo e impegno non avranno alcun senso, perché sarà tutta una questione di fortuna o di sfortuna. Al contrario, quanto più si ritiene di essere artefici del proprio destino, tanto più ci si sforzerà di orientarlo nel modo a sé più confacente. Dovrebbero essere allora abbastanza chiare le conseguenze che l'adozione di un particolare schema di attribuzione – esterno o interno – ha sui destini individuali. Sorprende quindi un po' che questo tema sia oggi tanto trascurato in sociologia visto che, ben prima che la psicologia sociale se ne appropriasse, esso riecheggiava nelle teorie di sociologi come Durkheim e Marx.

Poiché, come vedremo, la formazione degli schemi di attribuzione

¹ La letteratura che tratta della meritocrazia (sia in accezione positiva che negativa) è sterminata, a partire dai contributi di Young (1958) e Bell (1972). Ci limitiamo dunque a suggerire alcuni dei lavori più recenti, rinviando alla letteratura ivi citata: Saunders (1995); Sen (1999); Cipollone e Visco (2007); Themelis (2008); Goldthorpe e Jackson (2008).

viene fatta risalire a età molto precoci, è assai probabile che la famiglia vi giochi un qualche ruolo. L'obiettivo di questo articolo è esplorare le differenze di origine sociale nelle attribuzioni delle cause di successo e insuccesso a scuola, tra i bambini di prima media. I risultati qui presentati mostrano che l'origine sociale è in relazione con lo "stile di attribuzione", anche se i suoi effetti non appaiono molto forti, sebbene siano condizionati dal contesto scolastico entro cui prendono corpo.

L'articolo è strutturato come segue. Nel paragrafo successivo verrà presentato il quadro teorico entro cui si colloca il nostro studio e in seguito saranno illustrati i dati e il metodo utilizzati. Seguirà la presentazione dei risultati che saranno ulteriormente ripresi e discussi nella parte conclusiva insieme ad alcune ipotesi per l'approfondimento della ricerca.

2. Origine sociale e stili di attribuzione: un aspetto della riproduzione delle disuguaglianze

La riproduzione delle disuguaglianze è uno degli ambiti di ricerca più consolidati in sociologia. Gli studi sulla mobilità sociale intergenerazionale indagano la relazione tra le condizioni di vita dei genitori, in termini di reddito, istruzione e occupazione, e quelle dei figli. In altre parole valutano se e in quale misura le disuguaglianze sociali persistano da una generazione all'altra. Oltre al grado di apertura di una società, la ricerca sociologica si è a lungo interrogata sulle modalità di trasmissione dei vantaggi dai genitori ai figli, soffermandosi approfonditamente sull'influenza diretta dell'origine sociale sulla destinazione e su quella mediata dal livello di istruzione raggiunto (Matras, 1984; Crompton, 1998; Barone e Schizzerotto, 2011).

Nel primo canale di trasmissione, quello diretto, oltre al capitale economico della famiglia di origine si considera spesso anche il capitale sociale messo a disposizione dei figli. Uno dei canali più efficaci per la mobilità sociale è rappresentato infatti dalle relazioni: i legami che un individuo è in grado di utilizzare per l'accesso a determinate posizioni dipendono in buona parte dall'occupazione e dal livello di istruzione dei genitori. Tra le risorse sociali che un individuo eredita dalla famiglia vi è la capacità di attivare opportuni canali di influenza e di raccogliere informazioni utili nel mercato del lavoro, anche se generalmente solo per posizioni analoghe a quelle dei genitori (Pisati, 2000; Grieco, 1987).

Nel secondo canale di trasmissione delle disuguaglianze, quello indiretto, rientrano invece le opportunità di istruzione, che sono distribuite in maniera disuguale a seconda dell'origine sociale. Coloro che provengono da uno strato sociale più elevato hanno infatti maggiori probabilità di acquisire titoli di studio più alti e ricoprire posizioni più elevate. Al contrario i figli di genitori in condizione più svantaggiata spesso smettono di studiare più precocemente e raggiungono, anche per questo, posizioni

più basse (Breen, 2004; Scherer *et al.*, 2007; Shavit e Muller, 1998; Barone e Schizzerotto, 2011).

In merito all'influenza dell'origine sociale sull'istruzione è opportuno richiamare brevemente anche la distinzione tra effetti primari ed effetti secondari (Boudon, 1974). I primi derivano dal fatto che i figli delle classi superiori tendono in media ad andare meglio a scuola di quelli delle classi inferiori, verosimilmente a causa della convergenza di fattori sociali, culturali e probabilmente anche genetici (Lucchini *et al.*, 2013). Gli effetti secondari riguardano invece l'influenza della posizione sociale di partenza sulla valutazione dei rischi e benefici associati alle varie scelte scolastiche (Jackson *et al.*, 2007). L'origine sociale ha quindi una doppia influenza: sulla scelta del percorso – dunque sui titoli di studio raggiunti – e sul profitto scolastico.

Nello studio della relazione tra posizioni di partenza e di destinazione degli individui non si devono trascurare le disposizioni e le preferenze, nonché le abilità cognitive (Gambetta, 1990). Anche queste caratteristiche sono influenzate dalla famiglia di origine, ma non in modo esclusivo. In effetti, anziché come fenomeni puramente indotti, sembrerebbe più opportuno guardare anche alle differenze di atteggiamento verso l'istruzione come a risultati di *scelte* dei soggetti. È ovviamente plausibile che tali scelte siano condizionate dalle circostanze socioeconomiche e culturali entro cui prendono forma, così come è ragionevole sostenere che tengano conto dei risultati scolastici precedenti e delle concrete alternative disponibili nel momento e nel luogo delle scelte. Ma se l'essere condizionate è un attributo che le scelte scolastiche condividono con quasi tutte le altre, ciò non significa in alcun modo che esse siano così “determinate” al punto da poter essere considerate come “non scelte”.

Il nostro lavoro considera, tra le caratteristiche individuali, lo stile cognitivo che presiede all'attribuzione a sé o ad altri delle cause dei propri successi e insuccessi. Questo tema è pertinente per la questione degli effetti primari nelle disuguaglianze di istruzione. Ci domandiamo infatti se la famiglia di origine possa favorire o meno lo sviluppo di particolari stili cognitivi che, come vedremo, possono avere conseguenze importanti nell'ottenimento di titoli di studio e posizioni sociali più elevate². Quali sono le conseguenze del prevalere dell'uno o dell'altro stile di attribuzione? Una spiegazione degli eventi che coinvolga il soggetto rispetto a una che, di fatto, lo sollevi da ogni responsabilità, ha rilevanti conseguenze sulle motivazioni ad agire individuali. Ritenerne di avere pieno controllo sugli eventi o, al contrario, sentirsi in balia di forze esterne, ha notevoli ricadute sulle condotte che un individuo sceglie di

² Nella letteratura sui processi di stratificazione, gli stili cognitivi cui facciamo riferimento sono definiti – con terminologia un po' infelice – “non cognitive traits and behaviours” (Farkas, 2003).

mettere in atto. Sforzo e impegno, infatti, sono comportamenti razionali solo quando viene stabilito un nesso causale tra azioni ed eventi. A seconda dello stile di attribuzione adottato, auto o etero-diretto, ciascun individuo sarà quindi maggiormente orientato allo sforzo e all'impegno o, di converso, sarà più propenso ad assumere un atteggiamento passivo e rinunciatario.

Il tema dell'attribuzione a sé (auto-attribuzione o attribuzione interna) o ad altri (etero-attribuzione o attribuzione esterna) delle cause dei propri successi e insuccessi ha una spiccata affinità con alcuni *topoi* sociologici classici. Ad esempio, si possono istituire connessioni con il concetto di *alienazione*, quando intesa come "separazione di fatto della pratica o del pensiero del soggetto dalla comprensione o dall'intervento attivo nei processi [...] dai quali dipende la sua esistenza" (Gallino, 1993). Oppure si può mettere in relazione con il concetto di *anomia*, che imputa alla mancata integrazione delle nuove norme sociali l'incapacità degli individui di trovare un freno ai propri desideri illimitati.

Nonostante che il costrutto vanti padri nobili anche in sociologia, i maggiori sforzi di definizione teorica e operativizzazione sono riconducibili al campo della psicologia sociale (Rotter, 1966). Secondo Heider (1958) ciascun individuo, per comprendere il mondo che lo circonda, si comporta come uno scienziato *naïf* che, usando il "buon senso", cerca di stabilire dei nessi di causalità tra eventi e comportamenti, propri o di altri. Quando ogni evento è considerato la conseguenza di sforzi o abilità individuali, il *locus* della causalità, così come la motivazione ad agire, è interno. Quando, al contrario, non viene stabilita alcuna relazione tra comportamenti ed eventi – attribuendo questi ultimi al caso, alla fortuna, o all'intervento di altri – il *locus* della causalità è esterno e l'individuo penserà di non aver alcun controllo sugli eventi che lo riguardano e non se ne sentirà responsabile. Inoltre, secondo le teorie classiche, gli stili di attribuzione sono piuttosto stabili nel tempo (Kelley, 1967).

Un individuo che si caratterizza per uno stile di attribuzione prevalentemente esterno, e che quindi imputa il proprio successo o insuccesso prevalentemente al caso o alla fortuna, probabilmente non farà grandi sforzi per orientare il proprio destino. Al contrario, un individuo che attribuisca il successo o l'insuccesso all'intensità del proprio impegno o alle proprie abilità, sarà più propenso a ritenere che, in circostanze simili, potrà modificare l'esito sfavorevole o replicare quello favorevole semplicemente agendo sulle cause che lo hanno determinato. Questo stesso individuo sarà inoltre più propenso a ritenersi meritevole di quanto ha conseguito e probabilmente anche più disposto a giustificare situazioni di disuguaglianza. Vi è in questo una chiara analogia con la relazione tra credenze nelle cause della povertà e sostegno alle misure anti-povertà (Alesina e Glaeser, 2005; Alesina e La Ferrara, 2005; Fong, 2001; Corneo e Gruner, 2002; Linos e West, 2003): coloro che ritengono la povertà anzitutto un fenomeno di origine individuale (dovuto a pigri-

zia o mancanza di volontà) sono tendenzialmente più ostili a forme di redistribuzione rispetto a chi invece pensa che la povertà abbia origini “strutturali”, al di fuori del controllo individuale.

Come accennato in precedenza, il campo della genesi degli stili di attribuzione è stato oggetto di attenzione pressoché esclusivo da parte della psicologia sociale. Tra gli studi recenti che hanno esplorato questo tema non si trovano contributi sociologici, sebbene le domande sulle influenze familiari nella formazione delle etero e auto-attribuzioni – viste le implicazioni sui vantaggi e svantaggi che esse comportano – richiama quesiti che i sociologi in generale, e gli studiosi della stratificazione sociale in particolare, si pongono³. In alcuni studi si sostiene ad esempio la precocità di apprendimento dello stile attributivo (Schneewind, 1995) e un più spiccato orientamento all’auto-attribuzione nelle classi superiori, anche in età molto precoce (Okeke *et al.*, 1999; Maqsd e Rouhani, 1991; Yarkin *et al.*, 1982; Rose e Abramson, 1992; Crick e Dodge, 1994). In altri, si mostrano i vantaggi dell’auto-attribuzione dal punto di vista socio-relazionale (Chen e Wang, 2007; Fallby *et al.*, 2006), dello stato di salute (Leontopoulou, 2006; Bacanlı, 2006) e della propensione ad assumere condotte rischiose (Barry *et al.*, 2006).

Date queste premesse, che indicano un ruolo importante dello stile attributivo, in questo studio ci proponiamo di indagare se l’origine sociale dei bambini sia in qualche misura in relazione con lo stile attributivo prevalente. Il controllo di tale ipotesi è rilevante per capire se quest’ultimo sia un’attitudine appresa in famiglia e, come tale, possa rappresentare al pari di altre un canale di trasmissione delle disuguaglianze sociali. Siamo però consapevoli del fatto che quest’attitudine può essere appresa anche a scuola, come indicato da alcuni studi (Bressoux e Pansu, 1998; Matteucci *et al.*, 2008; Pansu *et al.*, 2008), per effetto dell’attività valutativa degli insegnanti. A scuola infatti gli studenti sono (almeno in teoria) premiati per i loro successi scolastici e in questo modo dovrebbero interiorizzare il merito quale formula di legittimazione per trattamenti differenziati in base alle loro prestazioni. Di conseguenza analizzeremo la relazione tra origine sociale e stile attributivo tenendo conto delle caratteristiche del contesto scolastico entro cui prende forma, segnatamente il rendimento medio e la dispersione dei voti entro la classe cui l’allievo appartiene. Non esamineremo invece la relazione tri-variata tra origine sociale, stile attributivo e rendimento scolastico individuale – che ci riserviamo di trattare in un lavoro successivo – in quanto, mentre la direzione del legame causale tra l’origine sociale e le altre due variabili è chiara, non lo è altrettanto quella che riguarda il legame tra

³ Lo scarso interesse della sociologia per questo tema era lamentato già in un articolo ormai piuttosto datato (Crittenden, 1983).

stile attributivo e rendimento scolastico, perlomeno in un disegno di ricerca trasversale.

3. *Dati e metodo*

I dati utilizzati nel presente studio sono stati raccolti nell'anno scolastico 2009/2010 presso le classi prime delle scuole secondarie di primo grado nell'ambito dell'indagine INVALSI SNV. Il *Questionario Studente*, compilato direttamente dagli alunni in classe, si compone di 23 domande. In aggiunta, le segreterie scolastiche hanno compilato una *Scheda raccolta dati studenti e famiglie* contenente informazioni sul rendimento dei bambini e sulle caratteristiche sociodemografiche delle loro famiglie (titolo di studio e occupazione dei genitori). Il questionario è stato compilato da circa 510mila studenti. Tuttavia il campione qui utilizzato si riduce ai soli casi validi per tutte le variabili utilizzate, per un totale di oltre 300mila casi⁴. Di seguito descriviamo le variabili di interesse principale e le tecniche di analisi con cui sono state trattate.

Attribuzioni del successo o dell'insuccesso scolastico

Per valutare l'atteggiamento degli studenti rispetto al successo o all'insuccesso scolastico, è stata inserita nel questionario una batteria di domande tratta da Cornoldi *et al.* (1996). La batteria si compone di 10 item che descrivono situazioni di successo e insuccesso in contesto scolastico. Allo studente è stato chiesto, per ognuna delle situazioni ipotetiche illustrate, di attribuirne a sé (attribuzione interna) o ad altri (attribuzione esterna) la causa.

Origine sociale

L'origine sociale dello studente è stata operativizzata, sulla scorta di Bukodi e Goldthorpe (2012), come indice tipologico derivante dall'incrocio tra titolo di studio (licenza media o meno, diploma, laurea o più) e classe occupazionale dei genitori ricodificata in tre livelli (bassa, media, alta), entrambi attribuiti secondo il criterio della dominanza (Erikson, 1984)⁵. La variabile origine sociale ha quindi 9 categorie parzialmente

⁴ Dal campione sono stati esclusi anche i soggetti che nella batteria di domande riguardanti le attribuzioni del successo o dell'insuccesso hanno una devianza pari a zero, considerati come casi di *response set*.

⁵ Le informazioni sull'occupazione e il titolo di studio dei genitori sono state raccolte dalle segreterie scolastiche e i dati presenti nella matrice dati sono stati ricodificati come segue. Classe alta: dirigente, docente universitario, funzionario o ufficiale militare; imprenditore/proprietario agricolo; professionista dipendente, sottufficiale militare o libero professionista (medico, avvocato, psicologo, ricercatore). Classe media: lavoratore in proprio (commerciante, coltivatore diretto, artigiano, meccanico; insegnante, impiegato). Classe bassa: operaio, addetto ai servizi/socio di cooperativa.

Tabella 1 *Attribuzioni del successo o dell'insuccesso a scuola: domande utilizzate per tipo di prestazione (positiva o negativa) e modalità di risposta associate*

Domanda	Modalità di risposta associate
<i>Prestazione negativa</i>	
A. Hai consegnato un tema di italiano. Il tuo professore te lo restituisce con un giudizio molto negativo. Perché?	1. Non sono stato aiutato 2. Sono stato sfortunato
H. A una interrogazione il professore ti dà un brutto voto. Perché?	3. Era difficile/è stato difficile studiare
F. Nei compiti svolti a casa hai fatto un sacco di errori. Come mai?	4. Non sono capace
C. Sei alla fine dell'anno scolastico e hai molte insufficienze. Perché?	5. Non mi sono sforzato/ impegnato; non ho lavorato abbastanza; non ho studiato
E. Dovevi risolvere un problema di matematica e non ci sei riuscito. Perché è successo?	
L. Ti viene richiesto di risolvere un esercizio alla lavagna ma tu fai scena muta. Perché è successo?	
<i>Prestazione positiva</i>	
B. In un compito scritto di matematica hai risolto tutti gli esercizi correttamente. Perché è successo?	1. Sono stato aiutato 2. Sono stato fortunato
D. Devi presentare alla classe un testo che hai letto. Lo fai in modo chiaro e preciso e tutti ti seguono con interesse. Perché è successo?	3. Era facile 4. Sono bravo
G. In un giornale c'è un cruciverba. Tu lo completi tutto correttamente. Perché è successo?	5. Ce l'ho messa tutta
I. In una discussione in classe il tuo intervento è stato molto apprezzato. Perché?	

ordinate. La presenza di dati mancanti sia nel titolo di studio, sia nella professione, ha comportato l'esclusione di una rilevante percentuale di casi (28,1%) il cui comportamento, nei termini della variabile dipendente dello studio, è piuttosto simile a quello dei casi validi con origine sociale bassa (titolo basso e/o classe occupazionale bassa). Di conseguenza riteniamo che tale problema può al massimo aver causato una sottostima del reale effetto dell'origine sociale sulla tendenza all'attribuzione interna/esterna.

Caratteristiche del contesto scolastico

Abbiamo preso in considerazione, quali caratteristiche del contesto scolastico, alcune variabili riconducibili all'attività valutativa degli insegnanti e che possono incidere sullo stile attributivo: il rendimento della classe, espresso dalla media dei voti in italiano e matematica di ciascun studente, e la dispersione dei voti, espressa dalla deviazione standard

degli stessi voti rispetto alla media di classe. Per calcolare tali variabili abbiamo escluso le classi in cui vi erano meno di 10 casi validi su cui calcolare la media e la deviazione standard dei voti.

Tecniche di analisi

La batteria delle attribuzioni del successo/insuccesso scolastico è stata trattata con l'analisi delle corrispondenze multiple (ACM), una tecnica di analisi multivariata che consente di analizzare variabili categoriali evidenziando le omogeneità tra le modalità di risposta e riconducendole a uno spazio geometrico di dimensioni ridotte (Gifi, 1990; Di Franco, 2006; Terraneo, 2007). L'obiettivo dell'analisi condotta è stato quello di identificare, come risultato della combinazione delle modalità di risposta delle variabili originarie, un fattore latente riconducibile agli schemi di attribuzione del successo/insuccesso.

Poiché la struttura dei dati è intrinsecamente gerarchica (studenti raggruppati in classi scolastiche e in istituti), la variabile cardinale generata dall'analisi delle corrispondenze multiple è stata trattata con la regressione lineare gerarchica o multilivello (Gelman e Hill, 2007). Nello specifico sono stati stimati inizialmente modelli a intercetta variabile per classe scolastica, in modo da tenere sotto controllo e separare la parte di varianza residua eventualmente attribuibile al contesto scolastico da quella attribuibile alle variabili di livello individuale⁶. Successivamente, con l'introduzione di variabili di secondo livello (rendimento medio e dispersione dei voti nella classe), sono stati stimati modelli a intercetta e coefficienti variabili (solo quelli legati all'origine sociale).

La scelta delle variabili di controllo è stata effettuata entro i limiti delle informazioni a disposizione che si riducono a zona geografica (nord-ovest, nord-est, centro, sud, isole), luogo di nascita dei genitori (Italia per entrambi, estero per padre o madre, estero per entrambi), numero di fratelli/sorelle e persone conviventi con lo studente (entrambi i genitori, un solo genitore, alternativamente uno o l'altro genitore, nessun genitore).

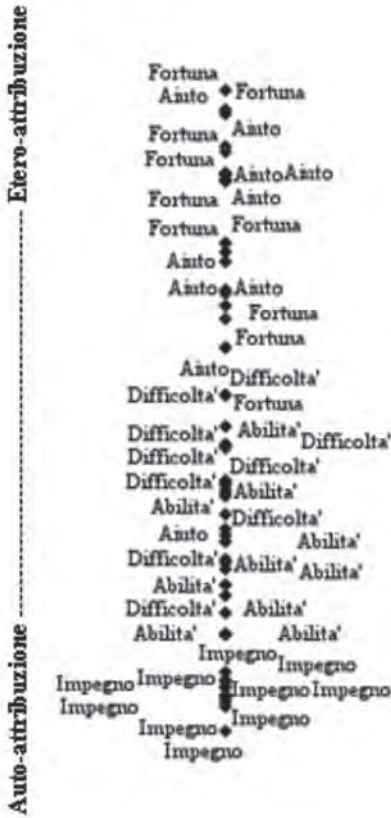
4. *Artefici del proprio destino o spettatori passivi?*

Anche se è riconosciuta l'esistenza di un *self-serving bias* (Campbell e Sedikides, 1999; Roese e Olson, 2007) che ci spinge, in maniera piuttosto generalizzata, a prenderci i meriti dei successi e a minimizzare la nostra responsabilità degli insuccessi, attraverso l'ACM è emerso che le risposte degli studenti alle domande dell'intera batteria relativa alle

⁶ Specificazioni della struttura gerarchica a 3 livelli anziché 2 (istituto scolastico oppure provincia al terzo livello) non hanno dato risultati significativamente differenti.

cause di successo e insuccesso possono essere efficacemente riassunte con un'unica dimensione latente, che va da un polo di massima tendenza all'auto-attribuzione a uno di massima tendenza all'etero-attribuzione, indipendentemente dalla situazione descritta da ciascun item. La soluzione dell'ACM, fornendo un'unica dimensione anziché due o più, non permette di distinguere le attribuzioni per i casi di successo da quelle per i casi di insuccesso⁷. In altre parole, questo risultato si può riassumere dicendo che, quando devono attribuire le cause del successo e dell'insuccesso scolastico, i bambini o si prendono meriti e demeriti insieme, o li rifiutano entrambi. Come mostrato nella figura 1 – in cui sono rappresenta-

Figura 1 Distribuzione delle modalità di risposta lungo il continuum latente auto-etero attribuzione (da ACM)



⁷ La prima dimensione estratta dall'ACM spiega il 71% di inerzia, mentre la seconda appena l'11%.

te le posizioni di tutte le modalità di risposta agli item lungo il continuum che va dall'auto all'etero attribuzione – le risposte che chiamano in causa impegno o abilità individuale presentano un elevato grado di omogeneità e lo stesso avviene per quelle che, al contrario, prevedono una presa di distanza da parte dello studente, chiamando in causa la (s)fortuna o l'intervento di terzi. In mezzo al continuum tra responsabilità e deresponsabilizzazione, si collocano le modalità di risposta "neutre", che fanno riferimento alla facilità o difficoltà del compito ipoteticamente assegnato allo studente.

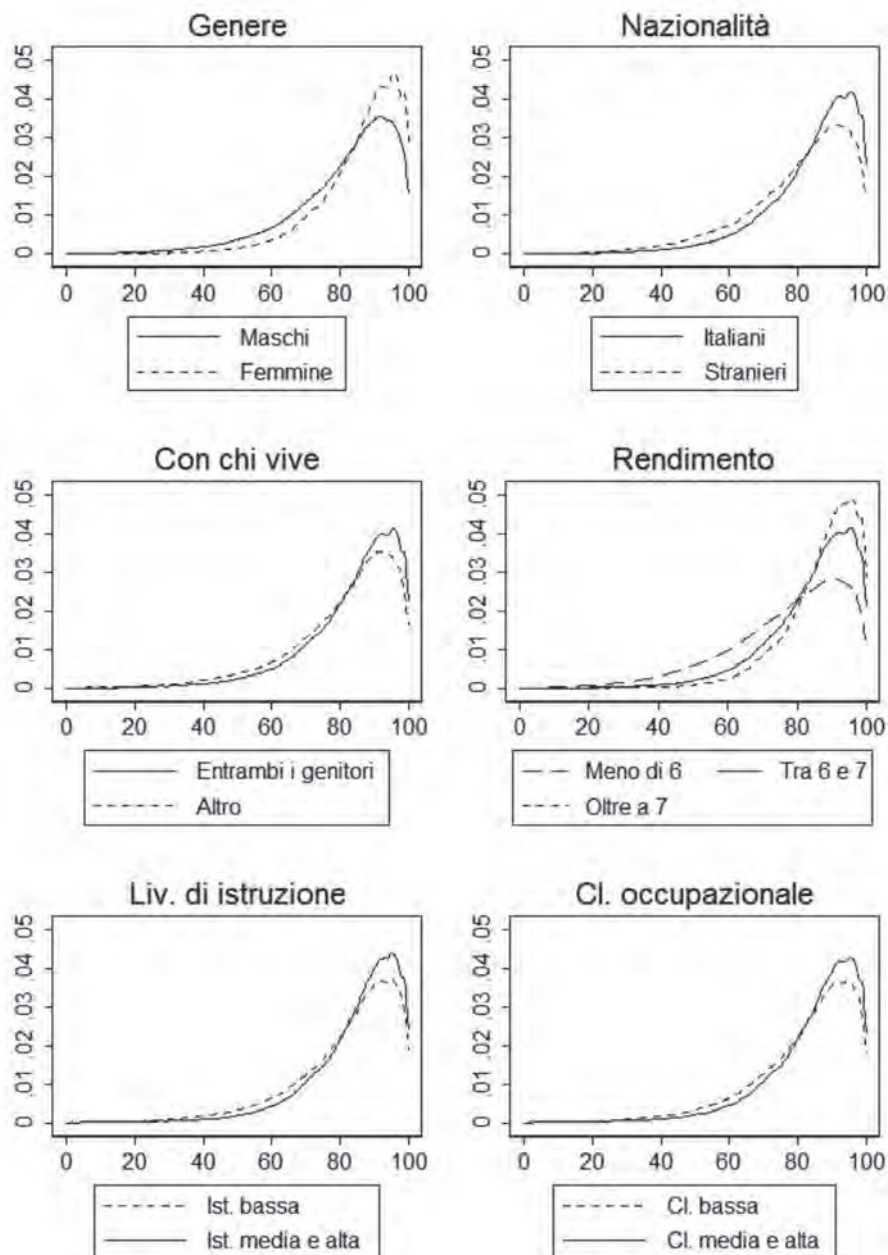
I punteggi, che rappresentano una stima della collocazione dei soggetti sulla dimensione latente estratta, costituiscono la variabile dipendente dello studio e sono stati convertiti per comodità di lettura dei risultati su una scala da 0 (massima etero-attribuzione) a 100 (massima auto-attribuzione). Ne abbiamo riportato la distribuzione per alcuni gruppi in figura 2.

Per tutte le categorie è evidente la marcata asimmetria verso sinistra delle curve, vale a dire una tendenza generalizzata ad auto-attribuirsi la responsabilità di successi e insuccessi. Il primo risultato interessante, dunque – ancora prima dell'esplorazione di eventuali nessi con l'origine sociale o con altre caratteristiche individuali – riguarda l'emergere fin dall'infanzia di una tendenza diffusa e spiccata di uno stile attributivo interno. Abbiamo ricordato in precedenza che proprio la responsabilizzazione dell'individuo rispetto al proprio destino è posta alla base della legittimazione delle gerarchie sociali (cfr. Introduzione). In un contesto di pari opportunità, le disuguaglianze sono infatti percepite come un premio al merito di chi se ne avvantaggia o come la giusta punizione di chi non si è impegnato abbastanza. I bambini e le bambine coinvolti nell'indagine INVALSI sembrano già pensarla in questo modo. La marcata tendenza a riconoscersi meriti e demeriti, emersa dalle loro risposte, può essere ricondotta, almeno in parte, alla pedagogia *mainstream* che enfatizza la responsabilizzazione dei bambini (Matteucci *et al.*, 2008; Bressoux e Pansu, 1998; Pansu *et al.*, 2008).

Osservando le distribuzioni in base ad alcune categorie socio-demografiche⁸ (genere, luogo di nascita dei genitori, classe occupazionale e istruzione dei genitori, situazione familiare) si nota che le differenze più significative intercorrono tra maschi e femmine (più orientate all'auto-attribuzione) e tra italiani e stranieri (meno orientati all'auto-attribuzione). Più sfumate appaiono le distanze in base alla classe occupazionale e all'istruzione dei genitori o alla situazione familiare. Le distribuzioni sono

⁸ Per la migliore resa del grafico abbiamo deciso di accorpate le curve dei figli della classe superiore e della classe media e le curve dei figli di laureati e diplomati. Non vi sono infatti tra queste categorie differenze apprezzabili, che vi sono invece rispetto alla classe bassa e a coloro che hanno la licenza media.

Figura 2 *Distribuzioni del punteggio di etero/auto-attribuzione (stime di densità)*



invece alquanto differenziate in base al rendimento scolastico dell'alunno: chi ha voti insufficienti in italiano e matematica (media inferiore al 6) tende a prendersi meno la responsabilità non solo degli insuccessi, ma anche dei propri successi. È opportuno tenere conto del fatto, però, che la relazione tra stile attributivo e rendimento scolastico individuale è simmetrica. Infatti è difficile ipotizzare a priori che uno preceda l'altro o viceversa, così come è problematico dare per scontato il percorso causale che collega tali variabili all'origine sociale. Per questa ragione nel seguito faremo uso di questa variabile solo a livello aggregato, come fattore di contesto, insieme all'altra variabile ricavabile dai voti individuali, cioè la loro dispersione entro ciascuna classe scolastica.

Tornando al nostro interrogativo principale, cerchiamo ora di valutare quanto l'origine sociale, intesa come combinazione di classe occupazionale e istruzione dei genitori, influisca sullo stile di attribuzione sviluppato da bambini e bambine. La tabella 2 mostra i risultati di una regressione multilivello a intercetta variabile. I coefficienti dell'origine sociale mostrano che vi è un impatto significativo, ma modesto, sull'auto-attribuzione. Infatti la differenza tra l'origine più avvantaggiata (laurea/classe alta) e quella meno avvantaggiata (licenza media/classe bassa) è di appena 3,1 punti su una scala 0-100. I nostri dati mostrano che la componente istruzione dell'origine sociale esercita un effetto maggiore rispetto alla componente classe occupazionale. Tale risultato si apprezza osservando le variazioni dei coefficienti per titolo di studio all'interno della stessa classe e viceversa. Ad esempio, confrontando i tre diversi coefficienti (di classe) associati alle origini "diploma" notiamo una variazione di circa mezzo punto (da 2,26 a 2,77). Al contrario i coefficienti associati alle origini "classe media" passano da 0,87 (licenza media) a 2,71 (diploma), fino a 2,90 (laurea). Dunque in questo caso il titolo di studio sposta il punteggio di auto-attribuzione circa 2 punti. Confronti simili possono essere fatti per le altre combinazioni delle due componenti, ma la conclusione cui si perviene è la stessa. In più si può notare che il peso del titolo di studio all'interno della stessa classe è maggiore nelle posizioni occupazionali inferiori e allo stesso modo il peso della classe per coloro che hanno lo stesso livello di istruzione è più rilevante per coloro che hanno al massimo la licenza media.⁹ Si noti inoltre che la varianza tra contesti scolastici (classi) è minima rispetto alla varianza individuale ($VPC=3,4\%$).

Poiché i maschi rispetto alle femmine mostrano un livello medio di auto-attribuzione inferiore (figura 2), abbiamo stimato la presenza di effetti d'interazione tra origine sociale e genere. I risultati mostrano che le

⁹ Questa osservazione non sarebbe stata evidente inserendo nella regressione le due componenti dell'origine sociale separatamente. Sarebbe stato necessario inserire termini di interazione tra classe e istruzione, ma ciò avrebbe reso poco parsimonioso il modello ai fini delle analisi successive.

Tabella 2 *Regressione lineare del livello di etero/auto-attribuzione in base a origine sociale e variabili di controllo, modello a intercetta variabile*

		Coeff.	E.S.	P-value
Livello 1: studenti				
Origine sociale				
	<i>Lic. media / Cl. bassa</i>	<i>Rif.</i>		
	<i>Lic. media / Cl. media</i>	0,87	0,08	0,000
	<i>Lic. media / Cl. alta</i>	1,07	0,12	0,000
	<i>Diploma / Cl. bassa</i>	2,26	0,11	0,000
	<i>Diploma / Cl. media</i>	2,71	0,07	0,000
	<i>Diploma / Cl. alta</i>	2,77	0,09	0,000
	<i>Laurea / Cl. bassa</i>	2,48	0,28	0,000
	<i>Laurea / Cl. media</i>	2,90	0,12	0,000
	<i>Laurea / Cl. alta</i>	3,10	0,09	0,000
Genere				
	<i>Femmina</i>	<i>Rif.</i>		
	<i>Maschio</i>	-4,51	0,05	0,000
Nazionalità genitori				
	<i>Entrambi italiani</i>			
	<i>Padre straniero</i>	-0,30	0,16	0,068
	<i>Madre straniera</i>	-0,95	0,12	0,000
	<i>Entrambi stranieri</i>	-4,71	0,10	0,000
	<i>Dato mancante</i>	-0,58	0,12	0,000
Fratelli o sorelle				
	<i>Nessuno</i>	<i>Rif.</i>		
	<i>Uno</i>	-0,11	0,07	0,100
	<i>Due</i>	-0,85	0,08	0,000
	<i>Tre o più</i>	-2,49	0,11	0,000
	<i>Dato mancante</i>	-2,68	0,32	0,000
Con chi vive				
	<i>Entrambi i genitori</i>	<i>Rif.</i>		
	<i>Solo un genitore</i>	-1,71	0,10	0,000
	<i>A metà tra i due genitori</i>	-1,45	0,11	0,000
	<i>Senza genitori</i>	-5,04	0,33	0,000
	<i>Dato mancante</i>	-6,16	0,31	0,000
Area geografica di residenza				
	<i>Nord-ovest</i>	<i>Rif.</i>		
	<i>Nord-est</i>	-0,01	0,09	0,937
	<i>Centro</i>	0,22	0,09	0,014
	<i>Sud</i>	-0,02	0,08	0,787
	<i>Isole</i>	-1,59	0,10	0,000
	<i>Costante</i>	85,58	0,10	0,000
	<i>Var(costante)</i>	167,81	0,44	
Livello 2: classe				
	<i>Var(costante)</i>	5,83	0,17	
Log likelihood = -1264569,8				
Deviance = 2529139,5				
VPC 3,4%				
Studenti = 316.600				
Classi = 22.000				

Tabella 3 *Regressione lineare del livello di etero/auto-attribuzione in base a origine sociale, caratteristiche della classe scolastica e variabili di controllo, modello a intercetta e coefficienti variabili (solo per l'origine sociale)*

		Coeff.	E.S.	P-value
Livello 1: studenti				
Origine sociale				
	<i>Lic. media / Cl. bassa</i>	<i>Rif.</i>		
	<i>Lic. media / Cl. media</i>	0,82	0,09	0,000
	<i>Lic. media / Cl. alta</i>	1,03	0,13	0,000
	<i>Diploma / Cl. bassa</i>	2,20	0,11	0,000
	<i>Diploma / Cl. media</i>	2,53	0,08	0,000
	<i>Diploma / Cl. alta</i>	2,62	0,09	0,000
	<i>Laurea / Cl. bassa</i>	2,46	0,31	0,000
	<i>Laurea / Cl. media</i>	2,68	0,12	0,000
	<i>Laurea / Cl. alta</i>	2,84	0,09	0,000
Genere				
	<i>Femmina</i>	<i>Rif.</i>		
	<i>Maschio</i>	-4,45	0,05	0,000
Nazionalità genitori				
	<i>Entrambi italiani</i>	<i>Rif.</i>		
	<i>Padre straniero</i>	-0,36	0,17	0,031
	<i>Madre straniera</i>	-0,93	0,12	0,000
	<i>Entrambi stranieri</i>	-4,69	0,10	0,000
	<i>Dato mancante</i>	-0,61	0,12	0,000
Fratelli o sorelle				
	<i>Nessuno</i>	<i>Rif.</i>		
	<i>Uno</i>	-0,10	0,07	0,167
	<i>Due</i>	-0,78	0,08	0,000
	<i>Tre o più</i>	-2,32	0,11	0,000
	<i>Dato mancante</i>	-2,51	0,34	0,000
Con chi vive				
	<i>Entrambi i genitori</i>	<i>Rif.</i>		
	<i>Solo un genitore</i>	-1,69	0,10	0,000
	<i>A metà tra i due genitori</i>	-1,44	0,11	0,000
	<i>Senza genitori</i>	-4,93	0,33	0,000
	<i>Dato mancante</i>	-6,23	0,33	0,000
Area geografica di residenza				
	<i>Nord-ovest</i>	<i>Rif.</i>		
	<i>Nord-est</i>	0,02	0,09	0,800
	<i>Centro</i>	0,50	0,09	
	<i>Sud</i>	0,67	0,09	0,000
	<i>Isole</i>	-0,77	0,11	0,000
	<i>Costante</i>	85,34	0,10	0,000
	<i>Var(costante)</i>	165,24	0,51	

continua...

Livello 2: classe scolastica*

<i>Rendimento Medio</i>	1,11	0,06	0,000
<i>Dev. stand. rendimento</i>	-0,48	0,13	0,000
<i>Var (Lic. media / Cl. media)</i>	16,21	1,41	
<i>Var (Lic. media / Cl. alta)</i>	18,14	2,62	
<i>Var (Diploma / Cl. bassa)</i>	14,79	2,08	
<i>Var (Diploma / Cl. media)</i>	8,01	1,15	
<i>Var (Diploma / Cl. alta)</i>	7,67	1,62	
<i>Var (Laurea / Cl. bassa)</i>	38,43	7,70	
<i>Var (Laurea / Cl. media)</i>	2,72	2,33	
<i>Var (Laurea / Cl. alta)</i>	5,10	1,71	
<i>Var (costante)</i>	16,61	0,72	

Log likelihood = -1185674,1

Deviance = 2371348,3

Studenti = 297.339

Classi = 19.778

*Per mancanza di spazio non riportiamo qui tutti i coefficienti delle covarianze al secondo livello. I modelli completi possono essere richiesti al primo autore.

differenze per origine sociale sono più intense tra i maschi e in particolare la componente classe è quasi assente tra le femmine¹⁰.

Nel passo di analisi successivo abbiamo introdotto nel modello sia le caratteristiche delle unità di secondo livello (rendimento medio e deviazione standard dei voti all'interno delle classi scolastiche) sia la variabilità dei coefficienti dell'origine sociale. I risultati (tabella 3) mostrano che l'influenza dell'origine sociale rimane all'incirca della stessa entità, fatta eccezione per i figli di laureati di classe media e alta la cui differenza in termini di stile attributivo si riduce leggermente rispetto alla categoria di riferimento. L'effetto del contesto è riassumibile dicendo che nelle classi a rendimento medio più elevato il livello di auto-attribuzione è maggiore, cosa che non sorprende se si ricorda la relazione tra rendimento individuale e auto-attribuzione mostrata in figura 2. Viceversa la dispersione dei voti ha un effetto negativo: nelle classi in cui il rendimento è più uniforme o gli insegnanti sono più egualitari nelle valutazioni, lo stile attribu-

¹⁰ Per economia di spazio il modello con gli effetti di interazione non è riportato in tabella ma è disponibile su richiesta.

Tabella 4 *Regressione lineare del livello di etero/auto-attribuzione in base a origine sociale, caratteristiche della classe scolastica e variabili di controllo, modello a intercetta e coefficienti variabili (solo per l'origine sociale) ed effetti di interazione con le variabili di secondo livello*

		Coeff.	E.S.	P-value
Livello 1: studenti				
Origine sociale				
	<i>Lic. media / Cl. bassa</i>	<i>Rif.</i>		
	<i>Lic. media / Cl. media</i>	0,77	0,09	0,000
	<i>Lic. media / Cl. alta</i>	0,92	0,13	0,000
	<i>Diploma / Cl. bassa</i>	2,10	0,11	0,000
	<i>Diploma / Cl. media</i>	2,44	0,08	0,000
	<i>Diploma / Cl. alta</i>	2,57	0,10	0,000
	<i>Laurea / Cl. bassa</i>	2,31	0,32	0,000
	<i>Laurea / Cl. media</i>	2,66	0,12	0,000
	<i>Laurea / Cl. alta</i>	2,89	0,10	0,000
Origine sociale X Rendimento medio				
	<i>Lic. media / Cl. media X Rendimento Medio</i>	-0,08	0,16	0,617
	<i>Lic. media / Cl. alta X Rendimento Medio</i>	-0,78	0,25	0,002
	<i>Diploma / Cl. bassa X Rendimento Medio</i>	-0,75	0,22	0,001
	<i>Diploma / Cl. media X Rendimento Medio</i>	-1,11	0,15	0,000
	<i>Diploma / Cl. alta X Rendimento Medio</i>	-1,44	0,18	0,000
	<i>Laurea / Cl. bassa X Rendimento Medio</i>	0,06	0,66	0,929
	<i>Laurea / Cl. media X Rendimento Medio</i>	-1,40	0,23	0,000
	<i>Laurea / Cl. alta X Rendimento Medio</i>	-1,46	0,18	0,000
Origine sociale X Dev. Standard del Rendimento				
	<i>Lic. media / Cl. media X Dev. Stand. Rendimento</i>	0,70	0,40	0,081
	<i>Lic. media / Cl. alta X Dev. Stand. Rendimento</i>	1,79	0,59	0,003
	<i>Diploma / Cl. bassa X Dev. Stand. Rendimento</i>	1,74	0,51	0,001
	<i>Diploma / Cl. media X Dev. Stand. Rendimento</i>	3,35	0,35	0,000
	<i>Diploma / Cl. alta X Dev. Stand. Rendimento</i>	2,58	0,43	0,000
	<i>Laurea / Cl. bassa X Dev. Stand. Rendimento</i>	0,93	1,46	0,525
	<i>Laurea / Cl. media X Dev. Stand. Rendimento</i>	3,48	0,52	0,000
	<i>Laurea / Cl. alta X Dev. Stand. Rendimento</i>	3,59	0,41	0,000
Genere				
	<i>Femmina</i>	<i>Rif.</i>		
	<i>Maschio</i>	-4,45	0,05	0,000
Nazionalità genitori				
	<i>Entrambi italiani</i>	<i>Rif.</i>		
	<i>Padre straniero</i>	-0,36	0,17	0,031
	<i>Madre straniera</i>	-0,94	0,12	0,000
	<i>Entrambi stranieri</i>	-4,70	0,10	0,000
	<i>Dato mancante</i>	-0,62	0,12	0,000
Fratelli o sorelle				
	<i>Nessuno</i>	<i>Rif.</i>		
	<i>Uno</i>	-0,09	0,07	0,188
	<i>Due</i>	-0,76	0,08	0,000
	<i>Tre o più</i>	-2,27	0,11	0,000
	<i>Dato mancante</i>	-2,48	0,34	0,000

continua...

Con chi vive	<i>Entrambi i genitori</i>	<i>Rif.</i>		
	<i>Solo un genitore</i>	-1,70	0,10	0,000
	<i>A metà tra i due genitori</i>	-1,43	0,11	0,000
	<i>Senza genitori</i>	-4,94	0,33	0,000
	<i>Dato mancante</i>	-6,19	0,33	0,000
Area geografica di residenza	<i>Nord-ovest</i>	<i>Rif.</i>		
	<i>Nord-est</i>	0,01	0,08	0,935
	<i>Centro</i>	0,50	0,09	0,000
	<i>Sud</i>	0,70	0,09	0,000
	<i>Isole</i>	-0,71	0,11	0,000
Costante	85,43	0,10	0,000	
Var(costante)	165,24	0,51		

Livello 2: classe scolastica*

<i>Rendimento Medio</i>	1,97	0,12	0,000
<i>Dev. stand. rendimento</i>	-2,76	0,29	0,000

<i>Var(Lic. media / Cl. media)</i>	16,28	1,40
<i>Var(Lic. media / Cl. alta)</i>	17,80	2,62
<i>Var(Diploma / Cl. bassa)</i>	14,44	2,07
<i>Var(Diploma / Cl. media)</i>	7,24	1,14
<i>Var(Diploma / Cl. alta)</i>	7,00	1,61
<i>Var(Laurea / Cl. bassa)</i>	37,96	7,69
<i>Var(Laurea / Cl. media)</i>	1,69	2,32
<i>Var(Laurea / Cl. alta)</i>	4,10	1,70
<i>Var(costante)</i>	16,61	0,72

Log likelihood = -1185524,3

Deviance = 2371048,5

Studenti = 297.339

Classi = 19.778

* Per mancanza di spazio non riportiamo qui tutti i coefficienti delle covarianze al secondo livello. I modelli completi possono essere richiesti al primo autore.

tivo medio è più interno¹¹. Ciò rappresenta un risultato in qualche modo inatteso. Ci si sarebbe potuti aspettare che una valutazione scarsamente differenziata portasse gli studenti a ridimensionare il peso del proprio sforzo/abilità alla base dei risultati scolastici, assumendo che non tutti gli studenti abbiano lo stesso impegno/abilità. Invece i risultati puntano a un'altra conclusione: nelle classi più eterogenee sotto il profilo del rendimento gli studenti sono mediamente meno orientati all'auto-attribuzione. Ciò potrebbe significare che gli studenti considerano la varietà delle valutazioni degli insegnanti meno legata all'impegno individuale e magari più dipendente da altri fattori.

A questo punto è lecito chiedersi se l'effetto dell'origine sociale è in qualche modo dipendente dalle caratteristiche del contesto scolastico. A questo scopo abbiamo stimato gli effetti di interazione tra le variabili di secondo livello e l'origine sociale. I risultati sono presentati nella tabella 4. Gli effetti di interazione tra origine sociale e rendimento medio sono negativi, cioè all'aumentare del voto medio della classe si appiattiscono le differenze per origine sociale nel livello di auto-attribuzione. Gli effetti di interazione tra origine sociale e dispersione dei voti sono positivi, cioè all'aumentare della deviazione standard dei voti della classe aumenta il peso dell'origine sociale sull'auto-attribuzione. In altre parole nelle classi dove si va meglio l'origine sociale conta poco, ma nelle classi eterogenee per rendimento conta di più. Si noti che rendimento medio e dispersione dei voti non sono correlati e che non vi è un effetto di interazione tra loro, quindi l'influenza delle due variabili di contesto si può sommare. Dunque l'effetto dell'origine sociale sull'auto-attribuzione è massimo nelle classi scolastiche caratterizzate da rendimento basso con alta dispersione dei voti e minimo nella situazione inversa (tabella 5).

Tabella 5 *Intensità dell'effetto dell'origine sociale sull'auto-attribuzione in base alle caratteristiche del contesto classe scolastica*

Dispersione voti	Rendimento medio	
	Alto	Basso
Alta	Intermedio	Massimo
Bassa	Minimo	Intermedio

¹¹ Tenuto conto del campo di variazione della deviazione standard del rendimento (0-3,5), il suo effetto non può spostare di molto il livello medio di auto-attribuzione.

5. *Discussione e conclusioni*

Gli stili di attribuzione del successo e dell'insuccesso sono un ambito ancora poco indagato negli studi sociologici sulla relazione tra origine sociale e disuguaglianze educative, nonostante la loro rilevanza per i cosiddetti effetti primari. Sappiamo infatti che i figli delle classi superiori vanno meglio a scuola rispetto a quelli delle classi inferiori e, a questo proposito, vengono spesso richiamati generici fattori sociali, culturali e talvolta genetici.

Dalle ricerche di psicologia sociale conosciamo le rilevanti conseguenze sull'agire individuale del prevalere negli individui di uno stile attributivo più o meno interno (Baron, 1998; Young e Willmott, 1973; Glasgow *et al.*, 1997). La tendenza ad assumersi la responsabilità dei propri risultati porterebbe infatti a una maggiore propensione a intervenire sul proprio comportamento per ottenere esiti simili, quando favorevoli, o diversi, quando sfavorevoli. Al contrario imputare i propri successi e insuccessi al caso avrebbe come conseguenza un atteggiamento di rinuncia e accettazione passiva del proprio destino vissuto come ineluttabile. Dunque è ragionevole pensare che adottare un atteggiamento di responsabilità porti a conseguire risultati scolastici migliori nel tempo, correggendo il tiro quando necessario e aumentando i propri sforzi.

In questo studio abbiamo dunque indagato se e come l'origine sociale influenzi il prevalere di stili di etero o di auto-attribuzione nei bambini. Abbiamo a tale scopo utilizzato i dati dell'indagine INVALSI relativa agli alunni di prima media.

I nostri risultati mostrano che bambine e bambini hanno in generale una spiccata tendenza verso uno stile attributivo interno; tuttavia coloro che provengono da un contesto familiare avvantaggiato tendono ad assumersi in misura ancora maggiore la responsabilità dei propri risultati scolastici. Anche se le differenze legate all'origine sociale appaiono piuttosto contenute, nell'ordine di pochi punti, esse rappresentano comunque un vantaggio cumulativo degli strati più elevati e uno svantaggio per i più bassi, dato che, com'è noto dagli studi di sociologia dell'istruzione, chi ha maggiori risorse economiche e culturali va anche meglio a scuola. Le bambine e i bambini meno avvantaggiati non solo ottengono risultati mediamente meno brillanti¹², ma sono anche in media meno propensi a prendersene la responsabilità e, di conseguenza, ad attivarsi per cambiare il corso del loro destino, quantomeno scolastico.

Come accennato in precedenza, mentre l'origine sociale rappresenta senza dubbio un antecedente temporale sia del rendimento sia dello stile di attribuzione prevalente, la direzione della relazione tra profitto

¹² Ciò è pienamente confermato anche dai nostri dati: la media di italiano e matematica è pari a 6,1 tra i bambini di origine più bassa e pari a 7,3 tra quelli di origine più elevata.

e prevalenza dell'auto o dell'etero attribuzione è assai meno ovvia. La precocità di maturazione dello stile attributivo, suggerita dagli studi di psicologia sociale (Crick e Dodge, 1994; Rose e Abramson, 1992; Yarkin *et al.*, 1982), farebbe pensare che, avendo sviluppato atteggiamenti più "interni", i bambini di origine sociale più avvantaggiata riescano – anche per questa ragione – a conseguire risultati scolastici migliori sforzandosi e impegnandosi più degli altri. D'altro canto, però, è difficile pensare che buoni o cattivi risultati scolastici non abbiano a loro volta conseguenze sullo stile attributivo, data l'enfasi che a scuola generalmente si dà alla responsabilità personale dell'allievo nell'ottenere successi o insuccessi. Nell'ottica di approfondire questa relazione, sarebbe utile adottare una prospettiva longitudinale che consentirebbe di capire se e come si modifichi lo stile attributivo in relazione a un miglioramento o a uno scadimento del profitto scolastico, per bambini appartenenti a diversi gruppi sociali. Ciò non risolverebbe di per sé tutte le difficoltà di ordine metodologico, ma costituirebbe certamente un utile passo in avanti nella direzione di comprendere meglio i nessi tra origine sociale, stile di attribuzione e risultati scolastici.

Se, come è stato appena ricordato, lo stile attributivo matura presto, verrebbe spontaneo assegnare un ruolo preponderante alla famiglia in tale processo e il fatto che la regressione multilivello (cfr. tabella 2) evidenzia differenze molto contenute legate al contesto scolastico porterebbe a rafforzare tale conclusione. In realtà i dati che abbiamo presentato sono compatibili anche con un'altra lettura: lo stile attributivo si imparerebbe sui banchi di scuola poiché gli insegnanti, in generale, tenderebbero a incentivare gli alunni a prendersi le responsabilità delle proprie azioni, e quindi a sviluppare stili attributivi prevalentemente interni (Pansu *et al.*, 2008; Matteucci *et al.*, 2008). In questo lavoro non abbiamo testato direttamente questa ipotesi. Tuttavia abbiamo analizzato come alcune caratteristiche del contesto classe – riconducibili in parte agli stili valutativi degli insegnanti – modificano l'effetto dell'origine sociale sull'auto-attribuzione. I nostri risultati mostrano che nelle classi dove si va peggio l'origine sociale acquista peso mentre nelle classi omogenee per rendimento conta meno. Quest'ultimo dato potrebbe avere un'implicazione alquanto paradossale: per correggere lo svantaggio in termini di stile attributivo dovuto all'origine sociale, gli insegnanti dovrebbero applicare una politica di scarsa differenziazione dei voti, nonché alquanto indulgente, con conseguenze perlomeno problematiche e forse anche indesiderabili.

Data per assodata l'influenza della famiglia sullo stile attributivo, rimangono da specificare, almeno a livello ipotetico, i meccanismi attraverso i quali un'origine sociale elevata produce maggiore internalità. Alcuni suggeriscono l'incapacità da parte delle famiglie di origine più bassa di trasmettere ai figli l'importanza di comportamenti e atteggiamenti coerenti con quelli richiesti dalla scuola. In questo caso, tale incapacità verrebbe scontata dai ragazzi, sanzionati dagli insegnanti per la loro scarsa

aderenza con i modelli comportamentali proposti a scuola (Borman e Overman, 2004). Più in generale ciò avrebbe assonanza con il *correspondence principle* di Bowles & Gintis (2000), in base al quale i genitori trasmettono ai figli, più o meno intenzionalmente, tutta una serie di comportamenti, atteggiamenti e valori coerenti con le posizioni occupazionali che ricoprono e che si rivelano funzionali al loro conseguimento. Tra questi potrebbe quindi rientrare anche l'auto-attribuzione.

In conclusione ci domandiamo – lasciando il test empirico per un lavoro futuro – se uno stile di attribuzione interno abbia riflessi sull'opinione e sul giudizio che gli studenti, da adulti, si formeranno circa le disuguaglianze sociali in ambito educativo. Ritenerne meritati i propri successi e insuccessi scolastici potrebbe infatti condurre a pensare che, in fondo, non vale la pena o è addirittura ingiusto destinare risorse pubbliche a chi non ottiene buoni risultati scolastici o rinuncia in partenza ad ottenerne. Se così fosse, lo stile attributivo assumerebbe una certa rilevanza per le politiche educative e la prassi pedagogica su cui è opportuno riflettere. Quale “discorso sulle disuguaglianze” avrebbe maggiori *chance* di essere accettato e legittimato? Quali politiche scolastiche risulterebbero in maggiore sintonia con esso e con quali effetti (s)perquativi? È possibile e forse anche probabile che, data la preponderanza dello stile attributivo interno, troverebbero più largo consenso discorsi sulla disuguaglianza di tipo “individualistico” – che la dipingono cioè come fenomeno avente cause essenzialmente individuali – e politiche educative ad essi ispirate.

Dipartimento di Culture, Politica e Società
Università di Torino

e

Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale
Università di Milano-Bicocca

Riferimenti bibliografici

Alesina A. e Glaeser E. L. (2005), *Un mondo di differenze. Combattere la povertà negli Stati Uniti e in Europa*, Roma-Bari, Laterza.

Alesina A. e La Ferrara E. (2005), *Preferences for Redistribution in the Land of Opportunities*, «Journal of Public Economics», 89, 5, pp. 897-931.

Bacanli F. (2006), *Personality Characteristics as Predictors of Personal Indecisiveness*, «Journal of Career Development», 32, 4, pp. 320-332.

Baron R. A. (1998), *Cognitive mechanisms in entrepreneurship: Why and when entrepreneurs think differently than other people*, «Journal of Business Venturing», 13, 4, pp. 275-294.

Barone C. e Schizzerotto A. (2011), *Introduction*, «European Societies», 13, 3, pp. 331-345.

- Barry L. C., Kasl S. V., Lichtman J., Vaccarino V. e Krumholz H. M. (2006), *Perceived control and change in physical functioning after coronary artery bypass grafting: a prospective study*, «International Journal of Behavioral Medicine», 13, 3, pp. 229-236.
- Bell D. (1972), *On meritocracy and equality*, «The Public Interest», 29, 3, pp. 29-68.
- Borman G. D. e Overman L. T. (2004), *Academic Resilience in Mathematics among Poor and Minority Students*, «The Elementary School Journal», 104, 3, pp. 177-195.
- Boudon R. (1974), *Education, Opportunity, and Social Inequality*, New York, Wiley.
- Bowles S. e Gintis H. (2000), *Does schooling raise earnings by making people smarter?*, in Arrow K., Bowles S. e Durlauf S. (a cura di), *Meritocracy and Economic Inequality*, Princeton, Princeton University Press.
- Breen R. (2004), *Social Mobility in Europe*, Oxford, Oxford University Press.
- Bressoux M. P. e Pansu P. (1998), *Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire*, «Revue Française de Pédagogie», 122, 1, pp. 19-29.
- Bukodi E. e Goldthorpe J. (2012), *Decomposing 'Social Origins': The Effects of Parents' Class, Status, and Education on the Educational Attainment of Their Children*, «European Sociological Review», DOI:10.1093/esr/jcs079.
- Campbell W. K. e Sedikides C. (1999), *Self-threat magnifies the self-serving bias: A meta-analytic integration*, «Review of General Psychology», 3, 1, pp. 23-43.
- Chen J. e Wang L. (2007), *Locus of control and the three components of commitment to change*, «Personality and Individual Differences», 42, 3, pp. 503-512.
- Cipollone P. e Visco I. (2007), *Il merito nella società della conoscenza*, «il Mulino», 1, pp. 21-34.
- Corneo G. e Gruner H. P. (2002), *Individual Preferences for Political Redistribution*, «Journal of Public Economics», 83, 1, pp. 83-107.
- Cornoldi C., Gardinale M., Masi A. e Pettenò L. (1996), *Impulsività e autocontrollo. Interventi e tecniche meta cognitive*, Trento, Eriksson.
- Crick N. R. e Dodge K. A. (1994), *A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment*, «Psychological Bulletin», 115, pp. 74-101.
- Crompton R. (1998). *Class and Stratification. An Introduction to Current Debates*, Cambridge, Policy Press.
- Di Franco G. (2006), *Corrispondenze multiple e altre tecniche multivariate per variabili categoriali*, Milano, FrancoAngeli.
- Erikson R. (1984), *Social Class of Men, Women and Families*, «Sociology», 18, 4, pp. 500-514.
- Fallby J., Hassmen P., Kentta G. e Durand-Burand N. (2006), *Relationship Between Locus of Control, Sense of Coherence, and Mental Skills in Swedish Elite Athletes*, «International Journal of Sport and Exercise Psychology», 4, 2, pp. 111-120.
- Farkas G. (2003), *Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors in Stratification Processes*, «Annual Review of Sociology», 29, pp. 541-562.
- Fong C. (2001), *Social Preferences, Self-Interest, and the Demand for Redistribution*, «Journal of Public Economics», 82, 2, pp. 225-246.

- Gallino L. (1993), *Dizionario di sociologia*, Torino, Utet.
- Gambetta D. (1990), *Per amore o per forza*, Bologna, il Mulino.
- Gelman A. e Hill J. (2007), *Data Analysis Using Regression and Multilevel/Hierarchical Models*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gifi A. (1990), *Non-linear Multivariate Analysis*, New York, Wiley.
- Glasgow K. L., Dornbusch S. M., Troyer L., Steinberg L. e Philip L. (1997), *Parenting Styles, Adolescents' Attributions, and Educational Outcomes in Nine Heterogeneous High Schools*, «Child Development», 68, 3, pp. 507-529.
- Goldthorpe J. e Jackson M. (2008), *La meritocrazia dell'istruzione e i suoi ostacoli*, «Stato e Mercato», 82, 1, pp. 31-60.
- Grieco M. (1987), *Keeping it in the family. Social networks and employment chance*, London, Tavistock.
- Heider F. (1958), *The psychology of interpersonal relations*, New York, Wiley.
- Jackson M., Erikson R., Goldthorpe J. e Yaish M. (2007), *Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment. The Transition to A-Level Courses in England and Wales*, «Acta Sociologica», 50, 3, pp. 211-229.
- Kelley H. H. (1967), *Attribution theory in social psychology*, in Levine D. (a cura di), *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln, University of Nebraska Press.
- Leontopoulou S. (2006), *Resilience of Greek youth at an educational transition point: The role of locus of control and coping strategies as resources*, «Social Indicators Research», 76, pp. 95-126.
- Linos K. e West M. (2003), *Self-interest, Social Beliefs, and Attitudes to Redistribution. Re-addressing the Issue of Cross-national Variation*, «European Sociological Review», 19, 4, pp. 393-409.
- Lucchini M., Della Bella S. e Pisati M. (2013), *The Weight of the Genetic and Environmental Dimensions in the Inter-Generational Transmission of Educational Success* «European Sociological Review», 29, 2, pp. 289-301.
- Maqsd M. e Rouhani S. (1991), *Relationships between socioeconomic status, locus of control, self-concept, and academic achievement of Batswana adolescents*, «Journal of youth and adolescence», 20, 1, pp. 107-114.
- Matras J. (1984), *Social Inequality, Stratification and Mobility*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- Matteucci M. C., Tomasetto C., Selleri P. e Carugati F. (2008), *Teacher judgments and pupils' causal explanations: Social valorization of effort-based explanations in school context*, «European Journal of Psychology of Education», 23, 4, pp. 421-432.
- Okeke B. I., Draguns J. G., Sheku B. e Allen W. (1999), *Culture, self and personality in Africa*, in Lee Y. T., McCauley C. R. e Draguns J. G. (a cura di), *Personality and person perception across cultures*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Pansu P., Dubois N. e Dompnier B. (2008), *Internality-norm theory in educational contexts*, «European Journal of Psychology of Education», 23, 4, pp. 385-397.
- Pisati M. (2000), *La mobilità sociale*, Bologna, il Mulino.
- Roose N. J. e Olson J. M. (2007), *Better, Stronger, Faster: Self-Serving Judgment, Affect Regulation, and the Optimal Vigilance Hypothesis*, «Perspectives on Psychological Science», 2, 2, pp. 124-141.

- Rose D. T. e Abramson L. Y. (1992), *Developmental predictors of depressive cognitive style: Research and theory*, in Cicchetti D. e Toth D. S. (a cura di), *Rochester symposium of developmental psychopathology*, Rochester, University of Rochester Press.
- Rotter J. B. (1966), *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, «Psychological Monographs, General and Applied», 80, 1, pp. 1-28.
- Saunders P. (1995), *Might Britain be a meritocracy?*, «Sociology», 29, 1, pp. 23-41.
- Scherer S., Pollak R., Otte G. e Gangl M. (a cura di) (2007), *Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*, Frankfurt am Main, Campus Verlag.
- Schneewind K. A. (1995), *Impact of family processes on control beliefs*, in Bandura A., *Self-efficacy in changing societies*, New York, Cambridge University Press, pp. 114-148.
- Sen A. (1999), *Merit and Justice*, in Arrow K., Bowles S. e Steven D. (a cura di), *Meritocracy and Economic Inequality*, Princeton, Princeton University Press.
- Shavit Y. e Muller W. (a cura di) (1998), *From School to Work: a Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Oxford, Clarendon Press.
- Terraneo M. (2007), *L'analisi delle componenti principali e l'analisi fattoriale*, in de Lillo A. (a cura di), *Analisi multivariata per le scienze sociali*, Milano, Pearson education.
- Themelis S. (2008), *Meritocracy through education and social mobility in post-war Britain: a critical examination*, «British Journal of Sociology of Education», 29, 5, pp. 427-438.
- Yarkin K.L., Town J.P. e Wallston B.S. (1982), *Blacks and women must try harder: Stimulus persons' race and sex attributions of causality*, «Personality and Social Psychology Bulletin», 8, pp. 21-24.
- Young M. (1958), *The rise of meritocracy: 1870-2033*, Harmondsworth, Penguin.
- Young M. e Willmott P. (1973), *The symmetrical family. A study of work and leisure in the London region*, London, Routledge and Kegan Paul.