

LE DISUGUAGLIANZE NELLA SCUOLA ITALIANA Cosa dice la ricerca

QUADERNI FONDAZIONE CARIPLLO ■ Disuguaglianze

43



Fondazione
CARIPLLO

TUTE SERVARE MUNIFICE DONARE • 1816



DISUGUAGLIANZE NELLA SCUOLA ITALIANA Cosa dice la ricerca

Daniela Fadda
Marta Pellegrini
Giuliano Vivanet
Università degli Studi di Cagliari

Collana "Quaderni Fondazione Cariplo" n. 43 ▪ Anno 2023

INDICE



| | |
|--|----|
| ABSTRACT | 2 |
| INTRODUZIONE | 3 |
| 1.1. IL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO | 5 |
| 1.2. LE DIMENSIONI DELLE DISUGUAGLIANZE | 6 |
| 1.2.1. Apprendimenti | 7 |
| 1.2.2. Orientamento | 9 |
| 1.2.3. Livelli di istruzione e abbandono | 11 |
| 1.2.4. Benessere | 12 |

| | |
|--|----|
| 1.3. LINEE DI RICERCA | 13 |
| 1.3.1. Apprendimenti | 14 |
| 1.3.2. Orientamento | 16 |
| 1.3.3. Livelli di istruzione e abbandono | 17 |
| 1.4. CONCLUSIONI | 17 |
| BIBLIOGRAFIA | 19 |

ABSTRACT

La letteratura sulle disuguaglianze educative è ampia e con una lunga tradizione. Con riferimento alla scuola italiana, si analizzano qui le relazioni tra condizioni socioeconomiche e culturali e (i) l'apprendimento; (ii) l'orientamento nel secondo ciclo di istruzione; e (iii) il livello di istruzione, la dispersione e l'abbandono. Oltre a ciò, è oggetto di interesse anche l'effetto su dimensioni più soggettive, riconducibili al benessere e alla resilienza degli studenti. Per affrontare tali questioni, sono sintetizzate le statistiche più recenti e discussi gli esiti di una rassegna sistematica (scoping review) della recente letteratura empirica, orientata più qualitativamente, pubblicata in ambito pedagogico, psicologico e della sociologia ed economia dell'istruzione. Un quadro conoscitivo simile può essere assunto come punto di partenza per decisioni più consapevoli nella programmazione di interventi volti alla riduzione delle disuguaglianze esistenti, secondo una prospettiva di politica educativa basata su evidenze (evidence-based education).

INTRODUZIONE



Quanto conta una istruzione di qualità per una “vita di qualità”? A questa domanda risponde una letteratura scientifica, ampia e ben consolidata, che dimostra i benefici individuali e sociali dell’istruzione. Mediamente, chi ha una buona istruzione ha una maggiore probabilità di condurre una vita più attiva nella società; di sentirsi più realizzato; di godere di una salute migliore e di vivere più a lungo. Allo stesso tempo, sono chiari i rischi connessi all’abbandono

scolastico precoce e a bassi livelli di istruzione, tra cui: i) un minore reddito medio, con ciò che ne consegue in termini di opportunità; ii) un minore gettito fiscale, con le conseguenti ripercussioni sulle capacità di spesa pubblica; iii) un maggiore costo per l’assistenza socio-sanitaria e la giustizia penale (Eurydice, 2014; OECD, 2018, 2020). Dunque, se mai non fossero sufficienti motivazioni etiche o il richiamo al dettato della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (Assemblea

Generale delle Nazioni Unite, 1948; cfr. art. 26) o a quello della Costituzione Italiana (cfr. art. 3) a giustificare – come un imperativo morale – la necessità di garantire un’istruzione equa e di qualità, possiamo affermare che i decisori politici hanno oggi una solida base di evidenze scientifiche per sostenere scelte politiche in questa direzione.

Un sistema di istruzione equo è un sistema che offre a tutti pari opportunità di apprendimento, indipendentemente da condizioni quali l’origine familiare, il genere, lo status economico o l’essere immigrato. Eppure, allo stato attuale, questo obiettivo, pur in un quadro di grande variabilità, non può dirsi pienamente raggiunto in nessun Paese (OECD, 2019); nonostante esso sia uno specifico target dell’Agenda 2030 delle Nazioni Unite per lo sviluppo sostenibile (UNESCO, 2015) e verso di esso vadano gli impegni assunti dall’Unione Europea per la riduzione dei tassi di abbandono (Consiglio dell’Unione Europea, 2021). Coerenti con questi, appaiono anche le indicazioni del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza italiano (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2021) volto, tra le altre finalità, all’attuazione di strategie per la riduzione della dispersione scolastica e il contrasto alla povertà educativa.

Premesso ciò, si presenta qui un quadro della relazione tra condizioni socioeconomiche e culturali e istruzione scolastica in Italia, integrando dati statistici utili a spiegare le condizioni di disuguaglianza nel nostro Paese (anche in termini di confronto internazionale) e i risultati della letteratura empirica più recente¹. Esso è così articolato: nel secondo paragrafo, si riporta l’attuale assetto del sistema scolastico di istruzione italiano; nel terzo, si presenta una rassegna delle statistiche nazionali e internazionali sulla relazione tra condizioni socioeconomiche e culturali e (i) apprendimenti, (ii) orientamento nel secondo ciclo di istruzione, (iii) livello di istruzione e abbandono, e (iv) benessere degli studenti; nel quarto, si presenta una sintesi più qualitativa degli studi empirici pubblicati in Italia; infine, nelle conclusioni, si prospetta lo sviluppo possibile del lavoro secondo una prospettiva informata da evidenze.

1 Rispetto alla ricca letteratura esistente (cfr. Ballarino, Schadee, 2008; Gentili, Pignataro, 2021; Gremigni, 2020; Liu *et al.*, 2022; Triventi, 2014), questo contributo vuole offrire un aggiornamento (attraverso una rassegna delle statistiche più recenti) e una integrazione, poiché – allo stato delle nostre conoscenze – nessuna sintesi sistematica degli studi empirici in Italia con tale focus è disponibile. Si tratta tuttavia di una estrema sintesi, per cui invitiamo il lettore alla lettura delle fonti citate per approfondire specifici interessi.

1. IL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO

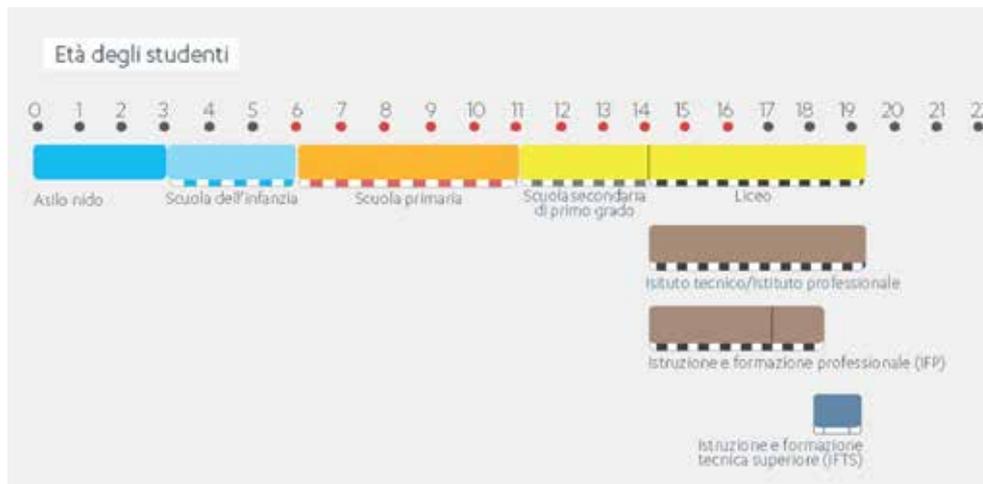


1.1. Il sistema scolastico italiano

L'attuale assetto del sistema di istruzione scolastica italiano prevede (Figura. 1.1):

- un sistema integrato zero-sei anni, non obbligatorio, della durata di sei anni, articolato in (i) servizi educativi per l'infanzia e (ii) scuola dell'infanzia;
- un *primo ciclo di istruzione*, obbligatorio, della durata di otto anni, articolato in (i) scuola primaria quinquennale da 6 a 11 anni e (ii) scuola secondaria di primo grado triennale da 11 a 14 anni;
- un *secondo ciclo di istruzione*, articolato a sua volta in (i) scuola secondaria di secondo grado, quinquennale (organizzata in licei, istituti tecnici e istituti professionali, da 14 a 19 anni); e (ii) percorsi triennali e quadriennali di istruzione e formazione professionale (IeFP) di competenza regionale.

Figura 1.1 – Il sistema di istruzione scolastica in Italia



Fonte: MIUR, 2022

L'offerta liceale prevede più opzioni: artistico; classico; linguistico; musicale e coreutico; scientifico con opzione scienze applicate; e scienze umane con opzione economico-sociale.

Infine, si ricorda che l'istruzione obbligatoria in Italia ha la durata di dieci anni (da 6 a 16 anni di età), comprendendo gli otto del primo ciclo di istruzione e i primi due del secondo ciclo (Legge n. 296/2006). È inoltre in vigore per tutti i giovani il diritto/dovere di istruzione e formazione per almeno dodici anni o sino al conseguimento di una qualifica professionale triennale entro il 18° anno di età (Legge n. 53/2003).

1.2. Le dimensioni delle disuguaglianze

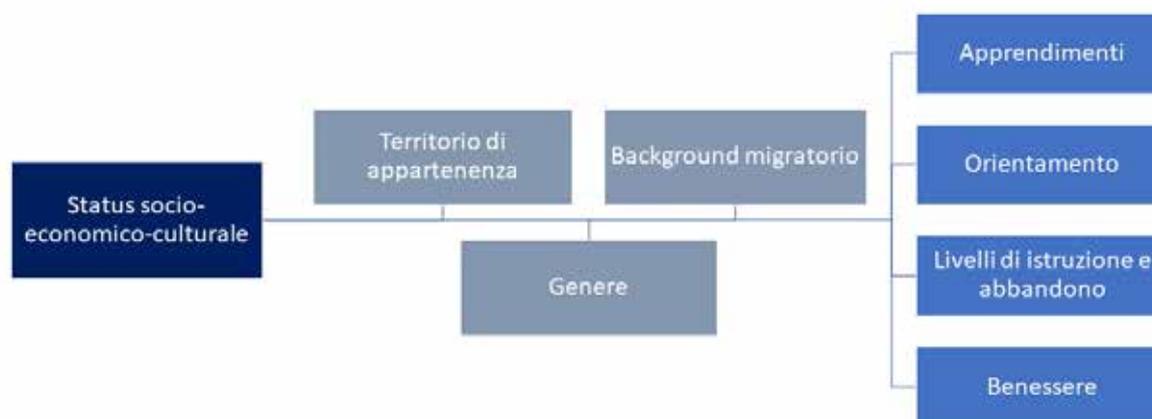
L'OECD Better Life Index è un indice che consente di confrontare il grado di benessere di diversi Paesi, sulla base di undici dimensioni: abitazione; reddito; occupazione; relazioni sociali; istruzione; ambiente; impegno civile; salute; soddisfazione; sicurezza; ed equilibrio lavoro-vita. Osservando l'Italia, scopriamo un Paese dalle diverse facce, con buoni risultati (al di sopra della media) in alcune dimensioni, quali salute, equilibrio lavoro-vita privata e impegno civile; e risultati meno positivi (al di sotto della media) in altre, quali reddito, occupazione, qualità ambientale, relazioni sociali,

soddisfazione di vita e istruzione. Su quest'ultima voce, infatti, l'Italia si colloca al 34° posto su 41 per il livello di istruzione medio della sua popolazione; al 31° su 41 per il livello di competenze raggiunto dalle nostre studentesse e studenti; e al 29° su 41 per anni di istruzione.

Di seguito, approfondiremo tali dati, presentando una selezione ragionata delle statistiche più recenti sulla relazione tra status socioeconomico e culturale e percorsi di istruzione scolastica nel nostro Paese. Facciamo qui riferimento al primo comprendendo diversi aspetti del background di uno studente, quali il titolo di studio dei genitori, la loro occupazione e la classe sociale di appartenenza (coerentemente con la formula dell'indicatore internazionale Economic, Social and Cultural Status, di seguito ESCS)¹. I percorsi di istruzione *scolastica* sono invece analizzati sulla base di tre principali dimensioni: (i) gli *apprendimenti* (es. acquisizione di conoscenze curriculari, abilità e/o com-

1 L'indicatore ESCS sintetizza tre aspetti: status occupazionale dei genitori; livello di istruzione dei genitori; possesso di specifici beni materiali favorevoli all'apprendimento. Sulla base di esso, nelle indagini citate, uno studente è collocato tra gli "svantaggiati" se il suo valore ESCS si colloca nel 25% più basso degli studenti del proprio paese o tra gli "avvantaggiati" se nel 25% più alto. La stessa logica è applicata alla categorizzazione delle scuole (svantaggiate o avvantaggiate) sulla base della media ESCS dei propri studenti.

Figura 1.2 – Modello di analisi adottato



petenze); (ii) l'*orientamento* verso differenti percorsi nel secondo ciclo di istruzione; e infine (iii) il *livello di istruzione e l'abbandono*. Ulteriore dimensione – più soggettiva – qui indagata è il livello di benessere sociale e psicologico degli studenti, così come la loro resilienza².

Si premette che tali dimensioni sono da intendersi strettamente interconnesse tra loro (es. si pensi alle relazioni reciproche tra rendimento scolastico, benessere dello studente, scelta del percorso di istruzione superiore e abbandono precoce). Il modello qui adottato (Figura 1.2) contempla tali relazioni, oltre che l'influenza di altri possibili fattori personali e di contesto (quali lo status migratorio, il territorio di appartenenza e il genere) che, sulla base della letteratura disponibile, sappiamo possono assumere un ruolo significativo (Invalsi, 2022).

2 Inizialmente, questo lavoro non prevedeva l'analisi di tale dimensione (e per tale ragione, essa non è considerata nella rassegna presentata nel par. 1.4); tuttavia, nel suo svolgimento, essa ha assunto, secondo gli autori, una particolare rilevanza, non solo al fine di spiegare le relazioni indagate, ma anche di prospettare possibili sviluppi e politiche di intervento.

1.2.1. Apprendimenti

La prima questione considerata è la relazione tra ESCS e apprendimenti. Come anticipato, l'OECD Better Life Index colloca l'Italia al 31° posto su 41 per il livello di competenze dei propri studenti, col punteggio medio di 477 in lettura, matematica e scienze, contro una media OECD di 488 punti (dati OECD PISA 2018³). Più in dettaglio, i nostri studenti ottengono risultati più bassi in lettura (476; ossia 11 punti sotto la media OECD) e soprattutto scienze (468; 21 punti sotto la media OECD); mentre sono sostanzialmente in linea con i coetanei degli altri Paesi in matematica (487; 2 punti sotto la media OECD).⁴

3 PISA è l'acronimo di Programme for International Student Assessment, un'indagine internazionale triennale promossa dall'Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, in it. OCSE) con l'obiettivo di rilevare le competenze degli studenti di 15 anni in lettura, matematica e scienze. Ogni rilevazione si focalizza su uno di questi domini, mentre gli altri due sono rilevati meno approfonditamente. Nel 2018, il focus è stato la lettura.

4 Da segnalare al riguardo che i medesimi dati mostrano come tra gli studenti italiani si registri una maggiore quantità di tempo perso a scuola, a causa di assenze o motivi disciplinari, con differenze considerevoli sul territorio (il ché si ricollega con quanto vedremo più avanti parlando di dispersione implicita e benessere).

Sono piuttosto marcate le differenze sulla base dell'istituto scolastico e del genere. Con riferimento al primo, gli studenti dei licei ottengono punteggi migliori in lettura (521), rispetto a quelli degli istituti tecnici (458), degli istituti professionali (395) e della formazione professionale (404). Con riferimento al secondo, le ragazze ottengono risultati migliori di 25 punti rispetto ai loro coetanei maschi in italiano mentre mostrano prestazioni inferiori di 16 punti in matematica; una differenza che inizia a manifestarsi, se integriamo i dati Invalsi (2022), già nella seconda classe della scuola primaria.

Prendendo in considerazione più specificamente lo ESCS, i sistemi scolastici più efficaci (es. Canada, Estonia, Finlandia e Irlanda) sono quelli che riescono a offrire un insegnamento d'alta qualità a tutti gli studenti, permettendo a questi ultimi di raggiungere buoni risultati a prescindere dalla propria origine. Si tratta di un fattore che ha mediamente un impatto importante sugli apprendimenti: nei Paesi OECD, il *gap* tra studenti avvantaggiati e svantaggiati è infatti di 89 punti (OECD, 2020). La situazione italiana, da questo punto di vista, sarebbe più favorevole (pur essendo sempre evidente tale effetto); registrandosi un divario in lettura tra i nostri studenti pari a 75 punti. Dato in linea col già citato *OECD Better Life Index* che colloca l'Italia al 13° posto su 39 per l'effetto delle disuguaglianze sociali sulle abilità degli studenti.

Tuttavia, sulla base dell'ultimo rapporto Invalsi (2022), si possono osservare condizioni molto diverse all'interno del Paese, con la situazione al centro-nord meno preoccupante in termini di disuguaglianza, rispetto a quella della macro-area sud e isole, in cui osserviamo uno svantaggio sempre più marcato al crescere dei gradi scolastici. Emerge inoltre come l'effetto dello ESCS non agisca solo individualmente, ma anche a livello di scuola (distinguendo tra scuole avvantaggiate e svantaggiate), esercitando un notevole valore predittivo sui risultati di apprendimento in tutti i cicli di istruzione, ma specialmente assumendo un ruolo rilevante alla fine della scuola secondaria di primo grado.

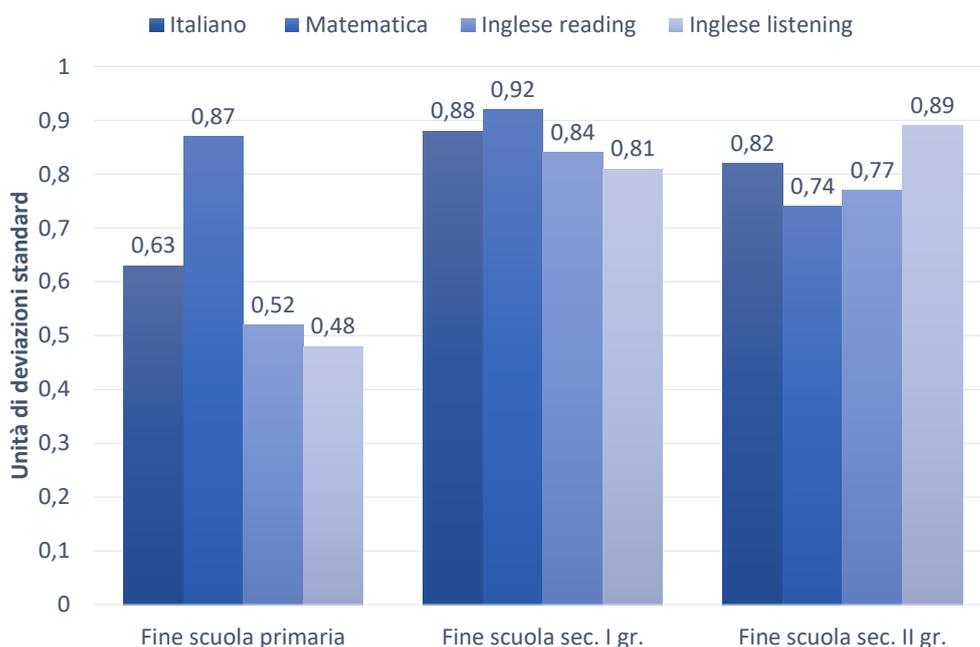
Nella scuola primaria (classe V) si registra un vantaggio medio per gli allievi che provengono da famiglie avvantaggiate pari a 4,5% in italiano e 5,6% in

matematica; dato che assume dimensioni ancora più evidenti alla fine della secondaria di primo grado, con un vantaggio di 8,3% sia in italiano sia in matematica; per poi ridursi nella secondaria di secondo grado, attestandosi nell'anno del diploma a 2,3% per l'italiano e 1,6% per la matematica (secondo il medesimo rapporto, nel passaggio dal I al II ciclo si sentirebbe maggiormente l'effetto indotto dalla canalizzazione condizionata dall'origine familiare).

I dati Invalsi (2022) consentono, inoltre, di stimare la relazione tra livello di istruzione dei genitori e rendimento dei figli. La Figura 1.3 rappresenta la distanza – in termini di rendimenti medi – tra gli allievi con almeno un genitore laureato e coloro i cui genitori hanno un titolo di scuola secondaria di primo grado. Il vantaggio a favore dei primi rimane pressoché costante in tutti i gradi di istruzione, con un divario che si accentua in italiano e inglese al passaggio tra scuola primaria e secondaria.

Ultimo aspetto qui considerato è il background migratorio. In Italia, nelle prove PISA 2018, la differenza media in lettura tra nativi e studenti stranieri (che rappresentano nell'a.s. 2020/2021 il 10,3% della popolazione scolastica) è di 43 punti. Integrando tali dati con quelli nazionali, il gap risulta più accentuato per gli immigrati di prima generazione (col 74,1% di essi considerati *low performer* nelle competenze alfabetiche; Istat, 2022); mentre esso tende a ridursi già nella scuola primaria per gli immigrati di seconda generazione (Invalsi, 2022), supportando l'ipotesi di un effetto compensativo della scuola sullo svantaggio linguistico di questi allievi.

Prima di concludere, riteniamo importante mettere in luce anche quali fattori possono esercitare un "effetto protettivo" rispetto al rischio di non raggiungere un livello sufficiente di competenze. Secondo i dati Istat (2020), i seguenti fattori sono associati a una migliore probabilità di conseguire adeguati livelli di competenza (in ordine di effetto): avere a disposizione nella propria abitazione più di cento libri (si associa a una probabilità di raggiungere competenze sufficienti due volte e mezzo più alta rispetto a quella di coloro che non ne hanno o ne hanno meno di 25); parlare in casa abitualmente italiano (63%); possedere un pc e

Figura 1.3 – Differenze medie dei risultati in funzione del titolo di studio familiare

Fonte: Adattata da Invalsi 2022

una connessione internet (59%, con un effetto ancora maggiore per gli studenti svantaggiati); e infine aver frequentato la scuola dell'infanzia (34%).

1.2.2. Orientamento

La seconda questione qui considerata è la relazione tra ESCS e scelta del percorso nel secondo ciclo di istruzione. I più recenti dati resi disponibili dal MIUR⁵, relativi all'anno scolastico 2022/2023, indicano che oltre la metà degli studenti italiani sceglie i licei (56,6%; con una chiara preferenza per lo scientifico); quindi gli istituti tecnici (30,7%, con una preferenza per il settore tecnologico) e quelli professionali (12,7%); la scelta dei licei, inoltre, è più frequente tra le ragazze (64,5%) rispetto ai ragazzi.

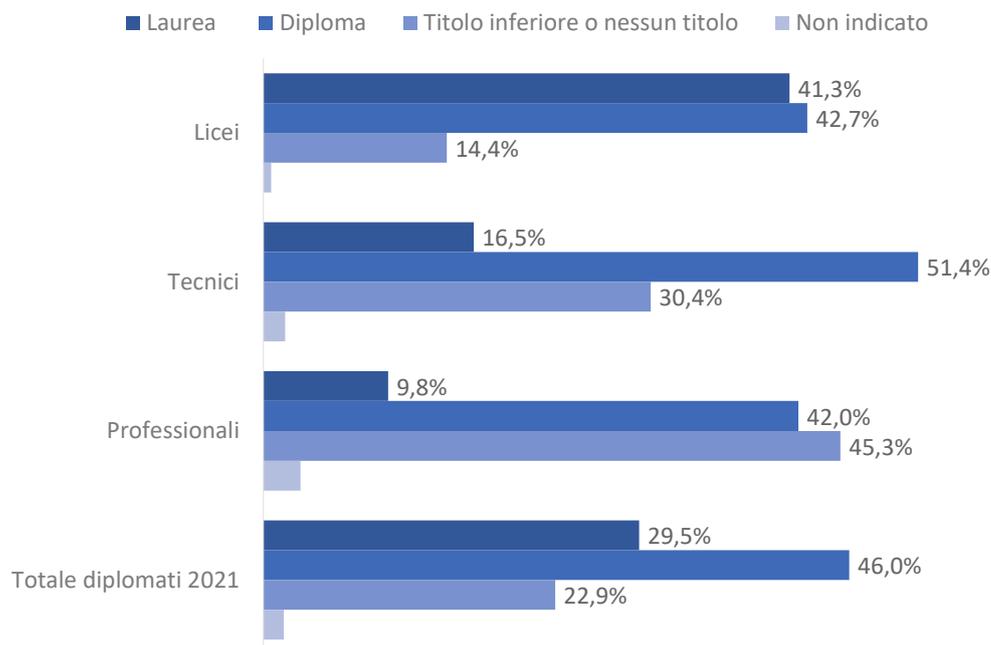
L'influenza dello ESCS su tale scelta è testimoniata dai dati AlmaDiploma (2022), con gli studenti dei licei che hanno genitori mediamente più istruiti e più

aggiati rispetto a quelli degli istituti professionali o tecnici. Lo si può osservare nelle figure seguenti, in cui è riportata la quota di diplomati dell'anno 2021, a seconda del titolo di studio dei genitori (Figura 1.4) e della classe sociale (Figura 1.5). La percentuale di studenti diplomati, con almeno un genitore laureato (la cui media è il 29,5%) passa dal 41,3% nei licei, al 16,5% negli istituti tecnici e al 9,8% nei professionali. La tendenza è chiara anche facendo riferimento alla classe sociale di appartenenza, con la percentuale di diplomati i cui genitori appartengono alla classe più elevata che passa dal 30,5% nei licei, al 15,4% negli istituti tecnici e al 10,9% in quelli professionali.

I dati inducono a pensare che l'origine familiare influenzi il percorso scolastico degli studenti ben prima del loro ingresso nella scuola secondaria di secondo grado. Considerando la medesima coorte di studenti (diplomati 2021), un titolo di studio elevato dei genitori è associato, infatti, anche a una maggiore probabilità di concludere la scuola secondaria di primo grado con voti elevati (AlmaDiploma, 2022). La quota di studenti

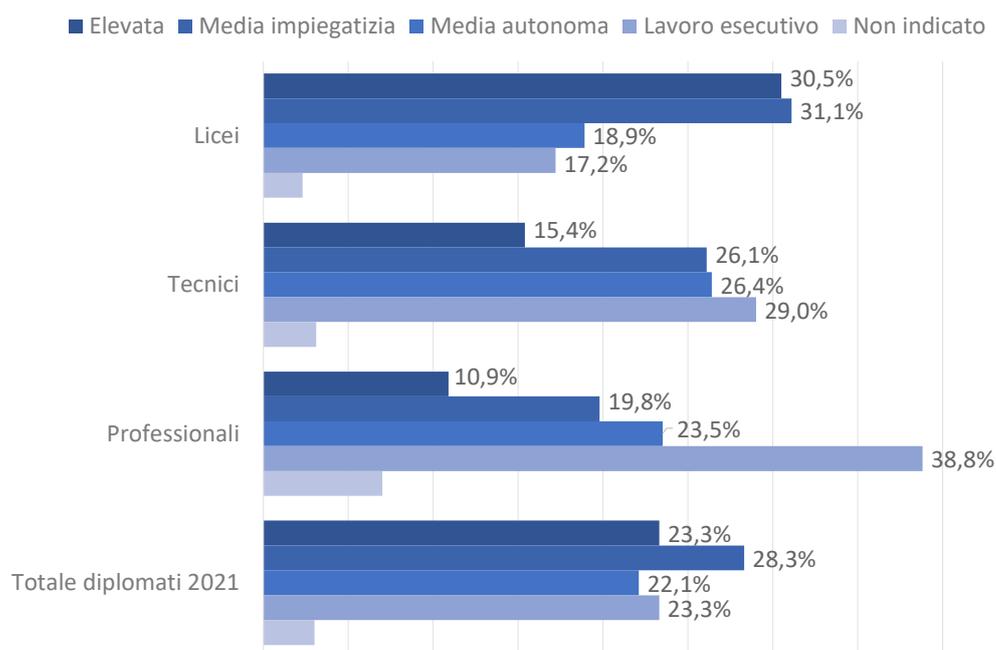
⁵ MIUR, *Dati iscrizioni online – Anno Scolastico 2022/2023*.

Figura 1.4 – Diplomati dell’anno 2021, titolo di studio dei genitori per tipo di diploma



Fonte: Adattata da AlmaDiploma (2022)

Figura 1.5 – Diplomati dell’anno 2021, classe sociale dei genitori per tipo di diploma



Fonte: Adattata da AlmaDiploma (2022)

che ottiene il massimo dei voti (10 o 10 e lode) è pari al 13,2%, con una percentuale più elevata tra coloro che hanno almeno un genitore laureato (20,7%) e più bassa tra coloro i cui genitori hanno conseguito al più il diploma di scuola secondaria di secondo grado (12%) o un grado di istruzione inferiore (6,4%). Il legame tra l'esito della scuola secondaria di primo grado e la scelta nel secondo ciclo è testimoniata anche dal fatto che solo il 19,2% degli studenti che hanno concluso la scuola secondaria di primo grado con il voto di 6 decimi sceglie un liceo, rispetto alla quasi totalità (89,2%) di chi ha ottenuto il massimo dei voti.

1.2.3. Livelli di istruzione e abbandono

Sulla relazione tra ESCS e livelli di istruzione e abbandono⁶, come detto, l'*OECD Better Life Index* colloca l'Italia al 34° posto su 41 per il livello di istruzione, con poco meno del 63% di adulti tra i 25 e i 64 anni che ha completato il ciclo della secondaria superiore (sensibilmente al di sotto della media OECD del 79%). Troviamo il nostro Paese invece al 29° posto su 41 per anni di istruzione, con una media di 16,7 anni di istruzione per la popolazione tra i 5 e i 39 anni (media OECD: 18 anni). Purtroppo, l'Italia registra anche una delle quote più alte di abbandoni, pari al 13,1% (circa 543.000 giovani; Istat, 2021), che – seppur in calo – ci porta al quartultimo posto nell'Unione Europea; ben lontani dall'obiettivo del 9% prefissato per il 2030 (Consiglio dell'Unione Europea, 2021).

Su tale fenomeno, si nota una forte incidenza del territorio e del genere, con quote più elevate di studenti che abbandonano la scuola nel mezzogiorno e tra la popolazione maschile (15,6% contro il 10,4% delle ragazze). In Italia, il livello di istruzione delle donne è sensibilmente più elevato di quello degli uomini; le donne con almeno il diploma nel 2021 sono infatti il

6 Faremo riferimento all'abbandono utilizzando la formula adottata nelle rilevazioni europee (Raccomandazione del Consiglio 2011/C 191/01), espressa dalla quota di 18-24enni che possiede al più un titolo secondario inferiore ed è fuori dal sistema di istruzione e formazione, i cosiddetti Early Leavers from Education and Training (ELET). Il concetto di dispersione è invece riconducibile a un significato più ampio, ricomprendendo tutte quelle situazioni di non scolarizzazione, di abbandono, di ripetenza, o più in generale di ritardo negli studi da parte di ragazzi in età scolare.

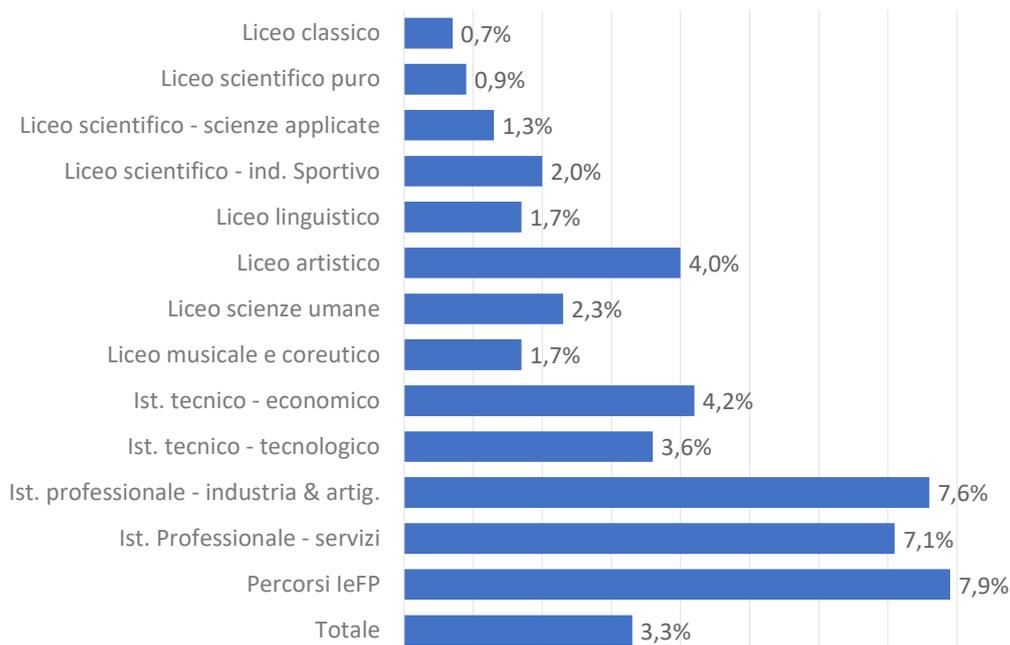
65,3% e gli uomini il 60,1%, una differenza ben più alta di quella osservata nella media UE (80% contro 78,6%; Istat, 2022).

Ricollegando il discorso con quanto appena discusso per l'orientamento, nel secondo ciclo di istruzione notiamo come i tassi di abbandono si differenzino chiaramente a seconda del percorso scelto, a riprova ulteriore della stretta interconnessione tra le diverse dimensioni indagate (Figura 1.6)⁷. Il MIUR (2021) riporta infatti che tale quota passa dal 1,6% nei licei, al 3,8% negli istituti tecnici e al 7,2% nei professionali.

Complessivamente, il fenomeno appare fortemente condizionato dall'origine familiare, con una incidenza molto elevata di abbandono tra i giovani i cui genitori hanno un livello d'istruzione e/o professionale più basso. Infatti, tale quota passa dal 2,3% tra gli studenti i cui genitori hanno un titolo universitario, al 5,9% tra coloro i cui genitori hanno un titolo secondario di secondo grado e al 22,7% in caso di titolo di secondaria di primo grado (Istat, 2021). Similmente, l'abbandono è più frequente tra gli studenti i cui genitori esercitano una professione non qualificata o non lavorano (intorno al 22%), mentre si riduce in corrispondenza di professioni più qualificate.

Come ci si poteva attendere, il fenomeno è particolarmente preoccupante tra i giovani con cittadinanza non italiana (35,4%, dato 2020; Istat, 2021). Interessante notare come questo vari sensibilmente a seconda dell'età all'arrivo in Italia. Infatti, tra coloro che sono giunti nel nostro Paese entro i 9 anni, la quota di ELET è pari al 19,7%, per poi salire al 33,4% tra coloro arrivati tra i 10 ed i 15 anni; e superare il 57% tra coloro che sono giunti tra i 16 e i 24 anni (Istat, 2021). Per fornire possibili chiavi di lettura di tale fenomeno, ricordiamo che dai dati Istat 2017 risultava che, se in generale la ragione principale per lasciare gli studi dopo la licenza media o il diploma è la motivazione a intraprendere una carriera lavorativa, seguita dalla difficoltà e il disinteresse per gli studi, per gli stranieri assumono maggiore importanza le ragioni familiari, economiche e la soddisfazione per il titolo di studio raggiunto.

7 In Figura, il dato dei percorsi leFP si riferisce all'offerta sussidiaria degli istituti professionali e non comprende l'offerta gestita dalle Regioni.

Figura 1.6 – Abbandono per indirizzi di studio della scuola secondaria di II grado a.a.s.s. 2018/2019 – 2019/2020

Fonte: MI-DGSIS-Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica – ANS. Adattata da MIUR (2021)

Oltre all’abbandono propriamente detto, vi è un altro fenomeno che in questi anni ha assunto sempre maggiore rilievo nelle indagini considerate: la “dispersione implicita” (Ricci, 2019). Con tale espressione, ci si riferisce alla condizione di quei giovani che completano la scuola secondaria di secondo grado, ma che tuttavia non raggiungono i traguardi minimi di competenze previsti dopo tredici anni di studi, quindi a forte rischio di marginalità sociale negli anni a venire⁸. Questo dato è in aumento, passando dal 7,5% del 2019 al 9,7% del 2022 (con possibile effetto della pandemia Covid 2019), riguarda tutte le aree geografiche italiane, ma con percentuali più elevate al sud e nelle isole (Invalsi, 2022).

⁸ La dispersione implicita è strettamente connessa al fenomeno dei NEET (Not in Education, Employment and Training), misurato come la percentuale di individui non occupati né in istruzione o formazione rispetto al totale degli individui 15-29enni. Nel report *Education at a Glance* (2022), l’OECD rileva come la quota di NEET in Italia ha raggiunto nel 2021 il 34.6% (39% se si considerano le sole donne), contro una media OECD del 15%.

1.2.4. Benessere

Coerentemente con un’idea di scuola la cui finalità non è confinata al solo conseguimento di determinati livelli di apprendimento ma che, piuttosto, concorre alla realizzazione personale e sociale degli studenti nelle diverse dimensioni del loro sviluppo, una quarta dimensione ha assunto grande rilievo in questa analisi, quella a cui facciamo riferimento – pur consapevoli della difficoltà di una sua definizione – come benessere.

Si tratta di un costrutto multidimensionale, che rimanda al concetto di “qualità della vita” degli studenti e che racchiude, nelle rilevazioni PISA, aspetti sia oggettivi (risorse educative e stato di salute), sia soggettivi (componente emotiva e soddisfazione per la vita), sia psicologici (legati alla crescita personale) (OECD, 2017, 2021). Nella rilevazione PISA 2018, il 67% degli studenti italiani (uguale alla media OECD) dichiara di essere soddisfatto della propria vita e la quasi totalità, circa il 91%, riferisce di sentirsi felice.

Nella maggior parte dei Paesi OECD, tali sentimenti positivi sono associati a un forte senso di appartenenza alla scuola e a una maggiore cooperazione tra compagni. Sempre in linea con la media OECD, più della metà dei nostri studenti (57%) è preoccupato di ciò che gli altri possono pensare di loro quando sbagliano; un sentimento di paura vissuto maggiormente dalle ragazze e ancor più accentuato tra i cosiddetti *top performer*.

Tuttavia, per poter mettere in relazione il benessere degli studenti con lo ESCS dobbiamo ricorrere ai dati PISA 2015 (OECD, 2017). Le dimensioni in essa indagate sono il benessere sociale (misurato attraverso il senso di appartenenza degli studenti alla scuola) e quello psicologico (in termini di motivazione, senso di autoefficacia nelle discipline scientifiche e aspettative di carriera), oltre alla resilienza accademica e socio-emotiva.

Il senso di appartenenza degli studenti alla scuola è la misura in cui gli studenti si sentono accettati e legati ai loro coetanei, identificandosi come membri della comunità scolastica. Dai dati raccolti, risulta che gli studenti più svantaggiati provano un senso di appartenenza più debole rispetto a quelli più avvantaggiati. Tale senso di appartenenza supporta negli studenti lo sviluppo accademico, psicologico e sociale, mentre una sua mancanza può influenzare negativamente la percezione che gli studenti hanno di sé-stessi, la soddisfazione per la vita e la loro volontà di imparare e impegnarsi nello studio.

Le disparità socioeconomiche rispetto al senso di autoefficacia in scienze e alle aspettative di carriera sono ampie e diffuse in tutti i Paesi considerati. Gli studenti provenienti da famiglie avvantaggiate riportano livelli più elevati in entrambi gli aspetti, anche a parità di conoscenze e abilità scientifiche. Condizioni socioeconomiche e culturali più favorevoli si associano sempre a una maggiore fiducia nella propria capacità di risoluzione dei problemi scientifici e – allo stesso tempo – condizioni più sfavorevoli a una minore motivazione nel raggiungere i propri obiettivi di apprendimento, fattore in stretta relazione con la soddisfazione per la vita.

Ulteriore fattore chiave in questo discorso è l'indice di resilienza accademica e socio-emotiva, che

si traduce nella capacità degli studenti di far fronte alle situazioni sfavorevoli. In PISA, si considerano “studenti resilienti” a livello accademico coloro che, pur partendo da condizioni svantaggiate, eccellono a scuola, acquisendo un bagaglio di competenze tale da favorire l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. La resilienza socio-emotiva fa riferimento invece a diverse dimensioni chiave del benessere degli studenti (quali la soddisfazione per la propria vita, l'integrazione sociale, lo stato di ansia da test). Gli studenti svantaggiati che non saltano le lezioni e che frequentano scuole con un clima disciplinare migliore hanno maggiori probabilità di essere resilienti. Rispetto alla media OECD, nel nostro Paese gli studenti svantaggiati mostrano una minore resilienza socio-emotiva, una maggiore ansia da test, e una minore soddisfazione per la vita. Discorso a parte per l'integrazione scolastica con quasi il 90% di studenti svantaggiati che si sentono a loro agio a scuola rispetto a una media OECD dell'80%.

Alla ricerca di fattori che possano favorire una maggiore resilienza, il rapporto Save the Children Italia (2018), riprendendo i dati PISA 2015, sottolinea che per i minori svantaggiati la probabilità di essere resilienti è fortemente influenzata dalla fruizione di un nido o di un servizio per l'infanzia, dalla frequentazione di scuole dove non ci sono particolari problemi disciplinari e dotate di infrastrutture fisiche di qualità, così come dall'appartenenza a contesti dove la relazione tra insegnanti, alunni e genitori è positiva. Inoltre, una maggiore offerta di attività extracurricolari da parte delle scuole (ad es. gruppi musicali, sportivi, artistici, di volontariato) corrisponde a una maggiore probabilità di essere resilienti, aumentando l'apprendimento, la socializzazione, la fiducia (compresa quella dei genitori) e il senso di appartenenza alla scuola.

1.3. Linee di ricerca

Oltre ai dati statistici nazionali e internazionali, esiste una letteratura empirica italiana sulle relazioni tra ESCS e percorsi di istruzione sviluppata in differenti ambiti, quali la ricerca pedagogica, quella psicologica e la sociologia ed economia dell'istruzione. Di seguito, si presentano pertanto i primi risultati di una rassegna

degli studi pubblicati negli ultimi anni, volta ad arricchire il quadro conoscitivo finora discusso.⁹

La selezione della letteratura ha portato a identificare ventisei studi rilevanti, tra gli 876 recuperati interrogando sedici database nazionali e internazionali.¹⁰ Da essi sono state estratte informazioni utili a definire l'obiettivo e la natura dello studio (ad es. il disegno di ricerca, l'area scientifica di riferimento, i dataset utilizzati); i soggetti coinvolti (es. la numerosità, l'area geografica, il grado di istruzione, eventuali bisogni educativi speciali); le variabili socioeconomiche e culturali indagate; e infine i risultati in termini di esiti sugli apprendimenti; sulla scelta dei percorsi scolastici; sui livelli di istruzione, dispersione e abbandono.

Tutti gli studi selezionati sono di tipo quantitativo (nella grandissima parte basati su tecniche statistico-inferenziali); ventuno di essi compiono analisi secondarie su dati nazionali (principalmente Istat e Invalsi) e/o internazionali (es. OECD PISA e IEA PIRLS¹¹),

⁹ Metodologicamente, è stata condotta una scoping review. Si tratta di un metodo sistematico di sintesi della ricerca, tipicamente utilizzato per compiere una rassegna e una sintesi degli studi su un dato argomento, fornendo una mappa delle evidenze emergenti, laddove queste ancora non sono chiaramente indirizzate verso ipotesi di ricerca più definite (Arskey, O'Malley, 2005). Questa può essere preliminare a una revisione sistematica o a meta-analisi successive, più spesso orientate a indagare ipotesi sull'efficacia di specifici interventi rispetto a dati obiettivi.

¹⁰ Sono stati inclusi gli studi empirici che indagano la relazione tra ESCS e percorsi di istruzione scolastica in Italia, sotto forma di articoli di rivista, report scientifici, contributi a conferenze, tesi/dissertazioni, pubblicati tra il 2015 e il 2022. La ricerca è stata condotta il 09/08/2022 sulla piattaforma EBSCO, interrogando i seguenti database: Academic Search Complete; SocINDEX; APA PsycInfo; Education Source; RePEc; Directory of Open Access Journals; Political Science Complete; Torrossa; Rivisteweb; Humanities Source; JSTOR Journals; Psychology and Behavioral Sciences Collection; ACM Full-Text Collection; SSOAR – Social Science Open Access Repository; APA PsycArticles; e ERIC data Higher Education Knowledge.

¹¹ PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) è un'indagine quinquennale internazionale condotta dalla IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), il cui obiettivo principale è valutare comparativamente le abilità di lettura degli studenti al quarto anno di scolarità (tra i nove e i dieci anni).

mentre cinque raccolgono dati originali sul campo. La quasi totalità (21) considera l'intero territorio nazionale (nord, centro, sud e isole), mentre i restanti analizzano aree geografiche più circoscritte; sono inoltre indagati tutti i gradi di istruzione (talvolta campionando retrospettivamente individui adulti). Con riferimento all'area scientifica, dieci studi sono pubblicati su riviste di area prevalente psico-pedagogica e sedici su riviste di area socioeconomica dell'istruzione.

1.3.1. Apprendimenti

Qui rientrano gli studi che esaminano la relazione tra ESCS e apprendimenti. I tre indicatori più frequentemente utilizzati per le condizioni socioeconomiche e culturali sono l'ESCS, il livello di istruzione dei genitori e lo status migratorio; mentre le aree di apprendimento più indagate sono la letto-scrittura, matematica e scienze, meno frequenti gli studi su altre discipline o competenze trasversali.

In tutti gli studi, si registra una relazione positiva tra ESCS e rendimenti scolastici in matematica, italiano e scienze; in altre parole, più elevato è il primo, tendenzialmente migliori sono i secondi (Contini, Grant, 2017; Costanzo, Desimoni, 2017; Daniele, 2021; Ferrer-Esteban, 2016; Hippe *et al.*, 2018; Lagravinese *et al.*, 2020). Alcuni, oltre a considerare l'effetto di tale indicatore a livello individuale (studenti avvantaggiati o svantaggiati), analizzano lo stesso anche a livello di scuola o classe per comprendere l'eventuale effetto della composizione dell'una o dell'altra. Al riguardo, Alivernini *et al.* (2017) suggeriscono che sia proprio tale fattore a influenzare maggiormente i risultati di apprendimento, registrando una percentuale di studenti a basso rendimento pari al 83% nelle scuole più svantaggiate e al 22% in quelle più avvantaggiate. Il risultato è sostanzialmente in linea con quelli di Ferrer-Esteban (2016) e Cavicchiolo, Alivernini (2018), nei quali trova sostegno l'ipotesi per cui, indipendentemente da fattori individuali, la composizione della classe appare avere una forte relazione sulle performance degli studenti.

Sempre in tema di influenza del contesto scuola, Ferraro, Pöder (2018) evidenziano gli effetti associati a un ambiente scolastico competitivo, con le scuole



più competitive che attirano tendenzialmente studenti più avvantaggiati, amplificando così un fenomeno di segregazione sociale, tale per cui l'assegnazione degli studenti alla scuola non sarebbe del tutto casuale, ma piuttosto condizionata dalla loro provenienza sociale.

Con riferimento al livello di istruzione dei genitori, coerentemente con quanto già discusso, si conferma un effetto statisticamente significativo in tutti gli studi considerati rispetto al rendimento in lettura, matematica e scienze; tendenzialmente quanto più alto è il primo, maggiore è il secondo (Ferraro, Pöder, 2018; Incognito, Pinto, 2021; Oppedisano, Turati, 2015). Concentrando la propria attenzione sulla età prescolare, Incognito e Pinto (2021) notano che l'effetto del livello di istruzione dei genitori sull'alfabetizzazione dei bambini persiste anche dopo il primo anno di frequenza della scuola dell'infanzia, che non riuscirebbe in tal senso a compensare il gap iniziale.

Analoga conferma si ha sulla relazione tra background migratorio e apprendimenti; con un effetto negativo più pronunciato in italiano e nella lettura (Cavichiolo *et al.*, 2018; Costanzo *et al.*, 2017) e un trend in peggioramento dal 2000 al 2006 (Oppedisano, Turati, 2015). Similmente, si registra l'influenza di tale fattore anche in matematica, scienze e conoscenza civica, con effetti per scienze più pronunciati al nord rispetto al resto del Paese (Hippe *et al.*, 2018). Al riguardo, tuttavia, lo studio di Azzolini (2016) mostra che lo status migratorio cesserebbe di esercitare il proprio effetto sugli apprendimenti (in questo caso di conoscenza civica) quando si tengono sotto controllo le variabili socioeconomiche della famiglia e le abilità cognitive degli studenti. Lo studio mostra anche che non esiste un trade-off tra la proporzione di figli di immigrati nella classe e la conoscenza civica dei nativi. Al contrario, i nativi che frequentano classi con una

bassa percentuale di immigrati mostrano conoscenze civiche più elevate rispetto ai nativi che frequentano una classe dove non ci sono immigrati.

1.3.2. Orientamento

In questa categoria, rientrano gli studi sulla relazione tra ESCS e scelta nel secondo ciclo di istruzione. L'indicatore più spesso utilizzato è il livello di istruzione dei genitori che in tutti gli studi selezionati si dimostra un potente predittore di tale scelta. Lievore e Triventi (2022), ad esempio, indagano le intenzioni degli studenti della scuola secondaria di primo grado rispetto alla scelta del secondo ciclo di istruzione; emerge come sia il livello di istruzione, sia la classe occupazionale dei genitori esercitino un effetto in tal senso. Infatti, la probabilità di scegliere il liceo è più bassa tra gli studenti i cui genitori hanno un titolo di studio di secondaria inferiore (35%) o che hanno un solo genitore con un titolo di studio di secondaria superiore (48%); mentre è molto più comune tra gli studenti i cui genitori hanno entrambi un titolo di secondaria superiore (63%) o almeno un genitore con un titolo universitario (77%). Similmente, la probabilità di scegliere il liceo è più bassa tra gli studenti i cui genitori hanno una classe occupazionale inferiore (40%), mentre cresce tra coloro i cui genitori hanno una più elevata classe occupazionale (69%). Coerenti con questi dati, sono le conclusioni di Polese e Leahy (2018), da cui risulta come – nel campione considerato – la percentuale di studenti con almeno un genitore con istruzione universitaria decresca dal 62,2% nel liceo al 10,9% negli istituti professionali e al 9,6% negli istituti tecnici.

Alcuni studi contribuiscono a comprendere l'evoluzione longitudinale di tale relazione. Guetto e Vergolini (2017), ad esempio, considerano il periodo 1983-2004, arco temporale in cui si registra un generale aumento delle iscrizioni alla scuola secondaria di secondo grado e un più specifico incremento della preferenza per i licei. È evidenziata la percezione di una chiara gerarchia tra il liceo classico, considerato più prestigioso, il liceo scientifico e gli altri licei; e una conseguente associazione positiva fra il livello di istruzione dei genitori e la scelta del percorso liceale. Nello studio di Vergolini e Vlach (2017), si analizzano i percorsi scolastici degli

studenti universitari tra il 1995 e il 2007, distinguendo quattro percorsi sulla base della tipologia (accademico o professionale) e del reddito dello sbocco professionale (alto o basso). Al riguardo, maggiore è il livello di istruzione dei genitori, maggiore è la probabilità di seguire un percorso accademico-alto. Inoltre, gli studenti ad alto rendimento provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati mostrano una maggiore probabilità di completare un percorso professionale-alto, considerato una opzione più sicura per il reddito mensile associato allo sbocco occupazionale. Tali studi convergono su un risultato: la classe sociale ha un maggiore impatto sulla scelta tra percorsi accademici (licei) o professionali, mentre il livello di istruzione dei genitori esercita un effetto aggiuntivo, influenzando sull'indirizzo tra i diversi percorsi liceali.

Un elemento che riteniamo interessante – non emergente finora nelle statistiche citate – è quello dell'effetto del livello di istruzione dei genitori sul consiglio orientativo dato dagli insegnanti ai propri studenti. Si tratta di un fattore esaminato da Argentin *et al.* (2017), i cui risultati mostrano come gli insegnanti tendano a orientare verso il liceo maggiormente i figli di laureati (59%), rispetto a coloro i cui genitori hanno la licenza media (38%); un indizio empirico che porta a ipotizzare un effetto di riproduzione delle disuguaglianze educative generato proprio dall'orientamento esercitato dagli insegnanti¹².

Infine, sempre in tema di orientamento, una differente prospettiva di interpretazione è offerta da Pitzalis e Porcu (2017), i quali adottano il concetto di capitale culturale comprendendo in esso un complesso insieme di strategie educative e scolastiche – interconnesse tra loro – “messe in campo” dagli studenti e le loro famiglie, e ne esaminano le relazioni con le disuguaglianze scolastiche. In tale studio, si prospetta come la scelta della scuola – intesa come strategia educativa della famiglia – possa essere considerata essa stessa un prodotto delle differenze sociali e culturali, ma allo stesso tempo una riproduttrice di tali differenze.

¹² Un dato coerente con quanto riscontrato da Carlana (2019) sugli stereotipi impliciti degli insegnanti.

1.3.3. Livelli di istruzione e abbandono

Infine, sono qui presentati i principali risultati degli studi che mettono in relazione ESCS e (i) anni/livello di istruzione e (ii) fenomeni di dispersione/abbandono. Con riferimento ai primi, troviamo più di frequente analisi longitudinali che utilizzano come indicatore delle condizioni socioeconomiche e culturali la classe sociale e il livello di istruzione dei genitori, oltre che la loro occupazione e il reddito familiare (si privilegiano in essi tecniche statistico-inferenziali su dati retrospettivi di adulti).

Dagli studi che considerano la classe sociale, emerge come questa sia associata al livello di istruzione degli studenti in tutto l'arco temporale considerato (dal secondo dopoguerra agli anni duemila). Alcune differenze, tuttavia, sono messe in luce da Barone, Guetto (2016), i quali mostrano come l'effetto della classe di origine sul livello di istruzione sia diminuito del 20% nelle coorti dal secondo dopoguerra per i successivi 20 anni (gli anni del "miracolo economico"); per poi registrare una interruzione di tale tendenza nelle coorti più recenti, quelle entrate nel mercato del lavoro negli anni Settanta del secolo scorso, periodo caratterizzato da una completa stagnazione nelle disuguaglianze di opportunità.

Il livello di istruzione dei genitori (Ballarino *et al.*, 2021), anche in associazione con la classe sociale (Bukodi *et al.*, 2018; Triventi *et al.*, 2016) sarebbe il predittore più forte del livello di istruzione raggiunto dai figli. Triventi *et al.* (2016), in particolare, considerando individui nati tra il 1940 e il 1980, osservano, da un lato, una diminuzione costante dello svantaggio per i soggetti i cui genitori hanno un titolo al massimo di scuola primaria e, dall'altro, una condizione stabile di vantaggio per gli individui con genitori laureati rispetto a coloro i cui genitori hanno una istruzione secondaria di primo grado.

Infine, con riferimento ai fenomeni di dispersione e/o abbandono, Salza (2022) ha messo in relazione il livello di istruzione dei genitori e lo status migratorio con la probabilità di essere ripetenti nella scuola secondaria di secondo grado (a parità di rendimento negli apprendimenti). I risultati mostrano che, rispetto agli studenti

con genitori altamente istruiti (scuola secondaria o università), la probabilità di essere bocciati per gli studenti con genitori senza un diploma è significativamente più alta in tutti i percorsi di scuola secondaria (tale effetto è accentuato sia negli istituti tecnici sia nei licei, a esclusione del classico e dello scientifico). Inoltre, risulta come gli studenti autoctoni hanno meno probabilità di ripetere l'anno scolastico rispetto agli immigrati in tutte le scuole, ma con un divario più accentuato nei professionali per gli immigrati di prima generazione e nei tecnici e nei professionali per gli immigrati di seconda generazione. Nei licei il tasso di bocciatura è simile per studenti immigrati di prima e seconda generazione rispetto agli autoctoni, anche se in generale più basso rispetto ai professionali e ai tecnici. Lo studio di Argentin *et al.* (2017), già citato ma focalizzato maggiormente sull'orientamento, conferma come al crescere del livello di istruzione dei genitori si riduca la probabilità di ripetere l'anno.

1.4. Conclusioni

In questo contributo, si è presentato un quadro quantitativo e qualitativo relativo alla ricerca sulla relazione tra ESCS e i percorsi di istruzione scolastica in Italia. I risultati, coerentemente con la letteratura esistente, portano evidenze chiare degli effetti del primo sui secondi, in termini sia di apprendimenti sia di orientamento sia di livello di istruzione e tassi di dispersione/abbandono. A fronte di questi, emerge anche la rilevanza di una dimensione più soggettiva, forse più spesso trascurata, quella relativa al benessere sociale e psicologico, a sua volta associato alla resilienza degli studenti. Si tratta di variabili – che seppur talvolta usate-abusate nel dibattito scolastico e a rischio di "ambiguità terminologica" – rimandano a condizioni individuali e sociali chiave per la comprensione dei fenomeni oggetto di questa analisi e ancor più rilevanti in prospettiva della definizione di programmi di intervento volti a intervenire efficacemente sulle disuguaglianze esistenti.

Nella rassegna della ricerca italiana sul tema, sorprende la mancanza di studi qualitativi all'interno del corpus di letteratura considerato e la limitatezza degli apporti della ricerca strettamente pedagogica,

a fronte di contributi più consistenti derivanti da altri ambiti di ricerca. Il ché, allo stesso tempo, permette di intravedere un sentiero per possibili sviluppi del presente lavoro, volti a indagare – ad esempio – più in profondità proprio le dimensioni maggiormente soggettive, cogliendo il vissuto esperienziale degli studenti e le relazioni interpersonali (studente-famiglia; studente-compagni e studente-insegnanti) implicati nei processi sottostanti le disuguaglianze, potendone trarre informazioni utili per “tarare” interventi mirati agli specifici contesti.

Abbiamo visto infatti come mettere gli studenti nelle condizioni di completare il proprio percorso di istruzione – e di acquisire nel suo corso le conoscenze e competenze chiave per la propria futura realizzazione personale e sociale – costituisca un obiettivo irrinunciabile delle politiche educative. E poiché molti ragazzi decidono se continuare o meno gli studi nel periodo tra gli 11 e i 15 anni, è essenziale che la scuola e le esperienze di apprendimento in quegli anni siano produttive, stimolanti e coinvolgenti.

Quello che emerge al termine di questo contributo è un quadro che – ne siamo consapevoli – non può considerarsi né esaustivo (perché ulteriori dati potrebbero essere integrati e differenti “lenti” per la loro interpretazione utilizzate) né definitivo (dato il continuo mutare degli scenari socioeconomici e culturali).

Esso non è da intendersi come termine di un percorso compiuto, ma piuttosto (n.d.a. questo è l’auspicio degli autori) come primo passaggio di un processo volto ad assumere decisioni più informate da evidenze per la programmazione di politiche di intervento realmente efficaci – necessariamente sistemiche e meno frammentate rispetto alle esperienze di questi anni – con una chiara definizione degli obiettivi, delle strategie per la riduzione delle disuguaglianze, e dei criteri di valutazione dei risultati e dell’impatto da queste prodotte.

Conoscere lo status di tali disuguaglianze è infatti solo un primo risultato; che tuttavia nulla ci dice su cosa fare per affrontare il problema (per quanto alcune prime indicazioni possono essere dedotte). Il passaggio successivo dovrebbe essere, assumendo una prospettiva *evidence-based* decisa e chiara, quello di raccogliere le migliori evidenze sull’efficacia dei differenti programmi – nazionali e internazionali – e quindi di tradurre tali evidenze in un piano di intervento, la cui attuazione sia posta sotto stretto controllo scientifico (ad es. tramite studio randomizzato controllato). Dall’analisi rigorosa del suo andamento e dei suoi esiti dovrebbe derivare la messa a sistema di un piano su larga scala, secondo criteri di efficacia e sostenibilità; per una decisione educativa e politica che voglia davvero avere un impatto sulla realtà sociale.

BIBLIOGRAFIA



Alivernini F., Manganelli S., Lucidi F., Di Leo I., Cavicchiolo E. (2017), Studenti svantaggiati e fattori di promozione della resilienza. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16: 35-56. Doi: [10.7358/ecps-2017-016-aliv](https://doi.org/10.7358/ecps-2017-016-aliv).

AlmaDiploma (2022), *Sintesi della XIX Indagine sul Profilo dei Diplomatici 2021 – Rapporto 2022*. Bologna: Associazione di Scuole AlmaDiploma.

Argentin G., Barbieri G., Barone C. (2017), Origini sociali, consiglio orientativo e iscrizione al liceo: un'analisi basata sui dati dell'Anagrafe Studenti. *Social Policies*, 4: 53-74. Doi: [10.7389/86412](https://doi.org/10.7389/86412).

Arksey H., O'Malley L. (2005), Scoping studies: Towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8: 19-32. Doi: [10.1080/1364557032000119616](https://doi.org/10.1080/1364557032000119616).

- Asquini G., Sabella M. (2018), Il bisogno di equità scolastica. Indagine sull'evoluzione delle abilità linguistiche degli studenti con Bisogni Educativi Speciali. *Scuola democratica*, 9: 65-86. Doi: [10.12828/89596](https://doi.org/10.12828/89596).
- Assemblea Generale delle Nazioni Unite (1948), *Dichiarazione universale dei diritti umani*. ONU.
- Azzolini D. (2016), Investigating the link between migration and civicness in Italy. Which individual and school factors matter?. *Journal of Youth Studies*, 19: 1022-1042. Doi: [10.1080/13676261.2015.1136056](https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1136056).
- Ballarino G., Meraviglia C., Panichella N. (2021), Both parents matter. Family-based educational inequality in Italy over the second half of the 20th century. *Research in Social Stratification and Mobility*, 73:, 100597. Doi: [10.1016/j.rssm.2021.100597](https://doi.org/10.1016/j.rssm.2021.100597).
- Ballarino G., Schadee H. (2008), La disuguaglianza delle opportunità educative in Italia, 1930-1980: tendenze e cause. *Polis*, 22: 373-402.
- 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. *Acta Sociologica*, 61: 441-459. Doi: [10.1177/0001699317729872](https://doi.org/10.1177/0001699317729872).
- Barone C., Guetto R. (2016), Verso una meritocrazia dell'istruzione? Inerzia e mutamento nei legami tra origini sociali, opportunità di studio e destini lavorativi in Italia (1920-2009). *Polis*, 30: 5-34.
- Bukodi E., Eibl F., Buchholz S., Marzadro S., Minello A., Wahler S., Schizzerotto A. (2018), Linking the macro to the micro: a multidimensional approach to educational inequalities in four European countries. *European Societies*, 20: 26-64. Doi: [10.1080/14616696.2017.1329934](https://doi.org/10.1080/14616696.2017.1329934).
- Carlana, M. (2019). Implicit stereotypes: Evidence from teachers' gender bias. *The Quarterly Journal of Economics*, 134(3), 1163-1224. Doi: [10.1093/qje/qjz008](https://doi.org/10.1093/qje/qjz008).
- Cavicchiolo E., Alivernini F. (2018), The effect of classroom composition and size on learning outcomes for Italian and immigrant students in high school. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 18: 437-448. Doi: [10.7358/ecps-2018-018-cavi](https://doi.org/10.7358/ecps-2018-018-cavi).
- Consiglio dell'Unione Europea (2021), *Risoluzione del 26 febbraio 2021, n. 2021/C 66/01, su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)*. (eur-lex.europa.eu/legal-content/IT)
- Contini D., Grand E. (2017), On estimating achievement dynamic models from repeated cross sections. *Sociological Methods & Research*, 46: 988-1017. Doi: [10.1177/0049124115613773](https://doi.org/10.1177/0049124115613773).
- Costanzo A., Desimoni M. (2017), Beyond the mean estimate: a quantile regression analysis of inequalities in educational outcomes using INVALSI survey data. *Large-scale Assessments in Education*, 5: 1-25. Doi: [10.1186/s40536-017-0048-4](https://doi.org/10.1186/s40536-017-0048-4).
- Daniele V. (2021), Socioeconomic inequality and regional disparities in educational achievement: The role of relative poverty. *Intelligence*, 84: 101515. Doi: [10.1016/j.intell.2020.101515](https://doi.org/10.1016/j.intell.2020.101515).
- Eurydice – European Education and Culture Executive Agency, (2014), *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Brussels: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/33979>.
- Ferraro S., Pöder K. (2018), School-level policies and the efficiency and equity trade-off in education. *Journal of Policy Modeling*, 40: 1022-1037. Doi: [10.1016/j.jpolmod.2017.11.001](https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2017.11.001).
- Ferrer-Esteban G. (2016), Trade-off between effectiveness and equity? An analysis of social sorting between classrooms and between schools. *Comparative Education Review*, 60: 151-183. Doi: [10.1086/684490](https://doi.org/10.1086/684490).

- Gentili A., Pignataro G. (2021), *Disuguaglianze e istruzione in Italia. Dalla scuola primaria all'università*. Roma: Carocci.
- Gremigni E. (2020), Disuguaglianze di opportunità educative in Italia nell'epoca della grande recessione. *Scuola democratica*, 11, 1: 121-138. DOI: [10.12828/96798](https://doi.org/10.12828/96798).
- Guarini G., Laureti T., Garofalo G. (2018), Territorial and individual educational inequality: A Capability Approach analysis for Italy, *Economic Modelling*, 71: 247-262. Doi: [10.1016/j.econmod.2017.12.016](https://doi.org/10.1016/j.econmod.2017.12.016).
- Guetto R., Vergolini L. (2017), Educational expansion without equalization: A reappraisal of the 'effectively maintained inequality' hypothesis in children's choice of the upper secondary track. *European Societies*, 19: 1-27. Doi: [10.1080/14616696.2016.1236283](https://doi.org/10.1080/14616696.2016.1236283).
- Hippe R., Jakubowski M., Araújo L. (2018), *Regional inequalities in PISA: the case of Italy and Spain*. Brussels: Publications Office of the European Union. Doi: [10.2760/495702](https://doi.org/10.2760/495702).
- Incognito O., Pinto G. (2021), Longitudinal effects of family and school context on the development on emergent literacy skills in preschoolers. *Current Psychology*, 1-11. Doi: [10.1007/s12144-021-02274-6](https://doi.org/10.1007/s12144-021-02274-6).
- Invalsi (2022), Rapporto prove Invalsi 2022 (https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf)
- Istat (2017), *Report I Giovani nel Mercato del Lavoro – Il trimestre 2016*. Roma: Istat.
- Istat (2020), *Istruzione e Formazione – Rapporto annuale 2020*. Roma: Istat.
- Istat (2021), *Report Livelli di Istruzione e Partecipazione alla Formazione – Anno 2020*. Roma: Istat.
- Istat (2022), *Istruzione e Formazione – Rapporto annuale 2022*. Roma: Istat.
- Lagravinese R., Liberati P., Resce G. (2020), The impact of economic, social and cultural conditions on educational attainments. *Journal of Policy Modeling*, 42: 112-132. Doi: [10.1016/j.jpolmod.2019.03.007](https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2019.03.007).
- Legge n. 296, 27 dicembre 2006. Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007) (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/01/11/07A00183/sg>).
- Legge n. 53, 28 marzo 2003. Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg>).
- Lievore I., Triventi M. (2022), Social background and school track choice: An analysis informed by the rational choice framework. *Acta Sociologica*, 65: 111-129. Doi: [10.1177/00016993211061669](https://doi.org/10.1177/00016993211061669).
- Liu J., Peng P., Zhao B., Luo L. (2022), Socioeconomic status and academic achievement in primary and secondary education: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 2022: 1-30. Doi: [10.1007/s10648-022-09689-y](https://doi.org/10.1007/s10648-022-09689-y).
- MIUR (2021), *La Dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 – 2018/2019 aa.ss. 2018/2019 – 2019/2020*. Roma: MIUR.
- MIUR (2022), *Sistema educativo di istruzione e di formazione – www.miur.gov.it*.
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. Doi: [10.1787/19963777](https://doi.org/10.1787/19963777).
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Paris: OECD Publishing. Doi: [10.1787/19963777](https://doi.org/10.1787/19963777).
- OECD (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: OECD Publishing. Doi: [10.1787/19963777](https://doi.org/10.1787/19963777).

- OECD (2019), *Risultati PISA 2018. Country note: Italia*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020), *How's Life? 2020: Measuring Well-being*. Paris: OECD Publishing. Doi: [10.1787/9870c393-en](https://doi.org/10.1787/9870c393-en).
- OECD (2021), *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing. Doi: [10.1787/92a11084-en](https://doi.org/10.1787/92a11084-en).
- OECD (2022), *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Doi: [10.1787/19991487](https://doi.org/10.1787/19991487).
- Oppedisano V., Turati G. (2015), What are the causes of educational inequality and of its evolution over time in Europe? Evidence from PISA. *Education Economics*, 23: 3-24. Doi: [10.1080/09645292.2012.736475](https://doi.org/10.1080/09645292.2012.736475).
- Pitzalis M., Porcu M. (2017), Cultural capital and educational strategies. Shaping boundaries between groups of students with homologous cultural behaviours. *British Journal of Sociology of Education*, 38: 956-974. Doi: [10.1080/01425692.2016.1205968](https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1205968).
- Polesel J., Leahy M. (2019), School tracking and social selection in northern Italy. *European Educational Research Journal*, 18: 54-68. Doi: [10.1177/1474904118780473](https://doi.org/10.1177/1474904118780473).
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (2021), Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) (<https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>)
- Ricci R. (2019), La dispersione scolastica implicita. *Induzioni*, 58, 1: 41-48. Doi: [10.19272/201900901002](https://doi.org/10.19272/201900901002).
- Salza G. (2022), Equally performing, unfairly evaluated: The social determinants of grade repetition in Italian high schools. *Research in Social Stratification and Mobility*, 77: 100676. Doi: [10.1016/j.rssm.2022.100676](https://doi.org/10.1016/j.rssm.2022.100676).
- Save the Children Italia (2018), *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Roma: Save the Children.
- Triventi M. (2014), Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano. *Scuola democratica*, 2: 321-342. Doi: [10.12828/77420](https://doi.org/10.12828/77420).
- Triventi M., Panichella N., Ballarino G., Barone C., Bernardi F. (2016), Education as a positional good: Implications for social inequalities in educational attainment in Italy. *Research in Social Stratification and Mobility*, 43: 39-52. Doi: [10.1016/j.rssm.2015.04.002](https://doi.org/10.1016/j.rssm.2015.04.002).
- UNESCO (2015), *Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO.
- Vergolini L., Vlach E. (2017), Family background and educational path of Italian graduates. *Higher Education*, 73: 245-259. Doi: [10.1007/s10734-016-0011-2](https://doi.org/10.1007/s10734-016-0011-2).

Sitografia

OECD Better Life Index – www.oecdbetterlifeindex.org

Invalsi – invalsi-areaprove.cineca.it

Questo quaderno é scaricabile dal sito – *This document can be downloaded from*
www.fondazionecriplo.it/osservatorio

Può essere citato – Quote as:

Fadda D., Pellegrini M., Vivanet G. (2023), DISUGUAGLIANZE NELLA SCUOLA ITALIANA – Cosa dice la ricerca.
Milano: Fondazione Cariplo.

Is licensed under a Creative Commons Attribuzione Condividi allo stesso modo 3.0 Unported License.
ISBN: 979-12-80051-10-3





Fondazione
CARIPLO

TUTE SERVARE MUNIFICE DONARE · 1816



Fondazione Cariplo
Via Daniele Manin, 23
20121 Milano
www.fondazionecariplo.it
ISBN: 979-12-80051-10-3