

La cassetta degli attrezzi. Strumenti per le scienze umane

Direttore

Giovanni Di Franco, Università di Roma “La Sapienza”

Comitato editoriale

Elena Battaglini, Ires-Cgil

Sara Bentivegna, Università di Roma “La Sapienza”

Claudio Bezzi, valutatore professionista

Orazio Giancola, Università di Roma “La Sapienza”

Alberto Marradi, Università di Firenze

Federica Pintaldi, Istat

Luciana Quattrociochi, Istat

Luca Salmieri, Università di Roma “La Sapienza”

Michele Santurro, Cnr - Roma

Marta Simoni, Iref-Acli

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

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

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

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio.



OPEN ACCESS la soluzione FrancoAngeli

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

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

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

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

LE DISUGUAGLIANZE EDUCATIVE COME PROCESSO

Risultati, scelte e aspettative

a cura di

Orazio Giancola, Luca Salmieri

La cassetta degli attrezzi
Strumenti per le scienze umane/10 | 19.2

FrancoAngeli 

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

Progetto grafico di copertina di Maria Teresa Pizzetti

Isbn: 9788835181194

Isbn e-book: 9788835189879

Isbn e-PUB Open Access: 9788835189886

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

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

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

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

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

Volumi pubblicati:

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

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

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

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

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

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

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

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

Volumi pubblicati in Open Access

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

Indice

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

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

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

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

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

di *Iacopo Moreschini, Matteo Bonanni e Orazio Giancola*

2.1 Introduzione

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

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

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

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

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

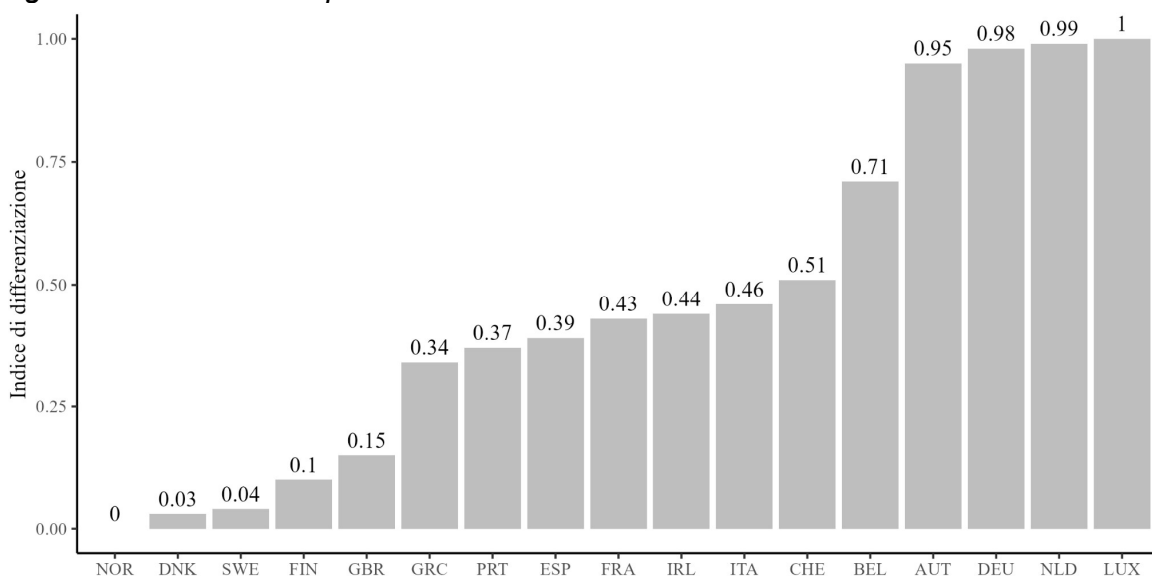
2.2 Struttura, segregazione e disuguaglianze strutturali

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

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

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

Figura 2.1 – Ordine dei paesi sull’indice di differenziazione



Fonte: Giancola *et al.* 2025

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

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

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

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

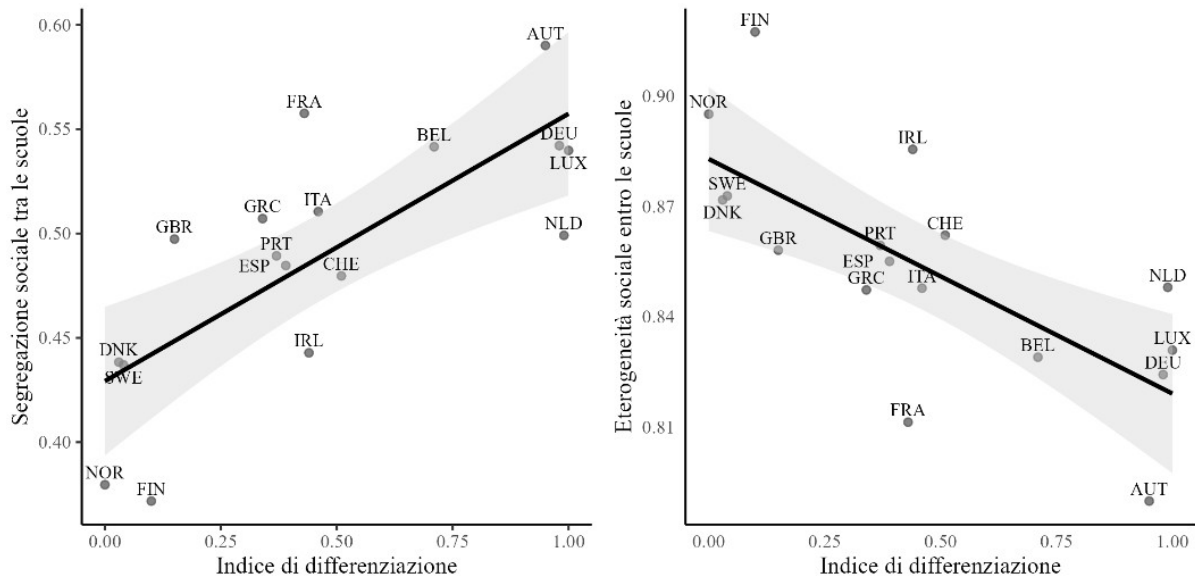
Viceversa, nei paesi con sistemi educativi di tipo comprensivo, in cui la durata del tronco comune del percorso di istruzione si estende più a lungo e la scelta è rimandata ad un'età più matura, il peso delle origini familiari è minore, così come le differenze nelle conseguenze tra una scelta e l'altra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

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

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

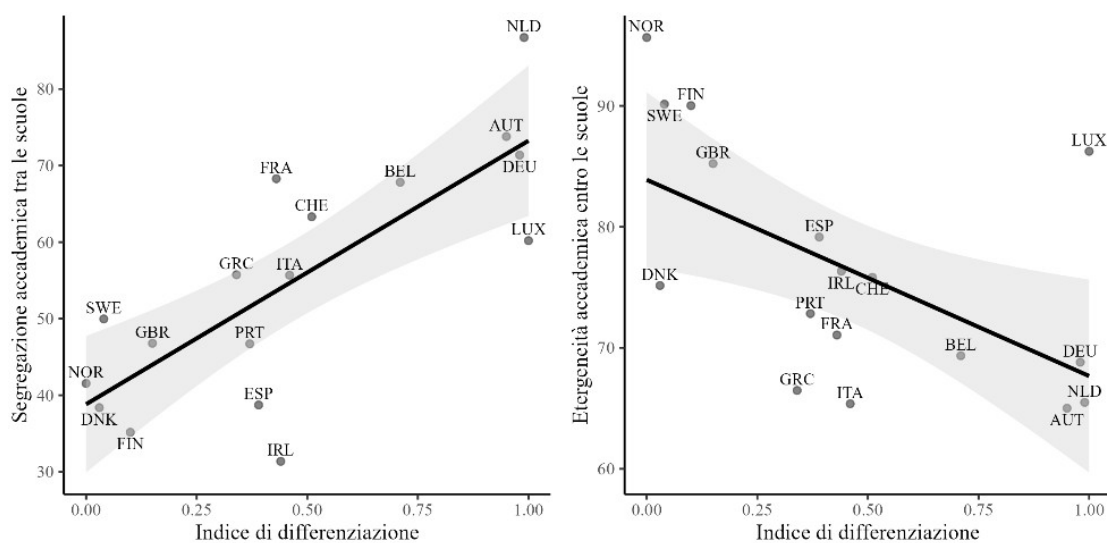
Figura 2.2 – Correlazione tra indice di differenziazione e segregazione sociale tra le scuole e eterogeneità sociale entro le scuole

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



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

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



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

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

2.3 Struttura e aspettative di istruzione

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

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

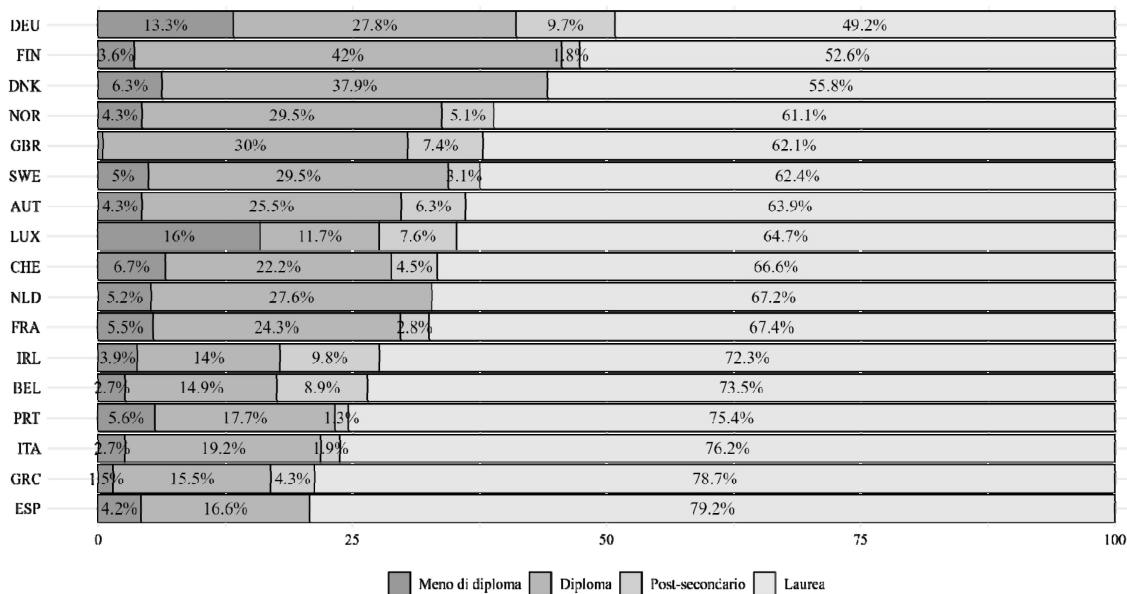
con più bassa varianza di status socio-economico e culturale e di *performance* tra scuole. Dato lo stretto legame tra aspettative e status (Giancola e Salmieri 2022b) e tra aspettative e influenza del gruppo dei pari (Lorenz *et al.* 2020), il modo in cui la struttura del sistema educativo plasma l'ambiente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

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

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

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

Figura 2.4 – Distribuzione delle aspettative di istruzione per paese

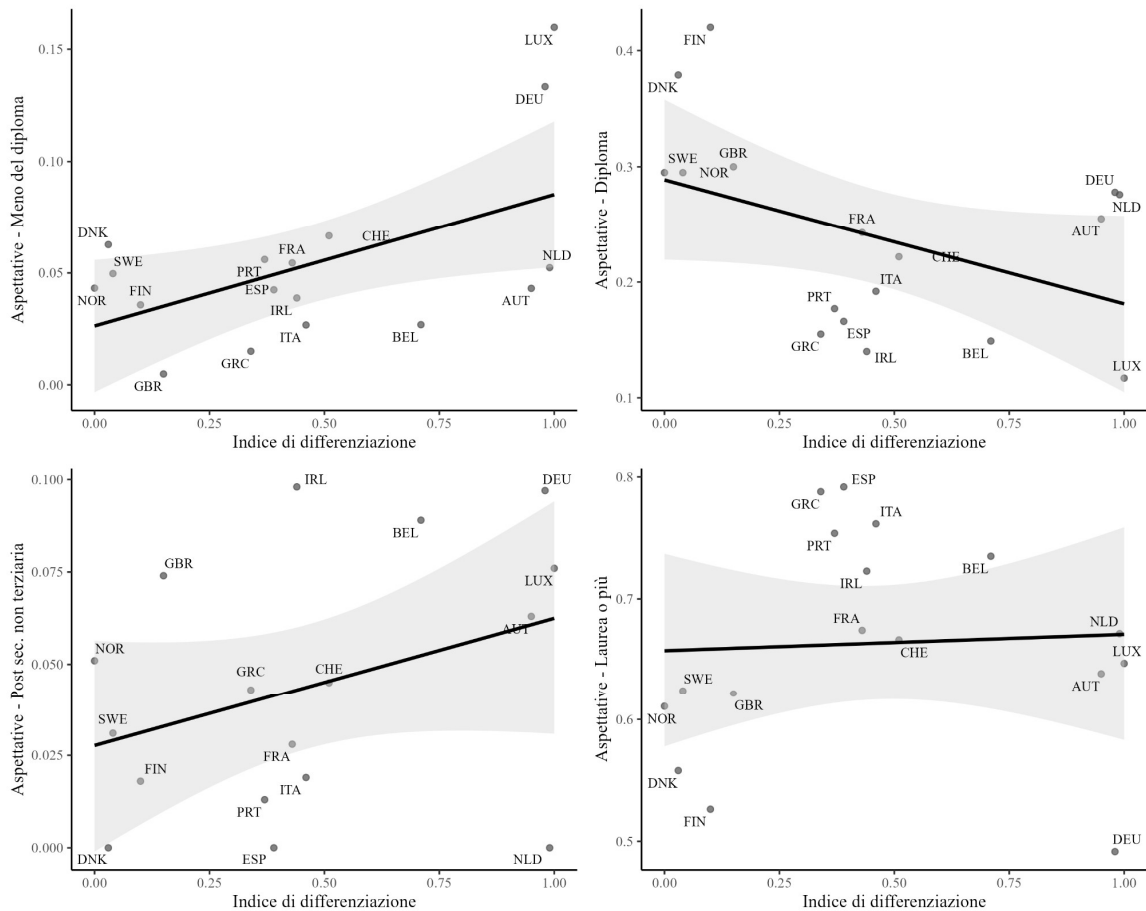


Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PISA 2022

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

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

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



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

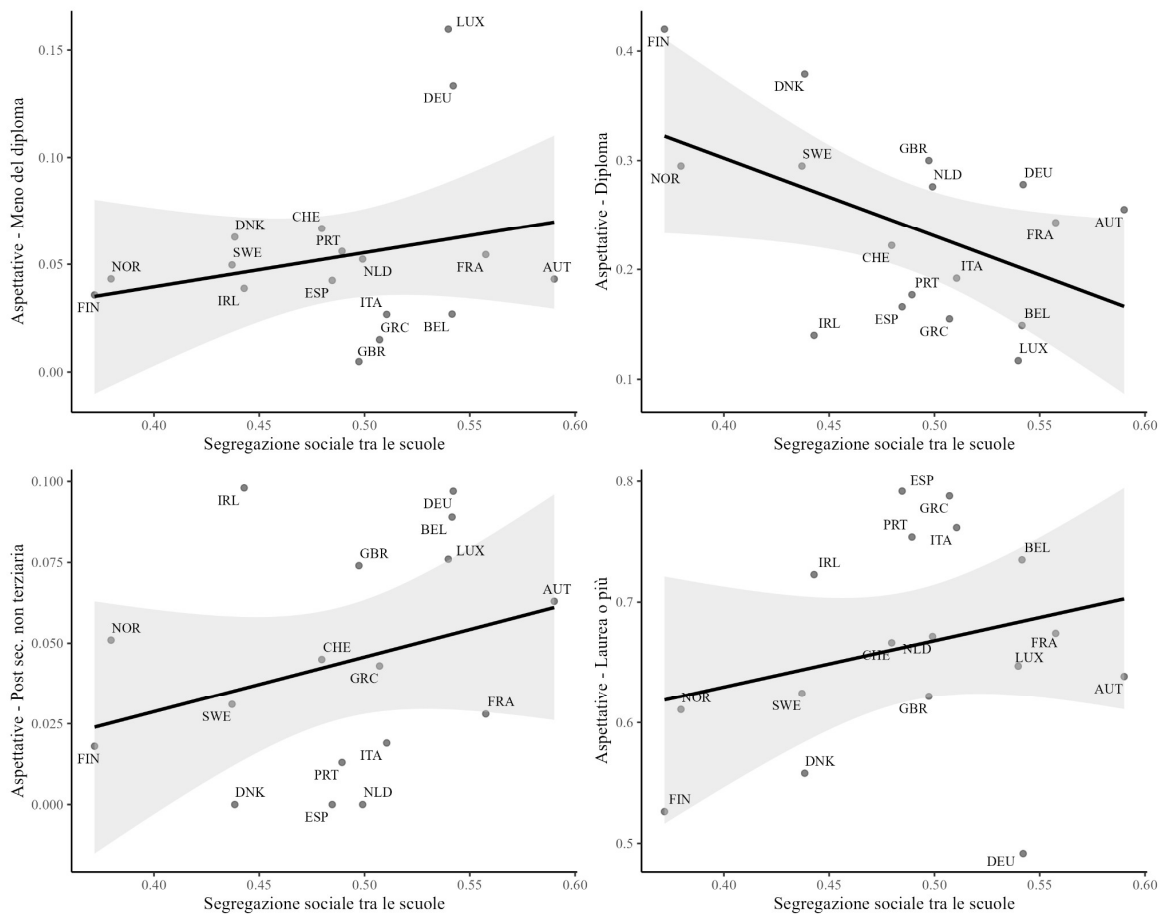
Si tratta di percorsi più brevi di quelli che conducono alla laurea, ma comunque orientati all’inserimento lavorativo su basi tecnico-specialistiche. Tale dinamica suggerisce che, nei sistemi selettivi, la segmentazione scolastica tende a plasmare le rappresentazioni degli studenti circa possibili traiettorie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

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

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

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

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

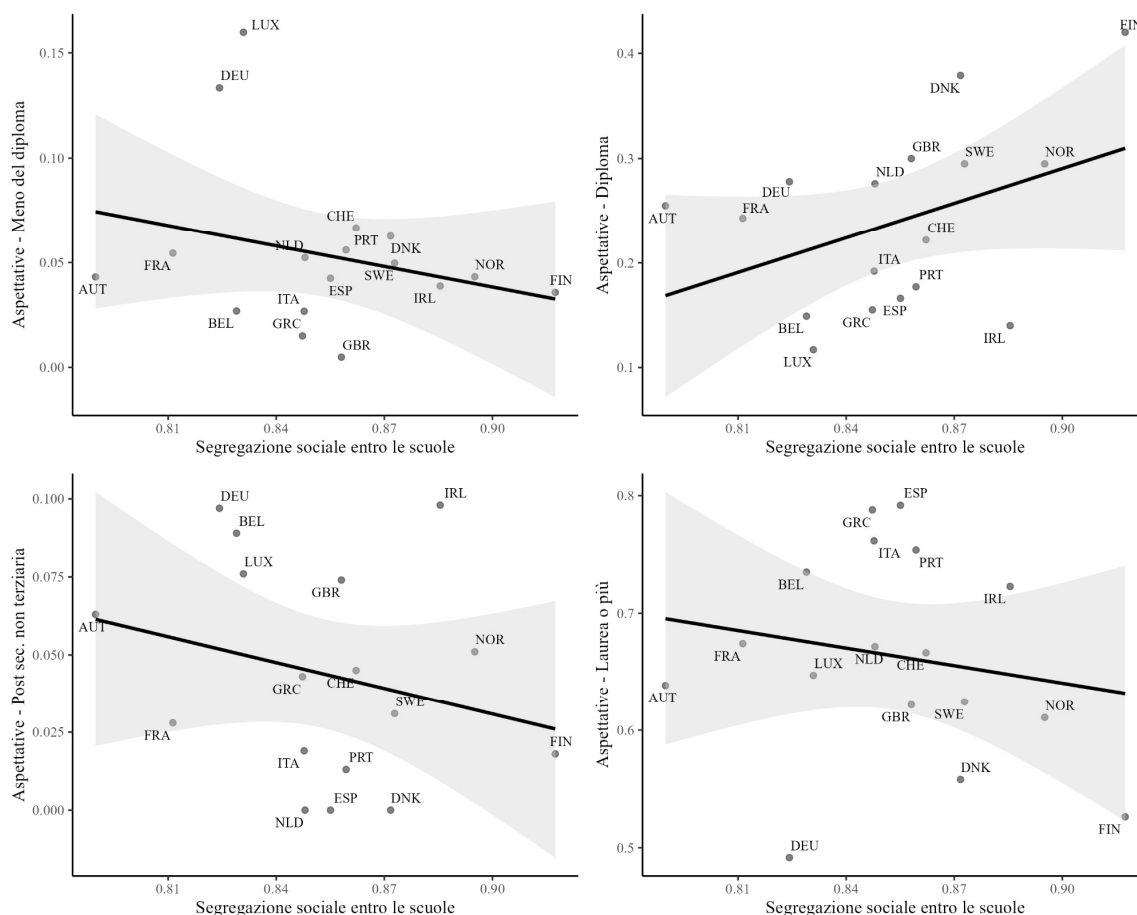


Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PISA 2022

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

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

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



Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PISA 2022

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

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

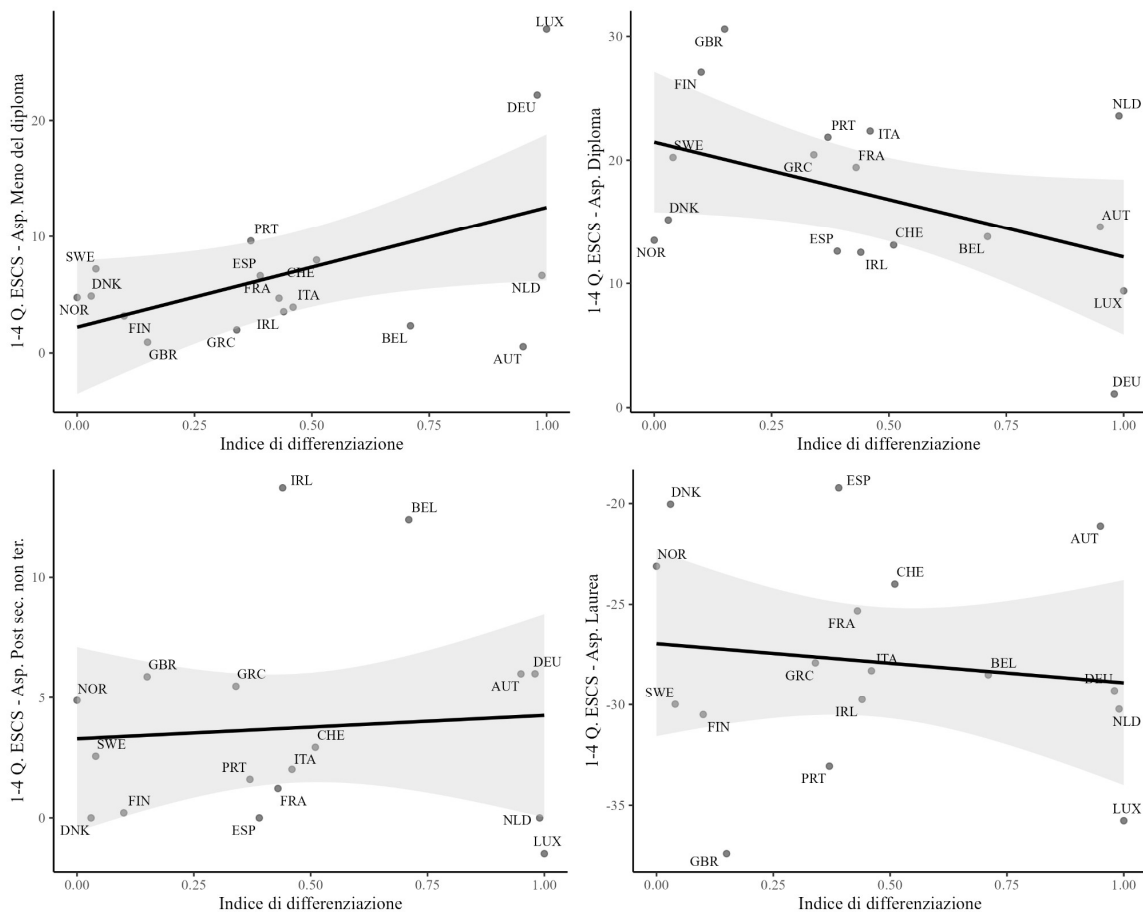
so il completamento dell'istruzione secondaria di II grado. Tuttavia, il rialzo delle aspettative sembra poi arrestarsi a questo livello, non traducendosi in una spiccata propensione ad investire nell'istruzione post-secondaria non terziaria ($r = -0,25$) o terziaria ($r = -0,17$).

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

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

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

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



Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PISA 2022

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

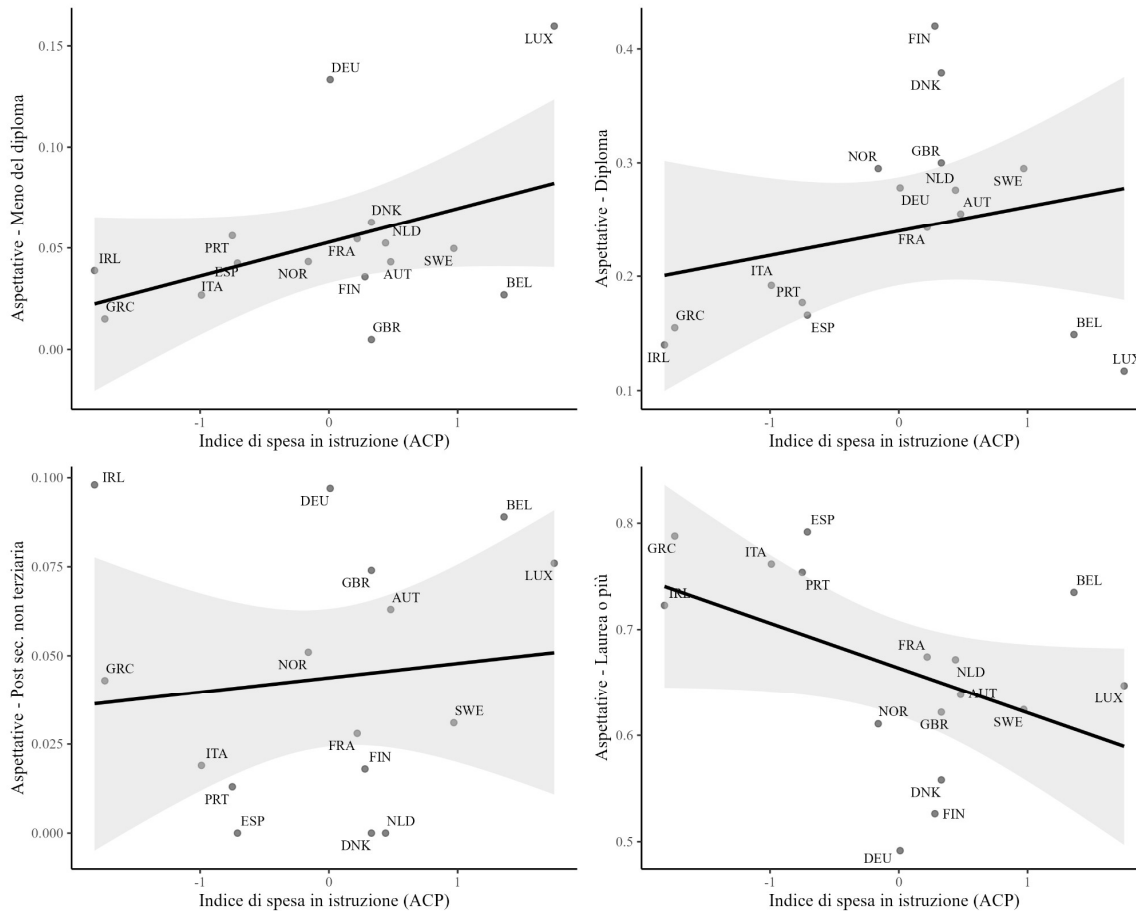
Gli effetti delle complesse interazioni tra i differenti fattori che abbiamo richiamato sulle aspettative di istruzione delineano un quadro che richiede uno sforzo interpretativo. Le aspettative di istruzione non si distribuiscono uniformemente, ma si articolano su più livelli: chi si accontenta di titoli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

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

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

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

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



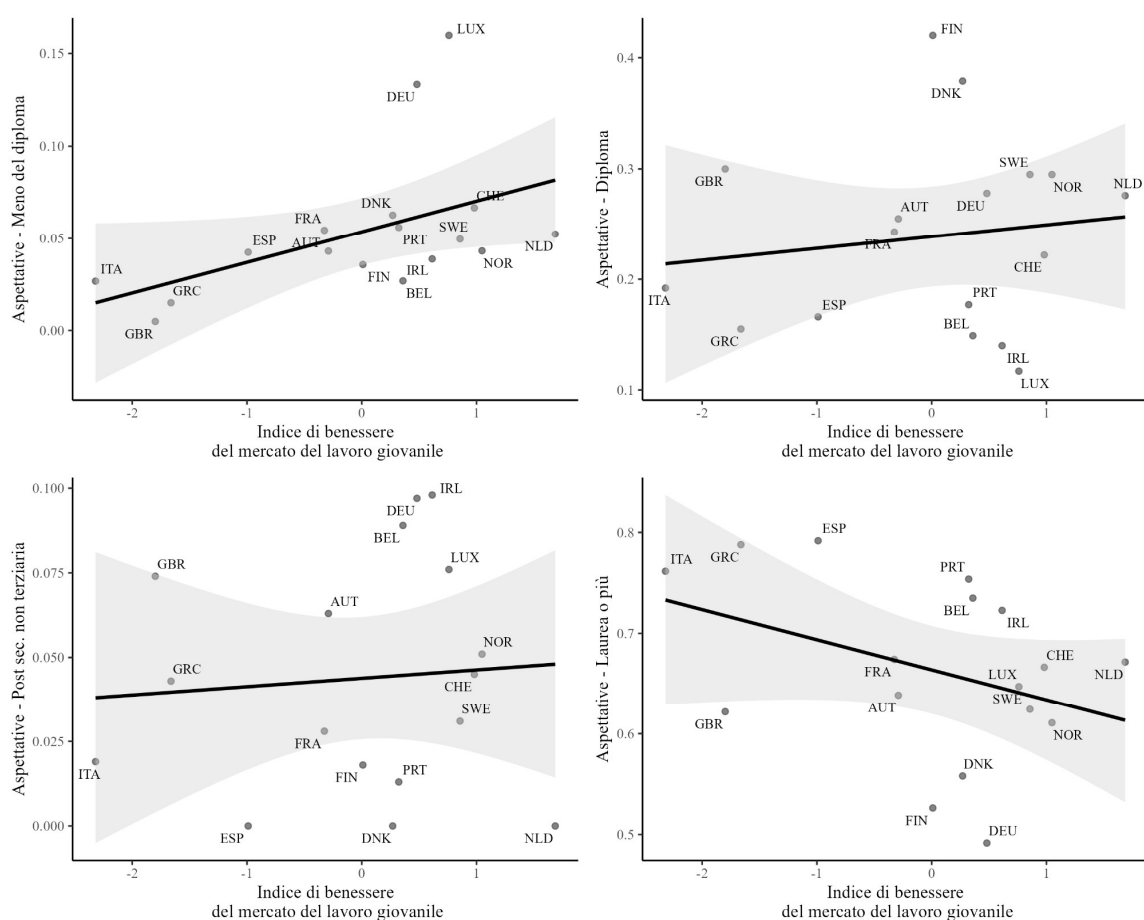
Fonte: elaborazione degli autori dai dati OCSE PISA 2022 e Banca mondiale

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

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

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

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



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

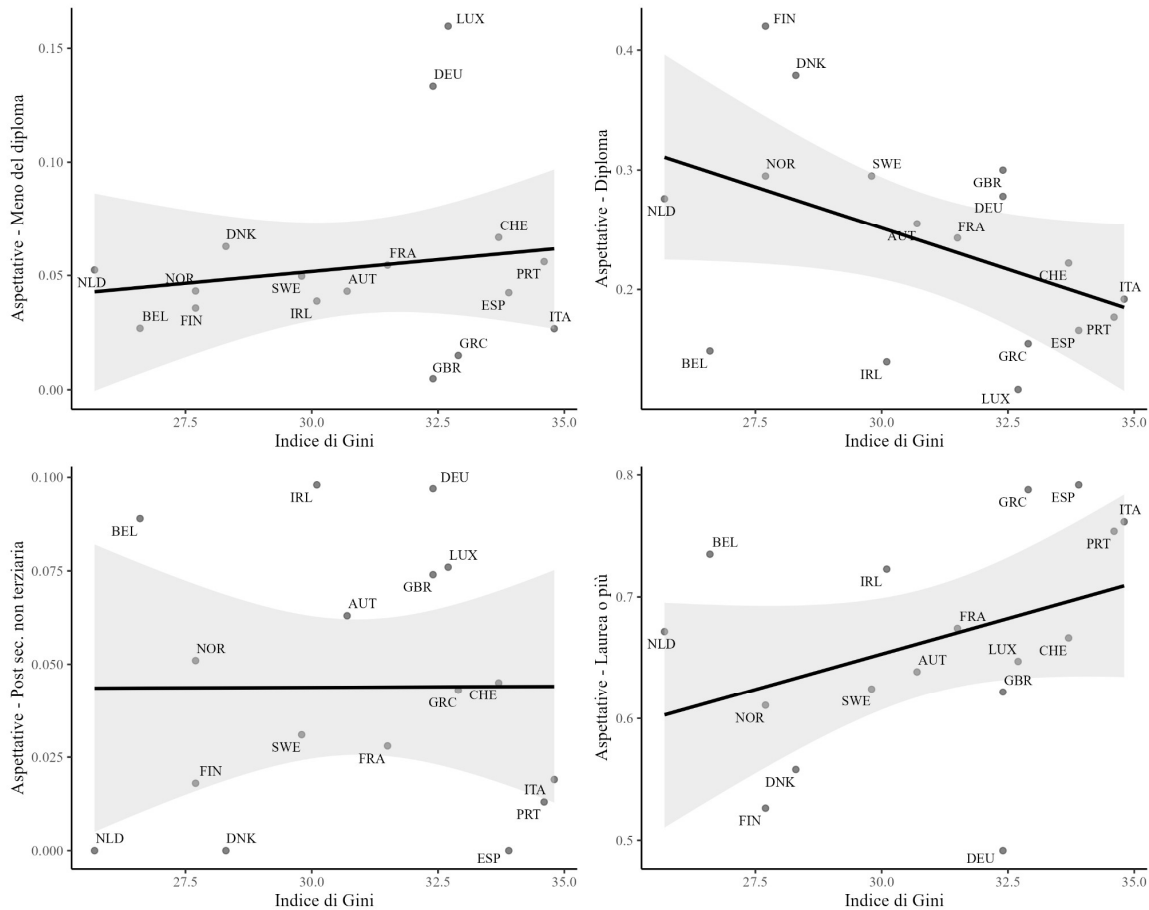
Ciò che appare controintuitivo – ossia che in paesi con mercati del lavoro con maggiori opportunità le aspettative di istruzione sembrano più limitate – trova conferma empirica in queste relazioni. In particolare, l'indicatore di benessere del mercato del lavoro si associa positivamente all'aspettativa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

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

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

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

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



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

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

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

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

2.5 Conclusioni

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

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

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

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

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

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

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