



**UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA**  
**DIPARTIMENTO DI SCIENZE ECONOMICHE E AZIENDALI**  
**"MARCO FANNO"**

**CORSO DI LAUREA IN ECONOMIA INTERNAZIONALE**  
*L-33 Classe delle lauree in SCIENZE ECONOMICHE*

Tesi di laurea

**LE DETERMINANTI DEL SUCCESSO SCOLASTICO E  
LAVORATIVO E LA PERSISTENTE STRATIFICAZIONE  
SOCIALE**

***DETERMINANTS OF EDUCATIONAL AND WORK SUCCESS  
AND PERSISTENT SOCIAL STRATIFICATION***

Relatore:  
Prof. BASSETTI THOMAS

Laureando:  
ROSSETTO ALBERTO

Anno Accademico 2015-2016



# INDICE

INTRODUZIONE	5
CAPITOLO 1 - Ruolo delle abilità cognitive e non cognitive in Farkas	7
La crescita e il periodo scolastico	8
Abilità e comportamenti nel mondo del lavoro	10
CAPITOLO 2 – Gli studi più influenti del XX secolo: dall’intelligenza alla famiglia per spiegare il successo	13
Herrnstein e Murray: The Bell Curve	14
Bowles e Gintis: Schooling in Capitalist America Revisited	16
CAPITOLO 3 – Influenze sullo sviluppo delle abilità durante la crescita	23
Stato socioeconomico (SES)	23
La genetica	24
Partecipazione dei genitori alla vita scolastica dei figli	25
CAPITOLO 4 – Il successo nel mondo del lavoro	33
Il mondo del lavoro e il ruolo delle abilità cognitive e dei tratti non cognitivi	33
Rutger Kappe – modello di stima del successo lavorativo	35
CONCLUSIONE	39
BIBLIOGRAFIA	41



## INTRODUZIONE

È sbagliato chiedersi se basti l'impegno per raggiungere i propri obiettivi? O chiedersi quanto sia importante essere talentuosi al giorno d'oggi? Siamo abituati a pensare che nella vita possiamo scegliere qualsiasi strada, qualsiasi lavoro, e che possiamo raggiungere la vetta attraverso la giusta motivazione, dedizione e impegno. Però sappiamo anche che esiste il talento naturale, quel fattore che sembra a volte rendere superfluo il duro impegno, e che sembra spostare la vetta dei nostri obiettivi troppo in alto per noi. Ecco allora che ci domandiamo come dovremmo essere per arrivarci: quali cose dovremmo sapere, quali comportamenti dovremmo tenere o quali doti dovremmo avere.

Attorno a questa discussione, in molti negli anni hanno proposto la loro idea, studiando lo sviluppo dei bambini, le famiglie con cui vivono, l'ambiente in cui crescono, le scuole che frequentano, le esperienze che affrontano e la carriera che percorrono. L'interesse comune è quello di dimostrare l'influenza più o meno significativa negli individui di alcuni fattori nel raggiungimento del loro successo scolastico prima e lavorativo dopo, in modo da verificare l'ipotesi che il successo dipende da determinate caratteristiche o cause e non è casuale.

Il grosso della letteratura a riguardo si concentra nel XX secolo, che vede il nascere di molte opposte opinioni. La prima a prendere piede è stata l'idea che la biologia e la genetica fossero la chiave per spiegare le differenze di capacità tra gli individui; ciò permetteva anche di giustificare la stratificazione sociale attraverso l'ereditarietà di tali caratteri. Grandi sostenitori dell'intelligenza come fattore decisivo nel successo personale sono stati Herrnstein e Murray, i quali nel 1994 scrissero un libro che fece molto scalpore. La tesi centrale è che le differenze nell'istruzione, nel lavoro o nel reddito sono dovute principalmente a differenze nell'intelligenza e che tale fattore è largamente ereditabile e immutabile (*The Bell Curve*, 1994). Di contro, Bowles e Gintis (1976) sostengono che un'ampia gamma di altri fattori, non legati alle abilità cognitive, giochi un ruolo altrettanto importante nelle possibilità individuali di successo. Tra questi il sesso, la razza, la classe sociale e i tratti della personalità. Inoltre avanzano l'idea che il sistema scolastico attuale non permetta agli studenti di avanzare attraverso i livelli di istruzione e di lavoro in maniera meritocratica, ma che piuttosto li prepari ad inserirsi in un mondo del lavoro già strutturato, servendo così il sistema capitalistico dell'economia.

Il mio intento è quello di analizzare la letteratura principale del XX secolo e alcuni studi più recenti, in modo da provare a identificare l'esistenza o meno di fattori decisivi per il successo individuale, e il possibile collegamento che potrebbero avere con la persistente stratificazione sociale. È possibile infatti che il sistema attuale fallisca nel suo intento di uguaglianza (sociale

ed economica) perché si impegna a garantire solo una parte non decisiva delle condizioni che permettono agli individui di raggiungere il successo, lasciando immutati altri fattori altrettanto rilevanti.

Il primo capitolo sfrutta un articolo di Farkas (2003), il quale ha tentato di riassumere le ricerche attorno al ruolo delle abilità cognitive e non cognitive nel processo di stratificazione sociale. La sua analisi spiega i motivi per cui le politiche per diminuire la disuguaglianza abbiano fallito nel loro intento, e lo fa evidenziando le cause di diversificazione delle capacità tra i giovani durante il periodo scolastico e poi lavorativo. Il secondo capitolo riprende le idee di Herrnstein e Murray e di Bowles e Gintis, che hanno avanzato delle conclusioni interessanti e di notevole influenza per la letteratura successiva. Il terzo capitolo riprende una parte degli argomenti affrontati nei precedenti capitoli, concentrandosi sulla crescita dei bambini e sulla scuola. Espone quindi alcune cause, come il background familiare, le predisposizioni genetiche, o l'ambiente, che determinano il differente sviluppo di abilità e atteggiamenti in bambini. Infine il quarto e ultimo capitolo analizza il mondo del lavoro e come le abilità sviluppate finora dagli individui siano collegate con il successo o meno nella carriera.

# CAPITOLO 1

## RUOLO DELLE ABILITA' COGNITIVE E NON COGNITIVE IN FARKAS

*“Schools in low-income areas regularly turn out students who are cognitively and behaviourally unprepared to attain successful employment careers at middle-class occupations and wage rate.” (Farkas, 2003, p.556)*

*“Le scuole nelle aree più povere normalmente formano studenti che sono impreparati cognitivamente e nel comportamento a raggiungere carriere lavorative di successo tra le occupazioni e i salari tipici della classe media.” (t.d.r)*

Questa citazione rappresenta la conclusione di Farkas nel suo tentativo di riassumere e confrontare diversi studi e linee di pensiero sviluppatasi nella seconda metà nel '900, con lo scopo di indentificare le cause della persistente stratificazione sociale e il ruolo della scuola in tutto ciò.

Come luogo e fattore di crescita, la scuola dovrebbe garantire a chiunque le stesse possibilità di accesso al mondo del lavoro, e dovrebbe provvedere a fornire pari competenze e conoscenze al fine di avere successo una volta entrati.

Tuttavia anche Farkas riconosce, alla fine della sua analisi, che il sistema educativo americano debba attuare dei cambiamenti puntando sia ad evitare di creare svantaggi e vantaggi fin dalle prime fasi dell'istruzione, sia ad accrescere non solo le abilità cognitive degli studenti ma anche quelle non cognitive, che come vedremo giocano un ruolo decisivo nel mondo del lavoro.

Il punto di partenza di Farkas è *“Schooling in Capitalist America”* (1976) di Bowles e Gintis. L'intento degli autori è di rispondere a Herrnstein (1973) e Jensen (1973), i quali sostengono che i differenti successi nell'istruzione, nel lavoro e nel salario sono principalmente dovuti all'intelligenza (misurata dal QI) e che tale fattore è in buona parte ereditato dai genitori. Invece Bowles e Gintis affermano che le classi sociali famigliari persistono lungo le generazioni soprattutto grazie all'acquisizione di determinati tratti caratteriali durante la crescita, piuttosto che grazie all'ereditarietà di fattori genetici dai genitori. Inoltre hanno notato che anche altri fattori, come la famiglia, il contesto e la scuola, incidono notevolmente sulla crescita dei figli e sul loro futuro traguardo occupazionale. L'insieme di questi tratti caratteriali vengono definiti dagli autori come non cognitivi, nel senso di non legati alle facoltà mentali finora considerate, e alcuni esempi sono riportati nella Tabella 1.

**TABELLA 1. Esempi di abilità cognitive e tratti non cognitivi.**

Abilità Cognitive	Comportamento e tratti non cognitivi
Conoscenze linguistiche: vocabolario, comprensione del testo, spelling, ecc.	Atteggiamenti di lavoro scrupolosi: impegno (produttività e perseveranza), organizzazione, disciplina, partecipazione, entusiasmo, ecc.
Conoscenze matematiche: concetti matematici, risoluzione di problemi, calcolo, ecc.	Altri comportamenti: leadership, estroversione, sicurezza, impulsività, apertura alle esperienze, stabilità emotiva, vigore, aggressività, ecc.
Attitudine e abilità nei test: ragionamento astratto, logica, ecc.	
Conoscenza delle materie accademiche	

**(Cognitive skills and noncognitive traits and behaviours in stratification processes.**

**Annual Rev. Sociol. 2003. 29:544)**

Il tentativo di Farkas (2003) è quello di analizzare i risultati statistici e individuare quali possano davvero essere le principali determinanti del successo nel mondo del lavoro. Nell'articolo procede in due fasi: prima di tutto avanza delle ipotesi sulle cause di differenziazione nello sviluppo delle abilità cognitive e non cognitive durante la crescita fino al termine scuola, e poi analizza l'importanza che hanno nella carriera lavorativa.

### ***La crescita e il periodo scolastico.***

Secondo l'autore ci sono tre differenti approcci al tema, anche se tutti e tre riconoscono il ruolo centrale che ha la famiglia nel crescere i figli e nel fornire loro determinate caratteristiche.

Il primo approccio si concentra sull'investimento in termini di denaro e tempo che le famiglie fanno per accrescere il capitale umano nei propri figli. Molti studi hanno dimostrato come il supporto dei genitori sia decisivo soprattutto nel periodo prescolastico e come queste risorse varino significativamente tra classi sociali e etnie, spiegando in parte le differenze che si possono notare già in questo periodo nei comportamenti e nelle capacità dei bambini. Seppure questo argomento abbia avuto molto successo e siano stati fatti tanti studi, in molti sembrano pensare che la semplice differenza di investimento tra famiglie di diverse classi sociali non possa spiegare appieno il fatto che le famiglie con meno capacità economiche facciano più fatica ad aiutare i propri figli ad avere buoni risultati scolastici.

Il secondo prende in analisi le differenze culturali tra gli individui e le differenti influenze a cui sono sottoposti i figli durante la loro crescita. Utilizzando la metafora di Swilder (1986), la cultura è un kit di strumenti attraverso i quali ognuno costruisce i propri modi di essere, di fare o di pensare. Diversi "strumenti" portano a diversi "risultati", e ognuno seleziona il proprio



“kit” sulla base del contesto in cui cresce. Il motivo per cui certi bambini faticano nello sviluppare alcune competenze o abilità potrebbe essere legato al fatto che i genitori ne sono sprovvisti e che quindi non sono stati in grado di trasmetterle. Così, genitori delle classi sociali più basse hanno le capacità per sopravvivere nel loro mondo, ma molto spesso sono privi delle capacità necessarie per aver successo nell’ambito scolastico, che invece tendono a coincidere con quelle della media classe. Lareau nei suoi studi, concentrandosi sull’assistenza dei genitori, ha scoperto come quelli appartenenti alla classe alta possiedono delle competenze e atteggiamenti più raffinati, che possono essere per i figli un esempio migliore per sviluppare abilità di alto valore per la scuola e per il lavoro. Perciò il metodo e il tipo di ambiti culturali con i quali i ragazzi entrano in contatto, tramite genitori, scuola o amici, essendo una causa di diversificazione potrebbe in parte spiegare i loro differenti successi, prima scolastici e poi lavorativi.

La terza ricerca, partendo sempre dal concetto di capitale culturale, inserisce la componente sociale, individuando una significativa importanza dei rapporti sociali con la comunità (vicini, parenti, amici). Molti ricercatori si sono soffermati sulla rilevanza che può avere tutto ciò per i bambini, soprattutto nelle minoranze etniche. La comunità spesso presenta una struttura di regole e comportamenti propria che può dimostrarsi un modello alternativo da seguire e che può condizionare le scelte dei ragazzi. Nell’indagine sugli studenti afro-americani Wilson (1996) afferma che *“skills, habits, and styles are often shaped by the frequency at which they are found in their own community”*, e usa il termine *“ghetto-related behaviours”* per indicare la struttura di comportamenti interni alla comunità. Anche Anderson (1999) è convinto che il rispetto per i valori del gruppo sia da tenere in considerazione come capitale sociale, in quanto spesso diventa il modello principale per molti. Descrive il meccanismo di avvicinamento alla comunità come un graduale processo che, soprattutto dal 4° grado di istruzione, porta i ragazzi ad abbracciare il codice della strada nel tentativo di guadagnarsi il rispetto nel gruppo. Tale codice tuttavia tende ad essere in opposizione con i valori della scuola, e a diventare un modo di vivere per molti.

Farkas riporta una recente analisi del *Early Childhood Longitudinal Study Data* a conferma di quanto detto. La ricerca dimostra come già dal primo periodo scolastico, bambini maschi, di classe economica bassa, afro-americani e ispanici presentino risultati nei test mediamente più bassi rispetto a compagni femmine bianche della classe media. Gli insegnanti riportano come questi studenti abbiano lacune nell’impegno, mostrandosi meno volenterosi e più caotici e di disturbo, rispetto agli altri compagni.

Una volta delineata l'influenza che hanno le famiglie e la scuola nella crescita dei figli, è giusto chiedersi quali siano le capacità o caratteristiche che il sistema cerca di far maturare nelle nuove generazioni, e il modo in cui lo fa.

Bowles e Gintis (1976) si sono concentrati sugli studenti dell'High school nel tentativo di individuare gli atteggiamenti che gli insegnanti tendono a ricompensare maggiormente. Hanno scoperto che la perseveranza, la costanza e l'affidabilità sono tra i più significativi. Similmente Farkas e altri (1990) hanno riscontrato risultati analoghi tra gli studenti della Middle-school, riuscendo a valutare l'importanza dell'atteggiamento a scuola nella valutazione degli insegnanti (quasi il doppio rispetto al coefficiente standardizzato delle conoscenze accademiche).

Successivamente anche Ainsworth-Darnell e Downey (1998) e Rosenbaum (2001) hanno supportato la tesi di Farkas, utilizzando un modello che considera sia le abilità cognitive che quelle non cognitive per predire i risultati scolastici.

### ***Abilità e comportamenti nel mondo del lavoro***

Una volta nel mondo del lavoro, che importanza hanno le nuove conoscenze e i comportamenti maturati durante la scuola? Secondo Farkas, sempre Bowles e Gintis sono riusciti a fare la migliore analisi sulle implicazioni di queste nel mercato del lavoro. I due economisti considerano nelle loro ipotesi il mercato in disequilibrio, includendo imperfetta informazione e costi per i contratti tra lavoratori e datori.

Identificano tre distinti modelli di competizione del mercato dove alcune caratteristiche, diverse per ognuno, possono portare al successo. Nel primo, associato all'economista neoclassico Leon Walras, l'impegno del lavoratore è esogeno, l'informazione è senza costi, e il mercato tende a raggiungere l'equilibrio rapidamente. In tali condizioni, lavoratori con la stessa produttività sono pagati allo stesso modo, ovunque essi siano. Perciò la differenza di salario può essere largamente spiegata da differenti abilità esogene. Il secondo, associato a Joseph Schumpeter, assume il persistente disequilibrio nel mercato e quindi l'opportunità per alcuni individui di guadagnare delle rendite (definite rendite di disequilibrio) superiori al normale guadagno garantito dalla propria produttività. In questo modello, alcuni caratteri come l'aggressività, l'ambizione, l'imprenditorialità e il sapersi presentare sono vantaggi che sono ricompensati e che portano al raggiungimento del successo.

Infine l'ultimo modello è quello coasiano, dall'economista Ronald Coase. Questa posizione sfrutta il problema del "principale-agente", nel quale il datore è in una condizione di non potersi assicurare la massima efficienza del lavoratore ma deve cercare degli incentivi per massimizzarla e quindi massimizzare la produttività. Allo stesso modo, il datore oltre a fornire

stimoli può ricercare individui che presentino delle caratteristiche personali favorevoli al massimo impegno (definite *incentive-enhancing preferences*) come la passione per il lavoro, prospettive di carriera, attaccamento all'azienda, desiderio di un maggior salario e così via. Questi tratti possono garantire maggiormente l'assunzione e la carriera.

Altri studi hanno sottolineato la significatività delle abilità non cognitive dei lavoratori per il loro successo e maggior salario. Importante è stata la discussione sul valore che ha la certificazione GED (General Education Development) rispetto a un percorso di studi normale. Lo studio afferma che i possessori del GED guadagnano meno dei diplomati alla High School nonostante abbiano acquisito le stesse conoscenze. Questo perché il GED presenta un doppio segnale, indicando delle abilità comportamentali al di sotto della media. Difatti i suoi possessori spesso hanno "fallito" nel normale percorso scolastico per mancanza di volontà, di adattamento o di prospettive future.

Un'altra rilevante analisi empirica su quest'area è stata quella di Jencks et al. (1979) che hanno scoperto una correlazione positiva tra la abilità accademiche e i tratti non cognitivi, e che entrambi sono ottimi predittori sia per il traguardo occupazionale (entrambi un coefficiente standardizzato di 0.31) sia per il salario.

Più recentemente Rosenbaum (2001) ha usato sia le abilità cognitive (risultati dei test) che quelle non cognitive per predire il salario 10 anni più tardi. I suoi risultati hanno confermato che entrambi sono ottimi predittori nel determinare il salario futuro, e che la leadership è il più significativo tra i tratti comportamentali.

Sempre riguardo le abilità non cognitive, innovativo è stato lo studio di Filer (1981) che ha testato 10 tratti dei lavoratori come possibili determinanti di un salario maggiore. E allo stesso modo, Barrick e Mount (1991) hanno condotto una ricerca sulle determinanti della produttività lavorativa. Hanno testato le "5 grandi dimensioni della personalità" (estroversione, disponibilità, scrupolosità, stabilità emotiva e apertura alle esperienze) e hanno scoperto che la consapevolezza ha l'effetto positivo maggiore sulle performance.

Questi ultimi studi ci portano a pensare che in un mondo del lavoro coesano i datori siano portati a ricompensare l'energia, la motivazione o l'affidabilità.

In conclusione, Farkas prova ad inquadrare un sistema educativo (americano) che ancora punta totalmente sullo sviluppo di competenze accademiche e che crea svantaggi e differenze tra gli studenti già dall'inizio della scuola. Il suo intento quindi è quello di portare consapevolezza su quanto lo sviluppo o meno di determinati tratti comportamentali nei giovani possa essere decisivo per il loro futuro traguardo occupazionale, essendo qualcosa di ricompensato sia da insegnanti che dai datori di lavoro. E vuole mettere in luce sui fattori (famiglia, ambiente,

comunità) che influenzano inevitabilmente lo sviluppo e che devono essere equilibrati durante il percorso educativo scolastico. Altrimenti minori capacità e tratti meno desiderabili fin dall'inizio, si tramutano in un successivo svantaggio sempre maggiore rispetto agli altri compagni, con conseguenze decisive una volta nel mondo del lavoro.

## CAPITOLO 2

### **GLI STUDI PIU INFLUENTI DEL XX SECOLO: DALL'INTELLIGENZA ALLA FAMIGLIA PER SPIEGARE IL SUCCESSO.**

Negli anni dopo le guerre mondiali, il liberismo americano ha espanso molto l'educazione pubblica con l'obiettivo di incoraggiare la mobilità sociale e l'uguaglianza economica. La prevalente teoria funzionalista vedeva risposte incoraggianti dalla crescente domanda di istruzione della nuova società, mirata all'apprendimento di nuove competenze tecniche.

Dagli anni '60 tuttavia appariva sempre più chiaro che le politiche liberali stavano fallendo nei loro obiettivi, e l'America stava vivendo un nuovo periodo di povertà, disuguaglianza, e conflitti di razza e sesso.

Gli economisti marxisti Bowles e Gintis si inseriscono in un'ondata di critiche che dagli anni '50 si è opposta al liberismo americano predominante, e tentano di rispondere al fallimento delle politiche. Secondo i due economisti, il sistema educativo americano, sotto la spinta delle riforme liberali, è diventato lo specchio della struttura gerarchica del capitalismo nel lavoro. Per questo motivo non è più uno strumento democratico per garantire pari opportunità, ma è diventato il primo luogo di stratificazione sociale.

Nel libro *"Schooling in Capitalist America"* (1976) cercano di dimostrare tre imperfezioni delle riforme liberali. Primo, sostengono che il background familiare incida notevolmente nei risultati degli studenti, e che per questo l'istruzione non sia in grado di risolvere le disuguaglianze economiche. Secondo, il fallimento delle politiche liberali nell'uniformare i traguardi scolastici e quindi ridurre la disuguaglianza economica non può essere spiegato solamente da differenze nelle capacità cognitive individuali, come il QI. Bowles e Gintis avanzano l'idea che alcuni fattori non cognitivi, come tratti caratteriali, classe, razza o sesso, incidano maggiormente nelle possibilità individuali di successo. Terzo, sostengono che i caratteri comportamentali ricompensati nella scuola sono gli stessi del mondo del lavoro. Per di più questi tratti sono l'obbedienza per le classi inferiori, e la creatività per quelle superiori, servendo quindi le priorità del sistema capitalistico. Così la scuola ha la funzione di riprodurre un ordine sociale ineguale, piuttosto che attenuarlo. Tale concetto è conosciuto come il "principio di corrispondenza", secondo il quale la scuola ha come particolare funzione nella nostra società la riproduzione delle relazioni sociali del sistema produttivo. I rapporti tra dirigenti, insegnanti e studenti corrispondono ai rapporti tra datori e dipendenti, e la scuola "socializza" gli studenti a seguire questi schemi.

Una critica mossa a Bowles e Gintis è quella di avere una visione troppo deterministica. “*Schooling*” rappresenta un tipo di neo-marxismo funzionalista nel quale abilità, valori e norme trasmesse attraverso l’educazione corrispondono direttamente e riproducono, piuttosto che sfidare, l’ordine sociale capitalistico (Swartz, 2003). Più tardi i due economisti hanno rivisto la loro posizione, dando importanza a come l’educazione faccia crescere l’individuo non solo dal punto di vista, e nell’interesse, del mondo del lavoro e del capitalismo.

### ***Herrnstein e Murray: The Bell Curve***

Allo stesso modo anche altri economisti, negli stessi anni, avanzano delle diverse teorie sulla crescente stratificazione sociale ed economica del paese.

Richard Herrnstein e Charles Murray divennero famosi per il loro controverso libro “*The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in America Life*” (1994), nel quale sostengono che l’intelligenza umana è quasi interamente influenzata da fattori ereditari e ambientali, e che è un migliore predittore di molti aspetti personali (come il reddito, la carriera lavorativa, il matrimonio, e i comportamenti criminali) rispetto al livello di istruzione o allo status socioeconomico familiare.

Gli obbiettivi di Herrnstein e Murray sono quelli di spiegare le variazioni nell’intelligenza nella società americana, fornire delle avvertenze sulle possibili conseguenze di questo gap di intelligenza che si sta formando, e proporre qualche nuova politica sociale.

“*The Bell Curve*” (Herrnstein e Murray, 1994) inizia subito con alcune assunzioni importanti:

1. L’intelligenza esiste ed è misurabile, tenendo conto delle differenze razziali, sociali e sessuali;
2. L’intelligenza è uno dei più importanti fattori correlati con il successo economico e sociale, e la sua importanza è in crescita;
3. L’intelligenza è largamente ereditabile (40-80 %);
4. L’intelligenza è stabile, in gran parte, lungo tutto l’arco della vita. L’unica eccezione dimostrata è l’adozione, che permette di variare considerevolmente le capacità cognitive del figlio, a prescindere dai genitori biologici.

La prima parte del libro è forse per noi la più rilevante, perché viene descritta la stratificazione sociale americana causata dai gradi di intelligenza, e il risultante problema della “*Cognitive Elite*”. Con questo termine intendono indicare i più intelligenti nella società, che sono destinati ad avere migliori risultati scolastici, e quindi migliori carriere lavorative e maggiori redditi.

Tutto ciò porta ad una crescente disuguaglianza, che diventa anche fisica una volta che il maggior reddito permette all'Elite di vivere in determinate aree, mandare i figli in determinate scuole, luoghi, etc.

La disuguaglianza però è destinata a diventare una vera polarizzazione a causa di pressioni disgeniche e demografiche. Se il QI è ampiamente ereditato, come affermano Herrnstein e Murray, allora a causa del più alto tasso di natalità per le donne con un QI basso rispetto a quelle con un QI alto, i trend demografici esercitano una pressione a ribasso sulla distribuzione delle abilità cognitive nella popolazione. Inoltre, se lo status sociale ed economico è in gran parte dipendente dall'intelligenza, allora la stratificazione sociale aumenterà sempre più portando ad uno "Stato Detentivo" (*Custodial State*). In questa società, fortemente polarizzata, l'Elite si sentirebbe responsabile delle classi più basse, che faticerebbero a sopravvivere. Ma affronterebbe il problema con un'estensione dello welfare state, che comprende anche la segregazione e incarcerazione di massa delle classi inferiori.

Per i due economisti, la disuguaglianza è inevitabile ma ognuno ha il proprio posto nella società. Per questo lo scopo maggiore è una società in cui le persone, in base alle proprie capacità, possano trovare un posto di valore per sé stessi. Un posto in cui sentirsi realizzati e utili.

Nelle ultime parole propongono uno scenario più ottimistico in cui vivere armoniosamente, ed evitare l'estremismo dello Stato Detentivo:

*"Inequality of endowments, including intelligence, is a reality. Trying to pretend that inequality does not really exist has led to disaster. Trying to eradicate inequality with artificially manufactured outcomes has led to disaster. It is time for America once again to try living with inequality, as life is lived: understanding that each human being has strengths and weaknesses, qualities we admire and qualities we do not admire, competencies and incompetences, assets and debits; that the success of each human life is not measured externally but internally; that of all the rewards we can confer on each other, the most precious is a place as a valued fellow citizen."* (*The Bell Curve*, 1994, p.551)

*"La disparità di talenti, inclusa l'intelligenza, è una realtà. Cercare di fingere che non esista realmente ha portato al disastro. Cercare di eliminare la disuguaglianza con risultati prodotti artificialmente ha portato al disastro. E' tempo per l'America ancora una volta di provare a vivere con la disuguaglianza, nel modo in cui la vita è vissuta: riconoscendo che ogni essere umano ha punti di forza e debolezza, qualità che ammiriamo e qualità che non ammiriamo, competenze e incapacità, risorse e debiti; che il successo di ogni vita umana non è misurato esternamente ma internamente; che tra tutte le ricompense che possiamo conferire agli altri, la più preziosa è un posto come cittadino di valore."* (t.d.r)

Seppure molte assunzioni di base della teoria di “*The Bell Curve*” siano state smentite, il libro ebbe molto successo e fornì spunti per grandi discussioni.

Il ruolo centrale dell’intelligenza e la sua grande ereditabilità sono stati sempre i punti critici della teoria e i più difficili da sostenere e dimostrare, soprattutto perché gli autori non sono riusciti a portare sufficienti prove a favore.

Molte critiche al libro hanno fatto notare come il tentativo di collegare la disuguaglianza sociale alla genetica sia basato su teorie esplicitamente razziste. Difatti da fine ottocento, sulla scia anche del darwinismo e dell’eugenetica, diversi tentativi erano stati fatti per dimostrare la superiorità della specie dovuta alla genetica.

### ***Bowles e Gintis: Schooling in Capitalist America Revisited***

Negli anni in molti hanno risposto agli argomenti discussi portando tesi a favore e contrarie. Nel 2002 Bowles e Gintis hanno pubblicato una nuova versione, “*Schooling in Capitalist America Revisited*”, nella quale hanno sfruttato gli anni di ricerche pubblicate per rafforzare le loro ipotesi, essere più precisi nelle loro conclusioni e rispondere alle nuove teorie.

I temi centrali della nuova versione restano gli stessi: la minore importanza del QI rispetto ad altri fattori non cognitivi nel predire il successo lavorativo, la rilevanza del persistente status economico tra le generazioni, e il principio di corrispondenza tra il sistema educativo e quello lavorativo.

### ***Abilità cognitive e non cognitive***

Gli autori hanno dimostrato che il contributo dell’istruzione nel successo lavorativo può essere solo parzialmente spiegato dallo sviluppo delle abilità cognitive promosse a scuola. Questo perché anche le caratteristiche della personalità sono significative.

In un sondaggio condotto dal U.S. Bureau of Census su 3000 datori di lavoro (1998), è stato chiesto quanto fossero importanti alcune caratteristiche nel decidere l’assunzione di un nuovo dipendente. I datori hanno valutato, su una scala da 1 (non importante) a 5 (molto importante), 2,9 gli “anni di istruzione”, 2,5 i “risultati accademici” e i “risultati nei test di assunzione”, ma 4,6 “atteggiamento” e 4,2 le “abilità comunicative”.

Altro esempio sono gli studi di Heckman, Cameron e Rubinstein (anni ’90) sull’impatto dei risultati GED nel mondo del lavoro. Nonostante coloro che lo avevano passato dimostrassero delle competenze scolastiche simili o superiori ai compagni delle High school, sul versante dell’atteggiamento presentavano problemi comportamentali e di personalità, provati anche da episodi di delinquenza.



Il test più diretto per supportare la tesi di Bowles e Gintis sul contributo dell'istruzione sul salario è domandarsi se il salario è correlato positivamente con gli anni di studio, al netto degli effetti delle abilità cognitive.

Possiamo comparare due stime dei coefficienti di regressione della variabile "anni di istruzione" in due modelli nei quali in uno compare anche la variabile "abilità cognitive" e nell'altro no. Nel primo la variabile "anni di istruzione" misura l'influenza dell'istruzione sul reddito al netto dell'influenza della abilità cognitive (considerata dalla variabile "abilità cognitive"), mentre nel secondo la variabile "anni di istruzione" considera unitamente il contributo delle abilità cognitive e non cognitive.

Supposto che la funzione che determina il reddito di un dato gruppo sia:

$$\ln(y) = \beta_0 + \beta_s s + \beta_b b + \beta_c c + \varepsilon \quad (1)$$

dove  $y$ ,  $s$ ,  $b$  e  $c$  misurano rispettivamente il reddito, l'istruzione, il contesto socio-economico dei genitori e il livello delle abilità cognitive (misurate dai test), e  $\varepsilon$  misura l'influenza stocastica sul reddito non correlata con le altre variabili esplicative.

L'altro modello di stima che considera  $c$  indipendente stima il reddito così:

$$\ln(y) = \beta'_0 + \beta'_s s + \beta'_b b + \varepsilon' \quad (2)$$

Nel loro studio, i due economisti hanno misurato la distorsione delle stime di  $\beta_s$  con il valore:

$$\alpha = \beta_s / \beta'_s \quad (3)$$

Stimando e comparando i due modelli si nota come il valore di  $\beta_s$  rispetto a  $\beta'_s$  sia inferiore a causa dell'inserimento nell'equazione 1 di una variabile "c" che misura specificatamente l'influenza delle abilità non cognitive sul reddito dell'individuo. Inoltre nell'equazione 1, l'inserimento della variabile "abilità cognitive" non annulla la significatività della variabile "anni di istruzione", questo a prova del fatto che l'istruzione ha un'influenza sul reddito che dipende anche da altri fattori non cognitivi.

A parità delle altre variabili, se non ci fosse alcun contributo delle abilità cognitive nello spiegare l'influenza dell'istruzione sul reddito,  $\alpha$  sarebbe 1 perché nei due modelli  $\beta_s$  avrebbe la stessa significatività.

Dagli anni '50 agli anni '90 gli autori hanno sostenuto 25 test per ottenere 58 stime della relazione tra  $\beta_s$  e  $\beta'_s$ , e quindi di  $\alpha$ . Il valore medio trovato è di 0.82, la mediana 0.84 e il range di valori 0.48-1.13. Ciò spiega come l'introduzione di una misura delle abilità cognitive nell'equazione per predire il reddito riduca il coefficiente degli anni di istruzione ( $\beta_s$ ) del 18 per cento in media. Questa scoperta suggerisce che una buona parte del ritorno dell'istruzione è generato da effetti dell'educazione indipendenti dalle capacità cognitive.

A questo punto, data la nuova stima del ruolo delle capacità cognitive, c'è da chiedersi quali tratti individuali chiariscano meglio l'inspiegabile varianza di reddito tra individui con lo stesso percorso di istruzione. Bowles e Gintis portano degli studi che dimostrano come alcune dimensioni della personalità, in particolare quelle catturate dal test sui dipendenti *Integrity test* e la scrupolosità (una delle 5 dimensioni della personalità rilevanti individuate da Barrick e Mount nei loro studi), sono forti predittori del successo occupazionale.

La ricerca di Jencks (1979) ha chiarito che sia alcuni tratti caratteriali (come l'operosità, perseveranza e leadership) sia alcune abitudini acquisite con la scuola, influenzano il successivo traguardo occupazionale indipendentemente dal background socioeconomico della famiglia, dai punteggi nei test cognitivi, e dagli anni di istruzione.

#### *Disuguaglianza intergenerazionale*

Negli anni della pubblicazione di "*Schooling in Capitalist America*" (1976) era comune l'idea che ci fosse una bassa correlazione tra la condizione socioeconomica di genitori e figli. Gli studi di Blau e Duncan (1967) o quelli di Becker e Tomes (1986) avevano confermato che la correlazione fosse mediamente bassa e che nel giro di tre generazioni circa tutti i vantaggi, o svantaggi, derivanti dalla condizione familiare sparissero.

Tuttavia dagli anni '80 sono stati evidenziati errori di stima dei valori del reddito e condizione sociale nei precedenti studi. Con le dovute correzioni, la correlazione intergenerazionale è apparsa molto più considerevole. I valori di correlazione misurati da Mulligan (1997) per il consumo, benessere, entrate e reddito medio famigliari sono stati rispettivamente 0.68, 0.50, 0.43 e 0.34. Valori decisamente maggiori rispetto alla correlazione generale di 0.15 individuata da Becker e Tomes (1986).

Perciò le ipotesi avanzate in "*Schooling in Capitalist America*" (1976) erano valide, seppur poco supportate da analisi statistiche: negli Stati Uniti, conoscere il reddito o il benessere dei genitori di un individuo è altrettanto informativo sulla sua condizione socioeconomica di conoscere i suoi anni di istruzione o i suoi risultati nei test cognitivi.

In “*Schooling in Capitalist America Revisited*” (2002), grazie a nuovi sondaggi e analisi, Bowles e Gintis supportano la loro tesi rappresentando il reddito di un individuo ( $y$ ) come la somma degli effetti del valore medio del reddito della generazione ( $\bar{y}$ ), il valore del reddito dei genitori ( $y_p$ ) e un termine di errore ( $\varepsilon_y$ ):

$$y = (1 - B_y)\bar{y} + B_y y_p + \varepsilon_y \quad (4)$$

Chiamano la costante  $B_y$  la “misura di Galton” della persistenza intergenerazionale, riferendosi agli studi che Galton fece sulla persistenza intergenerazionale dell’altezza, che lui trovò essere di due terzi.  $B_y$  rappresenta la variazione percentuale del reddito del figlio per ogni aumento unitario percentuale nel reddito del genitore.

Spostando i termini si può notare che:

$$y - \bar{y} = B_y(y_p - \bar{y}) + \varepsilon_y \quad (5)$$

Cioè che la deviazione del reddito del figlio dalla media è  $B_y$  volte la deviazione del reddito del genitore dalla media, più un errore (che misura la componente non correlata con  $y_p$ ).

La relazione tra la misura di Galton e la correlazione intergenerazionale è definita come:

$$r_y = B_y \left( \frac{s_{yp}}{s_y} \right) \quad (6)$$

Dove  $s_{yp}$  e  $s_y$  sono le deviazioni standard di  $y$ .

Le loro stime di  $B_y$ , riportate nella Tabella 2, si riferiscono alle misure (calcolate usando il logaritmo naturale) di alcuni fattori di successo economico.

**TABELLA 2. Persistenza intergenerazionale di alcune caratteristiche economiche (coefficiente di Galton).**

Caratteristiche economiche	Numero di stime	Range	media
Log consumo familiare	2	0.59-0.77	0.68
Log benessere familiare	9	0.27-0.76	0.50
Log reddito familiare	10	0.14-0.65	0.43
Log reddito o salario	16	0.11-0.59	0.34
Anni di istruzione	8	0.14-0.45	0.29

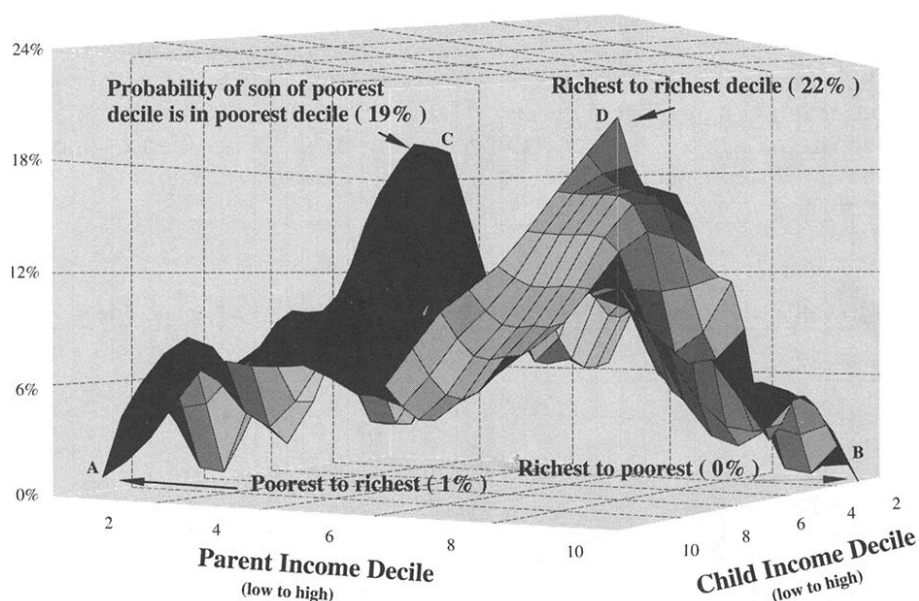
**(Schooling in Capitalist America Revisited, 2001, p.3)**

Questi coefficienti forniscono un'idea della trasmissione tra le generazioni dello status socioeconomico, ma sono misure troppo semplificate per calcolare correttamente le probabilità di successo dei figli. Studiando più approfonditamente la matrice di transizione tra le generazioni, si scopre una correlazione leggermente inferiore. I risultati degli studi di Hertz (2001b), rappresentati nella Figura 1 mostrano la probabilità di successo economico dei figli in base alla condizione dei genitori. Lungo un asse sono ordinati per decili da sinistra a destra (dal più povero al più ricco) i redditi dei genitori, e sull'altro asse sono ordinati allo stesso modo i redditi dei figli.

L'altezza di una cella (i,j) rappresenta la probabilità che un adulto (dai 30 anni in su), i cui genitori appartengono al i-esimo decile di reddito, raggiunga un livello di reddito nel j-esimo decile.

I dati sul reddito usati da Hertz sono stati calcolati tra il 1975 e 1993 e la correlazione semplice rappresentata è di 0.36. Anche se è un valore più basso rispetto alle stime del coefficiente intergenerazionale di Galton, i due "picchi" nella figura indicano che comunque c'è una discreta differenza tra le prospettive di vita di figli di genitori ricchi e poveri (il punto D mostra che la probabilità di un figlio ricco di restare tale sono più di 1 su 5). Le conclusioni di Hertz sono che ci siano distinti meccanismi di trasmissione al lavoro lungo i punti della distribuzione del reddito, perciò alcuni fattori potrebbero pesare maggiormente sulle probabilità nella fascia alta della distribuzione rispetto a quella bassa e spiegare una correlazione mediamente non troppo alta.

**FIGURA 1. Probabilità di trasmissione intergenerazionale del reddito. Hertz (2001b).**



### *Principio di corrispondenza*

Bowles e Gintis (2002) riprendono il principio di corrispondenza e le loro idee sul rapporto tra scuola e lavoro. Dopo la pubblicazione del libro, la loro teoria sulla socializzazione è stata duramente criticata per essere troppo estrema e poco chiara. Non spiega effettivamente quale sia il processo tramite cui vengono “socializzati” gli studenti a valori e forme di comportamento del sistema capitalistico, e pone l’individuo in una posizione completamente passiva nell’assimilare tali contenuti. Per questi due motivi la teoria contrasta l’idea comune che l’uomo, attraverso la propria razionalità e libertà, sia capace di fare delle scelte ed essere consapevole delle loro conseguenze.

Rivedendo il loro pensiero, i due economisti vogliono arricchire il principio di corrispondenza con delle nuove teorie che inquadrino più chiaramente il concetto alla base delle loro idee iniziali.

La loro riformulazione si basa su due principi. Primo, la scuola influenza i modelli culturali a cui bambini sono esposti. Secondo, la scuola immerge i bambini in una struttura di ricompense e punizioni.

Riguardo la prima, suggeriscono che i valori della società sono passati di generazione in generazione attraverso processi di trasmissione verticali (dai genitori) o obliqui (da altri individui della precedente generazione).

Riguardo il secondo, propongono un modello in cui i figli inizialmente acquisiscono dei tratti tramite una trasmissione verticale dai genitori. Una volta entrati nel mondo della scuola, possono mantenere tali tratti se incontrano dei modelli culturali (insegnanti) che li condividono, ma potrebbero invece incontrare un modello differente e quindi dover scegliere se cambiare il proprio. La scelta è condizionata dagli esempi più vicini che il bambino può trovare, cioè i propri compagni, ma è più decisiva la struttura di ricompense e punizioni associata al sistema educativo, cioè un sistema che premia e favorisce l’acquisizione di alcune competenze o abilità, e punisce e scoraggia il manifestarsi di altre. Tali influenze possono quindi portare il bambino a cambiare la propria scelta e adottare nuovi tratti.

Per questo motivo, data la somiglianza tra i tratti ricompensati nella scuola e quelli nel lavoro al giorno d’oggi, il principio di corrispondenza avanzava già all’inizio l’idea che l’istruzione fosse diventata un sistema per favorire il persistere dei valori del capitalismo.

In conclusione, è possibile per un sistema educativo, o un qualsiasi altro sistema di socializzazione, promuovere arbitrariamente il diffondersi di alcuni tratti, che altrimenti non si sarebbero diffusi perché individualmente svantaggiosi. Per di più, potrebbe piegarsi alle richieste ed esigenze di alcuni gruppi, a discapito di altri.



## **CAPITOLO 3**

### **INFLUENZE SULLO SVILUPPO DELLE ABILITA'**

#### **DURANTE LA CRESCITA**

Prima di capire quali tra le varie caratteristiche e competenze siano maggiormente ricompensate nel mondo del lavoro e portino al successo, è importante individuare quali siano le cause che determinano o meno lo svilupparsi di queste.

Come già in parte accennato nei capitoli precedenti, molti studi hanno portato prove dell'influenza più o meno significativa di alcuni fattori nel far maturare nei giovani alcune potenzialità o tratti della personalità. Tra questi ricordiamo la genetica, l'ambiente, la scuola, la comunità, il contesto culturale, economico, sociale e molti altri, che concordemente o contrariamente possono influenzare la crescita degli individui fin da subito proponendo modelli piuttosto di altri.

Herrnstein e Murray sostenevano il primato dell'ereditarietà dei caratteri, e che quindi il talento naturale fosse la più semplice spiegazione alla diversa manifestazione di abilità nei giovani. Di contro, Bowles e Gintis hanno dimostrato nelle loro analisi statistiche l'influenza che hanno il contesto socioeconomico in cui i bambini crescono, il livello culturale della famiglia, e l'ambiente sociale.

Lungo tutta la seconda metà del '900 in molti hanno cercato di rispondere alle seguenti domande: quali fattori influenzano lo sviluppo dei giovani? Quali permettono il conseguimento di risultati scolastici?

Tra diverse determinanti, le più studiate restano il contesto socioeconomico in cui crescono gli individui, la predisposizione genetica a sviluppare certi caratteri e il ruolo della famiglia nella crescita.

#### ***Stato socioeconomico (SES)***

Lo stato socioeconomico è uno dei fattori più studiati negli ultimi anni, e le ricerche mostrano che è associato con una vasta gamma di conseguenze per i bambini sul piano della salute, su quello cognitivo e socio-emozionale. L'interesse per questo fattore nasce appunto dalla credenza che famiglie benestanti con alti livelli di status socioeconomico possano offrire un insieme di risorse, beni, attenzioni e possibilità migliori, che si trasformano in benefici e vantaggi per i loro figli.

Indicare cosa sia precisamente, e come possa essere calcolato il SES, non è facile. La definizione come “capitale” (Coleman, 1988) è quella più diffusa, e lo indica come un insieme di capitale finanziario (risorse materiali), capitale umano (risorse non materiali come l’istruzione), e capitale sociale (risorse acquisite attraverso i rapporti sociali). Inoltre la complessità delle influenze del SES rende difficile analizzare precisamente l’influenza che ha sul benessere dei bambini. Non solo lo status della famiglia incide, ma anche quello della comunità o del gruppo di appartenenza ha una certa rilevanza, nello stesso modo in cui le credenze e i modelli di certi gruppi sociali influenzano la crescita dei giovani.

È dimostrata una relazione positiva tra il SES e la salute. Bambini provenienti da famiglie con un basso livello di status socioeconomico tendono ad avere maggiori problemi di salute e peggiori conseguenze.

Numerosi studi hanno anche verificato una correlazione positiva tra il SES e certi risultati accademici e aspetti dell’istruzione. Il reddito familiare e il livello di educazione dei genitori sono buoni predittori del livello di educazione del figlio. Inoltre a bassi livelli di SES sono associati una maggiore tendenza ad abbandonare la scuola o a frequentarla per un minore periodo.

Cercando di fare un quadro degli aspetti dello status economico che potrebbero intervenire nell’influencare il benessere del bambino, possiamo considerare: l’accesso a cure mediche migliori, accesso a un’istruzione migliore, l’ambiente familiare che tende ad essere più tranquillo e positivo per alti livelli di SES, la nutrizione, l’educazione dei genitori, le possibilità economiche che permettono maggiori esperienze, e molti altri.

Non è ancora chiaro il modo in cui questi componenti del SES influenzino sinergicamente lo sviluppo, ed è difficile individuare la dipendenza tra il SES e certe conseguenze sui bambini perché differenti caratteristiche genetiche rispondono diversamente alle stesse condizioni ambientali (Bradley e Corwyn, 2002); tuttavia è dimostrata una generale influenza del SES sulla crescita.

### ***La genetica***

Il rapporto tra la genetica e le scienze sociali è stato molto intenso dagli inizi del XX secolo, tramite gli studi di eugenetica. E la pubblicazione nel 1994 di “*The Bell Curve*” (Herrnstein e Murray) ha supportato molti dibattiti sull’esistenza di basi genetiche per spiegare l’intelligenza e il successo.

Con il migliorare degli studi, anche su questo fronte sono stati fatti passi importanti. Alcuni ricercatori sono stati in grado di identificare alcune varianti genetiche che sembrano essere



associate con i risultati scolastici. Hanno identificato un gruppo poligenico (a cui è stato attribuito un valore sulla base della sua presenza, il *polygenic score*) che predice, sebbene debolmente, le probabilità che un individuo avanzi nella carriera scolastica.

Domingue et al. (2015) usano i dati del Add Health (uno studio per raccogliere dati genetici, ambientali, educativi e altri su adolescenti fino all'età adulta) per rispondere ad alcune domande: quanto la genetica può spiegare i risultati scolastici? quanto è influenzata dall'ambiente e dalle circostanze?

Lo studio sfrutta la comparazione tra fratelli che vivono nello stesso ambiente. Le differenze nel loro genoma dipendono solo dalla "fortuna" nel processo di combinazione del DNA dei genitori. Perciò si può testare, a parità di condizione ambientale, se il fratello che ha acquisito tratti genetici più favorevoli al successo scolastico sia riuscito effettivamente a completare meglio e per più tempo il percorso scolastico, rispetto all'altro fratello.

È risultato che gli adolescenti con un alto livello di *polygenic score* tendono a completare più anni di scuola, anche se la correlazione trovata ha un valore debole ( $r=0.18$ ).

Un altro settore di indagine è il legame tra l'eredità genetica degli adolescenti e l'ambiente in cui crescono. A quanto risulta, condizioni che supportano buoni risultati scolastici sono correlate positivamente con le qualità genetiche ereditate. In altre parole, adolescenti che presentano un alto *polygenic score* tendono a vivere in condizioni migliori e più stimolanti per raggiungere risultati scolastici. Una spiegazione a questo fatto è che spesso i genitori hanno *polygenic score* simili ai figli (la correlazione tra genitori e figli è stata stimata attorno a  $r=0.60$ ). Questo porta alla considerazione che genitori con una migliore istruzione possano garantire un miglior aiuto (economico e culturale) ai figli. Per di più, è probabile che tali genitori abbiano avuto successo nel lavoro e siano riusciti a trasferirsi in ambienti più avvantaggiati, dal punto di vista della qualità della vita. Nello studio è risultato che adolescenti con alti livelli di *polygenic score* tendono a vivere in ambienti socialmente migliori ( $r=0.13$ ).

In conclusione, l'articolo suggerisce che, per quanto deboli possano essere ancora i risultati, il successo scolastico dei giovani dipende anche dai loro geni, anche se abbiamo visto che la biologia è influenzata dalle circostanze e non sembra ancora possibile poter creare modelli basati sulla genetica che dimostrino una sua netta importanza nel successo scolastico.

### ***Partecipazione dei genitori alla vita scolastica dei figli***

Un grande quantità di studi si sono concentrati sul ruolo del coinvolgimento dei genitori nelle scuole. Soprattutto negli ultimi anni del XX secolo, questa corrente ha avuto successo perché

seguita da diversi paesi nell'applicare nuove politiche sull'educazione. In America, dall'amministrazione Reagan fino a Bush, sono state sponsorizzate attività nelle scuole che favorissero la partecipazione dei genitori durante il periodo scolastico.

Il tentativo è di moderare i vantaggi famigliari degli studenti del ceto medio e alto portando tutte le famiglie, a prescindere dalla classe sociale e dalla razza, all'interno della vita quotidiana della scuola. Le politiche di coinvolgimento dei genitori cercano di redistribuire il capitale culturale e sociale, promuovendo le risorse che sono disponibili ai bambini più svantaggiati.

Tuttavia i risultati riguardo l'efficacia del coinvolgimento dei genitori sono molti vari e scoraggianti. Molte studi suggeriscono che le attività maggiormente adottate dalle scuole sembrano avere una bassa influenza sui rendimenti formativi dei giovani; mentre altri sostengono che l'efficacia dipenda in parte dalla razza o classe sociale dei genitori. Spesso perfino all'interno degli studi i risultati sono diversi, facendo pensare che l'effetto positivo o meno del coinvolgimento possa dipendere dal tipo di partecipazione che i genitori adottano e anche dal risultato nei figli preso in considerazione.

Uno studio interessante sull'importanza dei genitori è quello di Thurston Domina (2005).

Secondo l'autore le precedenti ricerche potrebbero aver sottostimato l'effetto trascurando alcune considerazioni.

La maggior parte degli studi si sono concentrati su studenti delle scuole tra i gli 11 e i 18 anni, non tenendo conto del fatto che l'effetto del coinvolgimento dei genitori tende a decrescere con l'aumentare degli anni degli studenti. Lo studio di Miedel e Reynolds (1999) su studenti delle Elementary school ha infatti dimostrato una certa efficacia nel migliorare i risultati nei test di lettura dei figli.

In molti si sono esclusivamente concentrati sugli effetti nelle abilità cognitive dei figli (misurate dai test e voti) e hanno trascurato l'influenza che può avere il coinvolgimento dei genitori sul comportamento. Inoltre diverse tipologie e gradi di partecipazione possono avere differenti effetti sulle abilità cognitive e comportamentali dei bambini (McNeal, 1999).

Le direzioni delle cause e degli effetti del coinvolgimento dei genitori possono essere ambigue. Il risultato scolastico del figlio può essere sia l'effetto dell'aiuto dei genitori, ma può essere anche il motivo per cui i genitori decidono il grado o il tipo di coinvolgimento. Infatti genitori con studenti che conseguono buoni risultati tendono a diminuire il proprio impegno sulla base di ciò; al contrario figli in difficoltà necessitano di maggiori attenzioni. Per questo motivo gli studi dovrebbero tenere in considerazione il livello iniziale degli studenti nel calcolare l'influenza della partecipazione dei genitori alla vita scolastica.

Recenti studi sperimentali hanno fatto notare la possibilità che l'efficacia di particolari attività possa variare sulla base della razza, etnia, e classe sociale dei genitori (Desimone 2001; Lareau e Horvat 1999; McNeal 1999). Se questo fosse vero, ci sarebbero importanti implicazioni sull'efficacia delle politiche di riforma scolastica. Infatti migliorare la quantità e la qualità del coinvolgimento dei genitori potrebbe in realtà aumentare le differenze nei risultati scolastici e peggiorare la disuguaglianza.

Lo studio di Thurston sfrutta il NLSY79 (National Longitudinal Survey del 1979) per verificare la relazione tra alcune tipologie di coinvolgimento dei genitori e lo sviluppo di abilità cognitive e comportamentali nei bambini frequentanti le Elementary school.

L'analisi si basano su 1445 bambini che hanno frequentato le scuole elementari nell'anno 1996 e che hanno completato il PIAT (*Peabody Individual Achievement Test*) e il BPI (*Behavior Problems Index*) nel 1996 e 2000.

L'obiettivo è di verificare l'effetto che hanno 6 tipologie di partecipazione dei genitori (variabili indipendenti) su due risultati: il PIAT e il BPI. Il primo misura i risultati accademici degli studenti ed è calcolato tramite un test, mentre il secondo misura la frequenza, il grado e il tipo di problemi comportamentali dei bambini (tali dati sono forniti dai genitori).

Tra le variabili dipendenti, quattro misurano la partecipazione effettiva dei genitori nella vita scolastica e due misurano l'impegno domestico nel seguire i figli.

Le prime sono la frequenza agli incontri genitori-insegnanti, la partecipazione al PTA (associazione genitori insegnanti), il volontariato nelle classi, e il volontariato al di fuori (come la supervisione in mensa o ad eventi). Tutti e quattro sono variabili dicotomiche, che quindi assumono valore 1 in caso di positivo e 0 in caso negativo.

Le altre due variabili sono: quanto spesso i genitori aiutano i figli nei compiti per casa, e quanto spesso i genitori controllano i compiti per casa dei figli. Queste misure variano da 0 (per i figli i cui genitori non controllano né aiutano nei compiti) a 5 (per i figli che ricevono un aiuto completo).

Il modello usa alcune variabili di controllo per evitare possibili correlazioni spurie tra il coinvolgimento dei genitori e i risultati dei figli. Tali variabili sono la razza e il sesso dei figli (misurati con variabili dummy), l'anno di scuola a cui è iscritto il bambino, il tipo di scuola, la composizione della famiglia (composta da uno o due genitori), il background socioeconomico delle famiglie.

Le variabili sono riassunte nella tabella 3, con la loro scale di misurazione.

**TABELLA 3. Variabili usate nell'analisi: Statistica descrittiva del NLSY79 per studenti delle Elementary school.**

Variabili	Range	Media	Deviazione standard
<b>Variabili dipendenti:</b>			
2000 PIAT punteggio percentuale	0-100	57.88	24.84
2000 BPI punteggio percentuale	0-100	56.83	28.03
<b>Variabili di calcolo del coinvolgimento dei genitori:</b>			
Genitori che hanno partecipato ad assemblee PTA, 1996	0-1	0.550	0.498
Genitori che hanno partecipato a incontri faccia a faccia con insegnanti o responsabili scolastici, 1996	0-1	0.937	0.242
Genitori che hanno fatto volontariato in classe, 1996	0-1	0.608	0.488
Genitori che hanno fatto volontariato al di fuori della classe, 1996	0-1	0.641	0.480
Quanto spesso i genitori hanno aiutato negli esercizi a casa, 1996	0-5	3.11	1.72
Quanto spesso i genitori hanno controllato gli esercizi a casa, 1996	0-5	3.88	1.65
<b>Variabili di background:</b>			
Nero	0-1	0.140	0.347
Ispanico	0-1	0.071	0.258
Altri	0-1	0.073	0.260
Maschio	0-1	0.518	0.500
Dummy, bambino che ha frequentato la scuola pubblica, 1996	0-1	0.855	0.353
Dummy, bambino che ha vissuto con la madre e il suo compagno, 1996	0-1	0.791	0.407
Anno di istruzione del bambino, 1996	0-4	1.82	1.38
SES familiare, 1996	-2.26- 2.46	0	0.69
<b>Variabili di controllo sul risultato scolastico precedente:</b>			
1996 PIAT punteggio percentuale	0-100	51.66	18.11
1996 BPI punteggio percentuale	0-100	57.79	27.43
il bambino ha ripetuto un anno prima del 1996	0-1	0.052	0.222

**(Leveling the Home Advantage, Thurston Domina, Sociology of Education 2005)**

La tabella 4 presenta invece i risultati dello studio di Thurston sui test PIAT e BPI del 2000. Sono stati usati tre modelli: il primo è quello base e mostra gli effetti della partecipazione dei genitori senza alcun controllo, il secondo invece cerca di evitare correlazioni spurie attraverso l'inserimento delle variabili di controllo, e il terzo aggiunge il livello raggiunto dai bambini nei test del 1996 in modo da controllare l'influenza che il precedente risultato potrebbe avere sulle decisioni di partecipazione dei genitori.

Per quanto riguarda il PIAT, il modello base mostra una positiva influenza delle variabili indipendenti sui risultati accademici. L'unica variabile associata negativamente è l'aiuto nei compiti per casa, mentre le altre dimostrano una chiara influenza del coinvolgimento dei genitori nel miglioramento dei figli nel test PIAT del 2000. Tuttavia questo modello spiega meno del 5% della varianza del test. Il secondo modello mostra che alcune variabili indipendenti sono in realtà spurie, e infatti l'influenza diventa negativa una volta inserite le variabili di controllo. Questo perché c'è una reciproca dipendenza del coinvolgimento dei genitori e dei risultati scolastici con alcune caratteristiche di background. Nel terzo e ultimo modello, considerando la possibilità che i genitori aggiustino il loro impegno sulla base delle necessità dei figli, il coefficiente risultante può essere considerato come l'effetto della partecipazione dei genitori sul tasso di miglioramento dei figli nei risultati accademici dal 1996 al 2000. I dati suggeriscono che una volta tenuto in considerazione i risultati del test precedente, l'associazione positiva si dissolve, e il coinvolgimento dei genitori ha poca influenza sui risultati scolastici dei figli. Tale risultato conferma l'idea di McNeal che il collegamento tra l'aiuto dei genitori e i risultati nelle competenze cognitive dei figli sia debole.

L'analisi sul BPI, e quindi sui problemi comportamentali dei figli, ha dato risultati più soddisfacenti. Sia nel modello base, che dopo aver inserito le variabili di controllo, molte variabili indipendenti sono associate a minori problemi comportamentali. Infine il terzo modello conferma questo punto, mostrando che il volontariato al di fuori della scuola, il controllo e l'aiuto nei compiti aiutano a ridurre i problemi dei figli nel 2000, anche dopo aver considerato il background e i risultati del test BPI nel 1996.

In conclusione, benché l'idea che i genitori possano influenzare l'istruzione dei propri figli partecipando attivamente alla loro vita scolastica sia stata un fondamento importante per molte politiche, questo studio dimostra che l'influenza non è molta. Le sei variabili esplicative risultano in un primo momento associate positivamente con buoni risultati scolastici, ma una volta controllati i risultati precedenti e il contesto sociale ed economico, gli effetti diventano molto tenui. Mentre invece resta positiva l'associazione con la diminuzione dei problemi

comportamentali nei figli, indicando che i genitori possono prevenirli quando sono coinvolti attivamente nella vita scolastica dei figli.

Un nuovo ragionamento che sorge da queste conclusioni può supportare ancora le politiche di coinvolgimento dei genitori: la partecipazione attiva potrebbe fare poco per incoraggiare l'apprendimento degli studenti nel breve periodo, ma di fatto previene i cattivi comportamenti negli studenti. E questo non è un piccolo traguardo. Il miglioramento dei comportamenti associato con il coinvolgimento dei genitori potrebbe tradursi in un vantaggio cognitivo nel lungo termine. Mentre gli studenti avanzano nella scuola, il loro atteggiamento può avere importanti implicazioni per il loro impegno e successo scolastici.

**TABELLA 4. Coefficienti standardizzati: Effetti nel coinvolgimento dei genitori nel 1996 sui risultati dei PIAT e BPI. (Leveling the Home Advantage, Thurston Domina, Sociology of Education 2005)**

Variabili	2000 PIAT			2000 BPI		
	1	2	3	1	2	3
Genitori che hanno partecipato a incontri faccia a faccia con insegnanti o responsabili scolastici, 1996	2.94*	-3.99***	-1.21	1.81	2.78*	1.61
Genitori che hanno partecipato ad assemblee PTA, 1996	3.32***	1.92***	0.47	-2.38**	-0.56	0.36
Genitori che hanno fatto volontariato in classe, 1996	1.71*	-0.48	0.37	-2.76***	-2.08**	-0.14
Genitori che hanno fatto volontariato al di fuori della classe, 1996	6.56***	2.67***	0.27	-5.34***	-3.58***	-1.82**
Quanto spesso i genitori hanno controllato gli esercizi a casa, 1996	0.82***	1.02***	-0.34*	-6.51**	-0.93***	-0.39*
Quanto spesso i genitori hanno aiutato negli esercizi a casa, 1996	-2.16***	-1.61***	-0.33*	2.79	0.22	-0.43*
Nero		11.80***	-5.81***		-5.67***	-3.08***
Isipano		-5.02***	-1.00		-3.19*	0.57
Altro		-3.61***	-2.05**		1.36	2.17*
Maschio		0.59	0.71		4.05***	0.58
Dummy, bambino che ha frequentato la scuola pubblica, 1996		-3.26***	-1.14*		6.57***	4.91***
Dummy, bambino che ha vissuto con la madre e il suo compagno, 1996		0.80	0.85		-5.29***	-2.69***
Anno di istruzione del bambino, 1996		-0.15	-2.78***		0.41	-0.44*
SES familiare, 1996		15.76***	6.91***		-7.75***	-2.86***
1996 PIAT punteggio percentuale			0.90***			0.63***
1996 BPI punteggio percentuale	51.38***	62.78***	19.61***	63.17***	58.42	21.86
Costante	0.049	0.294	0.601	0.019	0.083	0.435
R quadro aggiustato						

\*p<0.05, \*\*p<0.01, \*\*\*p<0.0001





## CAPITOLO 4

### IL SUCCESSO NEL MONDO DEL LAVORO

Nel precedente capitolo sono stati affrontati alcuni fattori che sembrano avere una propria influenza sulle possibilità di apprendimento nei giovani; in questo verranno analizzati studi sulle dinamiche del mondo del lavoro e sulle capacità che permettono il conseguimento di buoni traguardi.

#### *Il mondo del lavoro e il ruolo delle abilità cognitive e dei tratti non cognitivi*

Leon Walras, alla fine del XIX secolo, sosteneva che differenze nel reddito tra gli individui erano interamente attribuibili a differenze nelle loro capacità produttive. Inoltre il livello dell'impegno del lavoratore è esogeno, l'informazione è perfetta e il mercato raggiunge rapidamente il suo equilibrio. Nel suo modello, il salario corrisponde alla produttività marginale del lavoro fornito dall'individuo; perciò individui con la stessa produttività guadagnano in equilibrio lo stesso salario.

Se tuttavia non consideriamo che il mercato riesca a raggiungere facilmente l'equilibrio, allora anche la corrispondenza salario-produttività salta.

Schumpeter nel suo modello inserisce la possibilità di guadagnare un salario ulteriore sfruttando delle occasioni di rendita nel disequilibrio. Queste occasioni nascono durante shock nell'economia che possono coincidere con innovazioni tecnologiche, cambiamenti organizzativi, nuovi prodotti, etc. Gli individui hanno una diversa capacità di individuare e cogliere queste occasioni, e queste capacità sono debolmente associate alle capacità definite "produttive". Per capacità produttive si intendono quelle collegate direttamente con la produttività individuale e che si sviluppano tramite l'istruzione, i genitori, amici, esperienze lavorative e altro.

Se anche l'altra assunzione di Walras, l'impegno lavorativo esogeno, viene considerata dubbia, altre capacità non produttive acquistano importanza nel determinare il reddito. Nel modello Coasiano, tratti comportamentali possono essere rilevanti per attenuare i problemi di incentivazione dei lavoratori. Come già visto, l'asimmetria informativa tra datore di lavoro e il dipendente nello stipulare il contratto è un problema che il datore è disposto a risolvere tramite un premio per gli atteggiamenti che incentivano la produttività individuale. Quest'ultima infatti non dipende solo dalle capacità individuali, ma anche dal reale impegno del lavoratore. Se il primo fattore della produttività è determinabile, il secondo dipende invece dalle preferenze della

persona, che non possono essere prestabilite. Ciò risulta essere un ostacolo per il datore che può massimizzare la produzione solo conoscendo i valori reali da inserire nell'equazione.

Se il datore non può forzare l'impegno del dipendente, può invece ricercare e ricompensare maggiormente lavoratori che dimostrino di possedere quelle caratteristiche, definite *incentive enhancing preferences*, che massimizzano il suo sforzo. Perciò queste caratteristiche possono garantire un maggior salario, sebbene non contribuiscano direttamente alla produzione.

Questa analisi sul mondo del lavoro di Bowles e Gintis (2000) permette di evidenziare l'importanza che hanno "altre" capacità nel determinare il successo lavorativo, rispetto a quelle produttive considerate per molto le uniche decisive. Inoltre porta i due economisti a studiare in che modo la scuola, in quanto fattore primario di istruzione nei giovani, sviluppi nei suoi studenti anche queste caratteristiche.

La scuola non accresce soltanto le abilità cognitive direttamente collegate con la produttività, ma potrebbe trasformare gli individui in modi vantaggiosi per il lavoro attraverso lo sviluppo di altri fattori come le preferenze e i comportamenti.

Riprendendo il test di Bowles e Gintis a pagina 7. Il salario risulta correlato positivamente con gli anni di studio, al netto degli effetti delle abilità cognitive, e ciò mostra una influenza indipendente da altre abilità (finora definite non cognitive) sul successo lavorativo degli individui.

Altre due indagini condotte negli anni '70 rispettivamente da Edwards e da Meyer avanzano la possibilità che la scuola produca gli stessi tratti personali che sono ricompensati nel mondo del lavoro.

Edwards ha misurato dei tratti della personalità all'interno di ambienti di lavoro sia pubblici che privati, basando le misure sul voto che ognuno dava ai colleghi. Ha poi usato questi valori per predire le valutazioni del supervisore sui dipendenti. Nell'indagine parallela su un campione diverso, Meyer ha misurato e usato gli stessi tratti per predire il punteggio medio degli studenti delle High school. Edwards ha trovato che essere considerati dai colleghi "perseveranti", "affidabili", "coerenti", "puntuali", "discreti", "identificati con il lavoro", "comprensivi con gli altri" è positivamente correlato con la valutazione del supervisore, mentre quelli giudicati "creativi" ed "indipendenti" sono valutati malamente.

Meyer ha trovato praticamente lo stesso risultato per gli studenti; indipendentemente dal livello delle abilità dello studente, la scuola premia con migliori voti gli stessi tratti che per Edward predicono valutazioni favorevoli del supervisore. Gli insegnanti e i supervisori nei campioni premiano perciò gli stessi tratti. Il confronto tra questi due sondaggi suggerisce che ci sia una

relazione tra il modello dei contratti di assunzione incompleti e la scuola, e che quest'ultima possa contribuire allo sviluppo dei tratti comportamentali ricercati dal mondo del lavoro.

Servono però dati più concreti del semplice modello basato sui contratti incompleti per poter affermare tale collaborazione.

### ***Rutger Kappe – modello di stima del successo lavorativo***

Studi più recenti hanno quindi cercato di inserire la maggior parte delle variabili nel tentativo di creare un modello completo per predire il successo lavorativo, e chiarire il collegamento tra quest'ultimo e il successo nella scuola.

Il punto di inizio è sempre la relazione tra il risultato scolastico (misurato come valutazione finale, o GPA) e le performance lavorative. È noto che i risultati possono spiegare e anticipare i futuri traguardi accademici, ma già dalla fine del XX secolo era chiaro ci fosse una bassa correlazione con la carriera. Alcune spiegazioni sono il fatto che il modo in cui gli studenti sono valutati a scuola è diversa dal modo in cui è valutato il lavoro, o che gli obiettivi scolastici sono differenti da quelli del mondo reale.

Per questo motivo è corretto esaminare un insieme più vasto di competenze, e non solo le valutazioni scolastiche. Ad esempio il curriculum potrebbe fornire risultati scolastici, esperienze lavorative e altro da considerare nel valutare le capacità individuali. Inoltre vanno aggiunti diversi tratti comportamentali che abbiamo visto essere significanti, come la motivazione, l'autostima e la scrupolosità.

Nel 2015 Rutger Kappe ha sfruttato un sondaggio su studenti olandesi per la realizzazione di un modello il più possibile completo per predire il successo lavorativo.

Nel modello ha usato sei misure per valutare il traguardo raggiunto nella carriera: salario iniziale, salario corrente, tasso di crescita del salario, performance nel lavoro (valutate sia dall'individuo che dai supervisori), competenze che ognuno pensava di aver sviluppato, e la soddisfazione nel lavoro. Le prime tre sono misure oggettive, mentre le ultime sono misure soggettive.

Ha quindi cercato di capire l'influenza che hanno avuto diverse capacità e competenze sviluppate durante la scuola nel raggiungere i traguardi sopraelencati. Tra le variabili esplicative, cinque valutano le competenze degli studenti in cinque specifici campi: nelle lezioni in classe, nelle abilità pratiche (esempio di dialogo o negoziazione), nei lavori di gruppo, negli stage lavorativi, e nella tesi scritta.

Tre riassumono e misurano l'influenza dell'abilità di analisi, creatività, lavoro di squadra, presentazione, comunicazione. Una misura l'intelligenza, una il GPA, un'altra il tempo per diplomarsi e una considera per ogni studente il proprio stile di studio (tra quattro stili di apprendimento) e la sua diversa influenza. Infine per i tratti della personalità sono valutati i 5 tratti della personalità generici considerati per molti i più decisivi (estroversione, disponibilità, scrupolosità, stabilità emotiva e apertura alle esperienze) e altri più specifici tra cui la motivazione e l'ansia.

La Tabella 5 riassume i risultati trovati, e mostra la correlazione e la varianza (in percentuale) spiegata dalle variabili esplicative per ognuna delle sei variabili.

Dai suoi risultati risulta che l'intelligenza spiega l'8% della varianza del salario corrente e il 10% del tasso di crescita del salario, ma non spiega nulla delle altre variabili. Il GPA spiega una buona parte della varianza del salario corrente e della sua crescita. Le valutazioni sui cinque specifici campi di apprendimento scolastici hanno evidenziato come alcuni studenti siano più portati, e perciò maggiormente influenzati, da uno specifico campo di apprendimento, e che i diversi campi spieghino meglio solo alcune variabili e non altre; assieme però questi cinque elementi spiegano una buona parte della varianza.

Tra i 5 importanti tratti della personalità, solo l'estroversione e la scrupolosità sono correlate significativamente con il successo di carriera. Mentre tra le variabili sulla personalità più specifiche, la motivazione, l'impegno nello studio, e alcuni stili di apprendimento sono correlati positivamente, mentre l'ansia negativamente.

L'insieme delle variabili descrittive spiega il 30% della varianza nel successo lavorativo iniziale, anche se la variabile "salario", e in minor misura quelle relative alle performance lavorative, sono spiegate maggiormente.

Per quanto anche questo studio possa avere dei limiti nel metodo di misurazione, ci mostra una visuale ampia sui fattori che in qualche modo influenzano la carriera lavorativa. Molte delle competenze considerate risultano correlate con il salario e le performance nel lavoro, e dimostrano quanto alcuni atteggiamenti, o tratti della personalità siano importanti. Migliorare alcuni di loro (come la convinzione, l'estroversione, il pragmatismo, l'ansia) potrebbe consentire maggiormente ai giovani di raggiungere i propri traguardi.

**TABELLA 5. Correlazione e varianza spiegata in percentuale per sei misure del successo di carriera nei giovani.**

	Misure oggettive			Misure soggettive		
	Salario iniziale	Salario corrente	Crescita salario	Performance nel lavoro	Competenze	Soddisfazione nel lavoro
<b>Competenze:</b>						
Ragionamento	0.09	0.13	0.17	0.28**	0.17	-0.17
Sensibilità	0.23*	0.34**	0.31**	0.26**	0.18	-0.16
Fermezza	0.22*	0.44**	0.35**	0.15	0.15	-0.02
	$R^2=0.07^{***}$	$R^2=0.24^{**}$	$R^2=0.15^{**}$	$R^2=0.09^*$	$R^2=0.04$	$R^2=0.04$
OAR	0.21*	0.35**	0.32**	0.29**	0.20***	-0.14
	$R^2=0.04^*$	$R^2=0.12^{**}$	$R^2=0.11^{**}$	$R^2=0.08^{**}$	$R^2=0.04^{***}$	$R^2=0.02$
<b>Competenze accademiche:</b>						
Lezioni	0.25**	0.28**	0.19***	0.14	0.04	-0.09
Abilità pratiche	0.16	0.31**	0.27**	0.13	0.09	-0.12
Lavori gruppo	-0.02	0.15	0.22*	0.18***	0.06	-0.04
Internship	-0.07	0.17	0.25*	0.18***	0.07	0.01
Tesi	-0.01	0.22*	0.31**	0.14	0.08	-0.11
	$R^2=0.12^*$	$R^2=0.12^*$	$R^2=0.15^{**}$	$R^2=0.05$	$R^2=0.02$	$R^2=0.04$
GPA	0.04	0.27**	0.32**	0.23*	0.10	-0.07
	$R^2=0.00$	$R^2=0.08^{**}$	$R^2=0.10^{**}$	$R^2=0.05^*$	$R^2=0.01$	$R^2=0.01$
Intelligenza	0.05	0.28*	0.32**	-0.06	0.03	-0.11
	$R^2=0.00$	$R^2=0.08^{**}$	$R^2=0.10^{**}$	$R^2=0.00$	$R^2=0.00$	$R^2=0.01$
<b>Personalità:</b>						
Stabilità emotiva	-0.05	0.11	0.11	-0.01	-0.01	-0.04
Estroversione	0.25*	0.05	0.05	-0.02	0.09	0.15
Apertura alle esperienze	0.04	0.01	0.01	0.12	0.02	-0.13
Disponibilità	-0.04	-0.06	-0.01	0.01	0.03	0.12
Scrupolosità	0.07	0.26**	0.25*	0.16	0.10	-0.08
	$R^2=0.08$	$R^2=0.16^{**}$	$R^2=0.11^{***}$	$R^2=0.04$	$R^2=0.04$	$R^2=0.07$
Ansia	-0.19***	-0.20*	-0.10	-0.09	-0.39**	-0.14
Bisogno di pressione	0.00	-0.01	-0.01	-0.10	-0.05	0.00
Bisogno di status	0.10	0.18***	0.10	-0.01	-0.08	-0.16***
Motivazione nello studio	0.11	0.29**	0.26**	0.17*	-0.12	-0.09
	$R^2=0.07$	$R^2=0.16^{**}$	$R^2=0.08$	$R^2=0.05$	$R^2=0.17^{**}$	$R^2=0.04$
<b>Stili di apprendimento:</b>						
Attivista	0.17*	0.16***	0.11	0.03	0.19*	-0.14***
Riflessivo	-0.09	-0.07	-0.07	0.07	-0.10	0.02
Teoretico	-0.04	0.04	0.06	0.10	0.07	-0.03
Pragmatista	0.19*	0.30**	0.25**	0.12	0.31**	-0.10
	$R^2=0.08$	$R^2=0.12^*$	$R^2=0.07$	$R^2=0.03$	$R^2=0.12^*$	$R^2=0.04$

\*p<0.05, \*\*p<0,01, \*\*\*p<0.10

**(Determinants of Success: a longitudinal study in higher professional education, Kappe Rutger)**



## CONCLUSIONE

Migliorare le capacità e fornire agli individui le giuste competenze per avere successo nel mondo del lavoro è un importante obiettivo per molti, tra cui famiglie, governi e imprese. Fornire ai giovani una sempre migliore istruzione risponde a molti bisogni, tra cui le necessità di crescita dell'economia, il benessere sociale, fino ai desideri personali di autorealizzazione. Tuttavia fino a qualche decennio fa sapevamo ben poco sulle determinanti del successo lavorativo e scolastico, e anche ora le domande restano sono molte.

Le cause che possono influenzare lo sviluppo o meno di certi caratteri possono essere molteplici. La genetica, per anni considerata il fattore principale per spiegare le capacità individuali, si è dimostrata un buon predittore del successo scolastico e lavorativo, ma negli ultimi anni ci si è resi conto che gioca un ruolo molto meno decisivo di quanto si pensasse. Ad acquistare un ruolo sempre più di rilievo negli studi effettuati tra la fine del XX secolo e gli inizi del XXI è stato il background familiare. Come Bowles e Gintis avevano pensato, le condizioni sociali, economiche e culturali in cui i giovani crescono sono fortemente correlate con lo sviluppo di abilità e atteggiamenti vantaggiosi nella scuola e nel lavoro, e per questo motivo dovrebbero essere considerate maggiormente nelle politiche educative. Le differenti possibilità economiche, o l'influenza di un gruppo culturale o etnico, o la partecipazione in ambienti scolastici o educativi differenti possono influenzare la crescita e le abilità acquisite dagli individui. Allo stesso modo anche la partecipazione dei genitori risulta avere una sua incidenza, anche se principalmente concentrata sullo sviluppo comportamentale.

Perciò lo sviluppo di competenze e comportamenti subisce l'effetto anche di fattori esterni, non ereditabili come l'intelligenza, ma comunque collegati con l'ambiente familiare.

Per quanto invece riguarda le capacità che consentono di avere buoni risultati, è dimostrato che le competenze accademiche e le abilità cognitive individuali hanno un ruolo importante ma non decisivo, e spiegano solo una parte della varianza del successo. Come avevano stimato Bowles e Gintis, i tratti comportamentali o la personalità hanno un ruolo altrettanto importante perché soddisfano delle richieste, a volte implicite, sia degli insegnanti che delle imprese. L'estroversione, la disponibilità, la scrupolosità, la stabilità emotiva e l'apertura alle esperienze (i 5 tratti della personalità spesso studiati, individuati da Barrick e Mount), ma anche la motivazione o la responsabilità, sono elementi indispensabili che vengono giudicati da insegnanti e datori di lavoro in modo positivo per aspetti non legati direttamente alla produttività individuale.

Nella scuola, come nel mondo del lavoro, gli individui non vengono valutati solo per le conoscenze acquisite negli anni, ma anche per molti altri fattori complementari che forniscono informazioni più complete sulle preferenze, sulle ambizioni e sulla motivazione.

La mia opinione è che, dagli anni in cui scrivono Bowles e Gintis, il mondo dell'istruzione sia più consapevole di tutto ciò, e abbia fatto molti cambiamenti per garantire agli studenti un'educazione più completa attraverso esperienze e attività complementari. Per questo motivo la scuola è diventata maggiormente una "scala meritocratica" che permette ai giovani di raggiungere i propri obiettivi, senza essere ostacolati da pregiudizi, mancanza di opportunità o risorse materiali. Tuttavia persiste la situazione in cui i ricchi diventano più ricchi e i poveri più poveri, perché la correlazione che molti fattori hanno con l'ambiente familiare rimane un elemento decisivo nel processo di stratificazione. Anche il semplice status socioeconomico dei genitori gioca ancora un ruolo molto importante nelle possibilità di successo dei figli, a prescindere dalle effettive capacità che hanno ereditato o sviluppato.

Capire quindi maggiormente l'influenza che gli elementi del SES hanno singolarmente sulle possibilità di successo potrebbe garantire alle politiche sociali maggiore efficacia nel equilibrare la situazione sociale.



## BIBLIOGRAFIA

- BOWLES S, GINTIS H, 1976, *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*, New York: Basic Books.
- BOWLES S, GINTIS H, 2000, Does schooling raise earnings by making people smarter? In *Meritocracy and Economic Inequality*, ed. K Arrow, S Bowles, S Durlauf, pp. 118-36. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.
- BOWLES S, GINTIS H, OSBORNE M, 2000, The determinants of earnings: Skills, Preferences, and Schooling, Economics Department working paper series, University of Massachusetts, Paper 87.
- BOWLES S, GINTIS H, OSBORNE M, 2001, The determinants of earnings: a behavioural approach, *Journal Econ. Lit.*, Vol 39, pp 1137-76.
- BOWLES S, GINTIS H, 2002, *Schooling in Capitalist America Revisited*, *Sociology of Education*, Vol. 75, pp. 1-18.
- BRADLEY R, CORWYN R, 2002, Socioeconomic Status and Child Development, *Annu. Rev. Psychol*, Vol. 53, pp. 371-99.
- CONLEY D, DOMINGUE B, 2015, Is the effect of Parental Education on Offspring Biased or Moderated by Genotype, *Sociological Science?*, Vol.2, pp 82-105.
- DOMINA T, 2005, Leveling the home advantage: assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school, *Sociology of Education*, Vol. 78(July), p233.249.
- DOMINGUE B, BELSKY D, ET AL., 2015, Polygenic influence on educational attainment: new evidence from the national longitudinal study of adolescent to adult health, *AERA Open*, Vol. 1, No. 3, pp. 1-13.
- FARKAS G, 2003, Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors in Stratification Processes, *Annual Review of Sociology*, Vol. 29 (2003), pp. 541-562.
- HERNSTEIN R, MURRAY C, 1994, *The Bell Curve: Intelligence and class structure in american life*, Free Press.
- JENCKS C, BARTLETT S, CORCORAN M, CROUSE J, EAGLESFIELD D, ET AL., 1979, *Who Gets Ahead? The determiants of Economic Success in America?*, New York: Basic Books.
- KAPPE R, 2011, *Determinants of Success: a longitudinal study in higher professional education*, Uitgeverij BOXpress B.V.
- LAREAU A, 2000, *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*, London: Routledge, 2nd ed.
- MCLOYD V, 1998, Scocioeconomic disadvantage and child development, *Am. Psychol.*, Vol 53, pp. 185-204.