

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA  
DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE, GIURIDICHE E  
STUDI INTERNAZIONALI

Corso di laurea *Triennale* in Scienze Politiche



POVERTÀ EDUCATIVA E RIPRODUZIONE DELLE  
DISUGUAGLIANZE: IL CASO ITALIANO

*Relatrice:* Prof.ssa MARTINA VISENTIN

*Laureando:* MATTIA TORRALBI  
matricola N. 2007025

A.A. 2022/2023



*A mia nonna Livia*



# Indice

<b>Introduzione.....</b>	<b>3</b>
<b>CAPITOLO I</b>	
<b>La multidimensionalità della povertà</b>	
1.1 Cos'è la povertà: la necessità di uno sguardo multidisciplinare .....	5
1.1.1 Le dimensioni della povertà .....	8
1.1.2 L'esclusione sociale .....	10
1.1.3 L'analisi della povertà in Italia .....	12
1.2 La povertà educativa.....	16
1.2.1 Le competenze di base come causa-effetto della povertà educativa.....	19
1.2.2 La misurazione della povertà educativa .....	22
1.2.3 La dispersione scolastica .....	25
<b>CAPITOLO II</b>	
<b>La persistenza intergenerazionale delle disuguaglianze</b>	
2.1 Status economico-sociale e mobilità sociale.....	29
2.2 La trasmissione delle disuguaglianze .....	32
2.3 Le teorie sociologiche delle disuguaglianze educative.....	36
2.3.1 Bourdieu e l'approccio della riproduzione sociale e culturale .....	39
2.3.2 Boudon: l'approccio della scelta razionale e i suoi "effetti perversi"...	46
2.3.3 Collins: il conflitto tra status groups e il credenzialismo .....	51
<b>CAPITOLO III</b>	
<b>La povertà educativa in Italia</b>	
3.1 La drammatica situazione italiana.....	55
3.1.1 L'influenza dell'origine sociale sulle competenze in lettura e matematica .....	58
3.2 L'evoluzione del sistema scolastico italiano.....	61
3.2.1 L'analisi della struttura.....	64
3.3 Il circolo vizioso delle variabili in gioco .....	66
3.4 Le politiche di contrasto alla povertà e alla povertà educativa .....	69
<b>Conclusioni.....</b>	<b>75</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>77</b>
<b>Sitografia .....</b>	<b>83</b>
<b>Ringraziamenti.....</b>	<b>87</b>



## Introduzione

La povertà è un fenomeno che non dipende solamente dalla situazione economica di una famiglia o di un individuo, ma è la conseguenza di una concatenazione di fattori che li circondano. È infatti possibile riferirsi alla povertà come ad un fenomeno multidimensionale. Tenendo questo come assunto di base, in questo elaborato ci si focalizzerà su una delle dimensioni della povertà, quella educativa, che negli ultimi decenni è entrata prepotentemente negli studi economico-sociologici in quanto cruciale nel modellare e deviare il processo di sviluppo di un soggetto.

In Italia la povertà educativa è un fenomeno ancora poco considerato nonostante l'importanza che ricopre nella vita di molti individui. Questa tipologia di povertà, infatti, può essere considerata ancor più difficile da affrontare rispetto a quella economica poiché risulta invisibile se non individuata con occhi attenti.

Nel presente elaborato si intende affrontare la questione della povertà educativa con uno sguardo attento alle cause della sua riproduzione e, in particolare, ci si soffermerà sulla preoccupante situazione in cui si trova l'Italia, la quale resta il fanalino di coda sia tra i paesi dell'Unione Europea sia tra quelli dell'area OCSE dal punto di vista culturale e delle competenze di base. Contrariamente alla visione comune del sistema educativo italiano, che imputa questa *low performance* alla bassa qualità dell'insegnamento, numerosi studi dimostrano che la povertà educativa è in gran parte conseguenza della riproduzione delle disuguaglianze di origine familiare trasmesse per via intergenerazionale. Per questo motivo, verranno presi in esame alcuni degli studi più importanti del secolo scorso che hanno cercato di spiegare la diffusione di queste disuguaglianze educative.

L'obiettivo è quello di mettere in evidenza la gravità di un fenomeno complesso come quello della povertà educativa, risalendo alle cause della persistenza intergenerazionale delle disuguaglianze educative e analizzando criticamente i dati relativi alla situazione italiana.

L'elaborato si articola in tre capitoli.

Il primo capitolo verterà sulla povertà come contesto di partenza, evidenziando in particolar modo la sua natura multidimensionale. Saranno, quindi, esaminate le varie dimensioni, nonché le implicazioni più rilevanti che essa ha sugli individui, per poi osservare i dati relativi al contesto italiano. Successivamente ci si focalizzerà sulla povertà educativa analizzandone le cause e l'evoluzione all'interno della letteratura.

Il secondo capitolo sarà dedicato al fenomeno della trasmissione intergenerazionale delle disuguaglianze. In un primo momento verrà esaminato il processo di mobilità sociale come fenomeno che contraddistingue le differenti posizioni sociali, giungendo all'esposizione dell'ipotesi delle contingenze multiple che spiega l'insieme delle variabili che contribuiscono alla formazione del destino degli individui; in un secondo momento verranno esposte le principali teorie sociologiche che hanno cercato di spiegare le cause della trasmissione delle disuguaglianze educative e della povertà educativa.

Il terzo ed ultimo capitolo si concentrerà sulla situazione dell'Italia in merito alla povertà educativa, evidenziando le gravi carenze culturali e scolastiche che affliggono la popolazione e che aumentano il *gap* educativo con gli altri paesi dell'area OCSE. Infine, saranno esposte le caratteristiche del nostro sistema scolastico con l'obiettivo di dimostrare le reali cause della persistenza della povertà educativa.



# CAPITOLO I

## La multidimensionalità della povertà

### 1.1 Cos'è la povertà: la necessità di uno sguardo multidisciplinare

La povertà è un fenomeno riconducibile a condizioni di ingiustizia e iniquità che non caratterizza solamente i paesi in via di sviluppo, ma permea anche quelli industrializzati. Molte persone, ancora oggi, tendono ad avere una visione della povertà che si basa sulle sole condizioni economiche, ignorando una moltitudine di aspetti e variabili che condizionano la vita degli individui e il rischio che hanno di cadere in povertà. Risulta necessario, quindi, allargare la prospettiva con la quale si osserva questo fenomeno sulla base delle ricerche condotte in ambito sociologico ed economico dagli anni Novanta ad oggi, le quali dimostrano come la povertà sia il risultato di un insieme di fattori che circondano e plasmano la vita degli individui, considerandola come un fenomeno multidimensionale e non dipendente esclusivamente dal reddito o dal patrimonio.

Fino agli anni Ottanta, periodo in cui cominciò a svilupparsi questa visione della povertà a più dimensioni, essa veniva ricondotta ad una dimensione unicamente economica, basata quindi sul reddito e, in quanto tale, definita come «assenza delle risorse monetarie occorrenti per garantire a sé stessi e alla propria famiglia dignitose condizioni materiali di vita» (Townsend, 1979, p. 31). In questa accezione economica vengono distinte due modalità con cui misurare la povertà di una determinata nazione: la “povertà assoluta” e la “povertà relativa”.

I primi studi sulla povertà furono eseguiti in Inghilterra alla fine del XIX secolo dagli studiosi C. Booth e B. S. Rowntree, i quali si scostarono da un approccio basato sui singoli individui al fine di analizzare non solo i problemi individuali ma soprattutto quelli strutturali della società, basandosi su un'analisi quantitativa e non meramente statistica.

Le indagini di Booth, durate più di dieci anni, si conclusero nel 1903 con il famoso studio “*Life and Labour of the People in London*”, in cui l'Autore, basandosi sulla testimonianza diretta delle famiglie, distinse concettualmente la

miseria dalla povertà, dividendo così la popolazione in sottocategorie basate su reddito e occupazione. Rowntree, di fatto, fu il primo a ideare il concetto di soglia di povertà con la quale quantificare il benessere minimo degli individui; sulla scia del lavoro di Booth, nel 1901 pubblicò il suo studio “*Poverty: a study of town life*”, nel quale si concentrò a calcolare un ammontare di risorse necessario per vivere, per poi fissare una soglia assoluta al di sotto della quale un individuo era considerato povero (Scandizzo, Atella, Sarpellon, 1994).

Dai contributi dei due sociologi inglesi è stato sviluppato, dunque, il concetto di povertà assoluta, definita come la condizione di un individuo o una famiglia il cui reddito è inferiore ad una soglia minima che gli permetta di condurre una vita accettabile in un dato contesto sociale. Le critiche principali a tale definizione vertono sul fatto che questa “soglia minima” è una variabile che dipende da fattori sociali e temporali e, in quanto tale, deve tenere conto non solo delle risorse necessarie alla mera sopravvivenza, ma anche di tutti quei nuovi bisogni, delle famiglie e degli individui, sorti con l’evoluzione della società e delle tecnologie odierne.

Il concetto di povertà relativa fu sviluppato circa ottant’anni dopo da P. Townsend (1979, p. 239), il quale, criticando il modello utilizzato fino ad allora basato su una soglia “minima”, spostò la sua attenzione su una soglia “media”. Nella concezione del sociologo inglese, la povertà non poteva essere considerata in termini assoluti, poiché questo comportava il fatto di ignorare le condizioni della società a cui un individuo appartiene. Secondo Townsend era necessario, quindi, mettere in relazione il soggetto dell’indagine con le caratteristiche dell’ambiente che lo circonda, generando una soglia media con la quale misurare le effettive condizioni di svantaggio materiale. Da queste considerazioni nasce il concetto di povertà relativa, considerata come la condizione di una persona, o di un nucleo familiare, le cui risorse sono inferiori a quelle possedute mediamente nel contesto in cui vivono.

Attualmente l’ISTAT utilizza l’ISPL (*International Standard Poverty Line*) come indicatore principale della povertà relativa con il quale «definisce povera una famiglia di due componenti con una spesa per consumi inferiore o uguale alla spesa media per consumi pro-capite» (ISTAT, 2022a). Anche tale concetto viene

accerchiato dalle critiche poiché esso, tenendo conto del reddito medio delle famiglie in un dato territorio e periodo di riferimento, potrebbe non restituire un risultato veritiero nel caso in cui vi fossero fluttuazioni del ciclo economico che vadano ad innalzare o abbassare il livello medio del reddito, anche solo temporaneamente, andando a relativizzare le condizioni delle famiglie ad una situazione non realistica.

Pertanto, studiare la povertà tramite l'approccio economico significa basarsi su variabili oggettive e quindi utili per verificare l'evoluzione della povertà nel tempo nonché favorire il confronto tra paesi differenti, ma comporta il fatto di ignorare numerose altre variabili che incidono sul loro benessere.

Emerge, quindi, la necessità di distaccarsi da una concezione unidimensionale come quella economica e di considerare la povertà come un fenomeno complesso avente più dimensioni (multidimensionale). Per questa ragione, dagli anni Ottanta (periodo fino al quale la povertà era considerata solo dal punto di vista economico) ad oggi, sono stati molteplici i tentativi di concepire una definizione univoca di questo concetto. La definizione che più di tutti si avvicina ai bisogni e alle esigenze che caratterizzano la società attuale è quella del Comitato delle Nazioni Unite per i diritti sociali, economici e culturali secondo il quale la povertà è definibile come «una condizione umana caratterizzata dalla privazione prolungata o cronica delle risorse, capacità, scelte, sicurezza e potere necessari per il godimento di un adeguato tenore di vita ed altri diritti civili, culturali, economici, politici e sociali» (Comitato delle Nazioni Unite, 2001). È chiaro, pertanto, che nonostante il fattore economico sia un vincolo preponderante nel determinare le condizioni delle persone, esso non può rappresentare *in toto* le problematiche che le circondano; risulta necessario, per comprendere le reali condizioni delle persone, analizzare ulteriori molteplici aspetti come l'ambiente familiare, le condizioni abitative, le relazioni sociali, la salute, la presenza dei genitori, l'ambiente scolastico e quello lavorativo, e molti altri, i quali incidono sulla qualità della vita delle persone e possono, in alcuni casi, determinare disuguaglianze in maniera più significativa rispetto alle condizioni economiche.

A tal proposito, l'ISTAT, a partire dal 2013, conduce un'analisi annuale per misurare il "Benessere equo e sostenibile" (Bes) «con l'obiettivo di integrare le informazioni fornite dagli indicatori sulle attività economiche con le fondamentali

dimensioni del benessere» (ISTAT, 2023a) nonché sensibilizzare il Paese sulle problematiche da affrontare fissando tale concetto come chiave di volta delle politiche pubbliche. Tale approccio utilizza 152 indicatori per i quali sono individuati 12 domini fondamentali per la valutazione del benessere: la salute, l'istruzione e la formazione, il lavoro e la conciliazione con i tempi di vita, il benessere economico, le relazioni sociali, la politica e le istituzioni, la sicurezza, il benessere soggettivo, il paesaggio e il patrimonio culturale, l'ambiente, l'innovazione, la ricerca e la creatività, la qualità dei servizi. L'analisi del Bes risulta strettamente correlata a quella della povertà, in quanto mira a valutare non solo il progresso economico, ma anche quello ambientale e sociale, mettendo in mostra le condizioni di vita della società, necessarie ai *policy makers* per formulare politiche pubbliche efficaci volte ad arginare il fenomeno della povertà. Per questa ragione, la qualità di vita delle persone è stata integrata nella misurazione del Pil e altri indicatori economici per antonomasia.

### *1.1.1 Le dimensioni della povertà*

Chiarita la necessità di uno sguardo multidisciplinare per studiare, analizzare e contrastare il fenomeno della povertà, è possibile scinderla in quattro dimensioni, ciascuna delle quali racchiude diversi aspetti e ambiti che concorrono ad incrementare il rischio di povertà; ci riferiamo alle dimensioni: economica, sanitaria, educativa (o culturale) e relazionale.

#### **Povertà economica**

Questa dimensione della povertà, fino agli anni Ottanta, veniva considerata come unico metro di giudizio per stabilire se un individuo fosse o meno in stato di povertà. Essa si basa sul reddito, sul patrimonio e sui consumi di un individuo e, come visto nel paragrafo precedente, può essere analizzata sia in senso assoluto, fissando una «soglia monetaria che corrisponde al paniere di beni e servizi considerati essenziali per ciascuna famiglia» (ISTAT, 2022c) al di sotto della quale una famiglia è considerata povera, sia in senso relativo, tramite l'uso di una «linea di povertà nota come International Standard of Poverty Line (ISPL) che definisce povera una

famiglia di due componenti con una spesa per consumi inferiore o uguale alla spesa media per consumi pro-capite» (ISTAT, 2022a). Le condizioni economiche di un individuo incidono fortemente sul suo stile di vita; tuttavia, non possono essere considerate come le uniche variabili che incidono sul rischio di cadere in povertà.

### **Povertà sanitaria**

Nonostante l'ampia universalità e inclusività del nostro Sistema Sanitario Nazionale (SSN), esso non garantisce la copertura totale della domanda di farmaci e dispositivi necessari per la cura di patologie croniche. Questa spesa risulta particolarmente gravosa su quella fascia di popolazione che vive in povertà assoluta e che, in certi casi, comporta l'impossibilità di accesso alle cure sanitarie.

È proprio in questi casi che si è in presenza di povertà sanitaria, definita da Accolla e Rovati (2021) come «gli effetti della scarsità di reddito sull'accesso a quella parte delle cure sanitarie che restano a carico degli indigenti a causa del mancato intervento del SSN» (come per il ticket sanitario e i medicinali da banco<sup>1</sup>). Nella loro ricerca sulla povertà sanitaria condotta nel 2021, Accolla e Rovati, basandosi sui dati ISTAT relativi al 2019, evidenziano come i poveri effettuino una spesa sanitaria pro capite pari al 16% di quella dei non poveri (con una spesa media di 10 € contro 65 €), con un'emergenza più marcata nelle grandi città del Centro e nelle piccole città del Mezzogiorno.

### **Povertà educativa (o culturale)**

Lo studio di questo fenomeno ha avuto inizio negli anni Novanta e ancora oggi non presenta una definizione scientifica condivisa. Save the Children (2014) definisce la povertà educativa come la situazione in cui un minore è privato o limitato della possibilità di apprendere e sviluppare capacità, competenze e aspirazioni, e che comprometterà il suo futuro. Come verrà affrontato con più precisione nel paragrafo 1.2, è possibile affermare che la povertà educativa e quella economica si alimentano a vicenda, in quanto le condizioni socio-economiche e culturali della famiglia di origine condizionano l'apprendimento e i risultati scolastici degli individui, i quali genereranno scarse condizioni economiche

---

<sup>1</sup> Per farmaci da banco (OTC) si intendono quei «medicinali non soggetti a prescrizione medica, che possono essere oggetto di pubblicità presso il pubblico» (AIFA, 2023).

creando un circolo vizioso in cui le disuguaglianze vengono trasmesse per via intergenerazionale.

Questo fenomeno risulta particolarmente difficile da individuare in quanto è innestato nell'eredità familiare, che a volte sovrasta e sacrifica la volontà dei minori generando anche il fenomeno della dispersione scolastica (v. PAR. 1.2.3).

### **Povertà relazionale**

Questa dimensione della povertà si rintraccia nei rapporti che un individuo instaura con gli altri dentro e fuori il contesto familiare. I sociologi svedesi Hjalmarsson e Mood (2015), in uno studio condotto nel 2015 sui ragazzi svedesi di quattordici e quindici anni, si sono concentrati sulle interazioni tra i minori all'interno dell'ambiente scolastico definendo la povertà relazionale come l'effetto delle relazioni sociali tra i compagni di classe. Secondo questo studio, a minori risorse economiche corrispondono minori possibilità di instaurare relazioni sociali con i coetanei, nonché sviluppare una minore partecipazione alle attività sociali extrascolastiche. Non meno importante risulta il dialogo tra figli e genitori, poiché in presenza di un rapporto sereno, agevole e comunicativo i ragazzi sviluppano una maggiore consapevolezza di sé stessi, sentendosi protetti in un clima di benessere (Barbero Vignola et al., 2016).

Tutte e quattro le dimensioni, le une legate alle altre dalle condizioni socio-economiche degli individui, concorrono alla possibilità di accrescere il preoccupante fenomeno dell'esclusione sociale, che non si presenta solamente nei paesi in via di sviluppo ma anche in quelli industrializzati.

#### *1.1.2 L'esclusione sociale*

Un concetto strettamente collegato alla povertà è quello di esclusione sociale. Il contrasto a questo fenomeno è cruciale nella lotta alla povertà, a causa del forte impatto che ha sulla vita degli individui. Con il termine "esclusione sociale" viene indicata la ridotta, o la totale assenza di partecipazione di un individuo alle interazioni della comunità e può essere causata da una molteplicità di fattori che

pongono l'individuo in una condizione di deprivazione.<sup>2</sup> Le risorse economiche sono un fattore determinante dell'esclusione sociale poiché è dal reddito posseduto da un individuo che dipende l'approvvigionamento di beni basilari come il cibo, un alloggio, la sanità, il trasporto; ma essa può essere causata, altresì, da discriminazioni denominate "dirette" e "indirette": si è in presenza delle prime quando un individuo, o un gruppo di individui, viene emarginato a causa della sua appartenenza ad una certa minoranza all'interno della società (come l'emarginazione di un individuo appartenente ad una minoranza religiosa), mentre si verifica una discriminazione indiretta ogniqualvolta una disposizione o un comportamento appaiano neutri, quando in realtà pongono una determinata categoria di persone in svantaggio rispetto agli altri (si pensi alle barriere architettoniche che rendono difficoltosa, o inaccessibile, l'entrata in un locale alle persone disabili).

Il concetto di esclusione sociale fu analizzato in maniera peculiare da Georg Simmel nel breve saggio *Il povero* del 1906. Secondo il sociologo tedesco, la società non è altro che «un tessuto di relazioni e interazioni sociali prodotte dagli individui» che costituisce, quindi, dei rapporti di reciprocità in cui «agiscono gli uni sugli altri» generando una fitta «rete di relazioni di influenza reciproca» (Vaira, 2017, p. 72). Alla luce di questo, Simmel descrive la situazione del povero all'interno di una società paragonandola a quella dell'estraneo da un gruppo: l'esclusione del povero all'interno della società, infatti, non è predeterminata ma dipende dalla «relazione sociale» che intercorre tra il primo e la seconda. Il povero, quindi, essendo «un semplice oggetto» subisce un'emarginazione da parte della collettività che «è soltanto una forma particolare dell'azione reciproca con esso», ne consegue il fatto che «il povero sta naturalmente *al di fuori* del gruppo in quanto è un semplice oggetto di misure da parte della collettività, ma questo al-di-fuori è [...] una forma particolare del di-dentro» (Simmel, Iorio, 2001, p. 46). Simmel, quindi, teorizza la stigmatizzazione del povero come oggetto che, in quanto riconosciuto come tale dalla società, non è né un mezzo né lo scopo dell'assistenza, poiché, come recita: «Il suo senso è [...] quello di attenuare certe manifestazioni

---

<sup>2</sup> Con deprivazione si vuole indicare la condizione di chi è privato di risorse necessarie, delle quali sarebbe il destinatario.

estreme di differenza sociale, in misura tale che quella struttura possa continuare a reggersi su di essa» (*ivi*, p. 28). Parimenti, nella dialettica di Simmel, l'accettazione del soccorso dichiara ufficialmente una posizione declassata di colui che la riceve; fintantoché questa condizione non sopraggiunga, la povertà è resa invisibile dal costruito sociale (ossia dalla "rete di relazioni di influenza reciproca" che costituisce la società), in quanto «essa rimane una sofferenza individuale e non diventa socialmente attiva» (*ivi*, p. 51). Non è da sottovalutare, inoltre, che questo declassamento scaturito dall'assistenza al povero, in quanto stigmatizzazione dell'individuo come "deviante", riferibile anche alla teoria dell'etichettamento formulata da H. S. Becker (1987), potrebbe produrre fenomeni di rifiuto dell'assistenza da parte di quest'ultimo, per evitare il disagio di essere presentato alla società non più come un individuo, ma unicamente come un inetto, incapace e inadatto a vivere in società.

Risulta necessario, oggi più che mai, contrastare l'esclusione sociale non solo tramite misure di reddito e politiche attive del lavoro, volte a limitare l'effetto della povertà economica, ma anche attuando politiche di welfare mirate a ridurre le difficoltà delle persone svantaggiate, con l'obiettivo di accrescere la partecipazione delle persone emarginate agli ambienti sociali, alle interazioni con il prossimo o, più in generale, alla comunità considerata nel suo insieme.

Attualmente, vista la drammaticità del fenomeno, uno degli obiettivi principali dell'Unione Europea nella lotta alla povertà e all'esclusione sociale, inserito dalla Commissione nel piano d'azione sul pilastro europeo dei diritti sociali, è quello di ridurre di almeno 15 milioni le persone povere entro il 2030 (Parlamento Europeo, 2023).

### *1.1.3 L'analisi della povertà in Italia*

Un quadro analitico sulle condizioni della popolazione italiana, considerata a rischio di povertà o esclusione sociale, viene stilato dall'ISTAT (2023b) tramite l'indagine "Reddito e condizioni di vita delle famiglie". Quest'ultima si basa sugli indicatori "Strategia Europa 2030" (sostituendo quelli della Strategia Europa 2020 utilizzati fino al 2021), i quali rappresentano la percentuale di persone che vivono



in famiglie caratterizzate da almeno una condizione tra: rischio di povertà, grave deprivazione materiale e sociale, bassa intensità di lavoro. Nonostante la drammatica situazione presente nel nostro Paese, il quale conta un quarto di popolazione a rischio di povertà o esclusione sociale (24,4% nel 2022, che in termini numerici corrisponde circa a 14 milioni e 304mila persone), si evince una leggera diminuzione rispetto al 2021 (25,2%). Quest'ultima denota una notevole riduzione della quota di popolazione con grave deprivazione materiale e sociale, che passa da 5,9% del 2021 a 4,5%, per merito della ripresa economica successiva alla pandemia da Covid-19. Va sottolineata, altresì, la riduzione dell'incidenza del rischio di povertà o esclusione sociale sia per le persone con un nucleo familiare numeroso (superiori a cinque componenti), che passa dal 40,7% del 2021 al 31,2%, sia per le famiglie con almeno un cittadino straniero, che mostrano un calo dal 44,7% del 2021 al 39,6% del 2022.

Un'ulteriore indagine che l'ISTAT (2022b) pubblica annualmente sulla povertà in Italia evidenzia quanto questo fenomeno abbia raggiunto un preoccupante grado di criticità, con la crisi del 2008 prima e con la pandemia dovuta al Covid-19 poi, sulla base della povertà assoluta e relativa della popolazione.<sup>3</sup>

Nel 2021 si stimano oltre 1,9 milioni di famiglie in povertà assoluta, che corrispondono a circa 5,6 milioni di persone (quasi il 10% della popolazione), con un'incidenza stabile rispetto al 2020 (7,5% da 7,7%); questa stabilità è causata principalmente alla bassa spesa per consumi delle famiglie meno agiate, che è insufficiente a controbilanciare l'incremento dell'inflazione. In generale, risultano in maggiore difficoltà le famiglie numerose (con più di cinque componenti) e quelle con tre o più figli minori: che presentano un'incidenza di povertà assoluta del 22,6% e 22,8%. Ponendo uno sguardo alle differenze generazionali, viene confermato il *trend* che vede sfavorite le famiglie giovani, in quanto presentano minori redditi e risparmi rispetto a quelle formate da over-65. In collegamento a quanto verrà detto nel capitolo successivo, a proposito della relazione tra percorso educativo e condizioni di vita, è interessante osservare che, come mostrato dalla *FIGURA 1.1*,

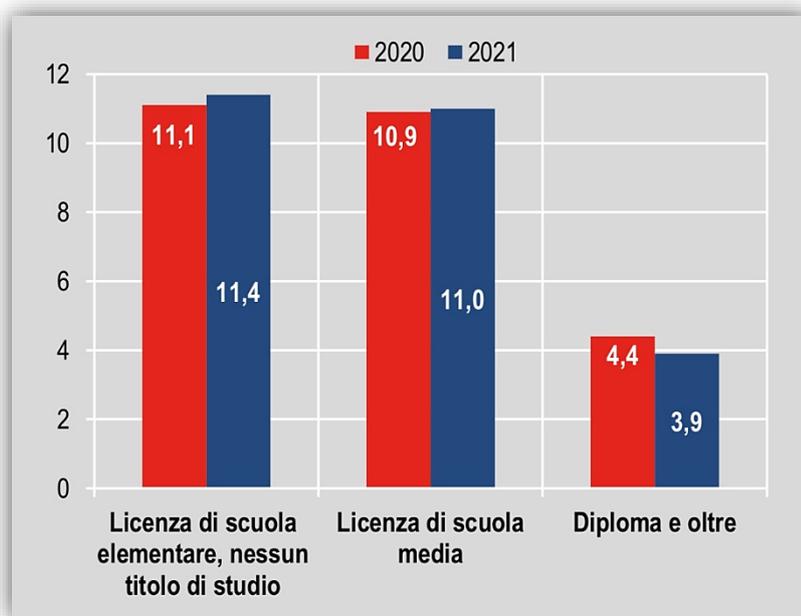
---

<sup>3</sup> Si sottolinea che, a causa di cambiamenti metodologici sulla stima della povertà assoluta che hanno provocato uno slittamento della pubblicazione dei dati relativi al 2022, verranno utilizzati i dati del 2021.

maggiore è il titolo di studio della persona di riferimento della famiglia<sup>4</sup>, minore è l'incidenza della povertà assoluta.

FIGURA 1.1

Incidenza della povertà assoluta familiare per titolo di studio della persona di riferimento in valori percentuali. Anni 2020-2021



Fonte: elaborazione ISTAT (2022b, p. 3)

Come analizzato nel 2020, anche nel 2021 i dati peggiorano man mano che si scende verso il Mezzogiorno: qui le famiglie hanno un'incidenza di povertà assoluta del 10% a differenza del 6,7% del Nord. Anche la cittadinanza si dimostra una variabile assai cruciale nella definizione delle condizioni socio-economiche delle famiglie. Difatti l'incidenza di povertà assoluta di quelle formate da soli stranieri è sei volte più alta rispetto a quelle composte solamente da italiani (30,6% rispetto al 5,7%), e si aggrava ancor di più in caso di presenza di minori (36,3% e 8,3%).

In merito alla povertà relativa i dati non sono più incoraggianti dei precedenti. Nel 2021 le famiglie in condizioni di povertà relativa sono quasi 3 milioni, con un'incidenza in aumento rispetto al 2020 (da 10,1% a 11,1%). Come per la povertà assoluta, anche qui le differenze geografiche fanno risaltare il *gap* economico tra Nord e Sud: mentre nel primo caso l'incidenza della povertà relativa è del 6,5%, va peggiorando se si scende nel Mezzogiorno, con una quota di 20,8%. È da notare

<sup>4</sup> Con "persona di riferimento della famiglia" viene indicato l'intestatario del nucleo familiare all'anagrafe.

una crescente difficoltà, oltre che per le famiglie con tre o più figli minori, le quali mostrano un'incidenza di povertà relativa quasi del triplo rispetto alla media nazionale (31,9% rispetto a 11,1%), anche per le famiglie monocomponente (generalmente composte da over-65), in cui l'incidenza cresce dal 4,5% del 2020 al 5,7% del 2021.

Per avere un quadro generale ma sintetico della situazione, l'ISTAT (2022b, pp. 8-11), sulla falsariga del filone di analisi della «graduazione della povertà» (Colarusso, 2020), classifica le famiglie sulla base della linea convenzionale di povertà relativa, che divide le famiglie povere e non povere; a questa dicotomia si aggiungono soglie addizionali, calcolate tramite parametri socio-economici e culturali, dalle quali sorgono tre categorie interne che distinguono le famiglie in «sicuramente povere», «appena povere» e «quasi povere». Nel 2021 tra le famiglie povere (che si attestano all'11,1% sul totale) quelle “sicuramente” povere raggiungono il 5,2%, mentre quelle “appena” povere sono pari al 6%. In entrambi i casi, nel Mezzogiorno appaiono quote maggiori rispetto al resto d'Italia.

Per far fronte alla crisi derivante dall'emergenza pandemica, nel biennio 2020-2021 il Governo ha adottato degli strumenti di sostegno al reddito di famiglie e imprese che, dopo un'attenta analisi, sono risultati cruciali nella lotta alla povertà e alle disuguaglianze. Un esempio è il reddito di emergenza (Rem), destinato alle famiglie più povere durante la pandemia, che appare maggiormente utilizzato nel 2021 rispetto al 2020, nonostante la ripresa economica, a causa della fragilità di una fetta della popolazione non in grado di rientrare nel mercato del lavoro. Anche il reddito di cittadinanza (RdC), nonostante la sua opinabile metodologia di utilizzo, ha subito un forte incremento: le famiglie beneficiarie, infatti, sono passate dal 3,8% (della totalità delle famiglie) del 2019 al 5,9% del 2021, mostrandosi come lo strumento principale di contrasto alla povertà.

I dati evidenziano che nel 2021, in controtendenza rispetto a quanto accaduto nell'anno precedente, tra le famiglie destinatarie di trasferimenti di sostegno, risulta maggiore la percentuale di quelle il cui reddito principale è dato da lavoro dipendente (22%), rispetto a quelle in cui il reddito principale deriva da lavoro autonomo (15%).

Per dare un'idea della quantità di utilizzo di queste misure, circa il 15% delle famiglie italiane ha usufruito di almeno uno degli strumenti a sostegno del reddito nel 2021, con una quota più elevata nel Mezzogiorno.

Dalla situazione fin qui descritta appare chiara la necessità di un massiccio e continuativo intervento dello Stato sulla scia delle misure emergenziali adottate nel biennio 2020-21, che hanno fortemente sostenuto i redditi delle famiglie italiane. A testimonianza di ciò, per analizzare l'impatto di questi trasferimenti sugli indicatori della disuguaglianza si ricorre alla ripartizione del reddito disponibile ed equivalente (s80/s20) al netto del RdC e delle misure emergenziali. Il rapporto s80/s20 appare nettamente più elevato escludendo entrambi (6,4), rispetto al valore osservato (5,6), evidenziando così la netta rilevanza del sostegno del Governo.

## 1.2 La povertà educativa

*“L'educazione non cambia il mondo:  
cambia invece le persone  
che vanno a cambiare il mondo”.*

(PAULO FREIRE)

A differenza della povertà socio-economica, che si palesa agli occhi delle persone con situazioni di deprivazione e disagio, la povertà educativa è un fenomeno molto più difficile da individuare, in quanto risulta invisibile se non viene osservato con occhi attenti. Nonostante lo studio di questo fenomeno sia stato introdotto da sociologi ed economisti alla fine degli anni Novanta, al giorno d'oggi non risulta ancora considerato in maniera adeguata nella lotta alla povertà (Giancola, Salmieri, 2023). Come quest'ultima non può essere considerata da un punto di vista unicamente economico (v. PAR. 1.1), anche la povertà educativa è a tutti gli effetti un fenomeno multidimensionale, poiché, come verrà spiegato in seguito, non può essere ricondotto solamente alle carenze culturali derivanti da un ambiente caratterizzato da deprivazione economica. Per questo motivo, come sottolinea Walter Nanni in uno studio sulla povertà educativa per conto di Caritas Italiana (Nanni, Pellegrino, 2018), sebbene tra le famiglie italiane sia fortemente

diffuso il legame tra basse condizioni socio-economiche e povertà educativa, non mancano le situazioni in cui quest'ultima venga rilevata in famiglie non svantaggiate. A proposito di ciò, Save the Children nel rapporto "La lampada di Aladino" afferma che:

Vivere in una famiglia povera e in contesti privi di opportunità di sviluppo, per molti bambini significa portare fin dai primi anni il peso di una grave discriminazione rispetto ai coetanei, con conseguenze che nel tempo possono diventare irreparabili. Come in un circolo vizioso, la povertà educativa alimenta quella economica e viceversa (Save the Children, 2014, p. 3).

Il concetto di povertà educativa, vista la sua complessità, non presenta una definizione condivisa nella letteratura scientifica attuale, ma quella che esprime ampiamente la sua multidimensionalità è formulata da Save the Children nel 2014, che la descrive come «la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (Save the Children, 2014, p. 4). Sulla base di questa definizione, Walter Nanni (Nanni, Pellegrino, 2018, pp. 92-93) evidenzia la manifestazione delle molteplici dimensioni della povertà educativa con riferimento a due fonti principali: la Convenzione ONU del 1989 sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e la teoria delle *social capabilities* di Amartya Sen, ripresa poi da Martha Nussbaum. Nel primo caso il collegamento è sia con l'art. 28 in cui viene sancito «il diritto del fanciullo all'educazione» (UNICEF, 2004, p. 15), sia con l'art. 29 in cui si sottolinea come «l'educazione del fanciullo deve [...] favorire lo sviluppo della [sua] personalità, [...] il rispetto dei diritti dell'uomo, [...] nonché [quello] dei valori nazionali del paese nel quale vive [...] e delle civiltà diverse dalla sua» (Unicef, 2004, p. 15). Nel secondo caso, la definizione di Save the Children si interseca con la teoria delle *social capabilities* di Sen, poiché la capacità di un'uguaglianza sociale e di conseguire obiettivi personali dipende non solo dalle risorse economiche, ma anche da quelle sociali e culturali.

Nella logica di Save the Children, quindi, si è in presenza di povertà educativa non solo quando vi è una privazione delle capacità "cognitive" necessarie per vivere nella complessa società odierna, ma altresì quando sono carenti quelle capacità "non-cognitive", ugualmente importanti per la realizzazione e il benessere della persona, quali «motivazione, autostima, cooperazione, empatia». Il rapporto di

Save the Children (2014, pp. 5-7), inoltre, sulla base di consultazioni dirette con più di 200 ragazzi e ragazze tra i 12 e i 18 anni, ha costruito quattro dimensioni della povertà educativa, fornendo un importante contributo per l'analisi del fenomeno:

1. “**Apprendere per comprendere**” riferito allo sviluppo delle competenze cognitive fondamentali per vivere in società;
2. “**Apprendere per essere**”, connesso allo sviluppo delle capacità emotive e psicologiche necessarie ad affrontare la vita di tutti i giorni (come l'auto-stima, l'autocontrollo, la gestione delle ansie e dello stress);
3. “**Apprendere per vivere assieme**”, che fa leva sull'importanza dei legami tra le persone, sottolineando l'importanza delle relazioni interpersonali all'interno della famiglia e nelle amicizie;
4. “**Apprendere per conoscere il mondo**”, collegato all'importanza di sviluppare abitudini culturali come visitare musei, andare a concerti e spettacoli, frequentare biblioteche.

Da questi quattro aspetti emerge quanto la povertà educativa sia influenzata da numerose variabili oltre quella economica (soprattutto psico-sociali-relazionali) che, durante la crescita e lo sviluppo, incidono sul futuro di ognuno.

Tuttavia, come sottolineano Giancola e Salmieri (2023, pp. 16-17), questa concezione della povertà educativa offre sì un importante contributo all'analisi del fenomeno, ma non rispecchia totalmente le condizioni educative della popolazione nel suo insieme, poiché si concentra su «fasi di vita e processi cognitivi del primo apprendimento». A loro avviso, infatti, la definizione di povertà educativa più adatta è quella teorizzata da Allmendiger e Leibfried, secondo i quali i fattori che determinano maggiormente la povertà educativa risiedono in un livello di istruzione inferiore alla scuola secondaria superiore e in un basso livello di competenze di base. Tale approccio risulta più efficace di altri in quanto comprende: situazioni di abbandono precoce degli studi superiori (e quindi uno scarso livello di istruzione), situazioni di conclusione degli studi superiori ma con un basso livello di competenze di base e, infine, situazioni che presentano al contempo sia scarsi livelli di istruzione, sia ridotte competenze di base. Pertanto, nell'analisi degli effetti della povertà educativa, tenere in considerazione solo il livello di istruzione senza curarsi

delle capacità di base significa ignorare un importante aspetto dello sviluppo cognitivo della persona e, allo stesso modo, considerare unicamente le competenze di base tralasciando il livello di istruzione porterebbe a risultati fuorvianti, poiché livelli di istruzioni scarsi si traducono in un difficoltoso inserimento nel mondo del lavoro.

### *1.2.1 Le competenze di base come causa-effetto della povertà educativa*

Nonostante la presenza di numerose scuole di pensiero, in questa breve analisi tenteremo, in primo luogo, di dare una definizione di competenze di base, in secondo luogo, di fornire una descrizione di quali competenze vengono effettivamente prese in considerazione con questa definizione e, infine, dimostrare perché esse risultino come fattore decisivo nella riproduzione della povertà educativa.

Il termine “competenza” viene utilizzato per la prima volta alla fine degli anni Sessanta dallo psicologo americano R. White per denotare tutte le capacità, le abilità e le conoscenze proprie di un individuo che vengono ad accrescersi fronteggiando le esperienze sociali nel corso della vita. Il concetto si è poi sviluppato nel corso degli anni arrivando, nell’ottica di valutare le condizioni di sviluppo delle possibilità e delle capacità personali, ad intenderlo come la convergenza del termine competenza come “prestazione” e come “potenziale”. Pertanto, come convergono Giancola e Salmieri (2023, pp. 19-20), malgrado vi siano numerose critiche attorno a questo approccio, le competenze di base potrebbero essere considerate come dei costrutti sociali che non sono un fondamento esclusivo della persona, ma che derivano dal suo percorso, dai rapporti sociali e dagli scenari in cui si svolgono questi rapporti.

Anche l’individuazione delle competenze effettive da analizzare non fa mancare la presenza di scontri tra filoni di studio: da un lato taluni prediligono quelle legate al “*savoir-faire*”, cioè utilizzabili nella pratica all’interno della società odierna, come le relazioni sociali o la cittadinanza attiva, dall’altro molti considerano solo le conoscenze “accademiche”, ossia quelle legate all’istruzione formale, benché queste ultime siano al centro di numerosi dibattiti da almeno un decennio,

soprattutto nel nostro Paese, a causa delle critiche al sistema scolastico, accusato di imprimere un'istruzione troppo teorica.

Una posizione particolare è quella assunta da Giancola e Salmieri (2023, p. 23) ne "La povertà educativa in Italia", secondo i quali le competenze di base non sono altro che un intreccio tra conoscenze ed abilità della persona, e risultano particolarmente importanti poiché rappresentano una causa latente di riproduzione della povertà educativa. Pertanto, possono essere incluse nelle competenze di base tutte quelle abilità elementari necessarie all'elaborazione delle informazioni: da quelle linguistiche, come la lettura, la critica e l'interpretazione di un testo (d'ora in poi *literacy*), a quelle logico-matematiche, ossia lo svolgimento di operazioni di calcolo elementari (d'ora in poi *numeracy*), alle quali si aggiungono anche quelle di risoluzioni di problemi ed analisi, legati anche al mondo digitale (d'ora in poi *problem solving*).

Per dare una definizione più esaustiva a queste tre competenze faremo riferimento all'indagine internazionale PISA (*Programme for International Student Assessment*) (PAR. 1.2.2) promossa dall'OCSE. La *literacy* è definita:

[la capacità di] comprendere e utilizzare testi scritti, riflettere su di essi e impegnarsi nella loro lettura al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di essere parte attiva nella società. [...] ingloba una vasta gamma di competenze cognitive che vanno dalla semplice decodifica della scrittura alla conoscenza delle parole, della grammatica, di strutture e caratteristiche linguistiche e testuali più complesse, fino alla conoscenza della realtà (OCSE, 2013, p. 61).

Il fatto che le competenze in lettura vengano considerate come uno strumento «per essere parte attiva nella società», evidenzia quanto sia cruciale il loro sviluppo, soprattutto in età infantile, per evitare il rischio di esclusione sociale dell'individuo.

La *numeracy*, invece, viene considerata:

la capacità di una persona di formulare, utilizzare e interpretare la matematica in svariati contesti. Tale competenza comprende la capacità di ragionare in modo matematico e di utilizzare concetti, procedure, dati e strumenti di carattere matematico per descrivere, spiegare e prevedere fenomeni. Aiuta gli individui a riconoscere il ruolo che la matematica gioca nel mondo, a operare valutazioni e a prendere decisioni fondate che consentano loro di essere cittadini impegnati, riflessivi e con un ruolo costruttivo (OCSE, 2013, p. 25).

Come si evince dalla definizione, anche per le competenze in *numeracy*, viene sottolineata la loro necessaria conoscenza per analizzare correttamente le situazioni



affrontate nel quotidiano e prendere decisioni ponderate, con lo scopo di essere cittadini attivi. Infine, le competenze in *problem solving* corrispondono

[alle capacità] di un individuo di mettere in atto processi cognitivi per comprendere e risolvere situazioni problematiche per le quali il metodo di soluzione non è immediatamente evidente. Questa competenza comprende la volontà di confrontarsi con tali situazioni al fine di realizzare le proprie potenzialità in quanto cittadini riflessivi e con un ruolo costruttivo (OCSE, 2013, p. 122).

Questo tipo di competenze, in un contesto tecnologicamente avanzato come quello attuale, risultano indispensabili per risolvere problemi legati all'utilizzo di apparecchi tecnologici.

Tutte e tre le competenze analizzate vengono apprese e sviluppate, anche inconsapevolmente, non solo attraverso un percorso educativo, ma anche nei contesti lavorativi, in ambienti digitali e anche attraverso relazioni sociali tra individui. L'istruzione formale, infatti, risulta molto importante per lo sviluppo delle competenze in *literacy*, *numeracy* e *problem solving*, ma non è sicuramente sufficiente per il loro mantenimento nel lungo periodo.

In linea di principio, vi è una correlazione positiva tra il percorso di istruzione di un individuo e lo sviluppo e il mantenimento delle competenze di base: gli adulti laureati hanno più probabilità di sviluppare e mantenere competenze minime, rispetto agli adulti che possiedono solamente il diploma o che hanno lasciato gli studi al termine della scuola secondaria inferiore. È altresì rilevante il fenomeno dell'obsolescenza delle competenze, il quale vede un progressivo indebolimento di queste ultime man mano che ci si allontani dal completamento degli studi, confermando la correlazione negativa tra capacità cognitive e avanzamento dell'età. Un paragone perfetto per far rendere l'idea di questo fatto è quello tra le capacità cognitive e i muscoli: le prime si mantengono stabili, o addirittura crescono, se usate frequentemente, ma, per converso, se non utilizzate continuamente sono più inclini a indebolirsi; ecco perché le attività che un individuo svolge nel corso della vita sono cruciali per le competenze di base.

Tenendo presente quanto detto finora, è possibile affermare che le competenze di base, il loro sviluppo, mantenimento e incremento, dipendono dallo stile di vita di un individuo: intraprendere un percorso scolastico duraturo, vivere una vita attiva, intraprendere relazioni sociali, lavorare, svolgere attività ricreative, essere in

contatto con la tecnologia, sono tutte dimensioni che incidono sulla loro proliferazione. Allo stesso modo, esse rappresentano un fattore determinante nella riproduzione della povertà educativa, poiché, come vedremo nel capitolo successivo, è presente un circolo vizioso che coinvolge le famiglie svantaggiate, consistente nella trasmissione ai figli di basse competenze di base, che determinano rischi di salute e povertà economica, le quali, a loro volta, generano povertà educativa nelle competenze di base della generazione successiva, e via dicendo.

È per questa ragione che le competenze di base possono essere considerate sia come la causa, sia come l'effetto della povertà educativa (Giancola, Salmieri, 2023, pp. 27-32).

### *1.2.2 La misurazione della povertà educativa*

Data la crescente attenzione allo studio della povertà educativa, negli ultimi decenni si sono diffuse numerose modalità operative con cui misurare la diffusione e l'intensità di questo fenomeno, per studiarlo ed analizzarlo; tuttavia, a causa della sua complessità, delle dimensioni e dei numerosi fattori dai quali dipende, l'utilizzo di questi indicatori non è condiviso da tutti gli studiosi, per le cause che vedremo in seguito.

Uno degli strumenti più impiegati nello studio della povertà educativa viene offerto dall'OCSE e consiste nel programma PISA (*Programme for International Student Assessment*). Si tratta della più grande indagine internazionale svolta nel campo dell'educazione, realizzata ad intervalli fissi di tre anni, somministrata agli studenti quindicenni dei Paesi partecipanti.<sup>5</sup> Essa, attraverso la misurazione delle competenze in matematica, scienze, lettura e in ambito finanziario (opzionale), ha lo scopo di valutare la preparazione degli studenti ad affrontare la vita adulta, in una fase del ciclo formale d'istruzione in cui potrebbero decidere di lasciare la scuola. La particolarità di questa indagine risiede nel fatto che ad ogni ciclo triennale viene affrontato un ambito nello specifico: ad esempio PISA 2018 era improntato sulle competenze in *reading literacy* (come riflettere, comprendere e

---

<sup>5</sup> L'indagine PISA 2018 ha contato 79 Paesi partecipanti, di cui 37 Paesi OCSE (INVALSI, 2019b).

analizzare i testi), mentre per l'edizione 2022, posticipata a causa dell'emergenza pandemica, verrà posta attenzione alla Matematica e al "pensiero creativo". Nel nostro Paese, la gestione dell'indagine PISA è a carico dell'INVALSI (2019a) – acronimo di Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione – che provvede a somministrare le prove nelle scuole italiane, per poi raccogliere i dati che verranno confrontati con quelli delle altre nazioni.

Congiuntamente a PISA, dal 2013, l'OCSE realizza anche l'indagine PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*), la quale, a differenza della prima, provvede a valutare le competenze degli adulti tra i 16 e i 65 anni, con cadenza decennale. Il fatto che le competenze analizzate da PIAAC sono le medesime di PISA, consente di analizzare non solo il collegamento tra le competenze di base degli adulti e l'istruzione base degli studenti, ma anche se e quanto la povertà educativa degli adulti, messa in risalto dai risultati delle indagini, sia il portato di carenze educative mostrate in passato.

Come accennato all'inizio del sottoparagrafo, questi due metodi di valutazione delle competenze di base si trovano al centro di molte critiche poiché, a detta di molti, essendo test standardizzati di vasta portata, le competenze analizzate corrisponderebbero alle prestazioni avute nei test; secondo questa logica, quindi, l'attenzione dei test non sarebbe posta tanto sui processi di apprendimento e le capacità degli individui, quanto più ai meri *output*. Queste critiche presentano uno sfondo in parte veritiero. Tuttavia, queste indagini non si pongono l'obiettivo di misurare la qualità dell'insegnamento o di modificare l'organizzazione didattica degli insegnanti, poiché sarebbe assurdo pensare che gli studenti attraversino un sistema di insegnamento univoco durante il loro ciclo d'istruzione, ignorando che vi è una moltitudine di metodi e approcci d'insegnamento utilizzati dagli insegnanti e dalle scuole (Giancola, Salmieri, 2023); inoltre, come è stato detto in precedenza, l'apprendimento e le competenze degli studenti vengono plasmati non solo durante l'istruzione formale, ma anche durante lo sviluppo dell'individuo in famiglia, con gli amici, con i rapporti nella società, ecc.

Un altro strumento utile per misurare il grado di povertà educativa è l'IPE (Indice di povertà educativa). Introdotto per la prima volta nel 2014 da Save the Children, l'IPE si prefigge come obiettivo quello di misurare il grado di povertà educativa

minorile in Italia, tramite l'utilizzo di numerose variabili, oltre ai risultati degli studenti, al fine di «superare il rischio di un approccio unidimensionale» (Nanni, Pellegrino, 2018, p. 94). L'IPE ha avuto una revisione del metodo e degli indicatori nel 2016 e nel 2018, utilizzando la metodologia AMPI<sup>6</sup> (*Adjusted Mazziotta-Pareto Index*), rintracciabile nel rapporto sul “Benessere Equo e Sostenibile” del 2015, stilato dall'ISTAT. L'IPE si compone dei seguenti dodici indicatori, dei quali, i primi cinque concernono l'ambito scolastico, mentre gli ultimi sei si riferiscono a contesti extrascolastici, come attività ricreative e culturali:

1. «percentuale bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per la prima infanzia;
2. percentuale classi della scuola primaria senza tempo pieno;
3. percentuale classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno;
4. percentuale di alunni che non usufruisce del servizio mensa;
5. percentuale dispersione scolastica misurato attraverso l'indicatore europeo “*Early School Leavers*”;
6. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a teatro;
7. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato musei o mostre;
8. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a concerti;
9. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato monumenti o siti archeologici;
10. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non praticano sport in modo continuativo;
11. percentuale di minori tra 6 e 17 che non hanno letto libri;

---

<sup>6</sup> «La metodologia AMPI, ideata da ricercatori dell'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), applicata negli ultimi tre rapporti sul Benessere Equo e Sostenibile (BES 2015, BES 2016 e BES 2017) e adottata da Save the Children per costituire l'IPE 2016 e l'IPE 2018, consiste nell'aggregare, attraverso una media aritmetica corretta da una funzione di penalità, i singoli indicatori opportunamente standardizzati grazie alla nota metodologia Min-Max aggiustata in modo che il valore di riferimento sia pari a 100. Tale standardizzazione consente di effettuare confronti spazio-temporali. La metodologia AMPI si basa sull'ipotesi che gli indicatori elementari scelti per rappresentare il fenomeno multidimensionale non siano sostituibili (o che lo siano solo in parte) e che abbiano la stessa importanza teorica e statistica. Tale approccio “non compensativo” penalizza le unità geografiche che presentano un andamento sbilanciato degli indicatori standardizzati.» (Save the Children, 2018, pp. 25-26).

12. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non utilizzano internet» (Save the Children, 2018, p. 26).

L'Indice di povertà educativa si caratterizza per la sua applicazione a livello territoriale: è possibile, infatti, analizzare i valori dei vari indicatori confrontandoli da regione a regione. Questo semplifica l'attività di confronto tra le varie aree geografiche italiane così da poter individuare quelle in cui sono presenti situazioni più critiche. Va sottolineato che questo indice non rappresenta *in toto* il fenomeno della povertà educativa, ma con esso è possibile tenere sotto controllo la situazione su larga scala, rintracciando le aree di intervento da prediligere.

L'Italia continua ad essere caratterizzata da una forte disuguaglianza territoriale: tra le nove regioni italiane con un livello di povertà educativa superiore alla media nazionale (fissata a 100) rientrano tutte quelle del Mezzogiorno, oltre le Marche. Tuttavia, nonostante le regioni del Centro-Nord mostrino una situazione migliore, anche in esse la povertà educativa è particolarmente diffusa nelle periferie delle grandi città: credere che questo fenomeno risieda solo nel Sud Italia significa ignorare la gravità della situazione e condannare molti minori a condizioni di svantaggio che si ripercuoteranno sul loro percorso di sviluppo, nonché sull'Italia del futuro.

### *1.2.3 La dispersione scolastica*

Un fenomeno strettamente collegato alla povertà educativa è quello della dispersione scolastica, la quale, nelle sue diverse forme, contribuisce ad aggravare in maniera significativa le condizioni socio-economiche delle famiglie svantaggiate. Per dispersione scolastica si intende «la mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione da parte dei giovani in età scolare» (Lo Schiavo, 2006). Essa si distingue in due tipologie: la dispersione esplicita, che si presenta in maniera manifesta, e la dispersione implicita, la quale rimane latente. La prima tipologia può essere suddivisa in quattro forme: la totale **non scolarizzazione**, fin dai primi anni del ciclo scolastico (ancora presente in società arretrate); l'**abbandono scolastico**, che equivale all'interruzione del percorso

scolastico; la **ripetenza**, che costringe uno studente a frequentare nuovamente un corso, a causa di una bocciatura; il **ritardo**, che consiste nella temporanea interruzione del percorso di studio, dovuto a vari motivi. La dispersione scolastica implicita, che è molto più difficile da individuare, fa riferimento a quegli studenti che, nonostante conseguano il diploma di scuola secondaria superiore, presentano livelli di competenze di base ben al di sotto di quelli che ci si dovrebbe aspettare.

Noi ci soffermeremo sull'abbandono scolastico, in quanto, tra le quattro forme di dispersione scolastica esplicita, risulta essere quella più diffusa a livello europeo ed è, altresì, quella che influenza maggiormente lo sviluppo e la crescita degli studenti.

Come riporta EUROSTAT (2023), nonostante le politiche educative e gli interventi del Governo nelle scuole in italiane, nel 2022 il tasso di abbandono scolastico nel nostro Paese risulta essere tra i più alti nell'Unione Europea, superando di oltre due punti percentuali il livello target stabilito dalla stessa UE, il quale prevede una percentuale di abbandoni scolastici inferiore al 9% entro il 2030.

È possibile distinguere gli studenti in due tipologie, in base al momento di abbandono dal ciclo di istruzione: coloro che abbandonano il corso di studi all'uscita dalla scuola secondaria inferiore ("scuola media") vengono chiamati *early-early school leavers* (EESL), mentre quelli che intraprendono il ciclo secondario, ma abbandonano prima della conclusione dell'obbligo scolastico (attualmente fissato a dieci anni), sono chiamati *early school leavers* (ESL); tramite questa distinzione sarà possibile evidenziare in che fascia di età è maggiore il rischio di abbandono (Giancola, Salmieri, 2023).

È un dato di fatto che gli studenti provenienti da famiglie socio-economicamente svantaggiate abbiano più probabilità di abbandonare il percorso di studi, poiché non supportati da risorse economiche e culturali adeguate; questo, come in un circolo vizioso, comporterà un forte deficit nel mercato del lavoro, nonché una probabilità maggiore di rimanere inoccupati, disoccupati o di rientrare nella categoria NEET,<sup>7</sup> aumentando così il rischio di povertà.

---

<sup>7</sup> Con il termine NEET – acronimo di *Not [engaged] in Education, Employment or Training* – si fa riferimento alla platea di giovani, con età compresa tra i 15 e i 29 anni, che non è né occupata nel mondo del lavoro né frequentante di un corso di istruzione o formazione.

Un'ulteriore indagine importante è stata svolta da Giancola e Salmieri, sulla base dell'indagine PLUS 2018 (*Participation, Labour, Unemployment, Survey*), a cura dell'INAPP – acronimo di Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche – il quale ha preso in considerazione il *background* educativo delle famiglie degli italiani di età compresa tra i 25 e i 49 anni che sono stati ESL e EESL in passato. Dai dati analizzati emerge una rilevante diminuzione della percentuale degli EESL dalle generazioni più anziane a quelle più giovani (31,2% tra i 40-49enni e 18,6% tra i 25-29enni), mentre la percentuale degli ESL risulta costante tra le generazioni (7% tra i 40-49enni e 6,8% tra i 25-29enni). Inoltre, viene confermato l'impatto negativo dell'abbandono scolastico sull'immissione nel mondo del lavoro dal fatto che, indipendentemente dalla generazione considerata, il tasso di disoccupazione risulta elevato sia per gli EESL, che per gli ESL, incrementando così il rischio di vivere in condizioni di esclusione sociale e, conseguentemente, dover ricorrere a prestazioni sociali per riuscire a sopravvivere.

Le cause dell'abbandono scolastico possono essere rintracciate sia da un punto di vista interno al sistema scolastico (come la preparazione dei docenti, il clima in classe, organizzazione della scuola, ecc.), sia da un punto di vista esterno (come offerte di lavoro, difficoltà personali, amicizie, famiglia, ecc.). In particolare, tra i fattori esterni, le condizioni socio-economiche e culturali della famiglia giocano un ruolo cruciale nelle scelte degli studenti; come riportano Giancola e Salmieri (2023, pp. 140-143): «una bassa istruzione dei genitori è un elemento predittivo dell'abbandono scolastico e conferma i meccanismi di trasmissione intergenerazionale della povertà educativa». Sulla base di un indice che considera i titoli di studio dei genitori degli *school leavers*, è possibile osservare lo stretto collegamento tra le origini sociali e le motivazioni dell'abbandono. Se si osserva la FIGURA 1.2, sapendo che minore è il livello dell'indice, maggiore sarà la probabilità di abbandono, è possibile sostenere che, tendenzialmente, per tutte e tre le fasce di età la motivazione principale è l'opportunità lavorativa, sottolineando che spesso gli studenti sono forzati, a cercare lavoro in contesti informali, familiari e sottopagati, a causa delle scarse risorse finanziarie (e non solo) della famiglia d'origine.

FIGURA 1.2

Motivi di abbandono scolastico per fascia d'età e indice culturale medio dei genitori, 2018

	Età			Media
	25-29	30-39	40-49	
Opportunità di lavoro	-0,814	-0,511	-0,189	-0,505
Problemi personali o esigenze familiari	-0,314	-0,323	-0,050	-0,229
I risultati scolastici erano molto scarsi	-0,559	-0,199	-0,159	-0,306
Il corso di studi non attirava	-0,434	-0,130	-0,295	-0,286

Fonte: elaborazione a cura di O. Giancola e L. Salmieri (2023, p. 141) su dati dell'indagine INAPP-PLUS.

In aggiunta, i risultati dell'indagine mostrano come l'effetto principale dell'abbandono scolastico non sia tanto il divario salariale (fortemente marcato solo nel confronto tra gli italiani con istruzione primaria e laureati), quanto più un'elevata probabilità di disoccupazione. Il dato più preoccupante è sicuramente il rischio di povertà che, per coloro che abbandonano la scuola prima del conseguimento del diploma, è più del doppio rispetto al rischio dei diplomati.

Dopo quanto detto finora, quindi, è possibile affermare che il fenomeno dell'abbandono scolastico è particolarmente preoccupante perché non agisce soltanto nel breve periodo, causando condizioni di lavoro precarie e di non formazione (NEET), ma anche, e soprattutto, nel lungo periodo, poiché comporta bassi livelli di reddito e difficoltà nella ricerca di un'occupazione, rendendo difficoltosa la vita delle famiglie, le quali hanno maggiori probabilità di ritrovarsi in condizioni di povertà ed esclusione sociale. Tutto ciò si riverbera ciclicamente, in maniera capillare, verso le generazioni future di queste famiglie svantaggiate, provocando la trasmissione intergenerazionale delle disuguaglianze.



## CAPITOLO II

### La persistenza intergenerazionale delle disuguaglianze

#### 2.1 Status economico-sociale e mobilità sociale

Sulla scia di quanto descritto nel capitolo precedente, è possibile affermare che il fattore principale di trasmissione della povertà educativa è lo *status* socio-economico (SES). Questo costrutto mostra la posizione di un individuo o di una famiglia all'interno della società, e non comprende solamente risorse economiche e proprietà, ma anche occupazione e livello di istruzione.<sup>8</sup> Lo SES, come risulta da diversi studi (Bukodi, Goldthorpe, 2013; Noble et al., 2015a; 2015b; Kallio e, 2016), è cruciale soprattutto nei primi tre anni di vita di un individuo, in quanto strettamente correlato all'esposizione linguistica in famiglia (linguaggio parlato in casa, quantità di libri disponibili, frequenza della lettura), nonché all'iscrizione del minore a servizi per la prima infanzia, considerati essenziali per lo sviluppo di capacità mnemoniche, linguistiche, con effetti sull'apprendimento e sulla conoscenza. Va sottolineato che, tra i vari elementi che compongono lo SES, il livello di istruzione dei genitori risulta persino più determinante rispetto al reddito familiare nella trasmissione dello svantaggio educativo ai figli (Barbero Vignola et al., 2016); pertanto, lo SES della famiglia d'origine è considerato un indicatore fortemente predittivo delle competenze di base degli individui, riconducibile al concetto di "familismo forzato o coatto" (Saraceno, 2015) secondo il quale la povertà si origina principalmente nelle famiglie. A testimonianza di ciò, come riportano Agostini e altri (2018) in uno studio sulla relazione tra povertà minorile e povertà educativa, circa il 50% dei bambini che vivono in condizioni di povertà, rimangono nelle stesse condizioni anche da adulti e la probabilità di trasmettere condizioni di svantaggio per via intergenerazionale è più elevata di quella di trasmettere condizioni di benessere.

---

<sup>8</sup> *Socio-economic Status* (SES) in <https://health-inequalities.eu/glossary/socio-economic-status/>. Ultima consultazione 25/08/2023.

Sulla base di quanto affermato pocanzi, si sviluppa il concetto di mobilità sociale: il fenomeno che indica lo spostamento di individui o gruppi da una posizione ad un'altra di ceto, classe<sup>9</sup> o gruppo sociale. Il concetto di mobilità sociale deriva dalla teoria della “circolazione dell'*élite*” sviluppata da Vilfredo Pareto all'inizio del ventesimo secolo. L'economista italiano, rivisitando la visione marxista, sosteneva che in ogni società, a prescindere dal tempo e dallo spazio, gli individui appartenenti ad un gruppo ristretto si procurano risorse sottraendole ad altri gruppi. Il gruppo *élite* a sua volta si ramifica in due sottogruppi che, a turno, cercheranno di sottrarsi il potere l'uno con l'altro e, nella concezione di Pareto, questa continua lotta tra *élite* è inevitabile. Come riporta Colarusso (2020), questa teoria, nel tempo, venne ripresa da molti studiosi, nella prima metà del secolo scorso, tra cui Gini e Sorokin, fino al secondo dopoguerra, momento in cui si cominciò a prestare attenzione alla mobilità professionale basata sulla stratificazione sociale.

Nel corso del tempo sono state sviluppate svariate tipologie di mobilità che hanno portato a distinguere varie dicotomie: verticale-orizzontale, intergenerazionale-intragenerazionale, assoluta-relativa.

La mobilità verticale fa riferimento allo spostamento di un individuo da una posizione sociale ad un'altra, sia in senso migliorativo (mobilità ascendente) sia peggiorativo (mobilità discendente); mentre quella orizzontale indica il passaggio tra due posizioni sociali, ma sullo stesso ceto, classe o gruppo sociale. La mobilità intergenerazionale descrive lo spostamento di posizione di una generazione rispetto alla precedente (solitamente utilizzata per comparare condizioni dei figli con quelle dei genitori), alla quale si contrappone la mobilità intragenerazionale, la quale confronta la posizione di un individuo, o un gruppo di individui, durante il corso della sua vita. Infine, vi è la dicotomia assoluta-relativa, che dimostra avere un'importanza cruciale negli studi sulla mobilità sociale; la prima indica l'ammontate di individui che cambia posizione sociale, mentre la seconda si concentra sul grado di mobilità di una classe rispetto alle altre. Più precisamente,

---

<sup>9</sup> I concetti di ceto e classe sociale vengono spesso confusi o considerati intercambiabili; tuttavia, tra loro vi è una profonda differenza: il ceto fa riferimento alla gerarchia sociale basata sul prestigio sociale, sull'onore o i titoli nobiliari ereditari (concetto nato nel feudalesimo), mentre la classe rinvia all'ordinamento economico, basato quindi su gruppi di individui che possiedono le medesime risorse economiche.

con la mobilità assoluta si mira a verificare se la struttura occupazionale di una società sia o meno dinamica, misurando lo spostamento di un individuo, o gruppo di individui, verso una posizione sociale piuttosto che a un'altra; con la mobilità relativa, invece, l'obiettivo è valutare il livello di uguaglianza di opportunità di arrivare ad una destinazione sociale migliore, sulla base della posizione di origine.

Per comprendere appieno questa distinzione ci avvaliamo di un semplice esempio: se si immagina che un gruppo di individui entri nel mondo del lavoro in una posizione impiegatizia e si ritrovi a fine carriera a ricoprire cariche dirigenziali, allora si ha una forte mobilità assoluta ascendente; se si ipotizza, invece, che in tutto il sistema occupazionale vi sia un miglioramento tra una generazione e l'altra, ma il livello di operai che diventano dirigenti è minore rispetto a quello degli impiegati che diventano dirigenti, allora, nonostante ci si trovi di fronte ad una elevata mobilità assoluta, la mobilità relativa degli operai risulta pressoché insignificante.

Volgendo lo sguardo al caso italiano, lo studio condotto da Cobalti e Schizzerotto (1994) nella metà degli anni Novanta offre un'ottima panoramica della mobilità sociale nel nostro Paese. Mettendo in relazione la classe sociale della famiglia d'origine, quella rilevata al momento dell'entrata nel mondo del lavoro e quella rilevata nell'anno dell'indagine, essi hanno dimostrato come quasi il 70% degli italiani presentasse un tasso di mobilità assoluta quasi nullo, poiché in genere si trattava di mobilità "di corto raggio", ossia spostamenti verso una posizione contigua a quella di provenienza; il tasso di mobilità relativa mostrava addirittura una trasmissione delle disuguaglianze e una notevole difficoltà nel migliorare le posizioni ereditate dalla famiglia d'origine.

Da questa prospettiva emerge una situazione critica che si è protratta nel tempo nonostante l'espansione della scolarizzazione: essa, infatti, ha sortito effetti positivi nella lotta alle disuguaglianze di genere e territoriali, ma non è riuscita a migliorare le condizioni di svantaggio trasmesse dalla famiglia d'origine.

In tempi più recenti, in Italia, si sono affermate tendenze ancor più preoccupanti con forti peggioramenti di mobilità soprattutto per i ceti medi: la crisi economica del 2008 ha investito fortemente l'Europa, causando uno sgretolamento delle protezioni all'interno del mercato del lavoro italiano, indebolendo non solo i poveri, ma anche i ceti medi.

## 2.2 La trasmissione delle disuguaglianze

Dalla seconda metà del secolo scorso ad oggi, con l'espansione della scolarizzazione, si è verificato un forte aumento del livello medio di istruzione in tutti i paesi dell'Unione europea. Tuttavia, a questa conseguenza positiva si sono affiancati alcuni fenomeni negativi che permeano il sistema educativo, tra i quali la disuguaglianza di accesso all'istruzione, l'influenza dell'origine sociale sul rendimento degli studenti, il “credenzialismo”<sup>10</sup> e l'inflazione delle credenziali educative (Giancola, 2009; Schizzerotto, Barone, 2006; Besozzi, 2006). Si delinea quindi una situazione in cui le disuguaglianze educative, nel lungo periodo, contribuiscono allo sviluppo di quelle sociali, in quanto prodotte e riprodotte dal sistema scolastico stesso attraverso le sue pratiche e la sua organizzazione, influenzando i processi di vita degli individui. È proprio sulla base di questo circolo vizioso che si inserisce lo studio dei fenomeni di persistenza intergenerazionale delle disuguaglianze sociali e educative.

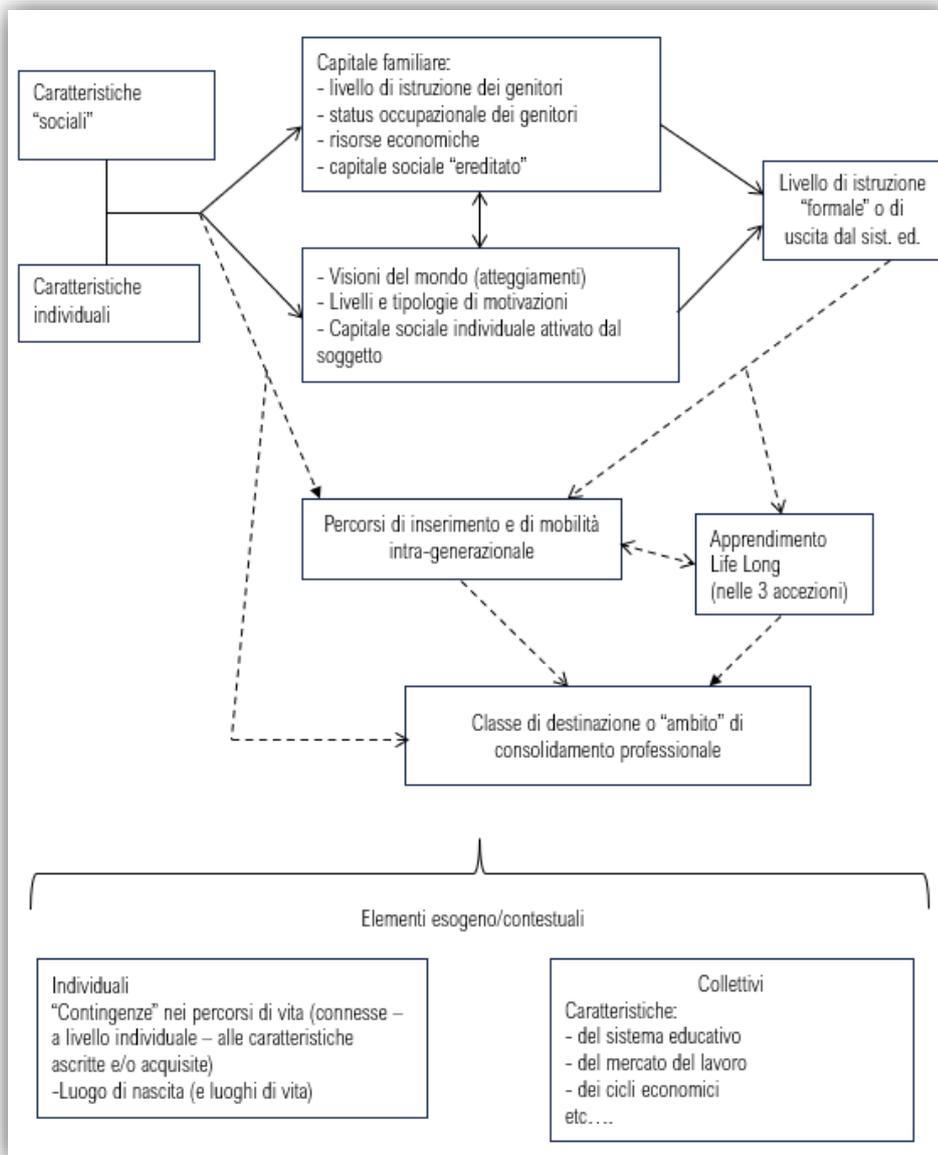
Come sottolinea Giancola (2009), le posizioni sociali sono il risultato di un insieme di variabili, che incidono sulle vite degli individui, riconducibili ad alcuni momenti chiave dei percorsi di vita; in particolare egli fa riferimento alle transizioni che concernono il sistema educativo, sia interne (trasferimento tra diversi cicli di studio), sia esterne (uscita dal sistema scolastico e approccio al mondo del lavoro). L'istruzione formale, infatti, rappresenta un processo fondamentale per le possibilità di mobilità sociale di un individuo, mediato però da alcune variabili che modificano i singoli percorsi. Il sociologo italiano si sofferma su di esse tramite un modello concettuale – denominato “ipotesi delle contingenze multiple” – suddividendole in tre categorie: le variabili sociali, ossia i «vincoli ascrivibili» propri di ciascun soggetto (derivati dalla famiglia d'origine); quelle individuali, cioè le

---

<sup>10</sup> Per *credenzialismo* si intende il fenomeno, concettualizzato da Randall Collins (1979), che prevede l'utilizzo delle credenziali educative come “beni posizionali” attraverso i quali selezionare il personale da allocare nelle posizioni occupazionali più remunerative. Come sottolineano Schizzerotto e Barone (2006, p. 33) è necessario, per raggiungere posti migliori, dimostrare di aver qualcosa in più degli altri, da cui nasce «l'esigenza, per gli individui che vogliono trovare un impiego, di possedere livelli di istruzione sempre più alti», che comporta una sorta di competizione nel conseguimento dei titoli scolastici con l'aspirazione di lavori più remunerati. A sua volta, l'eccessiva espansione di alti titoli di studio causa necessariamente l'*inflazione delle credenziali educative*, situazione in cui l'offerta di individui maggiormente istruiti supera la domanda di posizioni occupazionali di maggior rilievo.

«opportunità» legate alle decisioni personali prese in autonomia; le variabili di sistema o «fattori esogeni» (individuali o collettivi) che condizionano i percorsi individuali dall'esterno. Osservando la FIGURA 2.1 è possibile distinguere le transizioni che intervengono all'interno del modello: le frecce in *neretto* mostrano lo sviluppo all'interno del sistema scolastico mentre le frecce tratteggiate riguardano il passaggio dal sistema scolastico al mondo del lavoro; inoltre, nella parte inferiore sono evidenziati gli elementi esogeni che agiscono nel processo come il luogo di nascita, i flussi del sistema economico o il sistema educativo stesso.

FIGURA 2.1  
Ipotesi delle contingenze multiple



Fonte: elaborazione a cura di O. Giancola (2009, p. 35).

Difatti, nonostante l'istruzione formale abbia un ruolo cruciale per la mobilità sociale degli individui, non è più possibile considerare *scuolacentrico* il sistema formativo, come avveniva nei primi tre quarti del secolo scorso in cui vi era un monopolio educativo delle istituzioni scolastiche in quanto uniche in grado di rispondere alle esigenze sociali, poiché con la crescita esponenziale dei tassi di scolarizzazione la scuola non era più in grado di farvi fronte. Emergono, quindi, una pluralità di agenzie e spazi educativi volti a fronteggiare l'eterogeneità della composizione studentesca dando avvio al fenomeno del *policentrismo formativo*.

Analizzando le transizioni all'interno del sistema scolastico, quelle da quest'ultimo al mondo lavorativo e i passaggi di mobilità successivi, emerge una crescita progressiva delle disuguaglianze man mano che si passa da una fase all'altra del percorso di vita, dove anche in presenza di disuguaglianze minime in partenza si giunge nel lungo periodo ad una loro espansione. Questo fenomeno è definito "*bias sistematico*" (Giancola, 2009; Giancola, Salmieri, 2022; 2023) e interessa maggiormente l'impatto dell'origine familiare sul rendimento e sulle scelte scolastiche degli studenti. Con riguardo al caso italiano, dunque, «il sistema educativo funge [...] da cassa di risonanza delle disuguaglianze sociali» (Giancola, 2009), il quale porta ad una forte iniquità sia nelle opportunità, sia nella possibilità di mobilità sociale, riconducibili prevalentemente al contesto socio-culturale di origine, il quale influenza rendimenti, motivazioni e competenze degli studenti.

A testimonianza di quanto detto finora, molte ricerche hanno confermato:

- a) la relazione tra background familiare e scelta della scuola secondaria (Cecchi, Flabbi, 2006);
- b) la relazione tra background familiare e performance scolastiche degli studenti (Cappellari, 2006);
- c) quanto l'iscrizione all'università sia socialmente condizionata (Cappellari, 2006).

Come dimostrano Cecchi e Flabbi (2006), sulla base dell'indagine PISA 2003, vi è una forte influenza dell'istruzione dei genitori sulla scelta del percorso scolastico da intraprendere dello studente: la probabilità di scegliere il liceo (rispetto a *scuole tecniche* o *professionali*), per il campione maschile, passa dal 20% al 60% in presenza di almeno un genitore laureato; per il campione femminile i

risultati sono leggermente inferiori, poiché la percentuale di donne che si iscrivono al liceo è comunque maggiore rispetto agli uomini, ma riflettono ugualmente la grandezza del fenomeno. È possibile affermare infatti che in Italia la scelta della scuola superiore non si basa su un criterio meritocratico, premiando cioè le abilità degli studenti, ma sull'eredità familiare trasmessa intergenerazionalmente. Tutto ciò ovviamente non esclude che studenti più capaci, non provenienti da famiglie con un background scolastico maggiore, possano comunque scegliere la filiera liceale, scongiurando l'eventuale situazione di immobilità intergenerazionale nei livelli di istruzione.

Cappellari (2006) mostra, attraverso l'analisi dell'«Indagine sui percorsi di studio e lavoro dei diplomati» prodotta dall'ISTAT tra il 1998 e il 2001, come l'istruzione dei genitori risulta avere un grande impatto anche sui risultati scolastici dei figli. Questo può avvenire sia in maniera diretta, destinando maggiori risorse allo sviluppo scolastico dei figli, sia in maniera indiretta, con l'assimilazione di comportamenti familiari e la successiva imitazione, anche oltre la conclusione del percorso universitario, a dimostrazione della radicata impronta culturale impressa dai genitori. Bisogna sottolineare che l'influenza del background familiare non tiene conto solamente del livello di istruzione dei genitori, ma anche del capitale economico, nonostante il primo sia nettamente preponderante.

Allo stesso modo, Cappellari si sofferma sulla transizione scuola-università, evidenziando l'importanza del background scolastico familiare sull'accesso al livello di istruzione terziario. Egli sottolinea come «l'istruzione dei genitori influenza la scelta della scuola secondaria superiore la quale è determinante per la scelta di proseguire gli studi» (*ivi*, p.81), ponendo molta importanza all'effetto “cumulato” dato dall'eredità culturale unita al *carattere* di scuola superiore frequentata. Difatti, risulta trascurabile il *tipo* di scuola (pubblica o privata), mentre il suo *carattere* «generalista o tecnico-professionale», rafforzato dall'ambiente familiare, ha un effetto dominante sulle future scelte dello studente.

Le conclusioni di questi studi mostrano che la scelta della scuola secondaria *in primis*, seguita dalle performance e dall'iscrizione all'università degli studenti, sono snodi cruciali del loro futuro percorso scolastico poiché fortemente influenzati dal background familiare, in particolare dal livello di istruzione dei genitori. Pertanto,

come sottolinea Giancola (2009), il sistema educativo italiano si mostra ancora carente di quel principio di uguaglianza, sancito dalla Costituzione<sup>11</sup>, volto a garantire opportunità, accesso e mobilità in ingresso.

### 2.3 Le teorie sociologiche delle disuguaglianze educative

Nel corso del tempo vari sono stati gli studiosi, appartenenti a diverse correnti sociologiche, che hanno cercato di attribuire un legame tra istruzione e trasmissione delle disuguaglianze, arrivando a sviluppare interpretazioni differenti l'una dall'altra.

È possibile distinguere, da una parte, coloro che hanno considerato l'istruzione come uno strumento di selezione e mobilità sociale volto allo sviluppo della produttività lavorativa e, dall'altra, quelli che hanno intravisto nel processo di socializzazione scolastica un consolidamento sociale e culturale degli studenti, a scapito delle classi inferiori. Il primo gruppo, corrispondente al funzionalismo, si è concentrato sui possibili effetti positivi delle performance degli studenti di origine svantaggiata, mentre il secondo gruppo, riferito all'approccio conflittualista, ha sviluppato la sua teoria sulla base dell'istruzione come amplificatore delle disuguaglianze (Giancola, 2009).

L'approccio funzionalista, che ha conosciuto la sua massima espansione tra gli anni Cinquanta e Sessanta, ha rintracciato nelle capacità dell'individuo il fulcro della stratificazione sociale. Nella concezione di Talcott Parsons, il maggiore esponente del funzionalismo, il compito di scavalcare le posizioni ascritte<sup>12</sup> apparteneva al singolo individuo, sulla base del principio "*need for achievement*" – inteso come il desiderio di raggiungere obiettivi e successi personali, tipico delle società capitalistiche e industriali – che, grazie ad un sistema meritocratico,

---

<sup>11</sup> La Costituzione Italiana, a proposito, dichiara all'**Art.3** che «è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» e all'**Art. 34**: «I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi».

<sup>12</sup> Nelle sue teorie, Parsons ha distinto gli «status ascritti», assunti involontariamente alla nascita dall'individuo (genere, etnia, origine familiare, ecc.), dagli «status acquisiti», derivanti dalle scelte dell'individuo (competenze, aspettative, ecc.).



premierebbe le capacità dei singoli. Nella visione parsonsiana, infatti, la stratificazione sociale, oltre ad essere una condizione ineluttabile della società, svolge una funzione “terribilmente utile” per l’equilibrio del sistema sociale, in quanto essa, sulla base delle capacità degli individui, «“qualifica” e “assegna” meritocraticamente ogni individuo a una specifica posizione nel sistema di differenziazione sociale» (Giancola, Salmieri, 2020b, p.57), poiché qualcuno contribuisce maggiormente al funzionamento del sistema, rispetto agli altri.

La presenza di disuguaglianze risulta, quindi, giustificata dalla funzione meritocratica del sistema, la quale, diffondendosi nella maggior parte dei paesi occidentali, avrebbe prodotto solo disuguaglianze basate sul merito, diminuendo quelle derivanti da condizioni di svantaggio sociale, stereotipi e discriminazioni. Di conseguenza, l’obiettivo principale dei funzionalisti è stato quello di garantire l’uguaglianza delle opportunità di accesso all’istruzione, estirpando gli ostacoli ascritti, così da lasciare alla competizione meritocratica tra gli studenti il compito di far emergere quelli con migliori competenze, e aumentando la mobilità sociale.

L’approccio conflittualista, che ha preso il posto di quello funzionalista alla fine degli anni Sessanta, fondava le sue teorie sul fatto che il sistema scolastico fosse uno strumento di propagazione delle disuguaglianze di origine familiare. Come sostenevano Bourdieu e Passeron (2006, p.56), garantire uguali opportunità di accesso all’istruzione a tutti gli studenti (uguaglianza formale) «assicurando uguali mezzi economici a tutti coloro che hanno le “doti” indispensabili, significa [...] *ignorare che le attitudini misurate secondo i criteri scolastici esprimono, più che le “doti” naturali [...], la maggiore o minore affinità fra le abitudini culturali di una classe e le esigenze del sistema di insegnamento* o i criteri sui quali si basa il giudizio scolastico»<sup>13</sup>. L’uguaglianza formale, infatti, non risolveva il problema delle disuguaglianze sociali, in quanto la scuola, come agenzia di riproduzione sociale, legittimava e conservava la cultura e i valori delle classi dominanti, perpetuando la gerarchia sociale sulla base delle caratteristiche ascritte degli studenti: linguaggio, valori, cultura e abitudini familiari sono tutte variabili che la scuola legittima, favorendo la riuscita scolastica degli studenti provenienti dalle classi privilegiate. Bourdieu e Passeron, inoltre, si scagliarono contro l’ideologia

---

<sup>13</sup> All’interno della citazione il corsivo è mio.

dei doni, secondo la quale la maggiore riuscita scolastica degli studenti delle classi privilegiate era riconducibile a qualità e meriti personali, poiché «il dono “naturale” non è altro che il frutto dell’educazione impartita nelle famiglie di livello socio-culturale elevato» (Malizia, 2012) che comporta l’eliminazione degli studenti provenienti da classi svantaggiate.

Secondo questo approccio, quindi, non risultava sufficiente garantire a tutti l’accesso all’entrata della scuola, ma era necessario garantire un’uguaglianza sostanziale a tutti gli studenti con «uguali opportunità di riuscita scolastica» (Giancola, 2009, p.41) alla fine del ciclo educativo.

Successivamente, negli anni Ottanta, si è sviluppato un’ulteriore scuola di pensiero che criticava sia l’approccio funzionalista sia quello conflittualista, poiché riteneva che nessuna dei due fosse in grado di descrivere pienamente le condizioni della realtà. Questo approccio mette in risalto le ambiguità insite nel sistema scolastico, dovute al fatto che la scuola ambiva a perseguire i valori di libertà e uguaglianza delle persone e al contempo riproduceva la gerarchia sociale favorendo le classi privilegiate, e per questo si parla di approccio della riproduzione contraddittoria. Esso confuta l’inculcamento della cultura della classe dominante, sostenuta dalla teoria della riproduzione culturale di Bourdieu, in quanto la cultura scolastica non è totalmente cultura di classe e i valori trasmessi si scontravano con la resistenza degli studenti delle classi svantaggiate che non sono sempre si sottomettono a culture diverse dalla loro (Malizia, 2012; Giancola, 2009). Pertanto, secondo questo approccio, non si parla più di un sistema scolastico statico, ma di uno equilibrato in cui agiscono sia la struttura che lo studente; quest’ultimo, infatti, «non subisce passivamente l’operazione di legittimazione delle disuguaglianze sociali, ma, pur con vincoli istituzionali e forze causali, adotta decisioni individuali in vista di un obiettivo ben preciso» (Giancola, 2009, p.43).

L’obiettivo dell’approccio della riproduzione contraddittoria, quindi, non si basa su uguaglianza di accesso o di risultati, ma su un’uguaglianza di efficacia del corso scolastico, affrontando le differenti peculiarità degli studenti con percorsi personalizzati.

### 2.3.1 Bourdieu e l'approccio della riproduzione sociale e culturale

Come abbiamo visto nel paragrafo 2.3, alla visione positiva dell'istruzione propria del funzionalismo – il quale riconosceva la capacità del sistema educativo di selezionare gli studenti più talentuosi superando le disuguaglianze di partenza – si contrappongono alcune ricerche empiriche che hanno dimostrato la cecità del sistema scolastico di fronte alle disuguaglianze sociali degli studenti nonché la sua apparente funzione meritocratica di allocazione degli individui nel sistema economico-sociale. È proprio a causa delle teorie conflittualiste che crolla la fiducia delle persone nella scuola e nella sua organizzazione, accusata non solo di essere incapace di ridurre le disuguaglianze sociali, ma anche di provocarne la proliferazione. Al riguardo, lo studio “*Schooling in Capitalist America*” di Bowles e Gintis (2002a), svolto a metà degli anni Settanta, ha dimostrato che i risultati degli studenti e il loro futuro scolastico sono ancora fortemente dipesi dall'origine familiare. I due sociologi statunitensi affermano, sulla scia dell'approccio conflittualista, che il sistema scolastico non solo non si adopera per garantire uguali opportunità di risultato degli studenti, ma riproduce la stratificazione sociale creando gerarchie interne.

L'approccio conflittualista ha conosciuto il suo apice con Pierre Bourdieu (1930-2002), colui che, insieme a Jean-Claude Passeron, ha concepito una delle più diramanti teorizzazioni dell'ordine economico e sociale – definita “teoria della riproduzione sociale e culturale” – con l'obiettivo di dimostrare l'azione legittimante svolta dal sistema scolastico nel perpetuare il “dominio culturale” delle classi avvantaggiate. Nelle analisi svolte da Bourdieu e Passeron il fulcro del processo di riproduzione delle disuguaglianze sociali è proprio la scuola; in particolare il livello cruciale è quello dell'istruzione superiore, all'interno del quale avviene un processo a tre distinti livelli: «selezione», «eliminazione», «segregazione» (Giancola, 2009; Giancola, Salmieri, 2020c). Col primo si fa riferimento alla probabilità di accesso all'istruzione che, secondo Bourdieu, tende a crescere se lo studente appartiene ad un'elevata classe sociale; il secondo livello inerisce alla “eliminazione” precoce dal sistema educativo degli studenti appartenenti a classi inferiori (dispersione scolastica); e infine l'ultimo livello

corrisponde al portato dei primi due: la “segregazione” avviene ogni qualvolta i consigli dei professori, come le decisioni dei genitori, tendono a orientare gli studenti delle classi svantaggiate verso indirizzi più brevi e professionalizzanti rispetto ad indirizzi orientati alla filiera universitaria. «L’inferiorità legata all’origine sociale è la più gravida di conseguenze, poiché essa si manifesta sia con l’eliminazione pura e semplice dei ragazzi che provengono dalle classi meno abbienti, sia con la restrizione delle scelte offerte a coloro che sono sfuggiti dall’eliminazione» (Bourdieu, Passeron, 2006, p.39).

Le opere di Bourdieu che pongono le basi della teoria della riproduzione culturale sono: “Gli studenti e la cultura” (1964), “La riproduzione” (1970) e “La distinzione” (1979); all’interno delle quali vengono esposti dati, analisi e teorie che cercano di dimostrare i meccanismi che delineano il processo di riproduzione culturale.

Bourdieu nello sviluppo del suo pensiero, scostandosi dalla teoria dell’azione razionale, definisce “relazionale” la sua teorizzazione, poiché essa è il frutto di relazioni oggettive tra gli individui di diverse posizioni sociali e caratterizzati da differenti disposizioni ereditate dalla classe d’origine (Besozzi, 2006). È qui che prende piede uno dei concetti fondamentali della teoria bourdieusiana, ossia quello di *habitus*: il «prodotto dell’interiorizzazione dei principi di un arbitrario culturale in grado di perpetuarsi dopo la cessazione dell’azione pedagogica e perciò di perpetuare nelle pratiche i principi dell’arbitrario interiorizzato» (Bourdieu, Passeron, 1974, pp. 76-77). In sostanza l’*habitus* è un “ordine sociale incorporato” – sviluppato dai condizionamenti sociali che circondano l’individuo e che portano alla formazione di gruppi accumulati da un medesimo stile di vita – riconducibile ad «un sistema di disposizioni durabili e trasferibili, strutture strutturate, predisposte a funzionare come strutture strutturanti» (Bourdieu, 1995, p. 88). Egli parla di *habitus* come di una struttura «strutturata», nel senso che viene trasmesso dalla famiglia e dalla classe d’origine<sup>14</sup> – e, in quanto tale, ha una duplice valenza:

---

<sup>14</sup> È doveroso sottolineare che l’*habitus* può essere distinto in primario e secondario. Col primo ci si riferisce alle disposizioni e i modelli di orientamento interiorizzati dall’individuo durante la socializzazione primaria (effettuata in famiglia), e col secondo, si fa riferimento alla socializzazione secondaria, ossia una specificazione di quanto appreso in precedenza, con la socializzazione primaria, e che prepara l’individuo al suo ruolo in società (effettuata a scuola e nelle altre agenzie successive al contesto familiare) (Besozzi, 2006).

quella di distinzione tra classi sociali e successivamente quella di riproduzione continua delle stesse – e «strutturante», poiché le stesse disposizioni strutturano le scelte e il pensiero degli individui (Bourdieu, 1983; Giancola, Salmieri, 2020b).

La struttura della società, per Bourdieu, si basa sui rapporti di forza che intercorrono tra le differenti classi sociali e che dipendono dal capitale accumulato da queste ultime. Pertanto, il *capitale* ha una valenza fondamentale nel determinare la stratificazione sociale e può essere definito come «l'insieme di risorse e di poteri [propri di ogni classe] effettivamente utilizzabili [all'interno della struttura sociale]» (Bourdieu, 1983, p. 120). Sebbene Bourdieu non abbia espresso un elenco predeterminato delle varie forme di capitale, alcune risultano più determinanti di altre nel processo di riproduzione culturale; queste sono il «capitale economico», rappresentato dalle risorse materiali e finanziarie; il «capitale culturale» che si distingue in “incorporato” (come titolo di studio, competenze, abilità linguistiche, ecc.) e “oggettivato” (beni materiali posseduti come libri, strumenti, ecc.); infine, il «capitale sociale» ossia l'insieme delle reti di relazioni sociali e delle conoscenze utilizzabili (Bourdieu, 1983; 2012; Paolucci, 2011; Giancola, Salmieri, 2020b).

La tesi cardine di Bourdieu poggia proprio sulla “brutalità discreta” del processo di trasmissione dell'eredità culturale che si innesta «senza che vi sia un disegno metodico e un'azione manifesta» (Bourdieu, Passeron, 2006, p. 53) – e quindi in maniera inconscia e involontaria – e che va ad influenzare fortemente il percorso scolastico dei figli. In questo caso il capitale culturale assume un'importanza maggiore rispetto a quello economico in quanto, a differenza di quest'ultimo, esso non si esaurisce con il suo utilizzo nel tempo, anzi, aumenta con le esperienze e con l'apprendimento degli individui (Giancola, Salmieri, 2020b). L'eredità culturale trasmessa è rappresentata, oltre che da «uno stile di comportamento, dei gusti e un “buon gusto”, i quali [...] sono il più delle volte attribuiti alle doti naturali» (Bourdieu, 1978, p. 292) utili allo svolgimento dei compiti scolastici, anche da quella che Bourdieu chiama «cultura libera», derivata da una differente frequenza di teatri, musei e concerti, che portano i figli delle classi abbienti a consolidare le abilità, le conoscenze e la loro resa scolastica. Questa eredità culturale, sostiene Bourdieu, «è accresciuta dall'effetto moltiplicatore degli orientamenti iniziali, [...] [i quali prendono la forma di] determinismi indotti [...] che consacrano quelle

disuguaglianze sociali che ufficialmente vengono ignorate» (Bourdieu, Passeron, 2006, p. 46). Tali disuguaglianze culturali si tramutano in difficoltà di accesso e di riuscita scolastica a causa della reale funzione della scuola che, secondo Bourdieu, è «l'eliminazione indiretta e discreta di coloro che non si possono per decenza eliminare apertamente senza contraddire in forma manifesta i principi dell'uguaglianza formale tra gli individui» (Bourdieu, 1978, pp. 284-285).

La forte denuncia al sistema scolastico, accusato di essere una “fabbrica” di riproduzione delle disuguaglianze che consolida la stratificazione sociale, è contenuta ne “La riproduzione”, in cui Bourdieu e Passeron espongono la loro teoria della *violenza simbolica*, basata su una ciclicità nella quale «la scuola trasforma le disuguaglianze sociali in scolastiche, per poi riconvertirle in sociali» (Giancola, 2009, p.47). Nella concezione dei due sociologi francesi, infatti, ogni azione compiuta dalle varie agenzie educative «è oggettivamente una violenza simbolica in quanto imposizione, da parte di un potere arbitrario, di un arbitrario culturale» (Bourdieu, Passeron, 1974, p. 45). Pertanto, sono gli stessi rapporti di forza tra le classi a rappresentare il fondamento del potere arbitrario della scuola, la quale provvede alla riproduzione dei rapporti sociali imponendo e inculcando l'arbitrario culturale. La funzione di trasmissione culturale svolta dalla scuola dissimula la violenza simbolica con la quale essa stessa legittima la cultura della classe dominante; assegnando titoli scolastici agli studenti che legittimano l'ineguaglianza del sistema ma al tempo stesso bypassano la contestazione del dominio da parte dei dominati e l'eventuale utilizzo della violenza da parte dei dominanti (Paolucci, 2011).

L'*habitus*, in questa sede, assume un ruolo cruciale poiché, essendo un “insieme di disposizioni durature e socialmente trasmissibili” (*ibid.*), viene sfruttato dal sistema scolastico per perpetuare i rapporti di forza tra le classi, ignorando le profonde differenze tra gli studenti, così da imputare il differente rendimento scolastico non all'eredità culturale ma alle doti individuali, mascherando il privilegio in merito. Per questo motivo, la scuola «è uno dei fattori più efficaci di conservazione sociale in quanto fornisce l'apparenza d'una legittimazione alle disuguaglianze sociali e sanziona l'eredità culturale, le doti sociali trattate come doti naturali» (Bourdieu, 1978, p. 286). A differenza di quanto dovrebbe fare,

garantendo il successo di tutti gli studenti e cercando di arginare le disuguaglianze in entrata per evitare fenomeni dispersione scolastica, la scuola «[offre] vantaggi ai più avvantaggiati e svantaggi ai più svantaggiati [...] [ignorando] nel contenuto dell'insegnamento trasmesso, nei metodi e nelle tecniche di trasmissione e nei criteri di giudizio, le disuguaglianze culturali tra i giovani delle diverse classi sociali» (*ivi*, p.301), così da effettuare una profonda selezione che legittimi le disuguaglianze esistenti.

Per dimostrare il misconoscimento delle disuguaglianze in entrata degli studenti e il successivo processo di riproduzione della stratificazione sociale, Bourdieu e Passeron affiancano al *capitale culturale* il concetto di *ethos di classe*, entrambi considerati i fattori che rappresentano la distanza tra le varie classi all'interno del sistema scolastico. Essi parlano di *ethos di classe* riferendosi all'insieme dei valori, propri di ciascuna classe, che contribuiscono a definire gli atteggiamenti e le motivazioni degli studenti verso la scuola e la sua cultura (Bourdieu, 1978). In altre parole, un insieme di stile, gusto e disinvoltura propri di ciascuna classe che instaura profonde spaccature tra gli studenti, favorendo quelli provenienti dalle classi privilegiate, i quali

non sono debitori al loro ambiente soltanto di abitudini e di stimoli che servono loro direttamente nei compiti scolastici; e il vantaggio più importante non è quello che essi traggono dall'aiuto diretto che i genitori possono loro concedere. Essi ricevono in eredità anche delle conoscenze e uno stile di comportamento, dei gusti e un "buon gusto", i quali fruttano nella scuola a tal punto che questi aspetti imponderabili dell'atteggiamento sono il più delle volte attribuiti alle doti naturali (*ivi*, p. 292).

L'*ethos di classe*, pertanto, definisce la partecipazione più o meno attiva degli studenti e la loro propensione alla condivisione dei valori e della cultura scolastica, influenzando il processo educativo individuale a seconda della classe d'origine (Besozzi, 2006, 2009; Giancola, 2009). In altre parole, scrive Bourdieu, «gli atteggiamenti dei genitori circa l'educazione dei figli [...] [rappresentano l'] interiorizzazione del destino oggettivamente assegnato [...] all'insieme della categoria sociale di appartenenza» (Bourdieu, 1978, p. 294).

Insieme al *capitale culturale*, l'*ethos di classe* costituisce l'eredità culturale di ogni studente, che proviene *in primis* dalla famiglia, e comporta una diversità di *habitus* all'interno del sistema scolastico – e quindi una diseguale distribuzione di

approcci e valori – a fronte dei quali quest’ultimo dovrebbe praticare una “azione pedagogica” congrua all’esigenza di ciascun alunno, e non basata sulla cultura della classe dominante. La falsa democratizzazione esercitata dalla scuola attraverso pratiche di insegnamento uguali per tutti e aventi l’obiettivo di ottenere da tutti il medesimo risultato confluisce in una forte ineguaglianza sociale:

trattando tutti i discenti, anche se di fatto disuguali, come uguali nei diritti e doveri, il sistema scolastico finisce di fatto per sancire le disuguaglianze iniziali di fronte alla cultura. Inoltre, il sistema scolastico tende ad accordare un vantaggio supplementare ai giovani degli ambienti più agiati perché il sistema di valori impliciti che presuppone e trasmette, le tradizioni pedagogiche che perpetua e persino il contenuto e la forma della cultura che trasmette e che esige, hanno affinità con i valori, le tradizioni e la cultura delle classi più agiate (*ivi*, p. 301).

Nella concezione di Bourdieu, oltre a ignorare le disuguaglianze di partenza, il sistema scolastico attribuisce un vantaggio ulteriore agli studenti delle classi agiate poiché il sistema di valori che trasmette e su cui si basano le pratiche d’insegnamento, nonché i contenuti culturali e le modalità di trasmissione di questi, corrispondono a quelli delle classi agiate. Nel presupporre questa cultura come innata, la scuola provvede al «riconoscimento esplicito della cultura dominante come cultura legittima» (Bourdieu, Passeron, 1974, p. 73), avvantaggiando gli studenti delle classi dominanti, i quali si adattano più facilmente alla cultura scolastica poiché già assimilata in famiglia. Come unica via di accesso alla cultura per le classi meno abbienti, la scuola rappresenterebbe l’unica forma di speranza per una democratizzazione culturale se non legittimasse la cultura della classe dominante con la conseguente esclusione degli studenti delle classi subalterne poiché svantaggiati da un duplice punto di vista: la difficoltà ad assimilare la cultura e lo scarso incentivo ad acquisirla (Bourdieu, Passeron, 2006).

Anticipando la teoria dei codici linguistici di Bernstein, a parere di Bourdieu (1978, p. 293) «di tutti gli ostacoli culturali, quelli che riguardano la lingua parlata nell’ambiente familiare sono senza dubbio i più gravi e i più insidiosi, soprattutto nei primi anni di scuola, quando la comprensione e la padronanza della lingua costituiscono il punto di riferimento principale per il giudizio degli insegnanti». Il linguaggio, infatti, rappresenta un fattore fondamentale all’interno del processo educativo poiché fornisce agli studenti delle classi agiate, che lo utilizzano già in



famiglia, le capacità di affrontare la scuola con maggiore semplicità e naturalezza rispetto agli studenti meno abbienti. Questa “familiarità” con la cultura, con il linguaggio e con i valori condivisi e trasmessi sia in famiglia sia a scuola confluisce in una probabilità maggiore di raggiungere il successo scolastico (e migliori risultati) agli studenti che provengono da famiglie privilegiate; al contrario, gli studenti delle classi inferiori tendono ad abbandonare gli studi con più facilità, non perché meno intelligenti, ma perché portati all’auto-esclusione dovuta all’inculcamento di un arbitrario culturale basato sulla cultura della classe dominante che convince le famiglie meno abbienti della loro apparente inferiorità (Giancola, 2009).

Bourdieu, in conclusione, definisce la legittimazione della violenza simbolica – che sta alla base della sua teoria della riproduzione culturale e sociale – un “razzismo di classe” mascherato dalla neutralità della scuola che, detenendo il “monopolio” dei beni culturali, viene monopolizzata dalle classi dominanti per consolidare i rapporti di forza (e quindi la stratificazione sociale) (Bourdieu, Passeron 1974, 2006; Bourdieu, 1978, 1983).

Un’interessante esempio con cui Bourdieu e Passeron semplificano e chiariscono la funzione della scuola, come fulcro della riproduzione della struttura sociale attraverso la *violenza simbolica*, è espresso nell’epilogo de “Gli studenti e la cultura”:

Quando la madre di un allievo dice di suo figlio, e spesso davanti a lui, che “non è bravo in francese”, essa si rende complice di tre tipi di influenze sfavorevoli: in primo luogo, ignorando che i risultati di suo figlio sono direttamente l’effetto dell’atmosfera culturale della famiglia, trasforma in destino individuale quello che non è altro che il prodotto dell’educazione, e che può ancora essere corretto, per lo meno parzialmente, da un’azione educativa; in secondo luogo, essa, in mancanza di informazioni sulle vicende della scuola, in mancanza talvolta di argomenti da opporre all’autorità degli insegnanti, trae da un semplice risultato scolastico conclusioni premature e definitive; infine, dando la sua sanzione a questo tipo di giudizio, rafforza nel ragazzo il senso di essere questo o quello per natura. *Così, l’autorità legittimatrice della scuola può moltiplicare le disuguaglianze sociali perché le classi meno abbienti, ben coscienti del loro destino ma altrettanto incapaci di cogliere le vie attraverso le quali esso si realizza, contribuiscono con ciò alla sua realizzazione*<sup>15</sup> (Bourdieu, Passeron, 2006, p. 133).

---

<sup>15</sup> All’interno della citazione, il corsivo è mio.

Sebbene le opere di Bourdieu, concernenti il sistema scolastico, abbiano avuto un impatto fondamentale negli studi sociologici dell'educazione, successivamente sono state oggetto di forti critiche di determinismo e meccanicismo. Come si vedrà nel paragrafo successivo, il sociologo Raymond Boudon ha utilizzato la critica alle teorie bourdieusiane come base di lancio per la sua teoria della scelta razionale, scostandosi da quel "destino ineluttabile" che, a parer suo, caratterizzava le tesi di Bourdieu (Paolucci, 2011). In realtà, la riproduzione culturale sostenuta da quest'ultimo sarebbe ben diversa da un "determinismo meccanico", in quanto – scrivono Bourdieu e Passeron (2006) – l'eredità culturale non favorisce a priori coloro che la ricevono se questi la dilapidano utilizzandola superficialmente nell'ambiente extrascolastico. È necessario, pertanto, un utilizzo buono e razionale di questa eredità culturale affinché avvenga il processo di riproduzione: «l'atteggiamento che le persone hanno verso la loro condizione e verso i determinismi sociali che la definiscono fa parte della definizione generale della loro condizione e dei condizionamenti che essa impone» (*ivi*, p. 61).

### *2.3.2 Boudon: l'approccio della scelta razionale e i suoi "effetti perversi"*

Nonostante concordasse con Bourdieu e Passeron sull'esistenza di disuguaglianze nell'accesso all'istruzione, Raymond Boudon (1934-2013) si scostò dall'idea che derivassero dall'eredità culturale della classe d'origine e da un conseguente determinismo sociale. Nella sua concezione queste disuguaglianze corrispondono al risultato dell'agire individuale e quindi delle scelte che ogni individuo compie durante il suo percorso. Seguendo i principi dell'individualismo metodologico, Boudon presenta i fenomeni sociali come somma di scelte dei singoli individui, criticando al contempo funzionalisti e conflittualisti misconoscendo sia l'eccessiva impronta conformista dei ruoli sociali, dei primi, sia l'esclusiva funzione della scuola come riproduttrice della gerarchia sociale (Besozzi, 2006; Giancola, 2009; Paolucci, 2011).

Questa concezione di autonomia individuale si collega al sistema di interdipendenza che, secondo Boudon, si viene a creare dall'insieme delle azioni individuali, generatrici di effetti indesiderabili considerati "perversi". Questi, «producendo squilibri sociali indesiderati e spesso impreveduti giocano un ruolo essenziale nel mutamento sociale» ed è per questo che l'Autore li definisce *effetti perversi*: «effetti individuali o collettivi che risultano dalla giustapposizione di comportamenti individuali, senza essere inclusi negli obiettivi perseguiti dagli attori» (Boudon, 1981, p. 15). Sulla base di ciò, Boudon, nel descrivere gli individui, si rifà alla concezione di *homo sociologicus* considerandolo "intenzionale" e non "razionale", poiché dotato di preferenze nel ricercare i mezzi per realizzare i propri obiettivi e quindi caratterizzato da una razionalità limitata. All'interno delle sue tesi, quindi, risulta chiara la centralità dell'agire individuale, tuttavia, i fenomeni sociali scaturiti dall'interdipendenza dei singoli non sono attribuibili a nessuno in quanto «*si impongono* agli individui al punto da apparire loro come determinati da forze anonime [...] [le quali] non sono altro che semplici proiezioni delle strutture d'interdipendenza»<sup>16</sup> (Boudon, 1980, p. 109).

Il sociologo francese, chiarita l'importanza delle scelte individuali nel processo educativo, ritiene necessario costruire una teoria che ne dimostri la certezza sulla base di cinque assunti:

1. l'influenza delle subculture di classe sulle decisioni scolastiche degli studenti, con una tendenza a sfavorire le classi inferiori poiché queste assegnano un valore minore al percorso scolastico come mezzo di successo;
2. la presenza di *carenze cognitive* sulla base della classe di provenienza;
3. la tendenza a sottovalutare i *vantaggi* futuri derivanti dall'investimento nello studio dovuta ad un differente calcolo costi-benefici che influenza le scelte scolastiche;
4. la tendenza a sopravvalutare gli *svantaggi* futuri derivanti dall'investimento nello studio, ugualmente connessa al calcolo costi-benefici;
5. la tendenza a sopravvalutare i *rischi* derivanti dall'investimento nello studio, tramite il medesimo calcolo costi-benefici (*ivi*, p. 173).

---

<sup>16</sup> All'interno della citazione, il corsivo è dell'autore.

Questa teoria, chiamata da Boudon, della *scelta scolastica* si basa sul concetto di *bivio*, dinanzi al quale ogni individuo prende delle decisioni, e «spiega perché ci si debba attendere che un individuo di classe sociale inferiore abbia, in generale, un basso livello di scolarità», sottolineando che le scelte scolastiche «dipendano piuttosto debolmente dall'origine sociale quando la resa scolastica è buona e perché ne dipendano invece fortemente quando la resa scolastica è cattiva» (*ivi*, pp.173-174). Pertanto, come mette in evidenza Besozzi (2006, p.175), Boudon non sminuisce l'importanza dell'influenza familiare nel percorso degli studenti, ma contempera i meccanismi sociali con le aspettative individuali; di fatto «l'iter scolastico di un adolescente può essere considerato come una *sequenza di decisioni*, la cui frequenza, natura e importanza sono determinate dalle istituzioni scolastiche»<sup>17</sup> (Boudon, 1980, p. 174). Pertanto, il destino scolastico di ognuno, seppur con vincoli istituzionali, dipende esclusivamente dalle scelte individuali e della famiglia, allontanando la teoria della scelta scolastica da qualsiasi forma di determinismo.

Anche Boudon, quindi, dimostra l'iniquità di un sistema scolastico all'interno del quale l'origine sociale genera opportunità differenti e disuguaglianze sempre maggiori man mano che si passa ad un livello scolastico superiore, pur sapendo che è stata accertata una minore difficoltà nell'accesso a livelli superiori per le classi svantaggiate. Questo paradosso, nella sua visione, è dovuto agli effetti perversi dell'aggregazione di decisioni individuali che tendono a neutralizzare la democratizzazione del sistema scolastico, spostando verso l'alto i livelli scolastici di ogni posizione sociale (Giancola, 2009). Al riguardo, M. Rossi (1972, p. 101) chiarisce la tesi di Boudon scrivendo:

da un periodo all'altro e per ogni categoria sociale, un certo numero di individui in più apparirà ai livelli scolastici superiori e conquisterà così posizioni sociali migliori. In questo modo però sottrarrà necessariamente (data l'invarianza della struttura sociale) tali posizioni a coloro che si arrestano ai livelli scolastici inferiori, i quali vedranno in tal modo ridotte le loro speranze sociali. Questo effetto di compensazione [...] [produce] un'espansione e una democratizzazione crescente della domanda d'istruzione e contemporaneamente la stagnazione della mobilità.

---

<sup>17</sup> All'interno della citazione, il corsivo è dell'autore.

L'effetto perverso di Boudon spiega perché i tentativi di aumentare i tassi d'istruzione ed eliminare le disuguaglianze d'accesso sarebbero vanificati di fronte a questa "trappola dell'azione collettiva", a differenza di quanto sostenevano funzionalisti e conflittualisti (Giancola, 2009). Si può legittimamente affermare che la sua *teoria della scelta razionale* constata la razionalità dell'attore come fulcro del suo percorso scolastico, caratterizzata al contempo da vincoli e opportunità, ossia «una razionalità *limitata dall'agire degli altri e dall'influenza di molti fattori, tuttavia all'attore è riconosciuta ampia consapevolezza e capacità di scelta*»<sup>18</sup> (Besozzi, 2006, p. 348).

Il modello della scelta scolastica di Boudon si basa su calcoli di rischio, costo e beneficio che un individuo (e/o la sua famiglia) sono chiamati a compiere durante il suo percorso scolastico, dove ad ogni livello d'istruzione corrispondono determinati costi e benefici attesi. Egli dimostra che, a parità di livello scolastico, il costo è inversamente proporzionale all'origine sociale, quindi, sarà tanto più elevato quanto più bassa è la classe di appartenenza; pertanto, sarà maggiore la probabilità che gli studenti provenienti da classi svantaggiate decidano di non proseguire gli studi oltre un certo livello (Giancola, 2009). Lo stesso Boudon (1979, p. 66) sintetizza il suo modello in tre punti fondamentali:

- a) l'ambizione di uno studente di ricoprire una determinata posizione sociale dipende dallo status sociale della famiglia;
- b) lo stesso assunto vale per il raggiungimento di un determinato livello scolastico;
- c) le differenti posizioni sociali attribuiscono un valore differente al beneficio, al rischio e al costo di raggiungere un determinato livello scolastico.

Sulla base di questi assunti, l'Autore dimostra l'inutilità delle concezioni finaliste come la riproduzione sociale relative alle "subculture di classe", che inconsciamente decidono i destini degli individui, in quanto «è molto più semplice supporre che gli individui obbediscano ad un *processo di decisione razionale i cui parametri sono funzioni della posizione sociale*»<sup>19</sup> (*ibid.*).

---

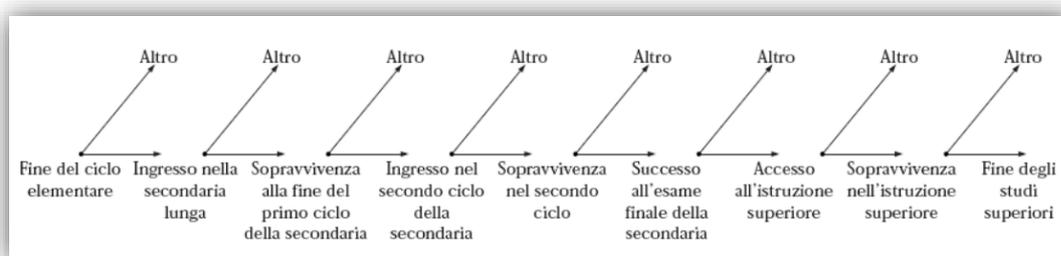
<sup>18</sup> All'interno della citazione, il corsivo è dell'autrice.

<sup>19</sup> All'interno della citazione, il corsivo è dell'autore.

Un'ulteriore passaggio effettuato da Boudon nell'avvalorare il suo modello è stato quello di considerare (in maniera semplicistica) il processo scolastico come un insieme di punti di biforcazione, che parte dall'inizio del ciclo elementare e si conclude alla fine degli studi superiori, nel corso del quale un individuo dovrà effettuare delle scelte per ogni punto di biforcazione. Qui, oltre alla distinzione istituzionale (tra canale "nobile" e "non nobile"), un individuo può essere costretto a rimandare la sua scelta a causa, per esempio, della ripetizione della classe che lo porterà alla medesima scelta l'anno seguente, ma con una differente variabile

FIGURA 2.2

Punti di biforcazione all'interno del processo scolastico



Fonte: Boudon, 1979, p.109

decisionale (anticipo/ritardo). La FIGURA 2.2 mostra gli otto punti in cui uno studente è chiamato a fare una scelta di sopravvivenza nella via che porta all'istruzione basata principalmente su un calcolo di costi, benefici e rischi di ogni possibilità. Bisogna precisare che, per ogni punto di biforcazione, la possibilità "Altro" corrisponde a differenti alternative (diversa istruzione, ingresso nel mondo del lavoro, ecc.), tralasciando dal modello la possibilità della c.d. "passerella" che permette di cambiare indirizzo scolastico ed eventualmente farci ritorno (*ivi*, pp. 108-109).

Boudon (1979, pp. 115-116) arriva quindi alla conclusione che l'ambiente culturale influenza fin dall'infanzia il percorso scolastico di un soggetto e, per questo, «la causa delle disuguaglianze di fronte all'istruzione sta dunque nella differenziazione dei campi di decisione in funzione della posizione sociale», a differenza di Bourdieu e Passeron, che la rintracciavano nelle disuguaglianze culturali. Pertanto, risultano fondamentali i meccanismi di decisione in funzione della posizione sociale poiché in base ad essi è possibile dimostrare che la persistenza delle disuguaglianze educative è dovuta all'influenza delle aspettative

da parte della posizione sociale. Inoltre, nel ricercare quali siano i fattori capaci di arginare le disuguaglianze di fronte all'istruzione, Boudon considera importanti le riforme relative al primo ciclo di istruzione secondaria, ma senza sopravvalutarle poiché «*il solo fattore capace di ridurre le disuguaglianze di fronte all'istruzione [...] sta nella riduzione delle disuguaglianze economiche e sociali. [...] [E le riforme scolastiche], anche se sono eccellenti rispetto ad altri obiettivi, è poco verosimile che esse possano avere un'incidenza determinante sulle disuguaglianze di fronte alla scuola*»<sup>20</sup> (*ivi*, p. 131).

### 2.3.3 Collins: il conflitto tra status groups e il credenzialismo

I principi della teoria della riproduzione contraddittoria rientrano pienamente nelle tesi di Randall Collins, nelle quali critica fortemente la visione statica e finalista del sistema scolastico (sostenuta dai conflittualisti), prediligendone una più dinamica, caratterizzata da una forte dipendenza tra istruzione e stratificazione sociale, secondo cui gli studenti dei ceti inferiori non si sottomettono facilmente al dominio di quelli dominanti, producendo così conflitto tra ceti. Questo conflitto porta l'istruzione ad essere il risultato di una “cultura di ceto” che Collins (1978, p.146) definisce «parte di una lotta (a molte dimensioni) che ha luogo fra i ceti per il dominio, per i vantaggi economici o per il prestigio». L'obiettivo di questo scontro corrisponde alla legittimazione della struttura sociale, che si basa sulla distinzione tra gruppi, definiti da Collins *status groups*, i cui membri sono accumulati dalla medesima cultura e da un'uguaglianza di status che li portano a scontrarsi con gli altri gruppi sociali in virtù dell'approvvigionamento di ricchezza, potere e prestigio (Giancola, 2009; Giancola, Salmieri, 2020c).

La scuola, in quanto erogatrice di credenziali educative necessarie per ricoprire ruoli occupazionali migliori, se controllata fornisce il “potere” di gestione della struttura sociale e dell'organizzazione politica, poiché rappresenta una «rete di dominio e di controllo nonché luogo di continue lotte per allargare quel controllo o per sottrarsi ad esso», che si traduce in una mobilitazione politica degli *status*

---

<sup>20</sup> All'interno della citazione, il corsivo è dell'autore.

*groups*, all'interno della quale «le persone formalmente istruite possono avvalersi dello stato per rafforzare il monopolio ad esse assicurato dalle credenziali educative su delle particolari occupazioni» (Collins, 1982, p. 28).

Il problema insito nella lotta per la cultura, data la maggior quantità di popolazione non privilegiata, sorge quando vengono mobilitate più persone rispetto a quelle che possono realmente rivestire posizioni occupazionali migliori, portando così il sistema ad una crisi di sovrapproduzione di credenziali educative che «incoraggia gli intellettuali [...] a disertare le scuole formali e a sostituirle con dei mezzi di produzione culturale meno controllati, generando un'esplosione di “controcultura”» (*ivi*, p. 29), che a sua volta aumenta la competizione culturale, mettendo a rischio la stabilità del potere politico. Questa situazione, secondo Collins, dimostra che il sistema scolastico non ha un ruolo statico, volto alla sola riproduzione della stratificazione sociale, ma è caratterizzato anche da «cicli di lungo termine di espansione, di crisi e di contrazione» (*ibid.*); in particolare, i cicli di crisi delle credenziali educative possono essere suddivisi in quattro fasi:

1. Nella prima fase vi è un'espansione del mercato che richiede uno sviluppo del sistema scolastico per fornire personale. Qui lo Stato stabilisce i requisiti scolastici per occupare professioni d'élite;
2. Nella seconda fase si raggiunge un circolo vizioso in cui la sovrapproduzione delle credenziali educative determina mobilitazione, conflitto e una conseguente disgregazione del potere politico che riproduce la competizione culturale;
3. La terza fase è caratterizzata da una saturazione delle professioni principali e dal massimo livello di inflazione culturale; inoltre, si diffondono canali d'istruzione alternativi rispetto all'istruzione formale, svalutando ancor di più i “vecchi” titoli. È probabile che in questa fase si verifichino guerre o rivolte interne;
4. L'ultima fase evidenzia una decadenza del settore culturale con una diffusa disoccupazione intellettuale,<sup>21</sup> abbattendo definitivamente il prestigio delle

---

<sup>21</sup> Per *disoccupazione intellettuale* si intende la mancanza di posti di lavoro adatti a persone fornite di un titolo di studio superiore (Treccani, 2023).



credenziali, che influisce negativamente sull'economia e sulla politica di uno Stato (*ivi*, pp. 30-31).

È evidente, secondo il sociologo statunitense, che i ceti più agiati sfruttano le credenziali educative per l'assegnazione di professioni apicali raggiungibili con il possesso di titoli di studio e non per reali competenze pratiche, delineando così il fenomeno del *credenzialismo* (Collins, 1979; 1982) che egli critica aspramente in quanto più che rispondere a bisogni di qualifiche all'interno del mercato del lavoro, contribuisce a consolidare le posizioni dominanti della struttura sociale. Per questo motivo l'espansione della scolarizzazione non ha sortito effetti sui privilegi di classe.

Nella concezione di Collins, quindi, l'ascesa e la caduta della valuta culturale rientrano nell'andamento ciclico dell'istruzione dovuto alle lotte tra *status groups* per accaparrarsi credenziali educative che si traducono nel gioco tra domanda e offerta del mercato culturale. Pertanto «l'espansione culturale ha una dinamica propria che, lasciata a sé stessa, tende a produrre cicli che influenzano i settori culturale, politico e persino economico» (Collins, 1978, p. 50).



## CAPITOLO III

### La povertà educativa in Italia

#### 3.1 La drammatica situazione italiana

Dopo aver chiarito il fenomeno della povertà educativa, le sue cause e le sue conseguenze all'interno del primo capitolo, si vuole evidenziare la sua portata nel nostro Paese in quanto, dati alla mano, fanalino di coda a livello europeo per competenze di base.

La prima indagine su larga scala volta a misurare le competenze cognitive degli adulti (16-65 anni) è stata l'*International Adult Literacy Survey* (IALS), condotta in otto paesi nel 1994 ed estesa a ventidue nel 1998. Le analisi si basavano sulle competenze in *literacy* (lettura, comprensione e interpretazione di testi), *numeracy* (operazioni di calcolo, utilizzo di formule e grafici) e *problem solving* (risoluzione di problemi con capacità logico-ragionative) e, successivamente, i risultati vennero inclusi nel 2003 nell'*ALL – Adult Literacy and Lifeskills Survey* – e nel 2012 nel *PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies* – entrambe volte alla valutazione delle competenze e delle abilità di vita degli adulti (NCES, 2023). Dalla rilevazione IALS risultò che la situazione in Italia era alquanto allarmante: il 5% degli intervistati risultava analfabeta strumentale, il 71% analfabeta funzionale e solo il restante 24% era in grado di leggere, scrivere ed effettuare calcoli necessari per muoversi con destrezza all'interno della società<sup>22</sup> (Gallino, 2000). Nel 2003 l'indagine ALL confermò la diffusa capacità di leggere e scrivere nella popolazione italiana, tuttavia gran parte di quest'ultima era fortemente limitata poiché non padroneggiava le abilità cognitive necessarie per un'efficace sviluppo culturale e comunicativo. Dieci anni più tardi, l'indagine PIAAC si pose sulla scia delle precedenti potenziandone le metodologie e la

---

<sup>22</sup> È possibile distinguere tre tipologie di analfabetismo: strumentale, funzionale e di ritorno. Il primo fa riferimento a coloro che non sanno leggere, scrivere o effettuare calcoli; il secondo comprende coloro che hanno le capacità di leggere, scrivere e fare calcoli ma non riescono a utilizzarle efficientemente per essere attivi in società o sviluppare idee; infine, l'analfabetismo di ritorno si riferisce ai soggetti che nel tempo non hanno esercitato le competenze acquisite e, per questo motivo, le hanno disapprese.

strumentazione. Al riguardo, in uno studio accurato sui risultati PIAAC, Decataldo e Giancola (2014) evidenziano molteplici punti di riflessione: innanzitutto l'enorme divario tra Giappone e Italia (rispettivamente primo e ultima in classifica) per punteggio medio in *reading literacy* è dovuto non solo al tardo processo di scolarizzazione dell'Italia rispetto agli altri Paesi dell'area Ocse, ma anche ai forti divari generazionali dovuti alle differenti riforme scolastiche che si sono susseguite nel corso del tempo; in secondo luogo, nonostante la progressiva riduzione delle disuguaglianze, l'espansione dell'istruzione avuta dal secondo dopoguerra ad oggi non ha comportato un effetto così accentuato rispetto a ciò che ci si aspettava; infine, la constatazione di un reale fattore di disuguaglianza sociale rintracciabile nell'influenza del background familiare sul conseguimento di un titolo di studio, che colloca l'Italia nel gruppo dei paesi in cui l'origine sociale condiziona gli esiti scolastici di un soggetto. Difatti, in Italia, avere un genitore altamente istruito comporterà alte probabilità di essere altamente istruiti.

Dal rapporto *Skills Outlook 2013* contenuto nell'indagine PIAAC è emerso il complessivo ritardo italiano rispetto agli altri paesi intervistati. In Italia, infatti, solo un adulto su venti rientra in un alto livello di competenze alfabetiche mentre tre adulti su dieci rientrano in un livello inferiore rispetto a quello minimo. Anche qui, come nelle indagini precedenti, viene confermata la diffusa capacità di leggere, scrivere o effettuare semplici calcoli che, però, incontra forti difficoltà nel momento in cui gli adulti italiani sono chiamati ad effettuare compiti più complessi. I dati mostrano che l'Italia si trova agli ultimi posti della classifica per ogni competenza analizzata. Considerando le competenze in *literacy* quasi il 70% degli adulti italiani non supera i due livelli più bassi della scala di padronanza<sup>23</sup> rispetto alla media del 45% degli altri Paesi OCSE. Solo la Spagna, che si colloca appena sopra l'Italia, supera il 60%. La criticità della situazione italiana è percepibile anche dall'enorme divario nei punteggi medi di padronanza della *literacy*: l'Italia mostra un punteggio di 250 (risultato peggiore tra tutti i Paesi) contro quello più elevato che si attesta a 296 (raggiunto dal Giappone). Allo stesso modo, se si osservano i risultati delle

---

<sup>23</sup> L'indagine PIAAC classifica la padronanza delle competenze analizzate in cinque distinti livelli, a seconda del punteggio ottenuto, dove il livello 1 comprende i soggetti che hanno capacità limitate alle operazioni, alla lettura e alla comprensione di base, mentre il livello 5 comprende coloro che hanno le capacità di affrontare operazioni complesse ed effettuare scelte logico-razionali anche in presenza di indizi retorici.

competenze in *numeracy*, l'Italia si colloca al penultimo posto con un punteggio medio di 247, mentre la media dei Paesi OCSE si attesta a 269. Anche in questo caso il 70% degli adulti italiani non raggiunge il terzo livello di competenze matematiche sui cinque previsti quando invece la media dei Paesi intervistati è del 45% (OCSE, 2013b).

I dati PIAAC, inoltre, evidenziano una stretta correlazione tra le competenze in *literacy* e *numeracy*, infatti il coefficiente di correlazione è molto elevato (0,87). Questo è dovuto al fatto che le prime sono funzionali alle seconde, in quanto per riuscire a risolvere problemi e operazioni matematiche è necessario avere una buona padronanza delle abilità di comprensione e lettura.

Infine, se consideriamo le competenze in *problem solving* legate allo sviluppo tecnologico e all'utilizzo base di apparecchiature informatiche la situazione non migliora. In Italia, infatti, solo il 46% della popolazione possiede competenze digitali di base, rispetto al 54% della media UE, collocando il Paese al venticinquesimo posto su ventisette nella classifica del capitale umano digitalizzato, confermando così gli adulti italiani al primo posto per carenze educative rispetto a tutti gli altri paesi europei (EUROSTAT, 2022).

Sebbene l'espansione dell'istruzione abbia aumentato la platea di individui con un titolo di studio, l'Italia si dimostra ancora in ritardo rispetto agli altri Paesi dell'area OCSE. Nel 2021, infatti, la quota di persone in Italia tra i 25 e i 64 anni con una laurea si attestava al 20%, quasi la metà della media OCSE (41%). Se si compara la tendenza della quota di 25-34enni con almeno una laurea tra il 2000 e il 2021, emerge un aumento positivo in Italia, passando dal 10,4% al 28,3%, ma ancora nettamente inferiore rispetto alla media OCSE (rispettivamente dal 27,8% al 47,5%) (OCSE, 2022).

Malgrado l'aumento del livello di istruzione e i vantaggi che possono essere acquisiti nel mondo del lavoro per chi consegue una laurea o perlomeno un diploma, il fenomeno dell'abbandono scolastico risulta lievemente diminuito, ma ancora molto diffuso. Difatti la quota di giovani italiani tra 18 e i 24 anni che interrompono gli studi prima di conseguire il diploma si attesta all'11,5%, a fronte di una media UE del 9,6%; se invece si considerano i giovani adulti tra i 25 e i 34 anni la quota sale al 23% (EUROSTAT, 2023).

La situazione italiana appare quindi in miglioramento rispetto al passato, tuttavia presenta ancora un netto ritardo rispetto agli altri Paesi dell'area OCSE collocandosi tra le ultime posizioni, come fanalino di coda, per povertà educativa e carenze di competenze di base. Questa condizione risulta particolarmente drammatica non solo perché il titolo di studio e le competenze di un soggetto sono la chiave per avere un ritorno economico, ma anche, e soprattutto, perché essi producono un notevole impatto sulla sua qualità di vita; come scrivono saggiamente Giancola e Salmieri (2023): «scolarizzazione e diffusione delle competenze di base funzionano da leva sociale nel campo del benessere individuale [...], scelta e consapevolezza [...], nonché come fattore di coinvolgimento e partecipazione nella vita civile e politica».

### *3.1.1 L'influenza dell'origine sociale sulle competenze in lettura e matematica*

Come è stato esplicitato nel primo capitolo, la povertà educativa è un fenomeno esteso e portatore di forte criticità in quanto essa stessa è fonte di altre povertà che incidono sulla vita delle persone riproducendosi per via intergenerazionale. Giancola e Salmieri, ne “La povertà educativa in Italia” hanno ribadito questa tesi, confermando l'influenza del background socio-economico e culturale della famiglia d'origine sulle competenze degli studenti, soffermandosi sul legame tra la povertà nelle capacità della popolazione italiana e il tipo di politiche educative.

In mancanza di indagini longitudinali che misurassero le competenze di base in Italia, i due sociologi italiani hanno fatto ricorso alla tecnica chiamata *pseudo-panel*, attraverso cui è possibile connettere i data set di un insieme di soggetti in momenti differenti della loro vita, ovviando alla mancanza di una singola indagine svolta su base pluriennale sui medesimi soggetti. Utilizzando quindi i dati dell'indagine PISA, sui quindicenni italiani nel 2000, e dell'indagine PIAAC, sui giovani adulti italiani tra i 26 e i 28 anni nel 2013, collegandoli in un unico data set, è stato possibile valutare «l'effetto che la famiglia di origine esercita sui risultati di

apprendimento, sulle aspettative scolastiche e sul livello di istruzione raggiunto» (Giancola, Salmieri, 2023, p. 152).

Una prima considerazione che viene messa in evidenza è l'intenso effetto delle abilità in lettura in giovane età: un adolescente che si trova in povertà educativa avrà maggiori probabilità di peggiorare le sue condizioni in età adulta; infatti, il ruolo giocato dalla famiglia di origine è cruciale poiché consolida o intensifica le capacità e i risultati di un soggetto anche a distanza di decenni. Questo fenomeno è caratterizzato dal fatto che l'effetto delle origini socio-economiche e culturali è più intenso in età scolare che in età adulta: la combinazione tra background familiare e indirizzo di studi (tra liceo, istituto tecnico e istituto professionale), delle quali la seconda è influenzata dalla prima, determina un differente sviluppo delle capacità di lettura e comprensione (Giancola, Salmieri, 2023).

Il secondo punto interessante che viene sottolineato risiede nell'importanza del divario tra le aspettative di istruzione degli studenti in età giovanile e la futura realtà. Ciò che si attendono gli studenti, infatti, non deriva unicamente dai loro obiettivi personali poiché in gran parte è l'influenza da parte dell'ambiente familiare a formare le loro aspirazioni e i loro obiettivi (Giancola, Salmieri, 2020a). Difatti il contesto socio-economico e culturale di origine incide in maniera maggiore sulle aspettative degli adolescenti rispetto ai risultati scolastici: se si considerano due studenti con lo stesso rendimento scolastico ma provenienti da ambienti familiari differenti molto probabilmente quello svantaggiato avrà ambizioni più modeste rispetto a quello avvantaggiato. Un ambiente familiare svantaggiato e non stimolante, la scelta della filiera scolastica secondaria superiore e le aspettative di istruzione costituiscono fattori che combinati tra loro contribuiscono al rischio di povertà educativa nel futuro dei giovani.

L'ultimo risultato importante ricavato dell'analisi sulle capacità in lettura è la conferma che i giovani adulti italiani hanno una tendenza più al peggioramento che al miglioramento delle capacità di lettura, comprensione e interpretazione di testi complessi. La quota degli individui tra i 26 e i 28 anni con risultati peggiori rispetto a quelli avuti in adolescenza è del 22%, contro il 12,5% di quelli che viceversa hanno migliorato i loro risultati. Questa condizione preoccupante è dovuta sia ad usi e consuetudini culturali passivi che caratterizzano gli studenti italiani, sia alla

velocità con cui essi perdono ciò che hanno appreso a causa della poca pratica nel tempo libero. Giancola e Salmieri (2023, p. 160) considerano questa situazione «quasi impossibile da ribaltare» in quanto la generazione di mezzo (che comprende i soggetti tra i 36 e i 38 anni) presenta livelli di propensione alla lettura talmente esigui da generare un circolo vizioso di riproduzione delle disuguaglianze che va a perpetuare la povertà educativa anche nelle generazioni future.

Le abilità matematiche, pur essendo dipendenti da quelle in lettura e comprensione, risultano ugualmente importanti in quanto esse mettono in moto importanti processi cognitivi di analisi e valutazione di soluzioni a problematiche in base a determinati criteri. Ad esse si affiancano le competenze scientifiche, altrettanto rilevanti per comprendere ciò che ci circonda, trarre conclusioni, effettuare ragionamenti e valutare criticamente una determinata situazione. Secondo i dati TIMMS – *Trends in International Mathematics and Science Study* – i risultati in matematica e scienze degli italiani della scuola primaria sono appena sopra la media, tuttavia si registra un graduale peggioramento con l'avanzare del ciclo di istruzione, dimostrato dai risultati degli studenti quindicenni italiani rispetto a quelli dei Paesi OCSE (OCSE, 2019). Questo effetto è dovuto principalmente all'influenza dell'ambiente familiare poiché «le competenze di base matematiche e scientifiche che si sviluppano nel corso dell'adolescenza dipendono da variabili ascritte legate alle origini sociali degli studenti» (Giancola, Salmieri, 2023, p. 168).

È possibile ricondurre la trasmissione della povertà educativa in matematica e scienze a due differenti insiemi di fattori: le variabili ascritte (livello di istruzione dei genitori, genere dello studente e paese d'origine della famiglia) e il “capitale culturale oggettivato” (beni culturali materiali posseduti in famiglia come libri, strumenti, ecc.) ripreso dalle tesi di Pierre Bourdieu (2012). Tra le variabili ascritte, benché l'istruzione dei genitori e il genere degli studenti abbiano una forte rilevanza, l'origine migratoria risulta essere lo svantaggio maggiore. In merito al capitale culturale oggettivato, vi è una correlazione positiva tra la presenza di oggetti culturali in casa e i risultati in matematica e scienze: ad una maggiore quantità di libri in casa corrisponde un maggior effetto positivo sul rendimento scolastico degli studenti. Pertanto, il capitale culturale oggettivato incorpora



l'influenza dell'istruzione dei genitori e delle origini sociali, riverberandosi sull'apprendimento dei figli (Giancola, Salmieri, 2023).

Come per i risultati delle competenze in *literacy*, anche quelli in *numeracy* evidenziano una situazione problematica per i giovani adulti italiani: i loro risultati sono inferiori rispetto a quelli dei loro coetanei degli altri Paesi partecipanti all'indagine PIAAC (OCSE, 2013c). Un dato positivo è la progressiva diminuzione dello svantaggio delle donne nelle competenze matematiche man mano che si considerano fasce di età più giovani, grazie all'aumento delle iscrizioni femminili all'università e al successivo sorpasso di quelle maschili avuto negli anni Novanta.

Infine, è necessario sottolineare la duplice faccia delle competenze in matematica degli adulti italiani: da un lato emerge una grave condizione di povertà educativa che nel lungo periodo si perpetuerà e trasmetterà le medesime carenze educative anche alle generazioni future e, dall'altro lato, è possibile sperare in un futuro aumento delle competenze di base dovuto a livelli di istruzione mediamente più elevati (Giancola, Salmieri, 2023).

### **3.2 L'evoluzione del sistema scolastico italiano**

Dall'unificazione nazionale ad oggi sono state svariate le riforme scolastiche che hanno caratterizzato e mutato il nostro Paese; tuttavia, prima di analizzarle, è importante sottolineare che il nostro sistema scolastico, per come lo conosciamo oggi, è il prodotto di un lungo processo il cui punto d'inizio può essere ricondotto ben prima dell'Unità d'Italia. Possiamo infatti esporre alcuni elementi storici che hanno caratterizzato gli stati originari e sono confluiti nello Stato italiano creando forte frammentazione. In primo luogo, la formazione stessa dello Stato-nazione ha contribuito ad incentivare la formazione dei cittadini in lettura e matematica per essere successivamente collocati nell'apparato burocratico dell'amministrazione statale. In secondo luogo, la creazione di un sistema scolastico nazionale è stata la base per la diffusione dell'idioma nazionale che a sua volta ha contribuito all'auto-riconoscimento del popolo come comunità unita su scala nazionale. Infine, gli elementi territoriali come il divario Nord-Sud, l'industrializzazione concentrata in determinate aree del territorio e l'eterogeneità linguistica hanno concorso alla

diffusione di una forte povertà educativa. Inoltre, è possibile anticipare che il ruolo cruciale nella diffusione dell'italiano come lingua parlata non fu tanto dell'istruzione pubblica, quanto della diffusione dei mass media come la radio, il cinema, i periodici e la televisione (Giancola, Salmieri, 2023).

La legge Casati, entrata in vigore nel 1860, è lo spartiacque che segna l'avvio di un vero e proprio sistema scolastico moderno. Essa sanciva la divisione del percorso elementare in due cicli biennali (di cui solo il primo obbligatorio), il cui costo era posto a carico dei comuni, mentre l'istruzione superiore era finanziata dallo stato centrale. La responsabilità finanziaria delle amministrazioni locali fu un forte punto di debolezza in quanto quelle più povere (soprattutto nel meridione) non erano in grado di sostenere i costi per l'istruzione e per gli stipendi degli insegnanti e questo causò ritardi nella lotta contro l'analfabetismo.

Le leggi Coppino, del 1867 e 1877, sancirono forti cambiamenti organizzativi e formativi. Con la prima venne accentratò ancor di più il sistema scolastico facendo dipendere la scuola direttamente dal ministero dell'Interno. Con la seconda venne innalzato l'obbligo scolastico da due a tre anni (quindi fino ai nove anni di età), introducendo per la prima volta una sanzione per le famiglie che non rispettavano l'obbligo. Dal punto di vista finanziario, però, non vennero apportati cambiamenti: le spese di gestione delle scuole rimasero a carico dei comuni comportando un abbassamento progressivo dei salari dei docenti, a causa della carenza di risorse; una situazione che perdurò anche in seguito alla centralizzazione della professione.

Nel 1904 la legge Orlando elevò nuovamente l'obbligo di altri tre anni, quindi fino ai dodici anni di età, oltre i quali vi era la possibilità di accedere alle classi quinta e sesta. Con la legge Daneo-Credaro del 1911 lo Stato assunse la responsabilità e la gestione di parte delle scuole elementari, soprattutto quelle dei piccoli comuni.

Ma fu con la legge Gentile del 1923 che si giunse ad una forte razionalizzazione organizzativa e ad un'altra centralizzazione nel sistema di governo. Venne istituita la scuola materna con durata di cinque anni (ma né obbligatoria né gratuita) in preparazione alla scuola elementare anch'essa di cinque anni; vi erano poi la scuola media inferiore (della durata di tre anni) e quella superiore, che era stratificata in "scuole alte", licei classici e scientifici, "scuole intermedie", istituti tecnici e

magistrali e, infine, “scuole basse”, ossia le scuole complementari aventi una forte professionalizzazione. La riforma Gentile, che elevò l’obbligo scolastico a quattordici anni, si poneva come obiettivo la realizzazione di un sistema meritocratico e fortemente selettivo. Secondo Gentile, infatti, era necessario mantenere un livello scolastico alto vincolando l’accesso a tutte le facoltà universitarie solo ai diplomati del liceo classico, mentre i diplomati del liceo scientifico potevano scegliere solamente facoltà tecnico-scientifiche (Capano, 2011).

Nel secondo dopoguerra i numerosi dibattiti sulla riforma del sistema scolastico portarono all’unificazione della scuola media unica (di durata triennale) che contribuì al passaggio da un sistema tradizionale ad uno contemporaneo. In seguito, la legge 478 del 1961 abolì l’esame di ammissione alla scuola media generando un boom di iscrizioni che portò la quota di coloro che possedevano la licenza media dal 50% del 1963 all’80% del 1973.

La legge Codignola del 1969 aprì l’iscrizione universitaria a tutti i possessori di un diploma, indipendentemente dalla tipologia. Questo ebbe un duplice effetto: da un lato, aumentò le iscrizioni all’università con un’impennata tra gli anni Settanta e Novanta, dall’altro lato, mise in evidenza le forti disuguaglianze tra famiglie più istruite e meno istruite: i figli di genitori poco istruiti hanno una maggiore probabilità di abbandono scolastico, in questo caso, universitario poiché hanno rendimenti inferiori ai coetanei con genitori altamente istruiti e effettuano differenti calcoli costi-benefici dovuti al maggior rischio dell’investimento universitario (Giancola, Salmieri, 2023).

Un’altra stagione di riforme scolastiche si aprì negli anni Novanta, sia dal punto di vista istituzionale, sia dal punto di vista dell’organizzazione didattica, fino ad arrivare alla fine degli anni Duemila, ricordati per la riforma Gelmini che stratificò la scuola superiore in sei tipi di liceo, due istituti tecnici e due professionali (Capano, 2011).

Dopo aver analizzato brevemente le riforme scolastiche che si sono susseguite in Italia e che hanno determinato l’evoluzione del suo sistema scolastico è necessario mettere in evidenza il fatto che queste non possono essere considerate responsabili per l’impatto che hanno le origini sociali sull’apprendimento degli

studenti. A dispetto di quanto sostengano in molti accusando il nostro attuale sistema d'istruzione di essere l'unico responsabile della diffusione della povertà educativa a causa della decadenza della qualità dell'insegnamento, la reale motivazione potrebbe essere rintracciabile nella pessima qualità della scuola di cinquant'anni fa, la quale avrebbe contribuito alla diffusione delle disuguaglianze trasmesse poi per via intergenerazionale agli studenti attuali, influenzati dall'origine familiare e dal background socio-economico e culturale. Insomma, un circolo vizioso che pone in evidenza un difetto strutturale non imputabile alla qualità e all'efficacia del sistema scolastico attuale. Piuttosto è possibile criticare l'assenza di servizi prescolastici per la prima infanzia gratuiti che garantiscano lo sviluppo cognitivo ed educativo a tutti i bambini a prescindere dalla loro estrazione sociale e che, come abbiamo visto nel primo capitolo, svolgono una funzione di contrasto alla riproduzione delle disuguaglianze educative, essenziale nei primi anni di vita di un individuo in vista dello sviluppo delle competenze di base (Giancola, Salmieri, 2023).

### *3.2.1 L'analisi della struttura*

Volgendo lo sguardo verso la struttura del sistema scolastico è possibile affermare che in Europa ne esistono diverse tipologie, a seconda del paese preso in considerazione. In generale, il sistema di istruzione italiano è molto simile a quello dei paesi del Sud Europa come Spagna, Grecia, Portogallo e Malta, tuttavia differiscono per l'ampiezza della decentralizzazione, l'autonomia delle scuole e la privatizzazione dell'istruzione.

Il decentramento scolastico prevede una maggiore influenza sulle politiche educative da parte degli enti locali o anche delle singole scuole rispetto agli organi centrali, e ciò influenza non solo l'organizzazione della didattica ma anche i risultati scolastici stessi; nondimeno, questo ha portato ad uno sviluppo ineguale della qualità dell'istruzione a causa dell'eccessiva eterogeneità all'interno dei singoli paesi. Questo tipo di sistema scolastico risulta più diffuso nei paesi dell'Europa orientale, come Repubblica Ceca, Lettonia e Slovenia, ma anche in alcuni dell'Europa centrale, come i Paesi Bassi e il Belgio, in cui lo Stato elabora politiche

di indirizzo che saranno adottate dalle scuole. Al contrario, in paesi del Sud Europa, come Grecia, Spagna e Portogallo le scuole e gli organi periferici hanno minore discrezionalità e di azione a favore di alti livelli di responsabilità degli organi centrali (OCSE, 2020).

L'autonomia scolastica, che non va confusa con il decentramento scolastico, è la capacità delle scuole locali di prendere decisioni autonomamente in merito alla didattica (insegnamenti, percorsi e metodi didattici, divisione in classi), alla gestione delle risorse umane, alla progettazione dei programmi di studio e, infine, alla gestione delle spese infrastrutturali (Giancola, Salmieri, 2023). In Europa l'estensione dell'autonomia scolastica riflette quella del decentramento scolastico esposto in precedenza: i paesi meridionali come Grecia, Italia, Spagna e Portogallo presentano un basso livello di autonomia (poco più della metà rispetto a quello dei paesi dell'Europa centro-orientale come Repubblica Ceca, Lituania, Paesi Bassi e Slovacchia). Pur presentando delle somiglianze, i paesi del Sud Europa differiscono tra loro nei processi decisionali interni: per quanto concerne la didattica, mentre Grecia e Spagna hanno un basso livello di autonomia, l'Italia ha un livello medio ma con assenza di co-decisioni multilivello; la gestione delle risorse umane rientra tra le scelte operate dalle singole scuole solo in Portogallo; solo in Italia la progettazione dei programmi di studio coinvolge anche le scuole, mentre in Spagna e Grecia spetta maggiormente agli organi centrali; infine, la gestione delle spese di funzionamento caratterizza solo in parte le scuole italiane, mentre negli altri paesi non è prevista (OCSE, 2016; Giancola, Salmieri, 2023).

In ultima istanza, il crescente numero di paesi che sostengono la privatizzazione delle scuole ha portato ad un forte dibattito sugli effetti che questo fenomeno comporta nei risultati degli studenti. I dati dimostrano, infatti, che la diffusione della privatizzazione scolastica sta portando con sé uno squilibrio negli apprendimenti degli studenti accentuando le disuguaglianze dovute alle origini sociali. In base ai dati dell'indagine PISA 2018 è possibile affermare che il recente aumento di iscrizioni agli istituti privati nei paesi del Sud Europa è accompagnato da un divario crescente tra il rendimento delle scuole "d'élite", costituite da studenti provenienti da famiglie avvantaggiate, e quello delle scuole composte da studenti svantaggiati. Tra questi paesi, in Italia, Grecia e Portogallo continuano a prevalere in larga misura

le iscrizioni alle scuole pubbliche (dall'86,6% del Portogallo al 96,4% dell'Italia), mentre in Spagna quasi uno studente su tre frequenta una scuola privata. La combinazione tra origine sociale e tipologia di scuola frequentata si riconferma un elemento predittivo dell'apprendimento (e del rendimento) di uno studente: coloro che provengono da una famiglia con un profilo socio-economico e culturale elevato e che frequentano un istituto privato avranno più probabilità di ottenere risultati migliori in lettura e matematica (OCSE, 2020).

### **3.3 Il circolo vizioso delle variabili in gioco**

Vista la moltitudine di fattori che condizionano il percorso scolastico e l'apprendimento degli studenti, risulta impossibile ricondurre la trasmissione della povertà educativa ad un'unica fonte causale. Le variabili che, dati alla mano, incidono maggiormente sono quelle ascritte e acquisite dagli studenti, cioè indipendenti dalle loro scelte e dalle loro azioni, considerate il fulcro della trasmissione delle disuguaglianze educative e sociali, come il background familiare, il genere e le origini locali o straniere. L'origine sociale, considerata la più cruciale di queste variabili ascritte, non agisce solamente in maniera diretta, tramite il capitale economico, culturale e sociale della famiglia, ma anche in maniera indiretta, attraverso le scelte che quest'ultima compie sulla tipologia di istituto superiore a cui iscrivere i figli.

L'indice che più si avvicina alla valutazione di questi fattori è l'ESCS – *Economic, Social and Cultural Status Index* – che misura il background socio-culturale ed economico dei genitori degli studenti sulla base di tre variabili: status occupazione, livello di istruzione e “capitale culturale oggettivo” (v. PAR. 3.3.1) presente nella loro abitazione. Questa tipologia di indice ci permette di verificare sia l'effettiva influenza delle origini sociali sul percorso degli studenti, che determina la persistenza della povertà educativa, sia le eventuali politiche scolastiche attuabili all'interno del territorio nazionale. L'indagine PISA, oltre a misurare le abilità degli studenti in *literacy*, *numeracy* e *problem solving*, utilizza l'indice ESCS per analizzare l'influenza del contesto familiare e delle scelte scolastiche sull'apprendimento e sui risultati degli studenti. Dalle rilevazioni

condotte dal 2000 al 2015 sugli studenti quindicenni italiani è emerso un notevole impatto dell'origine sociale e del contesto familiare – rispetto alla (tanto accusata) bassa qualità del sistema scolastico italiano nel diminuire le disuguaglianze in entrata e la povertà educativa – sulle competenze di base acquisite, sull'indirizzo di studi superiori prescelto e sull'orientamento alla filiera universitaria. Viene confermato, quindi, che i fattori causali della diffusione della povertà educativa non possono essere ricondotti alla struttura del sistema scolastico, ma al contesto extrascolastico che circonda gli studenti nel loro percorso secondo una serie di effetti a catena: le origini sociali e il background socio-economico e culturale della famiglia influenzano la scelta di indirizzo della scuola superiore (tra licei, istituti tecnici e professionali); queste due variabili combinate tra loro condizionano fortemente i risultati scolastici degli studenti, nonché lo sviluppo delle competenze di base, che, a loro volta, determinano il livello di apprendimento scolastico nel lungo periodo (Giancola, Salmieri, 2023).

La scelta della scuola superiore è, infatti, la prima tappa fondamentale del percorso scolastico di uno studente in quanto è il ciclo di istruzione in cui si sviluppano, ma soprattutto si consolidano, le competenze di base acquisite in precedenza. Nel nostro paese la scelta tra liceo, istituto tecnico e istituto professionale è cruciale poiché gli studenti iscritti ad indirizzi generalisti e orientati alla filiera universitaria, come i licei, ottengono punteggi più elevati in lettura, matematica e scienze rispetto ai loro coetanei iscritti agli altri indirizzi (INVALSI, 2019b). Questa disparità tra indirizzi di studio è talmente forte da essere percepita dalle famiglie più agiate come la conseguenza della stratificazione sociale, portandole ad iscrivere i figli presso scuole “d'élite”.

La riforma Gelmini, avviata tra il 2009 e il 2010, si poneva l'obiettivo di superare questa disparità di prestigio e di qualità tramite il riordino degli indirizzi scolastici che avrebbe dovuto aumentare l'attrazione degli istituti tecnici e professionali sorpassando la credenza che i licei fossero scuole di rango superiore. I cambiamenti attuati, però, non hanno sortito gli effetti sperati in quanto i licei continuano a formare gli studenti in maniera generalista, gli istituti tecnici se da un lato fortificano le competenze specifiche di un determinato settore, dall'altro indeboliscono l'orientamento all'università e, infine, gli istituti professionali

rimangono la scelta per chi già in partenza ha deciso di intradarsi verso il mondo del lavoro precludendo, quasi totalmente, il proseguimento all'istruzione terziaria. Vi è, quindi, una correlazione tra l'origine sociale e il percorso di scuola secondaria superiore prescelta che supera persino l'effetto dei risultati scolastici: gli studenti provenienti da classi agiate tendono ad iscriversi ai licei, mentre quelli provenienti da classi inferiori si iscrivono a percorsi meno prestigiosi, confermando la presenza all'interno del nostro paese di «fattori relativi ad aspettative, calcoli e strategie dei genitori, a giudizi, consigli e orientamenti espressi dagli insegnanti della scuola secondaria inferiore, a preconcetti e autoletture degli studenti» (Giancola, Salmieri, 2023, p. 109).

Effettuando una comparazione delle iscrizioni alle scuole superiori negli ultimi quindici anni si osserva che nel 2008 gli iscritti al liceo erano il 43,3% delle iscrizioni totali, gli istituti tecnici contavano il 34,2%, mentre il restante 22,5% si iscriveva agli istituti professionali; nel 2023, invece, i licei contano più della metà degli iscritti totali (57,1%), gli istituti tecnici scendono al 30,9%, mentre diminuiscono notevolmente di quasi la metà le iscrizioni agli istituti professionali (12,1%) (MIUR, 2008; 2023). Tuttavia, questa presunta democratizzazione delle iscrizioni ai licei non deve trarre in inganno. Essa, infatti, non implica necessariamente il miglioramento delle condizioni sociali verso la mobilità sociale poiché questo aumento potrebbe essere dovuto alla scelta delle famiglie delle classi medio-alte di indirizzare i figli verso percorsi propedeutici all'università, confermando il processo di scelta come una selezione di classe.

Allo stesso modo, tramite l'indice ESCS è possibile “prevedere” se uno studente proseguirà o meno gli studi dopo il raggiungimento del diploma; difatti, al crescere dell'indice aumenta la probabilità che uno studente sia più propenso ad iscriversi all'università, trasformando l'accesso all'istruzione terziaria in una vera e propria questione di classe.

Emerge quindi un sistema che solo in apparenza è democratico, corrispondente al portato della stratificazione sociale – in cui è in gioco un nesso causale tra l'origine sociale e la scelta della scuola secondaria superiore – e che spiega la forte diffusione della povertà educativa in Italia tra gli studenti provenienti da classi modeste.



### 3.4 Le politiche di contrasto alla povertà e alla povertà educativa

Come è stato descritto nel paragrafo 1.1.3, l'Italia presenta un'elevata quota di popolazione in povertà assoluta che ha avuto un notevole incremento soprattutto a seguito della crisi pandemica: la quota di famiglie in povertà assoluta è passata dal 6,1% del 2015 al 7,5% del 2021, che corrisponde a oltre 1,9 milioni di famiglie povere. In questo lasso di tempo sono state attuate molteplici politiche allo scopo di affrontare questa drammatica situazione che, però, sono risultate insufficienti e contraddittorie (ASviS, 2023). In questo paragrafo saranno esposte le principali politiche di contrasto alla povertà in Italia che hanno contraddistinto l'ultimo quinquennio, con l'obiettivo di metterne in luce i punti di criticità.

Insieme alla Grecia, l'Italia è stato l'ultimo paese in Europa a varare una politica nazionale contro la povertà. Nel 2017, con il decreto legislativo n. 147/2017 il Governo introdusse il Reddito di inclusione (Rei) e il Reddito di Solidarietà. Il Rei consisteva in un sostegno economico, basato sulla composizione del nucleo familiare e sulle risorse delle famiglie, che prevedeva percorsi di inclusione sociale e lavorativa. Esso venne sostituito nel 2019 dal Reddito di cittadinanza (RdC) e dalla Pensione di cittadinanza (PdC), effettuando un salto di qualità sia per l'incremento del beneficio economico, sia per l'allargamento della platea interessata. Introdotti con il decreto-legge n. 4/2019, convertito in legge n. 26/2019, il RdC e la PdC rappresentano una *policy* di sostegno economico finalizzata a contrastare la povertà, le disuguaglianze e l'esclusione sociale e vincolata ad un progetto di inserimento lavorativo e/o di inclusione sociale per le persone in possesso di determinati requisiti economici, di cittadinanza e di residenza (ISTAT, 2023b; Cacciapaglia, 2023; Caritas Italiana, 2021).

In linea teorica, in base a quanto afferma il decreto che lo istituisce, il RdC può essere considerato una *policy* ibrida in quanto presenta le caratteristiche di una politica attiva per il lavoro; quelle di una politica contro l'esclusione sociale; e altre di una misura meramente assistenziale. Tuttavia, i provvedimenti per l'inclusione sociale si attivano solo nell'eventualità in cui il richiedente non sia nelle condizioni di lavorare. In questi casi, infatti, avverrà la convocazione da parte del Comune, dove il richiedente dovrà sottoscrivere un Patto per l'inclusione sociale; mentre nel

caso in cui sia in grado di lavorare sarà convocato dai centri per l'impiego per sottoscrivere un Patto per il lavoro.

Pertanto, appare necessario un intervento tempestivo, tramite servizi alla persona, basato su qualità e coesione dei differenti livelli di *governance* locale con l'obiettivo di evitare forme di iniquità territoriali verso i cittadini (Petrella et al., 2022). Nonostante queste premesse teoriche, l'indagine Inapp-Plus 2021, effettuata su un campione di 45mila individui tra i 18 e i 74 anni, ha dimostrato che in realtà tra i percettori del RdC solamente il 32,8% è stato contattato dal Comune di residenza, mentre il 39,3% da un centro per l'impiego (Bergamante et al., 2022). A dimostrazione di ciò, la Corte dei conti (2021) nel 2020 ha registrato solamente 352.068 individui che hanno sottoscritto un contratto di lavoro (per la maggior parte a tempo determinato) a fronte di circa un milione e 300mila percettori c.d. "*Work Ready*" (beneficiari in grado di lavorare e quindi tenuti alla sottoscrizione del Patto per il lavoro).

Emerge, quindi, una situazione che non ha soddisfatto le promesse iniziali della misura del RdC: essa, infatti, non è stata in grado di superare la figura del mero sostegno assistenziale ad erogazione monetaria, visti gli scarsi risultati di reinserimento nel mondo del lavoro. Inoltre, va evidenziato che il RdC non è ancora in grado di raggiungere tutte le famiglie in condizioni di povertà; difatti, solo il 44% dei poveri assoluti lo riceve, a causa dei severi requisiti previsti per l'assegnazione (Caritas Italiana, 2022). Questi sono costituiti da soglie di accesso per livelli di reddito basati su una scala di equivalenza e dagli anni di residenza in Italia. In merito ai requisiti economici emergono delle criticità sulla scala di equivalenza applicata in quanto, crescendo all'aumentare del nucleo familiare, penalizza le famiglie numerose con minori, cioè quelle che si trovano maggiormente in difficoltà. Il secondo requisito richiede la cittadinanza italiana o la residenza nel territorio italiano da almeno dieci anni, di cui gli ultimi due in maniera continuativa. Questo esclude una quota consistente di famiglie straniere che necessiterebbero di un sostegno economico, pur presentando un'incidenza di povertà assoluta sei volte maggiore rispetto a quella di una famiglia di soli italiani (30,6% contro il 5,7%). Un'ultima criticità è rappresentata dallo squilibrio territoriale. Sebbene al Nord risiedano il 42,6% delle famiglie povere, il 70% dei beneficiari del RdC risiede nel

Mezzogiorno; questo è dovuto al fatto che la somma erogata alle famiglie è uguale su tutto il territorio, senza tener conto del differente costo della vita che varia considerevolmente da Nord a Sud (Liaci, 2021; Caritas Italiana, 2022).

In linea generale, il RdC e la PdC rimangono uno strumento di cruciale importanza nel contrastare la povertà materiale che, ripercuotendosi nell'ambiente culturale familiare, producono un importante effetto positivo anche contro la povertà educativa. Inoltre, hanno avuto un forte impatto anche sul benessere fisico e psico-sociale degli individui: l'Indagine Inapp-Plus 2021 evidenzia una crescita della fiducia nelle istituzioni e nella politica, in sé stessi e nel proprio futuro, nonché un aumento del tempo per la cura dei figli e per le relazioni con gli altri (Petrella et al., 2022).

La crisi economica dovuta alla pandemia da Covid-19 ha reso necessaria l'istituzione di una misura straordinaria di sostegno alle famiglie che riversavano in gravi condizioni economiche, denominata Reddito di Emergenza (Rem). Questa forma di sostegno emergenziale, unitamente al RdC e alla PdC, ha raggiunto quasi 11 milioni di famiglie, attenuando l'incidenza della povertà e delle disuguaglianze (ASviS, 2023).

In seguito, nel biennio 2021-22, sono stati adottati due piani nazionali di contrasto alla povertà minorile: il Piano Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza e il Piano di Attuazione Nazionale della "Garanzia infanzia". Nello specifico, il secondo mira ad «assicurare che bambini, bambine e adolescenti in situazioni di vulnerabilità abbiano accesso a servizi di cura della prima infanzia, educazione e attività scolastiche [...], con particolare attenzione anche alla dimensione di genere e a forme di svantaggio specifiche» (*ivi*, p. 112). Misure di questo tipo, congiuntamente a quelle di sostegno al reddito, sono necessarie per affrontare il fenomeno della povertà educativa fin dai primi anni di età dei bambini, in quanto le competenze di base sviluppate nel periodo 0-3 anni sono cruciali per il loro sviluppo e la crescita in un ambiente caratterizzato da stimoli educativi e culturali (Giancola, Salmieri, 2023).

Rispetto al RdC, la legge di Bilancio 2023 ha previsto il rinvio della riforma delle politiche a contrasto della povertà al 2024, annunciando l'abolizione del RdC a partire dallo stesso anno per sostituirlo con due interventi differenziati: l'Assegno

di inclusione per il contrasto alla povertà e il Supporto per la formazione e il lavoro. Per il periodo intermedio, è stata prevista una diminuzione delle mensilità erogate da 7 a 12 per le persone occupabili, ossia quelle che vivono in famiglie senza membri disabili, minorenni o ultrasessantenni. La definizione di occupabilità, quindi, viene sganciata dalle caratteristiche personali degli individui (come il titolo di studio, la carriera pregressa, le competenze di base, ecc.) basando l'erogazione del RdC esclusivamente sulla composizione del nucleo familiare e sancendo una netta estromissione dalla platea dei beneficiari anche di coloro che non hanno possibilità di impegno e, versando in condizioni di vulnerabilità, hanno alte probabilità di entrare in povertà. Inoltre, viene anche prevista la decadenza dal beneficio nel caso in cui i beneficiari rifiutino di partecipare ad un corso di formazione, già previsto in passato ma mai attuato, o rifiutino la prima offerta “congrua” di lavoro, a differenza delle tre possibili offerte previste nel 2019 e poi passate a due con il Governo Draghi (Asgi, 2023; Cacciapaglia, 2023; Caritas Italiana, 2023).

Una nota positiva della Legge di Bilancio 2023 riguarda la condizionalità dell'erogazione del RdC al completamento dell'obbligo scolastico per giovani tra i 18 e i 29 anni. Viene previsto, infatti, un vincolo di iscrizione e frequenza di un percorso di studi per i giovani beneficiari con l'obiettivo di aumentare il livello di scolarizzazione per superare le barriere all'entrata del mondo del lavoro.

Il RdC è una misura controversa su cui è difficile trarre generalizzazioni coerenti con gli obiettivi di questo elaborato, tuttavia vale la pena sottolineare che alcuni studi (ASviS, 2023; Cacciapaglia, 2023; Caritas Italiana, 2021; 2023) hanno dimostrato che, benché abbia fallito sul piano occupazionale, il RdC rappresenta tutt'ora una misura essenziale per aiutare le famiglie sul piano economico nel contrasto alla povertà materiale, generando potenzialmente un circolo virtuoso in cui le migliori condizioni economiche, l'ambiente e il benessere familiare e la stabilità dei genitori si riverberano in strumenti di lotta alla povertà educativa minorile. Applicare una condizionalità di investimento educativo e culturale all'erogazione del RdC non solo per i giovani ma anche per i genitori potrebbe rappresentare una svolta nella lotta alla povertà educativa.

Il nuovo sistema, così come pensato per il periodo intermedio, sembra abbia prodotto forti forme di iniquità tra i beneficiari, escludendo una larga fascia della popolazione che si trova in condizioni di povertà assoluta e alla quale viene negata la possibilità di condurre una vita dignitosa. Vi è, quindi, la necessità di mantenere il RdC come misura a sostegno del reddito per le famiglie più povere riformandone, però, l'applicazione per una maggiore efficienza della *policy* stessa (ASviS, 2023).



## Conclusioni

Attraverso questo elaborato è stato possibile analizzare il fenomeno della povertà e le sue dimensioni, con particolare attenzione a quella educativa che, al giorno d'oggi, ritengo sia quella più pericolosa per il futuro degli adolescenti. Questa tipologia di povertà, infatti, se presente nella famiglia di origine può segnare il percorso scolastico di uno studente poiché sarà portato ad affrontare la scuola e a prendere decisioni con un background familiare svantaggiato rispetto a quello dei suoi coetanei, contribuendo così alla persistenza delle disuguaglianze educative.

Come dimostrano i dati, la povertà educativa risulta essere fortemente diffusa in Italia rispetto agli paesi dell'area OCSE non tanto per l'inefficacia del sistema scolastico, quanto più per l'influenza del contesto familiare sullo sviluppo delle competenze di base degli studenti che sono il fondamento del loro percorso di crescita. È possibile affermare, infatti, che le competenze di base, che sono il risultato della combinazione tra origine familiare e indirizzo di studi superiori prescelto, si immettono in un circolo vizioso all'interno del quale rappresentano al contempo la causa e l'effetto della povertà educativa in quanto, da un lato, contribuiscono alla trasmissione intergenerazionale delle disuguaglianze nei confronti delle generazioni successive e, dall'altro lato, ne sono la diretta conseguenza.

Le teorie attraverso cui si è tentato di leggere il fenomeno della povertà educativa appartengono alla sociologia dell'educazione. Entrambe, infatti, mettono in luce punti di forza incompleti o portati all'estremo delle ipotesi, quando piuttosto alcune parti dell'una e dell'altra teorizzazione potrebbero intersecarsi formando un quadro di variabili più complesso. Invero, tanto il capitale culturale della famiglia d'origine (come il titolo di studio, il linguaggio, i libri posseduti in casa, nonché i valori, gli atteggiamenti e le motivazioni), quanto le scelte individuali effettuate durante il percorso scolastico (soprattutto negli snodi cruciali quali il passaggio dalla scuola media a quella superiore, la decisione di proseguire o abbandonare gli studi nei primi anni delle superiori e, infine, l'eventuale passaggio all'istruzione terziaria),

concorrono a plasmare lo sviluppo cognitivo di ogni studente, aumentando o diminuendo la probabilità di entrare in povertà educativa.

Dopo aver esposto i dati relativi alla drammatica situazione che contraddistingue l'Italia, è possibile affermare che i pessimi risultati riscontrati dalle indagini svolte a livello internazionale sulle competenze di base degli studenti non derivano, se non in minima parte, dalla bassa qualità del sistema scolastico, bensì dall'influenza del background familiare sui risultati, sulle decisioni e sullo sviluppo degli studenti. Pertanto, l'origine sociale degli individui si conferma, nel nostro Paese, un reale fattore di disuguaglianza sociale che si trasmette a livello intergenerazionale provocando la persistenza della povertà educativa.

È necessario un intervento da parte del Governo volto a ridurre le carenze educative delle competenze di base fin dai primi anni di vita degli individui. Un investimento sociale nei servizi pubblici per la prima infanzia che garantisca una diffusa presenza di asili nido pubblici nel territorio nazionale potrebbe rappresentare un importante fattore di riduzione delle disuguaglianze derivanti dall'origine sociale favorendo il potenziamento delle competenze dei bambini. Allo stesso modo, l'innalzamento dell'obbligo scolastico fino ai diciotto anni di età potrebbe costituire un mezzo cruciale per contrastare il fenomeno dell'abbandono scolastico precoce che impedisce il completo sviluppo delle competenze e della crescita degli studenti. Le misure di sostegno al reddito, come il RdC, costituiscono una valida forma di contrasto alla povertà economica e a quella educativa, in quanto si alimentano a vicenda, purché la loro erogazione venga effettuata con vincoli di investimento educativo per i genitori allo scopo di tramutare il circolo vizioso in un circolo virtuoso in cui il sostegno monetario si traduce in investimento culturale (Save the Children, 2022; Giancola, Salmieri, 2023).



## Bibliografia

- ACCOLLA G., ROVATI G. (2021). Poveri di reddito, poveri di salute: la povertà sanitaria nelle Nove Italie. *Salute e società*, 2, pp. 199–218, (DOI: 10.3280/SES2021-002-S1013).
- AGOSTINI C., ARNONE M., CAPASSO S., CARRERAS C., D’ISANTO F., LIOTTI G., MAGLIA E., MONTESI C., MUSELLA M., NATOLI G., TRANI G., TRAVERSI M., TURCHINI A. (2018), *La povertà minorile ed educativa. Dinamiche territoriali, politiche di contrasto, esperienze sul campo*, Giannini, Napoli.
- ASVIS (2023), *Rapporto ASviS 2023 – L’Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile*, Roma.
- BALLARINO G., CHECCHI D. (a cura di) (2006), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale: scelte individuali e vincoli strutturali*, Il Mulino, Bologna.
- BARBAGLI M. (a cura di) (1978), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Il mulino, Bologna.
- BARBERO VIGNOLA G., BEZZE M., CANALI C., GERON D., INNOCENTI E., VECCHIATO T. (2016), *Povertà educativa: il problema e i suoi volti*, in “Studi Zancan. Politiche e servizi alle persone”, 3, pp. 5-22.
- BECKER H. S. (1987), *Outsiders: saggi di sociologia della devianza*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- BESOZZI E. (2006), *Società, cultura, educazione: teorie, contesti e processi*, Carrocci, Roma.
- ID. (2009), *Senso e significati dell’istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione della differenza*, CEI, Roma.
- BOUDON R. (1979), *Istruzione e mobilità sociale*, Zanichelli, Bologna.
- ID. (1980), *La logica del sociale*, Mondadori, Milano.
- ID. (1981), *Effetti perversi dell’azione sociale*, Feltrinelli, Milano.
- BOURDIEU P. (1978), *La trasmissione dell’eredità culturale* in Barbagli M. (a cura di), op. cit., Bologna, pp. 283-313.
- ID. (1983), *La distinzione: critica sociale del gusto*, Il mulino, Bologna.
- ID. (1995), *Ragioni pratiche*, Il mulino, Bologna.

- ID. (2012), *Capitale simbolico e classi sociali*, in "Polis", 3, pp. 401-418, (DOI: <https://doi.org/10.1424/38674>).
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1974), *La riproduzione: elementi per una teoria del sistema scolastico* (2. ed.), Guaraldi, Rimini.
- ID. (2006), *I delfini. Gli studenti e la cultura*, Guaraldi, Rimini.
- BOWLES S., GINTIS H. (2002a), *Schooling in Capitalist America Revisited*, in "Sociology of Education", 75 (1), pp. 1-18, (DOI: <https://doi.org/10.2307/3090251>).
- ID. (2002b), *The Inheritance of Inequality*, in "The Journal of Economic Perspectives", 16 (3), pp. 3-30, (DOI: <https://doi.org/10.1257/089533002760278686>).
- BRUGNERA G. (2017), *Sfide, opportunità e soluzioni innovative per affrontare situazioni di povertà educativa nel contesto italiano*. (tesi di laurea magistrale), Università Ca' Foscari Venezia, Venezia.
- BUKODI E., GOLDTHORPE J. H. (2013), *Decomposing "Social Origins": the effects of parents' class, status, and education on the educational attainment of their children*, in "European Sociological Review", 29, pp. 1024-1039, (DOI: <https://doi.org/10.1093/esr/jcs079>).
- BUSILACCHI G. (2020), *Contrastare le nuove povertà*, in "il Mulino, Rivista trimestrale di cultura e di politica", 3, pp. 465-473, (DOI: [10.1402/97493](https://doi.org/10.1402/97493)).
- CACCIAPAGLIA M., (2023), *Con il Reddito di Cittadinanza. Un'etnografia critica*, Meltemi, Milano.
- CALÌ M. (2018), *Povertà educativa minorile: un nuovo concetto alla prova delle politiche e degli interventi sociali*. (tesi di laurea magistrale), Università di Pisa, Pisa.
- CAPANO G., (2011), *Il sistema scolastico* in Gualmini E., Capano G. (a cura di), op. cit., Bologna, pp. 239-266.
- CAPPELLARI L. (2006), *Background familiare, scelte formative e transizione scuola-università* in Ballarino G., Checchi D. (a cura di), op. cit., Bologna, pp. 57-89.
- CARITAS ITALIANA (2021), *Lotta alla povertà: imparare dall'esperienza, migliorare le risposte. Un monitoraggio plurale del Reddito di Cittadinanza*, Palumbi, Teramo.
- ID. (2022), *L'anello debole – Rapporto 2022 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, Palumbi, Teramo.

- CHECCHI D., FLABBI L. (2006), *Mobilità intergenerazionale e decisioni scolastiche in Italia* in Ballarino G., Checchi D. (a cura di), op. cit., Bologna, pp. 27-56.
- COBALTI A., SCHIZZEROTTO A. (1994), *La mobilità sociale in Italia*, il Mulino, Bologna.
- COLARUSSO S., (2020), *Questioni di metodo e problemi di analisi* in Giancola O., Salmieri L. (a cura di), op. cit., Roma, pp. 115-140.
- COLLINS R. (1978), *Istruzione e stratificazione: teoria funzionalista e teoria del conflitto*, in Barbagli M. (a cura di), op. cit., Bologna, pp. 111-139.
- ID. (1979), *The credential society: an historical sociology of education and stratification*, Academic press, Orlando.
- ID. (1982), *Fluttuazioni e crisi dei mercati delle credenziali educative*, in Rossi M., Cappello F.S., Dei M. (a cura di), op. cit., Bologna, pp. 27-52.
- ID. (2006), *Teorie sociologiche*, (Nuova ed. ridotta), Il Mulino, Bologna.
- COMITATO DELLE NAZIONI UNITE per i diritti sociali, economici e culturali (2001), *Poverty and the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, E/C.12/2001/10.
- CORTE DEI CONTI (2021), *Funzionamento dei centri per l'impiego nell'ottica dello sviluppo del mercato del lavoro*, Deliberazione 16 Settembre, n. 16/2021/G.
- DECATALDO A., GIANCOLA O. (2014), *Essere più istruiti vuol dire essere più competenti? Analisi dei risultati Piac in quattro coorti di italiani*, in "Sociologia e Ricerca Sociale", 104, pp. 85-113, (DOI: <https://doi.org/10.3280/SR2014-104005>).
- GALLINA V. (a cura di) (2000), *La competenza alfabetica in Italia: una ricerca sulla cultura della popolazione*, Franco Angeli, Milano.
- GIANCOLA O. (2009), *Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi europei: un'analisi comparativa degli effetti dei sistemi e delle macro-politiche educative sulle scelte e le carriere scolastiche degli studenti*, ScriptaWeb, Napoli.
- GIANCOLA O., SALMIERI L. (a cura di) (2020a), *Sociologia delle disuguaglianze. Teorie, metodi, ambiti*, Carocci, Roma.
- ID. (2020b), *Lo sviluppo delle teorie delle disuguaglianze*, in Giancola O., Salmieri L. (a cura di), op. cit., Roma, pp. 55-89.

- ID. (2020c), *Educazione, istruzione e disuguaglianze*, in Giancola O., Salmieri L. (a cura di), op. cit., Roma, pp. 141-150.
- ID. (2022), *Chain Effects in Diachronic Perspective. Social Inequalities and School-Tracks-Choices Affecting Educational Outcomes in Italy*, in “Scuola democratica”, 2, pp. 385-409, Il Mulino, (DOI: 10.12828/104565).
- ID. (2023), *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*, Carocci, Roma.
- GUALMINI E., CAPANO G. (a cura di) (2011), *Le pubbliche amministrazioni in Italia*, (2. ed), Il Mulino, Bologna.
- HJALMARSSON S., MOOD C. (2015), *Do poorer youth have fewer friends? The role of household and child economic resources in adolescent school-class friendships*, in “Children and Youth Services Review”, 57, pp. 201-211, (DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.08.013>).
- KALLIO J. M., KAUPPINEN T. M., EROLA J. (2016), *Cumulative Socio-economic Disadvantage and Secondary Education in Finland*, in “European Sociological Review”, 32, pp. 649-661, (DOI: <https://doi.org/10.1093/esr/jcw021>).
- MORNIROLI A., PALMIERI A. (2020), *Ribaltamenti: contro l'abbandono scolastico e la povertà educativa*, in "il Mulino, Rivista trimestrale di cultura e di politica", 1, pp. 73-83, (DOI: 10.1402/96066).
- NOBLE K. G., ENGELHARDT L. E., BRITO N. H., MACK L. J., NAIL E. J., ANGAL J., BARR R., FIFER W. P., ELLIOTT A. J. (2015a), *Socioeconomic disparities in neurocognitive development in the first two years of life*, in “Developmental Psychobiology”, 57, pp. 535-551, (DOI: <https://doi.org/10.1002/dev.21303>).
- NOBLE K.G., HOUSTON S. M., BRITO N. H., BARTSCH H., KAN E., KUPERMAN J. M., AKSHOOMOFF N., AMARAL D. G., BLOSS C. S., LIBIGER O., SCHORK N. J., MURRAY S. S., CASEY B. J., CHANG L., ERNST T. M., FRAZIER J. A., GRUEN J. R., KENNEDY D. N., VAN ZIJL P., MOSTOFSKY S., KAUFMANN W. E., KENET T., DALE A. M., JERNIGAN T.L., SOWELL E. R. (2015b), *Family income, parental education and brain structure in children and adolescents*, in “Nature Neuroscience”, 18, pp. 773-778, (DOI: <https://doi.org/10.1038/nn.3983>).
- OCSE (2012a), *Literacy, numeracy and problem solving in technology-rich environments: Framework for the OECD survey of adult skills*, OECD Publishing, Parigi, (DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264128859-en>).

- ID. (2012b), *Equity and Quality in Education Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, Parigi.
- ID. (2013a), *PISA 2012. Quadro di Riferimento analitico per la Matematica, la Letteratura, le Scienze, il Problem Solving e la Financial Literacy*, OECD Publishing, Parigi; tr. it. a cura di INVALSI.
- ID. (2013b), *OECD skills outlook 2013: first results from the survey of adult skills*, OECD Publishing, Parigi.
- ID. (2013c), *The Survey of Adult Skills Reader's Companion*, OECD Publishing, Parigi.
- ID. (2015), *Adults, Computers and Problem solving: What's the Problem?*, OECD Publishing, Parigi, (DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264236844-en>).
- ID. (2016), *PISA 2015 results. Volume II. Policies and practices for successful schools*, OECD Publishing, Parigi, (DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>).
- ID. (2018), *A broken social elevator? How to promote social mobility*, OECD Publishing, Parigi.
- ID. (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, OECD Publishing, Parigi, (DOI: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>).
- ID. (2020), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, OECD Publishing, Parigi, (DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>).
- ID. (2022), *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Parigi.
- PAOLUCCI G. (2011), *Introduzione a Bourdieu*, Laterza, Roma-Bari.
- PASTORELLO G. (2020), *Pinocchio: una prospettiva per contrastare la povertà educativa e promuovere i diritti dell'infanzia* (tesi di laurea magistrale), Università degli Studi di Padova, Padova.
- PETRELLA A., ZENAROLLA A., CAPPAROTTO L., MILANI P. (2022), *Il Reddito di Cittadinanza come opportunità di formazione, capacity building e integrazione fra servizi. L'esperienza del corso nazionale per case manager*, in "Rivista Italiana Di Educazione Familiare", 20, pp. 59-72, (DOI: <https://doi.org/10.36253/rief-12239>).

- ROSSI M., CAPPELLO F. S., DEI M. (a cura di) (1982), *L'immobilità sociale: stratificazione sociale e sistemi scolastici*, il Mulino, Bologna.
- ROSSI M., (1982), *La simulazione dell'immaginario: Boudon e "L'inégalité des chances"*, in Rossi M., Cappello F.S., Dei M. (a cura di), op. cit., Bologna, pp. 89-165.
- ROVATI G. (a cura di) (2006), *Le dimensioni della povertà: strumenti di misura e politiche*, Carocci, Roma.
- SARACENO C. (2015), *Il lavoro non basta: la povertà in Europa negli anni della crisi*, Feltrinelli, Milano.
- SCHIZZEROTTO A., BARONE C. (2006), *Sociologia dell'istruzione*, Il mulino, Bologna.
- SIMMEL G., IORIO G. (a cura di) (2001), *Il povero*, Armando, Roma.
- TOWNSEND P. (1979), *Poverty in the United Kingdom: a Survey of Household Resources and Standards of Living*, Penguin, Londra; trad. it. di GIANCOLA O., SALMIERI L. (a cura di) (2020), *Sociologia delle disuguaglianze. Teorie, metodi, ambiti*, Carocci, Roma, p. 133.
- UNICEF (2007), *Prospettiva sulla povertà infantile: un quadro comparativo sul benessere dei bambini nei paesi ricchi*, *Innocenti Report Card*, n. 7, p. 7.
- VAIRA M. (2017), *Osservare il mondo sociale: introduzione alle teorie sociologiche*, Libreriauniversitaria.it, Padova.
- VERONESE M. (2022), *Opportunità educative nel contesto domestico ed extra domestico: un'indagine sulle famiglie di Fondi (LT) con il progetto "Biblioteche Volanti" per la fascia di età 0-6*. (tesi di laurea magistrale), Università degli Studi di Padova, Padova.

## Sitografia

- AIFA (2023), Regime di fornitura dei farmaci | Agenzia Italiana del Farmaco (aifa.gov.it). Ultima consultazione 9/09/2023.
- ASGI (2023), *Quando discriminano le istituzioni: uguaglianza, diritti sociali, immigrazione – Rapporto finale del Progetto L.A.W.: Leverage the Access to Welfare*, in [https://www.asgi.it/wp-content/uploads/2023/03/Report\\_LAW.pdf](https://www.asgi.it/wp-content/uploads/2023/03/Report_LAW.pdf). Ultima consultazione: 1/11/2023.
- BERGAMANTE F., DE ANGELIS M., DE MINICIS M., MANDRONE E. (a cura di) (2022), *Reddito di cittadinanza: evidenze dall'indagine Inapp-Plus*, INAPP, in “Policy Brief”, 26, in <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/3438>. Ultima consultazione: 1/11/2023.
- CARITAS ITALIANA (a cura di) (2023), *“Adeguate ai tempi e ai bisogni” - Rapporto sulle politiche di contrasto alla povertà in Italia*, in [https://www.caritas.it/wp-content/uploads/sites/2/2023/01/Rapporto\\_politiche\\_DEF-1.pdf](https://www.caritas.it/wp-content/uploads/sites/2/2023/01/Rapporto_politiche_DEF-1.pdf). Ultima consultazione 1/11/2023.
- EUROSTAT (2022), *Indice di digitalizzazione dell'economia e della società (DESI) 2022. Italia*, in <https://ec.europa.eu/newsroom/dae/redirection/document/88751>. Ultima consultazione: 5/10/2023.
- ID. (2023), *Early Leavers from Education and Training*, in [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training&action=statexp-seat&lang=it](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training&action=statexp-seat&lang=it). Ultima consultazione 20/08/2023.
- HEALTH INEQUALITIES PORTAL (2023), in <https://health-inequalities.eu/glossary/socio-economic-status/>. Ultima consultazione 25/08/2023.
- INVALSI (2019a), “OCSE-PISA 2018. Programme for International Student Assessment”, [https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018.php?page=pisa2018\\_it\\_00](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018.php?page=pisa2018_it_00). Ultima consultazione: 17/08/2023.

- ID. (2019b), “OCSE PISA 2018. I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze – Rapporto nazionale” in [https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/docris/2019/Rapporto\\_Nazionale.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/docris/2019/Rapporto_Nazionale.pdf). Ultima consultazione: 15/10/2023.
- ISTAT (2022a), “Analisi della povertà relativa”, <https://www.istat.it/it/archivio/217030>. Ultima consultazione: 2/08/2023.
- ID. (2022b), “Le statistiche dell’Istat sulla povertà: anno 2021” in [https://www.istat.it/it/files/2022/06/Report\\_Povert%C3%A0\\_2021\\_14-06.pdf](https://www.istat.it/it/files/2022/06/Report_Povert%C3%A0_2021_14-06.pdf). Ultima consultazione: 4/08/2023.
- ID. (2022c), “Calcolo della soglia di povertà assoluta” in <https://www.istat.it/it/dati-analisi-e-prodotti/calcolatori/soglia-di-povert%C3%A0>. Ultima consultazione: 9/09/2023.
- ID. (2023a), “La misurazione del benessere (Bes)”, in [https://www.istat.it/it/benessere-e-sostenibilit%C3%A0/la-misurazione-del-benessere-\(bes\)](https://www.istat.it/it/benessere-e-sostenibilit%C3%A0/la-misurazione-del-benessere-(bes)). Ultima consultazione: 2/08/2023.
- ID. (2023b), “Condizioni di vita e reddito delle famiglie: anni 2021-2022” in <https://www.istat.it/it/files/2023/06/REPORT-REDDITO-CONDIZIONI-DI-VITA2022.pdf>. Ultima consultazione: 3/08/2023.
- LIACI S. (2021), *Due anni di Reddito di Cittadinanza: come sta andando e come può essere migliorato*, OCPI, in [https://osservatoriocpi.unicatt.it/ocpi-RdC\\_OCPI.pdf](https://osservatoriocpi.unicatt.it/ocpi-RdC_OCPI.pdf). Ultima consultazione 1/11/2023.
- LO SCHIAVO A. (2006), Treccani - Enciclopedia Italiana - VII Appendice, in [https://www.treccani.it/enciclopedia/dispersione-scolastica\\_%28Enciclopedia-Italiana%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/dispersione-scolastica_%28Enciclopedia-Italiana%29/). Ultima consultazione 20/08/2023.
- MALIZIA G. (2012), *Sociologia dell’istruzione e della formazione. Una introduzione*, CNOSFAP, Roma, in [https://www.cnosfap.it/sites/default/files/pubblicazioni/logia\\_Istruzione\\_Formazione.PDF](https://www.cnosfap.it/sites/default/files/pubblicazioni/logia_Istruzione_Formazione.PDF). Ultima consultazione: 13/09/2023.
- MIUR (2008), Iscrizioni anno scolastico 2008/2009, in <https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2008/110308.shtml>. Ultima consultazione: 15/10/2023.



- ID. (2023), Iscrizioni anno scolastico 2023/2024, in <https://www.miur.gov.it/-/iscrizioni-all-anno-scolastico-2023-2024-i-primi-dati-in-aumento-le-domande-agli-istituti-tecnici-il-57-1-sceglie-i-licei>. Ultima consultazione: 15/10/2023.
- NANNI W., PELLEGRINO V. (2018), La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni, *Povertà in attesa. Rapporto 2018 su povertà e politiche di contrasto in Italia*, Caritas Italiana (a cura di), Maggioli, Roma, p. 91-184, in [https://archivio.caritas.it/caritasitaliana/allegati/7847/Cap\\_03\\_Rapporto\\_2018.pdf](https://archivio.caritas.it/caritasitaliana/allegati/7847/Cap_03_Rapporto_2018.pdf). Ultima consultazione: 13/09/2023.
- NCES (2023), International Adult Literacy Survey (IALS), in <https://nces.ed.gov/surveys/ials/>. Ultima consultazione: 3/10/2023.
- PARLAMENTO EUROPEO (2023), “Lotta alla povertà, all'esclusione sociale e alla discriminazione” in <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/it/sheet/60/lotta-alla-poverta-all-esclusione-sociale-e-alla-discriminazione>. Ultima consultazione: 3/08/2023.
- SAVE THE CHILDREN (2014), *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, in <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>. Ultima consultazione: 13/09/2023.
- ID. (2018), *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, in <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>. Ultima consultazione 13/09/2023.
- ID. (2022), *Povertà educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*, in [https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/Poverta\\_educativa.pdf](https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/Poverta_educativa.pdf). Ultima consultazione: 31/10/2023.
- SCANDIZZO P. L., ATELLA V., SARPELLON G. (1994), “Povertà”, Treccani - Enciclopedia Italiana - V Appendice, in [https://www.treccani.it/enciclopedia/poverta\\_%28Enciclopedia-Italiana%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/poverta_%28Enciclopedia-Italiana%29/). Ultima consultazione: 1/08/2023.
- TRECCANI (2023), Vocabolario online, in <https://www.treccani.it/vocabolario/>. Ultima consultazione: 1/10/2023.

UNICEF (2004), *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, in  
1607611722-convenzionedirittiinfanzia.pdf (datocms-assets.com), p. 15.  
Ultima consultazione: 7/08/2023.

## Ringraziamenti

Al termine del presente elaborato desidero dedicare questo spazio a tutte le persone che, in un modo o nell'altro, mi hanno accompagnato in questo percorso e hanno contribuito a farmi diventare la persona che sono oggi.

Ci tengo a ringraziare innanzitutto la mia famiglia per avermi supportato in ogni momento e per essere presente soprattutto in quelli più difficili. Ringrazio mia madre, Elisabetta, per la pazienza che ha avuto con me in questi anni di incessanti ansie e nervosismi; mia zia, Cristina, per credere sempre in me anche quando io stesso non lo faccio; mia cugina, Sara, per essere il mio spirito guida e una sorella maggiore che mi sprona costantemente a guardare le cose da un punto di vista differente.

Un immenso ringraziamento ad Anna, che ha vissuto il mio percorso come fosse il suo, dal primo all'ultimo momento, soprattutto quest'ultimo periodo di tensione. Grazie per la fiducia che riponi in me. Grazie per avermi sostenuto in ogni momento e per credere sempre in me. Grazie di esserci sempre.

Un grazie al mio compagno di avventure, Andrea, per essere sempre presente senza voltarmi mai le spalle. Grazie per sopportare quotidianamente il mio difficile carattere da così tanto tempo. Questi anni tra superiori e università sono stati indimenticabili; giornate come il 27 gennaio 2023 rimarranno nella storia. Ricordati che per me sei importante.

Ringrazio gli amici con cui, in questi anni, ho condiviso momenti belli e brutti e sui quali so di poter contare. In particolar modo ringrazio Marco, Martina ed Eva per essere sempre presenti nel momento del bisogno, come io lo sarò sempre per loro.

Un ringraziamento a tutti i colleghi universitari con cui ho condiviso le mie giornate durante questi tre anni e con cui sono riuscito ad instaurare dei rapporti di amicizia sinceri dai quali ho imparato cose che porterò sempre con me. In

particolare, ringrazio Thomas, Mouad, Marco e Filippo.

Un grazie a Mattia, per avermi mostrato come funziona veramente il mondo. Grazie per avermi permesso di essere la tua spalla, per essermi stato accanto in momenti difficili e per avermi dato consigli come solo tu sai fare. Nonostante i tempi difficili, a volte tragici, bisogna crederci e non arrendersi.

Ringrazio anche la mia relatrice, la Prof.ssa Martina Visentin per avermi dato la possibilità di esprimermi affrontando un tema che mi stava particolarmente a cuore.

Infine, un ultimo ringraziamento, ma non per importanza, va al Prof. Lucio Belloni dell'Istituto Tecnico "Einaudi Gramsci" di Padova, per avermi trasmesso preziosi insegnamenti e valori che considero fondamentali e a cui mi rifaccio giorno per giorno. Lei rimarrà sempre un punto di riferimento.