

LQ *The Lab's Quarterly*

2021 / a. XXIII / n. 3 (luglio-settembre)

DIRETTORE

Andrea Borghini

VICEDIRETTRICE

Roberta Bracciale

COMITATO SCIENTIFICO

Françoise Albertini (Corte), Massimo Ampola (Pisa), Gabriele Balbi (Lugano), Andrea Borghini (Pisa), Matteo Bortolini (Padova), Lorenzo Bruni (Perugia), Massimo Cerulo (Perugia), Franco Crespi (Perugia), Sabina Curti (Perugia), Gabriele De Angelis (Lisboa), Paolo De Nardis (Roma), Teresa Grande (Cosenza), Roberta Iannone (Roma), Anna Giulia Ingellis (València), Mariano Longo (Lecce), Domenico Maddaloni (Salerno), Stefan Müller-Doohm (Oldenburg), Gabriella Paolucci (Firenze), Massimo Pendenza (Salerno), Eleonora Piromalli (Roma), Walter Privitera (Milano), Cirus Rinaldi (Palermo), Antonio Viedma Rojas (Madrid), Vincenzo Romania (Padova), Angelo Romeo (Perugia), Ambrogio Santambrogio (Perugia), Giovanni Travaglio (Hong Kong).

COMITATO DI REDAZIONE

Antonio Martella (segretario di redazione), Massimo Airoidi, Roberta Bracciale, Massimo Cerulo, Marco Chiuppesi, Cesar Crisosto, Luca Corchia, Elena Gremigni, Francesco Grisolia, Gerardo Pastore, Emanuela Susca.

CONTATTI

thelabs@sp.unipi.it

I saggi della rivista sono sottoposti a un processo di double blind peer-review. La rivista adotta i criteri del processo di referaggio approvati dal Coordinamento delle Riviste di Sociologia (CRIS): cris.unipg.it

I componenti del Comitato scientifico sono revisori permanenti della rivista.

Le informazioni per i collaboratori sono disponibili sul sito della rivista:

<https://thelabs.sp.unipi.it>

ISSN 1724-451X



Quest'opera è distribuita con Licenza

Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale



“The Lab’s Quarterly” è una rivista di Scienze Sociali fondata nel 1999 e riconosciuta come rivista scientifica dall’ANVUR per l’Area 14 delle Scienze politiche e Sociali. L’obiettivo della rivista è quello di contribuire al dibattito sociologico nazionale ed internazionale, analizzando i mutamenti della società contemporanea, a partire da un’idea di sociologia aperta, pubblica e democratica. In tal senso, la rivista intende favorire il dialogo con i molteplici campi disciplinari riconducibili alle scienze sociali, promuovendo proposte e special issues, provenienti anche da giovani studiosi, che riguardino riflessioni epistemologiche sullo statuto conoscitivo delle scienze sociali, sulle metodologie di ricerca sociale più avanzate e incoraggiando la pubblicazione di ricerche teoriche sulle trasformazioni sociali contemporanee.



MONOGRAFICO

Orientarsi nella società dell'incertezza. Percorsi e traiettorie di vita nell'epoca della *New/Net/Knowledge Economy*
a cura di Elena Gremigni e Franca Settembrini

Elena Gremigni, Franca Settembrini	<i>Orientarsi nella società dell'incertezza. Percorsi e traiettorie di vita nell'epoca della New/Net/Knowledge Economy</i>	9
Maria Cristina Ginevra, Sara Santilli, Ilaria Di Maggio, Salvatore Soresi, Laura Nota	<i>Il contributo dell'orientamento per la progettazione di un futuro inclusivo e sostenibile</i>	43
Marco Pitzalis	<i>Ferramenta (di una sociologia relazionale dei sistemi di istruzione)</i>	61
Emanuela Susca	<i>"Abbandonare l'ipocrisia dell'istruzione". Riflessioni e proposte a partire da Capitale e ideologia di Thomas Piketty</i>	89
Aina Tarabini, Judith Jacovkis, Alejandro Montes	<i>Classed choices: Young people's rationalities for choosing post-16 educational tracks</i>	113
Fiorenzo Parziale, Giuliana Parente	<i>L'orientamento scolastico come pratica di riproduzione delle disuguaglianze scolastiche dovute all'origine sociale</i>	139
Elena Gremigni	<i>Disuguaglianze di opportunità educative e higher education. Orientamento e dispositivi di riproduzione sociale nell'accesso all'istruzione terziaria in Italia</i>	165

Giovanni Abbiati, Giulia Assirelli, Davide Azzolini, Carlo Barone	<i>L'università conviene? Un'analisi dei rischi dell'investimento in istruzione universitaria nel sistema del 3+2</i>	207
Davide Girardi	<i>Oltre la "colpa" individuale. La costruzione sociale delle competenze quale dinamica di campo in un sistema d'impiego locale</i>	247
Sebastian Carlotti, Irene Paganucci	<i>Distinguersi per uniformarsi. Il lavoro cognitivo nell'università tra produzione della conoscenza e mito della mobilità</i>	273

LIBRI IN DISCUSSIONE

Padmini Sharma	<i>Alessandro Gandini (2020). Zeitgeist Nostalgia: On Populism, Work and the 'Good Life'</i>	299
Alessandro Gerosa	<i>Adam Arvidsson (2020). Changemaker? Il futuro industriale dell'economia digitale</i>	305

MONOGRAFICO

Orientarsi nella società dell'incertezza. Percorsi e traiettorie di
vita nell'epoca della *New/Net/Knowledge Economy*

a cura di Elena Gremigni e Franca Settembrini

DISUGUAGLIANZE DI OPPORTUNITÀ EDUCATIVE E HIGHER EDUCATION

Orientamento e dispositivi di riproduzione sociale nell'accesso all'istruzione terziaria in Italia

di *Elena Gremigni**

Abstract

Educational opportunity inequalities and higher education. Tracking and social reproduction devices affecting access to tertiary education in Italy

This paper firstly aims to provide a brief history of the paths to access higher education in Italy and to show the persistence of different educational opportunity inequalities in the country. Through an analysis of the available data and a synthesis of the main contributions on the subject, it is explained how in recent years, alongside the research inspired by the “rational action theory” or “choice theory”, studies employing a conceptual apparatus of Bourdieusian origin have assumed an important explanatory function. In particular, it is pointed out how different forms of *habitus* offer interesting interpretations of the social reproduction mechanisms that still preclude many low SES students from higher education, or orient many others of them towards less prestigious academic paths. In conclusion, after highlighting how social advantages are transformed into formative advantages, which in turn produce further social advantages, thus reproducing the structures of existing social relations, different strategies to break this vicious circle are discussed.

Keywords

Higher education inequalities; social reproduction; *habitus*.

* ELENA GREMIGNI è docente a contratto di Sociologia dei gruppi e Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso l'Università di Pisa.

Email: elena.gremigni@med.unipi.it

DOI: 10.13131/1724-451x.labsquarterly.axxiii.n3.165-205

1. INTRODUZIONE

Le disuguaglianze di opportunità di accesso all'istruzione terziaria o *higher education* (istruzione universitaria e formazione post-secondaria non universitaria) sono state per molto tempo poco indagate. Se da una parte la letteratura critica dedicata all'analisi dei dispositivi di riproduzione sociale nell'ambito dell'istruzione secondaria è divenuta molto estesa, solo in questi ultimi anni è aumentato l'interesse nei confronti di questo segmento superiore della formazione.

Il numero crescente di studenti universitari che si riscontra nel nuovo millennio (Schofer e Meyer, 2005) ha portato all'attenzione dei ricercatori un ambito educativo che era percepito come "naturalmente" elitario sia dalla *doxa* ingenua sia da quella del senso comune colto. La "massificazione" dell'educazione terziaria ha reso più evidente la necessità di includere all'interno del diritto all'istruzione anche questo tipo di formazione e di sottolineare gli effetti della stratificazione sociale in questo ambito. I dati documentano infatti che ancora oggi coloro che hanno un retroterra familiare svantaggiato hanno una minore probabilità di accedere all'istruzione terziaria, presentano un maggiore rischio di *drop out* o comunque si indirizzano verso percorsi che godono di un minore prestigio (Marginson, 2016). L'analisi delle transizioni verso i differenti percorsi formativi che penalizzano gli studenti svantaggiati è quindi centrale per individuare i fattori che favoriscono forme di riproduzione sociale delle disuguaglianze e promuovere interventi finalizzati a una maggiore equità sostanziale del diritto allo studio.

Pierre Bourdieu è stato tra i primi studiosi a evidenziare come nei diversi momenti di passaggio da un grado di istruzione a uno superiore agiscano dei meccanismi di selezione sociale che non sono riconducibili a libere scelte di orientamento individuale (Bourdieu, 1966a; 1966b; 1989; 1993; Bourdieu e Passeron, 1964; 1970). Analizzando più specificamente l'istruzione di livello universitario in *Les héritiers* (Bourdieu e Passeron, 1964), Bourdieu e Jean-Claude Passeron già agli inizi degli anni Sessanta, studiando il retroterra culturale ed economico degli studenti universitari francesi, avevano constatato che «le probabilità di accesso agli studi superiori appaiono come il risultato di una selezione che, nel corso del curriculum scolastico, viene esercitata con un rigore che varia notevolmente a seconda dell'origine sociale dei soggetti» (Bourdieu e Passeron 1964, tr. it. 2006: 34). Erano giunti quindi alla conclusione che nella grande generalità dei casi «per le classi meno abbienti, si tratta puramente e semplicemente di *eliminazione*»

(*ibidem*) o, nella migliore delle ipotesi, di una «restrizione delle scelte offerte» (Ivi: 39) che indirizza anche i pochi resilienti all'interno di percorsi di studio meno prestigiosi. Quest'ultimo aspetto è stato indagato da Bourdieu in particolare in *La noblesse d'État* (Bourdieu, 1989), dove ha mostrato i processi di selezione sociale operanti nel sistema educativo francese che, mediante criteri apparentemente meritocratici, riserva di fatto le *grandes écoles*, gli istituti di istruzione terziaria di eccellenza, alle *élite* del Paese. In questo modo, come in età medioevale i lasciti in eredità dei patrimoni terrieri avevano dato origine alla "nobiltà di spada" e in età moderna la trasmissione degli incarichi negli uffici pubblici aveva creato la "nobiltà di toga", nella società contemporanea si tramanderebbero forme di capitale culturale legittimate dallo Stato che produrrebbero una vera e propria "nobiltà di Stato".

Per spiegare queste disuguaglianze di opportunità educative che si traducono spesso in forme di vera e propria segregazione sociale Bourdieu, Passeron e altri studiosi di diversa formazione (Bourdieu e Passeron, 1964; 1970; Boudon, 1973; Mare, 1981) hanno adottato la cosiddetta "ipotesi della selezione differenziale", che distingue - come già avevano proposto Alain Girard ed Henri Bastide (1963) - effetti primari ed effetti secondari dovuti alla classe di appartenenza.

Secondo questa teoria è possibile individuare in primo luogo una componente primaria delle disuguaglianze di istruzione che è costituita dalle abilità, dalle competenze e dall'interesse allo studio trasmessi dalla famiglia di appartenenza, che variano in base all'origine sociale. In questo senso gli studenti appartenenti alle classi sociali più elevate possiederebbero già all'entrata del percorso di studi delle caratteristiche e un patrimonio culturale più adatti alle richieste del sistema educativo. La componente definita secondaria è data invece dalle risorse economiche e sociali che le diverse classi possiedono in maniera disuguale e che incidono sulla possibilità di proseguire gli studi, dato che il conseguimento di un titolo elevato implica l'impiego di molte risorse. Quest'ultimo fattore parrebbe risultare più significativo negli studi universitari rispetto alla componente primaria che sembrerebbe diminuire di rilevanza a mano a mano che si sale verso i livelli più alti di istruzione. Tuttavia, la questione appare più complessa, perché se da una parte i pochi appartenenti alle classi sociali svantaggiate che riescono a proseguire gli studi fino all'università ottengono spesso risultati paragonabili a quelli di coloro che provengono da un ambiente privilegiato, dall'altra è meno probabile rintracciarli nei percorsi di studio che conducono a professioni più remunerative (Mare, 1981).

Ponendo maggiore attenzione alla componente secondaria, le disuguaglianze di istruzione sono state interpretate dalla “teoria dell’azione (o scelta) razionale” (Boudon, 1973; Goldthorpe, 1996; 2000; Erikson e Jonsson, 1996; Breen e Goldthorpe, 1997; Becker, 2003; Stocké, 2007) sulla base di un’ipotesi che colloca in primo piano le scelte razionali che le diverse famiglie compirebbero valutando mezzi e obiettivi da raggiungere. Per i genitori in possesso di minori risorse, la scelta più razionale sarebbe dunque quella di evitare per i propri figli i percorsi che implicano una prosecuzione degli studi a livello universitario che comportano costi diretti (tasse universitarie, alloggio etc.) e indiretti (assenza di introiti dovuti alla procrastinazione dell’entrata nel mondo del lavoro). Tali spese non sarebbero sostenibili o comunque sarebbero valutate troppo elevate per l’incertezza dovuta a un possibile fallimento a fronte della sicurezza offerta da una formazione ritenuta più adatta al mercato del lavoro, in grado di garantire la posizione sociale di origine. Al contrario, per le famiglie delle classi più elevate risulterebbe più razionale investire le proprie risorse nell’educazione terziaria dei figli proprio per non arretrare nella scala sociale.

La “teoria dell’azione (o scelta) razionale”, che pure presenta un ampio carattere esplicativo dei fenomeni connessi alle disuguaglianze di istruzione, sembra tuttavia prendere in esame un tipo di *ratio* strumentale che trascura il ruolo degli elementi culturali nelle decisioni delle famiglie e degli studenti al momento di intraprendere un percorso di studi. Come già osservava Max Weber, esistono azioni fondate su valori che non sono meno razionali di quelle finalizzate al conseguimento di uno scopo e anche queste ultime peraltro non si presentano mai completamente scevre da altri elementi non riconducibili a un semplice “calcolo” costi/benefici.

Bourdieu e Passeron, analizzando in particolare la componente primaria delle disuguaglianze, hanno proposto una ipotesi che è stata definita “teoria della deprivazione culturale”. Secondo questa prospettiva le difficoltà nello studio e i risultati scadenti degli studenti svantaggiati sarebbero soprattutto imputabili al tipo di capitale culturale posseduto e al diverso codice linguistico utilizzato, ritenuto inadeguato e inadatto alla formazione istituzionale, soprattutto di *élite* (Bourdieu e Passeron, 1964; 1970). Il contributo di Bourdieu alla interpretazione delle disparità di opportunità educative non si limita tuttavia alle sole ricerche dedicate al mondo dell’istruzione. Alcuni strumenti concettuali da lui elaborati e arricchiti di significati nel corso degli anni, come “capitale”, “campo”, “*habitus*”, “violenza simbolica”, presentano delle potenzialità euristiche importanti per comprendere le dinamiche sociali che si celano dietro

quelle che potrebbero apparire come traiettorie educative basate su scelte individuali. Proprio a partire da questo apparato concettuale, in questi ultimi anni si sono moltiplicati gli studi sulle transizioni educative che hanno messo in evidenza i contesti sociali, geografici e culturali all'interno dei quali maturano gli orientamenti che segnano poi i destini educativi e anche lavorativi degli studenti (Reay, 1998; 2004; 2017; Reay *et al.*, 2001; Ball *et al.*, 2002; Ball *et al.*, 2004; van Zanten, 2005; 2009a, 2009b; Ben Ayed e Poupeau, 2009; Géraldine, 2012; Pitzalis 2012; 2017; van Zanten e Legavre, 2014; Cataldi e Pitzalis, 2014; Tarabini, Curran e Fontdevila, 2016; Webb *et al.*, 2017; Tarabini e Ingram, 2018; Baker, 2019). Sempre tenendo presenti le riflessioni di Bourdieu, ai percorsi e alle traiettorie degli studenti universitari italiani sono state dedicate in particolare alcune ricerche che approfondiscono il ruolo svolto dal capitale culturale originario e acquisito attraverso i differenti indirizzi di studi secondari (Triventi, 2013; 2015; Triventi e Trivellato, 2015; Parziale, 2016; Parziale e Vatrella, 2018; Romito e Antonelli, 2018; Romito, 2019; Gerosa *et al.*, 2019). Studi quantitativi e ricerche etnografiche ricostruiscono il quadro di un complesso intreccio di disposizioni radicate nel tessuto sociale che si traducono in forme di autoesclusione che si sommano alla selezione operata dalle carenti risorse economiche e dagli inadeguati interventi nell'ambito del diritto allo studio.

Questo contributo prova a ricostruire in primo luogo una breve storia dell'accesso agli studi terziari in Italia, attraverso l'individuazione delle tappe principali che hanno condotto alla attuale situazione che presenta diverse forme di disuguaglianze di opportunità educative, per certi aspetti ancora più acute rispetto al recente passato. Successivamente, mediante un'analisi dei dati disponibili al momento della stesura di questo articolo – in particolare, AlmaDiploma, 2020a; 2020b; AlmaLaurea, 2019; 2020a; 2020b; Istat, 2019; 2020; Oecd, 2018; 2019 – e una sintesi dei principali contributi sul tema, sarà mostrato come, accanto alle ricerche che si ispirano alla “teoria dell'azione (o scelta) razionale”, abbiano assunto in questi ultimi anni una importante funzione esplicativa gli studi che utilizzano un apparato concettuale di origine bourdieusiana. In particolare, sarà evidenziato come le diverse forme che può assumere l'*habitus* offrano delle interessanti chiavi di lettura dei meccanismi di riproduzione sociale che continuano ancora oggi a precludere la formazione terziaria a coloro che per motivazioni diverse si trovano in una posizione sociale svantaggiata o comunque intervengono nell'orientare questi studenti verso percorsi di studio meno prestigiosi. Dopo aver mostrato che i vantaggi sociali si trasformano in vantaggi formativi che a loro volta producono vantaggi sociali,

riproducendo di fatto le strutture dei rapporti sociali esistenti, in conclusione si tenterà di mostrare come provare a spezzare questo circolo vizioso.

Il percorso necessario per scardinare questi dispositivi di riproduzione sociale si presenta lungo e difficoltoso, dato che dovrebbe contemplare una organica riforma del sistema di istruzione a tutti i livelli, oltre a promuovere interventi diretti nella società civile finalizzati a ottenere una perequazione dei redditi. Un punto di partenza per avviare almeno un cambiamento di prospettiva potrebbe tuttavia consistere nel superamento della retorica della “meritocrazia” (McNamee, 2004), che occulta dietro l’ideologia dei “doni” naturali le differenze sociali storicamente determinate dai diversi processi di acculturazione (Bourdieu e Passeron, 1970). Solo così si potrebbe almeno evitare che gli studenti continuino a interiorizzare la legittimità dell’esclusione o della marginalizzazione ritenendo giusto un sistema di istruzione che dovrebbe invece cercare di colmare le differenze sociali.

2. L’ACCESSO AGLI STUDI TERZIARI IN ITALIA

2.1. La vocazione elitaria dell’Università dalla nascita del Regno d’Italia al regime fascista

L’accesso all’istruzione terziaria è stato a lungo un privilegio riservato agli eredi delle classi sociali dominanti. Nel Regno di Sardegna e nei primi anni del Regno d’Italia la legge Casati (r.d. 13 novembre 1859, n. 3725) consentiva l’iscrizione all’Università ai soli studenti con una istruzione secondaria classica, percorso di studio fortemente precluso ai figli delle famiglie svantaggiate. Nel testo normativo si specificava che «l’istruzione secondaria [classica] ha per fine di ammaestrare i giovani in quegli studi mediante i quali si acquista una cultura letteraria e filosofica che apre l’adito agli studi speciali che menano al conseguimento dei gradi accademici nelle Università dello Stato» (art. 188). Le scuole normali, che preparavano i futuri maestri elementari, e l’istruzione tecnica, finalizzata a dare «la conveniente cultura generale e speciale» ai giovani «che intendono dedicarsi a determinate carriere del pubblico servizio, alle industrie, ai commerci ed alla condotta delle cose agrarie» (art. 272) non erano neanche definite scuole “secondarie” perché non si prevedeva una prosecuzione degli studi a livello universitario. Peraltro, data l’origine sociale degli iscritti, era molto modesta la percentuale degli studenti che dopo le scuole elementari proseguiva gli studi con le scuole tecniche e la successiva istruzione

tecnica o superava l'esame di ammissione per le scuole normali (Ambrosoli, 1990; D'Amico, 2010; Bonafede e Causarano, 2019).

L'esame di licenza liceale, previsto dalla legge Casati ma di fatto reso obbligatorio a partire dall'anno scolastico 1860/1861¹, permetteva di accedere a tutte le facoltà universitarie senza ulteriori prove d'ingresso. L'allora ministro della pubblica istruzione Terenzio Mamiani, dopo aver definito i regolamenti per il ginnasio e il liceo (r.d. 15 agosto 1860, n. 4290 e r.d. 22 settembre 1860, n. 4311), con il regolamento per la scuola e gli istituti tecnici (r.d. 19 settembre 1860, n. 4315) introdusse una sezione fisico-matematica all'interno degli istituti tecnici che permetteva l'ingresso alla facoltà di Scienze fisiche, matematiche e naturali. Questa parziale apertura di un canale di accesso all'Università anche per gli studenti che non provenivano dal classico costituiva un riconoscimento del valore formativo degli studi tecnici e scientifici (Ragazzini, 1978), anche se non mancarono le polemiche da parte di coloro che giudicavano inconcepibile che potessero essere ammessi all'Università studenti che ignoravano la lingua latina (Ambrosoli, 1990). Di fatto comunque pochi studenti ebbero l'opportunità di giungere fino agli studi universitari (Bonafede e Causarano, 2019).

Coloro che non avevano la possibilità di frequentare l'elitario percorso ginnasiale-liceale potevano altresì accedere ad altri percorsi di formazione terziaria (come le scuole di Architettura, Ingegneria, Farmacia, etc.) – allora non inquadrati nel sistema universitario perché ritenuti meno prestigiosi – previo il superamento di un esame di verifica delle competenze di base (Mariuzzo, 2019).

Il numero degli studenti iscritti ai percorsi di istruzione terziaria era comunque esiguo soprattutto nei primi anni del Regno d'Italia. Tra il 1861 e il 1871 gli studenti che frequentavano l'Università passarono da 40 a 51 ogni 100.000 abitanti (Barbagli, 1974), con significative differenze territoriali dovute al fatto che nel Meridione gli atenei erano in numero inferiore rispetto ad altre aree geografiche. Complessivamente, tra il 1861 e il 1900 il numero degli iscritti alle facoltà universitarie passò da 6.000 a 27.000 studenti circa (Mariuzzo, 2019).

Il fatto che le classi sociali svantaggiate non avessero di fatto accesso agli studi terziari non costituiva un problema neanche per le formazioni politiche socialiste (Luzzatto, 1990), dato che l'obiettivo principale rimaneva ancora quello di risolvere il problema dell'esteso analfabetismo delle classi popolari e del mancato assolvimento dell'obbligo scolastico.

¹ Fino al 1861 gli studenti con la media di 7/10 in ogni anno di corso non dovevano sostenere l'esame di licenza (D'Amico, 2010).

La formazione universitaria riguardava peraltro solo il genere maschile, anche se da un punto di vista strettamente giuridico non esistevano ostacoli giuridici che impedivano l'accesso delle donne all'istruzione terziaria, tanto che già nel 1678 si trova traccia di una laureata in filosofia presso l'Università di Padova². Occorre attendere però il nuovo "Regolamento generale universitario" del 1875 (r.d. 3 ottobre 1875, n. 27287) promosso dal ministro della pubblica istruzione Ruggero Bonghi per trovare scritto in maniera esplicita che le donne possono essere «iscritte nel registro degli studenti e degli uditori ove presentino i documenti richiesti» (art. 8). Furono poche comunque le studentesse che riuscirono a laurearsi subito dopo la pubblicazione del nuovo regolamento (Raich, 1989): si calcola che tra il 1877 e il 1900 solo 224 giunsero al termine degli studi (Cammelli, 2000) e l'acquisizione della laurea peraltro per molto tempo non consentì loro di esercitare alcune attività come le professioni forensi³ o di ingegneria (D'Amico, 2010). La presenza femminile aumentò lentamente e progressivamente negli anni seguenti. Nel 1921 erano circa il 10% degli iscritti e nel 1941 il 22%. La crescita maggiore si avrà però solo nel secondo dopoguerra, quando nel 1971 le iscritte saranno il 37% per arrivare addirittura al superamento del genere maschile, con quota 51%, nel 1991, sia pure con presenze differenziate in base ai diversi indirizzi di studi (Cammelli, 2000).

La cosiddetta "età giolittiana" fu caratterizzata da una espansione della formazione tecnica e scientifica che fu una diretta conseguenza degli sviluppi tecnologici delle nascenti industrie italiane (Bonafede e Causarano, 2019). L'attenzione al mondo produttivo e agli scambi commerciali condusse anche alla creazione di un ginnasio-liceo moderno nel quale al posto della lingua greca si studiava una seconda lingua moderna (l. 21 luglio 1911, n. 860). Gli studi tecnici e professionali iniziarono a essere svalutati con l'arrivo al ministero della pubblica istruzione di Benedetto Croce tra il 1920 e il 1921. Croce, come poi Giovanni Gentile che ricoprirà lo stesso ruolo in un mutato contesto storico, aveva una visione molto elitaria dell'educazione pubblica e vedeva nell'istruzione di massa il pericolo di un abbassamento del livello qualitativo della formazione. La comune matrice idealistica, inoltre, spingeva entrambi ad attribuire maggiore importanza agli studi umanistici e filosofici in particolare. Per arginare l'espansione dell'istruzione universitaria, Croce propose un aumento

² Si tratta di Elena Lucrezia Cornaro Piscopia, figlia naturale di un nobile veneziano.

³ Le donne potranno accedere alla magistratura solo nel 1965 (D'Amico, 2010).

delle tasse e cercò di introdurre degli esami di ammissione alle facoltà universitarie (D'Amico, 2010).

Gentile, ministro della pubblica istruzione dal 1922 al 1924, elaborò una riforma complessiva del sistema di istruzione⁴ che pose al centro della formazione il ginnasio-liceo tradizionale, eliminando sia il ginnasio-liceo moderno sia la sezione fisico-matematica all'interno degli istituti tecnici. Si interrompeva così la possibilità per gli studenti con un retroterra familiare che li orientava verso studi applicativi di poter accedere agli studi universitari. Il nuovo liceo scientifico creato dalla riforma dell'istruzione secondaria, che consentiva l'iscrizione a Medicina e Chirurgia, Scienze matematiche, fisiche e naturali e alle Scuole superiori di ingegneria e architettura, non era assimilabile all'indirizzo fisico-matematico dei precedenti istituti tecnici perché nel piano di studi comprendeva lo studio della lingua latina, disciplina che risultava particolarmente impegnativa per coloro che avevano difficoltà a padroneggiare la lingua italiana. La conoscenza della lingua latina, che ha sempre rappresentato un indice di distinzione e appartenenza ad ambienti colti (Bourdieu, Darbel e Schnapper, 1966/1969), diventava così un prerequisito indispensabile per l'accesso agli studi universitari⁵.

La creazione dei licei femminili intendeva porre un freno al processo di emancipazione delle donne, predisponendo un percorso chiuso avente come scopo quello «d'impartire un complemento di cultura generale alle giovinette che non aspirino né agli studi superiori né al conseguimento di un diploma professionale» (r.d. 6 maggio 1923, n. 1054, art. 65).

L'obiettivo esplicito della riforma Gentile era quello di ridurre il numero degli studenti, anche attraverso esami particolarmente difficili e selettivi come il nuovo “esame di maturità” che concludeva i percorsi di studio del liceo classico e scientifico e consentiva l'iscrizione

⁴ I principali interventi normativi che costituiscono la riforma Gentile sono il r.d. 4 maggio 1923, n. 653 (Regolamento sugli alunni, gli esami e le tasse negli istituti medi di istruzione); il r.d. 6 maggio 1923, n. 1054 (ordinamento dell'istruzione media e dei convitti nazionali); il r.d. 30 settembre 1923, n. 2102 (ordinamento dell'istruzione superiore); il r.d. 1° ottobre 1923, n. 2185 (riorganizzazione della scuola elementare).

⁵ Il piano di studi degli studenti dell'istituto tecnico (sezioni commercio e agrimensura) fu arricchito dall'insegnamento del latino (D'Amico, 2010). I diplomati presso queste scuole ottennero la possibilità di iscriversi alle scuole di Scienze statistiche e attuariali, Scienze economiche e commerciali e, solo dall'indirizzo di agrimensura, ad Agraria, dopo il superamento di un esame integrativo (Ragazzini, 1978). Dal liceo artistico si poteva accedere alle Accademie di Belle arti e alle scuole superiori di architettura, mentre dall'istituto d'arte alle scuole superiori di architettura e agli istituti superiori per le industrie artistiche. Ai conservatori musicali si accedeva direttamente dopo le scuole elementari, mentre per la essere ammessi alla scuola d'arte drammatica occorreva possedere il diploma di maturità (D'Amico, 2010). Questa formazione di livello terziario non era però inquadrata nel sistema universitario all'epoca della riforma Gentile.

all'Università (r.d. 30 settembre 1923, n. 2102, art. 47). Il primato attribuito al liceo classico, «scuola di élite per la formazione di una élite» (Ambrosoli, 1990: 121), era sancito dal fatto che solo coloro che conseguivano la maturità classica potevano accedere a tutte le facoltà universitarie, con la sola eccezione di Magistero, cui si poteva accedere solo al termine degli studi presso l'istituto magistrale, previo esame di ammissione. Il risultato fu una contrazione del numero degli studenti nelle scuole secondarie e nell'istruzione terziaria (Barbagli, 1974). L'aumento delle tasse, cui solo in parte si accompagnarono delle misure finalizzate a sostenere con borse di studio i giovani privi di mezzi, contribuì a ridurre ulteriormente il numero degli iscritti nei percorsi di istruzione terziaria. Si calcola che il numero degli studenti universitari, che nel primo dopoguerra era salito a quota 54.000, scese verso alla fine degli anni Venti sotto le 40.000 unità (Mariuzzo, 2019). Dopo le dimissioni di Gentile, le pressioni del blocco sociale che sosteneva il regime produssero una attenuazione del rigore previsto dalla riforma e dagli esami di maturità in particolare (Ambrosoli, 1990) e nel 1940 le iscrizioni alla formazione superiore raggiunsero quota 85.000 (*ibidem*).

L'istruzione universitaria rimaneva comunque di fatto prevalentemente riservata a coloro che provenivano da ambienti dell'alta e media borghesia. Gli studenti appartenenti alle classi svantaggiate, quando avevano la possibilità di proseguire gli studi, erano relegati negli indirizzi tecnici o nei percorsi chiusi della formazione professionale. Il corso integrativo (r.d. 1° ottobre 1923, n. 2185), un triennio successivo alla scuola elementare che avrebbe dovuto consentire di assolvere all'obbligo scolastico portato a quattordici anni dalla riforma Gentile, e la scuola complementare (r.d. 6 maggio 1923, 1054)⁶, a differenza delle scuole tecniche, non consentivano il proseguimento degli studi e costituivano un vero e proprio «canale di scarico» (Ambrosoli, 1990: 122) per evitare il sovraffollamento delle scuole secondarie superiori e limitare gli accessi all'Università (Bonafede e Causarano, 2019).

Alle diffuse disuguaglianze di opportunità educative, si aggiunsero nel 1938 le drammatiche vicende legate alle persecuzioni dei cittadini di origine ebraica. Prima ancora della pubblicazione delle tristemente famose leggi razziali (r.d. 17 novembre 1939, n. 1728), l'emanazione

⁶ Nel 1929 le scuole complementari furono unificate con i corsi integrativi e con altre scuole di avviamento al lavoro, dando origine alle scuole secondarie di avviamento al lavoro (l. 7 gennaio 1929, n. 8). Tali scuole saranno successivamente definite "scuole secondarie di avviamento professionale" (r.d. 6 ottobre 1930, n. 1379).

del r.d. 5 settembre 1938, n. 1390 portò alla espulsione degli Ebrei dal sistema scolastico e universitario⁷.

La Carta della scuola, elaborata dal ministro dell'educazione nazionale Giuseppe Bottai e presentata il 15 febbraio 1939, avrebbe dovuto razionalizzare i percorsi di studio portando a cinque anni la durata dell'istruzione secondaria di secondo grado – con la sola eccezione dei nuovi istituti professionali quadriennali per periti agrari, industriali, geometri e nautici – e introducendo altre modifiche che in gran parte però non furono attuate a causa del secondo conflitto mondiale. Uno degli interventi realizzati poco dopo l'entrata in guerra dell'Italia fu l'istituzione di una scuola media inferiore che unificò tutti i percorsi nei quali era presente la lingua latina (l. 1° luglio 1940, n. 899). Questa operazione finì però per accentuare ancora di più la distinzione tra l'istruzione generalista “alta” di grado inferiore e i percorsi senza sbocco rappresentati dalle scuole di avviamento professionale (Bonafede e Causarano, 2019). Questa separazione, che si traduceva in una forma di segregazione sociale, sarà superata solo nel secondo dopoguerra con la creazione della scuola media unica che unificherà tutti i percorsi di istruzione secondaria inferiore (l. 31 dicembre 1962, n. 1859)⁸.

2.2. Il secondo dopoguerra: dalla liberalizzazione degli ingressi all'introduzione del numero chiuso

Nel secondo dopoguerra i ministri della pubblica istruzione di area democristiana non operarono riforme sostanziali del sistema di istruzione, che continuò a essere improntato per molti anni sulla riforma Gentile e sulla Carta della scuola di Bottai. Iniziarono però a emergere con evidenza le disuguaglianze in ambito educativo denunciate, tra gli altri, da Piero Calamandrei (1946) e successivamente da Lorenzo Milani (1967). In particolare Calamandrei sottolineò la differenza tra uguaglianza formale e uguaglianza sostanziale nel diritto agli studi universitari con queste riflessioni:

Nessuno mette in dubbio che se domani il figlio di un bracciante o di un cavatore o di uno zolfatario si iscrive, pagando le tasse, all'Università o al

⁷ Solo in via transitoria fu concessa una deroga per consentire di completare gli studi agli studenti di origine ebraica che si erano già iscritti agli istituti di formazione superiore negli anni precedenti (r.d. 5 settembre 1938, n. 1390, art. 5). Questi studenti tuttavia persero le borse di studio e altri diritti acquisiti (Mariuzzo, 2019)

⁸ Inizialmente si decise di lasciare l'avviamento allo studio del latino nei primi due anni, rendendolo opzionale al terzo anno. Dal 1977, tuttavia, lo studio dei rudimenti della lingua latina fu eliminato del tutto dalle scuole medie inferiori.

Politecnico, non v'è legge che gli impedisca di dare i suoi esami e di prender la sua laurea, e di entrare così a far parte, come avvocato, come ingegnere o come direttore di banca o di industria, del ceto politico dirigente. Ma questo è un modo di ragionare da giuristi: da giuristi astratti che prendono le leggi come sono scritte e non si curano di sapere come sono applicabili e applicate nella realtà sociale. Non si capirebbe allora, se veramente il «*faber est suae quisque fortunae*» avesse lo stesso significato per tutti gli uomini indipendentemente dalla loro condizione economica, perché mai tra gli studenti delle scuole medie e degli istituti superiori i figli dei lavoratori manuali figurino in percentuale così esigua: e perché inchieste statistiche, condotte non solo in Italia ma in diversi paesi di Europa in quest'ultimo ventennio per accertare la provenienza sociale degli studenti universitari, abbiano dimostrato che la maggior parte di essi proviene dalle classi "superiori" (cioè da padri che vivono di rendita, o laureati, o dirigenti di aziende) o dalle classi "medie" (cioè da padri impiegati, o commercianti o artigiani), mentre dal ceto dei lavoratori manuali proviene soltanto una esigua minoranza, inferiore al 10% (Calamandrei, 1946, ed. 2008: 117-118).

Durante gli anni del cosiddetto *boom* economico⁹ si verificò un aumento considerevole degli iscritti all'istruzione terziaria (Luzzatto, 1990). I governi del centro-sinistra cercarono di andare incontro alle richieste che provenivano, da una parte, dal mondo dell'industria che richiedeva sempre più laureati in grado di rendere competitiva la produzione, dall'altra, dagli studenti dei percorsi tecnici che intendevano proseguire gli studi. Si giunse così a una prima parziale liberalizzazione dell'ammissione ai corsi di laurea con la l. 21 luglio 1961, n. 685, che permise ai diplomati presso gli istituti tecnici di iscriversi a diverse facoltà come Matematica, Fisica, Chimica pura, Chimica industriale, Scienze biologiche, Scienze naturali.

La commissione guidata da Giuseppe Ermini, istituita con la l. 24 luglio 1962, n. 1073, avanzò diverse proposte finalizzate al riordino complessivo dell'istruzione pubblica e privata che si tradussero in un progetto di riforma universitaria che prevedeva una maggiore autonomia delle istituzioni universitarie, la creazione dei Dipartimenti e di un Consiglio universitario nazionale, l'istituzione del dottorato di ricerca, la liberalizzazione dei piani di studio e soprattutto la completa apertura degli accessi all'Università. Nel 1965 un progetto di riforma universitaria che riprendeva alcuni suggerimenti della commissione Ermini, presentato dal ministro della pubblica istruzione Luigi Gui, non

⁹ Per definire lo sviluppo dell'economia italiana negli anni compresi tra il 1958 e il 1963 propriamente non si dovrebbe parlare di *boom* economico perché in realtà si verificò soltanto un notevole incremento del PIL in conseguenza di una accelerazione di un processo di crescita iniziato nel 1951-1952 (Lanaro, 1992).

riuscì a essere approvato per l'opposizione delle forze politiche che rappresentavano i docenti universitari che temevano una perdita della loro autonomia (Mariuzzo, 2019). La proposta di differenziare i livelli di laurea fu ritenuta invece conservatrice e classista dagli studenti e negli anni seguenti il sistema universitario fu oggetto di sempre maggiori contestazioni che culminarono nelle proteste internazionali del '68 che si intrecciarono con le manifestazioni contro la guerra in Vietnam.

Per dare una risposta alle richieste che provenivano dalle piazze, furono emanati una serie di provvedimenti normativi che portarono maggiore democrazia nelle istituzioni educative¹⁰ e nell'accesso all'istruzione terziaria. Con la l. 27 ottobre 1969, n. 754 il titolo di studio conseguito al termine di cinque anni di studi professionali fu equiparato agli altri diplomi. Il passo successivo fu l'emanazione della l. 11 dicembre 1969, n. 910, con la quale fu liberalizzato l'accesso a ogni corso di studio universitario per tutti i diplomati¹¹. Da questo momento, dunque, anche gli studenti svantaggiati, solitamente relegati nei percorsi professionali, ebbero l'opportunità, almeno formale, di iscriversi all'Università.

Per effetto della liberalizzazione degli accessi alle facoltà universitarie e di alcune misure di sostegno economico per gli studenti provenienti da famiglie con un basso reddito, il numero degli studenti universitari passò da circa 500.000 nel 1968 a oltre un milione durante gli anni Settanta (Mariuzzo, 2019)¹². La creazione di nuove sedi universitarie non fu tuttavia sufficiente ad andare incontro alle esigenze di studenti molto eterogenei per formazione, provenienza sociale e aspettative. Soprattutto non riuscì a risolvere il fenomeno della dispersione, che finì per riguardare principalmente i soggetti culturalmente ed economicamente svantaggiati.

Durante gli anni Ottanta furono attuate alcune delle proposte avanzate dalla commissione Ermini, come l'istituzione dei Dipartimenti universitari e la creazione del percorso per l'acquisizione del titolo di dottore di ricerca¹³. In particolare con la l. 9 maggio 1989, n. 168 fu

¹⁰ Si pensi alle novità introdotte nel mondo della scuola dai noti "decreti delegati" emanati in conseguenza della legge di delega 30 luglio 1973, n. 477 (dd.ll. nn. 416, 417, 419/1974).

¹¹ Nel 1968 era stato tolto anche l'esame di ammissione alla facoltà di Magistero.

¹² La l. 14 febbraio 1963, n. 80 introdusse gli assegni di studio. Quello che fu definito "presalarario" fu confermato negli anni seguenti insieme ad altre iniziative per il diritto all'alloggio nelle residenze universitarie. Solo a partire dal 1977 la gestione di queste risorse fu assegnata alle regioni e nacquero le Aziende regionali per il diritto allo studio (Mariuzzo, 2019). Come è stato osservato, queste misure costituirono un aiuto soprattutto per la piccola borghesia perché anche durante gli anni di massima espansione degli studi universitari gli studenti provenienti da famiglie operaie continuarono a rimanere una minoranza (Luzzatto, 1990).

¹³ Il dottorato di ricerca fu istituito con il d.p.r. 11 luglio 1980, n. 382.

sancita l'autonomia organizzativa, finanziaria e didattica degli atenei¹⁴. La riforma, che prevedeva anche l'utilizzo di risorse provenienti dall'esterno del mondo accademico, suscitò numerosi dibattiti e l'opposizione degli studenti che, a distanza di poco più di vent'anni dalle proteste del '68, tornarono a occupare le Università con il movimento della "Pantera".

Proprio alla fine degli anni Ottanta molte università, non riuscendo più a sostenere l'impegno per una didattica rivolta a un numero esteso di studenti con poche risorse disponibili, iniziarono a limitare l'accesso ad alcuni corsi attraverso dei decreti rettoriali. I Tribunali Amministrativi Regionali, interpellati a seguito di alcuni ricorsi, definirono incostituzionali queste iniziative. Dopo pochi anni però il d.l. 11 giugno 1996, n. 314 ("Disposizioni urgenti in materia di ammissione di laureati in Medicina e Chirurgia alle scuole di specializzazione"), convertito nella l. 30 luglio 1996, n. 403, segnò l'inizio delle restrizioni alla libera immatricolazione a tutti i corsi di laurea universitari, introducendo il numero chiuso e la selezione degli studenti tramite test di ammissione. Successivamente il d.m. 21 luglio 1997, n. 245, il d.m. 8 giugno 1999, n. 235 e la l. 2 agosto 1999, n. 264 definirono le norme in materia di accessi ai corsi universitari ponendo termine alla liberalizzazione delle iscrizioni.

Nel mese di giugno del 1999, durante l'incontro a Bologna dei ministri dell'istruzione superiore europei fu sottoscritto un accordo, noto come "Processo di Bologna", per uniformare i titoli di studio di livello terziario in modo da favorire la circolazione degli studenti e il riconoscimento delle loro competenze, allo scopo di promuovere lo sviluppo economico e sociale dell'Europa. In seguito alle decisioni prese a Bologna e anche per tentare di risolvere il persistente problema dell'abbandono degli studi universitari fu attuata, dapprima con il d.m. 3 novembre 1999, n. 509 e in seguito con il d.m. 22 ottobre 2004, n. 270, la riforma degli ordinamenti universitari, prevista dalla l. 15 maggio 1997, n. 127, che introdusse anche in Italia, a partire dall'a.a. 2000-2001, due livelli di laurea (triennale e specialistica) in quasi tutti i corsi di studio e impose alle Università la definizione per ciascun corso di laurea dei requisiti minimi di accesso. Il possesso di queste conoscenze preliminari iniziò così a essere verificato anche nei corsi di laurea senza numero chiuso in modo da prevedere per gli studenti un percorso di recupero delle eventuali lacune.

¹⁴ Sulla legge sull'autonomia universitaria si vedano in particolare: Cassese 1990; 1993; Donati 1990. L'autonomia didattica, organizzativa, di ricerca e di sviluppo delle istituzioni scolastiche sarà introdotta dalla l. 15 marzo 1997, n. 59.

Gli interventi normativi più recenti che hanno riguardato l'istruzione terziaria hanno implementato il processo di "aziendalizzazione" avviato dalla fine degli anni Ottanta, contemplando la possibilità che le Università possano trasformarsi in fondazioni di diritto privato (l. 6 agosto 2008, n. 133) e adottando pratiche di controllo e valutazione della ricerca e della produzione scientifica attraverso l'Anvur¹⁵ (l. 30 dicembre 2010, n. 240)¹⁶. Le questioni inerenti la didattica sono rimaste in secondo piano, anche se un problema che è emerso con sempre maggiore evidenza è stato quello di tentare di conciliare quantità e qualità, ovvero una istruzione terziaria di massa e la possibilità di coltivare l'eccellenza (Cavalli, 2001). In Italia in realtà l'espansione delle iscrizioni nei percorsi di *higher education* non ha mai raggiunto i livelli di altri Stati (Breen *et al.*, 2009; Ballarino e Bernardi, 2020). Le difficoltà incontrate nella gestione di un numero crescente di iscritti sono derivate dalle scarse risorse erogate dallo Stato più che da una partecipazione troppo estesa. Con il documento *Europe 2020: A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth* (European Commission, 2010), redatto nell'ambito della "Strategia di Lisbona" (European Council 2000) e del *Lifelong Learning Programme* (European Council, 2006), gli Stati appartenenti all'Unione Europea erano stati invitati ad aumentare fino al 40% il numero dei laureati di età compresa tra i 30 e 34 anni. L'Italia ha invece potuto conseguire e superare leggermente soltanto l'obiettivo nazionale fissato al 26%. Nel 2019, i giovani italiani nella coorte di riferimento che hanno conseguito una laurea erano il 27,6%, con una differenza significativa in base al genere¹⁷, contro una media dell'Unione Europea pari al 40,3% (Istat, 2020).

In questi ultimi anni il totale degli studenti immatricolati nelle Università pubbliche e private italiane¹⁸ si è ridotto passando da

¹⁵ L'Anvur è l'Agenzia nazionale di valutazione dell'università e della ricerca creata nel 2006.

¹⁶ Sugli effetti prodotti dalle nuove forme di valutazione si veda: Colarusso e Giancola, 2020.

¹⁷ Le donne di età compresa tra i 30 e i 34 anni che nel 2019 erano in possesso di un titolo universitario erano il 33,8% contro il 21,6% degli uomini (Istat, 2020).

¹⁸ Nel 2020 le istituzioni universitarie accreditate erano 97, di cui 67 Università Statali, 19 Università non Statali e 11 Università telematiche. Il sistema di istruzione terziaria, oltre ai percorsi offerti dalle Università attualmente comprende anche altri canali di formazione post-secondaria. Tra questi ricordiamo gli Afam (Istituti di Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica), che con la promulgazione della l. 21 dicembre 1999, n. 508 hanno iniziato a rilasciare titoli equipollenti ai titoli di studio universitari, le Scuole superiori per Mediatori linguistici, regolamentate dal d.m. 10 gennaio 2002, n. 38, che permettono di conseguire diplomi di laurea triennale, e gli Its (Istituti Tecnici Superiori), istituiti con la l. 2 aprile 2007, n. 40, che sembrano destare ancora scarsa attrattiva da parte degli studenti.

1.824.598 nell'a.a. 2010-2011 a 1.721.790 nell'a.a. 2018-2019, con una significativa crescita degli iscritti ai corsi offerti dalle Università telematiche (Giancola e Piromalli, 2020). Il calo demografico non è sufficiente per spiegare il fenomeno dato che anche il tasso di immatricolazioni è diminuito ed è passato dal 54,4% nell'a.a. 2010-2011 al 49,1% nell'a.a. 2014-2015, per tornare a salire leggermente nell'a.a. 2017-2018 raggiungendo quota 50,4% dei diplomati, con una significativa differenza di genere in favore delle studentesse (AlmaLaurea, 2020a)¹⁹. Gli effetti della “grande recessione” e altri fattori più propriamente culturali, come vedremo, continuano a incidere sulla possibilità di proseguire gli studi. Nel 2018, nel complesso, solo il 14,7% della popolazione residente in Italia risultava in possesso di un titolo universitario (Istat, 2019).

Gli studi universitari risultano dunque essere ancora preclusi a molti e in particolare a coloro che provengono da contesti svantaggiati. Le possibilità di accesso, il tasso di abbandono e anche i tipi di percorso di studio presentano una stretta correlazione con le caratteristiche ascrittive degli studenti e l'Università del nuovo millennio continua a costituire il “luogo geometrico” delle disuguaglianze di opportunità educative.

3. UNIVERSITÀ ITALIANA E SELEZIONE SOCIALE

3.1. Alcuni dati sulle disuguaglianze ancora presenti

Numerose ricerche internazionali, che trovano conferma anche nei recenti dati dell'Oecd (2018; 2019), hanno messo in evidenza da tempo che gli studenti provenienti da famiglie economicamente svantaggiate o con un basso livello di istruzione, rispetto ad altri con migliori risorse, incontrano maggiori difficoltà nei tre ambiti che sono presi in esame negli studi sulle disuguaglianze di opportunità educative: l'iscrizione a un dato livello di istruzione o a uno specifico tipo di percorso (accesso), la regolarità, i ritardi, i trasferimenti o l'abbandono degli studi (processo), la qualità delle prestazioni e il tipo di titolo conseguito (risultati) (Triventi, 2015).

Informazioni più analitiche possono essere rilevate quando questi ambiti vengono esaminati sia in senso “verticale”, sia in “orizzontale”. Prendendo in esame la dimensione “verticale”, emerge che gli studenti provenienti da ambienti con scarso capitale economico, culturale e sociale hanno una maggiore probabilità di abbandonare gli studi precocemente,

¹⁹ Il tasso di passaggio agli studi terziari delle ragazze è arrivato al 56,2%, mentre i ragazzi che proseguono gli studi sono solo il 44,5% dei diplomati (Istat, 2019).

conseguire livelli di istruzione più bassi, terminare in ritardo il proprio percorso di formazione e ottenere risultati mediocri. Accanto a queste disuguaglianze definite di ordine “verticale” che evidenziano lo stretto rapporto tra stratificazione di istruzione e stratificazione sociale (Parziale, 2016), nei Paesi caratterizzati da una precoce differenziazione dei percorsi educativi (*early tracking*) sono presenti anche disuguaglianze di tipo “orizzontale” che si traducono in fenomeni di *cream skimming*, una “distinzione” scolastica ricercata dai genitori appartenenti a classi sociali più elevate che tendono a iscrivere i figli nei migliori istituti di istruzione secondaria (Benadusi, Fornari e Giancola 2010).

In Italia, in particolare, gli studenti con un retroterra economico e culturale svantaggiato hanno maggiore probabilità di frequentare indirizzi di studio professionale o tecnico – dove peraltro si riscontrano tassi più elevati di abbandono scolastico (Ballarino, Bison e Shadee, 2011; Miur, 2019b) – piuttosto che i licei (Istat, 2017; AlmaDiploma, 2020a). Come è stato mostrato da numerosi studiosi che pure utilizzano diverse prospettive teoriche, i differenti percorsi che caratterizzano il sistema educativo italiano favoriscono disuguali opportunità di formazione che non sono offerte in base ad attitudini individuali ma risultano piuttosto strettamente correlate all’origine sociale degli studenti (Ballarino e Checchi, 2006; Ballarino e Schadee, 2006; 2008; Bottani e Benadusi, 2006; Brunello e Checchi, 2007; Gasperoni, 2008; Fondazione Giovanni Agnelli, 2009; 2010; 2011; Barone, 2009; 2012; Barone, Luijkx e Schizzerotto, 2010; Checchi, 2010; Ballarino e Schizzerotto, 2011; Contini e Scagni, 2011; 2013; Azzolini e Ress, 2014; Romito, 2014; 2016; Barone e Ruggera, 2015; Parziale, 2016; Barone *et al.*, 2017; Barone, Giancola e Pensiero, 2019; Borgna e Contini, 2019; Giancola e Salmieri, 2020).

Sebbene l’equiparazione dei titoli studio consenta infatti formalmente a tutti gli studenti di accedere all’istruzione terziaria, i dati mostrano che dopo aver frequentato una scuola tecnica e professionale è meno probabile che si verifichi una transizione verso la formazione universitaria. I diplomati nei licei hanno peraltro anche una maggiore probabilità di proseguire gli studi con un master o un dottorato di ricerca (Fondazione Giovanni Agnelli, 2010). L’Anagrafe Nazionale Studenti documenta che tra gli immatricolati nell’a.a. 2018-2019 gli studenti in possesso di un diploma tecnico erano il 23,7% e quelli con un diploma professionale solo il 6,6% (Miur, 2020). Questo significa che alcuni tipi di percorso intrapresi all’età di 14 anni rendono difficoltoso l’accesso a un titolo di studio più elevato che può favorire la mobilità sociale.

Osservando la serie storica dei laureati dal 2008 al 2019 emerge peraltro un dato preoccupante: oggi i diplomati presso gli istituti tecnici e professionali hanno minori probabilità di laurearsi rispetto al recente passato. Se nel 2008 i laureati in possesso di un diploma tecnico erano il 27%, nel 2019 sono scesi al 18,9% (AlmaLaurea, 2019; 2020a). Nel 2019, in particolare, solo il 2,1% dei laureati aveva conseguito un diploma professionale (AlmaLaurea, 2020a). Anche se in questi ultimi anni è aumentata la percentuale degli studenti iscritti nei diversi indirizzi liceali e contestualmente è diminuita quella di coloro che frequentano gli istituti tecnici e professionali²⁰, attualmente la frequenza di un indirizzo di studi tecnico o professionale preclude di fatto a un'ampia maggioranza degli studenti l'accesso all'Università.

Il tipo di diploma conseguito è peraltro correlato anche al corso di laurea intrapreso. Tra i laureati del 2019 nel gruppo disciplinare di Medicina e Odontoiatria il 94,9% era in possesso di un diploma liceale, mentre sempre nello stesso anno i laureati con un diploma tecnico risultavano maggiormente rappresentati negli indirizzi di Economia e Statistica (35,1%), Scienze motorie (27,9%), Agraria e Veterinaria (26,9%) (*ibidem*).

Le disuguaglianze di opportunità educative “verticali” e “orizzontali” che si riscontrano in Italia a livello di studi universitari dipendono quindi indirettamente dal percorso di studi secondari svolto, che a sua volta è però strettamente correlato al capitale economico, culturale e sociale della famiglia di appartenenza. Nei Paesi Oecd, queste risorse incidono infatti direttamente non solo sulla probabilità di proseguire gli studi, ma anche sulla scelta dei corsi di laurea (Oecd, 2018; 2019).

Come è stato rilevato, pur essendo aumentato complessivamente il numero dei laureati, permangono disuguali opportunità di accesso all'istruzione terziaria per gli studenti provenienti da famiglie svantaggiate (Ballarino e Panichella, 2014; 2016; Triventi, 2015; Triventi e Trivellato, 2015). Più specificamente, in Italia le disuguaglianze di istruzione, dopo essere lievemente diminuite negli ultimi anni del secolo scorso e agli inizi del nuovo millennio, in tempi più recenti sono tornate ad aumentare, tanto che la crescita in termini assoluti dei laureati tra gli appartenenti alla borghesia è stata maggiore rispetto a quella dei laureati provenienti da famiglie operaie (Triventi, 2015). Anche per quanto riguarda i risultati conseguiti e soprattutto gli abbandoni degli studi universitari l'origine familiare degli studenti ha sempre rappresentato un fattore significativo. Tra i nati negli anni

²⁰ Nell'a.s. 2019-2020 il 49,8% degli studenti si è iscritto ai percorsi liceali, il 31,5% ha optato per l'istruzione tecnica e il 18,7% per quella professionale (Miur, 2019a).

Settanta gli studenti appartenenti alle classi medio-basse avevano una probabilità di abbandonare gli studi di circa il 50-60%, contro 35-45% di coloro che provenivano da classi medio-alte (*ibidem*). Con il nuovo ordinamento universitario, che ha introdotto la laurea triennale, è stato inizialmente riscontrato un aumento delle immatricolazioni e una riduzione delle disuguaglianze sociali in rapporto al rischio di abbandono degli studi e alla possibilità di accedere all'istruzione terziaria da parte degli studenti provenienti da indirizzi di studio non liceali (Ballarino e Panichella, 2014; 2016). Tuttavia tra i diplomati del 2004, è stato osservato un nuovo aumento del *drop out* tra gli studenti appartenenti alle classi sociali svantaggiate (Argentin e Triventi, 2011). La situazione si è aggravata con gli effetti della “grande recessione” iniziata nel 2007 che ha portato negli anni successivi a un declino della partecipazione all'*higher education* che ha accresciuto le disuguaglianze di opportunità educative (Benadusi e Giancola, 2015; Vergolini, 2018) ed è verosimile ritenere che nei prossimi anni saranno registrate le conseguenze negative dovute alla crisi economica prodotta dalle misure di contenimento della pandemia di Covid-19.

L'ambiente familiare risulta essere un fattore rilevante anche per il processo di orientamento verso i diversi corsi di laurea e i dati più recenti confermano quanto era stato già rilevato in passato, ovvero che gli studenti appartenenti alla borghesia e alla classe media impiegatizia sono maggiormente presenti nei corsi di laurea in Medicina e in Giurisprudenza, discipline che consentono di accedere a posizioni sociali sovraordinate (Schizzerotto e Barone, 2006). Più specificamente, sempre tra i laureati del 2019 l'appartenenza a una classe sociale elevata era più diffusa tra i dottori nel gruppo disciplinare di Medicina e Odontoiatria (42,3%) e di Giurisprudenza (30,1%) e meno probabile tra coloro che avevano terminato gli studi in Ingegneria (23,8%), Economia e Statistica (23,5%), Agraria e Veterinaria (22,1%), Scienze motorie (18,9%) e Scienze della formazione primaria (12,4%); di contro, provenivano dalla classe del lavoro esecutivo il 30,7% dei laureati in Scienze della formazione, il 22,6% di quelli in Scienze motorie, il 22% dei dottori in Economia e Statistica, il 19,8% di quelli in Agraria e Veterinaria, il 17,6% dei laureati in Giurisprudenza e solo il 10,6% dei dottori in Medicina e Odontoiatria (AlmaLaurea, 2020a).

La chiara correlazione tra il capitale economico e i corsi di studio intrapresi non esaurisce però l'analisi della distribuzione di frequenze. Occorre infatti non trascurare la presenza, sia pure non estesa, di studenti appartenenti a una classe sociale elevata anche in percorsi di studio che non avviano a professioni maggiormente retribuite. Questo

fenomeno era già stato rilevato da Bourdieu e Passeron che osservavano come l'iscrizione in alcuni corsi di laurea meno prestigiosi fosse da una parte una «scelta obbligata» per gli appartenenti alle classi sociali più disagiate, dall'altra un «rifugio» per alcuni appartenenti alle classi sociali più elevate che si sentono anch'essi in qualche modo «socialmente "obbligati" a iscriversi all'Università» e «si orientano, in mancanza di una vocazione precisa, verso questo tipo di studi che almeno dà loro l'apparenza di svolgere una funzione sociale» (Bourdieu e Passeron 1964, tr. it. 2006: 39).

Una correlazione ancora più evidente tra probabilità di accesso agli studi universitari, scelta dei percorsi e origine familiare emerge prendendo in esame il capitale culturale dei genitori che può essere in parte misurato attraverso il titolo di studio conseguito. Gli studenti di genitori laureati hanno in primo luogo una probabilità maggiore di iscriversi all'Università rispetto a coloro che provengono da famiglie con un più basso titolo di studio (Oecd, 2018; 2019). Inoltre, come emerge da una ricerca condotta su undici Paesi europei, la presenza in famiglia di titoli di studio elevati influisce in maniera considerevole sulla possibilità che siano intrapresi percorsi di studio più prestigiosi e nelle Università migliori (Triventi, 2013).

In Italia, in particolare, a parità di classe sociale il capitale culturale delle famiglie risulta decisivo non solo indirettamente nella scelta delle scuole secondarie superiori, ma anche direttamente sulla propensione alla prosecuzione degli studi (Parziale, 2016; Argentin, Barbieri e Barone, 2017). I genitori più istruiti trasmettono ai figli risorse culturali e una motivazione allo studio che costituiscono un significativo vantaggio sociale nell'ambito dell'istruzione formale che risulta essere costante nel tempo (AlmaLaurea, 2020a; Istat, 2009; 2010; 2016; 2017). Anche quando i loro figli frequentano un istituto tecnico o professionale è più probabile che abbiano la possibilità di accedere agli studi universitari. In questo senso il vantaggio correlato alle risorse culturali della famiglia sembra quindi prevalere su quello derivante dalla scelta della scuola secondaria superiore (Ballarino e Panichella, 2014; 2016).

Tra i diplomati dell'anno 2018, risultavano iscritti all'Università nel 2019, l'82,2% degli studenti con almeno un genitore con laurea, il 66,5% dei figli di genitori con diploma e solo il 51,1% di coloro che provenivano da famiglie con titoli di studio inferiori (AlmaDiploma, 2020b).

Il ruolo del capitale culturale nell'accesso all'istruzione terziaria può contribuire a spiegare anche il rapporto tra territorio e probabilità di iscrizione ai corsi di studio universitari. I tassi di immatricolazione nell'a.a. 2017-2018 per provenienza geografica degli studenti evidenziano

infatti che la prosecuzione degli studi era più estesa nel Centro (44,6%) e nel Sud (43,3), invece che nelle più ricche aree del Nord Est (34,6%) e del Nord Ovest (35%) (Istat, 2019). I laureati del Sud e Isole del 2019 erano anche coloro che dichiaravano di avere una maggiore propensione a proseguire gli studi dopo la laurea di secondo livello (AlmaLaurea, 2020a). Queste disuguaglianze legate ai contesti territoriali sembrano chiamare in causa il complesso rapporto tra capitale economico e culturale che Bourdieu aveva analizzato in *La distinction* individuando una “struttura a chiasmo” definita dal possesso di queste risorse in modo inverso e in misura maggiore o minore nelle diverse classi e frazioni di classi sociali (Bourdieu, 1979).

Andando ad analizzare il rapporto tra titolo di studio dei genitori e gruppo disciplinare di studi intrapresi, emerge una correlazione ancora più significativa. Tra i laureati dell’anno 2019, il 30% dei dottori in Medicina e Odontoiatria e il 16,8% dei dottori in Giurisprudenza avevano entrambi i genitori laureati. Questa percentuale scendeva al 14,7% tra i laureati in Ingegneria, al 10,7% nell’indirizzo di Agraria e veterinaria, al 10,6% in Economia e Statistica, al 7,4% in Scienze motorie, fino a giungere a un dato trascurabile tra i dottori in Scienze della formazione primaria (AlmaLaurea, 2020a). Prendendo in esame i laureati provenienti da famiglie con un titolo di studio inferiore al diploma di scuola secondaria risultavano al contrario maggiormente rappresentati proprio nei corsi di studio orientati all’insegnamento primario (37,1%). Più ridotta invece era la percentuale tra i laureati in Economia e Statistica (23,9%), in Agraria e Veterinaria (23,9%), in Scienze motorie (23%), in Giurisprudenza (21,4%) e Ingegneria (18,4%). Per indicare i casi estremi opposti, complessivamente, poco meno della metà dei laureati nel gruppo disciplinare di Medicina e Odontoiatria aveva almeno un genitore laureato, mentre oltre l’80% dei dottori in Scienze della formazione primaria proveniva da famiglie in cui erano presenti diplomi di scuola secondaria o titoli di studio inferiori (*ibidem*).

Occorre da ultimo menzionare la questione delle disuguaglianze di genere nell’accesso e nell’orientamento verso i diversi corsi di laurea. Se da una parte ormai le disuguaglianze di livello di istruzione legate al genere sono diminuite da tempo fino a segnare il superamento del numero delle laureate sui laureati, è stato osservato che le studentesse provenienti da famiglie svantaggiate continuano ad avere minori opportunità di studio rispetto ai ragazzi della stessa estrazione sociale (Breen *et al.*, 2009). Il rapporto con la classe di origine era stato individuato anche da Bourdieu e Passeron che avevano rilevato come le studentesse provenienti da ambienti privilegiati, a differenza delle

coetanee con minori risorse, avessero già agli inizi degli anni Sessanta quasi pari opportunità rispetto ai ragazzi (Bourdieu e Passeron, 1964).

Il problema diventa più complesso se dalla dimensione “verticale” si passa a quella “orizzontale”, prendendo in esame gli indirizzi di studio universitari scelti dalle studentesse. Osservando il caso italiano, emerge infatti con chiarezza che le ragazze si concentrano in prevalenza nei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria (93,9%), Lingue (84,4%), Psicologia (81,1%), Professioni sanitarie (71,4%), Scienze politiche e sociali (68%), Lettere (67%), mentre sono presenti in misura decisamente minore nei corsi di laurea in discipline Stem (Science, Technology, Engineering and Mathematics) (AlmaLaurea, 2020a)²¹. Lo stereotipo di genere che orienta le ragazze soprattutto verso gli studi umanistici o i percorsi che preparano all’insegnamento risulta infatti tuttora molto diffuso e costituisce una forma di “violenza simbolica”, derivata dall’interiorizzazione di forme e modelli culturali prevalenti nella società, che si riverbera nell’orientamento universitario fino a determinare una vera e propria segregazione di genere con ripercussioni anche in ambito lavorativo (Triventi, 2015; De Vita e Giancola, 2017).

In conclusione, come osservavano Bourdieu e Passeron, «se l’inferiorità relativa al sesso si esprime principalmente con l’essere relegate nella facoltà di lettere, 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 all’eliminazione» (Bourdieu e Passeron, 1964, tr. it. 2006: 39).

3.2. *Disuguaglianze e habitus*

La persistenza delle disuguaglianze di opportunità di istruzione ha indotto in questi ultimi anni i ricercatori ad approfondire l’analisi dei fattori che intervengono nel limitare l’accesso o rendono difficoltosa la prosecuzione degli studi universitari per gli studenti provenienti da ambienti con minori risorse economiche e culturali.

La “teoria dell’azione (o scelta) razionale” sembra possedere un ampio carattere esplicativo perché attribuendo le disuguaglianze di istruzione principalmente al possesso di risorse materiali e di potere – gli effetti dell’origine familiare definiti secondari – riesce a fornire una spiegazione anche per quei casi di studenti economicamente

²¹ Le studentesse iscritte nei corsi di ingegneria sono solo il 26,5% così come quelle iscritte nei corsi di discipline scientifiche come fisica o matematica sono appena il 29,7% (AlmaLaurea, 2020).

svantaggiati che abbandonano precocemente il percorso formativo, frequentano indirizzi scolastici professionali o tecnici, non accedono all'istruzione terziaria o intraprendono corsi universitari più brevi, pur avendo apparentemente superato le limitazioni connesse alla carenza di cultura "alta" all'interno dell'ambiente di origine – i cosiddetti effetti primari – ottenendo risultati positivi o molto positivi negli studi (Contini e Scagni, 2011; 2013; Azzolini e Ress, 2014).

Questa prospettiva viene spesso contrapposta alla "teoria della deprivazione culturale" (Bourdieu e Passeron, 1964; 1970), che apparentemente non riuscirebbe a spiegare la scarsa propensione alla prosecuzione degli studi da parte di coloro che pur provenendo da ambienti sfavoriti sono riusciti a colmare il deficit di cultura istituzionale originario. In realtà le riflessioni che Bourdieu ha approfondito anche all'interno di ricerche non direttamente connesse all'analisi della riproduzione sociale veicolata dalle istituzioni educative offrono alcuni strumenti concettuali – "capitale", "campo", "*habitus*", "violenza simbolica" – in grado di spiegare come la componente primaria delle disuguaglianze di istruzione non si esaurisca nella presenza o meno di adeguate risorse culturali nell'ambiente di provenienza.

In particolare il concetto di *habitus* elaborato da Bourdieu, arricchito di significati rispetto al termine già utilizzato in filosofia e nelle scienze sociali, presenta notevoli potenzialità euristiche. Il sociologo francese è tornato più volte nel corso degli anni sulla definizione di questo concetto ponendo l'accento su diverse sfumature di significato (Sapiro, 2004; 2010). Secondo Bourdieu, l'*habitus* guida gli agenti sociali all'interno di un determinato "campo"²² producendo un insieme di competenze che definiscono il loro «senso pratico» (Bourdieu, 1980b). Gli *habitus* sono:

sistemi di disposizioni durature e trasmissibili, strutture strutturate predisposte a funzionare come strutture strutturanti, cioè in quanto principi generatori e organizzatori di pratiche e rappresentazioni che possono essere oggettivamente adatte al loro scopo senza presupporre la posizione cosciente di fini e la padronanza esplicita delle operazioni necessarie per raggiungerli, oggettivamente "regolate" e "regolari" senza essere affatto prodotte dall'obbedienza a regole e, essendo tutto questo, collettivamente orchestrate

²² Come scrive Bourdieu, «in termini analitici, un campo può essere definito come una rete o una configurazione di relazioni oggettive tra posizioni. Queste posizioni sono definite oggettivamente nella loro esistenza e nei condizionamenti che impongono a chi le occupa, agenti o istituzioni, dalla loro situazione (*situs*) attuale e potenziale all'interno della struttura distributiva delle diverse specie di potere (o di capitale) il cui possesso governa l'accesso ai profitti specifici in gioco nel campo, e contemporaneamente dalle relazioni oggettive che hanno con altre posizioni (dominio, subordinazione, omologia)» (Bourdieu e Wacquant, 1992, tr. it. 1992: 67).

senza essere prodotte dall'azione organizzatrice di un direttore d'orchestra (Bourdieu, 1980b, tr. it. 2005: 84).

Bourdieu individua tre caratteristiche fondamentali dell'*habitus*: l'*ethos*, l'*eidōs* e l'*hexis* (Bourdieu, 1980a). L'*habitus* comprende dunque un insieme di principi pratici di azione con orientamenti valoriali impliciti, un sistema di schemi logici e di categorie storicamente determinate e un complesso di disposizioni corporee acquisite. Anche se l'*habitus* risulta agire prevalentemente come un principio di riproduzione di pratiche questo non esclude la possibilità di fare ricorso ad alcune forme di riflessività (Bourdieu, 1987). In questo senso, come è stato osservato (Hatcher, 1998), la distanza tra questa prospettiva e la "teoria dell'azione (o scelta) razionale" potrebbe risultare meno marcata di quanto lo stesso Bourdieu intendeva sottolineare (Bourdieu e Wacquant, 1992), anche se il concetto di *habitus* contribuisce a definire una più complessa teoria dell'agire umano che evidenzia il ruolo degli elementi inconsapevoli insieme a forme di razionalità non strettamente riconducibili a un obiettivo bilanciamento del rapporto costi-benefici.

L'*habitus* sarebbe in grado di spiegare la tendenza a non proseguire gli studi a livello terziario manifestata dagli studenti provenienti da classi sociali svantaggiate che hanno ottenuto un successo scolastico e sono in possesso di mezzi economici comunque sufficienti per l'iscrizione all'Università o avrebbero la possibilità di usufruire delle risorse messe a disposizione per il diritto allo studio. L'attitudine a non abbandonare valori, modelli e schemi assimilati all'interno della propria famiglia che definiscono una identità sociale chiara ("operaio", "artigiano" etc.) agisce sia in modo inconsapevole, sia orientando le valutazioni delle possibilità oggettive di vita. Tali giudizi non sono meno razionali di quelli basati su una *ratio* puramente strumentale ma affondano le proprie radici in una storia familiare e sociale che rende difficoltoso l'affrancamento da una situazione di relativa sicurezza per affrontare l'incertezza di percorrere altre strade che possono risultare fallimentari non solo da un punto di vista economico, ma anche da una prospettiva esistenziale generando un "*habitus* scisso"²³.

Bourdieu ha evidenziato l'origine sociale dell'*habitus* definendo anche l'*«habitus* di classe (o di gruppo), cioè l'*habitus* individuale in quanto esprime o riflette la classe (o il gruppo), come un sistema soggettivo ma non individuale di strutture interiorizzate, schemi comuni di percezione, di concezione e di azione» (Bourdieu, 1980b, tr. it. 2005:

²³ L'*«habitus* scisso" è la condizione vissuta da chi ha una bassa origine sociale ma ha ottenuto un'alta consacrazione scolastica (Bourdieu, 2004).

95). Come viene sottolineato soprattutto in *La distinction* (Bourdieu, 1979), gli appartenenti alle stesse classi sociali e ancor più alle “frazioni di classi” – definite dalle diverse combinazioni possibili che derivano dal possesso o dalla carenza del capitale economico e di quello culturale – sono accomunati da simili valori, gusti, pratiche ascrivibili ad *habitus* collettivi.

Le ricerche che si occupano di disuguaglianze di opportunità educative in questi ultimi anni hanno focalizzato l’attenzione nei confronti degli studenti svantaggiati e in particolare di coloro che accedono ai livelli più alti della formazione pur partendo da una situazione sociale difficile, che sono stati definiti per questo motivo “non tradizionali” (Bowl, 2001) o “eretici” (Parziale, 2016). Proprio utilizzando il fecondo concetto di *habitus*, e in particolare quello di *habitus* collettivo e di classe, i ricercatori ne hanno mostrato empiricamente la stretta connessione con l’orientamento scolastico e universitario (Atkins, 2000; Charlesworth, 2000; Ball *et al.*, 2002; Reay, 2004; 2017; Davey, 2009; Gale e Lingard, 2015; Webb *et al.*, 2017). Alcune disposizioni interiorizzate, come i valori, gli schemi logici, le categorie, le abilità linguistiche, le convenzioni sociali e gli atteggiamenti che sono propri degli ambienti caratterizzati dalla presenza di diffuse risorse economiche e culturali, corrispondono alle qualità richieste dal sistema educativo che, attraverso la mediazione di docenti portatori di *habitus* simili, tende quindi a facilitare le transizioni verso i migliori indirizzi di studio per coloro che ne sono in possesso, incanalando invece gli studenti che ne sono carenti verso percorsi che non consentono di accedere a posizioni sovraordinate.

Soprattutto le ricerche qualitative, riuscendo a indagare in profondità le motivazioni che stanno alla base degli orientamenti degli studenti, hanno mostrato come dietro le presunte scelte individuali nell’ambito dell’educazione terziaria si nascondano delle traiettorie – definite in prevalenza dall’origine sociale e successivamente modellate anche in base ai percorsi di studi – di cui gli studenti non sono pienamente consapevoli, avendo una percezione talora parziale o distorta degli studi universitari (Reay, 1998; Reay *et al.*, 2001; Baker, 2019).

Accanto al ruolo dell’*habitus* familiare e di classe, in particolare è stato individuato il peso che svolge un tipo di *habitus* che è stato definito “*habitus* istituzionale” (Reay, 1998; Ball *et al.*, 2002). Tale *habitus* viene acquisito frequentando determinate istituzioni scolastiche e universitarie che presentano delle caratteristiche peculiari in base al profilo degli studenti che vi accedono, al posizionamento geografico, alla quantità e alla qualità del capitale economico, culturale, sociale e simbolico disponibile.

L'“*habitus* istituzionale” risulta particolarmente rilevante nel sistema educativo italiano caratterizzato da differenti indirizzi di studio già contraddistinti da forme di segregazione sociali (Romito, 2019). La formazione acquisita dagli studenti nelle diverse scuole non si limita infatti al solo curriculum formale, ma comprende anche quello nascosto, ovvero le lezioni implicite che riguardano il modo di comportarsi e di costruire la propria personalità anche a partire dall'identificazione con il percorso di studi svolto. Questo “*habitus* istituzionale” continua a essere presente anche nella transizione verso gli studi universitari e incide sulle relazioni sociali instaurate dagli studenti con i propri pari (Gerosa *et al.*, 2019), che sono state da tempo ritenute un fattore importante per il successo nell'*higher education* (Tinto, 1975). In particolare, gli studenti che hanno un diploma professionale e tecnico risultano maggiormente a rischio di *drop out* non solo perché hanno una formazione generalmente meno adatta agli studi universitari e ricevono scarse informazioni sui diversi percorsi di istruzione terziaria (Romito, 2019), ma anche perché hanno maggiori difficoltà a orientarsi nel nuovo ambiente e provano un senso di isolamento sociale non riuscendo a stringere legami significativi con i propri pari (Gerosa *et al.*, 2019). I liceali mostrano invece di possedere un “senso pratico”, inteso come competenza di adeguamento alle regole del gioco presenti in un determinato “campo”, che si traduce in migliori capacità di adattamento al mondo universitario anche attraverso la costruzione di nuovi rapporti con altri studenti.

Sebbene l'*habitus* familiare e di classe giochino un ruolo importante ai fini del pieno inserimento nei corsi di laurea, il percorso di studi secondari sembra incidere in modo significativo sulla definizione di un “*habitus* istituzionale” che può rafforzare o modificare l'*habitus* originario, plasmandolo in modo da facilitare il successo formativo. Già Bourdieu infatti osservava che l'*habitus* non è un destino ineludibile ma un sistema di disposizioni che possono essere modificate attraverso esperienze esterne e nuovi processi di acculturazione e socializzazione (Bourdieu e Wacquant, 1992). L'agente sociale non è semplicemente destinato a riprodurre meccanicamente i condizionamenti iniziali, ma può agire per trasformare la realtà. Al tempo stesso, però, questo soggetto non gode di una libertà assoluta, usufruisce bensì di una libertà «condizionata» e «condizionale» (Bourdieu, 1972), limitata dalla interiorizzazione di disposizioni sociali durature. Soltanto attraverso l'esercizio di una riflessività epistemica, che superi sia la *doxa* ingenua sia la *doxa* del senso comune colto, l'individuo può diventare consapevole delle complesse stratificazioni sociali che orientano le

proprie scelte per poter muovere verso la direzione che offre migliori opportunità.

4. CONCLUSIONI

Le disuguaglianze di istruzione non costituiscono solo un problema di mancanza di equità in ambito educativo, ma rappresentano una questione decisiva per le ripercussioni in ambito occupazionale, con conseguenze che si riverberano sulla mobilità sociale (Blau e Duncan, 1967).

Sebbene in alcuni Stati europei come l'Italia l'origine sociale risulti direttamente correlata alla probabilità di trovare lavoro indipendentemente dal livello di studi conseguito (Ballarino e Bernardi, 2016; 2020) e l'inflazione delle credenziali educative in taluni settori riduca il vantaggio della acquisizione di un titolo elevato, l'istruzione terziaria può comunque svolgere un ruolo significativo per favorire il passaggio verso posizioni sociali più elevate (Schizzerotto e Barone, 2006). Gli effetti della formazione scolastica e universitaria sulle differenze di reddito derivanti dal lavoro sono infatti significativi, come documentano le ricerche che hanno evidenziato una chiara correlazione tra i livelli di occupazione e i titoli di studio conseguiti (Istat, 2019; Oecd, 2018; 2019). Tra i laureati si riscontra infatti un più basso tasso di disoccupazione – anche se in Italia il vantaggio occupazionale ascrivibile al titolo di studio risulta minore rispetto ad altri Paesi europei – e i loro redditi sono in media più alti di quelli dei non laureati (Oecd, 2019), sebbene la retribuzione vari molto in base al tipo di laurea conseguita. In particolare in Italia i laureati di primo livello del 2014 che nel 2019 risultavano maggiormente occupati erano quelli in ambito scientifico (95,4%), in Ingegneria (94%), in Medicina e in Professioni sanitarie (93,1%) (AlmaLaurea, 2020b). I dottori in queste discipline, insieme ai laureati in Chimica, Farmacia, Economia e Statistica, erano anche coloro che risultavano avere retribuzioni decisamente più alte rispetto a quelli che possedevano una laurea in Architettura, Psicologia o in Lettere (AlmaLaurea, 2020b).

Dato che le risorse economiche e culturali delle famiglie di origine incidono non solo sulla possibilità di accedere all'istruzione terziaria ma anche sull'orientamento verso i diversi percorsi di studio universitari, i vantaggi sociali si traducono in vantaggi formativi che, a loro volta, producono vantaggi sociali mediante l'acquisizione di professioni meglio retribuite o che godono di maggiore prestigio. In questo senso gli Its (Istituti Tecnici Superiori), creati per superare lo squilibrio tra domanda e offerta di lavoro (*skills mismatch*) attraverso la formazione di competenze tecniche adatte al mercato, in assenza di interventi

perequativi in grado trasformare l'orientamento in una vera scelta attitudinale, potrebbero dare origine a ulteriori forme di segregazione sociale con effetti di ampia portata.

Le conseguenze economiche della pandemia di Covid-19 e gli esiti della nuova didattica a distanza attivata a causa dello stato di emergenza (Giancola e Piomalli, 2020) rischiano di accrescere ulteriormente le disuguaglianze già esistenti che si riverberano anche in altri ambiti.

L'acquisizione di una laurea, specialmente a ciclo unico come quella in Medicina o di livello specialistico, non ha conseguenze solo sul reddito o sulla mobilità sociale. Numerose ricerche hanno dimostrato che l'istruzione universitaria influenza positivamente la partecipazione alla vita politica e sociale con una particolare attenzione alla difesa dei diritti universali dell'uomo, la qualità dei consumi, le scelte di alimentazione, favorisce in generale uno stile di vita più salubre e conseguentemente migliori condizioni di salute (Stefanini, Albonico e Maciocco, 2007; Oreopoulos e Salvanes, 2011; Assirelli, 2014; Parziale, 2019).

La rimozione degli ostacoli che impediscono di realizzare una sostanziale uguaglianza di opportunità educative, che siano realmente indipendenti dall'origine familiare, è dunque una necessità innanzitutto di ordine etico che dovrebbe trovare risposte a diversi livelli.

In primo luogo, dato che le possibilità di istruzione sono strettamente correlate al possesso di capitale economico, occorrerebbe agire sulla redistribuzione delle risorse adottando politiche perequative finalizzate a superare le crescenti disuguaglianze di reddito (Keeley, 2015) che rendono ancora oggi l'*higher education* inaccessibile a molti.

Sul piano delle politiche educative sarebbe innanzitutto necessario implementare gli interventi per il diritto allo studio, aumentando il numero degli alloggi e le borse di studio per gli studenti provenienti da famiglie svantaggiate, ponendo una particolare attenzione alla veridicità delle dichiarazioni dei redditi per evitare che usufruiscano di questi benefici soggetti che non ne avrebbero diritto.

Un intervento che potrebbe avere effetti perequativi a lungo termine sarebbe quello di riformare i sistemi di istruzione che prevedono una prematura differenziazione dei percorsi educativi (*early tracking*) come quello italiano. È noto infatti che i sistemi caratterizzati dall'*early tracking* producono maggiori disuguaglianze rispetto ai sistemi comprensivi (Hanushek e Wössmann, 2006; Brunello e Checchi, 2007; Benadusi, Fornari e Giancola, 2010; Fondazione Agnelli, 2014). Attuando azioni di *detracking* e creando un nuovo modello di scuola comprensiva (Azzolini e Vergolini, 2014; Benadusi e Giancola, 2014) sarebbe quindi possibile intervenire in modo efficace contro le forme di

segregazione sociale che vedono una presenza maggiore di studenti provenienti da realtà difficili negli istituti professionali e tecnici, indirizzi da cui è poi molto improbabile proseguire gli studi.

In un sistema caratterizzato da diversi percorsi di studi secondari superiori, gli insegnanti spesso in modo inconsapevole tendono a premiare e a orientare verso i licei gli studenti delle classi sociali più elevate (Checchi, 2014; Romito, 2016; Argentin, Barbieri e Barone, 2017). Tuttavia, sebbene l'*habitus* degli allievi provenienti da famiglie con maggiori risorse risulti più conforme alle richieste delle istituzioni scolastiche e sia più simile a quello dei docenti, questi ultimi possono anche avere un ruolo importante nello sviluppare le potenzialità degli studenti svantaggiati e nell'orientarli verso gli studi terziari (Giroux, 2005; Parziale e Vatrella, 2018). Le istituzioni scolastiche possono infatti intervenire per accrescere il capitale culturale e modificare l'*habitus* stesso di coloro che provengono da famiglie con scarse risorse, arricchendolo di disposizioni utili ad affrontare con successo gli studi universitari e originando un vero e proprio "*habitus* istituzionale" (Reay, 1998; Ball *et al.*, 2002; Romito, 2019).

Una ulteriore azione che potrebbe avere effetti sia sulla probabilità di accedere all'Università sia sull'orientamento nei diversi corsi di laurea è quella di informare adeguatamente gli studenti sulle possibilità offerte dagli studi universitari. Occorrerebbe però ripensare tutto il sistema di orientamento che in questi ultimi anni si è trasformato sempre di più in una fiera o in una arena nella quale le istituzioni universitarie entrano in competizione tra loro per ottenere il maggior numero di "clienti" allo scopo di acquisire le sempre più scarse risorse economiche presenti in un campo accademico che sembra essersi trasformato in un mercato (Callon *et al.*, 2007; De Feo e Pitzalis, 2018). L'acquisizione di informazioni *super partes*, così come risulta incidere sulle scelte degli indirizzi di studi secondari (Barone, 2012; Azzolini e Ressa, 2014; Azzolini e Vergolini, 2014; Barone *et al.*, 2017), può avere effetti positivi anche nell'accesso agli studi universitari e nell'orientamento verso i diversi corsi di studio. Queste informazioni attendibili costituiscono un capitale culturale di cui sembrano essere carenti proprio gli studenti svantaggiati. Il loro *habitus*, spesso incapace di distinguere tra fonti valide e meno affidabili, può rendere difficoltosa la comunicazione, ma una informazione estesa e corretta risulta comunque fondamentale nei processi di orientamento.

L'eliminazione dei test di ingresso ostativi potrebbe infine avere effetti positivi sia sulle disuguaglianze di istruzione "verticali" che "orizzontali", rimuovendo un ostacolo che dovrebbe misurare in modo

meritocratico delle prestazioni che in realtà sono condizionate dalla provenienza sociale. Così come la liberalizzazione dell'accesso agli studi universitari (l. 11 dicembre 1969, n. 910) produsse una espansione degli iscritti riducendo le disuguaglianze di opportunità educative, è ipotizzabile che la cancellazione dei test di ingresso ostativi potrebbe favorire un aumento delle immatricolazioni, con la possibilità in particolare per gli studenti svantaggiati di accedere a indirizzi di studio elitari come quelli in Medicina e Odontoiatria.

Una istruzione universitaria realmente di massa richiede l'impiego di ingenti risorse per la realizzazione di strutture adeguate e l'assunzione in forma stabile di un adeguato numero di docenti, ma anche un profondo ripensamento di una didattica che possa risultare davvero inclusiva. Occorre tuttavia evitare «l'illusione populista» che potrebbe portare ad assecondare interessi prodotti da *habitus* condizionati da carenti risorse culturali (Bourdieu e Passeron, 1964, tr. it. 2006: 134) e soprattutto «resistere alla tendenza di render facile ciò che non può esserlo senza essere snaturato» (Gramsci, 1929-1932, ed. 2001: 503).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ALMADIPLOMA (2020a). *XVII Indagine. Il profilo dei Diplomati 2019*. http://www.almadiploma.it/info/pdf/convegno_firenze_2020/04_Volume_completo.pdf
- ALMADIPLOMA (2020b). *Le scelte dei diplomati. XIV Indagine. Esiti a distanza dei Diplomati. Rapporto 2020*. http://www.almadiploma.it/info/pdf/scuole/occupazione2019/Rapporto_2020_ESITI.pdf
- ALMALAUREA (2019). *XXI Indagine. Profilo dei Laureati 2018. Rapporto 2019*. https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/profilo/profilo2019/almalaurea_profilo_rapporto2019.pdf
- ALMALAUREA (2020a). *XXII Indagine. Profilo dei Laureati 2019. Rapporto 2020*. https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/profilo/profilo2020/almalaurea_profilo_rapporto2020.pdf
- ALMALAUREA (2020b). *XXII Indagine. La condizione occupazionale dei Laureati*. https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/occupazione/occupazione18/rapportoalmalaurea2020_sintesi_occupazione.pdf
- AMBROSOLI, L. (1990). La scuola secondaria. In G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni* (pp. 105-152). Firenze: La Nuova Italia.
-

- ARGENTIN, G., BARBIERI G., BARONE C. (2017). Origini sociali, consiglio orientativo e iscrizione al liceo: un'analisi basata sui dati dell'Anagrafe Studenti. *Politiche Sociali*. 1: 53-74. Doi: 10.7389/86412
- ARGENTIN, G., TRIVENTI, M. (2011). Social inequality in higher education and labour market in a period of institutional reforms: Italy, 1992-2007. *Higher Education*. 61: 309-323.
- ASSIRELLI, G. (2014). Studiare di più rende cittadini migliori? Analisi della relazione tra istruzione e civickness in Italia. *Scuola democratica*. 1: 29-52. Doi: 10.12828/76517
- ATKINS, C. (2000). Lifelong learning attitudes to practice in the rural context: a study using Bourdieu's perspective of habitus. *International Journal of Lifelong Education*. 19: 253-265.
- AZZOLINI, D., RESS, A. (2014). Primary and secondary effects of social background on educational attainment in Italy. Evidence from an administrative dataset. *Italian Journal of Sociology of Education*. 6(1): 53-80.
- AZZOLINI, D., VERGOLINI, L. (2014). Tracking, inequality and education policy. Looking for a recipe for the Italian case. *Scuola democratica*. 2: 1-11. Doi: 10.12828/77685
- BAKER, Z. (2019). Reflexivity, structure and agency: using reflexivity to understand Further Education students' Higher Education decision-making and choices. *British Journal of Sociology of Education*. 40(1): 1-16. Doi: 10.1080/01425692.2018.1483820
- BALL, S.J., DAVIES, J., DAVID, M., REAY, D. (2002). "Classification" and "Judgement": Social class and the "cognitive structures" of choice of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*. 23(1): 51-72. Doi: 10.1080/01425690120102854
- BALL, S.J., VINCENT, C., KEMP, S., PIETIKAINEN, S. (2004). Middle Class Fractions, Childcare and the "Relational" and "Normative" Aspects of Class Practices. *The Sociological Review*. 52(4): 478-502. Doi: 10.1111/j.1467-954X.2004.00492.x
- BALLARINO, G., BERNARDI, F. (2016). The intergenerational transmission of education and inequality in fourteen countries: a comparison. In F. Bernardi, G. Ballarino (eds.), *Education, Occupation and Social Origin. A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities* (pp. 255-282). Cheltenham: Elgar.
- BALLARINO, G., BERNARDI, F. (2020). Istruzione e stratificazione sociale nell'Italia contemporanea. *Scuola democratica*, 1: 157-174. Doi: 10.12828/96800
-

- BALLARINO, G., BISON, I., SHADEE, H., (2011). Abbandoni scolastici e stratificazione sociale nell'Italia contemporanea. *Stato e mercato*. 93(3): 479-518.
- BALLARINO, G., CHECCHI, D. (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: il Mulino.
- BALLARINO, G., PANICHELLA, N. (2014). Origini familiari, scuola secondaria e accesso all'università dei diplomati italiani, 1995-2007. *Scuola democratica*. 2: 365-392. Doi: 10.12828/77422
- BALLARINO, G., PANICHELLA, N. (2016). Social stratification, secondary school tracking and university enrolment in Italy. *Contemporary Social Science*. 11(2-3): 169-182. Doi: 10.1080/21582041.2016.1186823
- BALLARINO, G., PAVOLINI, E. (2017). Disuguaglianze e sistemi di istruzione oggi: prospettive empiriche. *Politiche Sociali*. 1: 3-6. Doi: 10.7389/86409
- BALLARINO, G., SCHADEE, H. (2006). Espansione dell'istruzione e disuguaglianza delle opportunità formative nell'Italia contemporanea. *Polis*. 20(2): 207-228. Doi: 10.1424/22553
- BALLARINO, G., SCHADEE, H. (2008). La disuguaglianza delle opportunità educative in Italia, 1930-1980: tendenze e cause. *Polis*. 22(3): 373-402. Doi: 10.1424/28282
- BALLARINO G., SCHIZZEROTTO A. (2011). Le disuguaglianze intergenerazionali di istruzione. In A. Schizzerotto, U. Trivellato, N. Sartor (a cura di), *Generazioni disuguali* (pp. 71-110). Bologna: il Mulino.
- BARBAGLI, M. (1974). *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*. Bologna: il Mulino.
- BARONE, C. (2009). A new look at schooling inequalities in Italy and their trends over time. *Research in Social Stratification and Mobility*. 27(2): 92-109. Doi: 10.1016/j.rssm.2009.04.001
- BARONE, C. (2012). *Le trappole della meritocrazia*. Bologna: il Mulino.
- BARONE, C., ASSIRELLI, G., ABBIATI, G., ARGENTIN, G., DE LUCA, D. (2017). Social origins, relative risk aversion and track choice: a field experiment on the role of information biases. *Acta Sociologica*. 61(4): 441-459.
- BARONE, C., GIANCOLA, O., PENSIERO, N. (2019). Socioeconomic inequality and student outcomes in Italy. In L. Volante, S. Schnepf, J. Jerrim, D.A. Klingner (eds.), *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes: National Trends, Policies, and Practices* (pp. 81-94). Singapore: Springer.
-

- BARONE, C., LUIJKX, R., SCHIZZEROTTO, A. (2010). Elogio dei grandi numeri: il lento declino delle disuguaglianze nelle opportunità di istruzione in Italia. *Polis*. 24(1): 5-34.
- BARONE C., RUGGERA L., (2015). Le disuguaglianze sociali nell'istruzione in una prospettiva comparativa. Il rompicapo del caso italiano. *Scuola democratica*. 2: 321-341.
- BECKER, R. (2003). Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education. *European Sociological Review*, 19(1): 1-19.
- BENADUSI, L., FORNARI, R., GIANCOLA, O. (2010). La questione dell'equità scolastica in Italia. Analisi delle performance in scienze dei quindicenni della scuola secondaria superiore. *Programma Education FGA Working Paper*. 26(3): 1-69.
- BENADUSI, L., GIANCOLA, O. (2014). Saggio introduttivo: sistemi di scuola secondaria comprensivi versus selettivi. Una comparazione in termini di equità. *Scuola democratica*. 2: 461-482.
- BEN AYED, C., POUPEAU, F. (2009). École ségrégative, écoles reproductive. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 180(5): 4-10. Doi:10.3917/arss.180.0004
- BENADUSI, L., GIANCOLA, O. (2015). Iscritti e laureati. In P. Trivellato, M. Triventi (a cura di), *L'istruzione superiore: Caratteristiche, funzionamento e risultati* (pp. 137-163). Roma: Carocci.
- BLAU, P.M., DUNCAN, O.D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: Free Press.
- BONAFEDE, P., CAUSARANO, P. (2019). Istruzione tecnica e formazione professionale. In F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (eds.), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo* (pp. 255-286). Brescia: Scholé – Morcelliana.
- BORGNA, C., CONTINI, D. (2019). Divided We Stand? Immigrants' and Natives' Decision-Making Processes at First Tracking in Italy. In *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola democratica. Education and Post-Democracy (5-8 June 2019, Cagliari, Italy)*. Vol. I. *Politics, Citizenship, Diversity and Inclusion* (pp. 114-120). Roma: Associazione "Per scuola democratica".
- BOTTANI, N., BENADUSI, L. (2006). *Uguaglianza e equità nella scuola*. Trento: Erickson.
- BOUDON, R. (1973). *L'inegalité des chances*. Paris: Armand Colin.
- BOURDIEU, P. (1966a). L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*. 7(3): 325-347. Doi: 0.2307/3319132
-

- BOURDIEU, P. (1966b). *La transmission de l'héritage culturel*. In Darras (éd.), *Le partage des bénéfices* (pp. 383-420). Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Paris: Éditions du Seuil.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1980a). *Questions de sociologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1980b). *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit. Trad. it.: *Il senso pratico*. Roma: Armando, 2005.
- BOURDIEU, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1989). *La noblesse d'État*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (éd.) (1993). *La Misère du monde*. Paris: Éditions du Seuil.
- BOURDIEU, P. (2004) *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris: Éditions Raisons d'Agir.
- BOURDIEU, P., DARBEL, A., SCHNAPPER, D. (1966/1969). *L'amour de l'art, les musées et leur public*. Paris: Les Éditions de Minuit (Nouvelle édition revue et augmentée 1969).
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit. Trad. it.: *I delfini. Gli studenti e la cultura*. Bologna: Guaraldi, 2006 (1^a ed. 1971).
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P., WACQUANT, L.J.D. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Éditions du Seuil. Trad. it.: *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*. Torino: Bollati – Boringhieri, 1992.
- BOWL, M. (2001). Experiencing the barriers: non-traditional students entering higher education. *Research Papers in Education*. 16(2): 141-160.
- BREEN, R., GOLDTHORPE, J. H. (1997). Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*. 9(3): 275-305.
- BREEN, R., LUIJKX, R., MÜLLER, W., POLLAK, R. (2009). Long-term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences. *European Sociological Review*. 26(1): 31-48. Doi: 10.1093/esr/jep001
- BRUNELLO, G., CHECCHI, D. (2007). Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence. *Economic Policy*. 52: 781-861. Doi: 10.1111/J.1468-0327.2007.00189.x
-

-
- CALAMANDREI, P. (1946). Contro il privilegio dell'istruzione. In *Per la scuola*. Introduzione di T. De Mauro. Palermo: Sellerio, 2008.
- CALLON, M., MILLO, Y., MUNIESA, F. (eds.) (2007). *Market Devices*. Oxford: Blackwell.
- CAMMELLI, A. (2000). Contare gli studenti. Statistica e popolazione studentesca dall'Unità ad oggi. *Annali di storia delle Università italiane*. 4: 9-24.
- CASSESE, S. (1990). Discussioni sull'autonomia universitaria. *Il Foro Italiano*. 113(2): 205-210.
- CASSESE, S. (1993). L'autonomia delle università nel rinnovamento delle istituzioni. *Il Foro Italiano*. 116(2): 81-88.
- CATALDI, S., PITZALIS, M. (2014). Transizioni e disuguaglianze scolastiche: approcci teorici, modelli di analisi, risultati empirici. In *Transizioni scolastiche: un'esplorazione multidisciplinare. Per un progetto di ricerca su orientamento e scelte scolastiche e professionali* (pp. 17-54). Milano: Franco Angeli.
- CAVALLI, A. (2001). La sfida dell'eccellenza nell'università di massa. *Il politico*. 66(1): 157-168.
- CHARLESWORTH, S. (2000). *A Phenomenology of Working Class Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHECCHI, D. (2010). Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana. *Politica economica/Journal of Economic Policy*. 3: 359-388.
- CHECCHI, D. (2014). *Immobilità sociale*. Bologna: il Mulino.
- COLARUSSO, S., GIANCOLA, O. (2020). *Università e nuove forme di valutazione. Strategie individuali, produzione scientifica, effetti istituzionali*. Roma: Sapienza Università editrice.
- CONTINI, D., SCAGNI, A. (2011). Secondary School Choices in Italy: Ability or Social Background? In M. Attanasio, V. Capursi (eds.), *Statistical Methods for the Evaluation of University Systems*. Berlin – Heidelberg: Springer.
- CONTINI, D., SCAGNI, A. (2013). Social-Origin Inequalities in Educational Careers in Italy: Performance or Decision Effects? In M. Jackson (ed.), *Determined to Succeed? Performance Versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press.
- D'AMICO, N. (2010). *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli.
- DAVEY, G. (2009). Using Bourdieu's Concept of Habitus to Explore Narratives of Transition. *European Educational Research Journal*. 8(2): 276-284.
-

- DE FEO, A., PITZALIS, M., (2018). Le fiere dell'orientamento. La scelta come dramma sociale e come mercato. *Etnografia e ricerca qualitativa*. 11(2): 251-276.
- DE VITA, L., GIANCOLA, O. (2017). Between Education and Employment: Women's Trajectories in STEM Fields. *Polis*. 1: 45-72. Doi: 10.1424/86079
- DONATI, P. (1990). Autonomia universitaria: perché? *Studi di Sociologia*. 28(3): 349-370.
- ERIKSON, R., JONSSON, J.O. (1996). *Can Education be Equalized?* Boulder, CO: Westview Press.
- EUROPEAN COMMISSION (2010). *Europe 2020: A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. Brussels: European Commission. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52010DC2020&from=en>
- EUROPEAN COUNCIL (2000). *Lisbon European Council - 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions*. Brussels: European Council. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm?textMode=on
- EUROPEAN COUNCIL (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC)*. Brussels: European Council. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2009). *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*. Roma-Bari: Laterza.
- FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2010). *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*. Roma – Bari: Laterza.
- FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma – Bari: Laterza.
- FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2014). *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*. Roma – Bari: Laterza.
- GALE, T., LINGARD, B. (2015). Evoking and provoking Bourdieu in educational research. *Cambridge Journal of Education*. 45(1): 1-20.
- GASPERONI, G. (2008). Scelte scolastiche. I vissuti di famiglie e studenti. Un'indagine tra gli studenti del 3° anno della scuola secondaria di 1° grado e le loro madri. In ISFOL (a cura di), *La domanda di istruzione e formazione degli allievi, in diritto-dovere all'istruzione e formazione. I risultati dell'indagine ISFOL*. Roma: I libri del Fondo Sociale Europeo.
- GÉRALDINE, A. (2012). *L'orientation scolaire. Héritage sociaux et jugements professoraux*. Paris: Presses Universitaires de France.
-

-
- GEROSA, T., ROMITO, M., ARGENTIN, G., UBERTI, T.E. (2019). Birds of a Feather Flock Together. Evidence from a Study on the Networks of First-Year University Students. *Scuola democratica*. 4: 149-173. Doi: 10.12828/96368
- GIANCOLA, O., SALMIERI, L., (2020). Family Background, School-Track and Macro-Area: the Complex Chains of Education Inequalities in Italy. *DiSSE Working Papers 4/20*. Roma: Università "La Sapienza".
- GIANCOLA, O., PIROMALLI, L., (2020). Apprendimenti a distanza a più velocità. L'impatto del Covid-19 sul sistema educativo italiano. *Scuola democratica*, early access: 1-10. Doi: 10.12828/97097
- GIRARD, A., BASTIDE, H. (1963). La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. *Population*. 1: 9-48
- GIROUX, H.A. (2005). *Schooling and the Struggle for Public Life. Democracy's Promise and Education's Challenge*. Boulder: Paradigm Publishers.
- GOLDTHORPE, J.H. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in education attainment. *British Journal of Sociology*. 45: 481-505.
- GOLDTHORPE, J.H. (2000). *On Sociology. Numbers, Narratives and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- GRAMSCI, A. (1929-1932). *Quaderni del carcere*, vol. I, *Quaderni 1-5 (1929-1932)*. Edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di V. Giarratana. Torino: Einaudi, 2001 (1^a ed., 1975).
- HANUSHEK, E.A., WÖSSMANN, L. (2006). Does Early Tracking Affect Educational Inequality and Performance? Differences-in-Differences Evidence Across Countries. *The Economic Journal*. 116(510): 63-76. Doi: 10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x
- HATCHER, R. (1998). Class Differentiation in Education: rational choices? *British Journal of Sociology of Education*. 19(1): 5-24. Doi: 10.1080/0142569980190101
- ISTAT (2009). *I diplomati e lo studio. Anno 2007*. Roma: Istat. <http://www.istat.it/it/files/2011/02/testointegrale20091112.pdf>
- ISTAT (2010). *I percorsi di studio e di lavoro dei diplomati. Indagini 2004 e 2007*. Roma: Istat. http://www3.istat.it/dati/catalogo/20100929_01/inf_10_04_i_percorsi_di_studio_e_di_lavoro_dei_diplomati.pdf
- ISTAT (2016). *Studenti e bacini universitari*. Roma: Istat. <https://www.istat.it/it/files/2016/11/Studenti-e-bacini-universitari.pdf>
- ISTAT (2017a). *Rapporto annuale 2017. La situazione del Paese*. Roma: Istat. <https://www.istat.it/it/files/2017/05/RapportoAnnuale2017.pdf>
-

- ISTAT (2017). *Studenti e scuole dell'istruzione primaria e secondaria in Italia. Differenze strutturali tra scuole statali e paritarie*. Roma: Istat. <https://www.istat.it/it/files/2017/04/Studenti-e-scuole.pdf>
- ISTAT (2019). *Annuario statistico italiano 2019*. Roma: Istat. <https://www.istat.it/it/files/2019/12/Asi-2019.pdf>
- ISTAT (2020). *Rapporto annuale 2020. La situazione del Paese*. Roma: Istat. <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2020/Rapporto-annuale2020.pdf>
- KEELEY, B. (2015). *Income Inequality: The Gap Between Rich and Poor*. Paris: Oecd Publishing. Doi: 10.1787/9789264246010-en
- LANARO, S. (1992). *Storia dell'Italia repubblicana. L'economia, la politica, la cultura, la società dal dopoguerra agli anni '90*. Venezia: Marsilio.
- LUZZATTO, G. (1990). L'Università. In G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'unità ai nostri giorni* (pp. 153-198). Firenze: La Nuova Italia.
- MARE, R. (1981). Change and Stability in Educational Stratifications. *American Sociological Review*. 46: 72-87.
- MARGINSON, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*. 72(4): 413-434. Doi: 10.1007/s10734-016-0016-x
- MARIUZZO, A. (2019). L'Università. In F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (eds.), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo* (pp. 255-286). Brescia: Scholé – Morcelliana.
- MCNAMEE, S.J. (2004). *The Meritocracy Myth*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, (4^a ed.) 2018.
- MILANI, L. (a cura di) (1967). *Lettera a una professoressa*, Edizione speciale "Quarant'anni dopo" a cura della Fondazione Don Lorenzo Milani. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina, 2007.
- MIUR (2019a). *Focus "Principali dati della scuola. Avvio Anno Scolastico 2019/2020*. Roma: Miur. <http://www.miur.gov.it/-/focus-principali-dati-della-scuola-avvio-anno-scolastico-2018-2019>
- MIUR (2019b). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*. Roma: Miur. miur.gov.it/documents/20182/2155736/La+dispersione+scolastica+ne+il%27a.s.2016-17+e+nel+passaggio+all%27a.s.2017-18.pdf/1e374ddd-29ac-11e2-dede-4710d6613062?version=1.0&t=1563371652741
- MIUR (2020). *Anagrafe Nazionale Studenti*. Roma: Miur. <https://anagrafe.miur.it/php5/home.php>
-

-
- OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: Oecd Publishing. Doi: 10.1787/9789264073234-en
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: Oecd Indicators*. Paris: Oecd Publishing. Doi: 10.1787/f8d7880d-en
- OREOPOULOS, P., SALVANES, K.G. (2011). Priceless: The Nonpecuniary Benefits of Schooling. *Journal of Economic Perspectives*. 25(1): 159-184.
- PARZIALE, F. (2016). *Eretici e respinti. Classi sociali e istruzione superiore in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- PARZIALE, F. (2019). The Bivalent Role of Tertiary Education in Promoting Universalism in Europe. *Scuola democratica*. 4: 93-113. Doi: 10.12828/96365
- PARZIALE, F., VATRELLA, S. (2018). Can Schools Help Working-Class Students Access University? *Italian Journal of Sociology of Education*. 10(3): 245-268.
- PITZALIS, M. (2012). Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle diseguaglianze. *Scuola democratica*. 6: 26-44
- PITZALIS, M. (2017). Ritorno sulla riproduzione sociale. Famiglia, capitale culturale e campo scolastico. In E. Susca (a cura di), *Il mondo dell'uomo, i campi del sapere*. Napoli-Salerno: Orthotes.
- RAGAZZINI, D. (1978). Per una storia del liceo. In T. Tomasi, G. Genovesi, C. Catarsi, D. Ragazzini, G. Lombardi, *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)* (pp. 137-245). Vallecchi: Firenze.
- RAICICH, M. (1989). Liceo, università, professioni. Un percorso difficile. In S. Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento* (pp. 147-181). Milano: FrancoAngeli.
- REAY, D. (1998). "Always knowing" and "never being sure": familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*. 13(4): 519-29. Doi: 10.1080/0268093980130405
- REAY, D. (2004). It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*. 25(4): 431-444.
- REAY, D. (2017). *Miseducation: Inequality, Education and the Working Classes*. Bristol: Policy Press.
- REAY, D., DAVIES, J., DAVID, M., BALL, S.J. (2001). Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, "Race" and the Higher Education Choice Process. *Sociology*. 35(4): 855-874. Doi: 10.1017/S0038038501008550
-

- ROMITO, M., (2014). L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie. *Scuola democratica*. 2: 441-460.
- ROMITO, M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Milano: Guerini Scientifica.
- ROMITO, M. (2019). Patterns and Inequalities in Higher Education Decision-Making. A Research on Italian First-Generation Students. In *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola democratica. Education and Post-Democracy (5-8 June 2019, Cagliari, Italy)*. Vol. III. *Governance, Values, Work and Future* (pp. 3-8). Roma: Associazione "Per scuola democratica".
- ROMITO, M., ANTONELLI, F. (2018). Per un'etnografia dei processi di istruzione. Culture, disuguaglianze, dispositivi. *Etnografia e ricerca qualitativa*. 2: 205-224. Doi: 10.3240/90879
- SAPIRO, G. (2004). Une liberté contrainte. La formation de la théorie de l'*habitus*, suivi d'un entretien avec Pierre Bourdieu. In L. Pinto, G. Sapiro, P. Champagne (éds.), *Pierre Bourdieu, sociologue* (pp. 49-91). Paris: Fayard.
- SAPIRO, G. (2010). Una libertà vincolata. La formazione della teoria dell'«habitus». In G. Paolucci (ed.), *Bourdieu dopo Bourdieu* (pp. 85-108). Torino: Utet.
- SCHIZZEROTTO, A., BARONE, C. (2006). *Sociologia dell'istruzione*. Bologna: il Mulino.
- SCHOFER, E., MEYER, J.W. (2005). The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*. 70: 898-920.
- STEFANINI, A., ALBONICO, M., MACIOCCO, G. (2006). *Le disuguaglianze nella salute: definizioni, principi e concetti*. In *Osservatorio italiano sulla salute globale. Le disuguaglianze nella salute*. Pisa: Ets.
- STOCKÉ, V. (2007). Explaining Educational Decisions and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review*. 23(4): 505-519.
- TARABINI, A., CURRAN, M., FONTDEVILA, C. (2016). Institutional habitus in context: implementation, development and impacts in two compulsory secondary schools in Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*. 38(8): 1-12.
- TARABINI, A., INGRAM, N. (2018). *Educational Choices, Aspirations and Transitions in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. London-New York: Routledge.
-

- TINTO, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*. 45(1): 89-125.
- TRIVENTI, M. (2013). Stratification in Higher Education and Its Relationship with Social Inequality. A Comparative Study on 11 European Countries. *European Sociological Review*. 29(3): 489-502.
- TRIVENTI, M. (2015). Le disuguaglianze sociali nell'istruzione superiore. In P. Trivellato, M. Triventi (a cura di), *L'istruzione superiore: Caratteristiche, funzionamento e risultati* (pp. 165-188). Roma: Carocci.
- TRIVENTI, M., TRIVELLATO, P. (a cura di) (2015). *L'istruzione superiore*. Roma: Carocci.
- VAN ZANTEN, A. (2005). New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: The Changing Role of Parents, Teachers, Schools and Educational Policies. *European Educational Research Journal*. 4(3): 155-169.
- VAN ZANTEN, A. (2009a). Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociale*. 180: 24-34. Doi:10.3917/arss.180.0024
- VAN ZANTEN, A. (2009b). The Sociology of Elite Education. In M.W. Apple, S.J Ball, L.A. Gandin (eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 329-339). London – New York: Routledge.
- VAN ZANTEN, A., LEGAVRE, A. (2014). Engineering Access to Higher Education Through Higher Education Fairs. In G. Goastellec, F. Picard (eds.), *Higher Education in Societies. A Multi Scale Perspective* (183-203). Rotterdam: Sense Publishers.
- VERGOLINI, L. (2018). Social Inequalities in Higher Education Participation in Trentino from the Bologna Process to the Great Recession (2000-2012). *Italian Journal of Sociology of Education*. 10(3): 269-296.
- WEBB, S., JANE BURKE, P., NICHOLS, S., ROBERTS, S., STAHL, G., THREADGOLD, S., WILKINSON, J. (2017). Thinking with and beyond Bourdieu in widening higher education participation. *Studies in Continuing Education*. 39(2): 138-60. Doi: 10.1080/0158037X.2017.1302926
-