STATUS-QUOla

CONTRASTARE LE DISUGUAGLIANZE PER UNA SCUOLA MOTORE DI EQUITÀ SOCIALE



OXFAM Italia

Un sistema educativo promuove realmente pari opportunità quando riesce a disaccoppiare gli esiti scolastici dalle condizioni di partenza degli studenti e studentesse. Ed è proprio questo il punto su cui la scuola italiana continua a mostrare le maggiori criticità. Assumere come criterio guida il successo formativo di tutti e tutte – e non solo l'accesso o la permanenza nel sistema – diventa la condizione essenziale per orientare in modo coerente politiche, pratiche e scelte organizzative.

Contrastare i meccanismi che trasformano le differenze in disuguaglianze non significa eliminare la pluralità dei percorsi scolastici, ma impedire che le condizioni di partenza determinino le opportunità di arrivo. Significa passare da una scuola che seleziona e classifica a una scuola che accompagna e sostiene; da un sistema che, più o meno esplicitamente, legittima le disuguaglianze a uno che le riduce intenzionalmente e attivamente

È una trasformazione complessa e di lungo periodo, che richiede risorse, visione e perseveranza, ma che rappresenta una condizione imprescindibile per rendere effettivo – e non solo dichiarato – il principio di uguaglianza delle opportunità. Solo in questo modo la scuola potrà assolvere pienamente alla missione che la Costituzione le affida: non un organismo che seleziona lungo nuove linee di frattura, ma un'istituzione capace di rendere effettivamente tutti più liberi e più uguali.

©Oxfam Italia, **OTTOBRE 2026**

Questo briefing paper è una sintesi e rielaborazione dei contenuti della ricerca *"Selezionare, Separare Segregare. Canalizzazioni formative e riproduzione delle disuguaglianze nel sistema scolastico italiano"* (settembre 2026) realizzata da Lorenzo Luatti, Education Researcher di Oxfam Italia.
Disponibile al seguente link: *oxfamitalia.org/Rapporto-di-ricerca_Selezionare-Separare-Segregare_2026.pdf*

Il briefing paper è stato curato da: Federica Corsi, Sibilla Filippi, Lorenzo Luatti, Antonio Manganella.

Si ringraziano le studentesse e gli studenti, i docenti e i dirigenti scolastici incontrati nelle attività programmatiche condotte da Oxfam che con la condivisione della loro esperienza hanno fortemente contribuito ad alimentare le riflessioni di questo rapporto. E in particolare si ringraziano dirigenti scolastici, docenti, accademici di varie città italiane, e la Consulta Provinciale degli Studenti di Firenze che generosamente si sono resi disponibili per una peer review della ricerca.

Per informazioni relative ai contenuti di questo rapporto scrivere a: **policy@oxfam.it**

La pubblicazione è protetta da copyright, ma il testo può essere liberamente usato per attività di advocacy, campaigning, ricerca e formazione, a patto di citare interamente la fonte.

Per l'utilizzo in altre pubblicazioni, la traduzione o l'adattamento deve essere richiesta un'autorizzazione e può essere chiesto un contributo. E-mail: **policy@oxfam.it**

Data di chiusura della redazione dei testi ottobre 2026

Copertina realizzata con immagini di repertorio rielaborate, a solo scopo illustrativo; non documentano fatti o eventi reali.

A tutte le studentesse e gli studenti,
a tutte e tutti coloro che nella scuola
lavorano ogni giorno con cura e passione,
credendo fermamente che la scuola
possa essere il luogo in cui si preparano
le condizioni per un mondo più giusto.

INDICE

PREFAZIONE 06

INTRODUZIONE 08

CAPITOLO 1
MENO SELETTIVA E PIÙ INCLUSIVA? UNO SGUARDO OLTRE LE APPARENZE 10

1.1 Il calo progressivo e costante dell'abbandono scolastico 11

1.2 Ridurre la selezione non significa eliminare le disuguaglianze 12

1.3 L'origine sociale predetermina gli esiti scolastici 15

1.4 La dispersione implicita 17

1.5 Quando la riduzione degli abbandoni non basta a garantire una scuola equa 18

CAPITOLO 2
I MECCANISMI DI RIPRODUZIONE DELLE DISUGUAGLIANZE: LE SEGREGAZIONI FORMATIVE 20

2.1 Segregazione in base al curriculo e al rendimento scolastico. Quando il sistema mette ordine 22

2.1.1 Voti che indirizzano, percorsi che si separano 24

2.1.2 Flussi e filtri: la mobilità studentesca come meccanismo di regolazione 26

2.1.3 Quando i compiti ampliano le distanze 27

2.2 Segregazione in base al genere. Il continuum educativo-formativo-lavorativo delle disuguaglianze 30

2.2.1 Ampiezza e pervasività del fenomeno 31

2.2.2 Meccanismi della canalizzazione formativa: tra stereotipi, orientamento e struttura del sistema 33

2.2.3 Lavori "da uomini" e lavori "da donne" 35

CAPITOLO 3
RIPARTIRE DALLA MISSIONE COSTITUZIONALE DELLA SCUOLA: SPUNTI PER CAMBIAMENTI DI POLITICHE E PRATICHE 38

3.1 Investire nella scuola pubblica: quanto e come 41

3.2 Ripensare la struttura della scuola secondaria di secondo grado 42

3.3 Rivoluzionare la dimensione classe 44

3.4 Accompagnare nei passaggi scolastici 46

3.5 Favorire la capacità di ragazze e ragazzi di compiere scelte libere e consapevoli 47

3.6 Educare alla giustizia di genere e al contrasto di qualsiasi forma di discriminazione 48

3.7 Partecipare alla costruzione di una scuola equa e di qualità: il diritto di studenti e studentesse 49

3.8 Andare oltre le mura della scuola 50

3.9 Garantire il diritto allo studio anche attraverso il sostegno materiale alle famiglie 51

3.10 Analizzare i dati quantitativi al servizio della programmazione educativa 53

3.11 Guidare la trasformazione: il ruolo della dirigenza scolastica e della leadership educativa 54

CAPITOLO 4
CONCLUSIONI 56

NOTE 59

OXFAM
Italia

PREFAZIONE

di Michele Arena

Difendere la scuola e analizzarla continuamente per svelarne le dinamiche classiste e razziste non sono due atteggiamenti in conflitto. Sono, in realtà, la stessa cosa.

L'istruzione di massa è stata una delle grandi conquiste del Novecento, una conquista che deve essere protetta dai tagli, dalle riforme che vorrebbero renderla esclusivamente un collegamento tra l'infanzia e il mondo del lavoro, dalla precarizzazione e frammentazione del lavoro. Ma per difendere la scuola c'è bisogno di guardarla nella sua complessità, anche quando quello che emerge è più scomodo di quello che si vorrebbe raccontare.

Il preziosissimo lavoro di rimessa in ordine dei dati all'interno di questo paper va accompagnato con una lettura che segua le vite dei ragazzi e delle ragazze più marginalizzati nella nostra società. Dietro ogni percentuale ci sono storie, vite, famiglie. Un ritardo accumulato in prima superiore, una canalizzazione precoce verso un indirizzo percepito come di "serie B", una dispersione implicita mascherata da un diploma conseguito senza le competenze di base: sono questioni che lette nei report appaiono come dettagli tecnici, quasi amministrativi.

Ma l'effetto cumulativo che invece parte da molto lontano, a volte già dalla mancanza di un asilo, e prosegue lungo il percorso scolastico, ha conseguenze che determinano dove un ragazzo o una ragazza finiranno per collocarsi nella società da adulti. I bassi voti spesso corrispondono a bassi stipendi che corrispondono a pochi diritti. In quelle percentuali c'è chi in futuro avrà difficoltà a trovare una casa, chi non potrà curarsi, chi difficilmente prenderà parola o parteciperà ai dibattiti politici. Non è una questione di determinismo, ma di percentuali che se non definiscono un risultato ovvio, descrivono un privilegio.

Lo scorso luglio il Consiglio dei Ministri ha approvato un disegno di legge per rendere più semplice processare i minorenni: l'obiettivo è rendere la capacità di intendere e di volere di un ragazzo tra i 14 e i 18 anni non più una condizione da accertare caso per caso ma qualcosa di presunto fino a prova contraria. Dopo le mobilitazioni studentesche di ottobre in Francia e in Italia, le risposte del governo italiano e dei media mainstream si sono concentrate soprattutto su sanzioni e colpevolizzazione.

Così come certi interventi delle forze dell'ordine sono sembrate più azioni intimidatorie che non tentativi di contenimento e protezione: Hub for Defenders ha raccolto molte segnalazioni di fermi preventivi di ragazzi e ragazze minorenni, molti dei quali con background internazionale. Molti trattenimenti sono durati ore senza che i genitori fossero informati.

Può sembrare una questione irrilevante rispetto ai dati che troviamo nel rapporto ma i collegamenti tra pratiche scolastiche discriminatorie e politiche di tolleranza zero sono ampiamente documentati in letteratura, così come è accertato il collegamento tra l'aumento delle disuguaglianze economiche di un paese e l'abbassamento dell'età processabile per i minorenni.

Negli Stati Uniti per esempio il meccanismo attraverso cui politiche scolastiche apparentemente neutre — scarse risorse, didattica accessibile solo per alcuni, classi numerose e ingestibili, presenza crescente della sicurezza al posto del sostegno educativo — finiscono per espellere sistematicamente dall'aula gli studenti più vulnerabili, spingendoli verso il sistema di giustizia minorile anziché verso il completamento degli studi ha un nome ben preciso: *school-to-prison pipeline*.

Il contesto italiano raccontato non presenta, fortunatamente, la stessa architettura di sorveglianza scolastica e lo stesso diritto minorile degli Stati Uniti, ma molti studiosi e molti segnali (come l'aumento delle disuguaglianze economiche e l'abbassamento dell'età punibile) ci dicono che quello è il modello a cui stiamo tendendo come società.

Per questo i dati della scuola italiana che si trovano in questo rapporto non sono solo una questione di apprendimenti, richiedono uno sguardo più ampio di quello scolastico: uno sguardo capace di seguire, per quanto possibile, le traiettorie di vita dei ragazzi e delle ragazze più marginalizzati, oltre il singolo ciclo scolastico o il singolo indicatore. Solo così un dato che appare positivo, come la riduzione degli abbandoni, può essere letto come un progresso solo parziale, perché rischia di lasciare intatte, o persino di rendere più difficili da vedere, le disuguaglianze che fuori dalle aule scolastiche diventano ancora più violente.
La scuola italiana boccia meno, disperde meno, eppure continua a produrre esiti profondamente diseguali dentro le vite dei ragazzi e delle ragazze.

INTRODUZIONE

"La scuola non serve a selezionare i migliori, ma a rendere tutte le persone migliori e libere". Questa affermazione potrebbe essere attribuita a don Lorenzo Milani, e forse fu proprio lui a pronunciarla. Non compare tra le parole della nostra Carta costituzionale, ma ne esprime con chiarezza lo spirito più autentico.

È nell'art. 3 della nostra Costituzione che ritroviamo il cuore del compito educativo della scuola. Dal primo comma – *«Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge»* – emerge un principio decisivo: ogni persona, e dunque ogni studente e ogni studentessa, possiede uguale valore umano e civile indipendentemente dall'origine sociale, economica, culturale, etnica o da qualsiasi altra condizione personale.

Nessuno è "di scarto", ma ogni individuo rappresenta una risorsa per la Repubblica. Il secondo comma introduce un principio ancora più radicale, quello dell'uguaglianza sostanziale, affidando alla Repubblica il compito di rimuovere gli ostacoli economici e sociali che limitano libertà e uguaglianza. In prospettiva pedagogica ciò significa che la scuola diventa luogo di emancipazione sociale, strumento di mobilità e dispositivo di giustizia sociale: sostiene chi parte svantaggiato, previene esclusione, classismo, razzismo e dispersione e mira a garantire il successo formativo.

L'art. 34 rende operativi questi principi affermando che «La scuola è aperta a tutti». La scuola, dunque, non è privilegio né premio, e neppure strumento di selezione sociale, ma un diritto universale.

Accanto ai principi di obbligatorietà e gratuità dell'istruzione del primo ciclo, esso contiene un elemento chiave della missione costituzionale della scuola: «I capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi». Non si tratta di una legittimazione dell'élite, bensì di una norma anti-disuguaglianza: il "merito" costituzionale non coincide con la selezione sociale, ma afferma che le potenzialità di ciascuno non devono essere limitate dalla condizione economica e socio-culturale di partenza[1]. La scuola non è e non deve essere meritocratica. Deve dare la possibilità a tutte e tutti, tenendo conto della varietà di attitudini all'apprendimento, di poter raggiungere i livelli più alti negli studi e nella vita.

E ancora, l'art. 1 – «L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro» – letto insieme agli articoli richiamati, configura la scuola come condizione preliminare della cittadinanza democratica[2]. Perché una democrazia fondata sul lavoro possa funzionare, i cittadini devono avere accesso alla cultura e possedere strumenti adeguati, comprendere la realtà sociale ed esercitare consapevolmente diritti e responsabilità. Un compito che spetta innanzitutto alla scuola, anche, e soprattutto, quando le famiglie sono assenti.

Se questo è, in estrema sintesi, il disegno delineato dalla Costituzione, è da chiedersi in che misura la scuola pubblica – risorsa preziosa, materiale e immateriale, di cui l'intera collettività deve prendersi cura –, sia riuscita, e riesca oggi, a realizzare pienamente queste funzioni. È proprio a partire da questa domanda che prende avvio il presente lavoro.

Interrogarsi sulla capacità della scuola di realizzare pienamente il proprio mandato costituzionale significa infatti analizzare le condizioni concrete attraverso cui si costruiscono, o al contrario si limitano, le opportunità educative delle nuove generazioni.

Le riflessioni che poniamo scaturiscono anche dal lavoro programmatico che Oxfam Italia porta avanti da anni sul diritto all'educazione e sul contrasto alle disuguaglianze educative, attraverso attività di ricerca, interventi territoriali e collaborazione con scuole, istituzioni e reti della comunità educante. Un lavoro che ha portato, tra i tanti interventi ideati e realizzati in oltre 20 anni, allo sviluppo e alla diffusione dei protocolli di accoglienza per gli alunni e le alunne neo-arrivati/e, della mediazione linguistica e culturale a scuola, di formazioni per docenti su approcci di didattica inclusiva, di strumenti di sistema per accompagnare le scuole a un'autovalutazione sulla propria capacità di assicurare giustizia di genere (la Carta della Parità di Genere), di processi per la costruzione di comunità educanti territoriali e patti educativi, di interventi volti a creare le condizioni per una partecipazione e capacità di agency sistemiche della comunità studentesca dentro e fuori la scuola.

In questa prospettiva, l'educazione viene assunta come una delle principali leve di giustizia sociale, capace di ampliare le opportunità individuali e collettive e di contrastare i meccanismi che tendono a trasformare gli svantaggi di origine in disuguaglianze di destino.

Se non ci spaventa mettere in discussione lo status quo che avvantaggia chi già nasce in condizioni di privilegio, se davvero le disuguaglianze educative non sono perpetuate intenzionalmente e riteniamo che la vera sfida sia garantire opportunità educative eque capaci di promuovere mobilità intergenerazionale all'interno di un sistema sociale strutturalmente diseguale, allora è possibile trovare un terreno comune di azione. Pur riconoscendo la complessità dell'ambizione, pensiamo si possa lavorare insieme per sostenere la scuola pubblica grazie a riforme adeguate e valorizzando gli spazi di intervento che l'autonomia scolastica offre per contrastare le disuguaglianze.

Il presente contributo è il risultato di un percorso di analisi e rielaborazione di dati, indicatori e documenti pubblici provenienti dalle principali fonti istituzionali, ricerche e studi prodotti nella letteratura internazionale e nazionale, integrato con le evidenze maturate attraverso l'esperienza sul campo di Oxfam, sviluppato nel più ampio studio "Selezionare, separare, segregare. Canalizzazioni formative e riproduzione delle disuguaglianze nel sistema scolastico italiano" (Luatti, settembre 2026).

STATUS-QUOla

CONTRASTARE LE DISUGUAGLIANZE
PER UNA SCUOLA MOTORE DI EQUITÀ SOCIALE

CAPITOLO

1

MENO SELETTIVA E PIÙ INCLUSIVA?

UNO SGUARDO OLTRE LE APPARENZE

L'abbandono scolastico diminuisce da anni, i dati lo mostrano con chiarezza. All'inizio degli anni Duemila, venticinque ragazzi/e su cento lasciavano la scuola. Oggi sono poco più di otto. L'Europa aveva chiesto di scendere sotto il 9% entro il 2030, ci siamo arrivati cinque anni prima. Sono numeri importanti, sarebbe sbagliato minimizzarli. Perché dietro quei numeri ci sono vite reali: ragazzi e ragazze che un tempo uscivano dalla scuola a quattordici e quindici anni e che oggi, invece, restano più a lungo tra i banchi, fino al conseguimento del diploma. Ma è proprio qui che nasce una domanda.

Se quasi tutti rimangono a scuola, la scuola è diventata davvero più giusta? Riesce a trattenere studenti e studentesse assicurando un reale apprendimento per tutti e tutte? Quanto è alto il rischio di produrre successo per alcuni/e e fragilità persistenti per altri/e?

1.1 IL CALO PROGRESSIVO E COSTANTE DELL'ABBANDONO SCOLASTICO

Se ci fermassimo alla superficie del dato, potremmo raccontare una bella storia. Per decenni l'abbandono scolastico è stato una delle ferite più profonde del sistema educativo italiano. Migliaia di ragazzi e ragazze lasciavano la scuola troppo presto, spesso senza un diploma, talvolta senza neppure completare l'obbligo di istruzione. Era una perdita individuale, ma anche collettiva: ogni giovane che usciva dal sistema formativo portava con sé opportunità mancate, talenti e aspirazioni non coltivate, possibilità ridotte.

Oggi il quadro appare molto diverso. L'abbandono scolastico in Italia è diminuito in modo significativo. Un risultato rilevante, seppure non privo di ombre.

I dati più recenti degli *Early Leavers from Education and Training* (ELET) – l'indicatore europeo che misura annualmente la quota di giovani tra i 18 e i 24 anni in possesso al massimo della licenza media e non inseriti in percorsi di istruzione o formazione - evidenziano una tendenza decisamente positiva. Nel 2025 il tasso di abbandono scolastico è sceso all'8,2%, il valore più basso mai registrato nel nostro Paese[3]. Soltanto all'inizio degli anni Duemila i/le giovani che lasciavano precocemente gli studi erano più di uno su quattro. Nel 2010 erano quasi uno su cinque. Nel 2020 uno su sette. Oggi poco più di uno su dodici.

La traiettoria è chiara. In meno di una generazione l'abbandono scolastico si è ridotto di oltre due terzi. Non è un risultato da sottovalutare.

Nessuna riforma, da sola, spiega il cambiamento. Il calo dell'abbandono scolastico non nasce da una misura miracolosa né da una singola stagione politica: è l'esito di un processo lungo e cumulativo, nel quale si sono intrecciati diversi fattori.
In primo luogo, l'innalzamento progressivo dell'obbligo scolastico; poi le riforme strutturali del sistema educativo in termini di accesso, orientamento e continuità dei percorsi; in terzo luogo, le politiche europee e nazionali mirate di contrasto alla dispersione e di promozione del successo formativo[4].
C'è poi un altro fattore decisivo.

Per molti anni la scuola aveva una medicina sola: la bocciatura. Se andavi male, ti fermavano. Se continuavi ad andare male, ti fermavano ancora. Così si pensava di insegnare. *«Cara signora, lei di me non ricorderà nemmeno il nome. Ne ha bocciati tanti»*. Chi non ricorda l'incipit di Lettera a una professoressa della scuola di Barbiana? Oggi accade molto, molto meno. Le bocciature alla secondaria di primo grado sono quasi scomparse. Alle superiori sono più che dimezzate rispetto a trent'anni fa. Qualcuno potrebbe dire: finalmente. E forse avrebbe ragione. Perché le analisi istituzionali sugli apprendimenti (OCSE-PISA, INVALSI) e la ricerca scientifica ci rivelano una cosa semplice: quelli che vengono bocciati non imparano necessariamente di più. Molto spesso imparano soltanto una cosa. Che la scuola non li vuole. E quando un ragazzo comincia a pensarlo, il passo verso l'abbandono diventa corto. La bocciatura tende infatti ad aumentare il ritardo nel percorso di studi, a indebolire il senso di appartenenza alla scuola e ad accrescere la probabilità di uscita precoce dal sistema educativo.

1.2 RIDURRE LA SELEZIONE NON SIGNIFICA ELIMINARE LE DISUGUAGLIANZE

La bocciatura nasce per correggere una difficoltà, ma spesso finisce per trasformarla in una traiettoria. Per questo motivo, negli anni, le scuole hanno progressivamente privilegiato altre strade.

Da un sistema fortemente selettivo, in cui la bocciatura rappresentava uno strumento ordinario, si è passati a un modello che privilegia la promozione, gli interventi di recupero e il contrasto alla dispersione. In questo senso, la riduzione delle bocciature ha contribuito a rendere i percorsi scolastici più lineari e meno espulsivi, all'interno di un più ampio cambiamento delle politiche educative, influenzato anche da indicazioni europee, sempre più orientate all'inclusione e al successo formativo.

TABELLA N.1

NON AMMISSIONI ALLA CLASSE SUCCESSIVA NELLE SCUOLE SECONDARIE DI PRIMO E SECONDO GRADO. DATI DI MEDIA.

PERIODO (DATI DI MEDIA)	% SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO	% SCUOLA SECONDARIA DI 2° GRADO
ANNI '70	8-12	15-18
ANNI '80	6-8	12-15
ANNI '90	3-5	10-12
ANNI 2010	1-1,5	7-9
ANNI 2020 (pandemia)	0,2 - 0,6	1-2
ANNI 2022-2025	1-1,5	5-7

Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati ISTAT, MIUR, MIM, 2026.

I risultati comunque sono visibili. Le bocciature si sono dimezzate rispetto a 30 anni fa, e nel giro di un decennio il ritardo grave (causato da pluri-ripetenza) è sceso di dieci punti percentuali nelle scuole superiori. Meno bocciature hanno significato meno ritardi scolastici e, di conseguenza, meno abbandoni. La scuola è diventata meno selettiva nella sua forma più esplicita.
Ma proprio qui emerge il punto cruciale. Ridurre la selezione non significa necessariamente eliminare le disuguaglianze. Anzi. Osservando con attenzione ciò che accade dietro le medie nazionali, si intravede una realtà più complessa. I percorsi scolastici sono certamente diventati meno espulsivi, ma le difficoltà continuano a concentrarsi negli stessi luoghi e – come illustreremo più avanti – sugli stessi studenti e studentesse. È qui che il racconto della scuola inclusiva comincia a mostrare le sue crepe, perché la selezione non sempre scompare, talvolta cambia semplicemente forma. Prende altri connotati. E quando accade diventa più difficile da vedere ma non per questo meno potente.

Una recente indagine dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI) evidenzia con chiarezza come il ritardo scolastico sia un fenomeno strutturale e socialmente selettivo[5]. Non colpisce tutti nello stesso modo. Si concentra tra gli studenti e le studentesse provenienti dalle famiglie meno istruite, tra coloro che vivono nei territori più fragili, tra i ragazzi con background migratorio e, più in generale, tra chi dispone di minori risorse sociali, culturali ed economiche. Segue linee di frattura già note alla sociologia dell'educazione. Per questa ragione il ritardo scolastico può essere letto come una sorta di sismografo delle disuguaglianze. Rende visibili, dentro la scuola, squilibri che spesso nascono fuori dalla scuola. E mostra quanto precocemente tali squilibri riescano a trasformarsi in destini formativi differenti.

I percorsi scolastici sono certamente diventati meno espulsivi, ma le difficoltà continuano a concentrarsi negli stessi luoghi e sugli stessi studenti e studentesse. È qui che il racconto della scuola inclusiva comincia a mostrare le sue crepe, perché la selezione non sempre scompare, talvolta cambia semplicemente forma. Prende altri connotati. E quando accade diventa più difficile da vedere ma non per questo meno potente.

Un ulteriore elemento di rilievo riguarda la stretta connessione tra ritardo scolastico e dispersione scolastica implicita. La dispersione implicita, concetto chiave del lessico INVALSI, è data dalla quota di studenti e studentesse che terminano il loro percorso scolastico senza raggiungere i traguardi minimi di apprendimento previsti dopo 13 anni di scuola nelle competenze di base (italiano, matematica e inglese). Pur non esaurendo la totalità degli apprendimenti, queste competenze sono fortemente correlate allo sviluppo e al successo personali[6].

Dai dati INVALSI emerge che una quota significativa di studenti in ritardo non raggiunge le competenze minime in Italiano e Matematica e che, pur rimanendo formalmente a scuola, una volta accumulato, il divario di apprendimento tende a persistere e a diventare difficile da recuperare. E poiché oltre 9 studenti e studentesse su 10 sono in ritardo perché ripetenti, si può affermare che, di fatto, si boccia ma non si impara.

ISTITUTI PROFESSIONALI
VS
LICEI

IL TASSO DI BOCCIATURA È MOLTO PIÙ ALTO negli **ISTITUTI PROFESSIONALI (11,8%)** rispetto ai **LICEI (ATTORNO AL 2,7%).** Gli **ISTITUTI TECNICI** sono al **7,4%.**

IL NODO DEL 1°ANNO

Il primo anno delle scuole superiori resta l'anno con la

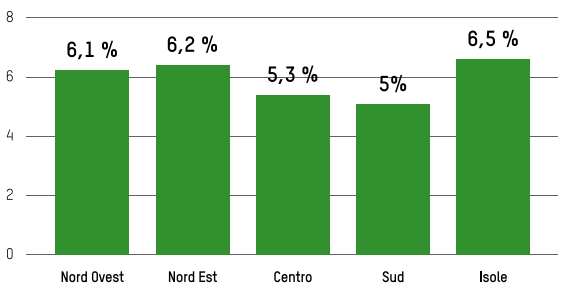
PERCENTUALE PIÙ ALTA DI NON AMMESSI

(8,7% contro il 6% dei successivi due anni)

DIFFERENZE TERRITORIALI

LE REGIONI DEL SUD PRESENTANO STORICAMENTE PERCENTUALI DI NON AMMESSI PIÙ ALTE RISPETTO A QUELLE DEL NORD

Anche se negli ultimi anni **tendono ad eguagliarsi** (tranne la Sardegna che registra un 9,2% contro una media del 5,7%).



Fonte: IStatData. Scuola pubblica. Secondaria di II grado. Ripetenti anno 2025.

È qui che emerge una delle contraddizioni più significative sulla bocciatura[7]. Se questa nasce come strumento per consentire un recupero, le evidenze disponibili mostrano che quel recupero, nella maggior parte dei casi, non avviene. Il ritardo non appare dunque come una parentesi temporanea destinata a richiudersi, ma come una condizione che rischia di accompagnare stabilmente il percorso scolastico.

Il ritardo, inoltre, si forma precocemente e si accumula nel tempo. Le rilevazioni longitudinali mostrano che:

- i primi segnali di difficoltà e di ritardo compaiono già nella scuola primaria, in particolare nella fase di prima alfabetizzazione (soprattutto per gli alunni con cittadinanza non italiana[8]);
- una volta inseriti in traiettorie di svantaggio, gli studenti riescono raramente a recuperare in modo strutturale;
- il passaggio dal primo al secondo ciclo rappresenta un momento critico, in cui il ritardo si intreccia con processi di orientamento, l'orientamento con percorsi formativi socialmente ritenuti meno prestigiosi e conseguente perdita di opportunità formative, la differenziazione dei percorsi con la riproduzione delle disuguaglianze sociali.

Infine, sussiste una forte relazione tra ritardo scolastico e disuguaglianze territoriali. Emergono infatti significative sovrapposizioni tra aree caratterizzate da alti livelli di ritardo, territori con basse performance medie nelle prove standardizzate e contesti segnati da una minore offerta educativa e culturale. Il ritardo scolastico appare quindi meno come una variabile esclusivamente scolastica e più come l'esito dell'intreccio tra fattori territoriali, sociali e culturali che contribuiscono a riprodurre le disuguaglianze educative.

1.3 L'ORIGINE SOCIALE PREDETERMINA GLI ESITI SCOLASTICI

Da decenni la letteratura internazionale documenta con grande coerenza un fenomeno persistente: le opportunità educative e gli esiti scolastici degli studenti restano fortemente influenzati dalle condizioni socioeconomiche di partenza. Studenti e studentesse provenienti da contesti familiari svantaggiati hanno una probabilità più alta di essere bocciati e, lungo la traiettoria scolastica, di abbandonare precocemente il sistema educativo[9].

In linea con tali evidenze, un recente studio[10] mostra che, a parità di rendimento scolastico, il rischio di bocciatura è più elevato sia per gli studenti con genitori a basso livello di istruzione sia per quelli con background migratorio. Rispetto agli studenti con almeno un genitore laureato, la probabilità di bocciatura aumenta mediamente di 3,4 punti percentuali nei licei tradizionali, di 4,5 negli altri licei, di 5,2 negli istituti tecnici e di 2,6 negli istituti professionali. Analogamente, gli studenti con background migratorio presentano un rischio più elevato rispetto ai coetanei di origine italiana, con differenze comprese tra circa 1,5 e quasi 5 punti percentuali a seconda del percorso scolastico.

In Italia quindi le opportunità educative continuano a essere fortemente condizionate dalla famiglia di origine[11]. La povertà educativa si trasmette spesso da una generazione all'altra: chi cresce in contesti socio-economici svantaggiati ha maggiori probabilità di accumulare ritardi negli apprendimenti, abbandonare precocemente gli studi e vedere limitate le proprie opportunità future[12].

Nonostante le numerose evidenze disponibili, questo fenomeno rimane ai margini del dibattito pubblico e politico.

CHI CRESCE IN UNA FAMIGLIA
CON BASSI LIVELLI DI ISTRUZIONE
HA FINO A 15 VOLTE PIÙ PROBABILTÀ
DI LASCIARE LA SCUOLA PRIMA DEL DIPLOMA rispetto a chi ha almeno un genitore laureato.



BOX 1.1

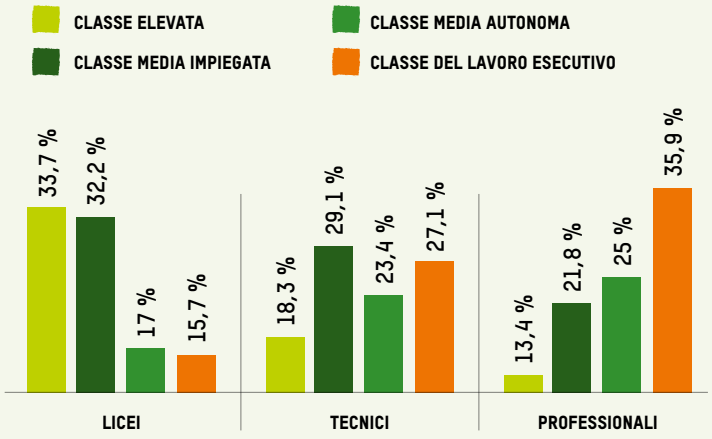
UN SISTEMA CHE RIFLETTE E CRISTALLIZZA LE DIFFERENZE SOCIALI

Il sistema scolastico italiano continua, dunque, a riflettere in modo significativo le condizioni di partenza di studentesse e studenti. Ciò appare particolarmente evidente nel momento della transizione dopo la scuola secondaria di primo grado, quando le scelte formative si intrecciano con le disuguaglianze sociali già presenti.

I dati AlmaDiploma relativi al 2025 mostrano, ad esempio, che solo il 15,7% di coloro che si diplomano nei licei proviene da famiglie di operai o lavoratori esecutivi, mentre tale componente sale al 27,1% nei percorsi tecnici e raggiunge oltre un terzo nei professionali (35,9%)[13]. Specularmente, gli studenti e studentesse appartenenti alle classi sociali elevate (figli/e di professionisti, dirigenti e imprenditori) risultano fortemente concentrati nei licei, dove rappresentano oltre un terzo dei diplomati, mentre incidono in misura molto più contenuta nei percorsi professionali (13,4%).
Nel caso del liceo classico, invece, meno del 10% di chi vi studia proviene da famiglie della classe operaia, mentre il 50,5% appartiene a contesti socio-culturali elevati (Graf. X). Dati sostanzialmente costanti se si guarda alle rilevazioni degli ultimi dieci anni.

GRAFICO N.1

PROFILO DEI DIPLOMATI (A.S. 2024/25) PER CLASSE SOCIALE.



Fonte: AlmaDiploma, *Rapporto sul profilo dei diplomati 2025*, 2026.

A queste disuguaglianze di origine sociale si sommano ulteriori fattori di differenziazione. Gli istituti professionali accolgono una quota significativamente più alta di studenti con disabilità (8,4% contro l'1,6% dei licei e il 3,0% dei tecnici: a.s. 2022/23)[14].
Anche la presenza di studentesse e studenti con cittadinanza non italiana nelle secondarie di secondo grado è nettamente più elevata nei percorsi professionali (13%) e nei centri di formazione regionale (27,8%) rispetto ai licei (4,9%). Questi dati confermano – una volta ancora – la segmentazione interna del sistema, in cui alcune scuole (in particolare i professionali) tendono a concentrare quote più elevate di studenti con fragilità, incluse le disabilità. Il sistema di istruzione secondaria tende quindi a riflettere, e talvolta a cristallizzare, le differenze sociali, culturali e territoriali già presenti nella popolazione scolastica.

1.4 LA DISPERSIONE IMPLICITA

Il legame tra la riduzione delle bocciature, accompagnata peraltro dall'aumento delle sospensioni del giudizio nelle scuole secondarie di secondo grado (i cosiddetti "rimandati"), e il calo degli ELET non può essere interpretato in modo univoco.

Se da un lato questa dinamica contribuisce a trattenere un numero maggiore di ragazze e ragazzi all'interno del sistema scolastico, dall'altro solleva interrogativi sul rischio di una dispersione scolastica "nascosta", associata alla permanenza in percorsi caratterizzati da bassi livelli di apprendimento.

È plausibile, inoltre, che le studentesse e gli studenti con sospensione del giudizio, in particolare coloro che presentano debiti in più discipline, pur superando gli esami di recupero, accedano all'anno successivo con lacune ancora significative e maggiori difficoltà nel percorso di apprendimento.

La scuola italiana riesce, dunque, a contenere l'abbandono esplicito, ma continua a confrontarsi con significative disuguaglianze negli apprendimenti e nel raggiungimento delle competenze fondamentali. Una delle manifestazioni più evidenti di questo fenomeno è la cosiddetta dispersione implicita, intesa come mancato raggiungimento dei traguardi minimi al termine del secondo ciclo[15].

La carenza di competenze di base commisurate al livello scolastico frequentato (e la capacità di utilizzarle in modo efficace) è stata riconosciuta come uno degli indicatori centrali nella fiorente letteratura sulla povertà educativa[16].

Nel 2026, nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, il 45,9% degli studenti dimostrava di non avere competenze alfabetiche adeguate e il 47,9% dimostrava una marcata fragilità nell'apprendimento numerico[17]. Si tratta di competenze ritenute imprescindibili per affrontare anche altre discipline, così come per partecipare in modo attivo alla vita sociale ed economica del Paese, per l'esercizio pieno dei propri diritti e dei doveri di cittadinanza, anche digitale, o indispensabili sul lavoro.

Negli ultimi anni, la dispersione implicita conclamata[18] nella scuola secondaria di secondo grado ha evidenziato un andamento altalenante: dal 6,6% del 2024 è salita all'8,7% nel 2025, per poi scendere al 6,3% nel 2026, segnando il valore più contenuto dall'inizio della rilevazione. La variabilità osservata invita tuttavia a interpretare i dati con cautela: le oscillazioni annuali possono riflettere non soltanto l'evoluzione del fenomeno in senso stretto, ma anche la diversa composizione delle coorti osservate, gli effetti di interventi messi in campo nel periodo considerato e la variabilità dei contesti scolastici e territoriali. Le incidenze più elevate si riscontrano nel Sud (10,2%) e nelle Isole (9,5%), a conferma di persistenti e marcati divari territoriali, sebbene in netta riduzione[19]. Differenze rilevanti emergono anche in relazione al background socio-economico, al tipo di percorso scolastico e, al loro interno, alla cittadinanza italiana o non italiana.

TABELLA N.2

FALLIMENTO FORMATIVO PER PERCORSO SCOLASTICO (GRADO 13). ANNO 2024/25. VALORI PERCENTUALI.

PERCORSI DI SCUOLA	ANNO 2024/2025
Ist. Professionale Industria e Artigianato	21,9
Ist. Tecnico Economico	11,3
Ist. Tecnico Tecnologico	10,4
Liceo Artistico	7,3
Liceo Classico	1,8
Liceo Scienze Umane	9,5
Liceo Linguistico	1,3
Liceo Scientifico	2,4

Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati INVALSI, Servizio statistico, open data 2026.

In particolare, coloro che conseguono il diploma nei cinque anni canonici presso un professionale presentano un rischio di uscire con competenze di base insufficienti da dieci a quindici volte superiore rispetto a chi si diploma in un liceo linguistico, scientifico o classico (vedi Tabella 2). Analogamente a quella esplicita, la dispersione implicita risulta «strettamente legata a disuguaglianze socioeconomiche e territoriali»[20].

Le sue conseguenze si traducono in una riduzione del capitale umano, sia a livello individuale sia collettivo, compromettendo il potenziale di sviluppo culturale, sociale ed economico del Paese[21].

1.5 QUANDO LA RIDUZIONE DEGLI ABBANDONI NON BASTA A GARANTIRE UNA SCUOLA EQUA

Ricapitolando, la riduzione degli abbandoni scolastici sembra essere il risultato di un cambiamento di sistema che ha reso la scuola meno espulsiva.

La selezione, tuttavia, non è scomparsa: si è trasformata. Non avviene più prevalentemente attraverso la bocciatura esplicita e l'abbandono, ma si distribuisce lungo le traiettorie scolastiche, assumendo forme più sottili e meno visibili. Si manifesta nel ritardo scolastico, che colpisce soprattutto gli studenti e le studentesse più fragili; nella canalizzazione precoce verso percorsi differenziati e gerarchizzati; nella concentrazione delle difficoltà in alcuni indirizzi, soprattutto professionali, e in alcune scuole; nella dispersione implicita, quando il conseguimento del titolo non corrisponde al raggiungimento di competenze adeguate; nei processi di orientamento della scuola secondaria di primo grado, che possono contribuire a riprodurre disuguaglianze sociali e territoriali e a indirizzare le scelte di ragazze e ragazzi ancora fortemente condizionate da stereotipi di genere e sociocul-

turali. Emerge così l'immagine di una scuola pubblica meno espulsiva, ma non ancora pienamente capace di contrastare le disuguaglianze educative.

Gli esiti continuano infatti a essere fortemente differenziati in relazione all'origine sociale, al territorio e al percorso scolastico. Le disuguaglianze non derivano esclusivamente, né principalmente, da comportamenti individuali discriminatori, ma sono radicate nella struttura e nelle modalità di funzionamento delle istituzioni e dei sistemi scolastici.

Gerarchie di valore, rappresentazioni sociali e distribuzione diseguale delle risorse, fondate su categorie storicamente e socialmente costruite, concorrono a produrre e riprodurre disparità strutturali e processi persistenti di marginalizzazione. La questione centrale diventa allora la qualità equa degli apprendimenti e la capacità del sistema di garantire il successo formativo per tutti e tutte, compensando gli svantaggi di origine in coerenza con la missione costituzionale della scuola. È su questi meccanismi sistemici, e sulle forme attraverso cui continuano a operare dentro la scuola, che si concentrerà ora la nostra analisi.

> **La questione centrale diventa allora la qualità equa degli apprendimenti e la capacità del sistema di garantire il successo formativo per tutti e tutte, compensando gli svantaggi di origine in coerenza con la missione costituzionale della scuola.**



Progetto *Give Me Five*, 2026.

CAPITOLO

2

I MECCANISMI DI RIPRODUZIONE DELLE DISUGUAGLIANZE: LE SEGREGAZIONI FORMATIVE

La scuola secondaria di primo grado rappresenta l'ultimo livello in cui, tendenzialmente, classi sociali, genere e background migratorio risultano ancora relativamente mescolati. Successivamente si avvia un processo di differenziazione più o meno marcato, che dipende spesso più dall'appartenenza sociale o dal genere che da effettive attitudini individuali. Ad esempio, ragazzi e ragazze fanno scelte diverse, ma nulla ci dice che abbiano capacità diverse.

Con il termine "segregazione formativa" si indica la tendenza del sistema scolastico italiano a orientare gli studenti e le studentesse verso differenti percorsi di studio sulla base di fattori – rendimento, origine sociale, capitale culturale e genere – che non sono indipendenti, ma strettamente intrecciati e reciprocamente rafforzati[22].

Queste forme di segregazione intersezionali (ovvero che guardano contemporaneamente a più dimensioni) rappresentano un elemento strutturale del sistema scolastico italiano: sono osservabili in modo sistematico nel tempo e nello spazio e tendono a essere percepite come naturali, ossia come parte dell'ordine normale delle cose. Tale fenomeno assume diverse configurazioni.

A. SEGREGAZIONE FONDATA SUI RENDIMENTI E SUI PERCORSI SCOLASTICI

Una prima forma di segregazione formativa si basa su meccanismi di selezione, espliciti o impliciti, legittimati dal rendimento scolastico e dai curricula degli studenti e studentesse, spesso ricondotti/e alla distinzione tra allievi/e "capaci" e "meno capaci", "meritevoli" e "non meritevoli". Tra chi impegna e chi si impegnano di meno[23].

In termini operativi, la segregazione formativa si manifesta quando ricorrono le seguenti condizioni:

- la composizione sociale della popolazione studentesca varia in modo significativo tra istituti e indirizzi di studio, e tra scuole in relazione al background socio-culturale familiare, all'origine migratoria o alla condizione economica *(composizione sociale degli indirizzi)*;
- le probabilità di accesso ai percorsi liceali, tecnici o professionali risultano correlate a fattori riconducibili al rendimento e al curriculum scolastico *(meccanismi di allocazione degli studenti e studentesse)*;
- la distribuzione della popolazione studentesca tra i diversi percorsi di istruzione risulta strettamente connessa alle opportunità formative e professionali ai quali tali percorsi favoriscono l'accesso *(connessione tra tali meccanismi e le opportunità formative e occupazionali)*.

> **Nel complesso, guardando a ciascuna delle due forme di segregazione, i dati che presenteremo suggeriscono che la scuola tende a "certificare" e a legittimare disuguaglianze educative già presenti nella società, determinate soprattutto dalle differenze di capitale socio-culturale ed economico delle famiglie, dai divari territoriali e dalla persistenza di stereotipi di genere nei percorsi formativi, nella società e nel mercato del lavoro.**

B. SEGREGAZIONE FORMATIVA IN BASE AL GENERE

Una seconda dimensione di segregazione formativa è fondata sull'appartenenza di genere, e riguarda la tendenza strutturale del sistema scolastico a distribuire in modo diseguale studentesse e studenti tra i diversi indirizzi dell'istruzione secondaria di secondo grado in relazione a norme, stereotipi e aspettative sociali associate al genere[24].

Dal punto di vista operativo, la segregazione formativa di genere si osserva quando:

- la distribuzione di studenti e studentesse nei diversi percorsi e indirizzi di studio (liceali, tecnici e professionali) risulta fortemente sbilanciata, ad esempio con una spiccata presenza femminile negli ambiti umanistici, linguistici, artistici o socio-sanitari e una prevalenza maschile in quelli tecnico-scientifici o industriali *(composizione di genere)*;
- tale differenziazione dei percorsi formativi si riflette sulle successive opportunità universitarie e professionali e, al tempo stesso, ne è influenzata, perpetuando la tradizionale divisione dei ruoli nel mondo del lavoro *(carattere circolare e auto-riproduttivo del fenomeno)*.

Nel complesso, guardando a ciascuna delle due forme di segregazione, i dati che presenteremo suggeriscono che la scuola tende a "certificare" e a legittimare disuguaglianze educative già presenti nella società, determinate soprattutto dalle differenze di capitale socio-culturale ed economico delle famiglie, dai divari territoriali e dalla persistenza di stereotipi di genere nei percorsi formativi, nella società e nel mercato del lavoro. In questa prospettiva, l'istituzione scolastica finisce spesso per svolgere una funzione conservativa[25], della quale è solo parzialmente consapevole, anche perché le disuguaglianze educative vengono frequentemente percepite come un elemento inevitabile e immutabile del sistema.

2.1 SEGREGAZIONE IN BASE AL CURRICULO E AL RENDIMENTO SCOLASTICO. QUANDO IL SISTEMA METTE ORDINE.

La scuola agisce, più o meno consapevolmente, attraverso i suoi diversi ingranaggi, come una "macchina selezionatrice" di cui parla Michael J. Sandel[26]. La scuola secondaria di secondo grado, in particolare, appare sempre meno come uno spazio unitario di formazione e sempre più come un dispositivo di stratificazione precoce delle traiettorie educative e sociali.

L'intreccio tra voto, consiglio orientativo, pratiche di indirizzamento, composizione sociale degli istituti, irregolarità dei percorsi, mobilità tra scuole e differenziazione dei carichi di studio costruisce progressivamente una struttura fortemente gerarchizzata. Tale struttura assume la forma di una vera e propria architettura piramidale, in cui i percorsi non sono semplicemente diversi, ma diseguali per status simbolico, aspettative sociali, qualità degli apprendimenti, prospettive di prosecuzione degli studi e inserimento lavorativo, riconoscimento istituzionale.

In un simile contesto, anche il tema dell'orientamento in uscita dalla scuola secondaria di primo grado risulta inevitabilmente falsato: le scelte non si configurano come espressione libera e informata delle attitudini e desideri individuali, ma come esiti fortemente condizionati dalla posizione occupata all'interno di questa gerarchia.

In questa configurazione, i licei, e quelli tradizionali in particolare, occupano stabilmente la parte alta della gerarchia.

Essi sono socialmente (e storicamente) costruiti come il percorso "più nobile", quello associato all'eccellenza, alla prosecuzione universitaria e alle carriere più prestigiose. Non si tratta solo di una maggiore domanda sociale, ma di un vero e proprio processo di legittimazione culturale che li configura come scuole di "serie A".

Al contrario, gli istituti professionali tendono a essere collocati nella parte inferiore della scala simbolica, spesso percepiti – esplicitamente o implicitamente – come percorsi di "serie inferiore", destinati a studenti e studentesse con minori risultati scolastici o con minori risorse familiari. Gli istituti tecnici occupano una posizione intermedia, oscillando tra riconoscimento funzionale e svalutazione simbolica a seconda dei contesti territoriali ed economici. Persino nel discorso pubblico, la "scuola superiore" è per antonomasia il liceo – beninteso, classico o scientifico –, tutto il resto sembra scomparire o è oscurato. Sembra quasi doversi vergognare di aver studiato presso un istituto tecnico o un professionale.

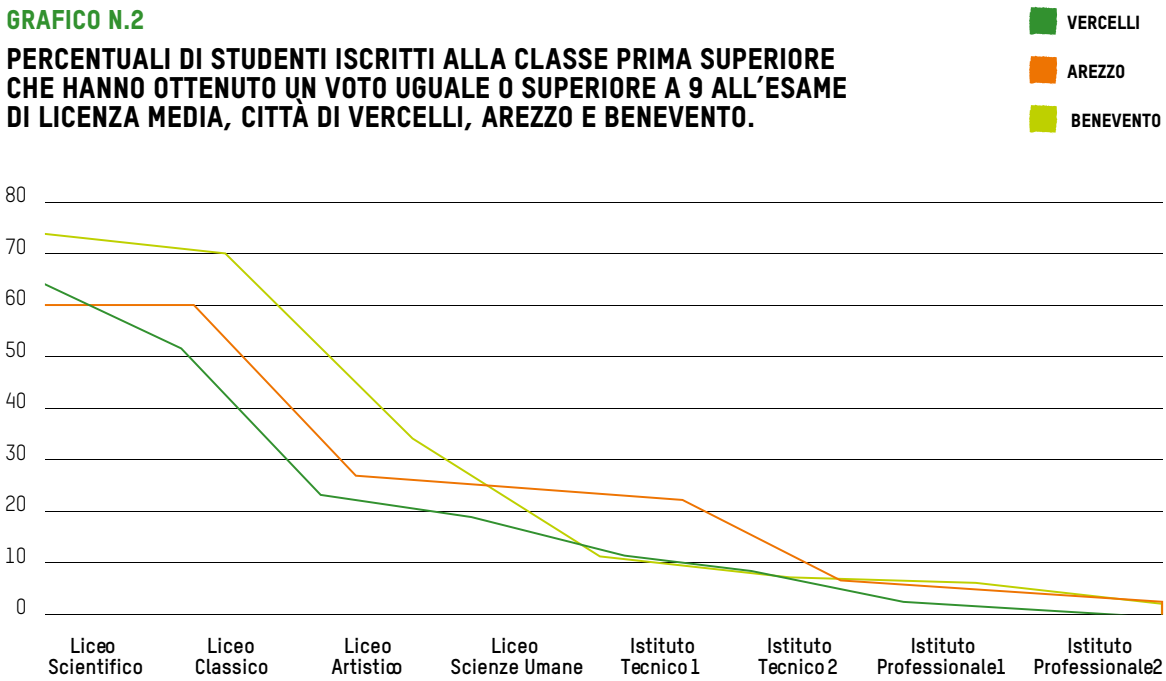
Questa classificazione non è formalmente dichiarata, ma emerge con forza da alcune pratiche che qui andremo ad analizzare, e non si risolve solo cambiando il nome agli istituti tecnici e professionali utilizzando il generico nome di "liceo".

2.1.1 VOTI CHE INDIRIZZANO, PERCORSI CHE SI SEPARANO

In linea generale, gli studenti e le studentesse che conseguono le valutazioni più alte all'esame finale tendono a proseguire gli studi nei licei, mentre chi ottiene risultati più modesti – spesso poco sopra la sufficienza – si orienta (e viene orientato) più frequentemente verso percorsi tecnici o professionali. Il liceo continua, infatti, a essere considerato il canale "naturale" per chi è più brillante, associato a un'idea di eccellenza e di formazione culturale elevata. Al contrario, l'istruzione tecnica e soprattutto quella professionale vengono percepite come opzioni secondarie, scelte da chi non è portato allo studio teorico o da chi non ha aspirazioni universitarie. Questo schema è chiaramente osservabile nei dati pubblici, consultabili attraverso la piattaforma del Ministero dell'Istruzione "Unica-Scuola in Chiaro", che permette di analizzare le scelte scolastiche nei diversi contesti territoriali. Si consolida così una forte dicotomia simbolica tra i diversi indirizzi.

GRAFICO N.2

PERCENTUALI DI STUDENTI ISCRITTI ALLA CLASSE PRIMA SUPERIORE CHE HANNO OTTENUTO UN VOTO UGUALE O SUPERIORE A 9 ALL'ESAME DI LICENZA MEDIA, CITTÀ DI VERCELLI, AREZZO E BENEVENTO.



Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati MIM, Unica-Scuola in Chiaro, 2023-2025.

Nel complesso, emerge sempre più chiaramente un sistema scolastico strutturato secondo una logica piramidale e gerarchica, in cui il voto iniziale contribuisce a definire non solo il percorso di studio, ma anche la posizione simbolica degli studenti e delle studentesse all'interno dell'architettura educativa. E così pure dei singoli istituti scolastici. Si crea un circolo vizioso per alcuni istituti e virtuoso per altri, che contribuisce a rafforzare la stratificazione scolastica e sociale. Ne deriva una dinamica cumulativa e autorinforzante che tende a perpetuarsi nel tempo, dalla quale sembra

difficile uscire. Ma quale legittimità ha un sistema che utilizza il voto – in particolare quello conseguito alla fine del primo ciclo – come strumento di orientamento e canalizzazione dei percorsi?

Una prima criticità riguarda la natura stessa del voto: esso sintetizza una performance passata, maturata in un contesto specifico (scuola, insegnanti, criteri valutativi, clima educativo), ma non è in grado di cogliere né il potenziale di sviluppo dello studente, né la sua motivazione futura, né la capacità di adattarsi a contesti diversi[27]. Assumerlo come criterio orientativo dominante implica ritenere che chi ha ottenuto buoni risultati continuerà a conseguirli ovunque, mentre chi ha avuto esiti più modesti sia strutturalmente meno adatto a percorsi cognitivamente impegnativi. Si tratta di un presupposto pedagogicamente fragile, poiché lo sviluppo cognitivo e motivazionale in adolescenza è tutt'altro che lineare[28].

A ciò si aggiunge il carattere socialmente e culturalmente non neutro del voto[29]. Numerose evidenze mostrano che il rendimento scolastico è fortemente influenzato dal capitale culturale familiare, dalle aspettative degli insegnanti e dal contesto territoriale e scolastico[30]. Di conseguenza, quando il voto orienta e canalizza, non seleziona soltanto attitudini individuali, ma riflette e riproduce anche le disuguaglianze di origine, trasformandole in una gerarchia di percorsi. In questo senso, il voto appare come un indicatore socialmente stratificato, il cui uso come bussola principale rischia più di consolidare che di ridurre le disuguaglianze[31].

Un ulteriore effetto riguarda la dimensione simbolica dell'orientamento. Quando il voto diventa un criterio rigido, tende a tradursi in etichette ("studente o studentessa da liceo", "studente o studentessa da professionale") che producono aspettative differenziate da parte di scuola, famiglie e studenti e studentesse. Si attivano così meccanismi di profezia che si autoavvera32: chi è riconosciuto come "capace" si sente legittimato/a a intraprendere percorsi più lunghi e prestigiosi, mentre chi viene percepito come "debole" interiorizza limiti e rinuncia progressivamente a determinate ambizioni. Il voto, dunque, non si limita a orientare le scelte, ma contribuisce a modellare le aspirazioni.

Infine, l'utilizzo del voto come criterio principale comporta una riduzione della pluralità delle intelligenze[33]. La valutazione scolastica tende, infatti, a privilegiare competenze linguistico-logiche, faticando a riconoscere adeguatamente abilità pratiche, tecniche, creative e relazionali. Orientare sulla base del voto significa quindi adottare una concezione ristretta di "merito" e gerarchizzare i percorsi in funzione delle competenze maggiormente premiate dal sistema[34]. Il risultato è un modello che valorizza un solo tipo di eccellenza, finendo per marginalizzare tutte le altre.

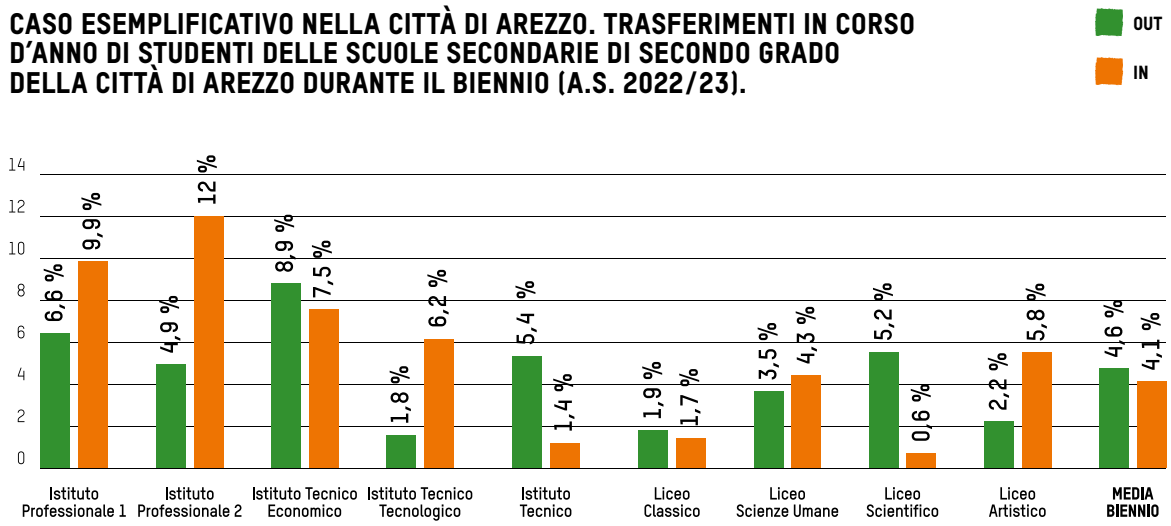
> **Quando il voto orienta e canalizza, non seleziona soltanto attitudini individuali, ma riflette e riproduce anche le disuguaglianze di origine, trasformandole in una gerarchia di percorsi.**

2.1.2 FLUSSI E FILTRI: LA MOBILITÀ STUDENTESCA COME MECCANISMO DI REGOLAZIONE

La funzione di regolazione e canalizzazione esercitata dal sistema scolastico non si esaurisce alla fase di accesso, ma si dispiega anche nel corso della scuola secondaria di secondo grado.
Un aspetto particolarmente rilevante è rappresentato dai trasferimenti di studenti e studentesse tra istituti secondari di secondo grado. Si tratta di un fenomeno ancora poco indagato e caratterizzato da una forte frammentarietà di informazioni: manca infatti una rilevazione statistica nazionale sistematica, nonostante la sua diffusione non sia affatto marginale.

GRAFICO N.3

CASO ESEMPLIFICATIVO NELLA CITTÀ DI AREZZO. TRASFERIMENTI IN CORSO D'ANNO DI STUDENTI DELLE SCUOLE SECONDARIE DI SECONDO GRADO DELLA CITTÀ DI AREZZO DURANTE IL BIENNIO (A.S. 2022/23).



Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati MIM, Unica-Scuola in Chiaro, Rapporto Oxfam 2024.

Le conoscenze attuali, seppur limitate, mostrano alcuni elementi ricorrenti. In primo luogo, i trasferimenti si concentrano soprattutto nei momenti iniziali del percorso: tra il primo e il secondo anno, oppure tra il secondo e il terzo. Ciò è coerente sia con eventuali errori di orientamento iniziale, sia con difficoltà di adattamento al percorso scelto.

Le motivazioni alla base dei trasferimenti sono molteplici e spesso si sovrappongono: *difficoltà scolastiche* – soprattutto nelle discipline caratterizzanti – che possono sfociare in bocciature o in passaggi verso indirizzi percepiti come meno selettivi; *fattori legati al benessere*, come il clima scolastico, le relazioni con docenti e pari o un carico di lavoro a casa ritenuto eccessivo; *elementi logistici*, tra cui distanza e trasporti; oppure una *ridefinizione progressiva del progetto formativo*, con interessi che maturano "in itinere".

Il fenomeno presenta inoltre una struttura bidirezionale: tutte le tipologie di scuola registrano flussi sia in entrata sia in uscita, sebbene con intensità diverse. L'osserva-

zione empirica evidenzia però una direzionalità prevalente: i trasferimenti avvengono soprattutto dai licei verso altri licei o verso istituti tecnici e professionali, mentre i passaggi inversi risultano molto più rari. Questa dinamica appare connessa a fattori quali la selettività dei percorsi, la complessità dei curricoli e il capitale culturale delle famiglie.

Nel complesso, emergono scuole che tendono a "perdere" più studenti e altre che, al contrario, ne accolgono in misura maggiore. In alcuni casi i flussi risultano equilibrati, in altri fortemente sbilanciati. Queste dinamiche contribuiscono a definire il posizionamento degli istituti all'interno del sistema scolastico locale e mettono in luce le interrelazioni tra dispersione esplicita e implicita[35]. Chi presenta difficoltà negli apprendimenti o che ha sperimentato una bocciatura tende a trasferirsi verso istituti caratterizzati da una maggiore incidenza di fragilità scolastica.

Ne deriva un processo di redistribuzione diseguale: mentre alcuni istituti si "alleggeriscono", altri finiscono per accogliere una quota sempre maggiore di studenti e studentesse in ritardo o in difficoltà, con conseguenze significative sul piano dell'equità delle opportunità di apprendimento e dell'efficacia complessiva del sistema.

2.1.3 QUANDO I COMPITI AMPLIANO LE DISTANZE

Il carico dei compiti domestici non è neutrale: contribuisce, infatti, a differenziare i percorsi poiché molto spesso solo chi dispone di un adeguato supporto familiare – in termini di capitale socio-culturale – riesce a trarne pieno beneficio. Questo aspetto appare particolarmente rilevante nel contesto italiano, dove la cultura dei compiti a casa è storicamente molto radicata[36]. E dove un terzo della popolazione adulta (25-64 anni) non va oltre la scuola dell'obbligo, e solo un quinto circa possiede un titolo terziario (laurea o equivalente)[37].

Non esiste una relazione lineare e positiva tra quantità di compiti e risultati di apprendimento (su questo punto è molto esplicito anche INVALSI). In altri termini, più compiti non significa automaticamente migliori competenze. Il caso italiano lo dimostra: a fronte di un elevato impegno domestico, i risultati in ambiti chiave – come la matematica – restano medi o medio-bassi nel confronto internazionale. Al contrario, sistemi che assegnano meno compiti ottengono spesso esiti migliori, suggerendo che la variabile decisiva non sia il tempo investito, ma la qualità dell'organizzazione didattica e l'integrazione tra lavoro in classe e studio individuale.

Un ulteriore elemento centrale riguarda l'equità. I compiti a casa incidono in modo differenziato a seconda del contesto familiare: la disponibilità di spazi adeguati, il supporto degli adulti e il capitale culturale e linguistico influenzano profondamente l'efficacia dello studio domestico. Di conseguenza, un uso intensivo e non calibrato dei compiti rischia di penalizzare gli studenti e le studentesse provenienti da contesti socio-economici svantaggiati, trasformando uno strumento potenzialmente utile in un fattore di ampliamento delle disuguaglianze[38].

In questa prospettiva, il lavoro a casa può finire per rafforzare il legame tra rendimento scolastico e origine sociale, anziché attenuarlo, contribuendo al contempo ad ampliare i divari tra territori più ricchi e territori con minori opportunità educative, spesso legate alla presenza di enti del terzo settore che offrono doposcuola e sostegno allo studio per chi non può permettersi costose lezioni private.

Il messaggio che emerge è coerente con una visione della scuola orientata all'equità: l'efficacia e la giustizia educativa non si ottengono aumentando il carico di studio domestico, ma progettando pratiche didattiche capaci di tenere conto delle differenze di partenza e di garantire pari opportunità di apprendimento.

> **Un uso intensivo e non calibrato dei compiti rischia di penalizzare gli studenti e le studentesse provenienti da contesti socio-economici svantaggiati, trasformando uno strumento potenzialmente utile in un fattore di ampliamento delle disuguaglianze[38].**



Laboratorio di ascolto Oxfam *La scuola che vorrei*, 2024.

BOX 2.1

ORIGINE MIGRATORIA: COME SI COSTRUISCONO PERCORSI DIFFERENZIATI

I dati del Ministero dell'Istruzione e dell'ISTAT indicano che gli studenti e le studentesse con cittadinanza non italiana (CNI) nelle scuole secondarie di secondo grado rappresentano circa l'8,4% della popolazione scolastica (a.s. 2022/23, pari a 227.697 studenti), ma la loro distribuzione tra gli indirizzi è fortemente diseguale. Essi risultano infatti sovra-rappresentati negli istituti tecnici e soprattutto negli istituti professionali, mentre la loro presenza nei licei è significativamente più contenuta rispetto agli italiani.

GRAFICO N.4

INCIDENZA PERCENTUALE DEGLI STUDENTI E STUDENTESSE CON CNI NELLE SCUOLE SUPERIORI.



28,4% FORMAZIONE PROFESSIONALE REGIONALE

5,3% LICEI

13,7% ISTITUTI PROFESSIONALI

10,4% ISTITUTI TECNICI

Fonte: Elaborazione Oxfam su dati MIM, Ufficio di Statistica, Rapporto 2024.

Una chiave interpretativa centrale riguarda i processi di orientamento al termine della scuola secondaria di primo grado.

Le evidenze qualitative mostrano che[39]:

- studenti e studentesse con background migratorio, anche con buoni risultati scolastici, vengono talvolta indirizzati o scoraggiati rispetto ai percorsi liceali;
- il consiglio orientativo tende a essere più prudente, privilegiando indirizzi considerati più sicuri o immediatamente spendibili nel mondo del lavoro e che richiedono meno ore di studio a casa;
- le aspettative degli insegnanti e il contesto familiare incidono in modo rilevante sulle scelte finali.

E così, per effetto di curricola ancora fortemente centrati su una rappresentazione monoculturale della società italiana, di pratiche didattiche prevalentemente trasmissive e della difficoltà del sistema scolastico di valorizzare pienamente la pluralità delle esperienze e delle risorse presenti nelle classi, rischiamo di estromettere dai percorsi secondari superiori più ambiziosi studenti e studentesse con background migratorio o esposti a processi di razzializzazione[40], nonostante le loro capacità e potenzialità.

A incidere non sono soltanto eventuali difficoltà linguistiche, ma anche aspettative differenziate, stereotipi e meccanismi di orientamento che possono limitare le opportunità educative. In questo modo il sistema finisce per disperdere una parte significativa del proprio capitale umano[41].

TABELLA N.3

COMPARAZIONE DI ALCUNE DIMENSIONI TRA STUDENTI E STUDENTESSE ITALIANI/E O CON CNI

DIMENSIONI	% STUDENTI E STUDENTESSE	
	ITALIANI/E	CON CNI
Partecipazione alla scuola dell'infanzia (3-5 anni) (Mim 2024)	95	84,1
Ritardo scolastico nella scuola primaria (Mim 2024)	1,7	11,6
Ritardo scolastico nella scuola secondaria di II grado (Mim 2024)	16	48
Tasso di scolarizzazione 17-18 anni (ultimi 2 anni sup.) (Mim 2024)	81,6	74,8
Probabilità di non completare il percorso studi sec. II grado (Mim 2025)	2,5	7,4
Votazione finale I ciclo (diploma 3ª media) (Mim 2024)	62,1 (PARI A VOTO 6 O 7)	62,8 (UGUALE O SUPERIORE A 8)
***Early Leavers from Education and Training* - ELET** (Istat 2026)	6,7	26,2
Allievi/e in condizioni di dispersione scolastica implicita al termine del I ciclo (Invalsi, Uff. Stat. 2026)	11,5	22,5 (I GEN.) 10,3 (II GEN.)
Livelli di apprendimento adeguati nei Professionali Industria e Artigianato (Invalsi, Uff. Stat. 2026)	18,1	11,4 (I GEN.) 12,9 (II GEN.)
Fallimento formativo negli Istituti Tecnici Economici al grado 13 a.s. 2024/25 (Invalsi, Uff. Stat. 2026)	10,7	5,3 (I GEN.) 6,7 (II GEN.)
Fallimento formativo al grado 13 media generale a.s. 2024/25 (Invalsi, Uff. Stat. 2026)	8	7,1 (I GEN.) 7,3 (II GEN.)

Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati INVALSI, Servizio Statistico, 2026.

2.2 SEGREGAZIONE IN BASE AL GENERE. IL CONTINUUM EDUCATIVO-FORMATIVO-LAVORATIVO DELLE DISUGUAGLIANZE.

Ancora oggi si osservano numerosi percorsi di studio caratterizzati da una marcata concentrazione di studenti o studentesse, configurando una separazione di genere che, pur non essendo formalmente istituzionalizzata, produce effetti simili a quelli delle tradizionali divisioni scolastiche. Tale distribuzione riflette una tendenza strutturale del sistema educativo a orientare le scelte formative anche sulla base del genere, attraverso processi impliciti di canalizzazione che attraversano l'intera filiera

Un ulteriore aspetto critico riguarda la limitazione della libertà di scelta: le aspirazioni individuali vengono spesso filtrate da aspettative sociali e stereotipi di genere, riducendo l'ampiezza delle opportunità percepite da studenti e studentesse[47]. In questo senso, la segregazione formativa incide non solo sugli esiti occupazionali, ma anche sull'equità complessiva del sistema educativo.

dell'istruzione secondaria di secondo grado[42]. Un elemento cruciale è la naturalizzazione del fenomeno: la segregazione formativa viene spesso percepita come un esito "normale" o inevitabile, in quanto radicato nelle tradizioni e nelle aspettative sociali pregne di stereotipi di genere. In realtà, essa è il risultato di processi di socializzazione differenziata che iniziano precocemente e si consolidano nel tempo, attraverso l'interazione tra famiglia, scuola e contesto sociale[43].

Ne deriva una distribuzione polarizzata degli studenti e delle studentesse nei diversi indirizzi: da un lato, percorsi a prevalenza femminile legati alle competenze di cura e relazione, come i servizi socio-sanitari, le scienze umane, i settori artistici, linguistici e turistici; dall'altro, percorsi a prevalenza maschile nei settori tecnico-scientifici e produttivi, quali meccanica, elettronica, informatica e logistica. Questa divisione riflette e al tempo stesso rafforza una gerarchia implicita tra ambiti disciplinari, spesso associata a differenti prospettive occupazionali[44].

La canalizzazione di genere nelle scelte scolastiche contribuisce alla riproduzione delle disuguaglianze nel mercato del lavoro, influenzando l'accesso ai settori più remunerativi e le traiettorie di carriera[45]. Gli indirizzi con una maggiore presenza femminile tendono a essere associati a professioni meno riconosciute, sia sul piano economico sia su quello simbolico – anch'esse quindi fortemente femminilizzate – mentre i percorsi a prevalenza maschile risultano più spesso orientati verso i settori STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*), contraddistinti da una domanda più elevata e da condizioni retributive più vantaggiose[46]. Un ulteriore aspetto critico riguarda la limitazione della libertà di scelta: le aspirazioni individuali vengono spesso filtrate da aspettative sociali e stereotipi di genere, riducendo l'ampiezza delle opportunità percepite da studenti e studentesse[47]. In questo senso, la segregazione formativa incide non solo sugli esiti occupazionali, ma anche sull'equità complessiva del sistema educativo.

2.2.1 AMPIEZZA E PERVASIVITÀ DEL FENOMENO

Per comprendere la portata della segregazione di genere nella scuola secondaria di secondo grado è utile considerare alcuni dati quantitativi.

Nel sistema scolastico italiano tra biennio unitario e successivo triennio di indirizzo si contano oltre 180 indirizzi di studio, distribuiti tra filiera liceale, tecnica e professio-

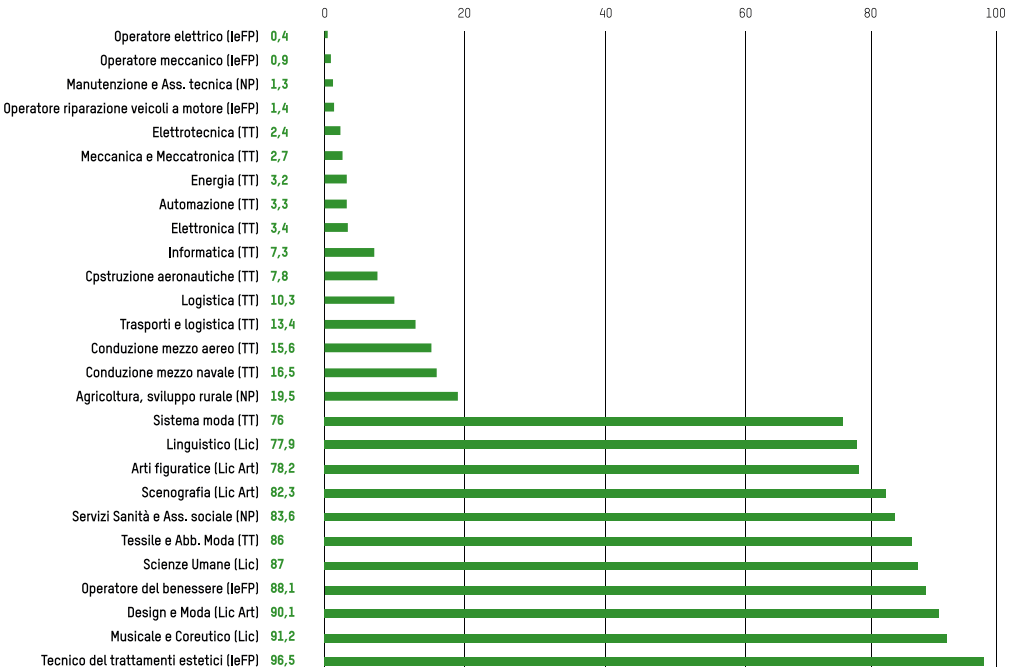
nale. Di questi, più della metà – il 52%, pari a 97 indirizzi (a.s. 2023/24) – presenta una composizione fortemente sbilanciata dal punto di vista del genere: in tali percorsi, studenti o studentesse rappresentano oltre il 75% degli iscritti, con punte che superano frequentemente l'80% o il 90%, fino a casi di quasi totale omogeneità. Questi dati, letti in termini assoluti, restituiscono un quadro ancora più significativo: circa uno studente su due si trova inserito in un contesto scolastico caratterizzato da una forte asimmetria di genere, ovvero in una classe in cui il proprio gruppo di appartenenza è nettamente maggioritario o minoritario (considerando la distinzione binaria tradizionalmente adottata nelle statistiche ufficiali). Ciò implica che la segregazione non è un fenomeno marginale o circoscritto, ma una condizione diffusa che struttura l'esperienza scolastica di una larga parte della popolazione studentesca. Un elemento significativo riguarda la diversa possibilità per ragazze e ragazzi di accedere a percorsi formativi tradizionalmente associati all'altro genere.

Le ragazze incontrano maggiori ostacoli nell'ingresso agli indirizzi percepiti come "maschili", soprattutto tecnico-scientifici e industriali. La segregazione formativa, infatti, non è simmetrica: i percorsi a prevalenza maschile risultano generalmente meno accessibili alle studentesse rispetto a quanto quelli a prevalenza femminile lo siano per gli studenti maschi. Questi ultimi, pur rimanendo spesso una minoranza, riescono più facilmente a inserirsi in indirizzi femminilizzati, dove la loro presenza è generalmente accettata. Al contrario, in molti percorsi a forte predominanza maschile la presenza femminile resta marginale o quasi assente. Questo squilibrio suggerisce l'esistenza di barriere simboliche e culturali più rigide per le ragazze, che limitano la loro libertà di scelta e la loro partecipazione a determinati ambiti formativi[48].

GRAFICO N.5

PERCORSI E INDIRIZZI DI SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (SELEZIONE). INCIDENZA PERCENTUALE DI RAGAZZE. (A.S. 2023/24)

(IeFp: Istruzione e Formazione professionale; NO: Nuovi Professionali; TT: Tecnico-Tecnologico Lic: Liceo)



Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati MIM Portale Unico dei dati della Scuola, 2025.

2.2.2 MECCANISMI DELLA CANALIZZAZIONE FORMATIVA: TRA STEREOTIPI, ORIENTAMENTO E STRUTTURA DEL SISTEMA

Un primo elemento centrale riguarda la *presenza di stereotipi di genere precoci e profondamente interiorizzati*. Gli studenti e le studentesse giungono al momento della scelta della scuola secondaria di secondo grado (13-14 anni) con rappresentazioni già fortemente consolidate circa ciò che è considerato "adatto" ai diversi generi.

Da un'indagine condotta dall'ISTAT nel 2023 risulta che gli stereotipi di genere siano ancora radicati anche tra le nuove generazioni, sebbene diminuiscano con l'età e con livelli più alti di istruzione familiare. Il loro impatto non è solo culturale, ma anche sociale: chi aderisce maggiormente a queste convinzioni tende più spesso a considerare accettabili comportamenti violenti nella coppia. Questo evidenzia quanto il superamento degli stereotipi sia fondamentale anche per prevenire dinamiche relazionali problematiche e pericolose.

In questo quadro, le discipline scientifiche, tecnologiche e informatiche risultano frequentemente associate alla sfera maschile, mentre gli ambiti legati alla cura, all'educazione, all'arte, alle lingue e più in generale alle discipline umanistiche vengono ricondotti a una dimensione femminile. Tali rappresentazioni non sono semplicemente individuali, ma vengono rafforzate da un insieme di agenti sociali – famiglia, pari, media e contesto culturale – e solo raramente vengono riconosciute e decostruite in modo sistematico all'interno del percorso scolastico prima del momento della scelta.

Un secondo fattore riguarda le *pratiche di orientamento scolastico*. In Italia l'orientamento avviene spesso in modo precoce, poco strutturato e talvolta implicitamente differenziato per genere, anche in assenza di intenzionalità consapevole da parte degli adulti coinvolti. Numerose ricerche qualitative hanno evidenziato la persistenza di schemi ricorrenti nei consigli orientativi e nei colloqui scuola-famiglia: le ragazze vengono più frequentemente indirizzate verso percorsi liceali umanistici o linguistici, mentre i ragazzi verso indirizzi tecnici o professionali, percepiti come più "pratici" o "adatti" alla loro inclinazione. Parallelamente, le studentesse tendono a essere scoraggiate, anche in modo implicito, rispetto a percorsi STEM, mentre i ragazzi risultano meno frequentemente orientati verso settori legati ai servizi alla persona, all'educazione o alla sanità. Questo insieme di pratiche contribuisce a consolidare aspettative differenziate che precedono e condizionano la scelta finale.

Un terzo elemento riguarda la *struttura stessa del sistema secondario italiano*. Il modello scolastico, fortemente articolato per indirizzi (ve ne sono oltre 180), anticipa precocemente la specializzazione e contribuisce a costruire un legame tra percorso di studio e identità futura. Tale struttura è inoltre caratterizzata da una gerarchia simbolica tra i diversi indirizzi, che non è neutra rispetto al genere. Nel tempo, infatti, alcuni percorsi si sono progressivamente "genderizzati": i licei classici, linguistici, artistici e delle scienze umane risultano oggi fortemente femminilizzati, mentre gli istituti tecnici industriali, in particolare nei settori dell'informatica, della meccanica e dell'elettronica, sono marcatamente maschili.

Una volta che un indirizzo assume una connotazione di genere stabile, si attiva un

meccanismo di auto-rinforzo: la scarsità di modelli di riferimento appartenenti al genere minoritario riduce ulteriormente le iscrizioni, alimentando la percezione che si tratti di percorsi "non appropriati" o "atipici".

A questi fattori si aggiunge la *stretta connessione tra sistema formativo e mercato del lavoro*. La segregazione formativa – a scuola e nei percorsi universitari - anticipa e riproduce quella occupazionale. In questo senso, la canalizzazione scolastica non solo riflette le disuguaglianze esistenti, ma contribuisce a riprodurle nel tempo, orientando precocemente le traiettorie di vita e le opportunità professionali.

Insomma, la scuola non è l'unico luogo in cui si generano tali disuguaglianze, ma svolge un ruolo cruciale nel loro consolidamento e nella loro legittimazione. Attraverso l'interazione tra stereotipi, pratiche di orientamento e struttura istituzionale del sistema, la canalizzazione di genere si configura come un processo sistemico e auto-rinforzante.

Contrastarlo richiede dunque interventi integrati che agiscano sia sul piano culturale sia su quello organizzativo, con particolare attenzione ai momenti decisionali precoci e alla decostruzione delle aspettative di genere implicite.



Attraverso l'interazione tra stereotipi, pratiche di orientamento e struttura istituzionale del sistema, la canalizzazione di genere si configura come un processo sistemico e auto-rinforzante.



2.2.3 LAVORI "DA UOMINI" E LAVORI "DA DONNE"

La segregazione di genere non si esaurisce nelle scelte scolastiche e formative, ma si riproduce con forza anche nel mercato del lavoro, configurandosi come una delle principali dimensioni delle disuguaglianze occupazionali contemporanee.

In Italia la segregazione occupazionale di genere si inserisce in un contesto strutturalmente caratterizzato da bassi livelli di partecipazione femminile al mercato del lavoro e da forti squilibri settoriali e salariali. Secondo i dati più recenti dell'ISTAT e Eurostat, il tasso di occupazione femminile si attesta intorno al 52,5-55%, contro circa il 70-71% degli uomini, con un divario occupazionale di genere stabile superiore ai 17-19 punti percentuali[49].

Questa disparità quantitativa si accompagna a una marcata segregazione settoriale, che trova una delle sue radici nei processi di differenziazione già osservati nei percorsi educativi e formativi. La sottorappresentazione femminile nelle discipline STEM non si limita alla fase universitaria, ma è il risultato di un processo progressivo che inizia nella scuola, dove stereotipi di genere, aspettative sociali e orientamento scolastico contribuiscono a indirizzare in modo differenziato le scelte formative di ragazze e ragazzi.

Questo squilibrio, dunque, si riflette direttamente nella struttura del mercato del lavoro. Le donne italiane risultano fortemente concentrate nei settori dei servizi, in particolare istruzione, sanità e assistenza sociale, mentre restano sottorappresentate nei comparti industriali e tecnici. In particolare, nel settore delle costruzioni la presenza femminile è inferiore al 7%, mentre nel manifatturiero si colloca mediamente sotto il 20%, con concentrazioni maggiori solo in alcuni comparti a tradizionale presenza femminile come tessile e abbigliamento[50]. Al contrario, nei servizi alla persona e nelle attività amministrative le donne costituiscono la maggioranza della forza lavoro[51].

Tale configurazione si riflette anche sulle condizioni economiche. Il divario retributivo di genere orario si attesta intorno al 5,6%, ma aumenta sensibilmente nei segmenti ad alta qualificazione e nelle professioni tecniche, superando il 16% tra i laureati[52] nonostante le donne si laureino di più degli uomini e con voti più alti[53]. Tuttavia, questo indicatore sottostima le disuguaglianze complessive, poiché non tiene conto della diversa distribuzione per settore, della segregazione verticale e della maggiore discontinuità delle carriere femminili.

BOX 2.2

DIVARI PRECOCI NEGLI APPRENDIMENTI E IMPLICAZIONI PER LE TRAIETTORIE STEM

I dati sugli apprendimenti consentono di cogliere una dimensione più profonda del fenomeno della segregazione di genere: non solo la distribuzione differenziata degli studenti e studentesse tra indirizzi, ma anche la costruzione precoce di divari nelle competenze che contribuiscono a orientare le scelte. In questa prospettiva, le rilevazioni standardizzate dell'INVALSI rappresentano uno strumento fondamentale per analizzare l'origine e l'evoluzione di tali differenze.

Fin dalle prime rilevazioni disponibili, emerge una condizione di svantaggio delle allieve rispetto agli allievi nell'ambito della matematica, a fronte di risultati mediamente migliori delle ragazze nelle competenze linguistiche. I dati più recenti[54] confermano la stabilità di questo andamento: già nella seconda classe della scuola primaria (grado 2), dopo soli due anni di scolarizzazione, si registra un divario di -3,6 punti percentuali in matematica a sfavore delle bambine.

Si tratta di un dato particolarmente significativo, poiché segnala l'emergere precoce di differenze che tenderanno poi a consolidarsi nel tempo.

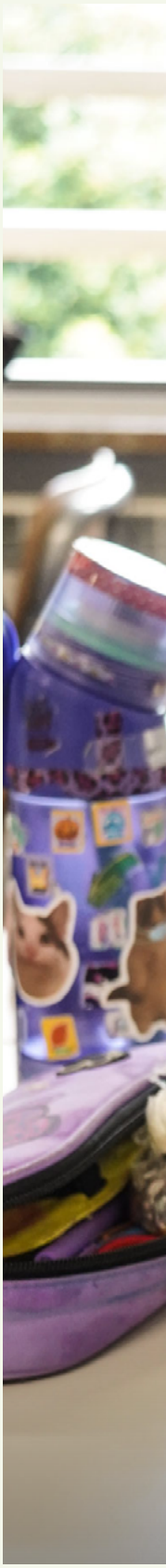
Il progressivo consolidarsi di un gap nelle competenze matematiche assume un rilievo cruciale in relazione alle scelte formative e professionali. Esso può infatti incidere sulla percezione di autoefficacia delle studentesse, orientandole lontano dai percorsi STEM e contribuendo così alla riproduzione della segregazione di genere già osservata nella distribuzione degli indirizzi scolastici. La letteratura internazionale sottolinea come tali processi siano fortemente influenzati da fattori quali le aspettative degli insegnanti, i modelli di ruolo disponibili e la presenza di stereotipi interiorizzati[55].

In questa prospettiva, il divario osservato non può essere interpretato come il riflesso di differenze innate, bensì come l'esito di un complesso intreccio di fattori educativi e socio-culturali.

Un ulteriore elemento critico riguarda il fatto che il vantaggio delle ragazze nelle competenze linguistiche, pur significativo, non si traduce in un analogo vantaggio in termini di opportunità occupazionali.

Al contrario, il deficit relativo nelle competenze matematiche tende ad avere conseguenze più rilevanti, poiché limita l'accesso ai percorsi di studio e alle professioni a maggiore contenuto tecnico-scientifico, generalmente più richieste e maggiormente retribuite.

Nel complesso, i dati INVALSI, letti in parallelo con le evidenze internazionali, non rappresentano soltanto una misura degli apprendimenti, ma un indicatore precoce di processi di differenziazione che si riflettono lungo l'intero ciclo di vita educativa e professionale. Intervenire su tali divari fin dai primi anni di scuola appare dunque cruciale per contrastare la segregazione di genere nei percorsi STEM e promuovere una maggiore equità nel sistema educativo.





Progetto *Give Me Five*, 2026.

CAPITOLO

3

RIPARTIRE DALLA MISSIONE COSTITUZIONALE DELLA SCUOLA: SPUNTI PER CAMBIAMENTI DI POLITICHE E PRATICHE

L'insieme delle evidenze fin qui presentate – una sintesi delle più ampie analisi sviluppate nel corrispondente rapporto di ricerca[56]- restituisce l'immagine di un sistema scolastico che non si limita a registrare le differenze tra studenti, ma che contribuisce a produrle, organizzarle e stabilizzarle nel tempo. Ciò non significa negare il lavoro quotidiano di quella parte di docenti, dirigenti e comunità scolastiche che già operano, anche collaborando fattivamente con il territorio, per contrastare le disuguaglianze e ampliare le opportunità educative dei loro studenti e studentesse. Tuttavia, questo impegno spesso gravoso, se non addirittura eroico quando esercitato in cotesti particolarmente difficili, non può rimanere relegato alla volontà e sensibilità dei singoli attori, ma va perseguito intenzionalmente e sostenuto nel tempo dall'intero sistema. Al netto di casi esemplari, le evidenze purtroppo mostrano come i sistemi scolastici funzionino come dispositivi di selezione e differenziazione, contribuendo a distribuire in modo diseguale risorse, aspettative e possibilità di successo formativo.

Come possiamo ripartire dal mandato costituzionale della scuola senza che esso costituisca un riferimento condiviso dalla comunità scolastica? E come possiamo aspettarci che le diverse professionalità che operano nella scuola, a partire dal corpo docente e dai dirigenti scolastici, prestino attenzione ai meccanismi che producono e riproducono le disuguaglianze se questa dimensione non trova spazio nella formazione e nella riflessione professionale? Più che affidare tale responsabilità alla sola sensibilità individuale dei singoli insegnanti, riteniamo importante che il contrasto alle disuguaglianze rappresenti un riferimento esplicito e consapevole dell'azione educativa, nel quadro della missione costituzionale della scuola pubblica.

Come evidenziato nelle pagine precedenti, non è realistico pensare che la scuola da sola possa superare le disuguaglianze, soprattutto quelle di natura economica e strutturale. Tuttavia, riteniamo fondamentale che la formazione iniziale, e anche quella in itinere, richiami con forza docenti, dirigenti e l'intera istituzione scolastica al mandato sancito dall'articolo 3 della Costituzione.

Assumere l'art. 3 come bussola di orientamento nell'esercizio della propria professione vuol dire saper e voler conoscere gli studenti e le studentesse per la loro storia, saper e voler offrire opportunità a chi ha pochi libri in casa, a chi non frequenta spazi culturali o non va in vacanza e non fa attività sportive o artistiche fuori dalla scuola. È in questo spazio, soprattutto quando le famiglie sono assenti, che la scuola può portare il suo contributo per la piena realizzazione dell'articolo 3.

Per entrare in classe con questo sguardo, servono percorsi formativi capaci di sviluppare competenze pedagogiche, relazionali e sociali orientate all'inclusione e all'equità. Serve sapersi mettere in discussione e saper riconoscere e gestire pregiudizi che rischiano di governare le azioni educative contribuendo a discriminazioni involontarie.

Al netto di casi esemplari, le evidenze purtroppo mostrano come i sistemi scolastici funzionino come dispositivi di selezione e differenziazione, contribuendo a distribuire in modo diseguale risorse, aspettative e possibilità di successo formativo.

È dunque importante che la formazione sia centrata su una visione politica della scuola, che offra conoscenze e competenze sociali, relazionali e pedagogiche adeguate per saper stare in classe con gli studenti e le studentesse. È questo che sentiamo dire spesso da dirigenti, insegnanti studenti e studentesse: le e i docenti che offrono opportunità trasformative sono coloro che desiderano e sanno ascoltare ogni ragazza e ogni ragazzo che hanno in classe, che desiderano e sanno stare con loro.
Anche la capacità di leggere, interpretare e utilizzare criticamente i dati educativi può rappresentare uno strumento prezioso per riconoscere i divari esistenti, prevenire pratiche discriminatorie implicite e promuovere interventi più efficaci a favore del successo formativo di tutte e tutti.

Un altro aspetto fondamentale, quando parliamo di disuguaglianze educative, è la retorica del merito. Lungi dall'essere un principio neutrale, essa rischia di funzionare come dispositivo di legittimazione delle disuguaglianze prodotte dal sistema stesso[57]. Se le opportunità non sono realmente eguali all'origine, allora la valutazione dei risultati tende a riflettere non solo il merito individuale, ma anche i vantaggi o gli svantaggi di partenza.

Se, come emerge con chiarezza dall'analisi precedente, il sistema scolastico non si limita a riflettere le disuguaglianze ma contribuisce attivamente a produrle, organizzarle e normalizzarle, allora ogni intervento che voglia essere realmente incisivo deve agire contemporaneamente su più livelli: sulle risorse umane ed economiche, sui dispositivi che strutturano le scelte, sulle pratiche didattiche e sull'impianto culturale che sostiene l'intero sistema. Agire questa trasformazione del sistema, richiede interventi a più livelli. Sicuramente c'è una responsabilità primaria ministeriale a cui competono scelte che incidono sulle risorse a disposizione della scuola e sulle modalità di funzionamento del sistema. Ma vi è anche un margine di azione, dato dall'autonomia scolastica, che permette alla dirigenza dei singoli istituti, con il coinvolgimento di tutto il corpo docente, di poter operare delle scelte orientate al contrasto delle disuguaglianze. Si pensi ad esempio all'adozione di pratiche didattiche inclusive, all'organizzazione dei tempi scuola e degli spazi di apprendimento, all'offerta delle attività extrascolastiche, all'attivazione di figure di aiuto psico-sociale e pedagogico, all'inclusione di studenti e studentesse in ogni periodo dell'anno scolastico, di qualsiasi origine e con qualsiasi livello di competenze di italiano, all'adozione di libri di testo che non cambiano edizione ogni anno, alla copertura economica per assicurare le gite per tutte e tutti, etc.

Sicuramente la cultura scolastica non favorisce una reale libertà di scelta di un liceo classico a studenti e studentesse con certificazione di disturbi dell'apprendimento, competenze linguistiche basse, etc.... ma nulla vieta al dirigente e alla dirigente di turno di accoglierli e sostenerli perché possano studiare quello che davvero interessa loro. Gli undici ambiti di intervento che proponiamo nelle pagine che seguono, rivolti tanto alla comunità scolastica quanto ai decisori politici, chiamano in causa entrambi questi livelli di responsabilità.

Pur con responsabilità diverse, tutti gli attori del sistema educativo hanno un ruolo cruciale nel trasformare la scuola da luogo di riproduzione delle disuguaglianze a motore di equità sociale.

3.1 INVESTIRE NELLA SCUOLA PUBBLICA: QUANTO E COME

Un primo nodo, inevitabile, riguarda il livello e la qualità degli investimenti. È necessario investire di più nell'istruzione pubblica, ma anche farlo in modo più efficace. Vale la pena ricordare che l'Italia si colloca tra gli ultimi Paesi dell'Unione Europea per quota di risorse destinate all'istruzione: la spesa si attesta intorno al 4,0% del PIL, al di sotto della media europea di circa 5 punti percentuali e in diminuzione rispetto al 4,3% registrato nel 2020[58]. Se si considera invece la spesa annua per studente, il quadro appare meno critico: secondo l'OCSE, l'Italia investe circa 11.300 euro per studente dal livello primario fino al post-secondario non terziario, collocandosi in una posizione intermedia rispetto alla distribuzione dei Paesi aderenti all'Organizzazione[59].
Questo dato, tuttavia, non modifica il quadro complessivo di un investimento pubblico relativamente contenuto, perché la spesa per studente misura una dimensione specifica e non l'impegno generale del Paese nei confronti dell'istruzione. La questione centrale, dunque, non riguarda soltanto quanto si spende, ma anche dove e secondo quali criteri vengono allocate le risorse.
Va infatti considerato che un sistema come quello italiano, nel quale le fragilità si concentrano in determinati territori, indirizzi di studio, istituzioni scolastiche e gruppi di studenti e studentesse, non può essere governato attraverso una distribuzione uniforme delle risorse. L'equità educativa richiede una logica redistributiva esplicita: maggiori investimenti economici, professionali e organizzativi laddove i bisogni sono più elevati. Negli ultimi anni sono stati compiuti passi significativi in questa direzione. Il Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, che dal 2016 ha destinato circa 500 milioni di euro di contributi a progetti del terzo settore, ha introdotto una logica di allocazione selettiva orientata al bisogno, indirizzando gli interventi verso situazioni territoriali e sociali caratterizzate da maggiori condizioni di svantaggio educativo.

L'investimento del PNRR per la riduzione dei divari territoriali e il contrasto alla dispersione scolastica ha introdotto criteri di allocazione maggiormente orientati ai bisogni educativi – sebbene ancora non del tutto soddisfacenti -, concentrando risorse aggiuntive nelle scuole e nei territori caratterizzati da maggiori livelli di vulnerabilità. In questo quadro, il Gruppo di Lavoro contro la dispersione scolastica istituito con Decreto Ministeriale 7 marzo 2022, n. 57 aveva elaborato un documento[60] con linee di indirizzo, criteri e cornici operative per l'individuazione dei contesti prioritari e la ripartizione dei fondi PNRR destinati alla riduzione dei divari negli apprendimenti.

> **La questione centrale, dunque, non riguarda soltanto quanto si spende, ma anche dove e secondo quali criteri vengono allocate le risorse.**

Quelle indicazioni, rimaste purtroppo inascoltate, hanno rappresentato un importante tentativo di superare una logica puramente distributiva, introducendo una maggiore attenzione alla dimensione territoriale, sociale ed educativa delle disuguaglianze. Si tratta di un patrimonio di analisi e orientamenti ancora oggi attuale, che meriterebbe di essere ulteriormente valorizzato e assunto come riferimento per una politica strutturale di contrasto alle disuguaglianze educative. Più risorse dunque – economiche, professionali e organizzative – laddove i bisogni sono maggiori.

Ciò significa investire in modo continuativo nei contesti socialmente più complessi, rafforzare gli organici, garantire maggiore continuità didattica contrastando con più decisione l'elevato turnover dei docenti, soprattutto negli istituti tecnici e professionali, migliorare le condizioni di lavoro degli insegnanti, la loro formazione iniziale e in servizio, e riconoscerne pienamente il ruolo strategico. Senza questa base materiale, ogni discorso sull'equità rischia di rimanere puramente retorico.

3.2 RIPENSARE LA STRUTTURA DELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Appare sempre più urgente una riflessione strutturale sul secondo ciclo di istruzione. L'attuale modello, fondato su una scelta relativamente precoce e su una marcata differenziazione tra indirizzi, contribuisce a produrre quella gerarchia piramidale descritta nei paragrafi precedenti.

"Si deve scegliere la scuola superiore a un'età sbagliata, è troppo presto": è una considerazione che studenti e studentesse delle scuole secondarie di secondo grado esprimono spesso con sorprendente spontaneità e convinzione. A questa percezione si affiancano anche le riflessioni di docenti e dirigenti scolastici, che riconoscono quanto una scelta così precoce rischi di cristallizzare differenze sociali, culturali e formative ancora in piena evoluzione.

Si chiede di scegliere a 13 anni (a gennaio della terza media) tra i moltissimi indirizzi di studi. Tra questi alcuni sono molto specialistici, si pensi agli istituti professionali con indirizzo "Installazione e Manutenzione Impianti Termoidraulici, Elettrici e Meccanici" o "Tessile, abbigliamento e moda", oppure all'Istituto tecnico industriale con articolazioni sul trasporto e logistica o meccanica e meccatronica.

Viene quindi da chiedersi quali siano state le opportunità autentiche offerte ai ragazzi e alle ragazze per appassionarsi, nei loro primi tredici anni di vita, a queste prospettive di studio e di lavoro così settoriali.
Posticipare la scelta del percorso caratterizzante, attraverso un biennio iniziale più unitario, orientativo ed esplorativo, potrebbe ridurre il peso delle disuguaglianze di partenza e offrire agli studenti e studentesse tempi più distesi per maturare interessi, competenze e consapevolezza del proprio progetto formativo.

Il confronto con altri sistemi educativi europei offre, pur con le cautele necessarie, alcuni elementi di riflessione. In diversi Paesi, tra cui Finlandia, Svezia, Francia e Spagna, la differenziazione dei percorsi avviene più avanti, dopo una fase più lunga di istruzione comune. Pur non essendo esperienze direttamente trasferibili al contesto italiano, esse mostrano come il momento della differenziazione non sia neutrale: una canalizzazione precoce può rafforzare l'incidenza delle disuguaglianze sociali e culturali di partenza sulle successive traiettorie scolastiche, soprattutto quando si associa a una forte gerarchizzazione degli indirizzi.

Un biennio comune potrebbe perseguire un duplice obiettivo. Da un lato, spostare a quindici anni una scelta oggi compiuta a tredici, concedendo alle ragazze e ai ragazzi un tempo ulteriore per conoscersi, sperimentare e orientarsi. Dall'altro, prolungare una formazione condivisa, mantenendo più a lungo nella stessa esperienza scolastica studenti e studentesse provenienti da contesti sociali differenti e contenendo il rischio che le disuguaglianze di origine si traducano precocemente in percorsi distinti e gerarchicamente percepiti.
Il biennio non dovrebbe però tradursi in due anni indistinti. Potrebbe combinare una solida base culturale comune con esperienze esplorative nei principali ambiti linguistici, scientifici e tecnologici, artistici, economici, delle scienze umane e professionali. Non si tratterebbe di anticipare la specializzazione, ma di far conoscere e sperimentare le diverse possibilità prima di scegliere. Una quota di insegnamenti opzionali permetterebbe inoltre alle ragazze e ai ragazzi di sperimentare interessi e inclinazioni e di partecipare più attivamente alla costruzione del proprio percorso. La differenziazione non verrebbe cancellata, ma posticipata e resa meno gerarchica, affermando più concretamente la pari dignità dei diversi indirizzi. Il biennio comune non eliminerebbe le differenze tra percorsi, né potrebbe da solo neutralizzare le disuguaglianze sociali e culturali. Potrebbe però intervenire su uno dei momenti nei quali esse rischiano di tradursi più precocemente in traiettorie scolastiche differenti. Rinviare la scelta, condividere più a lungo una base formativa comune, sperimentare prima di specializzarsi e ampliare gli spazi di scelta individuale rappresentano, in questa prospettiva, direzioni complementari per ripensare il secondo ciclo e rendere l'orientamento più graduale, consapevole e realmente formativo.

Le recenti riforme sembrano tuttavia muoversi in direzione opposta, rafforzando precocemente i processi di differenziazione dei percorsi anziché ridurne gli effetti diseguali. Si pensi in primo luogo alla riforma del "4+2" che investe gli istituti tecnici-professionali[61]. Anticipare l'uscita dal percorso scolastico e ridurre il tempo di formazione generale proprio nei segmenti che accolgono una quota più alta di studenti e studentesse provenienti da contesti svantaggiati significa, nei fatti, offrire meno scuola a chi ne ha più bisogno.

> **Posticipare la scelta del percorso caratterizzante, attraverso un biennio iniziale più unitario, orientativo ed esplorativo, potrebbe ridurre il peso delle disuguaglianze di partenza e offrire agli studenti e studentesse tempi più distesi per maturare interessi, competenze e consapevolezza del proprio progetto formativo.**

Il rischio è quello di indebolire ulteriormente la funzione compensativa del sistema educativo e di accentuare le disuguaglianze di partenza, anziché contrastarle.

Si pensi, in secondo luogo, alla recente reintroduzione del latino nella scuola secondaria di primo grado[62]. Prevista come insegnamento facoltativo a partire dall'anno scolastico 2026/27, questa misura può essere interpretata come un chiaro segnale di tracking precoce dei percorsi formativi. L'inserimento di discipline "forti", considerate tradizionalmente più prestigiose, e riservate a pochi, tende infatti a creare una distinzione all'interno dello stesso gruppo classe. È plausibile che a scegliere il latino siano soprattutto le studentesse e gli studenti provenienti da famiglie con un elevato capitale culturale e un alto livello di istruzione.

3.3 RIVOLUZIONARE LA DIMENSIONE CLASSE

Anche la dimensione delle classi assume un rilievo cruciale. Classi troppo numerose rendono più difficile la personalizzazione dei percorsi, limitano la possibilità di intervenire tempestivamente sulle difficoltà e riducono lo spazio per una didattica realmente inclusiva, favorendo, nei casi più critici, dinamiche di marginalizzazione, disinvestimento e abbandono scolastico[63].
Il problema è particolarmente rilevante nel biennio della scuola secondaria di secondo grado, dove classi di 27-30 studenti possono risultare difficilmente compatibili con l'attenzione individuale richiesta da una popolazione scolastica sempre più eterogenea. La relazione tra numerosità delle classi e apprendimenti non è peraltro lineare né univoca[64]; la questione riguarda soprattutto le condizioni che rendono concretamente possibile personalizzare l'insegnamento.

Alla scuola viene infatti richiesto di individualizzare gli apprendimenti, sostenere le studentesse e gli studenti in difficoltà, promuovere una didattica cooperativa e rispondere a una crescente varietà di bisogni educativi. Ma la personalizzazione richiede tempo, osservazione sistematica, relazione individuale e possibilità di intervenire tempestivamente: condizioni che risultano inevitabilmente compresse quando un docente deve seguire quotidianamente un gruppo molto numeroso. La riduzione della numerosità nelle classi può quindi essere considerata non soltanto una misura organizzativa, ma una possibile leva di contrasto alle disuguaglianze, soprattutto nei contesti caratterizzati da maggiore complessità educativa.

La questione assume oggi una rilevanza ulteriore alla luce dell'andamento demografico. In questo contesto, una scelta strategica potrebbe essere quella di utilizzare la riduzione del numero di studenti per diminuire progressivamente il numero di alunni per classe, anziché tradurla esclusivamente in una riduzione degli organici.
In altri termini, i cambiamenti demografici in corso possono essere governati in modo da rafforzare la qualità dell'offerta educativa e la capacità della scuola di accompagnare i percorsi di apprendimento di ciascuno.

Parallelamente, occorrerebbe rivedere i criteri di formazione delle classi, consideran-

> **La riduzione della numerosità nelle classi può quindi essere considerata non soltanto una misura organizzativa, ma una possibile leva di contrasto alle disuguaglianze, soprattutto nei contesti caratterizzati da maggiore complessità educativa.**

do non soltanto il numero degli studenti, ma anche la composizione dei gruppi. La presenza contemporanea di alunni con disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento, altri bisogni educativi speciali o situazioni che richiedono particolare attenzione può incidere significativamente sulla possibilità concreta di personalizzare l'insegnamento. Il numero massimo per classe non dovrebbe pertanto essere considerato una soglia astratta e uniforme, ma una variabile da modulare anche in rapporto alla complessità educativa del gruppo. Entro i vincoli normativi, un uso più intenzionale dei margini organizzativi già disponibili potrebbe inoltre consentire di concentrare condizioni più favorevoli nei contesti maggiormente segnati dalle disuguaglianze.

In questa prospettiva, si potrebbe assumere come obiettivo di medio periodo una progressiva riduzione della dimensione ordinaria delle classi, avvicinandola indicativamente a gruppi di 15-20 studenti, soprattutto nelle situazioni di maggiore complessità. Non si tratta di individuare una soglia universalmente valida: la differenza tra lavorare con 28 discenti e farlo con 18 incide però concretamente sulla possibilità di conoscere gli alunni, seguire l'evoluzione degli apprendimenti, intervenire sulle difficoltà e costruire attività differenziate. La numerosità della classe costituisce dunque una delle condizioni materiali attraverso cui la scuola può rendere effettiva, oppure limitare, la personalizzazione dell'insegnamento. A questa condizione strutturale dovrebbe accompagnarsi un investimento altrettanto deciso sulla professionalità docente. Se la personalizzazione richiede la capacità di riconoscere precocemente le difficoltà, differenziare gli interventi, sostenere le motivazioni e accompagnare i percorsi individuali, non è sufficiente creare le condizioni organizzative perché ciò possa avvenire: occorre anche mettere i docenti nelle condizioni di disporre delle competenze necessarie per farlo. Ne deriva l'esigenza di considerare la formazione continua degli insegnanti non come un elemento accessorio, ma come una componente strutturale delle politiche di contrasto alle disuguaglianze educative.

Il calo demografico, una più attenta composizione dei gruppi classe e un uso più intenzionale dei margini organizzativi disponibili possono dunque offrire l'occasione per ridurre progressivamente il numero degli studenti per classe, concentrando le condizioni più favorevoli dove la complessità educativa è maggiore. Non si tratta soltanto di migliorare le condizioni di lavoro degli insegnanti, ma di creare le condizioni materiali perché possano essere realizzati gli obiettivi che alla scuola vengono oggi richiesti: personalizzare, includere, recuperare, orientare e accompagnare le ragazze e i ragazzi nei loro percorsi.

3.4 ACCOMPAGNARE NEI PASSAGGI SCOLASTICI

Il biennio di scuola superiore è un tempo di ambientamento nel nuovo percorso di studi (nuove materie, nuove/i insegnanti, nuove/i compagne/i) e quindi un tempo di domande, che vanno a suffragare oppure a mettere in discussione la scelta scolastica compiuta. Spesso per gli studenti e le studentesse è una fase di riorientamento, in cui confermare nella quotidianità il percorso di studio scelto oppure affacciarsi su altre prospettive più adeguate.
Chiamiamo riorientamento la cura e l'attenzione competente che la scuola deve mettere in campo per avviare a successo formativo chi non può realizzare al meglio il proprio diritto allo studio nel percorso formativo scelto, prevenendo, al contrario, fenomeni dispersivi di "nomadismo" da un indirizzo all'altro e da una scuola all'altra.

In genere, tuttavia, nelle nostre scuole solo raramente si verifica un percorso di riorientamento qualificato e tanto meno un accompagnamento dei ragazzi e delle ragazze al nuovo approdo. È soprattutto nei contesti caratterizzati da una forte concentrazione di iscrizioni nel primo biennio e, conseguentemente, da classi numerose, che il rischio di una gestione prevalentemente certificativa delle difficoltà può diventare più elevato. Studenti, studentesse e famiglie sono lasciati generalmente soli.

La scuola secondaria di II grado, per mancanza di tempo, adeguate e consolidate pratiche sul riorientamento, spesso arriva a gestire queste situazioni con un colloquio con la famiglia da parte del coordinatore/coordinatrice o del docente orientatore quando la situazione è compromessa. Insomma, non suona il campanello d'allarme predittivo e, di conseguenza, non si adottano le misure necessarie per intervenire anche in un'ottica riorientativa (ri-motivazione, supporto, azioni specifiche di sostegno allo studio, promozione di un adeguato metodo e organizzazione di vita).

"Questa scuola non fa per te...", quante volte gli studenti e le studentesse si sono sentiti dire questa frase alla prima prova andata male nelle discipline caratterizzanti, senza una solida motivazione e una reale prospettiva?

L'esperienza programmatica di Oxfam evidenzia la necessità di codificare processi e azioni, anche all'interno di un protocollo della scuola, per intervenire in tempo, soprattutto nel biennio (siamo ancora nell'obbligo scolastico per la maggior parte degli studenti e studentesse); è necessario prevenire, arginare il fenomeno e accompagnare eventualmente al nuovo approdo. Si rende dunque necessario prevedere figure interne o esterne alla scuola per la ri-motivazione e il supporto, soprattutto nel biennio, che entrino in azione appena suona il campanello d'allarme (con l'attenzione necessaria a non essere percepite o connotate come figure dedicate a un problema).

È altresì necessario prevedere percorsi per l'esplorazione e lo sviluppo delle competenze trasversali (socio-emotive) nel biennio, in vista del rinforzo di processi di empowerment personale. Ad esempio, risultano utili laboratori di riorientamento finalizzati alla rilettura del proprio percorso scolastico e di vita, per costruire consapevolezze sufficienti a reinvestire nel percorso frequentato oppure a ricercarne uno nuovo.

3.5 FAVORIRE LA CAPACITÀ DI RAGAZZE E RAGAZZI DI COMPIERE SCELTE LIBERE E CONSAPEVOLI

È necessario intervenire sui meccanismi che oggi rendono la transizione tra primo e secondo ciclo uno dei principali dispositivi di selezione degli studenti e delle studentesse. Il peso attribuito al voto e al consiglio orientativo, così come la precocità della scelta, contribuiscono a cristallizzare le disuguaglianze in una fase troppo anticipata del percorso.

Occorre quindi rafforzare in modo strutturale l'accompagnamento in questi passaggi: orientamento continuo (non concentrato solo nell'ultimo anno della secondaria di primo grado) attraverso una didattica orientativa che parta dalla scuola primaria, tutoring individualizzato, collaborazione sistematica tra docenti dei diversi ordini di scuola, coinvolgimento consapevole delle famiglie, accesso dei bambini e bambine a opportunità extra scolastiche in modo sistemico, accesso a esperienze estive significative. In particolare, andrebbero previsti dispositivi specifici per gli studenti, studentesse e le famiglie più fragili – anche attraverso sostegni economici (dallo studio al tempo libero all'alloggio) – affinché la scelta del percorso non sia condizionata da vincoli materiali o da aspettative al ribasso.

È inoltre fondamentale formare adeguatamente i docenti affinché siano in grado di riconoscere e ridurre i propri pregiudizi impliciti, e utilizzare dati e narrazioni che mostrino la pluralità dei percorsi possibili, anche attraverso storie di traiettorie non convenzionali, rendendo visibili modelli contro-stereotipici e percorsi formativi e professionali non tradizionali per genere. In questa prospettiva, le pratiche di orientamento devono cessare di funzionare come meccanismi impliciti di canalizzazione sociale e diventare strumenti effettivi di apertura delle opportunità, in cui ragazzi e ragazze si sentano realmente liberi nella loro scelta e sostenuti là dove vogliano perseguire possibilità formative non conformi alle aspettative sociali e di genere.

> **Le pratiche di orientamento devono cessare di funzionare come meccanismi impliciti di canalizzazione sociale e diventare strumenti effettivi di apertura delle opportunità, in cui ragazzi e ragazze si sentano realmente liberi nella loro scelta e sostenuti là dove vogliano perseguire possibilità formative non conformi alle aspettative sociali e di genere.**

3.6 EDUCARE ALLA GIUSTIZIA DI GENERE E AL CONTRASTO DI QUALSIASI FORMA DI DISCRIMINAZIONE

Le canalizzazioni di genere insite nel nostro sistema scolastico e universitario – così come le successive "ruolizzazioni" nel mercato del lavoro – devono essere affrontate in modo preventivo, intervenendo prima che si cristallizzino le scelte formative. Agire esclusivamente nella scuola secondaria di primo grado risulta spesso tardivo: numerose evidenze mostrano che le rappresentazioni di genere legate alle discipline, alle professioni e ai ruoli stereotipati si formano ben prima, già nella scuola dell'infanzia, contribuendo a orientare interessi, aspirazioni, comportamenti sociali e gestione delle emozioni[65].

Perché i bambini e le bambine possano sviluppare autenticamente i loro interessi e aspirazioni è necessario che si confrontino con una pluralità di modelli di riferimento reali e accessibili. È dunque necessario introdurre in modo strutturale un approccio educativo sistemico attento alle questioni di genere fin dalla scuola dell'infanzia, con un lavoro esplicito e continuativo sugli stereotipi disciplinari, opportunamente adattati secondo l'età dei discenti. Vuol dire rendere visibili modelli contro-stereotipici, ovvero figure femminili, maschili e non eteronormate che attraversano in modo non convenzionale i diversi ambiti professionali e formativi, contribuendo ad ampliare l'immaginario delle possibilità.

È necessario, altresì, promuovere una rappresentazione equilibrata dei generi nei curricoli, nei libri di testo e nei materiali didattici. Ciò implica inserire la questione di genere nelle politiche scolastiche e nella formazione del corpo docente per promuovere un linguaggio inclusivo che prevenga ogni forma di discriminazione tra pari, ogni forma di presentazione stereotipata negli spazi (laboratori, in palestra, etc.). Occorre lavorare sulle dinamiche sociali e politiche che creano disuguaglianza di genere e una mascolinità dannosa eliminando lo stereotipo dell'uomo forte e razionale che non si prende cura della casa, dei figli, etc. e superare quindi la dicotomia tra razionalità-maschile e emotività-femminile ormai inconcepibile ma spesso perpetuata inconsapevolmente dalla società, famiglie e scuola comprese. Anche lavorare sulla dimensione delle emozioni è fondamentale per ridurre le disuguaglianze di genere e la perdita di opportunità a causa di stereotipi e aspettative sociali.

In questo senso, la recente normativa sulla limitazione dell'educazione sessuo-affettiva rischia di non cogliere una dimensione fondamentale della responsabilità educativa della scuola: prevenire discriminazioni, disuguaglianze e violenze intervenendo sulle loro radici culturali e relazionali[66].

La violenza di genere si alimenta di stereotipi, ruoli di genere rigidi, disuguaglianze di potere e modelli relazionali basati sul controllo e sulla prevaricazione. Questi apprendimenti iniziano molto presto. La scuola può contribuire a metterli in discussione oppure, in assenza di un'azione educativa consapevole, rischia di riprodurli. La dimensione affettiva e relazionale non è un elemento accessorio: è una componente essenziale

> **La dimensione affettiva e relazionale non è un elemento accessorio: è una componente essenziale della prevenzione della violenza, discriminazioni e disuguaglianze. Una scuola che non affronta queste radici culturali e relazionali rischia di riprodurre, anziché mettere in discussione, gli stereotipi e le disuguaglianze presenti nella società.**

della prevenzione della violenza, discriminazioni e disuguaglianze. Una scuola che non affronta queste radici culturali e relazionali rischia di riprodurre, anziché mettere in discussione, gli stereotipi e le disuguaglianze presenti nella società.

In questo modo, viene meno alla responsabilità di contribuire attivamente alla costruzione di una cultura fondata sul rispetto, sulla parità dei diritti e sull'autodeterminazione. In questa direzione si colloca anche la proposta della *"Carta della la parità di genere"*[67] promossa da Oxfam Italia e INDIRE, che mira a supportare le istituzioni scolastiche nell'identificazione e nella decostruzione degli stereotipi impliciti, le disuguaglianze di genere ed altre barriere promuovendo una riflessione e cambiamento sistematico sull'intera comunità educante.

Ma il contrasto agli stereotipi non dovrebbe limitarsi alla dimensione di genere.

Analogamente, la scuola dovrebbe interrogarsi sulle rappresentazioni, spesso implicite, che riguardano origine sociale, background migratorio, appartenenza religiosa ed etnico-razziale. Numerose ricerche mostrano come aspettative differenziate, stereotipi e processi di razzializzazione possano influenzare le opportunità educative, le scelte scolastiche e il senso di appartenenza dei ragazzi e delle ragazze. Promuovere una scuola equa significa quindi sviluppare percorsi strutturati di educazione alle differenze, di contrasto al razzismo e di valorizzazione della pluralità delle identità presenti nella società contemporanea[68].

3.7 PARTECIPARE ALLA COSTRUZIONE DI UNA SCUOLA EQUA E DI QUALITÀ: IL DIRITTO DI STUDENTI E STUDENTESSE

Un sistema meno selettivo è anche un sistema che riconosce il protagonismo di studenti e studentesse. Le dinamiche descritte nei capitoli precedenti mostrano quanto le aspettative, le etichette e le rappresentazioni incidano sulle scelte e sulle traiettorie. Promuovere la partecipazione attiva, l'engagement e il coinvolgimento della comunità studentesca nella vita scolastica significa contrastare questi meccanismi,

> **Una scuola che ascolta e coinvolge studenti e studentesse riconosce il loro diritto non solo a ricevere istruzione, ma anche a contribuire alla costruzione dell'ambiente educativo. La partecipazione diventa così una leva essenziale per promuovere benessere, fare esperienza di cittadinanza, contrastare la dispersione scolastica e costruire una scuola più equa, inclusiva e democratica.**

restituendo loro voce, agency e capacità di immaginare percorsi non predeterminati[69].
Per assicurare una partecipazione effettiva è necessario un cambiamento culturale e organizzativo: docenti e dirigenti devono essere formati all'ascolto e alla gestione di processi partecipativi, mentre la comunità studentesca va accompagnata a sviluppare competenze di rappresentanza e confronto per poter esercitare il proprio diritto ad essere ascoltati e a partecipare ai processi decisionali su questioni che li riguardano. Per superare le disuguaglianze, è fondamentale che sia assicurato questo diritto e questo spazio in ogni scuola, indipendentemente dal territorio, dal grado e dal percorso e indirizzo scolastico.

Una scuola realmente partecipativa deve inoltre ripensare la propria governance coinvolgendo studentesse e studenti in aspetti rilevanti della vita scolastica, dall'organizzazione degli spazi e dei tempi alle modalità di valutazione, dall'orientamento alle attività curricolari ed extracurricolari.

La partecipazione rafforza, e non indebolisce, l'autorevolezza educativa degli adulti. Le modalità di coinvolgimento devono essere adattate all'età e al grado scolastico: nelle scuole secondarie di primo grado attraverso pratiche didattiche e percorsi di cittadinanza attiva; nelle scuole superiori valorizzando e incoraggiando la partecipazione all'interno di organismi già esistenti come la rappresentanza di istituto, le assemblee e le Consulte provinciali studentesche. In definitiva, una scuola che ascolta e coinvolge studenti e studentesse riconosce il loro diritto non solo a ricevere istruzione, ma anche a contribuire alla costruzione dell'ambiente educativo. La partecipazione diventa così una leva essenziale per promuovere benessere, fare esperienza di cittadinanza, contrastare la dispersione scolastica e costruire una scuola più equa, inclusiva e democratica.

3.8 ANDARE OLTRE LE MURA DELLA SCUOLA

Ripensare le modalità organizzative e didattiche significa allora interrogarsi sul rapporto tra tempo scuola e studio individuale, valorizzando maggiormente il lavoro svolto in classe e promuovendo metodologie inclusive, cooperative e partecipative. Agire in questa direzione vuol dire incidere concretamente sull'equità degli apprendimenti e sulle opportunità formative delle studentesse e degli studenti.
Non è raro raccogliere il malessere di studenti e studentesse nei confronti di una

scuola percepita come poco attenta al valore del tempo extrascolastico e alle molteplici dimensioni della vita adolescenziale. Tempo della scuola e tempo del "fuori scuola" continuano spesso a rimanere separati, come compartimenti isolati che difficilmente comunicano tra loro.

Come osservava un dirigente scolastico durante un laboratorio di confronto, la scuola *"sembra non ammettere che possa esserci altro oltre a sé, non vede oltre le proprie mura"*. Ne emerge un'istituzione ancora poco disponibile a riconoscere ogni studente e studentessa nella propria interezza, ad accogliere la pluralità delle sue esperienze e a valorizzare, anche sul piano educativo, le competenze e le risorse maturate nei contesti extrascolastici. Ripensare la scuola in chiave realmente inclusiva significa guardare i ragazzi e le ragazze nella loro globalità, costruendo connessioni più profonde tra apprendimento, vita quotidiana e crescita personale. Tra scuola, famiglia e territorio.

Una strategia di contrasto alle disuguaglianze non può limitarsi a compensare gli svantaggi all'interno delle aule scolastiche. Ridurre la povertà educativa significa infatti agire sull'intero ecosistema familiare, offrendo ai genitori e ai caregiver opportunità permanenti di apprendimento, crescita culturale e partecipazione[70].

Politiche di lifelong learning, percorsi di alfabetizzazione funzionale e digitale, educazione linguistica per le famiglie con background migratorio, orientamento ai servizi, sostegno alla genitorialità e iniziative di promozione della lettura e della cultura costituiscono investimenti che producono effetti non soltanto sugli adulti, ma anche sui percorsi scolastici dei figli[71]. In questa prospettiva, scuole, CPIA (Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti), biblioteche, enti locali, università, servizi educativi e terzo settore possono diventare luoghi di apprendimento permanente aperti alle comunità, contribuendo a rafforzare il capitale culturale dei territori e a costruire relazioni di fiducia tra famiglie e istituzioni educative. Ed è proprio il livello territoriale a rappresentare un altro snodo decisivo.

La scuola non può essere lasciata sola: è necessario rafforzare la comunità educante, ovvero alleanze educative stabili tra istituzioni scolastiche, enti locali, servizi sociali, università, associazionismo, costruendo un ecosistema inclusivo di supporto[72]. Solo attraverso una collaborazione autentica e continuativa è possibile intervenire sulle condizioni di contesto che alimentano le disuguaglianze educative.



Ripensare la scuola in chiave realmente inclusiva significa guardare i ragazzi e le ragazze nella loro globalità, costruendo connessioni più profonde tra apprendimento, vita quotidiana e crescita personale. Tra scuola, famiglia e territorio.



3.9 GARANTIRE IL DIRITTO ALLO STUDIO ANCHE ATTRAVERSO IL SOSTEGNO MATERIALE ALLE FAMIGLIE

Il diritto allo studio non si esaurisce nella possibilità formale di frequentare la scuola. Anche in presenza di un sistema di istruzione pubblico, la partecipazione scolastica, obbligatoria e gratuita secondo la costituzione, comporta invece per le famiglie costi che possono incidere significativamente sulle opportunità educative: libri di testo e materiali didattici, dispositivi e strumenti necessari per lo studio, trasporti, attività integrative, uscite e viaggi di istruzione, attività sportive e culturali e, per chi può permetterselo, forme di sostegno extrascolastico come le ripetizioni. Questi costi non pesano allo stesso modo su tutte le famiglie e possono contribuire ad ampliare le differenze nelle possibilità concrete di apprendere, partecipare e scegliere.

Anche il tempo scuola non è una variabile neutra: ampliarlo, in particolare nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado, contribuisce a contrastare in modo più efficace le disuguaglianze educative e i rischi di dispersione scolastica che colpiscono soprattutto gli studenti e le studentesse provenienti da contesti socio-economici e culturali più svantaggiati.

Le disuguaglianze educative, tuttavia, non si esauriscono nei costi direttamente associati alla frequenza scolastica. Anche la diversa disponibilità e qualità dei tempi extrascolastici può contribuire ad ampliarle. Il periodo estivo ne offre un esempio particolarmente evidente. Per alcune famiglie le settimane e i mesi di sospensione delle lezioni possono tradursi in occasioni di viaggio, scoperta di luoghi e contesti diversi, attività sportive e culturali, esperienze nella natura, pratica di lingue e altre opportunità di di accrescere conoscenze, competenze, autonomia e curiosità capacità di scoprire interessi e attitudini personali. Per altre famiglie, soprattutto quando le risorse economiche e i servizi disponibili sono più limitati, l'estate può invece coincidere con tempi più poveri di opportunità educative e culturali. Anche in questo caso, ciò che appare come una differenza esterna alla scuola può tradursi in una diversa disponibilità di esperienze, conoscenze e competenze al momento del rientro in classe, contribuendo a rafforzare disuguaglianze già presenti.

Le scuole intervengono già, in molti casi, per sostenere gli studenti e le famiglie in maggiore difficoltà, attraverso esoneri, contributi, raccolte di materiali, fondi di solidarietà e altre forme di supporto.

Si tratta di interventi importanti, ma spesso frammentari e affidati alla disponibilità e visione delle singole istituzioni scolastiche, che finiscono per compensare solo in parte le insufficienze di un sistema più ampio di sostegno. Le scuole che si preoccupano di ridurre le disuguaglianze economiche dal nostro punto di vista hanno un grande merito e vanno valorizzate e incoraggiate. Ma non è possibile affidare alla scuola, già chiamata a contrastare molteplici forme di disuguaglianza, anche il compito di colma-

> La povertà economica riduce opportunità, restringe spazi e tempi educativi, limita la partecipazione e abbassa le aspettative sul futuro.

re strutturalmente le difficoltà economiche delle famiglie. È quindi necessario rafforzare e rendere più sistematiche le misure di sostegno materiale al diritto allo studio, con particolare attenzione alle famiglie in condizioni economiche più svantaggiate. Ciò significa garantire, attraverso strumenti pubblici e criteri equi e trasparenti, un accesso effettivo non solo alla frequenza scolastica, ma anche alle condizioni che rendono possibile partecipare pienamente alla vita della scuola: libri e materiali, trasporti, mensa, attività educative e culturali, uscite e viaggi di istruzione e, ove necessario, forme di accompagnamento e sostegno agli apprendimenti. L'obiettivo non è semplicemente ridurre una spesa familiare, ma evitare che la condizione economica di partenza determini quanto e come studenti e studentesse possano partecipare alle opportunità offerte dalla scuola.

Al tempo stesso, la scuola da sola non può compensare le disuguaglianze che si producono nella società. È quindi necessario intervenire con maggiore decisione sulle loro cause materiali: il reddito, le condizioni abitative, i tempi di vita e di lavoro delle famiglie, la mobilità, le caratteristiche dei territori, la presenza o l'assenza di servizi pubblici. La povertà economica riduce opportunità, restringe spazi e tempi educativi, limita la partecipazione e abbassa le aspettative sul futuro.

Contrastare la povertà educativa significa dunque affrontare anche la povertà materiale, rafforzando il welfare e garantendo in modo strutturale servizi essenziali quali nidi, mense scolastiche, trasporti, tempo pieno e servizi sociali.

3.10 ANALIZZARE I DATI QUANTITATIVI AL SERVIZIO DELLA PROGRAMMAZIONE EDUCATIVA

Il sistema scolastico produce e dispone oggi di una quantità molto ampia di informazioni – sugli apprendimenti, sulla irregolarità della frequenza, sui percorsi, sulle transizioni, sui trasferimenti etc. – che restano spesso sottoutilizzate. Accompagnare scuole ed enti locali a leggere in modo critico questi dati, anche disaggregati per genere, significa renderli strumenti di consapevolezza e di intervento: per individuare precocemente situazioni a rischio, per comprendere i meccanismi di segregazione, per progettare azioni mirate[73]. Si tratta di ben congegnare sistemi di *early warning* per identificare gli

studenti e le studentesse a rischio basati su indicatori multipli (assenze, rendimento, comportamento...), rendendo possibile l'attuazione di interventi di potenziamento durante il percorso formativo[74].
In questa prospettiva, è altrettanto importante favorire una maggiore democratizzazione dell'accesso ai dati, mettendoli a disposizione – in forma aggregata e nel rispetto della privacy –, oltre che dei dirigenti scolastici e dei docenti, degli enti locali, del terzo settore e, più in generale, delle comunità educanti, affinché possano contribuire in modo informato alla costruzione di risposte.

3.11 GUIDARE LA TRASFORMAZIONE: IL RUOLO DELLA DIRIGENZA SCOLASTICA E DELLA LEADERSHIP EDUCATIVA

I processi di innovazione e cambiamento nelle istituzioni scolastiche difficilmente si consolidano in assenza di una regia intenzionale e continuativa. In questo senso, il dirigente scolastico riveste una funzione strategica non solo organizzativa, ma anche culturale, in quanto attore chiave nella definizione delle priorità educative e nella costruzione di una visione condivisa all'interno della comunità scolastica[75].

Il contrasto alle canalizzazioni di genere, in base ai voti e al background socio-economico, infatti, non può essere affidato esclusivamente alla buona volontà dei singoli docenti o a iniziative progettuali episodiche, ma richiede di essere assunto come obiettivo esplicito e trasversale dell'istituzione.

Ciò implica che ad esempio le politiche di genere vengano integrate nei principali documenti identitari e di pianificazione della scuola, a partire dal Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) e dal Rapporto di Autovalutazione (RAV), fino ai piani di miglioramento e agli strumenti di monitoraggio interno.

Solo in questo modo è possibile garantire continuità, coerenza e valutabilità delle azioni intraprese. La leadership del dirigente si esplica, inoltre, nella capacità di promuovere processi riflessivi all'interno del collegio docenti rifocalizzandoli anche sul mandato costituzionale della scuola, sostenere percorsi di formazione sui pregiudizi impliciti, valorizzare le pratiche didattiche inclusive e orientare l'uso dei dati come leva di cambiamento[76].

Di non secondaria importanza è favorire lungo tutto il percorso educativo una reale capacità di ascolto dei ragazzi e delle ragazze, dei loro bisogni e delle loro aspirazioni.
In definitiva, solo una leadership consapevole e orientata all'equità può favorire il passaggio da interventi frammentari a strategie sistemiche, contribuendo a rendere la scuola un contesto capace non solo di ridurre le disuguaglianze esistenti, ma anche di prevenire la loro riproduzione nel tempo.

> La leadership del dirigente si esplica, inoltre, nella capacità di promuovere processi riflessivi all'interno del collegio docenti rifocalizzandoli anche sul mandato costituzionale della scuola, sostenere percorsi di formazione sui pregiudizi impliciti, valorizzare le pratiche didattiche inclusive e orientare l'uso dei dati come leva di cambiamento[76].



Progetto *Give Me Five*, 2026.

CAPITOLO

4

CONCLUSIONI

La scuola italiana continua a *selezionare*. Non solo quando boccia, ma lungo tutto il percorso scolastico. Lo fa attraverso valutazioni, aspettative e meccanismi impliciti che finiscono per premiare chi parte avvantaggiato. La selezione non è diminuita: si è spostata in avanti, trasformandosi in differenze di apprendimento, ritardi accumulati, canalizzazioni. Producendo successo per alcuni e fragilità persistenti per altri.

La scuola italiana *separa* troppo presto. Costringe studenti e studentesse a scegliere quando le differenze di partenza pesano di più. L'orientamento, invece di ampliare le possibilità, spesso indirizza e restringe: incanala i più forti verso i licei e i più fragili verso percorsi meno valorizzati. I ragazzi verso certi percorsi, le ragazze verso altri. Così le disuguaglianze sociali, territoriali, di genere ed etnico-razziali non si riducono: si consolidano e a volte si rafforzano.

La scuola italiana finisce per *segregare*. Gli studenti e le studentesse non si distribuiscono in modo casuale: si concentrano per origine sociale, risultati scolastici, genere, background migratorio, condizioni di disabilità. Alcune scuole e alcuni indirizzi raccolgono sistematicamente le fragilità, altri concentrano le opportunità, altri ancora riproducono e rafforzano stereotipi e divisioni tra maschi e femmine. A ciascuno il suo posto nella società. Le disuguaglianze così non vengono corrette: vengono organizzate e rese stabili, producendo traiettorie ingiuste sempre più distanti e difficili da invertire.

Di tutto questo si continua a parlare troppo poco, o in modo elusivo. È invece necessario prenderne piena consapevolezza e dire le cose come stanno, chiamare le disuguaglianze con il loro nome, uscire dal campo del conformismo e dell'acquiescenza. Non si tratta di effetti collaterali, ma di meccanismi ed esiti strutturali, legati a scelte e indirizzi politici. Storicamente radicati. Vorremmo invece una scuola giusta, che sostiene, sperimenta e fa sognare di più.

Una scuola che *sostiene*, perché riconosce le differenze senza trasformarle in svantaggi, accompagna chi incontra maggiori difficoltà e garantisce a tutti e tutte le risorse necessarie per apprendere e partecipare pienamente alla vita scolastica. Una scuola che non lascia indietro, ma costruisce le condizioni affinché ciascuno possa sviluppare le proprie capacità, i propri interessi, mettere a fuoco i propri desideri e trovare la strada per realizzarli.

Una scuola che *sperimenta*, perché non si limita a riprodurre modelli consolidati, ma ricerca, innova e mette alla prova nuove pratiche educative e didattiche. Una scuola capace di interrogarsi criticamente sui propri risultati, di apprendere dai propri errori e di valorizzare la pluralità delle esperienze e dei percorsi. Che sa riconoscere e contrastare visioni stereotipate e disuguaglianze.

Una scuola che *fa sognare*, perché offre orizzonti, amplia le possibilità e alimenta l'immaginazione sul proprio futuro. Una scuola che non contribuisce a predeterminare a ciascuno il proprio posto nella società, ma consente a studenti e studentesse di immaginare e costruire liberamente il proprio percorso di vita, indipendentemente dalle condizioni di partenza. Una scuola che sostiene, sperimenta e fa sognare richiede però scelte politiche, investimenti e responsabilità collettive orientate al superamento delle disuguaglianze. Per costruirla non bastano le dichiarazioni di principio.

> **Vorremmo invece una scuola giusta, che sostiene, sperimenta e fa sognare di più.**

Abbiamo bisogno di più scuola: più attenzione concreta all'istruzione pubblica, più cura per le sue professionalità, più risorse per gli organici, per il tempo scuola, per la formazione del personale, per le figure educative e professionali che affiancano il lavoro degli insegnanti, per i servizi e per le collaborazioni con le istituzioni e con l'intera comunità educante.

I dati e le analisi proposte confermano come dispersione scolastica e canalizzazione formativa non costituiscano fenomeni indipendenti, ma dimensioni strettamente intrecciate con le caratteristiche sociali dell'utenza, con l'organizzazione dell'offerta formativa e con le rappresentazioni culturali che orientano le scelte educative. Il contrasto alle disuguaglianze richiede pertanto interventi differenziati, capaci di tenere insieme il miglioramento degli apprendimenti, la prevenzione della dispersione, la promozione del benessere scolastico e un orientamento realmente emancipativo, in grado di ampliare le opportunità formative e professionali di ragazze e ragazzi oltre gli stereotipi di genere ancora presenti.

L'ampiezza e la complessità delle disuguaglianze analizzate in questo documento mostrano chiaramente che non sono sufficienti interventi episodici o riforme parziali. Occorre una visione organica di lungo periodo. Per questo proponiamo un ***Patto per la scuola*** che sia, al tempo stesso, un ***Patto per il Paese***, per le nuove generazioni e per le loro famiglie. Una cornice condivisa, costruita attraverso un ampio consenso tra forze politiche, parti sociali e comunità scolastica, capace di definire obiettivi stabili e una direzione comune per il sistema educativo volto alla comprensione e al superamento delle disuguaglianze.

Un patto di questo tipo dovrebbe svilupparsi su un orizzonte almeno ventennale, così da richiamare l'intero percorso educativo di una persona (dalla scuola dell'infanzia fino al completamento della scuola secondaria di secondo grado) affinché le politiche adottate possano dispiegare i propri effetti ed essere valutate nel medio e lungo periodo. Ciò non significa rinunciare al cambiamento o all'innovazione.
Al contrario, significa collocare gli inevitabili adattamenti richiesti dalle trasformazioni sociali, economiche e culturali all'interno di un quadro di principi condivisi e durevoli, evitando la continua successione di interventi frammentari e spesso contraddittori che da decenni caratterizza le politiche scolastiche italiane. In questa prospettiva, la stabilità non rappresenta un ostacolo al cambiamento, ma una condizione indispensabile per renderlo efficace.

Oggi tutto questo può apparire un'utopia. Eppure, è un orizzonte possibile e necessario, verso il quale orientare il nostro impegno come professionisti dell'educazione, come cittadini e cittadine che hanno a cuore il futuro delle giovani generazioni e del Paese. Un orizzonte che risponde a un'urgenza morale che parte da un rifiuto: il "non accetto" di Aldo Capitini. Le utopie non indicano mete facilmente raggiungibili; indicano una direzione. Sono una bussola etica e politica che mantiene viva la tensione verso una società più giusta e una scuola più equa.

NOTE

1. Benvenuti M., *L'istruzione come diritto sociale*, in Angelini F., Benvenuti M. (a cura di), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, Jovene, Napoli, 2014, pp. 147 ss.; Baldacci M., Titone A., *Dal merito al diritto all'istruzione. Per una scuola della Costituzione*, Franco-Angeli, Milano, 2025.

2. Sandulli A., *Istruzione*, in S. Cassese (a cura di), *Dizionario di diritto pubblico*, vol. IV, Giuffré, Milano, 2006, pp. 305 ss.; Angelini F., Benvenuti M. (a cura di), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, Jovene, Napoli, 2014; Baldacci M., *La scuola e la Costituzione. Valori di riferimento per la vita tra i banchi*, Carocci, Roma, 2025; Biondi Dal Monte F., *Istruzione e contrasto alla dispersione scolastica tra Costituzione e riforme attese*, in F. Biondi Dal Monte, S. Frega (a cura di), *Contrastare la dispersione scolastica. Analisi multidisciplinare di un fenomeno complesso*, il Mulino, Bologna, 2024, DOI: 10.978.8815/413369.

3. ISTAT, *Rapporto annuale ISTAT 2026*, Roma, 2026 (online).

4. Girelli C., Bevilacqua A., *La prevenzione del fallimento formative e della dispersione scolastica mei documenti internazionali e nazionali*, in "Ricercazione", 10, 2, 2018, p. 17-29 (online); Consiglio UE, *Europe 2020 Strategy*, 2010; Consiglio UE, *Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico* (2011/C 191/01); Consiglio UE, *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area* (ET 2030), 2021; Consiglio UE, *Council Recommendation on Pathways to School Success*, 2022; Commissione Europea, *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*, 2013.

5. INVALSI, *Newsletter n. 46*, Servizio Statistico, Roma, 2025 (online).

6. Ricci R., *La dispersine scolastica implicita. L'editoriale*, Invalsi open, n. 1, 2019 (online); Id., *La dispersione scolastica e la povertà educativa*, in "Nuova Secondaria Ricerca", 2, 2023, pp. 124-134; Id., *La dispersione scolastica: un problema ineludibile e un'occasione straordinaria*, in F. Biondi Dal Monte, S. Frega (a cura di), *Contrastare la dispersione scolastica. Analisi multidisciplinare di un fenomeno complesso*, Bologna, il Mulino, 2024, pp. 13-20; Desimoni M., *I livelli per la descrizione degli esiti delle prove INVALSI*, materiali di approfondimento, INVALSI, Roma, 2018 (online); Barabanti P., Maraviglia L., *Early School Leaving e dispersione scolastica implicita: due facce della stessa medaglia*, in V. Mobilio (a cura di), *La scuola che legge sé stessa. Il valore dei dati e della ricerca educativa per l'analisi e il contrasto della dispersione scolastica*, Bologna, il Mulino, 2025, pp. 211-226, DOI: 10.978.8815/415721.

7. Stearns E., Moller S., Blau J.R., Potochnick S., *Staying Back and Dropping Out: The Relationship Between Grade Retention and School Dropout*, in "Sociology of Education", 80, 3, 2007, pp. 210–240, https://doi.org/10.1177/003804070708000302; Shepard L.A., Smith M.L. (a cura di), *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*, The Falmer Press, London-New York-Philadelphia, 1989; Andrew M., *The scarring effects of primary-grade retention? A study of cumulative advantage in the educational career*, in "Social Forces", 93, 2, 2014, pp. 653-685, DOI:10.1093/sf/sou074; OECD, *Education at a Glance 2023*, OECD Publishing, Paris, 2023; UNESCO, *Opportunities Lost: The impact of Grade Repetition and Early School Leaving. Global Education Digest 2012*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, 2012.

8. In questo documento utilizzeremo prevalentemente l'espressione studenti/studentesse "con cittadinanza non italiana" (o con acronimo CNI) coniata agli inizi del secolo dal Ministero dell'Istruzione e, più raramente, l'espressione alunni/studenti/allievi "stranieri" utilizzata da Istat e Invalsi riferendoci alla stessa porzione di popolazione studentesca, dove il discrimine (in questo caso a fini puramente statistici) è l'avere o non avere la cittadinanza italiana. Altre espressioni più ampie in uso come "alunni/studenti con background migratorio" o "alunni/studenti provenienti da contesti [geografici o familiari] migratori" (quest'ultima proposta recentemente dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale del Ministero dell'Istruzione, 2022), o, più specifiche, "alunni non italofoni" o con "BES linguistico", pur valide da prospettive pedagogiche, didattiche e linguistiche, non sono pertinenti e corrette per un uso statistico-quantitativo basato sul criterio della cittadinanza.

9. OECD-PISA, in Focus n. 43, 2014; Id., *Results*, 2018 e 2022; Id., *PISA 2025 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, 2026, https://doi.org/10.1787/86c36975-en; OECD, *Educational Opportunity for All*, OECD Publishing, 2017.

10. Contini D., Salza G., *Il peso della bocciatura: destini scolastici in bilico*, in V. Mobilio (a cura), *La scuola che legge sé stessa*, cit., pp. 175-190.

11. UNICEF Office of Research-Innocenti, *Partire svantaggiati, la disuguaglianza educativa tra i bambini dei paesi ricchi,* Innocenti Report Card 15, 2018.

12. Ballarino G., Checchi D. (a cura di), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, il Mulino, Bologna, 2006; Bratti M., Checchi D., Filippin A., *Geographical differences in Italian students' mathematical competencies: Evidence from Pisa 2003*, in "Giornale degli Economisti e Annali di Economia", 66, 3, 2007, pp. 299-333 (online); Checchi D., Fiorio C.V., Leonardi M., *Intergenerational persistence of educational attainment in Italy*, in "Economics Letters", 118, 1, 2013, pp. 229-232, https://doi.org/10.1016/j.econlet.2012.10.033; Agasisti T., Cordero-Ferrara J.M., *Educational disparities across regions: A multilevel analysis for Italy and Spain*, in

"Journal of Policy Modeling", 35, 6, 2013, pp. 1079-1102, DOI: 10.1016/j.jpolmod.2013.07.002; Benadusi L., Giancola O., *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, Milano, FrancoAngeli, 2021; Sacco C., Le Rose G., *Network analysis of early school dropouts' risk factor in Italy*, in "Social Psychology of Education", 25, 6, 2022, pp. 1459-1479, https://doi.org/10.1007/s11218-021-09680-5; INAPP, *Rapporto Plus, 2022. Comprendere la complessità del lavoro*, a cura di Bergamante F. e Mandrone E., Roma, 2022; Giancola O. Salmieri L., *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*, Carocci, Roma, 2023; Giuliani L., *L'abbandono precoce è ancora una questione di classe? Evidenze empiriche dall'indagine INAPP sulla dispersione scolastica in Italia*, in V. Mobilio (a cura di), *La scuola che legge sé stessa*, cit., pp. 21-36; ISTAT, Rilevazione *Early Leavers from Education and Training;* Rapporto annuale ISTAT 2025; Audizione ISTAT, ottobre 2025; *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali*, anni 2023 e 2024 (online).

13. AlmaDiploma, *Indagine sul profilo dei diplomati*, 2026 (online).

14. MIM, *I principali dati relativi agli alunni con disabilità aa.ss. 2021/22 e 2022/23*, Servizio di Statistica, Roma, 2024 (online); ISTAT, *L'inclusione scolastica degli allievi con disabilità. Anno 2023-2024*, Statistiche Report, 18 marzo 2025 (online).

15. Ricci R., *La dispersione scolastica implicita. L'editoriale*, Invalsi open, n. 1, 2019 (online); Martini A., *Il divario nord-sud nei risultati delle prove INVALSI*, Working Paper n. 52, Roma, 2020 (online); Barabanti P., Maraviglia L., *Early School Leaving e dispersione scolastica implicita: due facce della stessa medaglia*, in V. Mobilio (a cura di), *La scuola che legge sé stessa*, cit., pp. 211-226.

16. Checchi D., *Povertà e istruzione: alcune riflessioni e una proposta di indicatori*, in "Politica economica", 14, 2, 1998, pp. 245-282; Save the Children, *La lampada di Aladino, l'indice di Save the Children per misurare la povertà educativa e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Roma, 2014 (online).

17. INVALSI, *Rapporto INVALSI 2026*, Roma, 2026.

18. INVALSI elabora un indicatore sintetico di dispersione implicita, riferito agli studenti che, pur avendo raggiunto le classi terminali del primo e del secondo ciclo di istruzione, non possiedono competenze adeguate. Nel caso della terza classe della scuola secondaria di primo grado si parla di rischio di dispersione implicita, poiché allo studente restano davanti diversi anni di scolarizzazione per recuperare. Al termine del secondo ciclo, invece, la dispersione implicita si configura come una condizione conclamata: essa si verifica quando lo studente consegue risultati di apprendimento molto distanti da quelli attesi dopo 13 anni di scuola, attestandosi ai livelli 1 o 2 in italiano e matematica e non raggiungendo il livello B1 in entrambe le parti della prova di inglese. In questi casi, si parla di fallimento formativo: ho il diploma, ma non ho maturato le competenze minime previste.

19. INVALSI, *Rapporto INVALSI 2026*, Roma, 2026; Fondazione Agnelli, Fondazione Rocca, *Divari scolastici in Italia. Un'indagine sulla differenza di apprendimento nei territori e tra scuole*, 2025 (online); Girardi D., Rocco I., *Le disuguaglianze territoriali di istruzione nel contesto italiano. Andamenti e dimensioni*, in Perocco F., Pirina G. (a cura di), *Disuguaglianze territoriali in Italia. Cause, forme, conseguenze*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, 2025, pp. 179-198.

20. Triventi M., *Disuguaglianze sommerse: dispersione scolastica implicita e contesto territoriale*, in V. Mobilio (a cura di), *La scuola che legge sé stessa. Il valore dei dati e della ricerca educativa per l'analisi e il contrasto della dispersione scolastica*, cit., pp. 37-53, in part. p. 51.

21. Gavosto A., Romano B., *The impact of the COVID-19 pandemic in Italian schools and universities: The challange of distance learning*, in G. Bellettini, A. Goldstein (a cura di), *Italian Economy after Covid-19: Short-term Costs and Longterm Adjustments*, Bononia University Press, Bologna, 2020, pp. 103-118.

22. Questa definizione si colloca all'interno di un consolidato filone di studi internazionali (e nazionali) sul *tracking*, termine con il quale la sociologia dell'educazione indica la differenziazione degli studenti in percorsi scolastici caratterizzati da curricoli, livelli di prestigio e prospettive formative differenti (Gamoran A., Mare R.D., *Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement, or Neutrality?*, in "American Journal of Sociology", 94, 5, 1989, pp. 1146-1183, https://doi.org/10.1086/229114; Gamoran A., *Tracking and Inequality*, in M.W. Apple, S.J. Ball, L.A. Gandin (eds), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, Routledge, London-New York, 2010; Brunello G., Checchi D., *Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International evidence, in "Economic Policy"*, 22, 52, 2007, pp. 782-861, https://doi.org/10.1111/j.1468-0327.2007.00189.x; Contini D., Cugnata F., *Does early tracking affect learning inequalities? Revisiting difference-in-differences modeling strategies with international assessments*, in "Large-Scale Assessments in Education", 8, 1, 2020, https://doi.org/10.1186/s40536-020-00094-x; Hanushek E.A., Woßmann L., *Does early tracking affect educational inequality and performance? Differences-in-differences evidence across countries*, in "Economic Journal", 116, 510, 2006, pp. C63-C76., https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x; Matthewes S.H., *Better together? Heterogeneous effects of tracking on student achievement*, in "The Economic Journal", 131, 635, 2021, pp. 1269-1307, https://doi.org/ 10.1093/ej/ueaa106; Checchi D., Frattini T., *Tracking and Academic Prospects*, in "Politica economica", 2, 2023, pp. 221-260, DOI: 10.1429/115445; Borgna C., Contini D., *Aspirations as boundaries. Guidance practices and the reproduction of social inequality in free-choice tracking systems*, in "Research in Social Stratification and Mobility", 104, 2026, https://doi.org/10.1016/j.rssm.2026.101165.

23. Arena M., *Dipende dalla classe. Manifesto per una scuola anticlassista*, Il Margine, Trento, 2025.

24. Biemmi I., *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*, ETS, Pisa, 2009; Biemmi I., Leonelli S., *Gabbie di genere. Retaggi di genere e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2017.

25. Bourdieu P. & Passeron J.C., *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, 1970 (trad. it. a cura di G. Mughini, *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Rimini, Guaraldi, 1972).

26. Sandel M., *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Feltrinelli, Milano, 2021.

27. Hattie J., *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London-New York, 2008.

28. OECD, *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, Paris, 2012; OECD, *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*, 2018; Bransford J.D., Brown A.L., Cocking R.R., *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*, National Academic Press, Washington, 2000; Eccles J.S., & Roeser R.W., *Schools as developmental contexts during adolescence*, in "Journal of Research on Adolescence", 21, 1, 2011, pp. 225-241, https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x; Steinberg L., *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt, 2014 (trad. it. *Adolescenti. L'età delle opportunità*, Codice, 2026).

29. Brookhart S.M., *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*, ASCD, Alexandria (VA), 2013 (online).

30. Bourdieu P. & Passeron J.C., *La Reproduction*, cit.; Bourdieu P., *Forme di capitale*, Armando, Roma, 2015; ISTAT, *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali. Anno 2024*, Statistiche report, 3/12/2025; OECD-PISA, *PISA 2022 Results*, OECD Publishing, Paris, 2023; Id., *PISA 2025 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, 2026, https://doi.org/10.1787/86c36975-en.

31. Brunello G., Checchi D., *Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International evidence, in "Economic Policy"*, 22, 52, 2007, pp. 782–861, https://doi.org/10.1111/j.1468-0327.2007.00189.x; OECD, *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, Paris, 2012.

32. Merton R.K., *The Self-Fulfilling Prophecy* , 1948 (*La profezia che si autoavvera*, in "Teoria e Struttura Sociale", II, Bologna, Il Mulino, 1971); Boudon R., *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*, J. Wiley & Son, New York, 1974; Bowers A.J., Sprott R., Taff S.A., *Do we kwnow who will drop out? A review of the predictors of dropping out of high school: Precision, sensitivity, and specificity*, in "High School Journal", 96, 2, 2012, pp. 77-100, https://doi.org/10.1353/hsj.2013.0000; Rodríguez P., Villanueva A., Dombrovskaia L., Valenzuela J.P., *A methodology to design, develop, and evaluate machine learning models for predicting dropout in school systems: The case of Chile*, in "Educational and Information Technologies", 28, 8, 2023, pp. 10103-10149, https://doi.org/10.1007/s10639-022-11515-5.

33. Gardner H., *Intelligenze multiple*, Anabasi, Roma, 1983 (1994).

34. Corsini C., *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, FrancoAngeli, Milano, 2023; Id., *La fabbrica dei voti. Sull'utilità e il danno della valutazione a scuola*, Laterza, Roma-Bari, 2025.

35. Barabanti P., Maraviglia L., *Early School Leaving e dispersione scolastica implicita: due facce della stessa medaglia*, in V. Mobilio (a cura di), *La scuola che legge sé stessa*, cit., pp. 211-226.

36. Parodi M., *Basta compiti! Non è così che si impara*, Sonda, Milano, 2012; Censis, *58° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, Roma, 2024 (online); INVALSI, *Newsletter n. 43,* Servizio Statistico, Roma, 2025 (online).

37. ISTAT, *Rapporto annuale 2025*, Roma, 2025; ISTAT, *Rapporto annuale ISTAT 2026*, Roma, 2026.

38. OECD-PISA, *Does Homework Perpetuate Inequities in Education?*, PISA in Focus, n. 46, 2014; Freitas Resende de T., *Dever de casa, espelho de desigualdades educacionais e sociais*, in "Educ. Rev.", 28, 3, 2012, pp. 159-184, https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000300008; McCrory Calarco J., Horn I.S., Chen G.A., *"You Need to be more Responsible": The myth of meritocracy and Teachers' Accounts of Homework Inequalities*, in "Educational Researcher", 51, 8, 2022, pp. 515-523, https://doi.org/10.31235/osf.io/xf96q.

39. Favaro G., *Imparare errando. Adolescenti che migrano e inserimento scolastico*, in G. Favaro (a cura di), *Bussole sul cammino. Un progetto di accompagnamento scolastico per gli adolescenti stranieri*, Centro Come, Milano, 2013, pp. 34-63; Bonizzoni P., Romito M., Cavallo C., *L'orientamento nella scuola secondaria di primo grado*, in "Educazione interculturale", 12, 2, 2014, pp. 199-217; Save the Children, *Chiamami col mio nome. Un'indagine quali-quantitativa sugli alunni con background migratorio*, a cura di V. Fabretti, C. Morabito, Roma, 2025 (online). Vedi anche De Benedetto M.A., De Paola M., *Immigration and teacher bias towards students with an immigrant background*, in "Economic Policy", 38, 113, 2022, pp. 107-154, https://doi.org/10.1093/epolic/eiac068; Aktas K., Argentin G., Barbetta G., Barbieri G., Colombo L., *Gli studenti di origine straniera e la scelta della scuola superiore*, in M. Bordignon, L. Cappellari (a cura di), *Per una migliore integrazione. Scuola, salute e politica a fronte dell'immigrazione*, Vita e Pensiero, Milano, 2022.

40. Per processo di razzializzazione si intende il meccanismo attraverso cui differenze reali o percepite tra gruppi di persone vengono trasformate in categorie considerate naturali e immutabili, alle quali sono associati stereotipi, aspettative e trattamenti differenziati

che contribuiscono al produrre o rafforzare disuguaglianze sociali. Cfr. Mellino M., *Cittadinanze postcoloniali. Appartenenze, razza e razzismo in Europa e in Italia*, Carocci, Roma, 2021; Pirrone M.A., *Sociologia della razzializzazione*, in M. Mannoia, M.A. Pirrone (a cura di), *Il razzismo in Italia. Società, istituzioni e media*, Aracne, Roma, 2010, pp. 25-46.

41. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Roma, 2022 (online).

42. ISTAT, *Stereotipi sui ruoli di genere: il punto di vista di ragazze e ragazzi*, Statistiche today, 25/7/2025.

43. Bourdieu P. & Passeron J.C., *La Reproduction*, cit.

44. OECD, *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, OECD Publishing, Paris, 2015.

45. World Economic Forum, *Global Gender Gap Report 2023. Insight Report*, Cologny/Geneva, 2022.

46. Commissione Europea, *Gender Equality Strategy 2020-2025, 2020; Id., Gender Equality Strategy 2026-2030*, 2026.

47. Butler J., *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*, Laterza, Roma-Bari, 2023 (ed. or. 1990, *Gender Trouble*); Iori V., *La differenza di genere: alcune questioni*, in AA.VV., *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini e Associati, Milano, 2001, pp. 43-72; Bagattini D., Miotti B., Pedani V., *Coding and Educational Robotics Gender Stereotypes and Training Opportunities*, in M. Colombo, L. Salmieri (eds.), *The Education of Gender. The Gender of Education. Sociological Research in Italy*, Associazione "Per Scuola democratica", Roma, 2020, pp. 129-140; Pedani V., *Studenti e immaginari di genere. L'osservazione nelle classi dei docenti che hanno partecipato al progetto PARtime*, in INDIRE, *Libere e liberi di essere: il progetto PARtime*, a cura di D. Bagattini, V. Pedani, B. Miotti, M.T. Sagri, Carocci, Roma, 2023, pp. 65-76; Biemmi I., Leonelli S., *Gabbie di genere. Retaggi di genere e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2017.

48. Biemmi I., Leonelli S., *Gabbie di genere*, cit.

49. ISTAT, *Dati alla mano. Donne al lavoro, verso la parità di genere*, podcast, 10/4/2025; INPS, *Analisi dei divari di genere nel mercato del lavoro e nel sistema previdenziale attraverso i dati INPS*, Istituto Nazionale della Previdenza Sociale, Roma, 2024 (online); Eurostat, *Women at work: a snapshot of EU's gender employment gap*, 3/3/2026 (online).

50. CNEL-ISTAT, *Il lavoro delle donne tra ostacoli e opportunità*, a cura di C. Freguja, M.C. Romano, L.L. Sabbadini, Rubbettino, Sovaria Mannelli, 2025.

51. ISTAT, *Stereotipi sui ruoli di genere: il punto di vista di ragazze e ragazzi*, Statistiche today, 25/7/2025.

52. ISTAT, *La struttura delle retribuzioni in Italia – Anno 2022*, Istituto nazionale di statistica, Roma, 2025 (online); INPS/CIV, *Rendiconto di genere 2025*, 2025 (online).

53. AlmaLaurea, *XXVII Indagine Profilo dei Laureati 2024. Rapporto 2025*, 2025 (online).

54. INVALSI, *Rapporto INVALSI 2025*, Roma, 2025 (online).

55. OECD, *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, OECD Publishing, Paris, 2015.

56. Luatti L., *Selezionare, Separare Segregare. Canalizzazioni formative e riproduzione delle disuguaglianze nel sistema scolastico italiano*, 2026 (online)

57. Sen A., *Merit and justice*, Princeton University Press, Princeton, 2000; Sandel M., *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Feltrinelli, Milano, 2021; Benadusi L., Giancola O., *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, FrancoAngeli, Milano, 2021.

58. ISTAT, *Rapporto annuale ISTAT 2026*, Roma, 2026.

59. OECD, *Education at a glance 2025: Italy*, 2025.

60. Linee guida "Contrastare il fallimento formativo e divari", maggio 2022, https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/wp-content/uploads/2022/07/LINEE-GUIDA-CONTRASTARE-IL-FALLIMENTO-FORMATIVO.x98695.pdf

61. Legge 8 agosto 2024, n. 121, recante "*Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale*" e decreto ministeriale 31 dicembre 2024, n. 269 (*Decreto concernente le prime misure per l'attuazione della riforma dell'istruzione tecnica*). Cfr. Save the Children, *Attraversamenti. La formazione tecnica e professionale: tra percorsi di riforma, equità e orientamento*, Roma, 2026, https://s3-www.savethechildren.it/public/allegati/attraversamenti-la-formazione-tecnica-e-professionale-tra-percorsi-di-riforma-equita-e-orientamento.pdf.

62. Decreto Ministeriale n. 221 del 9 dicembre 2025, "Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" (GU Serie Generale n. 21 del 27-01-2026).

63. Blatchford P., Russell A., *Rethinking Class Size. The complex story of impact on teaching and learning*, UCL Press, London, 2020.

64. Schleicher A., *Una scuola di prima classe. Come costruire un sistema scolastico per il XXI secolo*, Bologna, il Mulino, 2020.

65. Biemmi I., Mapelli, B., *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*, Mondadori Università, Milano, 2023; ISTAT, *Stereotipi sui ruoli di genere: il punto di vista di ragazze e ragazzi*, Statistiche today, 25/7/2025; Save the Children-Ipsos, *Stereotipi di genere. Un'analisi delle opinioni e dei comportamenti dei giovani italiani*, 2020 (online).

66. Legge 9 giugno 2026, n. 104, "Disposizioni in materia di consenso informato in ambito scolastico".

67. Carta della parità di genere - Oxfam Italia. Cfr. Oxfam

Italia, *Carta per la parità di genere nella scuola*, Oxfam/INDIRE, Firenze, 2021 (online); Matera F., Pedani V., *Autovalutarsi con la Carta della Parità di Genere. Una via per l'inclusione*, video-documentazione dei processi di autovalutazione e di restituzione dei risultati, Biblioteca dell'Innovazione dell'Indire, 2024 (online); Pedani V., Storai F., *Professionalità e riflessività della leadership per promuovere e attuare la parità di genere nei contesti educativi e scolastici*, in "Lifelong Lifewide Learning", 22, 45, 2024, pp. 558-569 (online).

68. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Roma, 2022 (online); SIPED, *Educazione interculturale nelle scuole italiane. Un patrimonio di indicazioni cresciuto nel tempo*, 2025 (online).

69. Agostini C., Bonomi E., Gori Nocentini M., *Contrastare le disuguaglianze educative: partecipazione studentesca e orientamento scolastico*, Percorsi di Secondo Welfare/ActionAid, 2022 (online).

70. Catarsi E., *Pedagogia della famiglia*, Carocci, Roma, 2008.

71. UNESCO, *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*, Paris, 2021.

72. Henderson A.T., Mapp K.L., *A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement*, National Center for Family and Community Connections with Schools, Austin (Tx), 2022; Forum Disuguaglianza e Diversità, *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti. Un'indagine esplorativa*, Roma, 2022 (online); Labsus/Indire, *Le scuole: da beni pubblici a beni comuni. Rapporto Labsus 2022 sull'amministrazione condivisa dell'educazione*, Roma, 2022 (online); Luongo P., Morniroli A., Rossi-Doria M., *Rammendare. Il lavoro sociale ed educativo come leva per lo sviluppo*, Donzelli, Roma, 2022; Giancola O., Salmieri L., *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*, Carocci, Roma, 2023; Mangione R.J. *et al., Costruire Patti Educativi. Costrutti, processi e strumenti per sviluppare alleanze fra scuola e territorio*, I quaderni delle piccole scuole, n. 14, Indire, Firenze, 2024 (online).

73. Ricci R., *Prevenire l'insuccesso scolastico prima che sia troppo tardi*, in "Rivista dell'istruzione", 2, 2020, pp. 29-34; Mobilio V. (a cura di), *La scuola che legge sé stessa. Il valore dei dati e della ricerca educativa per l'analisi e il contrasto della dispersione scolastica*, Fondazione per la Scuola, Bologna, il Mulino, 2025, DOI: 10.978.8815/415721.

74. Gonzáles-Rodríguez D., Vieria M.J., Vidal J., *Factors that influence early school leaving: a comprehensive model*, in "Educational Research", 61, 2019, pp. 214-230, https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034

75. Cambi F., *Manager nella Pubblica Amministrazione: il Dirigente scolastico, la sua formazione e il suo ruolo oggi*, "Studi sulla Formazione", 22, 1, 2019, pp. 141-146, DOI: https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-25561 ; Bufalino G., *Valori, fini e mezzi. Per un ripensamento della leadership educativa*, in "Cultura Pedagogica e Scenari Educativi", 1, supplemento, 2023, pp. 226-230, https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-43; Serpieri R., *Leadership educativa: Prendere sul serio l'etica*, in "Sociologia del Lavoro", 160, 2021, pp. 67-87; Giunti C., Ranieri M., *Professionalità dirigente e innovazione scolastica*, in "Formazione & Insegnamento", 18, 3, 2020, pp. 376-390, Doi: 10.7346/-fei-XVIII-03-20_30.

76. Pedani V., Storai F., *Professionalità e riflessività della leadership per promuovere e attuare la parità di genere nei contesti educativi e scolastici*, in "Lifelong Lifewide Learning", 22, 45, 2024, pp. 558-569 (online).

Concept, Layout & Graphics | **FILARETE** Digial Agency

OXFAM
Italia

Oxfam è un movimento che lotta contro le disuguaglianze per porre fine alla povertà e all'ingiustizia – oggi e in futuro. Insieme, diamo alle comunità mezzi di sussistenza, capacità di resilienza e ne difendiamo la vita nelle emergenze. Insieme, affrontiamo le cause della disuguaglianza alla radice, perché anni di cattiva politica hanno favorito i privilegiati e intrappolato i più nella povertà e nell'ingiustizia. Insieme agiamo, doniamo e facciamo campagne per creare un cambiamento che duri nel tempo: perché ciascuno merita un futuro di uguali opportunità per prosperare e non solo per sopravvivere.

WWW.OXFAM.IT