OXFAM
Italia

Selezionare, separare, segregare.

Canalizzazioni formative e riproduzione delle disuguaglianze nel sistema scolastico italiano

Rapporto di ricerca

A chi continua a credere che la scuola possa essere il luogo in cui si preparano le condizioni per un mondo migliore e più giusto.

© Oxfam Italia, settembre 2026

Questo Rapporto di ricerca è stato realizzato da Lorenzo Luatti, ricercatore Oxfam (lorenzo.luatti@oxfam.it)

Da questo Rapporto di ricerca è stata tratto il briefing paper *STATUS-QUO*la. *Superare le disuguaglianze per una scuola motore di equità sociale,* novembre 2026. Disponibile sul sito di Oxfam Italia.

Si ringraziano 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.

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 del Rapporto di ricerca: settembre 2026

INDICE

Introduzione. Ripartire dalla missione costituzionale della scuola..... p. 5

I. Meno selettiva e più inclusiva? Uno sguardo oltre le apparenze

1.1 Il calo progressivo e costante dell'abbandono scolastico precoce..... p. 7
1.2 Come siamo arrivati fin qui..... p. 10
1.3 Si boccia sempre di meno..... p. 12
1.4 È un bene o un male?..... p. 16
1.5 Il ritardo scolastico: un fenomeno socialmente selettivo..... p. 17
1.6 Dati e analisi per capire..... p. 19
1.7 Chi rischia di essere bocciato e di abbandonare la scuola?..... p. 25
1.8 I soliti noti: dati e analisi per capire..... p. 27
1.9 Abolire la bocciatura? Una proposta..... p. 33
1.10 E poi c'è la dispersione implicita..... p. 35

Alcune osservazioni d'insieme.....p. 40

II. Un sistema scolastico che riproduce disuguaglianze. Le segregazioni formative

Che cosa intendiamo per segregazione formativa? Una definizione operativa..... p. 41

A. Segregazione in base al curricolo e al rendimento scolastici. Quando il sistema cerca di mettere ordine

2.1 Voti che indirizzano, percorsi che si separano..... p. 44
2.2 Il voto come dispositivo di selezione scolastica..... p. 46
2.3 Il volto ambivalente del consiglio orientativo..... p. 47
2.4 Flussi e filtri: la mobilità studentesca come meccanismo di regolazione..... p. 49
2.5 Quando i compiti ampliano le distanze.....p. 53
2.6 Origine migratoria e scuola superiore: come si costruiscono percorsi differenziati..... p. 54
2.7 Mantenere il passo: una sfida aperta.....p. 59
2.8 Leggere la resilienza scolastica attraverso le disuguaglianze educative..... p. 62
2.9 La liceizzazione delle scelte..... p. 63
2.10 La normalizzazione delle disuguaglianze nei percorsi scolastici..... p. 69
2.11 Che cosa fare? Dieci punti di attenzione..... p. 70

B. *Separazione e segregazione in base al genere. Il continuum educativo-formativo-lavorativo delle disuguaglianze*

2.12 Un fenomeno strutturale e persistente nella scuola superiore italiana..... p. 84
2.13 Ampiezza e pervasività: alcuni dati per capire..... p. 85
2.14 Divari precoci negli apprendimenti e implicazioni per le traiettorie STEM..... p. 88

2.15 La riproduzione della segregazione di genere nel contesto universitario italiano... p. 90
2.16 Lavori "da uomini" e lavori "da donne": alcuni dati per capire..... p. 92
2.17 Politiche europee e nazionali contro la segregazione di genere.....p. 95
2.18 Meccanismi della canalizzazione formativa: tra stereotipi, orientamento e struttura del sistema.....p. 97
2.19 Contrastare le canalizzazioni di genere: un approccio multilivello.....p. 99
2.20 Il ruolo della comunità educante..... p. 102

III. Una scuola senza "se". Riflessioni conclusive..... p. 104

Bibliografia..... p. 108

Introduzione
Ripartire dalla missione costituzionale della scuola

"La scuola non serve a selezionare i migliori, ma a rendere tutti migliori e liberi".

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.

Secondo la Costituzione italiana la scuola, quella pubblica in particolare, è strumento fondamentale di realizzazione della democrazia sostanziale. Essa esercita, come scrisse Piero Calamandrei ottant'anni fa, la funzione di vero e proprio «organo costituzionale» (Calamandrei, 1946).
Gli articoli 1, 3 e 34 (e pure gli artt. 2 e 30-33), letti congiuntamente, delineano i contenuti di questa funzione, che la riflessione pedagogica e giuridica ha ricondotto a tre dimensioni fondamentali (Sandulli, 2006; Angelini, Benvenuti, 2014; Baldacci, 2025; Biondi Dal Monte, 2024):

- una *funzione democratica*, in quanto la scuola forma i cittadini, sviluppa il pensiero critico, rende possibile la partecipazione politica e contribuisce alla costruzione della coscienza civile;
- una *funzione emancipativa*, poiché riduce le disuguaglianze, compensando gli svantaggi sociali, ampliando le opportunità e contrastando la riproduzione delle disuguaglianze tra le classi;
- una *funzione personalistica*, in quanto riconosce il valore di ogni persona, valorizza ciascuno studente, previene esclusione e stigmatizzazione e promuove lo sviluppo integrale dell'individuo.

Il cuore del compito educativo della scuola è però racchiuso nell'art. 3. 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, possiede uguale valore umano e civile indipendentemente dall'origine sociale, economica o culturale. 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 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 (Benvenuti, 2014; Baldacci, Titone, 2025). La scuola non è e non deve essere meritocratica. Deve

dare la possibilità a tutti, a tutti i diversamente capaci e meritevoli, di poter raggiungere i livelli più alti nello studio 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. 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.

Infine, è importante ricordare che la realizzazione di questa missione costituzionale avviene all'interno di un assetto istituzionale che riconosce alla scuola un margine significativo di autonomia (art. 117). L'autonomia consente alle scuole di adattare l'offerta formativa ai diversi contesti territoriali, rispondendo con maggiore efficacia ai bisogni educativi differenziati rendendo più efficace l'azione di contrasto alle disuguaglianze. Al tempo stesso, essa richiede un forte presidio pubblico affinché non si traduca in ulteriore frammentazione o in disuguaglianze territoriali, ma continui a essere funzionale alla piena attuazione dei principi di uguaglianza sostanziale e di diritto all'istruzione.

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.

I. MENO SELETTIVA E PIÚ 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 su cento lasciavano la scuola.
Oggi sono poco più di otto.
L´Europa aveva chiesto di scendere sotto il nove per cento entro il 2030.
Noi 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?
Oppure ha semplicemente imparato a trattenere studenti e studentesse senza riuscire davvero a insegnare a tutti e tutte?
Producendo successo per alcuni/e e fragilità persistenti per altri/e.
Per capirlo, abbiamo guardato più a fondo dentro quei numeri.
Ed è lì che sono sorte altre domande.

1.1 Il calo progressivo e costante dell'abbandono scolastico precoce

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 non coltivati, 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 (ISTAT, 2026a). L'obiettivo europeo fissato per il 2030 era il 9%; l'Italia lo ha raggiunto con cinque anni di anticipo. Soltanto all'inizio degli anni Duemila i 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.

Anche perché chi lascia la scuola difficilmente vi ritorna. Le indagini mostrano che la quasi totalità dei giovani che interrompono precocemente gli studi (il 97% per la precisione), continua a trovarsi, anche a distanza di anni, fuori dai percorsi di istruzione e formazione, nonostante le tante iniziative di prevenzione e compensazione messe in campo a livello locale e nazionale (AGIA, 2022). Per questo, ogni punto percentuale recuperato rappresenta migliaia di ragazzi e ragazze che restano dentro il sistema educativo e conservano aperte possibilità che altrimenti si chiuderebbero molto presto.

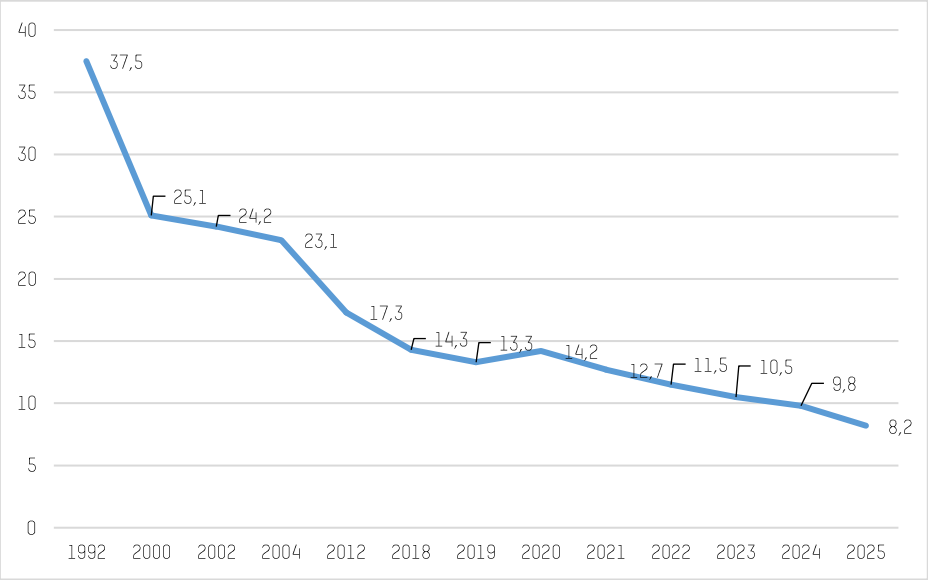
Da circa trent'anni, dunque, l'indicatore ELET mostra una diminuzione progressiva e costante, con la sola eccezione dell'impennata nel 2020, a causa delle conseguenze provocate dalle chiusure e restrizioni dovute alla pandemia (Graf. 1).

È vero che si partiva da valori di abbandono molto elevati e che il trend di forte diminuzione ha interessato soprattutto i Paesi Ue meno virtuosi come l'Italia; così come è vero che, parallelamente, il calo impatta maggiormente nelle macroaree geografiche italiane con più abbandono (Sud e Isole) (Graff. 2-4).

Non è solo l'indicatore ELET a flettere. Anche le *interruzioni non motivate della frequenza scolastica*, monitorate dal Ministero dell'Istruzione, mostrano una tendenza analoga. Gli studenti che lasciano la scuola durante l'anno, nel passaggio tra una classe e l'altra o nel delicato passaggio tra il primo e il secondo ciclo sono oggi molti meno rispetto al passato (MIM, 2022 e 2023) (Graf. 5).

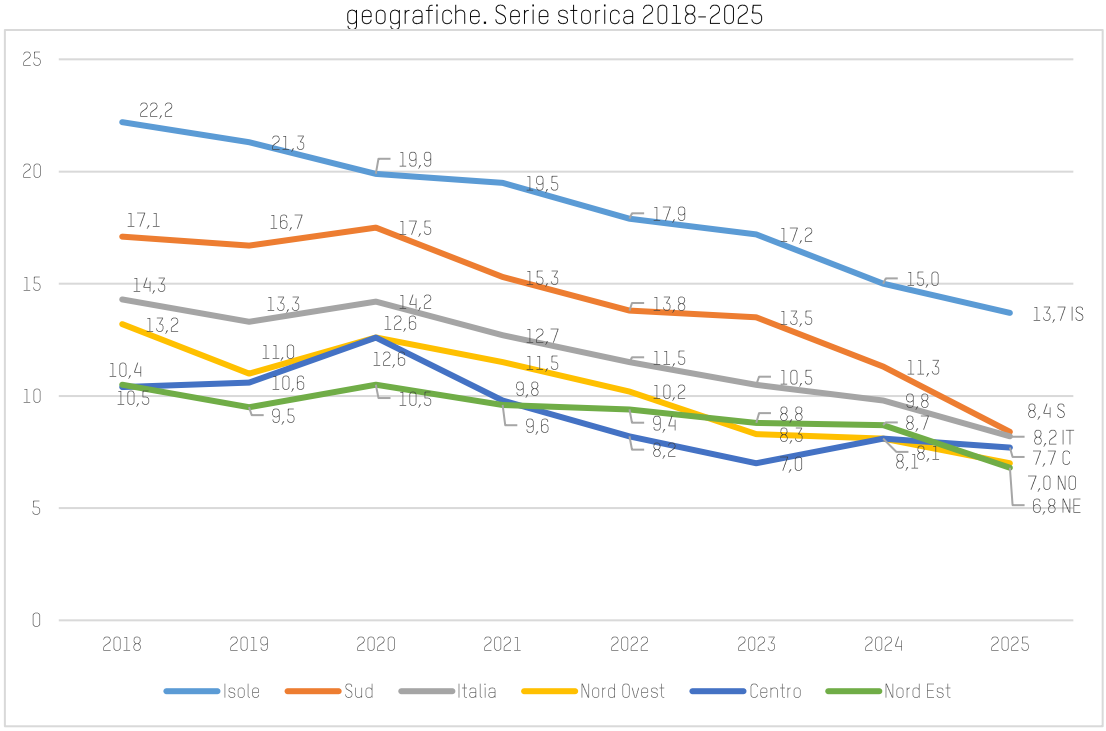
Quali sono le cause strutturali, di lungo periodo, di questa tendenza al ribasso?

Graf. 1. *Early School Leavers from Education and Training* (ELET). Serie storica 1992-2025



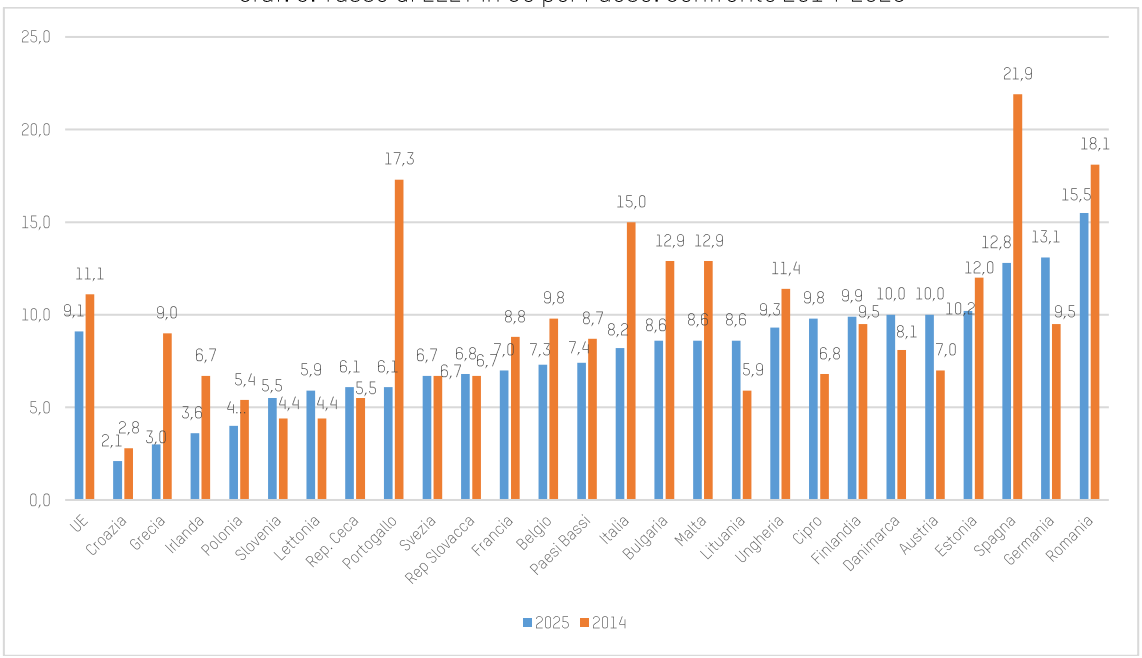
Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati ISTAT Bes 2025, aprile 2026 e MIM.

Graf. 2. Percentuale di persone 18-24 anni con al più il diploma di scuola secondaria di primo grado (licenza media) non inserite in un percorso di istruzione e formazione. Andamento indicatore ELET per macroaree geografiche. Serie storica 2018-2025



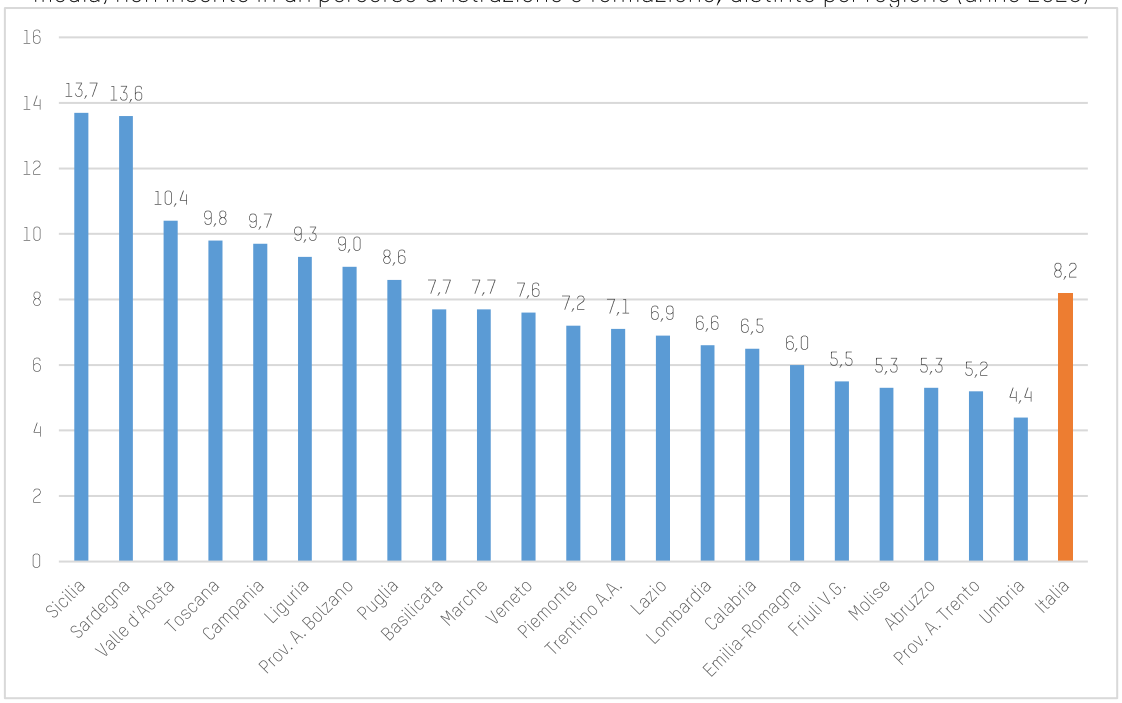
Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati ISTAT LFS (Labour Force Survey-Rivelazione sulle Forze Lavoro), 2026.

Graf. 3. Tasso di ELET in Ue per Paese. Confronto 2014-2025



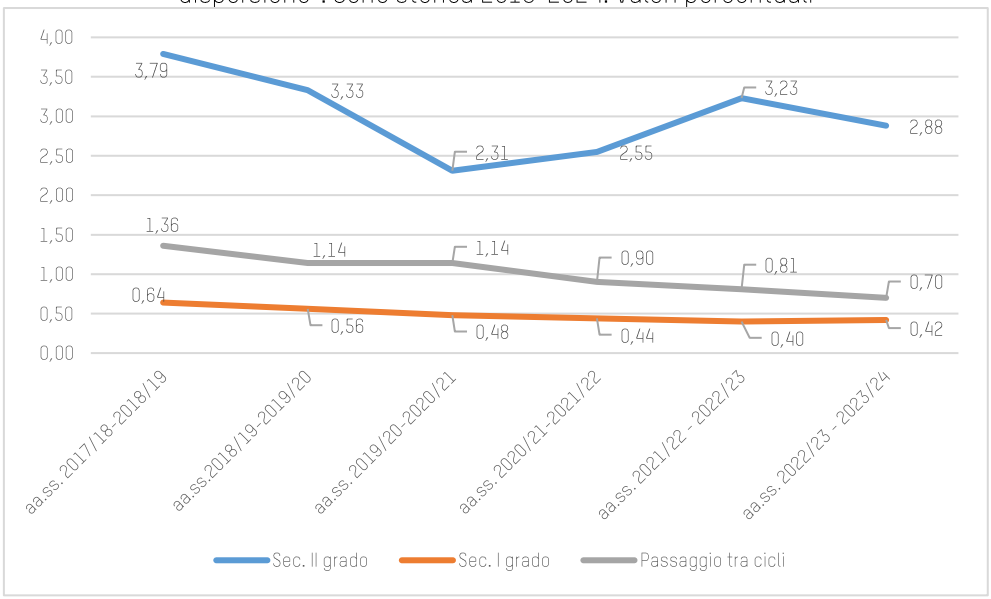
Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati Eurostat, 2026.

Graf. 4. Percentuale di persone 18-24 anni con al più il diploma di scuola secondaria di primo grado (licenza media) non inserite in un percorso di istruzione e formazione, distinto per regione (anno 2025)



Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati ISTAT LFS (Labour Force Survey-Rilevazione sulle Forze Lavoro), 2026.

Graf. 5. Tasso di abbandono per indirizzo di studi nella scuola secondaria di secondo grado nei tre "tasselli della dispersione". Serie storica 2018-2024. Valori percentuali



Fonte: MIM, Ufficio di Statistica, 2025 (D'Amico, 2025).

1.2 Come siamo arrivati fin qui

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 (Girelli, Bevilacqua, 2018; Consiglio Ue, 2010, 2011a, 2011b, 2021 e 2022; Commissione Europea, 2013). C'è poi un altro fattore decisivo, ma lo vedremo tra poco.

Sarà bene ricordare che il contrasto all'abbandono scolastico, in un Paese come l'Italia caratterizzato per lungo tempo da alti tassi di analfabetismo ed evasione scolastica, ha una lunga storia che altri, anche di recente, hanno ricostruito (Barone, 2017; Colombo, 2010).
Una svolta epocale fu certamente l'introduzione della scuola media unica (L. 1859/1962), che innalzò l'obbligo scolastico a 14 anni ed eliminò il doppio canale tra avviamento professionale e scuola media, garantendo a tutti gli studenti un percorso comune fino al termine del primo ciclo. Tra gli anni Settanta e Novanta ulteriori interventi contribuirono a un vero cambio di paradigma: l'introduzione del tempo pieno nella scuola primaria, l'inclusione degli alunni con disabilità, l'istituzione del debito formativo, il rafforzamento della collegialità docente e lo sviluppo dell'orientamento scolastico.

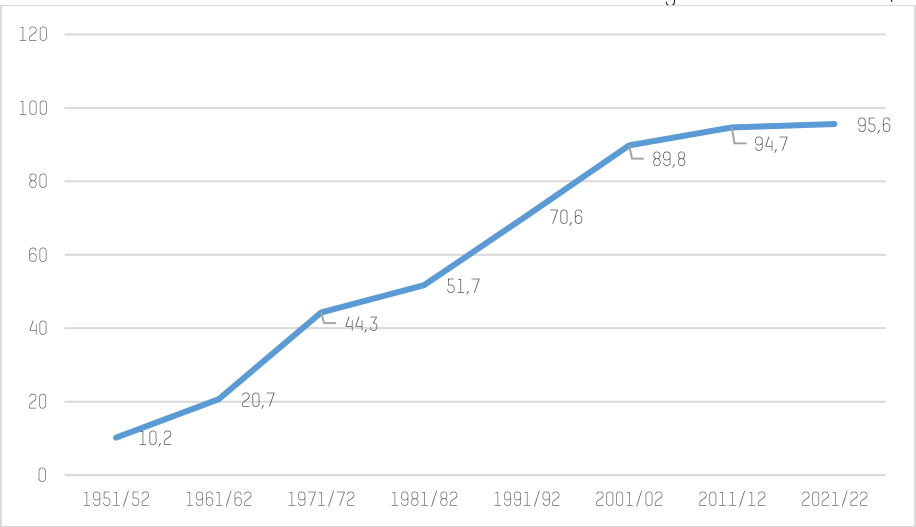
Ad accelerare il trend di calo progressivo dell'abbandono – avvicinandoci così ai giorni nostri – sono state le riforme Berlinguer e Moratti che hanno ridefinito l'obbligo di istruzione e il principio del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione (leggi 9/1999, 53/2003 e 296/2006). Tali interventi hanno innalzato il tasso di scolarità delle giovani generazioni, rendendo di fatto obbligatoria, dopo il conseguimento della licenza media, l'iscrizione a un percorso di istruzione secondaria di secondo grado.

Per spiegare il calo più marcato registrato negli ultimissimi anni, occorre inoltre considerare gli investimenti del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (2021-2026) destinati alla riduzione dei divari territoriali (pari a 1,25 miliardi di euro), insieme ai programmi Agenda Sud e Agenda Nord, che hanno mobilitato oltre un miliardo di euro a favore delle scuole più fragili. A questi si aggiungono le risorse del Fondo nazionale per il contrasto della povertà educativa, che dal 2016 hanno destinato circa 500 milioni di euro di contributi a progetti del terzo settore, realizzati in stretta collaborazione con le istituzioni scolastiche.
Naturalmente, il legame diretto tra questi investimenti e la diminuzione dell'abbandono scolastico deve ancora essere dimostrato con evidenze e dati consolidati. È però plausibile ipotizzare che queste risorse abbiano contribuito a rafforzare una tendenza positiva già in atto.

Il cambiamento si vede con chiarezza osservando i tassi di scolarizzazione.
Negli anni Settanta meno della metà dei giovani frequentava la scuola secondaria di secondo grado. Negli anni Ottanta si era poco sopra il 60%. Negli anni Novanta si oscillava tra il 70 e l'85%. Oggi oltre il 96% dei ragazzi e delle ragazze è iscritto a una scuola superiore (MIM, 2024a). Per la prima volta nella storia italiana la frequenza della secondaria di secondo grado è diventata quasi universale (Graf. 6).

Insomma, qualcosa è cambiato davvero. La domanda, però, resta aperta: che cosa è cambiato esattamente?

Graf. 6. Tasso di scolarizzazione nelle scuole secondarie di secondo grado. Serie storica (1951-2022)



Fonte: elaborazione Oxfam su dati ISTAT 2022, 2026b e MIM, 2022b, 2024a.

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*?*
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.
Uno potrebbe dire: finalmente.
E forse avrebbe ragione.
Perché la ricerca dice 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.

1.3 Si boccia sempre di meno

È questa l'ulteriore chiave di lettura che, nel lungo periodo, spiega la forte riduzione della quota di ELET in Italia: il progressivo calo dei tassi di ripetenza – o bocciatura nel gergo comune – che si registra negli ultimi decenni nella scuola italiana, nelle secondarie di primo e secondo grado, e che la letteratura nazionale e internazionale individua come uno dei principali fattori di rischio per l'abbandono scolastico (Rumberger, 2004; Rumberger, Lim, 2008; Fondazione Agnelli, 2011; Salza, 2022; Contini, Salza, 2024; Batini *et al.*, 2019). 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.

Negli anni Ottanta, nella scuola secondaria di primo grado, i non ammessi alla classe successiva (o all'esame di licenza media) erano in media intorno all'8%; un decennio dopo tale percentuale era scesa al 5% e agli inizi del Duemila al 2,5%. Oggi le bocciature nelle scuole secondarie di primo grado sono praticamente azzerate (nell'a.s. 2023/24, ultimi dati consolidati, erano pari all'1-1,5%) (Tab. 1).

Vediamo in dettaglio cosa è successo nelle scuole secondarie di secondo grado (Tab. 1 e Graf. 7).

→ Negli anni Novanta, i non ammessi al primo anno superavano il 20%; la percentuale si attestava intorno al 13% nelle classi seconde e terze, al 9% nelle quarte e al 2% nelle quinte. In sostanza, uno studente su cinque non veniva promosso all'anno successivo all'inizio del percorso, con valori ancora più elevati in alcune regioni del Mezzogiorno.

→ Nel periodo 2000-2010 si registra una progressiva inversione di tendenza, accompagnata dal consolidamento del sistema dei debiti formativi che gradualmente sostituiscono la bocciatura a giugno. Nell'anno scolastico 2003/04, la quota di non ammessi al primo anno era ancora pari al 16,8%, ma il valore diminuisce sensibilmente negli anni successivi.

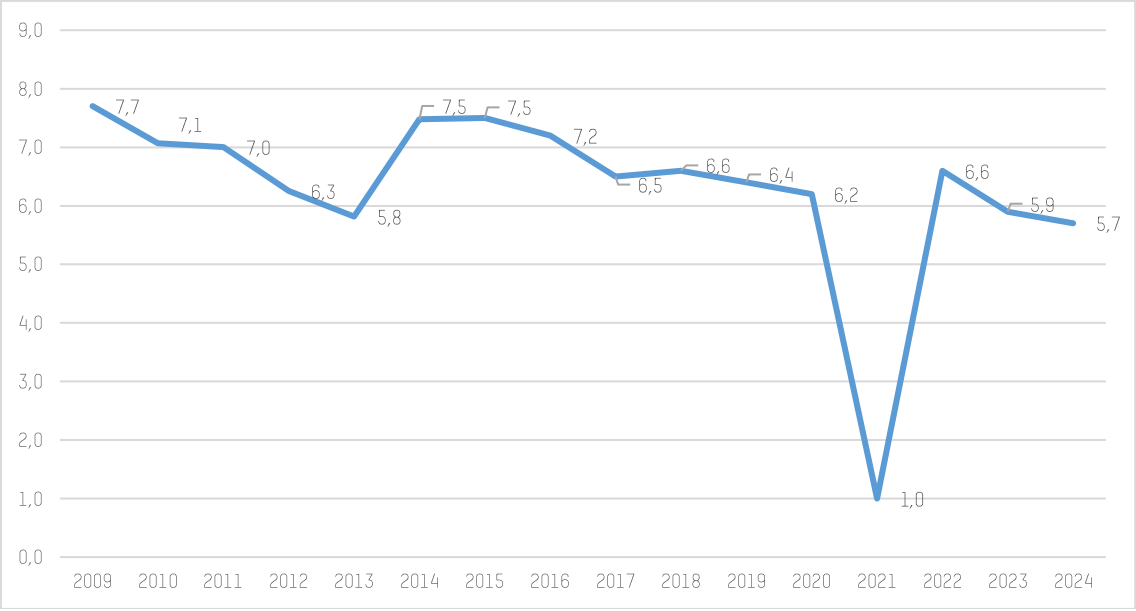
→ Nel periodo più recente (2020-2025) le bocciature raggiungono livelli minimi storici. Nell'anno scolastico 2020/21, i non ammessi al primo anno delle superiori erano circa l'8,5% (e complessivamente il 7,4%); nel 2024/25, i non ammessi complessivi (dalla prima alla quarta classe) si collocano attorno al 5,7%. In poco più di trent'anni, la selettività all'ingresso della secondaria di secondo grado si è quindi ridotta di oltre la metà.

Tab. 1. Non ammissioni alla classe successiva nelle scuole secondarie di primo e secondo grado. Dati di media

Periodo (dati di media)	Scuola secondaria primo grado (%)	Scuola secondaria secondo 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 2006b (e Rapporti annuali ISTAT, cap. "Istruzione e formazione").

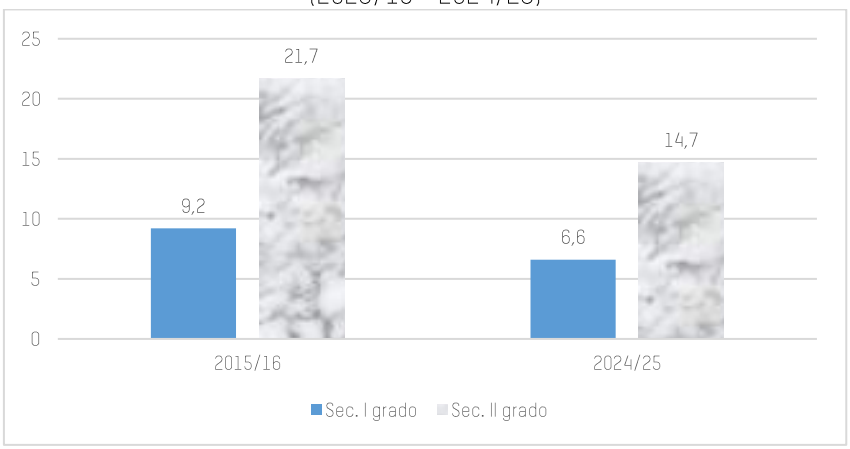
Graf. 7. Percentuali delle ripetenze nella scuola pubblica secondaria di secondo grado



Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati IStatData - Secondaria di secondo grado, ripetenti per anno di corso, 2026.

Corrispondentemente, la forte riduzione delle bocciature ha determinato, negli ultimi dieci anni, un progressivo calo del tasso di incidenza del ritardo scolastico nelle secondarie di primo e secondo grado: nelle prime, si è passati dal 9,2% dell'a.s. 2015/16 al 6,6% del 2024/25 (dati di media sui tre anni di corso); nelle seconde, nel medesimo arco temporale, il calo è stato ancora più rilevante, passando dal 21,7% di studenti in condizione di ritardo al 14,7% (dati di media sui cinque anni di corso) (Graf. 8).

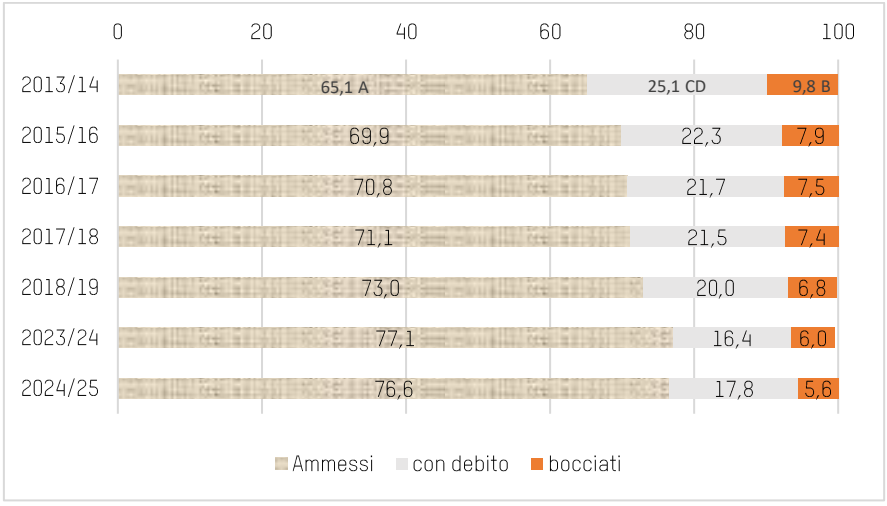
Graf. 8. Andamento del tasso di ritardo scolastico nelle secondarie di primo e secondo grado statali in dieci anni (2025/16 – 2024/25)



Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati MIM, Portale Unico dei Dati della Scuola, 2026.

La bocciatura nasce per correggere una difficoltà, 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 (Graf. 9). 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.

Graf. 9. Studenti delle scuole secondarie di secondo grado ammessi alla classe successiva, con debito, non ammessi. Serie storica 2013/14 - 2024/25



Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati MIM, 2026.

I risultati comunque sono visibili. 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 implica, infatti, il superamento delle disuguaglianze nelle opportunità educative. Al contrario, queste possono continuare a manifestarsi attraverso meccanismi meno espliciti, ma altrettanto efficaci nel produrre esiti differenziati. Merita precisare che per disuguaglianze educative si intendono, seguendo un'ampia e consolidata letteratura, le disparità oggettive e sistematiche nelle opportunità di accesso, di partecipazione, di apprendimento, di orientamento e di successo scolastico che derivano da caratteristiche ascritte degli studenti – quali genere, status socio-economico, background migratorio – piuttosto che dalle loro capacità, aspirazioni o impegno (Checchi, 2006, Giancola, Benadusi, Fornari, 2010; Batruch *et al.*, 2023; Südkamp *et al.*, 2012; Benadusi, Giancola, 2021; INVALSI, 2023). Alcuni studi, inoltre hanno evidenziato, in particolare rispetto all'origine familiare, che gli insegnanti tendono ad avere aspettative più basse nei confronti degli studenti provenienti da famiglie con basso status socioeconomico (Ready, Wright, 2011; Timmermans *et al.*, 2015), a valutarli in modo meno favorevole (Gortázar *et al.*, 2022), e a orientarli meno frequentemente per i percorsi liceali rispetto a studenti con risultati equivalenti ma provenienti da famiglie più avvantaggiate (Argentin *et al.*, 2017; Boone *et al.*, 2018).

Osservando con attenzione ciò che accade dietro le medie nazionali, si intravede una realtà più complessa (Box. 1). I percorsi scolastici sono certamente diventati meno espulsivi, ma le difficoltà continuano a concentrarsi negli stessi luoghi e – lo vedremo a breve – sugli stessi studenti (Graf. 10). 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.

Box 1. Fattori "chiave" e disparità (2024)

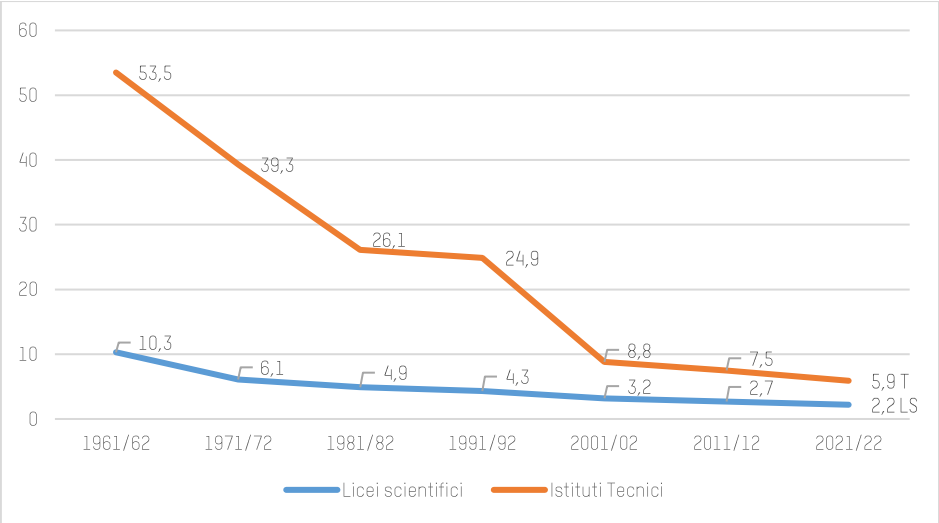
- *Istituti Professionali vs Licei:* il tasso di bocciatura è molto più alto negli Ist. professionali (11,8%) rispetto ai licei (attorno al 2,7%). Gli Ist. tecnici sono al 7,4%.
- *Il nodo del primo anno:* il primo anno delle scuole superiori resta l'anno con la percentuale più alta di non ammessi (8,7% contro il 6,0% dei successivi due anni).
- *Differenze territoriali*: le regioni del Sud (Sicilia, Campania, Sardegna) 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%).
- *Sospensione del giudizio*: aumentano i giudizi sospesi (rimandati), con oltre il 17-20% degli studenti coinvolti, preferiti alla bocciatura a giugno.

Tre velocità su tre filiere: i licei reggono, tecnici e professionali arrancano (a.s. 2024/25)

- *Licei*: situazione più rassicurante. Non ammessi al 3,1%, sospensione della valutazione al 15,9 %, ammessi all'81,0 %.
- *Istituti Tecnici*: rispetto ai Licei la promozione cala al 69,1%, mentre crescono sia le non ammissioni (8,1%) che le sospensioni del giudizio (22,8%).
- *Istituti Professionali*: si boccia di più, l'11,8%, ossia quattro volte che al Liceo (2,7%), mentre i sospesi dal giudizio sono il 14,4% e gli ammessi scendono al 76,4%.

Fonte: IstatData – Secondaria di secondo grado, ripetenti per anno di corso, e MIM.

Graf. 10. Stima andamento bocciature nei Licei e Istituti Tecnici. Serie storica 1962-2022. Valori percentuali



Fonte. elaborazione Oxfam Italia su dati ISTAT 2011, 2026b, MIM 2022a.

1.4 È un bene o un male?

Da molti anni la ricerca internazionale guarda alla ripetenza con crescente cautela. Il motivo è semplice.
Bocciare uno studente significa quasi sempre introdurre una frattura nella sua carriera scolastica. Il ritardo che ne consegue non è soltanto un dato amministrativo o anagrafico: è una condizione che tende a modificare il rapporto con la scuola, con i compagni, con le aspettative sul proprio futuro. Non sorprende, allora, che il ritardo scolastico sia oggi considerato uno dei più affidabili indicatori di rischio di abbandono (Contini, Salza, 2025).

I numeri aiutano a comprendere la portata del fenomeno. Oltre nove studenti su dieci che arrivano all'ultimo anno delle superiori in condizione di ritardo hanno alle spalle almeno una bocciatura (INVALSI, 2025b). Dunque, parlare di ritardo e di ripetenza non è la stessa cosa, ma quasi.

Ma quando uno studente si trova in situazione di ritardo scolastico? Quando frequenta un anno di corso inferiore rispetto a quanto previsto dalla sua età anagrafica. Il ritardo è precoce, innanzitutto, se matura già nel primo ciclo di istruzione.
Anche nella scuola primaria è possibile trovarsi in tale condizione: non a seguito di ripetenza, ma, come avviene spesso per gli studenti con cittadinanza non italiana di recente arrivo, in conseguenza di un ingresso posticipato nel sistema scolastico italiano, generalmente di un anno, ma capita ancora, *contra legem*, di due anni (Dalla Zuanna, Farina, Strozza, 2009; Loi, Borgna, 2025; INVALSI, 2025b).

Dunque, non tutti gli studenti in ritardo lo sono perché sono stati bocciati. In questi casi il ritardo non è il prodotto di un fallimento scolastico, ma – come per gli allievi neo-arrivati – l'effetto di traiettorie migratorie, di difficoltà linguistiche, di percorsi di vita che la scuola si trova ad accogliere.
Proprio per questo il ritardo scolastico non può essere letto come una semplice misura del merito o dell'impegno individuale. Dietro quello scarto temporale si concentrano spesso fragilità diverse: condizioni sociali svantaggiate, percorsi migratori complessi, difficoltà familiari, problemi di salute, discontinuità educative, condizioni di disabilità.

Fermare uno studente nella scuola secondaria di primo grado (cosa che, come abbiamo visto, avviene sempre più raramente) o nel primo biennio delle superiori – biennio dell'obbligo scolastico dove invece abbiamo il picco delle ripetenze –, comporta un aumento significativo del rischio di abbandono negli anni successivi. È come se la scuola, nel tentativo di correggere una difficoltà, introducesse un elemento che può contribuire a rafforzarla. Per questo la non ammissione rappresenta uno degli snodi più delicati dell'intera esperienza scolastica. E obbliga a una domanda che raramente viene posta con sufficiente chiarezza: se l'obiettivo principale dello strumento è favorire gli apprendimenti, siamo sicuri che fermare uno studente sia il modo più efficace per raggiungerlo (Baldazzi, Armenise, 2022)?

1.5 Il ritardo scolastico: un fenomeno socialmente selettivo

Al ritardo scolastico-bocciatura l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione ha di recente dedicato un interessante approfondimento (INVALSI, 2025a).

Il primo dato che emerge è chiaro: si tratta di un fenomeno strutturale e socialmente selettivo. Non colpisce tutti nello stesso modo. Si concentra tra gli studenti 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.

Un ulteriore elemento di rilievo riguarda la stretta connessione tra ritardo scolastico e dispersione scolastica implicita. La dispersione implicita, concetto chiave del lessico dell'INVALSI, è data dalla quota di studenti 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 (Ricci, 2019, 2023 e 2024; Desimoni, 2018; Barabanti, Maraviglia, 2025).
INVALSI mette in evidenza come il ritardo stesso costituisca uno snodo cruciale della dispersione implicita. I dati mostrano che:

- una quota significativa di studenti in ritardo non raggiunge le competenze minime in Italiano e Matematica, pur rimanendo formalmente inserita nel sistema di istruzione;
- il ritardo tende a consolidarsi in livelli di apprendimento persistentemente bassi, che non vengono recuperati nei cicli successivi.

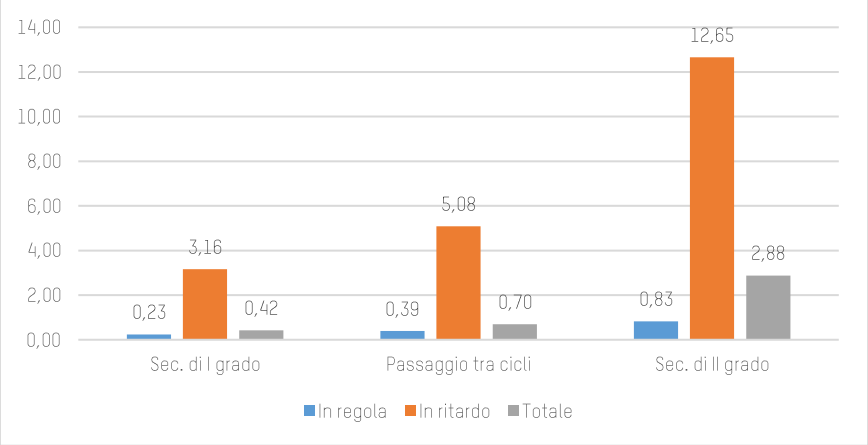
È qui che emerge una delle contraddizioni più significative sulla bocciatura (Shepard, Smith, 1989; Stearns *et al.*, 2007; Andrew, 2014; OECD, 2023a; UNESCO, 2012). Se questa nasce come strumento per consentire un recupero, le evidenze disponibili mostrano che quel recupero, nella maggior parte dei casi, non avviene. Gli studenti che ripetono un anno continuano generalmente a conseguire risultati inferiori rispetto ai loro coetanei e tale distanza tende a permanere nel tempo (INVALSI, 2022, 2024). Gli studenti che hanno accumulato almeno un anno di ripetenza nel primo ciclo conseguono, al termine della classe terza della secondaria di primo grado, risultati mediamente più bassi rispetto all'"allievo tipo" in tutte le competenze di base. Si boccia ma non si impara.

Analoghi esiti si riscontrano nel secondo ciclo: gli studenti con esperienze di ripetenza ottengono punteggi inferiori nei test INVALSI al grado 10 (classe seconda della scuola secondaria di secondo grado) e al grado 13 (classe quinta). Il ritardo non appare dunque come una parentesi temporanea destinata a richiudersi, ma come una condizione che rischia di accompagnare stabilmente il percorso scolastico.

Tuttavia, l'ampiezza di questo svantaggio varia sensibilmente in base all'indirizzo di studi: nei licei classici e scientifici, dove però i posticipatari sono una netta minoranza, il gap è particolarmente marcato, attestandosi intorno ai -20 punti in italiano e ai -19 in matematica. In generale, quindi, il recupero non avviene in nessun contesto, ma è più difficile nei percorsi con livelli medi più elevati, come i licei. Al contrario, negli istituti professionali il divario risulta più contenuto, probabilmente perché il livello complessivo (degli apprendimenti) è inferiore.

Sulla correlazione tra ritardo e dispersione esplicita e abbandono esiste un'ampia letteratura nazionale e internazionale che, in parte, abbiamo già avuto modo di menzionare. Basterà qui richiamare i dati e le analisi del Servizio di statistica del MIM che ben evidenziano come il tasso di abbandono degli studenti posticipatari (ossia degli studenti in ritardo) sia nettamente più elevato degli studenti in regola con il proprio percorso di studi, in particolare nella scuola secondaria di secondo grado (Graf. 11).

Graf. 11. Il tasso di abbandono per regolarità nel percorso di studi aa.ss. 2022/23 – 2023/24



Fonte: MIM, Ufficio di Statistica (D'Amico, 2025).

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 (in particolare, per gli alunni e le alunne con CNI);
- 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 meno prestigiosi, 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.

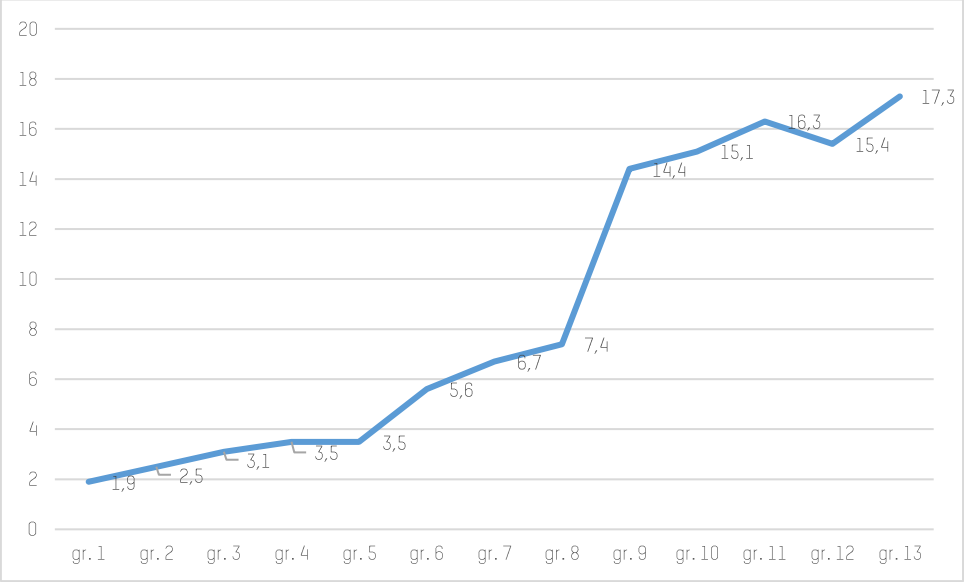
Se la bocciatura non produce effetti positivi apprezzabili, il ricorso ripetuto a tale pratica – fino alla reiterazione nello stesso anno di corso per più volte – risulta poco comprensibile.

1.6 Alcuni dati per capire

Gran parte di queste analisi possono essere agevolmente verificate attraverso gli *open data* ministeriali (Luatti, Filippi, 2025).

Visualizziamo, in primo luogo, l'andamento del ritardo nei 13 gradi scolastici, dal primo anno di scuola primaria al quinto anno di scuola secondaria di secondo grado.

Graf. 12. Andamento del tasso di ritardo scolastico nella scuola pubblica (statali e paritarie) dalla classe 1^ primaria (gr. 1) alla classe 5^ secondaria di secondo grado (gr. 13) (a.s. 2024/25)*



Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati MIM, Portale Unico dei Dati della Scuola, 2026.
*Non sono incluse le scuole del Trentino-Alto Adige e della Valle d'Aosta.

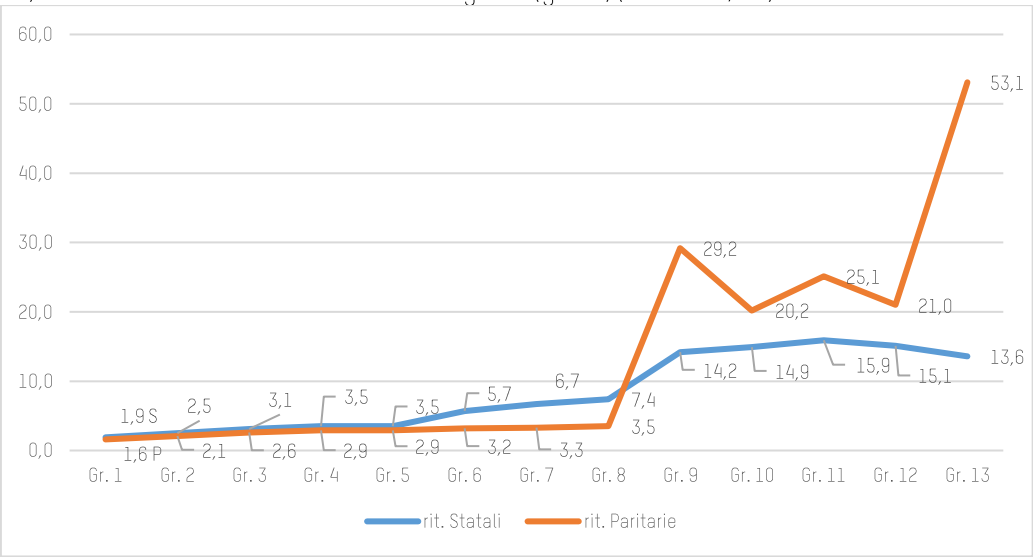
Dal Grafico 12 emerge con nettezza la sofferenza degli allievi nell'incontro di nuove articolazioni di studi, segno di una discontinuità che continua a permanere, anche nel primo ciclo di istruzione, nonostante gli sforzi prodotti negli anni per giungere a un unico percorso formativo. Il punto più delicato è proprio quello di ingresso nella scuola secondaria di secondo grado. Qui il ritardo non cresce semplicemente: si interrompe un equilibrio e se ne crea un altro, più fragile. Il passaggio dalla secondaria di primo grado alla prima superiore rappresenta, per una quota significativa di studenti e studentesse, un vero e proprio "salto di soglia" che non tutti e tutte riescono ad attraversare allo stesso modo. È in questo snodo che il ritardo quasi raddoppia (dal 7,3% al 14,4%), segnalando quanto il cambio di ambiente educativo, di linguaggi disciplinari e di aspettative implicite continui a produrre effetti selettivi molto forti.

Mettiamo adesso in relazione la linea del ritardo delle scuole statali con quella delle paritarie, scuole che, insieme, compongono il sistema italiano di istruzione pubblica (Graf. 13). Sarà bene ricordare che le prime accolgono il 94,7% degli studenti complessivi, le seconde il 5,3% (a.s. 2024-'25). Ecco cosa emerge dal confronto:

- nelle primarie statali e paritarie si osserva una sostanziale equivalenza nell'incidenza del ritardo (media dei cinque anni pari a 2,5-3%);

- nelle secondarie di primo grado la linea del ritardo alle statali tende ad innalzarsi (media dei tre anni pari a 6,6%), mentre quella delle paritarie si mantiene sui livelli degli anni pregressi (3,3%);
- nelle secondarie di secondo grado il quadro cambia profondamente. Nelle scuole statali la linea del ritardo segue l'andamento complessivo sopra descritto, mentre nelle scuole paritarie il ritardo ha un andamento assai poco lineare, schizza in alto già nel primo anno di corso (20,2%), sembra assestarsi negli anni successivi, balza ancora in alto nel quinto anno (oltre il 50%).

Graf. 13. Andamento del tasso di ritardo scolastico distinto per scuola statale e scuola paritaria, dalla classe 1^ primaria (gr. 1) alla classe 5^ secondaria di secondo grado (gr. 13) (a.s. 2024/25)*



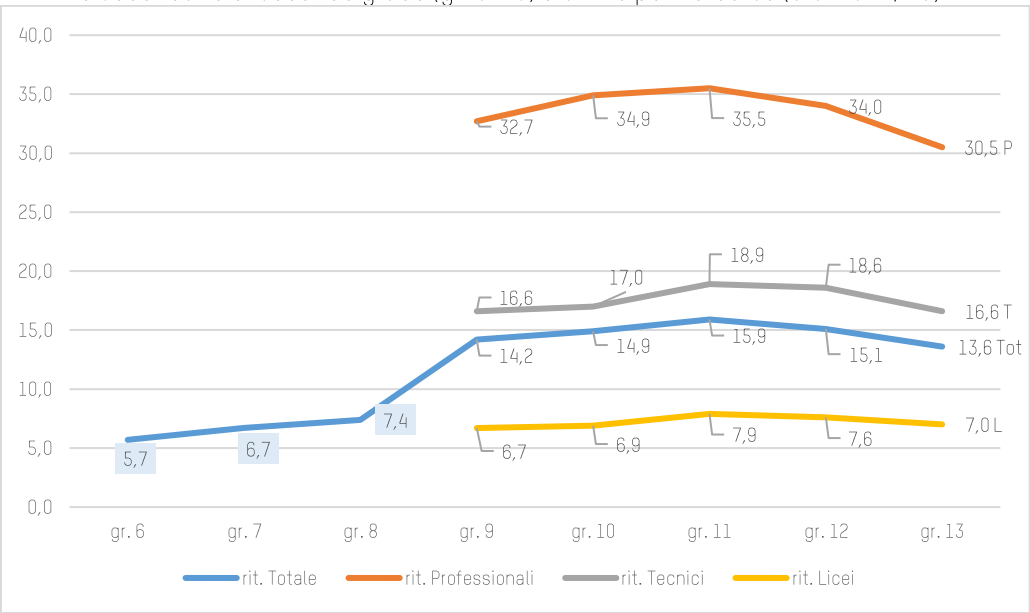
Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati MIM, Portale Unico dei Dati della Scuola, 2026.
*Non sono incluse le scuole del Trentino-Alto Adige e della Valle d'Aosta.

Ciò che si osserva non è un'anomalia casuale, ma un effetto abbastanza noto del funzionamento duale tra scuola statale e scuola paritaria in Italia. In particolare, le secondarie di secondo grado paritarie non rappresentano una continuazione naturale del sistema scolastico paritario a differenza delle scuole statali, e segnatamente non lo è la quinta paritaria, dove il numero assoluto di studenti raddoppia rispetto all'anno di corso precedente (ad esempio, da 20 mila nelle classi quarte a 40 mila nelle quinte, aa.ss. 2023/24 - 2024/25).
Soprattutto rispetto a quest'ultima, si evidenzia una sorta di "migrazione strategica" verso le paritarie (studenti che sono in ritardo, a rischio bocciatura, con percorso irregolare, che non sono stati ammessi o non hanno superato l'esame di stato in una scuola statale), in quanto queste offrono spesso classi più piccole, maggiore flessibilità didattica, percorsi personalizzati e (in alcuni casi) valutazioni percepite come meno selettive. Inoltre, nell'ultimo anno delle paritarie si sommano le iscrizioni solo per sostenere l'esame di stato che provengono da altri percorsi informali (o integrati con istruzione per adulti), determinando un "effetto imbuto" visibile nel Grafico 13.

Soffermiamoci adesso sulla linea del ritardo delle secondarie di secondo grado statali: essa s'innalza gradualmente fino al terzo anno di corso per poi arretrare nell'ultimo biennio. Ciò è probabilmente dovuto alla fuoriuscita dalla scuola (e dunque dalle statistiche) di una quota di studenti ritardatari che conseguono l'attestato di qualifica triennale e il diploma quadriennale nel percorso professionale (IeFP), o che si trasferiscono, appunto, in una scuola paritaria, o che abbandonano tout court.

Il Grafico 14 invece evidenzia chiaramente che il ritardo si distribuisce in maniera difforme nei diversi percorsi di scuola secondaria di secondo grado, e ciò si deve a fattori in ingresso e pure, come vedremo, a dinamiche che si producono in itinere, cioè durante l'anno scolastico.
Gli allievi con percorso regolare usciti dalla secondaria di primo grado si orientano (o sono orientati) in maggioranza verso una scuola della filiera liceale, mentre gli studenti posticipatari vanno prevalentemente nei tecnici e soprattutto nei professionali. Ciò è visibile già dal primo anno di corso di ciascun percorso scolastico, il che conferma quanto noto in letteratura, ossia che il ritardo precoce condiziona e orienta le scelte nel percorso di studi. Detto in altre parole, il ritardo canalizza (e viene "incanalato").

Graf. 14. Andamento del tasso di ritardo scolastico distinto nelle scuole statali, secondaria di primo grado (gr. 6-8) e secondarie di secondo grado (gr. 9-13) distinte per Percorso (a.s. 2024/25)*



Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati MIM, Portale Unico dei Dati della Scuola, 2026.
*Non sono incluse le scuole del Trentino-Alto Adige e della Valle d'Aosta.

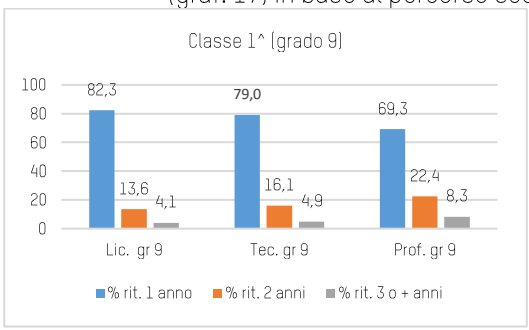
Ciò è tanto più vero se si considera che la riforma degli Istituti Professionali (D. l.vo 61/2017) ha reso la non ammissione alla classe seconda un'ipotesi estrema e, in definitiva, assai remota. Per cui quel dato del primo anno di corso è quasi tutto espressione di un ritardo precoce (cioè acquisito nel primo ciclo) e dell'ingresso di studenti posticipatari provenienti da altre scuole superiori del territorio, in corso e a fine anno. La forza segregante del ritardo ne esce ulteriormente confermata.

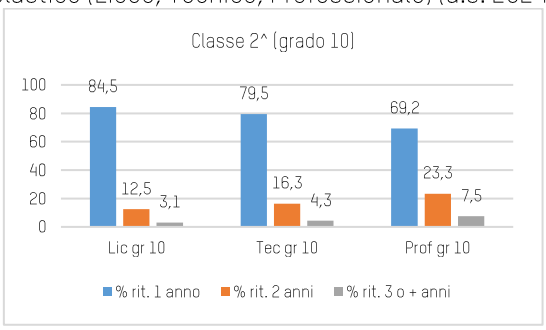
Oltre a stimare l'entità complessiva del ritardo, attraverso il Portale Unico dei Dati della Scuola del Ministero dell'Istruzione è possibile misurarne il peso, ovvero determinare quanti studenti si trovano in ritardo di uno, due, tre o più anni per ciascun anno di corso (la metodologia per il calcolo del ritardo, definita e sperimentata da Oxfam Italia, è illustrata in Luatti, Filippi, 2025). È una specifica rilevante: accumulare un solo anno di ritardo ha implicazioni diverse rispetto a trovarsi indietro di due o tre anni. Allo stesso modo, essere in ritardo di due o più anni al primo o secondo anno di scuola secondaria di secondo grado non equivale a trovarsi nella medesima condizione negli ultimi anni del percorso: nel primo caso il rischio di abbandono cresce in modo esponenziale.

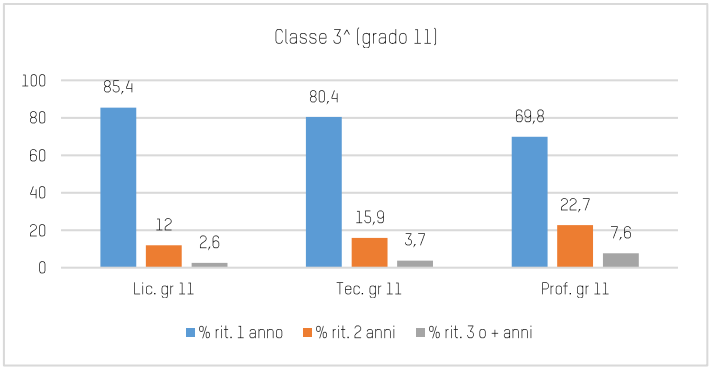
Dai Grafici 15-17 emerge, ancora una volta, che il peso del ritardo varia in base al percorso scolastico. I Licei si distinguono per una maggiore presenza di studenti con un ritardo contenuto (un solo anno), mentre gli Istituti Professionali concentrano la quota più elevata di situazioni di ritardo grave (due o più anni). Considerando i primi tre anni di corso (classi 1^-3^) si osserva quanto segue:

- nei Professionali, oltre 3 studenti su 10, tra quelli in ritardo, accumulano due o più anni (spesso con ripetenze multiple), mentre nei Tecnici e nei Licei tale quota scende rispettivamente a circa 2 e 1,5 studenti su 10;
- nei Professionali il 69% degli studenti in ritardo lo è solo di un anno, il 22-23% di due anni e il 7-8% di tre o più anni; nei Tecnici le percentuali sono rispettivamente pari al 79-80%, 16% e 3-5%; nei Licei, invece, l'82-85% degli studenti in ritardo ha accumulato solo un anno, il 12-13% due anni e il 2,5-4% tre o più anni;
- in tutti e tre i percorsi, con il progredire degli anni di corso, la quota di studenti con ritardi plurimi tende a ridursi, il che suggerisce che proprio questo gruppo sia maggiormente esposto al rischio di abbandonare la scuola precocemente.

Graff. 15-17. Studenti ritardatari. Distribuzione del "peso" del ritardo nelle classi 1^ (graf. 15), 2^ (graf. 16) e 3^ (graf. 17) in base al percorso scolastico (Liceo, Tecnico, Professionale) (a.s. 2024/25)







Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati MIM, Portale Unico dei Dati della Scuola, 2026.

Il confronto con i dati relativi al ritardo nell'anno scolastico 2015/16 conferma quanto fin qui osservato: nell'arco di un decennio, in tutti i percorsi di studio, si registra una netta diminuzione del ritardo grave (pari a due o più anni), accompagnata invece da un aumento del ritardo contenuto (di un solo anno).
Considerando i primi tre anni di corso, nell'a.s. 2015/16: a) nei percorsi professionali, il 62-63% degli studenti posticipatari presentava un ritardo di un anno, mentre il 26-27% di questi era indietro di due anni e il 10-11% di tre anni; b) nei tecnici il 73-74% degli studenti posticipatari accumulava un ritardo contenuto, a fronte di un 20% con due anni di ritardo e un 6-7,5% con tre o più anni: c) nei licei, infine, il ritardo di un anno riguardava il 78-81% degli studenti posticipatari, mentre il 15-16% dei posticipatari era in ritardo di due anni e il 4-6% di tre o più

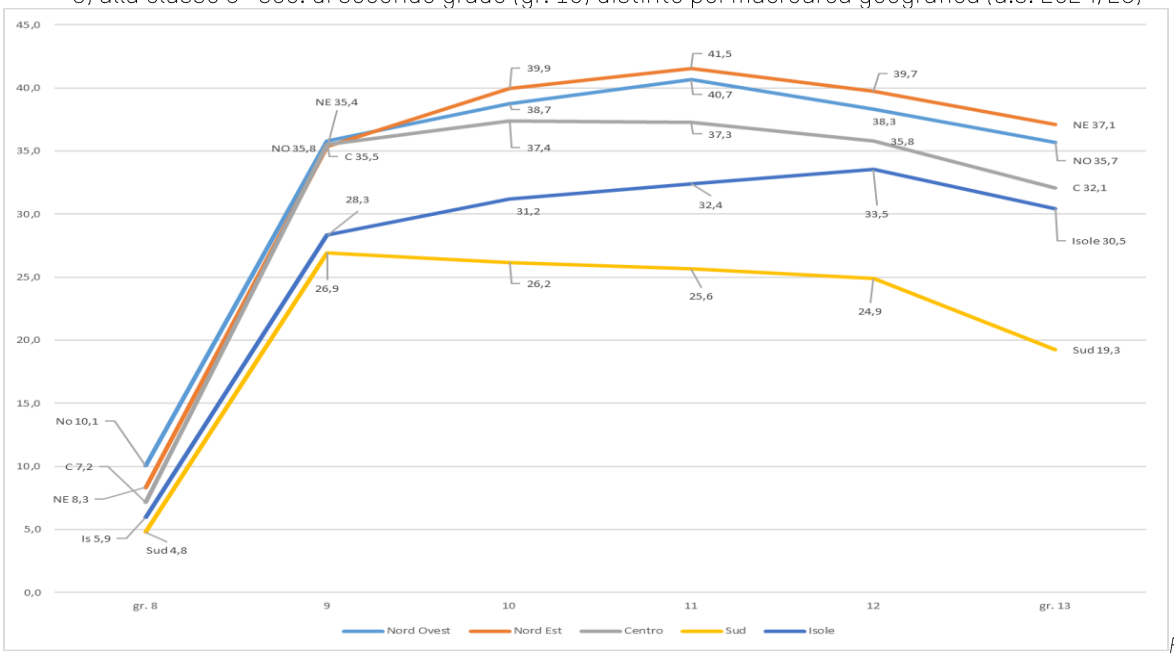
anni (nei licei classici e scientifici i posticipatari erano il 7,5% e del totale studenti: di questi l'86-81% in ritardo di un anno, l'11-13,5% di due anni, il 2,5-5,5% di tre o più anni).

Quindi, nel giro di un decennio, il ritardo grave è sceso di dieci punti percentuali in ciascuno dei tre percorsi di scuola secondaria di secondo grado.
La diminuzione del ritardo grave ha avuto effetti rilevanti sull'abbandono scolastico (e quindi sul dato ELET), poiché è soprattutto questa forma di ritardo, più di quella contenuta, a favorirlo. Ciò può indicare una maggiore attenzione da parte delle scuole nell'uso della bocciatura: non solo nel farvi ricorso, ma anche nel limitarne l'applicazione ai casi davvero eccezionali tra gli studenti ripetenti, al fine di evitare situazioni di pluriripetenza e, di conseguenza, di ritardo grave foriere di abbandono.

I dati fin qui illustrati, almeno in alcuni casi, potrebbero anche suggerire la capacità della scuola (e di un sistema scolastico) di tenere al proprio interno coloro che, lungo il percorso incorrono in uno o più episodi di mancata ammissione. Viceversa, tassi di ritardo più bassi o decrescenti potrebbero evidenziare una minore capacità della scuola di trattenere gli studenti e dunque un fenomeno di abbandono ("interruzione della frequenza scolastica") più accentuato. Insomma, rispetto al sistema scolastico, il ritardo si presta a più letture.

È quanto sembra emergere dal Grafico 18 che mette in relazione la linea del ritardo nelle macroaree geografiche italiane, dall'ultimo anno di corso del primo ciclo all'ultimo del secondo ciclo (gradi 8-13). Ebbene, tanto al Nord come al Centro e al Sud si conferma la forte cesura che si produce nel passaggio dal primo al secondo ciclo, quando in prima superiore la linea del ritardo subisce un'impennata: a) fortissima nelle scuole del Sud e delle Isole dove il ritardo quintuplica, b) di minore intensità, ma sempre rilevante, al Centro e al Nord.
Sono le scuole ubicate in quest'ultime aree geografiche, con tassi nettamente più elevati di studenti posticipatari, a mostrare una maggiore capacità di limitare l'abbandono di studenti ripetenti o pluriripetenti, ossia di coloro che fanno più fatica a stare a scuola.

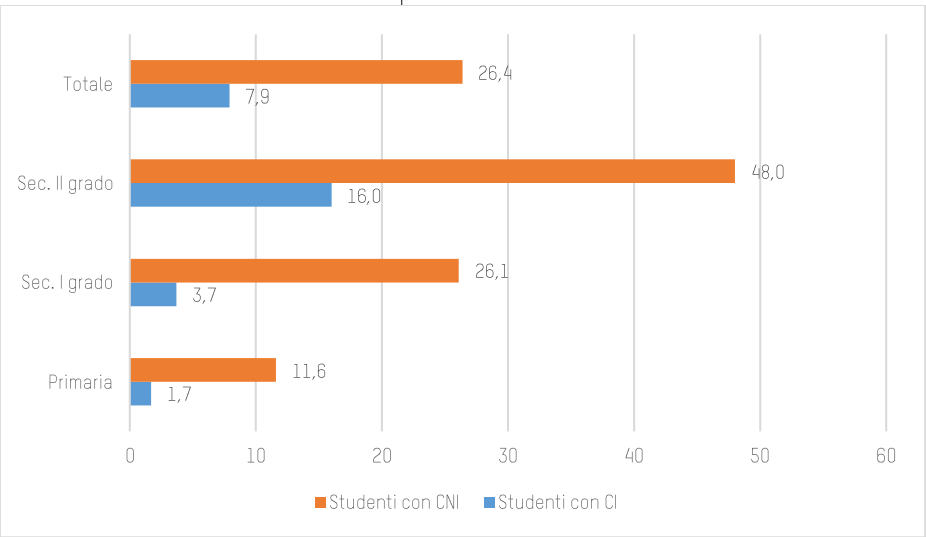
Graf. 18. Andamento del tasso di ritardo scolastico nelle secondarie statali, dalla classe 3^ sec. di primo grado (gr. 8) alla classe 5^ sec. di secondo grado (gr. 13) distinte per macroarea geografica (a.s. 2024/25)*



Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati MIM, Portale Unico dei Dati della Scuola, 2026.
*Non sono incluse le scuole del Trentino-Alto Adige e della Valle d'Aosta.

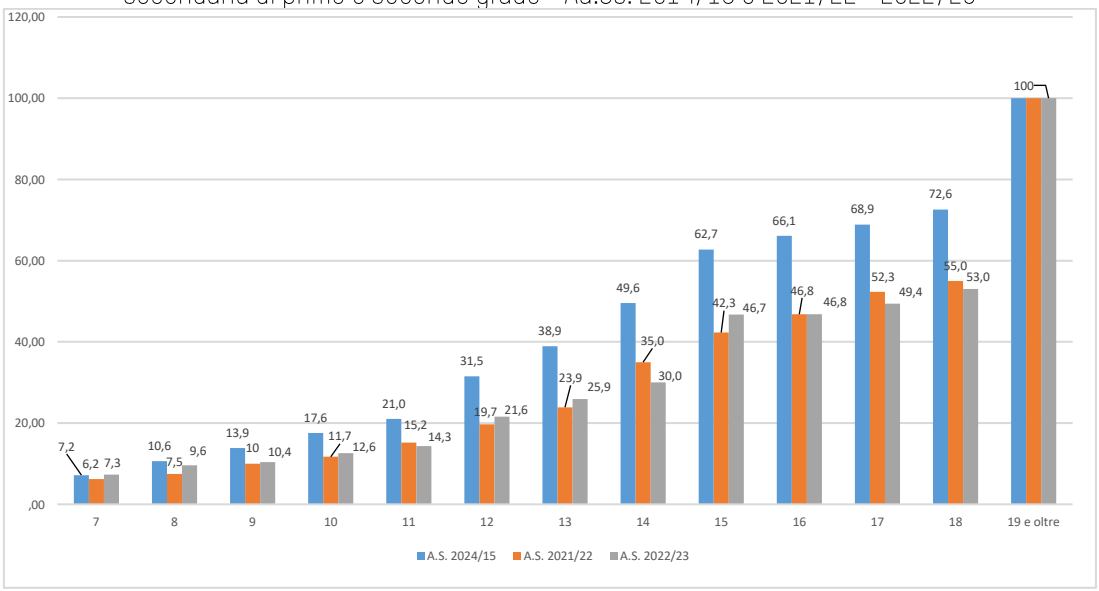
Infine, la condizione di ritardo scolastico colpisce con maggiore frequenza gli allievi con cittadinanza non italiana (Strozza, 2008). Nell'arco dei cinque anni di secondaria di secondo grado gli studenti con CNI con percorso regolare di studio passano dal 68,1% della prima classe al 47,0% dell'ultima. Il 30,0% dei quattordicenni frequenta ancora una classe di scuola secondaria di primo grado, mentre il 24,7% è in ritardo di un anno, il 4,6% di due e lo 0,7% di tre anni (MIM, 2024b). Le distanze tra gli studenti italiani e quelli di origine migratoria rimangono sempre notevoli: nell'a.s. 2022/23 nella scuola secondaria di secondo grado le percentuali dei ritardi diventano rispettivamente 16,0 e 48,0% (Graff. 19-20).

Graf. 19. Alunni con cittadinanza non italiana e italiana in ritardo scolastico per ordine scuola. A.s. 2022/23. Valori percentuali



Fonte: MIM, Ufficio di Statistica, *Gli alunni con cittadinanza non italiana*, 2024b.

Graf. 20 Alunni con cittadinanza non italiana in ritardo scolastico per età (valori percentuali) – Scuole primaria e secondaria di primo e secondo grado - Aa.Ss. 2014/15 e 2021/22 - 2022/23



Fonte: MIM, Ufficio di Statistica, *Gli alunni con cittadinanza non italiana*, 2024b.

In ragione di quanto sopra affermato, la riduzione del ritardo non può essere affrontata come una questione esclusivamente didattica. Richiede invece interventi precoci e strutturali,

politiche di riequilibrio territoriale, attenzione al capitale culturale e linguistico delle famiglie, nonché un ripensamento profondo delle pratiche di orientamento.

Il ritardo scolastico, più che una deviazione del percorso, appare come un dispositivo implicito che contribuisce a organizzare le disuguaglianze nel tempo, rendendole progressivamente più difficili da correggere. È in questo senso che il dato statistico assume un significato che va oltre la descrizione. Non racconta soltanto "chi resta indietro", ma mostra come e perché una parte del sistema educativo produca distanza, anche quando formalmente dichiara di ridurla.

Il guaio è che i ragazzi che vengono bocciati non sono scelti a sorte.
La scuola dice di giudicare il merito.
Ma poi scopriamo che un ragazzo o una ragazza con genitori poco istruiti ha una probabilità di lasciare la scuola fino a quindici volte superiore rispetto a chi ha almeno un genitore laureato.
Quindici volte.
Troppo per chiamarlo merito.
Quando una differenza è così grande non stiamo più misurando soltanto gli studenti.
Stiamo misurando le condizioni in cui sono nati e vivono.
Stiamo parlando di equità di un sistema scolastico.
È l'art. 3 della Costituzione che, di fatto, viene tradito.

1.7. Chi rischia di essere bocciato e di abbandonare la scuola?

Si boccia sempre di meno, è vero. E questo dato, che sulla carta potrebbe sembrare una buona notizia, continua invece a essere letto da una parte dell'opinione pubblica come il segnale di una scuola che avrebbe perso rigore. Una scuola "troppo permissiva", incapace di selezionare, e quindi destinata – secondo questa narrazione – a produrre livelli di apprendimento più bassi.

Eppure, quando si entra nei dati e nelle analisi, il quadro si ribalta. La bocciatura viene spesso giustificata come strumento educativo, utile a riallineare gli studenti a standard minimi o a correggere percorsi ritenuti fragili (Marcoux, Crahay, 2008; Shepard, Smith, 1989). In alcuni casi isolati può anche produrre effetti di recupero (Bropy, 2006; Mastrocola, Ricolfi, 2021), ma la ricerca internazionale è piuttosto chiara: si tratta di eccezioni.

Numerosi studi e osservazioni empiriche mostrano come la bocciatura finisca raramente per produrre gli effetti auspicati, trasformandosi piuttosto in un'esperienza di stigmatizzazione che incide negativamente sulla motivazione, sull'autostima e sul senso di appartenenza alla comunità scolastica (Andrew, 2014; Ikeda, García, 2014; Shepard, Smith, 1989).
Nel complesso, le evidenze mostrano che la bocciatura – in genere espressione di fragilità di "partenza" – aumenta significativamente il rischio di abbandono scolastico, senza rivelarsi uno strumento efficace né per il recupero delle lacune né per il miglioramento degli apprendimenti.

Ma il punto decisivo emerge quando si osserva chi è più esposto a questo rischio. A pesare è soprattutto la disponibilità di risorse familiari: culturali, economiche, relazionali (Borgna, Struffolino, 2022; Giancola, Salmieri, 2023). Gli studenti che possono contare su un contesto familiare in grado di offrire supporto emotivo, supporto e orientamento nello studio e risorse materiali adeguate riescono più facilmente a compensare momenti di difficoltà. Al contrario, coloro che provengono da famiglie meno attrezzate sul piano culturale, economico o relazionale si trovano spesso ad affrontare la scuola in una condizione di maggiore vulnerabilità. In assenza di reti di sostegno solide, la bocciatura rischia di rafforzare un circolo vizioso di esclusione,

contribuendo a cristallizzare le disuguaglianze anziché ridurle (MIUR, 2018; Fondazione Cariplo, 2023). In altri termini, la bocciatura non agisce su un terreno neutro. Interviene su disuguaglianze già esistenti e, spesso, le amplifica.

In questa prospettiva, la bocciatura può essere letta non solo come una risposta all'insuccesso scolastico, ma anche come un meccanismo che tende a selezionare e a riprodurre le differenze sociali preesistenti. Gli studenti con un minore capitale sociale risultano, infatti, i più penalizzati, poiché dispongono di strumenti più limitati per rielaborare tale esperienza e trasformarla in un'opportunità di crescita. Ciò non significa che manchino percorsi individuali che smentiscono questa tendenza: molti insegnanti, così come ciascuno di noi, potrebbero richiamare esempi di studenti e studentesse che hanno saputo trarre beneficio da un'esperienza di bocciatura. Tuttavia, la dinamica più frequentemente osservata è quella appena descritta.

Il ricorso a questa pratica solleva quindi interrogativi rilevanti sia sul ruolo della scuola come istituzione chiamata a promuovere l'equità, sia sull'efficacia di modalità valutative che, invece di sostenere i soggetti più fragili, rischiano di aggravarne le difficoltà. In questo senso, la riduzione del ricorso all'istituto della non ammissione alla classe successiva può essere considerata un elemento positivo.

Questa conclusione, tuttavia, richiede un'ulteriore precisazione. La correlazione tra bocciatura e rischio di abbandono scolastico è ampiamente documentata, ma, come ogni correlazione, non consente di stabilire automaticamente un rapporto di causa-effetto. È plausibile, infatti, che in alcuni casi la bocciatura rappresenti l'esito di un processo di progressivo disimpegno già in atto, piuttosto che la sua causa originaria: alcuni studenti, avendo ormai maturato l'intenzione di abbandonare il percorso scolastico, investono sempre meno nelle attività didattiche, fino ad assumere atteggiamenti di rifiuto o di aperto boicottaggio della vita scolastica.

Ciò non modifica il quadro generale restituito dalla ricerca, che continua a evidenziare come la ripetenza, considerata nel suo complesso, produca più frequentemente effetti negativi che benefici. Tuttavia invita a evitare interpretazioni semplicistiche e a considerare la complessità delle situazioni concrete nelle quali le decisioni vengono assunte.

Nel corso degli incontri di formazione e confronto realizzati con dirigenti scolastici e docenti è emersa con forza questa esigenza di contestualizzazione. Molti hanno sottolineato come la non ammissione rappresenti oggi una misura del tutto residuale, alla quale si ricorre soltanto dopo aver sperimentato senza esito interventi di recupero, sostegno e riattivazione della motivazione. In questa prospettiva, la bocciatura non viene considerata uno strumento ordinario di regolazione degli apprendimenti, ma l'estrema opzione disponibile quando il consiglio di classe ritiene che la promozione comporterebbe un rischio ancora maggiore, alimentando una dispersione implicita ormai difficilmente recuperabile.

Queste considerazioni trovano riscontro anche nel quadro normativo. Nel primo ciclo d'istruzione il D. Lgs. 62/2017 attribuisce infatti al consiglio di classe un ampio margine di discrezionalità, prevedendo che, anche in presenza di insufficienze, la non ammissione possa essere deliberata solo con adeguata motivazione. La prassi conferma come numerosi studenti vengano promossi pur presentando carenze in più discipline, segno che il rendimento scolastico costituisce soltanto uno degli elementi presi in considerazione. Nella decisione finale assumono spesso un peso determinante aspetti più ampi della crescita personale dello

studente: l'evoluzione della sua capacità di assumersi responsabilità, di gestire il proprio percorso formativo, di partecipare alla vita della classe e di costruire relazioni positive con i pari. In altri termini, il consiglio di classe è chiamato a valutare non soltanto il livello degli apprendimenti raggiunti, ma il bilancio complessivo tra i possibili benefici e i possibili rischi delle due opzioni disponibili, interrogandosi su quale scelta possa risultare maggiormente educativa per quello specifico studente.

Se la letteratura scientifica invita quindi a limitare il ricorso alla bocciatura e a privilegiare strategie preventive e interventi tempestivi di sostegno, l'esperienza professionale di dirigenti e docenti ricorda che possono esistere situazioni eccezionali nelle quali la non ammissione, lungi dal rappresentare una misura punitiva o selettiva, costituisce l'esito di una ponderata valutazione educativa. La vera sfida consiste allora nel fare in modo che essa rimanga una scelta realmente residuale, sostenuta da motivazioni trasparenti, preceduta da ogni possibile tentativo di recupero e accompagnata da adeguate risorse affinché non si trasformi in un ulteriore fattore di esclusione.

1.8 I soliti noti: dati e analisi per capire

Le ricerche internazionali mostrano ormai da tempo, con notevole convergenza, un dato che potrebbe apparire persino ovvio ma che resta necessario ribadire: l'origine sociale continua a essere uno dei principali predittori degli esiti scolastici. Gli studenti provenienti da contesti familiari svantaggiati hanno una probabilità più alta di essere bocciati e, lungo la traiettoria scolastica, di abbandonare precocemente il sistema educativo (OECD-PISA, 2014; OECD-PISA 2018a, 2022; OECD, 2017a). In linea con tali evidenze, il recente studio di Contini e Salza (2025) mostra che quasi la metà degli studenti bocciati ha genitori privi di diploma, mentre solo il 13% ha almeno un genitore laureato. Non solo, 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, con differenze comprese tra circa 1,5 e quasi 5 punti percentuali a seconda del percorso scolastico.

Le ricerche dell'Istituto degli Innocenti per UNICEF confermano il ruolo centrale del background familiare tra i principali fattori alla base delle disuguaglianze educative e sociali (UNICEF Office of Research-Innocenti, 2018).

Si tratta del grande tema della trasmissione intergenerazionale della povertà educativa che, nonostante le numerose evidenze empiriche e un'ampia letteratura ne attestino la rilevanza e la persistenza nel tempo, continua a occupare uno spazio ancora marginale nel dibattito pubblico (Ballarino, Checchi, 2006; Bratti, Checchi, Filippin, 2007; Checchi, Fiorio, Leonardi, 2013; Agasisti, Cordero-Ferrara, 2013; Triventi, 2014; OECD-PISA, 2018b; OECD-PISA, 2026; Benadusi, Giancola, 2021; Sacco, Le Rose, 2022; INAPP, 2022; Giancola, Salmieri, 2023; Giuliani, 2025).
ISTAT, da molti anni e con una messe variegata di dati, evidenzia il carattere della ereditarietà dei fenomeni di dispersione scolastica: la condizione socio-economica della famiglia di origine è un gradiente educativo molto marcato, rappresentando uno dei fattori più rilevanti nel determinare l'abbandono scolastico precoce (ISTAT, 2025a, 2025b, 2023a, 2025c, 2025d). In buona sostanza:

- Un giovane con genitori poco istruiti ha una probabilità di diventare ELET 12-15 volte superiore rispetto a un coetaneo con almeno un genitore laureato.
- Il diploma dei genitori riduce drasticamente il rischio, ma non lo annulla.
- Il titolo terziario dei genitori ha un effetto protettivo fortissimo, portando l'ELET sotto il 2%.

La Tabella 2 ci dice che quando i genitori hanno un basso livello di istruzione, quasi un quarto dei giovani abbandona precocemente gli studi. Si tratta di una relazione che si mantiene stabile nel tempo: al diminuire del capitale educativo familiare, il rischio di uscita precoce cresce in modo esponenziale. I ¾ degli ELET complessivi hanno genitori con un basso livello di istruzione.

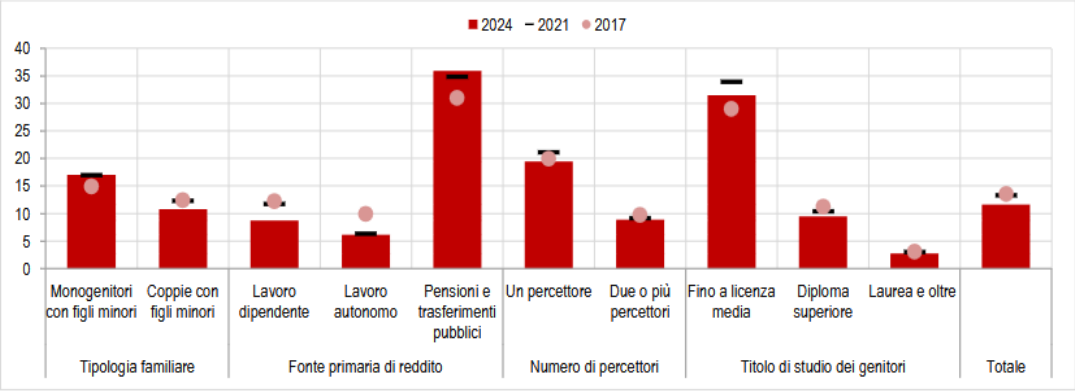
Tab. 2. Giovani di 18-24 anni usciti precocemente dal sistema di istruzione e formazione (ELET) per titolo di studio dei genitori. Anni 2021-2025 (valori per 100 giovani con le stesse caratteristiche)

Anno	Genitori con titolo terziario (%)	Genitori con titolo sec. II grado (%)	Genitori con al più titolo sec. I grado (%)
2021	2,7	6,2	25,8
2022	2,5	5,3	24,1
2023	1,6	5,0	23,9
2024	1,8	5,0	24,5

Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati ISTAT, 2026a.

Ancora ISTAT (2025d), mettendo in serie le tre annualità per le quali si hanno a disposizione gli indicatori (2017, 2021 e 2024), osserva come l'incidenza della *deprivazione materiale e sociale specifica* dei minori di 16 anni – percentuale di minori che presentano almeno tre segnali di deprivazione materiale e sociale su un insieme definito di indicatori, dodici attinenti direttamente il minore e cinque la famiglia – sia più elevata tra le famiglie monogenitore (17% nel 2024, era 14,9% nel 2017) rispetto alle coppie con figli minori (10,8%, in miglioramento rispetto al 12,4% del 2017), diminuisca all'aumentare del numero di percettori di reddito in famiglia, passando da 19,4% nel caso di un solo percettore, a 8,9% nel caso di due o più percettori. Nel 2024, la deprivazione materiale e sociale specifica dei minori era pari a 2,7% se il titolo di studio di almeno uno dei due genitori era superiore o uguale alla laurea, raggiungendo il 31,5% nel caso di titolo di studio inferiore o uguale alla licenza media (Graf. 21).

Graf. 21. Bambini e ragazzi di età inferiore a 16 anni in condizione di deprivazione materiale e sociale specifica per tipologia familiare, fonte principale di reddito familiare, numero di percettori di reddito in famiglia e titolo di studio dei genitori. Anni 2017, 2021 e 2024 per 100 bambini e ragazzi con le stesse caratteristiche

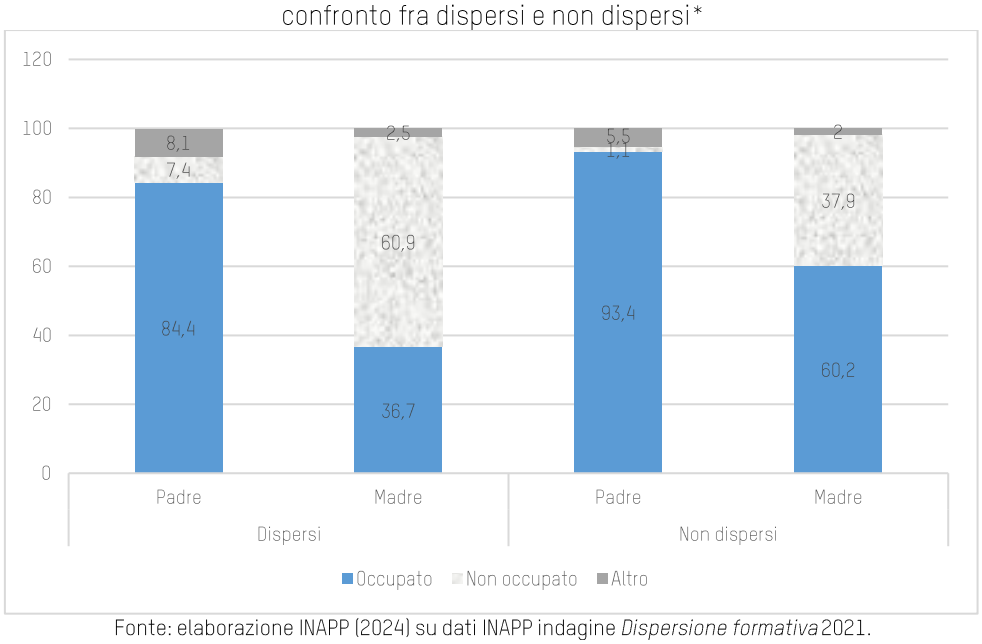


Fonte: ISTAT, *Le condizioni di vita dei minori di 16 anni*, 2025a.

Un'altra variabile altrettanto rilevante, che offre una diversa prospettiva sullo stesso fenomeno, è lo stato occupazionale dei genitori al momento dell'abbandono, con un'incidenza particolarmente significativa della disoccupazione materna. La quota di genitori non occupati (sia madri sia padri) risulta infatti sensibilmente più elevata tra i "dispersi" rispetto ai "non dispersi", entrambi individuati in base al costrutto ELET dall'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche nell'indagine *Dispersione formativa* (INAPP, 2024; Giuliani, 2025). Lo studio,

disegnato su due campioni indipendenti, ha evidenziato inoltre la presenza di una percentuale molto alta di madri non occupate, soprattutto nel Mezzogiorno (Graf. 22).

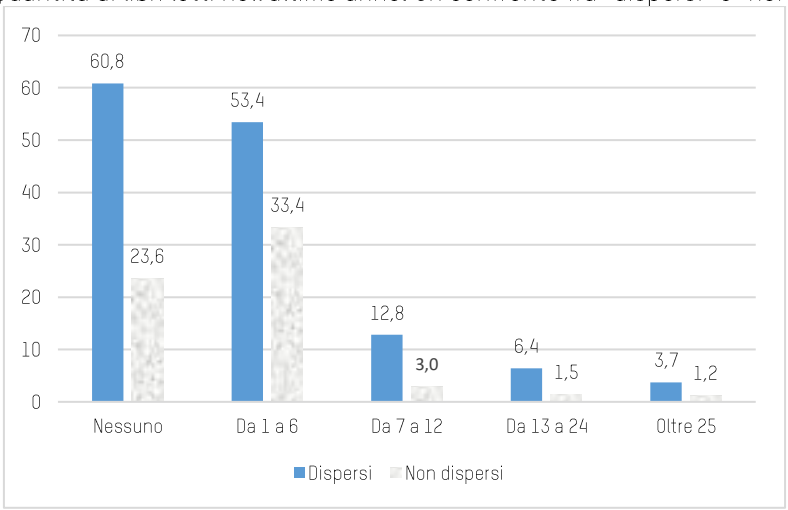
Graf. 22. Condizione occupazionale dei genitori quando l'intervistato aveva 14 anni. Un confronto fra dispersi e non dispersi*



Fonte: elaborazione INAPP (2024) su dati INAPP indagine *Dispersione formativa* 2021.
*Altro: Pensionato, Inabile al lavoro, Deceduto, Non so.

In coerenza con gli studi comparativi internazionali, in particolare con il framework OECD-PISA, e con riferimento agli indicatori di status economico-culturale (quali la disponibilità di libri in casa e il numero di libri letti nell'ultimo anno), INAPP evidenzia come tali variabili amplifichino ulteriormente le differenze tra studenti "dispersi" e "non dispersi", già emerse in relazione alle caratteristiche delle famiglie di origine. In particolare, tra i giovani "dispersi", provenienti più frequentemente da contesti caratterizzati da povertà di opportunità educative, il 60,8% dichiara di non aver letto alcun libro nell'ultimo anno. Al contrario, tra i "non dispersi" prevale la lettura di 1-6 libri (53,4%), sebbene circa un quarto riferisca comunque di non averne letto alcuno (Graf. 23).

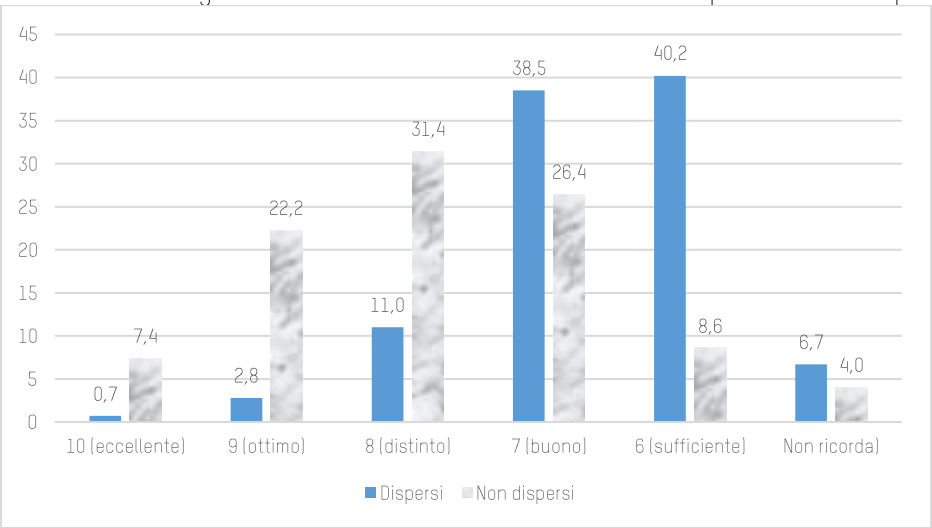
Graf. 23. Quantità di libri letti nell'ultimo anno. Un confronto fra "dispersi" e "non dispersi"



Fonte: INAPP (2024) su dati INAPP indagine *Dispersione formativa* 2021.

Ancora la medesima ricerca ha messo in relazione il voto conseguito all'esame conclusivo del primo ciclo e il collettivo di coloro che hanno abbandonato o non abbandonato. «Il confronto con il gruppo di controllo dei "non dispersi", che provengono da famiglie mediamente più scolarizzate e con una migliore posizione nel mercato del lavoro – scrivono i ricercatori INAPP – , è quasi impietoso: circa 8 "dispersi" su 10 si distribuiscono fra quanti hanno conseguito una valutazione bassa (sufficiente per il 40,2%) o appena superiore ad essa (buono per il 38,5%), laddove oltre il 60% dei "non dispersi" dichiara di aver conseguito una valutazione elevata (distinto per il 31,4%, ottimo per il 22,2% ed eccellente per il 7,4%) (Graf. 24).

Graf. 24. Voto conseguito alla licenza media. Un confronto fra "dispersi" e "non dispersi"



Fonte: elaborazione INAPP su dati INAPP indagine *Dispersione formativa* 2021.

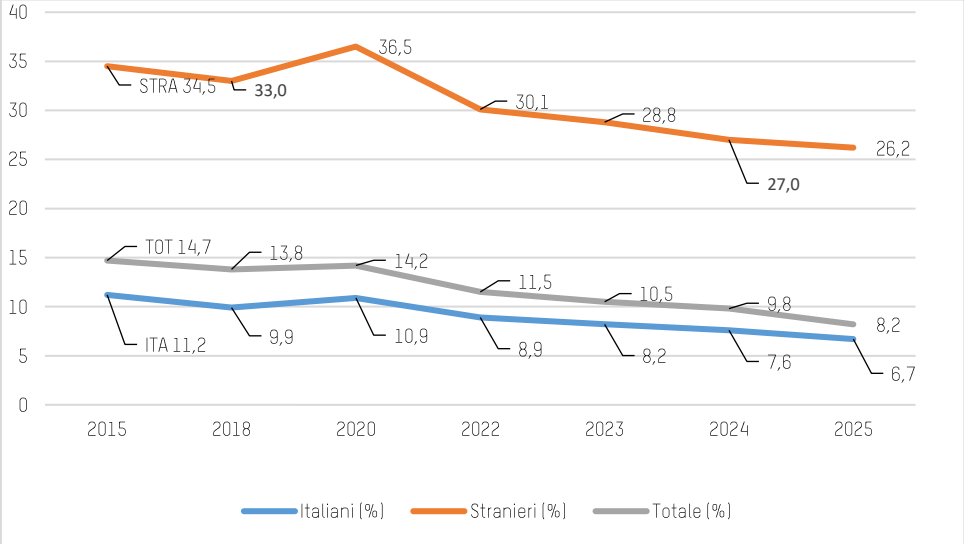
I risultati italiani dell'ultima indagine OECD-PISA (2026; INVALSI, 2026c) mostrano che il contesto familiare continua a incidere significativamente sulle performance. L'ESCS – l'indice di status socio-economico e culturale - spiega circa l'11% della variabilità dei risultati in scienze e matematica e il 10% in lettura. Tra gli studenti avvantaggiati e svantaggiati il divario raggiunge 80 punti in scienze e 79 in lettura e matematica, equivalenti a più di un livello di competenza. Il 36% degli studenti svantaggiati è low performer in scienze, contro il 9% degli avvantaggiati. Al tempo stesso, circa il 13% degli studenti italiani è "resiliente", raggiungendo risultati elevati nonostante un background sfavorevole.

Impietoso parrebbe proseguire con questa serie di evidenze, tutte concordi nel mostrare un ascensore sociale "bloccato" e come il cosiddetto successo scolastico sia pesantemente ipotecato dalle condizioni economiche di nascita e dal livello di istruzione dei genitori. Com'è possibile che con evidenze così forti rispetto all'incapacità di creare, di pensare e sognare un futuro diverso per tanti giovani, se ne parli così poco?

Il carattere strutturale delle diseguaglianze educative trova tuttavia ulteriore conferma se osserviamo il dato dell'abbandono ELET distinto per cittadinanza italiana e non italiana (Graf. 25). Esso mostra una persistente e profonda disuguaglianza: nel 2025 il tasso ELET tra i giovani italiani era pari al 6,7%, mentre tra i giovani con CNI raggiungeva il 26,2%, cioè quattro volte superiore a quello degli italiani, sebbene anch'esso sia in diminuzione nel corso degli ultimi anni (ISTAT, 2026a; Save the Children, 2025). Il dato varia sensibilmente in base all'età di arrivo in Italia: raggiunge addirittura il 38,9% per chi arriva tra i 16 e i 24 anni, scende al 28,7% per chi arriva tra i 10 e i 15 anni, e al 15,8% per chi arriva entro i primi nove anni di vita, mostrando una riduzione tanto maggiore quanto più precoce è l'ingresso nel sistema scolastico italiano.

ISTAT sottolinea che questa forbice è legata a condizioni socio-economiche, ritardi linguistici, concentrazione territoriale degli svantaggi e discontinuità dei percorsi migratori, "storie" scolastiche individuali frammentarie e vissute a cavallo di sistemi scolastici molto diversi tra loro (in Italia, nei Paesi di origine o in altri Paesi terzi), la cui "ricucitura" è oggettivamente molto difficile e soggetta in modo quasi inevitabile a battute di arresto. A tali elementi si affiancano, inoltre, alcune criticità del sistema scolastico italiano, che emergono con particolare evidenza nei passaggi tra i diversi ordini e gradi di istruzione secondaria, fasi nelle quali il rischio di dispersione scolastica tende ad aumentare.

Graf. 25. Andamento del tasso di abbandono scolastico espresso in ELET tra studenti italiani e con CNI. Serie storica 2015-2025

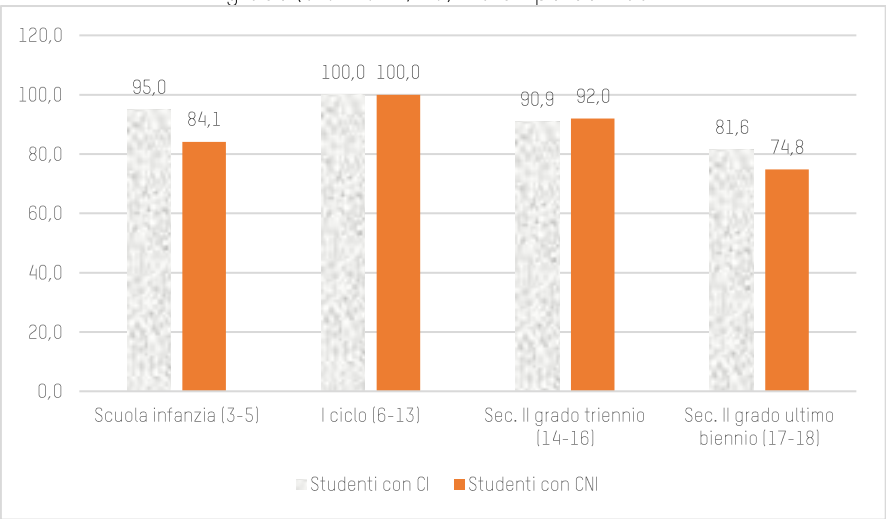


Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati ISTAT, 2026a.

Del resto ISTAT (2025a) evidenzia anche che i minori stranieri sono a rischio di povertà o esclusione sociale nel 43,6% dei casi, valore superiore di oltre venti punti percentuali a quella dei coetanei con cittadinanza italiana (23,5%). Nel Mezzogiorno a livelli di rischio più elevati corrispondono anche differenze più ampie tra stranieri e italiani: il rischio di povertà o esclusione sociale tra i primi raggiunge il 78,2% e tra i secondi il 40,9%. Ciononostante, quasi la metà (il 49,2%) dei minori a rischio di povertà o esclusione sociale è di nazionalità italiana e vive nel Mezzogiorno.

Questi dati dialogano a specchio con quelli di fonte MIM (2024a) relativi al tasso di scolarità (Graf. 26). Mentre si osserva una (scontata) piena scolarità nella fascia d'età 6-13 anni (primo ciclo), nella fascia 14-16 anni, corrispondente ai primi tre anni di secondaria di secondo grado, la scolarità degli allievi con CNI è in media del 92%, e nella fascia 17-18 anni (ultimi due anni di secondaria di secondo grado) diminuisce fino al 74,8% rispetto all'81,6% degli studenti italiani.

Graf. 26. Tasso di scolarità degli allievi italiani e con CNI, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado (a.s. 2022/23). Valori percentuali



Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati MIM, *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2022/23,* 2024b.

Dopo quanto detto rispetto alla correlazione tra abbandono e ritardo scolastico, è chiaro che dietro questo pregiudizievole dato ELET degli allievi con CNI sussiste una situazione altrettanto negativa di ritardo scolastico (MIM, 2024b).

L'osservazione empirica in contesti cittadini di medie e grandi dimensioni ha evidenziato che nelle scuole del primo ciclo dove si registrano percentuali di studenti con CNI rilevanti ma pur sempre contenute (intorno al 30%), le situazioni di ritardo sono in genere anch'esse circoscritte (Luatti, Filippi, 2025). Ciò significa che la scuola dà risposte soddisfacenti alle molteplici esigenze poste dalle classi multiculturali e plurilingui, e a contenere l'insorgenza di situazioni di ritardo scolastico "precoce". La situazione cambia quando le percentuali di incidenza tendono a innalzarsi e sovente, quale conseguenza, ad insorgere forme di evitamento esperite dalle famiglie italiane, generando il fenomeno del *white flight* o "fuga bianca" (Pacchi, Ranci, 2017). A tale dinamica può affiancarsi, in senso opposto ma con effetti convergenti sulla composizione delle scuole, la scelta intenzionale di alcune famiglie straniere di iscrivere i propri figli in contesti caratterizzati da una maggiore presenza di connazionali, dove possono trovare reti di supporto, familiarità linguistica e relazionale. Tali processi, interagendo tra loro, possono contribuire a rafforzare meccanismi di concentrazione scolastica e di segregazione educativa.

Le concentrazioni di allievi con background migratorio all'interno di un istituto se non conoscono soluzioni di continuità tra primaria e secondaria di primo grado, unitamente ai fenomeni patologici connessi a tale preponderante presenza, producono un effetto moltiplicatore delle situazioni di ritardo scolastico nella secondaria inferiore e, di conseguenza, nel ciclo d'istruzione successivo, innalzando il rischio di abbandono scolastico e di estromettere dai percorsi più ambiziosi o più affini alle attitudini individuali, studenti e studentesse dalle buone o ottime potenzialità (Benadusi, Giancola 2021).

Questi elementi suggeriscono tuttavia cautela nell'assumere la sola cittadinanza come criterio per definire soglie rigide di concentrazione. La presenza di studenti con CNI costituisce infatti un indicatore importante dei processi di composizione della popolazione scolastica, ma non restituisce da sola la varietà delle condizioni linguistiche, sociali, economiche e culturali che caratterizzano gli studenti e i territori. La stessa quota di studenti e studentesse con CNI può corrispondere a situazioni molto differenti per storia migratoria, condizioni socio-economiche,

competenze linguistiche, anzianità di inserimento nel sistema scolastico e caratteristiche del contesto territoriale. Per questo, più che fissare un'unica soglia quantitativa, appare opportuno sviluppare strumenti di contrasto alla segregazione fondati su indicatori compositi, capaci di leggere congiuntamente la pluralità delle condizioni di svantaggio e di vulnerabilità, e su politiche territoriali e scolastiche orientate al riequilibrio.

In questa prospettiva, le politiche di contrasto alla concentrazione dovrebbero intervenire non soltanto sulla composizione delle singole scuole, ma anche sui meccanismi che la producono e la rafforzano: le modalità di iscrizione e di distribuzione degli studenti, l'accessibilità e l'organizzazione dei trasporti, la distribuzione territoriale dell'offerta formativa e delle risorse professionali ed educative. L'obiettivo non dovrebbe essere dunque quello di fissare un tetto uniforme alla presenza di studenti con CNI, quanto piuttosto quello di evitare concentrazioni di svantaggio e di garantire una distribuzione più equilibrata delle opportunità educative, sostenendo in modo proporzionato le scuole e i territori che presentano bisogni maggiori.

1.9 Abolire la bocciatura? Una proposta

Abbiamo visto che la bocciatura provoca ritardo che a sua volta accresce esponenzialmente il rischio di abbandono scolastico e il dato ELET. Abbiamo visto altresì che bocciatura e abbandono colpiscono soprattutto i giovani figli di genitori con scarso capitale socio-economico e culturale, contribuendo ad accentuare le disuguaglianze educative tra diversi gruppi sociali. Sono gli studenti più fragili ad essere bocciati più spesso, ed è plausibile che il loro successivo peggior rendimento rifletta le fragilità di partenza.

Fondazione Gi Group (2025) rifacendosi allo studio INAPP sopra menzionato, ha delineato una sorta di identikit dello studente ELET che qui riproponiamo (Tab. 3). Si tratta di un profilo coerente con quanto abbiamo esposto finora, suscettibile semmai di essere ulteriormente arricchito con altre caratteristiche e variabili discusse in queste pagine, a partire dalla questione della bocciatura e del ritardo.

Tab. 3. Identikit degli ELET in Italia. Gruppo di giovani 18-24 anni in cui prevale la condizione di abbandono scolastico

Età abbandono	14-16 anni
Percorso abbandonato	Maggiore probabilità in percorsi professionali, minore in tecnici e liceali
Genere	Maschi
Paese di origine	Giovani nati in Paesi esteri non Ue
Regione di residenza in Italia	Mezzogiorno
Titolo di studi dei genitori	Uno dei genitori ha al più diploma di terza media
Stato occupazionale dei genitori	Non occupazione di uno dei genitori (in particolare madre)
Disabilità	Presenza di forte disabilità

Fonte: Fondazione Gi Group-Dedalo su dati INAPP, 2025.

Per interrompere il circolo vizioso che lega bocciatura, ritardo scolastico, aumento del rischio di abbandono e riproduzione delle disuguaglianze, una possibile soluzione – seppur necessariamente parziale e alla luce delle considerazioni già esposte nel par. 1.7 – potrebbe consistere nel (definitivo) superamento del modello tradizionale della ripetenza a favore di un sistema più flessibile.

In questa prospettiva si potrebbe prevedere comunque il recupero mirato delle sole discipline in cui non sono state raggiunte le competenze di base, consentendo comunque allo studente di proseguire nel percorso per le altre materie. Un simile approccio eviterebbe di costringere gli

studenti di ripetere integralmente un anno scolastico, includendo anche insegnamenti in cui avevano già conseguito risultati adeguati o positivi. Si potrebbe obiettare che uno strumento in questa direzione esiste già, nella forma dei debiti formativi e della sospensione del giudizio. Il nodo, tuttavia, riguarda la sostenibilità organizzativa ed economica di un sistema di recupero realmente efficace e generalizzato, oltre alle criticità che già caratterizzano le modalità attuali: corsi di recupero estivi spesso limitati nel numero di ore, organizzati in ambienti non adatti, sostenuti da risorse insufficienti.

Oltre a risultare poco efficiente sul piano formativo, la ripetenza generalizzata può essere percepita come un'esperienza demotivante e stigmatizzante, con effetti negativi sull'autostima e l'engagement scolastico. Al contrario, un'organizzazione più modulare e personalizzata dei percorsi di apprendimento potrebbe favorire il recupero delle lacune senza interrompere il progresso complessivo, contribuendo così a ridurre il rischio di abbandono e a contrastare, almeno in parte, le disuguaglianze educative. L'idea non è abbassare l'asticella, ma spostare il punto di intervento: agire sulle competenze mancanti senza interrompere il percorso.

Una simile trasformazione, tuttavia, non riguarda solo la didattica. Implicherebbe una riorganizzazione più ampia dei tempi e delle strutture della scuola, con percorsi meno rigidi e più continui. In questa prospettiva si inserisce anche l'ipotesi di una revisione dell'articolazione dei cicli scolastici, già sperimentata in alcuni contesti europei (Francia e Polonia, ad esempio), con un ciclo intermedio più lungo e omogeneo, centrato sul consolidamento dei saperi di base e su un progressivo accesso alle competenze disciplinari, che consentirebbe di riservare al triennio finale un lavoro di approfondimento più mirato, anche attraverso una maggiore opzionalità. Allo stesso tempo, un rafforzamento dell'orientamento scolastico lungo tutto il ciclo intermedio – non più concentrato solo nei momenti di passaggio – aiuterebbe a prevenire scelte poco consapevoli e a contenere il rischio di insuccesso nei primi anni della secondaria di secondo grado.

«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 tratta di osservazioni che non possono essere liquidate come semplici impressioni soggettive, ma che indicano piuttosto la necessità di interrogarsi criticamente sull'impianto selettivo della scuola secondaria di secondo grado e di esplorare con maggiore convinzione modelli capaci di posticipare le scelte e ampliare le opportunità educative-orientative. Su questo specifico punto torneremo più avanti, nella parte di questo studio dedicata alle proposte.

Nessuna delle misure sopra menzionate può funzionare da sola. L'abolizione o la riduzione della ripetenza a casi eccezionali avrebbe senso solo dentro un sistema capace di sostenere davvero gli studenti nei momenti di difficoltà, attraverso interventi didattici e socio-emotivi, personalizzati e nel piccolo gruppo.
È qui che emerge la contraddizione più evidente: ciò che sarebbe pedagogicamente auspicabile è anche ciò che è organizzativamente più difficile. La personalizzazione richiede ai docenti molta professionalità e approcci metodologici non frontali e trasmissivi. Quanto questo sia complicato nella realtà della classe è noto a qualsiasi insegnante ci creda veramente.

Per questa ragione, il contrasto alla dispersione scolastica e alle disuguaglianze formative non può essere affidato a interventi episodici o emergenziali, ma richiede politiche scolastiche strutturali, lungimiranti e continuative, orientate alla promozione dell'equità e delle pari opportunità di apprendimento nei percorsi di istruzione e sostenute da adeguati investimenti pubblici. In questa prospettiva, i continui tagli alla scuola – vedi da ultimo la riduzione delle figure dei docenti di potenziamento (nota n. 10164 del 16/04/2026, "Istruzioni operative determinazione organici personale docente ed educativo") – sembrano andare in direzione contraria, indebolendo ulteriormente quelle condizioni che renderebbero possibile una scuola capace di non lasciare indietro nessuno.

Una docente di un istituto professionale ha detto pubblicamente che, alla fine, non è così importante che i suoi studenti padroneggino bene l'italiano e che scrivano "ha" senza acca, quando invece ci vuole.
Ciò che conta è che, dopo tre anni, ottengano una qualifica e trovino un lavoro. E in quella scuola, questo accade davvero.
Ma se le competenze di base restano deboli, come si potranno affrontare le incertezze della vita di oggi, soprattutto quelle lavorative?
"È sola la lingua che fa uguali", scriveva don Lorenzo Milani.
Ma che tipo di uguaglianza può esserci se l'accesso alla lingua, alle parole e al pensiero non è garantito a tutti?
Se i livelli di apprendimento in italiano restano così profondamente differenti tra licei, tecnici e professionali?
Uno studente di un istituto professionale, in un laboratorio sul benessere a scuola, ha detto: "L'indirizzo del professionale non è adatto a chi non è forte di carattere".
Il suo professore ha annuito, poi però ha pensato che forse questo vale anche per chi ci insegna.
Ci vuole una grande motivazione, e anche una preparazione solida, per lavorare in certe scuole.
Pensieri semplici. Forse ingenui.
Che alimentano domande che tutti coloro che hanno a cuore la scuola e i nostri ragazzi e ragazze non dovrebbero smettere di farsi.

1.10 E poi c'è la dispersione "implicita"

Il legame tra riduzione delle bocciature, peraltro connesso all'aumento dei sospesi dal giudizio – i rimandati nel gergo comune (*seconda chance*) – nelle secondarie di secondo grado, e calo degli ELET non può tuttavia essere interpretato in modo univoco. Se da un lato esso contribuisce a trattenere più studenti nel sistema, dall'altro solleva interrogativi sul rischio di dispersione "nascosta", legata alla permanenza in percorsi scolastici caratterizzati da bassi livelli di apprendimento. È plausibile, inoltre, che pure gli studenti sospesi dal giudizio, e soprattutto quelli con debito in più materie, pur superando l'esame di "riparazione", entrino nell'anno successivo con lacune persistenti e un maggiore affaticamento negli apprendimenti.
La carenza di competenze accademiche e cognitive di base, commisurate al livello scolastico frequentato, è stata riconosciuta come uno degli indicatori centrali nella fiorente letteratura sulla povertà educativa (Checchi, 1998; Save the Children, 2014; Giancola, Salmieri, 2023).

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 (INVALSI, 2026a). I dati – in miglioramento rispetto alle rilevazioni del 2025 - evidenziano una forte disparità tra percorsi scolastici secondari di secondo grado nell'acquisizione delle competenze fondamentali (Tab. 4); 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 diritti e dei doveri di cittadinanza, anche digitale, o indispensabili sul lavoro. Insomma, per "diventare sovrani".

Negli Istituti Professionali, dopo 13 anni di scuola (e forse anche di più visto il tasso di ripetenza) l'80% dei diplomati non possedevano competenze alfabetiche e numeriche adeguate. La situazione non è molto migliore nel Tecnico Economico dove 6 studenti diplomati su 10 non hanno competenze adeguate in italiano e matematica. Nei Licei linguistici, scientifici e classici si registrano dati nettamente migliori, seppure con marcati divari tra le due competenze (dati relativi al 2025).

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 (Ricci, 2019, Martini, 2020; Barabanti, Maraviglia, 2025).

Tab. 4. Livelli di apprendimento NON adeguati in Italiano e Matematica al grado 13 per Percorso di scuola secondaria (2025)

Percorsi di scuola secondaria	Italiano	Matematica
Ist. Professionale Industria e Artigianato.	83,3	77,9
Ist. Tecnico Economico	62,0	62,8
Ist. Tecnico Tecnologico	59,0	45,7
Liceo Artistico	50,2	67,3
Liceo Classico	17,7	49,5
Liceo Scienze Umane	49,9	71,0
Liceo Linguistico	10,6	58,0
Liceo Scientifico	27,0	19,5

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

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 l'allievo o l'allieva 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. A ben vedere, il mancato raggiungimento delle competenze fondamentali chiama in causa in primo luogo la responsabilità dell'istituzione scolastica e, più in generale, del sistema di istruzione. In questa prospettiva, la dispersione implicita rende visibile una forma di insuccesso della scuola stessa: non un fallimento dello studente rispetto alla scuola, ma, almeno in primo luogo, un fallimento della scuola nel garantire all'allievo ciò che il percorso scolastico avrebbe dovuto assicurargli.

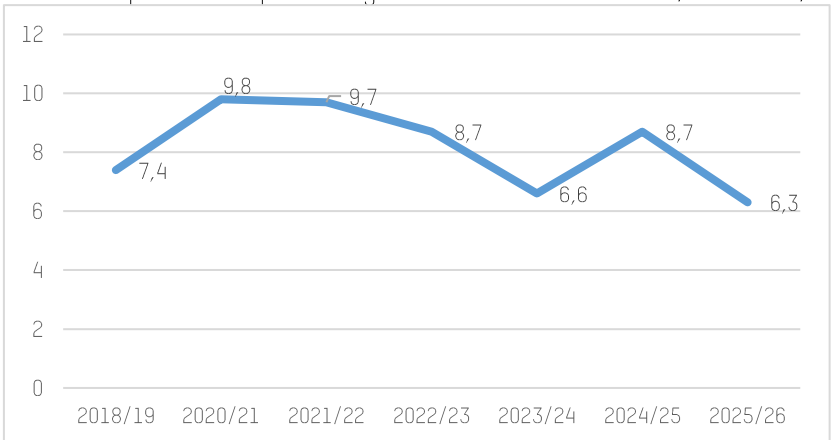
Negli ultimi anni, la dispersione implicita intesa come "fallimento formativo" nella scuola secondaria di secondo grado ha evidenziato un andamento altalenante: dal 6,6% del 2024 è salita all'8,7% nel 2025, per poi scendere al 6,3% nel 2026, segnando il valore più contenuto dall'inizio della rilevazione (Graf. 27). 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 (INVALSI, 2026a; Fondazione Agnelli, Fondazione Rocca, 2025; Girardi, Rocco 2025). Differenze rilevanti emergono anche in relazione al background socio-economico degli studenti, al tipo di percorso scolastico e, al loro interno, alla cittadinanza italiana o non italiana (Tabb. 5-7).
In particolare, gli studenti 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.

Tali elementi mettono in evidenza come la dispersione scolastica implicita costituisca una delle principali criticità del sistema educativo italiano. Analogamente a quella esplicita, essa risulta infatti «strettamente legata a disuguaglianze socioeconomiche e territoriali» (Triventi, 2025, p. 51). 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 (Gavosto, Romano, 2020).

Come evidenziato in apertura, gli investimenti del PNRR (Missione 4, interventi per il contrasto ai divari, 2022-2026) potrebbero aver contribuito ad accelerare la riduzione della dispersione scolastica esplicita. Sul versante della dispersione implicita, invece, le evidenze disponibili non consentono ancora di formulare una valutazione altrettanto chiara e condivisa (Prodi, 2025), anche se il recentissimo Rapporto INVALSI, come si è visto, segnala un sensibile miglioramento (INVALSI, 2026a). Rimane tuttavia ancora da realizzare un'analisi specifica degli effetti degli interventi PNRR dedicati alla riduzione dei divari, capace di verificare – attraverso il patrimonio informativo delle rilevazioni INVALSI – se e in quale misura le scuole beneficiarie dei finanziamenti (ex DD.MM. 170/2022, 19/2024, 256/2025, 176/2023 e 175/2025) abbiano registrato cambiamenti negli apprendimenti degli studenti rispetto alla situazione precedente agli interventi o rispetto a contesti comparabili.

Graf. 27. Dispersione implicita al grado 13. Serie storica 2018/19 – 2025/26



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

Tab. 5. Fallimento formativo per macro aree geografiche (grado 13= 5^ sec. II grado). Serie storica 2028/19 – 2025/26. Valori percentuali

Anno	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	Isole	Totale
2018/19	2,7	2,6	7,2	11,5	14,5	7,5
2020/21	4,6	3,9	9,6	17,7	17,5	9,8
2021/22	3,9	3,5	9,2	16,4	16,6	9,7
2022/23	3,5	3,0	8,0	15,2	13,6	8,7
2023/24	3,0	2,5	6,1	11,8	9,2	6,6
2024/25	4,3	3,6	8,9	14,1	12,5	8,7
2025/26	3,0	2,5	6,7	10,2	9,5	6,3

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

Tab. 6. Fallimento formativo per Percorso scolastico (grado 13). Serie storica 2018/19 – 2024/25. Valori percentuali

Anno	Ist. Prof. Ind. e Artigianato	Ist. Tec. Economico	Ist. Tec. Tecnologico	Liceo Artistico	Liceo Classico	Liceo Sc. Umane	Liceo Linguistico	Liceo Scientifico
2018/19	24,6	7,6	7,0	8,2	0,9	6,8	0,7	1,3
2020/21	28,2	10,7	10,7	9,3	2,3	10,2	1,7	2,5
2021/22	26,6	11,2	11,6	9,1	1,8	10,1	1,3	2,4
2022/23	23,2	10,8	10,7	6,8	1,3	8,7	1,0	2,1
2023/24	17,8	8,9	8,1	5,1	0,8	6,7	0,8	1,4
2024/25	21,9	11,3	10,4	7,3	1,8	9,5	1,3	2,4

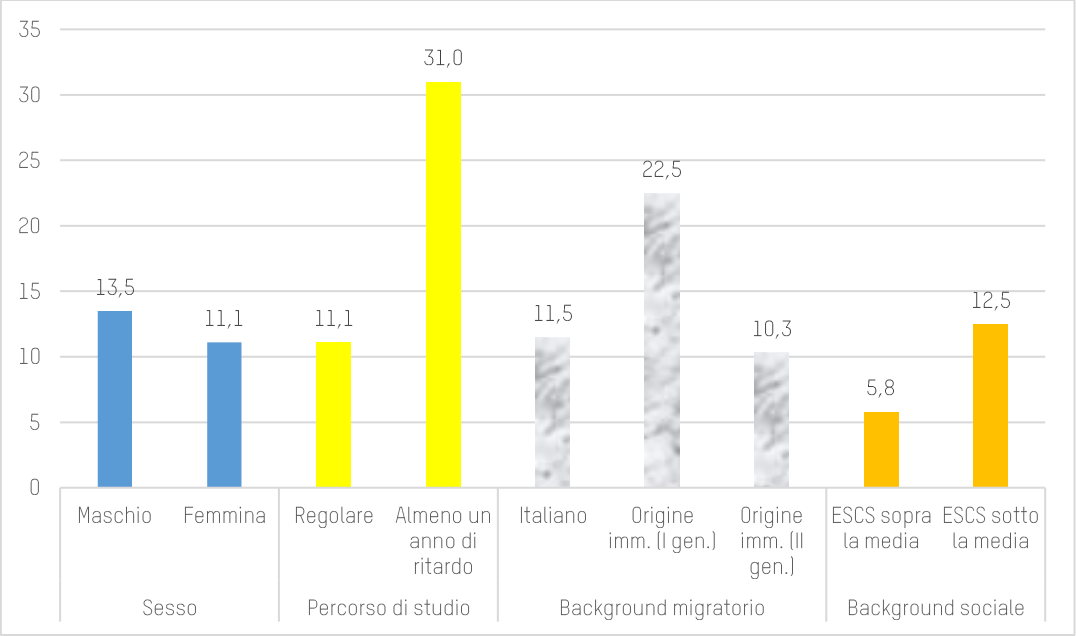
Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati INVALSI, Servizio statistico, open data 2026.

Tab. 7. Fallimento formativo ed eccellenze in alcuni percorsi scolastici superiori in base alla cittadinanza (italiana/non italiana) degli studenti (a.s. 2024/25). Valori percentuali

	Prof. Industria e Artigianato		Tecnico Economico		Liceo Scientifico	
	Dispersione	Eccellenze	Dispersione	Eccellenze	Dispersione	Eccellenze
Totale	21,9	0,6	11,3	3,8	2,4	29,4
Nativi*	22,4	0,6	10,7	4,1	2,3	29,8
Stranieri I gen.	15,2	0,5	5,3	3,3	1,0	22,3
Stranieri II gen.	18,1	0,8	6,7	3,2	2,0	25,8

Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati INVALSI, Servizio Statistico, open data 2026. *Nativi, secondo la terminologia INVALSI, sono gli studenti di origine italiana.

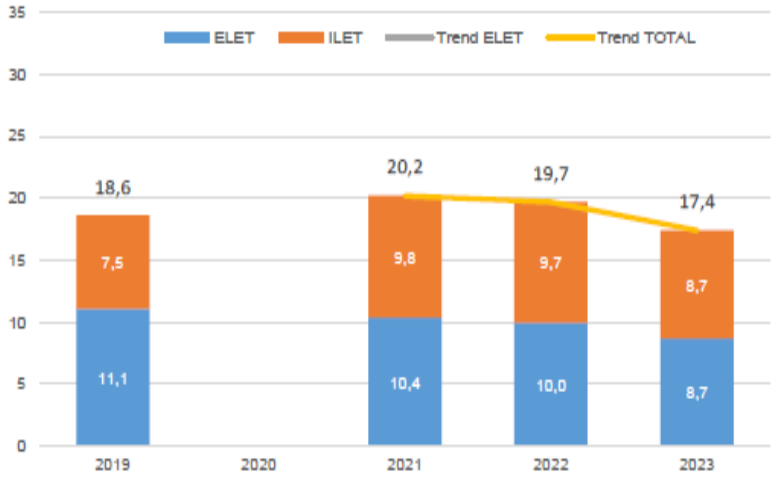
Graf. 29. Studenti e studentesse in condizione di dispersione scolastica implicita al termine del primo ciclo d'istruzione, per sesso, percorso di studio, background migratorio e background sociale (2026). Valori percentuali



Fonte: INVALSI su Rapporto INVALSI, 2026a.

Le ricercatrici di INVALSI hanno cercato di misurare (stima) il fenomeno complessivo dell'abbandono dai percorsi di istruzione e formazione, sommando la percentuale di chi abbandona la scuola e quella che non raggiunge competenze adeguate (ELET+ILET, *Implicit Leavers from Education and Training*) attraverso una metodologia specifica che cattura un medesimo sottoinsieme di popolazione (Baldazzi, Falzetti, Giangiacomo, 2026). L'obiettivo dichiarato è offrire a scuole e decisori politici informazioni essenziali per progettare interventi di supporto rivolti agli studenti che vivono con difficoltà il proprio percorso scolastico. Il Grafico 29 mostra l'incidenza e l'andamento della dispersione complessivamente intesa.

Graf. 28. Proporzione di ELET (persone di 17-20 anni) e ILET (studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado) in quattro anni scolastici (2018/19 - 2022/23)



Fonte: Istat LFS (Rilevazione sulle forze lavoro) e INVALSI, da Baldazzi, Falzetti, Giangiacomo, 2026.

Alcune osservazioni d'insieme

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 socioculturali.

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 e di razzializzazione (Miles, 1990; Mellino, 2021; Pirrone, 2010).
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.

.

II. UN SISTEMA SCOLASTICO CHE RIPRODUCE DISUGUAGLIANZE. LE SEGREGAZIONI FORMATIVE

La scuola secondaria di primo grado costituisce l'ultimo segmento del percorso scolastico in cui, nel complesso, studenti e studentesse appartenenti a classi sociali differenti e con diversa provenienza migratoria condividono ancora gli stessi contesti educativi (come si è visto, questa relativa eterogeneità è tuttavia già messa in discussione da fenomeni di concentrazione degli alunni/e con background migratorio o socio-economico svantaggiato in alcuni istituti o plessi del primo ciclo).

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.

Nella sezione precedente sono state messe in evidenza, attraverso un'ampia base di dati, alcune dinamiche che contribuiscono alla formazione e al consolidamento di processi di canalizzazione o di segregazione formativa tra studentesse e studenti e che contribuiscono ad accentuare le disuguaglianze tra diversi gruppi sociali. In questa seconda parte approfondiremo tali dimensioni, mettendole in relazione con altri livelli di analisi.

È necessario, in primo luogo, chiarire cosa si intende in questo contesto con l'espressione "segregazione formativa".

Che cosa intendiamo per segregazione formativa? Una definizione operativa

Con il termine "segregazione formativa" si indica la tendenza del sistema scolastico italiano a orientare gli studenti 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.

Questa definizione si colloca all'interno di un consolidato filone di studi internazionali 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.
Sebbene tale differenziazione venga generalmente giustificata dalla necessità di rispondere alle diverse capacità, attitudini e interessi degli studenti, numerose ricerche hanno mostrato come essa possa costituire uno dei principali meccanismi attraverso cui i sistemi educativi contribuiscono alla riproduzione delle disuguaglianze sociali.

Già Gamoran e Mare (1989) si interrogavano se il *tracking* producesse effetti di compensazione, neutralità oppure di rafforzamento delle disuguaglianze, mostrando come esso tenda frequentemente a consolidare gli svantaggi iniziali piuttosto che a ridurli. Successivamente Gamoran (2010) ha sottolineato come la differenziazione dei percorsi non riguardi soltanto la distribuzione degli studenti tra indirizzi diversi, ma determini anche differenti esperienze scolastiche, aspettative educative e opportunità future. Una recente meta-analisi di Terrin e Triventi (2022), che sintetizza i risultati di numerose ricerche internazionali, conferma che i sistemi caratterizzati da una selezione più precoce tendono ad accentuare le disuguaglianze

educative, soprattutto quando l'accesso ai diversi percorsi risente dell'origine sociale degli studenti (Brunello, Checchi, 2007; Contini, Cugnata, 2020; Hanushek, Wößmann, 2006; Matthewes, 2021). Analogamente, l'OCSE ha evidenziato come i sistemi che combinano una forte differenziazione dei percorsi con la libertà di scelta delle famiglie possano produrre forme di segregazione scolastica se le decisioni sono influenzate dalle diseguali risorse culturali, informative ed economiche disponibili (OECD-PISA, 2019; OECD, 2019c).

Il caso italiano presenta caratteristiche peculiari. Pur configurandosi come un sistema formalmente fondato sulla libera scelta del percorso di istruzione secondaria superiore, esso è caratterizzato da una forte differenziazione tra licei, istituti tecnici e istituti professionali, che si traduce in differenti opportunità di prosecuzione degli studi e di inserimento professionale (Checchi e Frattini, 2023). Come hanno recentemente mostrato Borgna e Contini (2026), inoltre, la canalizzazione degli studenti non dipende soltanto dalla struttura dei percorsi, ma anche dalle pratiche di orientamento e dalle aspettative degli adulti della scuola, che possono contribuire a definire quali traiettorie appaiano realistiche e appropriate per studenti appartenenti a differenti gruppi sociali.

In questa prospettiva, la segregazione formativa non coincide semplicemente con la distribuzione diseguale degli studenti tra indirizzi diversi, ma rappresenta il risultato di un insieme di processi istituzionali, scolastici e familiari che, pur operando in un sistema formalmente aperto alla libera scelta, tendono a canalizzare studenti con caratteristiche sociali differenti verso percorsi educativi anch'essi differenti.

Tale fenomeno assume diverse configurazioni.

A. Segregazione fondata sul rendimento e sul percorso scolastici
Una prima forma di segregazione formativa si basa su meccanismi di selezione, espliciti o impliciti, legittimati dal rendimento scolastico e dai curricola degli studenti, spesso ricondotti alla distinzione tra allievi "capaci" e "meno capaci", "meritevoli" e "non meritevoli". In questa prospettiva, la differenziazione dei percorsi appare come l'esito di caratteristiche individuali — impegno, capacità, risultati conseguiti — ma tali criteri di selezione non operano in modo indipendente dal contesto sociale di provenienza.

Già Raymond Boudon aveva mostrato come le disuguaglianze educative non fossero spiegabili esclusivamente attraverso le differenze negli apprendimenti e nei risultati scolastici. Egli distingueva infatti tra *effetti primari*, legati alle disuguaglianze nelle competenze acquisite e nel rendimento, ed *effetti secondari,* riconducibili alle diverse strategie e aspettative delle famiglie e degli studenti nelle scelte educative, che possono produrre esiti differenti anche a parità di risultati scolastici (Boudon, 1974).

Come ampiamente discusso in letteratura, e come evidenziato nelle pagine precedenti, i criteri apparentemente neutri del merito e del rendimento risultano dunque intrecciati con fattori sociali, economici e culturali, che influenzano sia le opportunità di apprendimento sia le successive decisioni scolastiche. A questi elementi strutturali non è tuttavia estranea una componente individuale di responsabilità e di scelta, che interagisce con le condizioni di partenza senza poter essere considerata separatamente da esse. Si tratta del più ampio tema delle disuguaglianze negli apprendimenti e negli esiti scolastici, oggetto di una vasta produzione scientifica.

Queste forme di segregazione 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.

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 scolastici (*meccanismi di allocazione degli studenti*);
- la distribuzione della popolazione studentesca tra i diversi percorsi di istruzione risulta strettamente connessa alle opportunità formative e professionali cui tali percorsi danno accesso (*connessione tra tali meccanismi e le opportunità formative e occupazionali*).

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 (Biemmi, 2009; Biemmi, Leonelli, 2017).

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, professionali e IeFP) 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, 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 (Bourdieu, Passeron 1970), della quale è solo parzialmente consapevole, anche perché le disuguaglianze educative vengono frequentemente percepite come un elemento inevitabile e immutabile del sistema.

A)
SEGREGAZIONE IN BASE AL CURRICOLO E AL RENDIMENTO SCOLASTICI. QUANDO IL SISTEMA METTE ORDINE

> I sistemi educativi in cui le disuguaglianze ascritte – di origine sociale, di genere, etniche – pesano sui destini degli studenti più dei loro risultati di apprendimento sono strutturalmente iniqui e riproducono i divari di classe.
> (Giancola, Salmieri, 2023, p. 99)

> La retorica del merito è un vestito buono da mettere sulle disuguaglianze.
> (M. Arena, 2025)

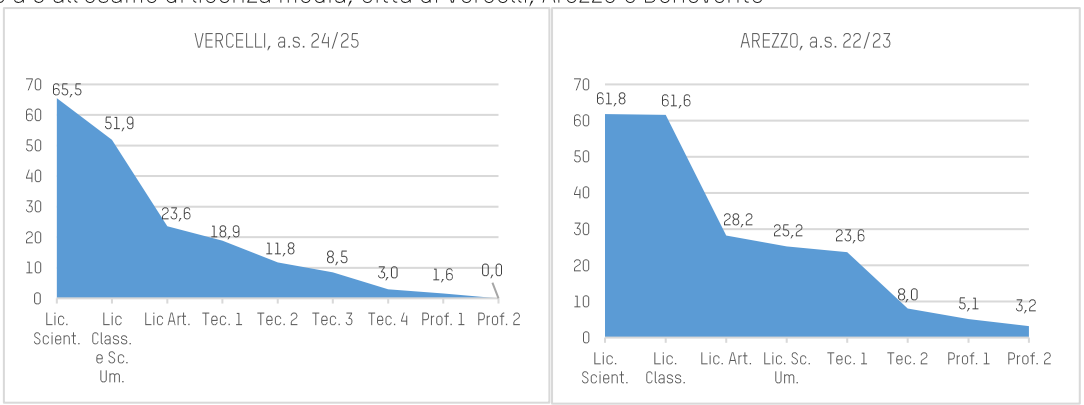
2.1 Voti che indirizzano, percorsi che si separano

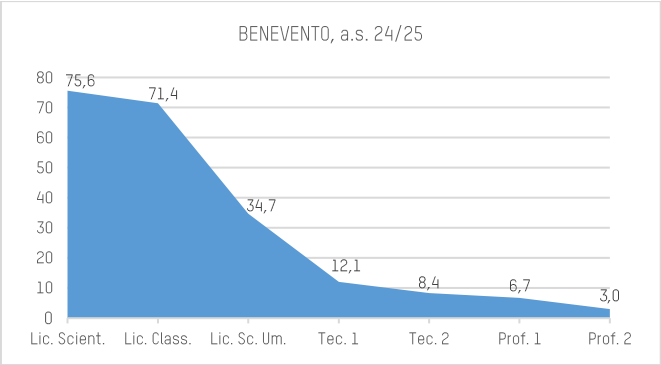
Quanto è davvero "naturale" che il voto ottenuto al termine della scuola secondaria di primo grado finisca per condizionare, e in molti casi quasi determinare, la scelta del percorso scolastico successivo? A prima vista, l'idea che il rendimento scolastico complessivo orienti la decisione tra licei, istituti tecnici e istituti professionali appare del tutto scontata. In realtà, dietro questa apparente ovvietà si nasconde un'impostazione culturale ben precisa, fortemente centrata sulla valutazione numerica, che spesso influenza anche i consigli orientativi forniti dalle scuole alla fine del primo ciclo di istruzione.

In linea generale, gli studenti 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 più frequentemente verso percorsi tecnici o professionali. 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.

Un confronto tra alcune città capoluogo di provincia del Nord, del Centro e del Sud Italia – come Vercelli, Arezzo e Benevento – conferma questa tendenza con grande chiarezza (Graff. 30-32): il voto sembra svolgere una funzione di vero e proprio filtro, contribuendo a distribuire gli studenti lungo percorsi differenti in modo piuttosto rigido. Le eccellenze scolastiche si concentrano soprattutto nei licei, in particolare nei cosiddetti licei "tradizionali" – classico, scientifico e linguistico –, distinti spesso, con una certa dose di snobismo nostalgico, dagli altri indirizzi liceali. Al contrario, gli altri percorsi risultano molto meno frequentati dagli studenti con i risultati migliori, secondo una logica che nel complesso appare fortemente selettiva.

Graff. 30-32. 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



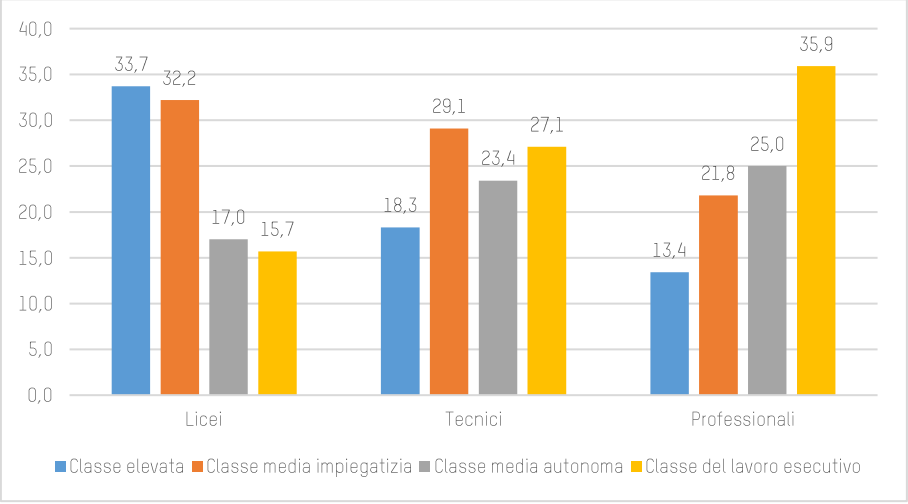


Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati MIM, Unica-Scuola in Chiaro, 2023-2025.

A risultati simili giunge anche una recente indagine basata su questionario strutturato, condotta su un campione rappresentativo di giovani tra i 16 e i 19 anni (Censis e Osservatorio Iride, 2025). I dati mostrano, ad esempio, che tra gli studenti con il voto minimo una quota significativa si distribuisce tra istituti professionali (37,8%), istituti tecnici (43,5%) e licei (18,7%). Al contrario, tra gli studenti che hanno conseguito il massimo dei voti, come 10 o 10 e lode, la scelta si orienta in modo più marcato verso i licei, in particolare il liceo classico e scientifico.

Nel 2025, secondo i dati di AlmaDiploma, la quota di diplomati con il massimo dei voti è stata in media del 17,0%; essa sale al 27,5% tra chi frequenta i licei, mentre scende al 5,2% negli istituti tecnici e risulta quasi residuale (1,2%) nei professionali (Graf. 33). Se si considera il background socio-culturale degli studenti (Cobalti, Schizzerotto, 1994; Schizzerotto, 2002) che hanno ottenuto il voto massimo al termine del primo ciclo, emerge inoltre che il 24,9% proviene da famiglie in cui almeno un genitore è laureato; la percentuale si riduce al 14,1% tra i figli di genitori con al massimo un diploma di scuola secondaria di secondo grado, e scende ulteriormente al 7,9% tra coloro i cui genitori possiedono un livello di istruzione inferiore (AlmaDiploma, 2026).

Graf. 33. Diplomati nell'anno 2025. Classe sociale per tipo di diploma. Valori percentuali



Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati AlmaDiploma, *Indagine sul profilo dei diplomati,* 2026.

Questo quadro mette in evidenza una distorsione radicata nella percezione sociale dei diversi percorsi formativi. Il liceo continua, infatti, a essere considerato il canale "naturale" per gli studenti più brillanti, 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.

Si consolida così una forte dicotomia simbolica tra i diversi percorsi e indirizzi: da un lato i licei tradizionali, spesso identificati come scuole di "serie A", dall'altro gli istituti professionali, etichettati implicitamente come percorsi di serie inferiore, destinati a studenti considerati meno motivati o meno orientati allo studio accademico. Tutti gli altri percorsi, invece, si collocano in una posizione intermedia. In alcune aree del Paese, soprattutto nel Nord caratterizzato da una forte presenza industriale, gli istituti tecnici mantengono una buona reputazione e continuano ad attrarre un numero significativo di studenti. Negli ultimi anni, inoltre, il loro ruolo è stato in parte rafforzato dalle possibilità offerte dai percorsi terziari non universitari, come gli ITS, che ne hanno aumentato l'attrattività.

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 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 auto-rinforzante che tende a perpetuarsi nel tempo, dalla quale sembra difficile uscire.

2.2 Il voto come dispositivo di selezione scolastica

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 (Hattie, 2008). 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 (OECD, 2012 e 2018; Bransford, Brown, Cocking, 2000; Eccles, Roeser, 2011; Steinberg, 2014).

A ciò si aggiunge il carattere socialmente e culturalmente non neutro del voto (Brookhart, 2013). Numerose evidenze mostrano che il rendimento scolastico è fortemente influenzato dal capitale culturale familiare, dalle aspettative degli insegnanti e dal contesto territoriale e scolastico (Bourdieu, Passeron, 1970; Bourdieu, 2015; ISTAT 2025c; OECD-PISA, 2022). 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 (Brunello, Checchi, 2007; OECD, 2012).

Un ulteriore effetto riguarda la dimensione simbolica dell'orientamento. Quando il voto diventa un criterio rigido, tende a tradursi in etichette ("studente da liceo", "studente da professionale") che producono aspettative differenziate da parte di scuola, famiglie e studenti stessi. Si attivano così meccanismi di profezia che si autoavvera (Merton, 1948; Boudon, 1974; Bowers,

Sprott, Taff, 2012; Rodrígues *et al.*, 2023): chi è riconosciuto come "bravo" si sente legittimato 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 (Gardner, 1983). 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 (Corsini, 2023 e 2025). Il risultato è un modello che valorizza un solo tipo di eccellenza, finendo per marginalizzare tutte le altre.

2.3 Il volto ambivalente del consiglio orientativo

Il voto finale del primo ciclo si accompagna al consiglio orientativo (o viceversa) espresso dal consiglio di classe: insieme, questi due elementi funzionano come un dispositivo che indirizza – contribuisce a indirizzare – le scelte degli studenti, agendo anche come filtro sociale e meccanismo di canalizzazione dei percorsi (Giusti, 2015). Tuttavia, nella pratica, il consiglio viene seguito solo in parte da famiglie e studenti.

Le analisi basate sui dati del Ministero dell'Istruzione e dell'ISTAT indicano che, nell'anno scolastico 2023/24, circa il 57% degli studenti si è iscritto a un indirizzo coerente con il consiglio ricevuto l'anno precedente, mentre il restante 43% compie scelte differenti, spesso orientandosi verso percorsi liceali. In altre parole, circa quattro studenti su dieci non seguono l'indicazione dei docenti.

Questa (ridotta) adesione varia però in modo significativo:

- è più elevata negli istituti tecnici e professionali;
- diminuisce nei licei, dove le famiglie tendono più frequentemente a discostarsi dal consiglio (nel senso che questo percorso scolastico raccoglie più studenti con consiglio diverso da questa tipologia di istruzione superiore);
- è più bassa nei contesti socio-economici avvantaggiati, dove il capitale culturale familiare incide maggiormente;
- è più alta tra gli studenti con risultati scolastici medio-bassi, per i quali il consiglio viene percepito come più vincolante.

La corrispondenza tra consiglio e scelta non è soltanto formale: gli studenti che seguono l'indicazione dei docenti mostrano maggiori probabilità di essere promossi al primo anno e minori rischi di insuccesso o di cambiamento di Percorso e indirizzo. Al contrario, chi non segue il consiglio non è necessariamente destinato al fallimento, ma tende a incontrare maggiori difficoltà iniziali.

Attraverso la piattaforma "Unica-Scuola in Chiaro" è possibile consultare, per ciascun istituto, il rischio medio associato alla mancata adesione al consiglio orientativo nel primo anno di scuola superiore, fase particolarmente delicata nella vita di ogni studente e studentessa. In media, il rischio di insuccesso per chi non segue il consiglio è superiore di circa 7-8 punti percentuali rispetto a chi lo segue: il tasso di ammissione alla classe successiva è infatti del 95,8% tra i primi, contro l'88,2% dei secondi.

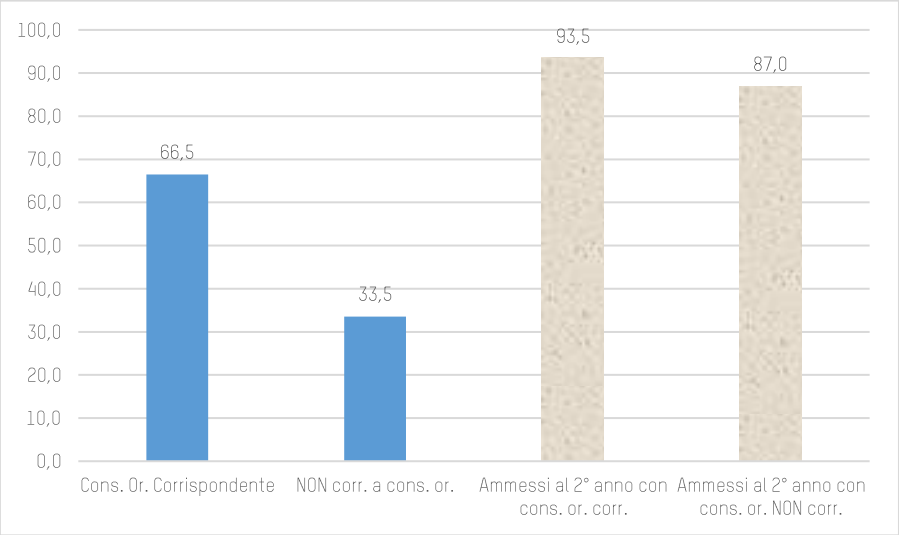
Uno studio condotto da Oxfam nella provincia di Arezzo (a.s. 2023/24) conferma questo quadro (Oxfam Italia, 2024):

- il 53% degli studenti risultava iscritto a un percorso coerente con il consiglio ricevuto (contro una media regionale del 55,0%);
- circa un terzo degli studenti indirizzati verso percorsi professionali ha scelto invece istituti tecnici o licei;
- il tasso di ammissione alla classe seconda è pari al 95,4% tra chi ha seguito il consiglio (94,7% a livello regionale) e scende all'87,9% tra chi non lo ha seguito (85,2% regionale).

In sintesi, non seguire il consiglio orientativo aumenta il rischio di insuccesso scolastico, anche se non in misura rilevante.

Ulteriori ricerche di Oxfam Italia confermano questa lettura. Nella città di Genova, ad esempio, il 66,5% degli studenti ha seguito il consiglio orientativo nell'anno scolastico 2020/21 (Graf. 34). Anche in questo caso si osserva una minore adesione ai percorsi tecnici e professionali rispetto alle indicazioni ricevute, con una maggiore concentrazione di iscrizioni nei licei (le ragioni di questa tendenza possono essere diverse e diventeranno forse più chiare nei paragrafi successivi). Il tasso di ammissione alla classe seconda è pari al 93,5% tra chi ha seguito il consiglio, mentre scende all'87,0% tra chi se ne è discostato.

Graf. 34. Corrispondenza tra consiglio orientativo e scelta effettuata al 1° anno della scuola secondaria di secondo grado e ammissione al 2° anno nella città di Genova (a.s. 2020/21). Valori %



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

Una lettura di questi dati potrebbe indurre a ritenere che il maggiore rischio di insuccesso sia principalmente riconducibile al fatto che il consiglio orientativo continua a basarsi soprattutto sul livello di rendimento scolastico conseguito al termine del primo ciclo: i licei vengono suggeriti agli studenti con risultati più elevati, gli istituti tecnici a quelli con livelli intermedi e i professionali a coloro che presentano esiti più modesti. In questa prospettiva, le aspettative delle famiglie – soprattutto di quelle con un capitale culturale più elevato e una tradizione scolastica consolidata – possono indurre anche studenti con preparazione non particolarmente solida a privilegiare il percorso liceale, esponendoli a una maggiore probabilità di incontrare difficoltà.

Tuttavia, questa interpretazione rischia di considerare il consiglio orientativo soltanto come uno strumento neutrale di valutazione delle capacità individuali, trascurando il fatto che esso è il

risultato di un processo decisionale nel quale entrano anche aspettative, rappresentazioni e giudizi impliciti sulle traiettorie scolastiche ritenute più appropriate per ciascuno studente. A questo proposito, il citato studio di Borgna e Contini (2026) offre un contributo particolarmente rilevante, mostrando come, nei sistemi scolastici caratterizzati dalla libera scelta dei percorsi – come quello italiano – le pratiche di orientamento possano trasformarsi in un meccanismo di riproduzione delle disuguaglianze sociali. Attraverso l'analisi delle pratiche di *guidance,* le autrici evidenziano infatti come docenti e orientatori tendano spesso a tenere conto, oltre che delle prestazioni scolastiche, anche delle aspirazioni dichiarate dagli studenti. Tale attenzione, apparentemente finalizzata a rispettare le preferenze individuali, può tuttavia produrre effetti differenziati: gli studenti provenienti da contesti sociali meno avvantaggiati ricevono più frequentemente indicazioni coerenti con aspirazioni scolastiche meno ambiziose, mentre agli studenti delle classi sociali più elevate vengono riconosciute aspettative formative più lunghe e prestigiose. Le aspirazioni, quindi, non costituiscono soltanto una caratteristica individuale, ma possono diventare una vera e propria "frontiera" (*boundary*) che delimita ciò che appare possibile e realistico per studenti collocati in posizioni sociali differenti.

In questa prospettiva, il consiglio orientativo non opera necessariamente attraverso un'imposizione diretta: la sua capacità di canalizzare i percorsi deriva piuttosto dalla sua funzione di legittimazione di determinate scelte, rendendo alcune traiettorie più naturali o appropriate di altre. Il rischio è che, anche in presenza di un sistema formalmente aperto alla libera scelta, le differenze nelle aspettative familiari e nelle valutazioni dei docenti contribuiscano a orientare gli studenti verso percorsi differenti, rafforzando quei processi di segregazione formativa che caratterizzano il sistema italiano.

Per comprendere meglio la reale efficacia del consiglio orientativo sarebbe tuttavia necessario approfondire anche le situazioni in cui lo studente si discosta dalle indicazioni ricevute non scegliendo una diversa tipologia di istituto, bensì un differente indirizzo all'interno dello stesso segmento scolastico (ad esempio un diverso liceo, un diverso istituto tecnico o professionale). Un'analisi di questo tipo consentirebbe di verificare se la capacità predittiva del consiglio dipenda esclusivamente dal livello delle competenze rilevate al termine del primo ciclo oppure se riesca a cogliere anche le attitudini, gli interessi e le inclinazioni specifiche degli studenti. Sarebbe inoltre opportuno distinguere, all'interno dell'istruzione liceale, tra i licei tradizionali – in particolare il classico e lo scientifico – e quelli di più recente istituzione, considerando che, nella cultura professionale di molti docenti della scuola secondaria di primo grado, i primi continuano spesso a occupare una posizione di maggiore prestigio.

Il consiglio orientativo va dunque interpretato non soltanto come uno strumento di previsione dell'esito scolastico, ma anche come un dispositivo attraverso cui si definiscono, anticipatamente, confini di possibilità nelle traiettorie formative degli studenti.

Il maggiore rischio di insuccesso associato a scelte non coerenti con il consiglio orientativo può contribuire, infine, ad alimentare il consistente flusso di studenti che ogni anno richiede il trasferimento da un istituto secondario di secondo grado a un altro, un fenomeno particolarmente evidente nelle città di medie e grandi dimensioni, dove l'offerta di indirizzi di studio è più ampia e articolata, e gli spostamenti tra istituti sono più agevoli.

2.4 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 degli studenti 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.

Anche gli effetti di tali spostamenti sugli apprendimenti – in particolare nelle competenze di base – restano poco documentati, ambito sul quale INVALSI potrebbe fornire contributi rilevanti. Tuttavia, la scarsa letteratura a disposizione in argomento sottolinea come i trasferimenti degli studenti, e quindi una maggiore instabilità scolastica, possano aumentare le probabilità di performance scolastiche scarse e il rischio dispersione (Alexander, Entwistle, Dauber, 1996; Rossi, Soncin, Diaz Lema, Agasisti, 2025). Le evidenze empiriche disponibili suggeriscono un possibile (e intuitivo) abbassamento dei livelli di apprendimento, che talvolta può essere anche significativo.

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'osservazione 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.

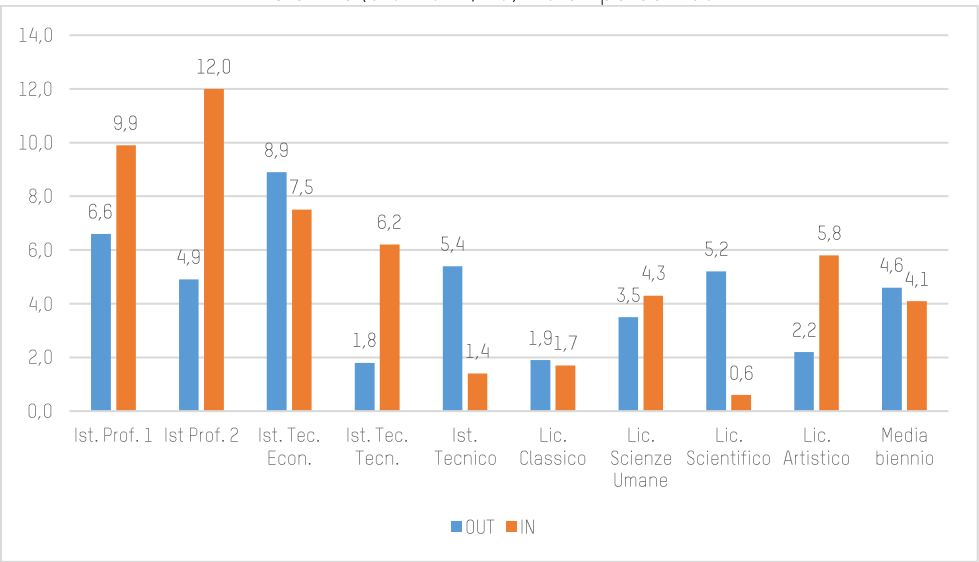
Dal portale "Unica-Scuola in Chiaro" è possibile ricavare soltanto dati parziali relativi ai trasferimenti in corso d'anno, non disponibili in formato *open data*. A questi andrebbero sommati i movimenti che avvengono al termine dell'anno scolastico o dopo gli "esami di riparazione".

Analisi condotte da Oxfam Italia in diversi contesti urbani (Torino, Genova, Vercelli, Savona, Arezzo) indicano che la quota di studenti che si trasferisce *durante l'anno* varia tra il 4% e il 7% della popolazione scolastica nel primo e nel secondo biennio. Poco più della metà di questi studenti rientra successivamente nel sistema d'istruzione pubblico.
Considerando l'insieme dei movimenti, la quota complessiva dei trasferimenti potrebbe superare il 10%.

Nel caso della provincia di Arezzo, lo studio sopra citato (relativo all'a.s. 2022/23) evidenzia che il 3,8% degli studenti ha sperimentato una "fuoriuscita" nel corso del quadriennio, e che la maggior parte di essi è poi rientrata nel sistema scolastico provinciale. Negli anni del biennio, i trasferimenti in corso d'anno hanno riguardato circa il 5% degli studenti (Oxfam Italia, 2024).

Nella città di Arezzo (Graf. 35) si osservano dinamiche differenziate tra gli istituti scolastici. Alcune scuole di grandi dimensioni, in termini di popolazione studentesca, registrano consistenti flussi in uscita – in particolare un liceo scientifico e un istituto tecnico – mentre altre, come due istituti professionali e un liceo artistico, si caratterizzano per rilevanti flussi in entrata. Vi sono poi scuole in cui i trasferimenti in ingresso e in uscita risultano sostanzialmente equilibrati. Infine, emerge il caso di un istituto (un liceo classico) che, grazie a una forte selezione all'ingresso – legata a voti elevati in uscita dalla scuola secondaria di primo grado, percorsi scolastici regolari e un contesto familiare mediamente più favorito – presenta livelli molto contenuti e simmetrici di mobilità in entrata e in uscita.

Graf. 35. Trasferimenti in corso d'anno di studenti delle scuole sec. di secondo grado della città di Arezzo durante il biennio (a.s. 2022/23). Valori percentuali



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

Ulteriori dati relativi alla città di Torino (a.s. 2021/22) mostrano che oltre 1.550 studenti si sono trasferiti *durante l'anno* nel quadriennio delle superiori, ma solo il 60% ha proseguito in un'altra scuola del sistema pubblico cittadino. Nei primi due anni, i trasferimenti hanno coinvolto oltre il 5,6% degli studenti, mentre nel secondo biennio il fenomeno si è ridotto sia in termini assoluti sia nei rientri. Dal punto di vista della distribuzione, i licei concentrano il numero più elevato di trasferimenti in valore assoluto, in quanto raccolgono una quota maggiore di studenti. Tuttavia, se si considera l'incidenza relativa, sono gli istituti tecnici e professionali a registrare livelli più elevati di mobilità, soprattutto nel primo biennio: circa il 12,0% degli studenti sperimenta almeno un trasferimento, contro il 7,1% nei licei.

Questa mobilità studentesca trova un parallelismo nelle statistiche del turnover dei docenti che, al netto di altre motivazioni personali, sembrano evidenziare una graduatoria tra scuole più ambite/meno ambite, più o meno "complicate": «nelle secondarie di secondo grado, il turnover presenta livelli minimi nel liceo classico, mentre nelle altre tipologie di istituto riguarda il 50% degli insegnanti, con punte del 75% negli istituti professionali» (Barbieri, Cipollone, Sestito, 2008). Un recente studio ha evidenziato come la persistenza del turnover degli insegnanti nei contesti di vulnerabilità sociale limiti la capacità di queste scuole di consolidare un corpo docente qualificato e stabile, rafforzando così i processi di stratificazione degli insegnanti e contribuendo alla riproduzione delle disuguaglianze educative nei contesti di segregazione scolastica (Roca Samon *et al*, 2026). La stabilità del corpo docente è infatti un fattore

determinante per la qualità dell'offerta formativa con conseguenze importanti sugli apprendimenti e il successo scolastico degli studenti: significa garantire continuità didattica, dare valore a quel rapporto e a quel legame empatico che può instaurarsi tra gli allievi e i docenti (De Witte, Cabus *et al.*, 2013; OpenPolis, 2024). Il continuo cambio degli insegnanti non consente di poter affrontare con serietà le situazioni più complesse e spesso è vissuto dagli allievi e dalle allieve come un'altra occasione di abbandono.

Il *Compenso per la Continuità Didattica*, introdotto con il CCNL *Istruzione e Ricerca* 2019/21 e disciplinato per la prima volta nel Contratto Collettivo Nazionale Integrativo (CCNI) sul Fondo per il Miglioramento dell'Offerta Formativa (FMOF) 2024/25, rappresenta un primo tentativo di riconoscere economicamente il valore della stabilità del personale docente nelle scuole più fragili. La misura è destinata ai docenti che abbiano prestato servizio per almeno un triennio nella stessa istituzione scolastica, individuata sulla base di indicatori di particolare complessità educativa e sociale, quali elevati livelli di dispersione scolastica, disagio socio-economico, forte presenza di studenti con background migratorio e significativo turnover del personale.

Pur rappresentando un segnale importante di attenzione verso il tema della continuità didattica, la misura presenta alcuni limiti che ha sollevato un acceso dibattito tra Ministero, sindacati e personale scolastico. L'incentivo economico risulta infatti relativamente contenuto rispetto ai costi personali e professionali che comporta la permanenza in contesti scolastici particolarmente complessi, mentre la platea dei beneficiari rimane circoscritta a un numero limitato di istituzioni scolastiche. Soprattutto, il provvedimento non interviene sulle principali cause strutturali del turnover, quali il sistema di reclutamento e mobilità del personale, la diffusione del precariato, la carenza di organico e le condizioni di lavoro nelle scuole più difficili. Per questo motivo, i suoi effetti rischiano di rimanere limitati se non accompagnati da interventi più ampi di natura organizzativa, professionale e formativa.

A ciò si aggiunge che, trattandosi di una misura di recente introduzione, non sono ancora disponibili evidenze empiriche che ne dimostrino un'effettiva capacità di ridurre la mobilità dei docenti. La letteratura scientifica e il dibattito internazionale convergono infatti nel ritenere che le decisioni di permanenza o trasferimento siano influenzate soprattutto da fattori strutturali, sui quali un incentivo economico di modesta entità difficilmente può incidere in modo significativo. Anche le esperienze maturate in altri Paesi, tra cui Stati Uniti, Regno Unito e Francia, mostrano che gli incentivi finanziari producono effetti apprezzabili sulla continuità del personale solo quando sono sufficientemente consistenti e inseriti all'interno di strategie più ampie di sostegno alle scuole, comprendenti misure organizzative, opportunità di sviluppo professionale e migliori condizioni di lavoro (Gibbons, Scrutinio, Telhaj, 2021; Candelaria *et al.*, 2024).

Ma torniamo ai trasferimenti degli studenti tra secondarie di secondo grado. Nel complesso, dai dati ministeriali 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 (Barabanti, Maraviglia, 2025). Gli studenti che presentano difficoltà negli apprendimenti o che hanno sperimentato una bocciatura o che non riescono a stare al passo con il carico di studio richiesto tendono 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 in ritardo o in difficoltà, con conseguenze significative sul piano dell'equità delle opportunità di apprendimento e dell'efficacia complessiva del sistema.

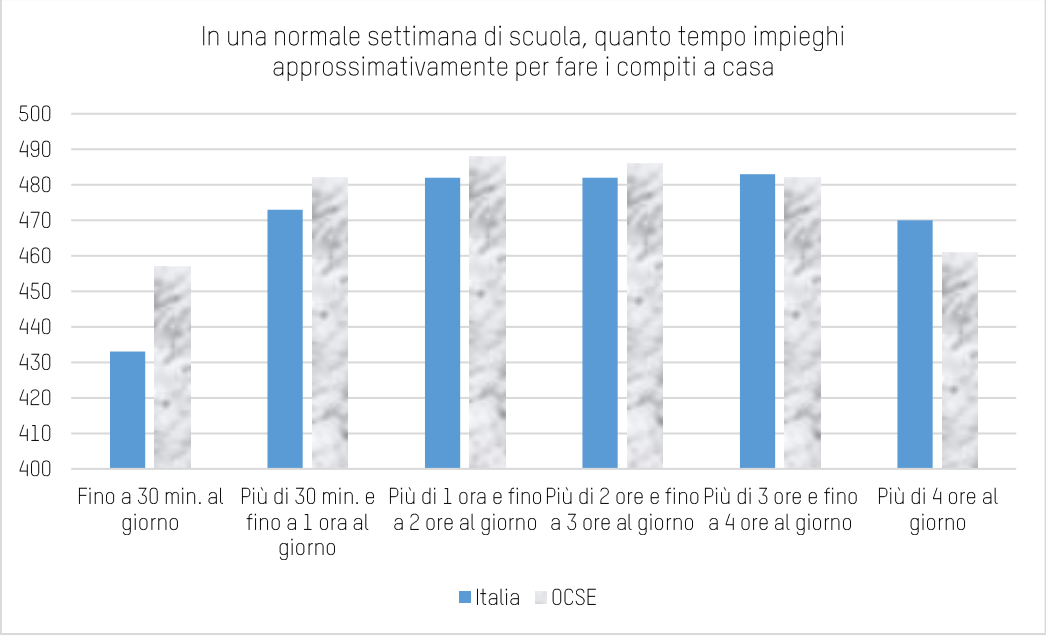
2.5 Quando i compiti ampliano le distanze

Un fattore già richiamato e che merita un approfondimento specifico riguarda il tempo dedicato allo studio individuale a casa (Cooper, Robinson, Patall, 2006; Cooper, 2007). Si tratta di uno dei possibili fattori alla base dei trasferimenti sopra menzionati, che tuttavia le scuole raramente esplicitano durante le attività di orientamento e di presentazione dell'istituto.

Il carico dei compiti domestici non è neutrale: contribuisce, infatti, a differenziare i percorsi degli studenti, poiché 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 (Parodi, 2012; Censis, 2024; INVALSI, 2024). 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) (ISTAT, 2025a, 2025c, 2026b).

Un recente approfondimento del Servizio Statistico INVALSI, basato sui dati delle principali indagini internazionali come OCSE-PISA e IEA-TIMSS, offre elementi utili per analizzare il rapporto tra studio domestico, apprendimenti ed equità (INVALSI, 2025a).
Un primo dato emerge con chiarezza: l'Italia rappresenta un caso anomalo nel panorama internazionale per quantità di compiti assegnati. Gli studenti italiani dichiarano di dedicare mediamente circa 8,5 ore settimanali allo studio domestico, un valore sensibilmente più alto rispetto a molti Paesi europei e dell'area OCSE. Il confronto con sistemi scolastici ad alte performance – come quelli della Corea del Sud o dei Paesi nordici – è particolarmente significativo: in questi contesti il tempo dedicato ai compiti si aggira intorno alle 2-3 ore settimanali (Graf. 36). Ciò mette in discussione un'idea ancora diffusa, secondo cui un carico elevato di compiti sarebbe indice di maggiore serietà o efficacia del sistema scolastico.

Graf. 36. PISA 2022, confronto tra la performance in Matematica e il tempo dedicato ai compiti assegnati a casa



Fonte: INVALSI, Servizio statistico, *Newsletter n. 43/2025.*

Su questo punto, INVALSI è esplicito: non esiste una relazione lineare e positiva tra quantità di compiti e risultati di apprendimento. 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 provenienti da contesti socio-economici svantaggiati, trasformando uno strumento teoricamente utile in un fattore di ampliamento delle disuguaglianze (OECD-PISA, 2014; Freitas Resende, 2012; McCrory Calarco, Horn, Chen, 2022).
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.

Per quanto riguarda il tempo quotidiano dedicato allo studio, si possono stimare differenze tra i diversi percorsi: nei licei il carico varia mediamente tra le 3 e le 4,5 ore al giorno, con punte di 5-6 ore nei periodi di verifiche; negli istituti tecnici si attesta tra le 2 e le 3,5 ore; nei professionali scende a circa 1-2,5 ore (INVALSI, 2025a). Si tratta naturalmente di valori indicativi, influenzati sia dalle caratteristiche dei diversi indirizzi (maggiore peso dello studio teorico nei licei, della pratica nei professionali, posizione intermedia nei tecnici) sia da variabili individuali, come il metodo di studio, i ritmi personali, la scuola frequentata e i periodi dell'anno.

2.6 Origine migratoria e scuola superiore: come si costruiscono percorsi differenziati

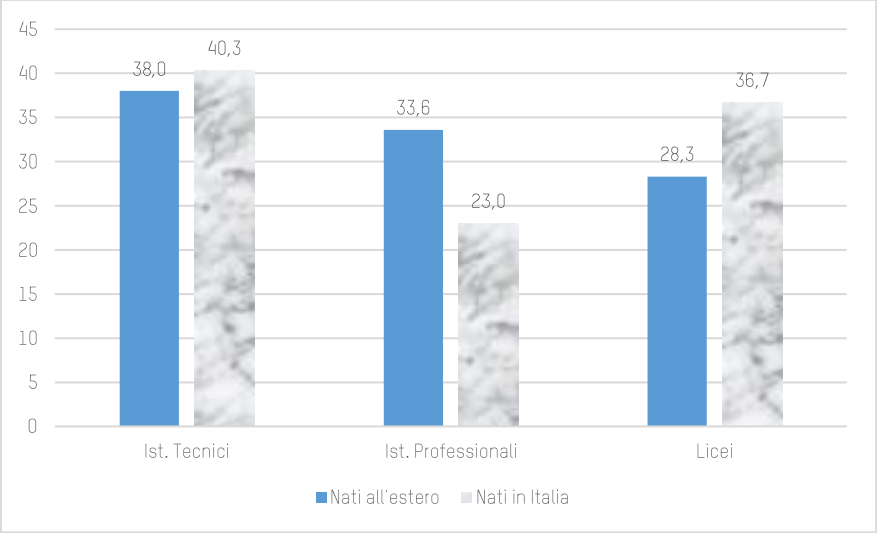
Nel quadro delle dinamiche già analizzate nei paragrafi precedenti – in cui i voti ottenuti nel corso della scuola secondaria di primo grado, il consiglio orientativo, i trasferimenti di studenti tra scuole e il carico dei compiti a casa emergono come dispositivi di canalizzazione e di differenziazione precoce o in itinere dei percorsi scolastici – si inserisce la distribuzione degli studenti con cittadinanza non italiana (CNI) nei diversi indirizzi della scuola secondaria di secondo grado. Tali elementi concorrono a delineare un sistema in cui le traiettorie educative risultano fortemente condizionate dall'intreccio tra rendimento scolastico, capitale socio-culturale e pratiche istituzionali di orientamento (Strozza, 2008; Ravecca, 2009; Favaro, Papa, 2009; Frattini, Meschi, 2019; MIM, 2024b; IDOS, 2025).

I dati del Ministero dell'Istruzione e dell'ISTAT indicano che gli studenti con 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 studenti italiani.

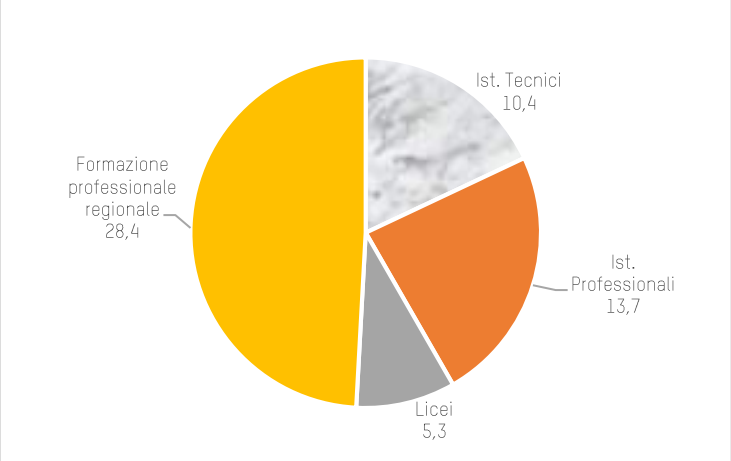
All'interno di questo quadro generale, si osservano ulteriori differenze: gli studenti con CNI nati in Italia (seconde generazioni) mostrano una maggiore propensione verso gli istituti tecnici e, in misura minore, verso i licei, mentre gli studenti nati all'estero (prima generazione) si concentrano più frequentemente nei percorsi professionali. Questa articolazione interna segnala che non si tratta di un gruppo omogeneo, ma di traiettorie differenziate già a partire dalle condizioni di ingresso nel sistema scolastico (OECD, 2015a).
La distribuzione diseguale degli allievi con CNI emerge con nettezza se osserviamo il dato di incidenza nei diversi percorsi sulla popolazione studentesca complessiva: essi rappresentano il 28,4% nei corsi di formazione regionale (IeFP), il 13,7% negli istituti professionali, il 10,4% nei tecnici e solo il 5,3% nei licei (con appena l'1,8% nel liceo classico) (MIM, 2024) (Graff. 37-38).

Graf. 37. Distribuzione % degli studenti CNI di I e II generazione per percorso di scuola secondaria di secondo grado (a.s. 2022/23)



Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati MIM, Ufficio di Statistica, *Rapporto 2024*.

Graf. 38. Incidenza % degli studenti con CNI nelle scuole superiori



Fonte: elaborazione Oxfam Italia 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 (Favaro, 2013; Bonizzoni,

Romito, Cavallo, 2014; Save the Children, 2025, v. anche De Benedetto, De Paola, 2022; Aktas *et al.*, 2022):

- studenti con background migratorio, anche con buoni risultati scolastici, vengono talvolta scoraggiati rispetto ai percorsi liceali, oppure sono gli stessi studenti a fare scelte "al ribasso";
- 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.

Box. 2. Orientarsi: fattori specifici che incidono sulle scelte degli studenti stranieri

Nelle famiglie straniere

- scarse o parziali informazioni sul sistema scolastico italiano e sulla tipologia delle scuole secondarie di secondo grado;
- progetto migratorio ancora indefinito, rispetto al tempo e alla durata (vissuto di provvisorietà che si trasmette ai figli) e rispetto al luogo e al Paese in cui si colloca il futuro della famiglia.
- difficoltà ad accompagnare i figli nel momento delle scelte e sostenerne motivazione e progetto.

Negli insegnanti e nella scuola

- rappresentazione dell'immigrazione di tipo "miserabilistica" e prefigurazione del ruolo sociale e lavorativo dei giovani immigrati più debole e marginale;
- elaborazione di aspettative ridotte nei confronti dell'allievo straniero;
- atteggiamento di iper-protezione che può portare a un consiglio orientativo verso percorsi scolastici più brevi e meno esigenti;
- valutazione non sufficiente delle competenze linguistiche in italiano (soprattutto dello studio) che diventa predominante e rischia di lasciare in ombra talenti e capacità.

Negli studenti stranieri

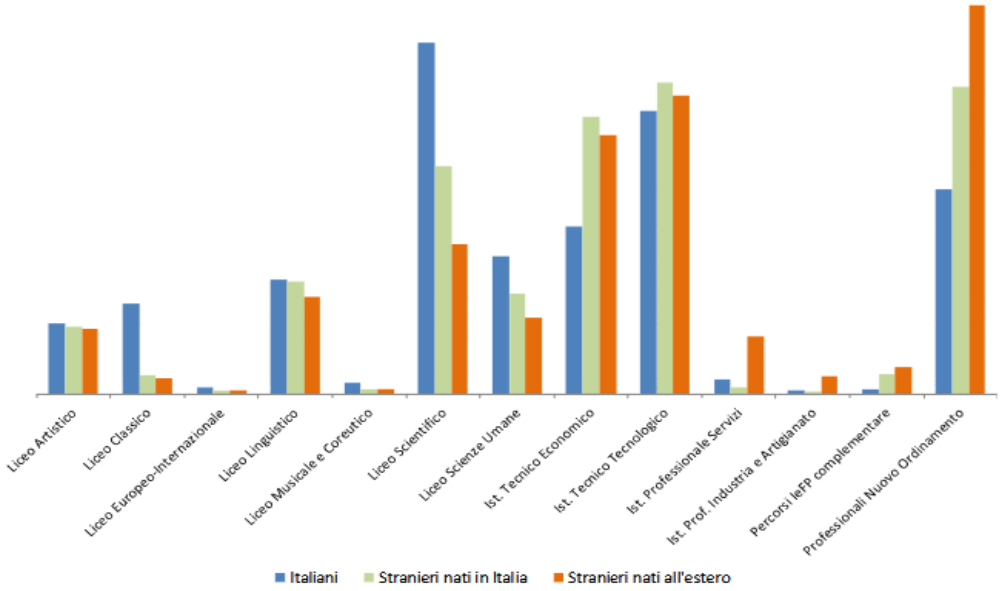
- percorsi scolastici più "accidentati";
- ritardo scolastico ed età più elevata, rispetto ai compagni, al momento della scelta della scuola superiore;
- solitudine nel momento dell'orientamento e delle decisioni da prendere per la prosecuzione degli studi;
- difficoltà a prefigurare il futuro a partire da vissuti di provvisorietà e di non-cittadinanza.

Da: Favaro, 2013

Questi elementi si inseriscono in una più ampia dinamica di *orientamento differenziale*, che contribuisce a rafforzare la concentrazione degli studenti provenienti da famiglie con basso status socioeconomico e con background migratorio nei percorsi tecnico-professionali, riconducibile in molti casi – come si è visto – a quel "classismo benevolo" che attribuisce inclinazioni e capacità in base alla condizione di classe (Arena, 2025; Scandone, Caciagli, 2026).

A parità di condizioni socio-economiche e di rendimento scolastico, gli studenti con CNI mantengono comunque una minore probabilità di accesso ai licei rispetto agli studenti autoctoni, a conferma del fatto che il rendimento non esaurisce i fattori esplicativi delle scelte. Ne deriva una canalizzazione precoce dei percorsi formativi, in cui la sovra-rappresentazione nei percorsi tecnico-professionali appare il risultato congiunto di prestazioni scolastiche, aspettative istituzionali e condizioni sociali e familiari (Graf. 39).

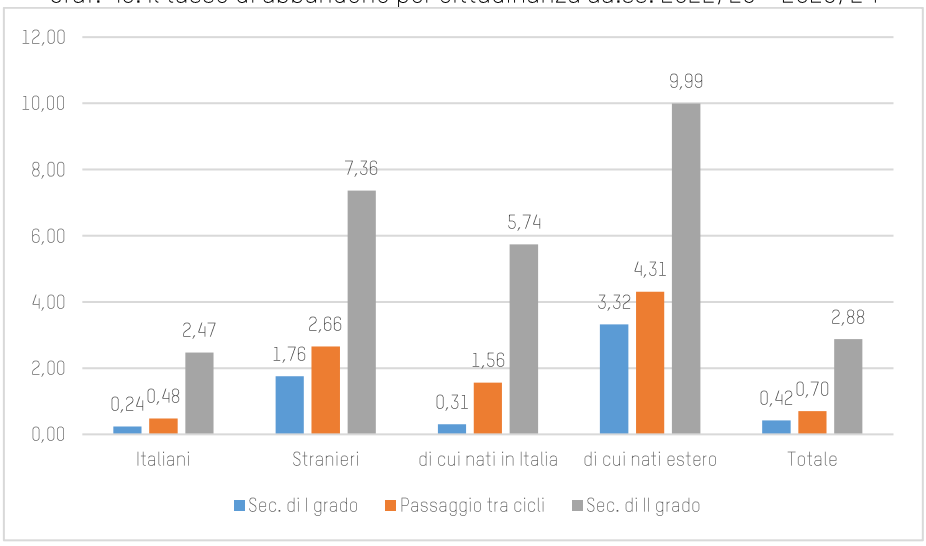
Graf. 39. Distribuzione degli allievi e delle allieve di scuola secondaria di secondo grado per cittadinanza e settore (composizione percentuale). A.s. 2022/23



Fonte: MIM, Ufficio di Statistica, *Rapporto 2024*.

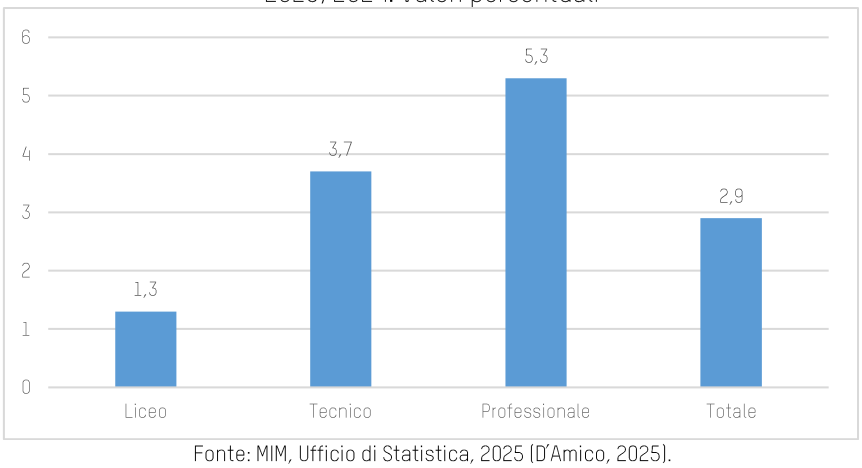
Questa distribuzione ha effetti anche sugli esiti scolastici. Le evidenze provenienti dalle prove INVALSI e da analisi nazionali mostrano infatti una maggiore incidenza, tra gli studenti con background migratorio, di ritardi scolastici, dispersione implicita e cambi di indirizzo (Loi, Borgna, 2025). Inoltre, la probabilità di non completare un percorso di studi secondario risulta significativamente più elevata – fino a circa tre volte e mezzo rispetto agli studenti italiani – anche al netto delle principali variabili socio-economiche familiari (MIM, 2024b; D'Amico, 2025) (Graff. 40-41).

Graf. 40. Il tasso di abbandono per cittadinanza aa.ss. 2022/23 – 2023/24



Fonte: MIM, Ufficio di Statistica (D'Amico, 2025).

Graf. 41. Tasso di abbandono per indirizzo di studi nella scuola secondaria di secondo grado, aa.ss. 2022/23 – 2023/2024. Valori percentuali



Fonte: MIM, Ufficio di Statistica, 2025 (D'Amico, 2025).

Al di là dei fattori strutturali comuni (livello di istruzione dei genitori, condizione occupazionale e capitale economico), permane dunque un "effetto residuo" associato al background migratorio, che contribuisce a spiegare una quota specifica di disuguaglianza (Canino, 2010).

E così, per effetto di un'impostazione fortemente "Italiano-centrica" dei curricoli e ancora fortemente trasmissiva-frontale (e giocoforza veicolata quasi solo dalla padronanza della lingua italiana) della didattica, della difficoltà di immaginare e mettere in piedi percorsi che diano tempo di completare e sostenere la traiettoria di apprendimento linguistico degli allievi con background migratorio, rischiamo di estromettere – dai percorsi secondari superiori più ambiziosi o più affini alle attitudini individuali indipendenti dalla padronanza linguistica – studenti e studentesse dalle buone o ottime potenzialità per fattori non sempre essenziali del profilo di competenze in uscita, e in sostanza perdiamo un enorme capitale umano (Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, 2022).

Tab. 8. Dimensioni e dati scolastici della disuguaglianza. Confronto tra studenti italiani e studenti con CNI. Valori percentuali (2024-2026)

Dimensioni	% Studenti e studentesse	
	Italiani/e	con CNI
Partecipazione alla scuola dell'infanzia (3-5 anni) (Mim 2024)	95,0	84,1
Ritardo scolastico nella scuola primaria (Mim 2024)	1,7	11,6
Ritardo scolastico nella scuola sec. II grado (Mim 2024)	16,0	48,0
Tasso di scolarizzazione fasci 17-18 anni (ultimi 2 anni sup.) (Mim 2024)	81,6	74,8
Probabilità di non completare il percorso di studi sec. II grado (Mim 2025)	2,5	7,4
Votazione finale I ciclo (diploma 3^ media) (Mim 2024)	62,8 (uguale o superiori a 8)	62,1 (pari a voto 6 o 7)
Early Leavers from Education and Training- ELET (Istat 2026)	6,7	26,2
Allievi/e in condizioni di dispersione scol. 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 Prof. Industria e Artig. al grado 13, a.s. 2024/25 (Invalsi, Uff. Stat. 2026)	18,1	11,4 (I gen.); 12,9 (II gen.)
Fallimento formativo negli Ist. 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)	8,0	7,1 (I gen.); 7,3 (II gen.)

Particolare attenzione occorrerebbe prestare proprio al momento in cui gli studenti con CNI – e soprattutto quelli ancora non italofoni (BES linguistico) – "attraversano il confine" tra i diversi ordini di scuola, in quanto risultano maggiormente esposti al rischio che il percorso compiuto fino a quel momento nella scuola secondaria di primo grado venga in parte oscurato: che si

perdano di vista i progressi realizzati, la prospettiva di sviluppo delineata, le condizioni di partenza, gli adattamenti messi in atto e le potenzialità valorizzate nel primo ciclo (per alcune azioni di base, sostenibili e dirette, vedi il box 3). Diventa quindi necessario offrire a questi studenti opportunità formative adeguate e riconoscere la necessità di tempi di apprendimento differenziati, soprattutto per quanto riguarda i processi di acquisizione della seconda lingua (italiano per lo studio), che richiedono percorsi di maturazione non uniformi né sovrapponibili per tutti.

Box. 3. Proposte per la continuità tra secondarie emerse dal corso di formazione tenutosi ad Arezzo nell'a.s. 2025/26 (Allegato operativo)

Studenti con cittadinanza non italiana tra l'ultimo/primo banco e l'aula A023: quale soluzione? Nuova organizzazione scolastica e nuove prospettive per la continuità tra scuole secondarie

Indicazioni e strumenti per la prima sperimentazione:

- *Scuola secondaria di primo grado*

I docenti della classe terza della scuola secondaria di primo grado predispongono una sorta di "zainetto" dello/a studente/studentessa con Bes linguistico che accompagna l'inserimento dell'allievo/a nella scuola secondaria di secondo grado. Lo "zainetto" si compone:
- a) del fascicolo recante il "Piano Didattico Personalizzato" (Pdp) dello studente/studentessa. Sarà cura del docente/docenti raccogliere dai genitori l'autorizzazione all'invio, illustrandone le finalità principali.
- b) della scheda-portfolio con le principali informazioni relative alla vita extrascolastica dello studente/studentessa, al fine di delineare una sorta di rete-risorsa di riferimento composta da persone, soggetti, luoghi e attività. La scheda è compilata dal/dai docente/i incaricato/i: al fine di renderla più completa e ricca, il docente potrà sentire altri colleghi di scuola e direttamente l'allievo coinvolto.

Tempistica: sarà bene trasmettere i documenti dello "zainetto" subito dopo gli esami conclusivi del primo ciclo, tra fine giugno e inizio luglio di ogni anno, affinché la scuola secondaria di secondo grado possa tenerne conto anche per la formazione delle future classi prime.

- *La scuola secondaria di II grado*

Sulla base del materiale fornito dalla scuola di provenienza e dell'incontro con i suoi docenti elabora un proprio Pdp nella quale stabilisce gli adattamenti del percorso di studio in continuità e sviluppo con quello della scuola di provenienza e ogni altro accorgimento volto a facilitare l'inserimento-accoglienza nella nuova realtà scolastica e promuovere la riuscita scolastica.

Fonte: Oxfam Italia, 2026

Nel complesso, queste differenze non possono essere lette (soltanto) come esito di capacità individuali, ma come il prodotto di processi istituzionali e socio-culturali che, attraverso meccanismi e pratiche di orientamento e canalizzazione, tendono a strutturare precocemente le traiettorie educative e a riprodurre le disuguaglianze nel sistema scolastico. 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 (SIPED, 2025).

2.7 Mantenere il passo: una sfida aperta

Una prospettiva di analisi particolarmente feconda, proposta anche nei più recenti rapporti dell'INVALSI (2023a, 2024, 2025c, 2026a), consiste nel confrontare i risultati (livelli di apprendimento adeguati conseguiti nei diversi ambiti disciplinari) ottenuti dagli studenti al termine della scuola secondaria di primo grado (grado 8) con quelli rilevati, a distanza di cinque anni scolastici, nell'ultimo anno della secondaria di secondo grado (grado 13).

Questa analisi è resa possibile dall'integrazione tra i dati delle prove standardizzate e quelli dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti, che consente di seguire – almeno in termini aggregati – il percorso di una coorte di studenti all'interno del sistema scolastico italiano. Tale possibilità per noi e per il comune cittadino non è praticabile, poiché l'Anagrafe non è consultabile liberamente; al contrario, i dati INVALSI in serie storica sono disponibili attraverso il Servizio Statistico dell'Istituto medesimo.

In quest'ultimo caso, tuttavia, il confronto non riguarda una coorte perfettamente coincidente. Considerando, ad esempio, i risultati delle prove di grado 8 dell'anno scolastico 2018/19 e quelli di grado 13 del 2023/24 (ossia cinque anni dopo), si deve tenere conto del fatto che una quota non trascurabile di studenti ha seguito percorsi differenti: alcuni hanno accumulato ritardi scolastici, altri hanno intrapreso percorsi di istruzione e formazione professionale, altri ancora hanno abbandonato gli studi.

Secondo le stime dell'INVALSI, circa il 25% degli studenti iniziali si colloca in una di queste situazioni, il che implica che la corrispondenza con la popolazione osservata nel secondo momento di rilevazione è pari a circa tre quarti.
Si tratta pertanto di un'analisi di tipo stimato, ma non per questo priva di significato: al contrario, essa consente di cogliere alcune tendenze di fondo particolarmente rilevanti. I risultati che andiamo adesso a presentare andrebbero probabilmente rivalutati in futuro, in un quinquennio che non abbia subito l'impatto del Covid, che è stato veramente un elemento distorsivo dei risultati di una generazione di studenti.

I dati evidenziano, in primo luogo, un marcato e diffuso rallentamento "del passo", ossia un rallentamento nello sviluppo degli apprendimenti relativi alle competenze di base tra il termine del primo ciclo e la conclusione del secondo (Tab. 9). Gli studenti che nel 2018/19 frequentavano la classe terza della scuola secondaria di primo grado mostrano, cinque anni dopo, un avanzamento meno significativo rispetto a quanto ci si potrebbe attendere in base ai traguardi previsti.

L'unica parziale eccezione riguarda gli studenti con background migratorio nati all'estero, i quali, pur partendo (o proprio perché partono) da livelli iniziali nettamente bassi, manifestano in alcuni casi progressi relativamente maggiori, soprattutto in Italiano e Matematica. Tuttavia, nel complesso, vi è una porzione di studenti con cittadinanza italiana e straniera di seconda generazione che evidenziano un rallentamento nel secondo ciclo: i primi di 12 punti e i secondi di oltre 2 punti in Italiano, di 14 punti e di un punto in Matematica (Tab. 10). Come osservato in letteratura, gli studenti che sperimentano un significativo declino delle proprie competenze hanno maggiore probabilità di sviluppare atteggiamenti negativi nei confronti della scuola, maggiori difficoltà a seguire le lezioni e, di conseguenza, rischiano di accumulare ulteriori ritardi negli apprendimenti (Cooper *et al.*, 2000).

Tab. 9. Confronto tra risultati prove INVALSI in dimensione cronologico temporale nella medesima coorte di studenti (stima). Aa.ss. 2018/19-2023/24. Valori percentuali dei livelli di apprendimento adeguati

	grado 8 - a.s. 2018/19				grado 13 - a.s. 2023/24			
	Italiano	Matematica	Eng List	Eng Read	Italiano	Matematica	Eng List	Eng Read
Totale	64,8	60,4	58,7	77,4	56,5	52,5	44,3	58,3
Nativi	67,8	62,2	58,5	78,0	58,7	54,0	44,4	59,0
Stranieri. I gen.	33,5	40,4	57,2	68,2	36,9	41,1	49,6	57,5
Stranieri II gen.	49,2	53,5	65,4	77,6	46,9	48,2	53,0	61,7

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

Inoltre, a livello nazionale, gli studenti con CNI presentano una probabilità più che doppia di non raggiungere i livelli minimi nelle prove di Italiano e Matematica rispetto ai coetanei italiani. Le differenze risultano particolarmente evidenti già nel secondo anno della scuola secondaria di secondo grado (grado 10): nelle prove di Italiano, gli studenti stranieri di prima generazione registrano punteggi inferiori di oltre 19 punti rispetto agli italiani, mentre quelli di seconda

generazione presentano uno scarto di circa 9 punti. In Matematica il divario è più contenuto, ma comunque significativo. In prospettiva finale (grado 13), la situazione appare in parte più favorevole e, per quanto riguarda la lingua inglese, gli studenti e le studentesse con CNI raggiungono risultati mediamente superiori rispetto ai compagni e compagne italiane, in particolare nelle prove di ascolto (INVALSI, 2025c). Il risultato in Matematica è condizionato grandemente dalla padronanza linguistica in Italiano: una parte dei quesiti pone difficoltà di decifrazione logico-linguistica e non di natura puramente matematica o puramente logica. Per assurdo una prova di Matematica che usasse come lingua veicolare l'inglese vedrebbe probabilmente gli esiti degli alunni con CNI pari o migliori a quelli degli alunni italiani.

Se si adotta la prospettiva longitudinale sopra illustrata e si confrontano i percorsi scolastici, emergono differenze ancora più marcate. Mettendo in relazione gli esiti alle prove standardizzate INVALSI degli studenti degli istituti professionali (in particolare del settore industria e artigianato) con quelli dei licei scientifici, si osservano traiettorie opposte: nei primi si registra un vero e proprio arresto degli apprendimenti, mentre nei secondi si evidenzia un progresso significativo. Insomma, gli allievi di certe scuole progrediscono, mentre quelli di altre subiscono un brusco passo indietro.

Nel dettaglio, gli studenti degli istituti professionali mostrano un calo consistente in tutte le competenze di base (Italiano, Matematica e Inglese, sia nella comprensione scritta sia nell'ascolto), mentre nei licei scientifici si registra un miglioramento apprezzabile, soprattutto in Matematica e Italiano, accompagnato da una sostanziale stabilità nelle competenze linguistiche.

Tab. 10. Confronto tra risultati prove INVALSI al grado 13 tra Professionali Ind. e Art. e Licei scientifici (a.s. 2023/24). Valori percentuali dei livelli di apprendimento adeguati

	Gr. 13 - a.s. 2023/24 - Ist. Profess.. Industria e Art.				Gr. 13- a.s. 2023/24 - Liceo Scientifico			
	Italiano	Matematica	Eng List	Eng Read	Italiano	Matematica	Eng List	Eng Read
Totale	13,8	23,2	10,3	19,2	74,0	79,9	59,8	75,5
Nativi	18,1	24,8	11,1	21,2	79,8	83,7	62,8	78,4
Stranieri I gen.	11,4	20,4	22,3	29,3	67,2	79,1	75,3	81,9
Stranieri II gen.	12,9	24,0	20,4	29,4	76,0	84,7	79,3	83,4

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

Questi risultati devono tuttavia essere interpretati alla luce dei processi di selezione che caratterizzano il sistema scolastico e che possono incidere sulla composizione della popolazione osservata al termine del percorso. Si può infatti ragionevolmente ipotizzare che verso l'istruzione professionale confluisca una quota più elevata di studenti che, già al grado 8 (ultimo anno della scuola secondaria di primo grado), presentano livelli di apprendimento più bassi e un maggiore rischio di dispersione implicita. Al tempo stesso, è plausibile che una parte di questi studenti non giunga al termine del percorso quinquennale e consegua invece un titolo triennale o quadriennale, oppure interrompa il percorso prima del conseguimento del diploma. Questi studenti, non essendo presenti nella popolazione osservata al grado 13, non entrano nelle rilevazioni degli apprendimenti effettuate al termine del secondo ciclo. Dunque, la situazione parrebbe persino peggiore di quella che il dato statistico restituisce.

Nel complesso, come osserva anche INVALSI, emerge un quadro che evidenzia una difficoltà strutturale del sistema educativo – e, in particolare, della scuola secondaria di secondo grado – nel compensare gli svantaggi accumulati nelle fasi iniziali del percorso scolastico. Tali

svantaggi, anziché essere progressivamente ridotti, tendono a consolidarsi e ad ampliarsi nel tempo, dando luogo a traiettorie sempre più divergenti e difficilmente reversibili negli anni successivi.

In questa prospettiva, la questione non riguarda soltanto i livelli di rendimento degli studenti, ma investe più profondamente la capacità complessiva del sistema scolastico di garantire effettive pari opportunità di apprendimento lungo l'intero arco della formazione. E «una scuola che non riesce a garantire a tutti gli studenti un adeguato livello di competenze – osserva Moris Triventi (2025) – rischia di perpetuare le disuguaglianze sociali esistenti».

2.8 Leggere la resilienza scolastica attraverso le disuguaglianze educative

Un'interessante prospettiva complementare alla misurazione delle disuguaglianze educative è proposta da una recente indagine dell'INVALSI sulla resilienza scolastica (INVALSI, 2026b). L'analisi prende in esame gli studenti del grado 10, corrispondente al secondo anno della scuola secondaria di secondo grado, e mette in relazione i risultati conseguiti nelle prove INVALSI di Italiano e Matematica con l'indice di status socio-economico e culturale (ESCS). L'obiettivo è individuare gli studenti che, pur appartenendo al quartile più svantaggiato della popolazione scolastica in termini di condizioni socio-economiche e culturali, raggiungono livelli di apprendimento elevati. Si tratta di una prospettiva significativa perché, senza negare la forte associazione tra origine sociale e risultati scolastici, consente di interrogarsi sui casi nei quali tale relazione sembra attenuarsi.

I risultati mostrano innanzitutto che la resilienza costituisce un fenomeno minoritario, ma tutt'altro che trascurabile: gli studenti appartenenti al quartile più basso dell'ESCS che raggiungono i livelli più elevati nelle prove sono il 4,4% in Italiano e il 4,6% in Matematica; coloro che conseguono risultati elevati in entrambe le discipline rappresentano il 2,3%. A fronte di questi dati, la quota di studenti dello stesso gruppo socio-economico che si colloca invece nei livelli più bassi delle prove è molto più consistente, pari al 17,9% in Italiano e al 17,7% in Matematica. Il quadro conferma dunque la persistente incidenza dello svantaggio sociale sugli apprendimenti, ma mostra al tempo stesso che esso non determina in modo univoco gli esiti scolastici: anche nelle condizioni di maggiore svantaggio sono presenti percorsi di successo.

L'analisi evidenzia inoltre una significativa variabilità territoriale e scolastica della resilienza. La presenza di studenti resilienti non si distribuisce uniformemente tra le province e le scuole, ma presenta valori più elevati in alcune aree del Paese, in particolare in diversi territori del Nord e del Nord-Est. Anche tra le istituzioni scolastiche si osservano differenze rilevanti, con scuole nelle quali la quota di studenti resilienti supera ampiamente il valore medio nazionale. Tali differenze suggeriscono che, accanto alle caratteristiche individuali e familiari, meritino attenzione i contesti territoriali e scolastici nei quali i percorsi si sviluppano.

L'INVALSI mantiene tuttavia una necessaria cautela interpretativa: la maggiore presenza di studenti resilienti in determinate scuole non consente, sulla base di questi dati, di attribuire automaticamente alla scuola un effetto causale, poiché la composizione sociale della popolazione studentesca, il territorio e l'indirizzo di studio concorrono a determinare gli esiti osservati.

Particolarmente interessante è il risultato relativo agli studenti con background migratorio. Se, nel complesso, questi studenti risultano maggiormente esposti al rischio di fragilità, l'analisi mostra anche una presenza significativa di percorsi di elevato rendimento, soprattutto tra gli

studenti di seconda generazione. La quota di resilienti raggiunge infatti valori superiori a quelli osservati tra gli studenti nativi, sia in Italiano sia, in misura ancora più evidente, in Matematica. Il dato invita quindi a evitare una rappresentazione omogenea degli studenti con background migratorio: alle condizioni di maggiore esposizione allo svantaggio si affiancano percorsi di particolare successo, la cui comprensione richiede di considerare non soltanto le caratteristiche individuali e familiari, ma anche le opportunità educative e i contesti scolastici frequentati.

Un ulteriore elemento di interesse riguarda il tipo di scuola frequentata. La quota di studenti resilienti risulta infatti particolarmente elevata nei licei e, tra gli studenti con background migratorio, soprattutto nelle seconde generazioni che frequentano questo indirizzo. Il dato va tuttavia letto alla luce dei processi di orientamento, selezione e canalizzazione che intervengono già nel passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado. La resilienza osservata al secondo anno della scuola superiore non rappresenta dunque una caratteristica "originaria" degli studenti, ma l'esito di percorsi scolastici nei quali hanno già operato scelte, aspettative, valutazioni e meccanismi di selezione. Da questo punto di vista, l'analisi dell'INVALSI si intreccia con il tema della segregazione formativa: la diversa distribuzione degli studenti nei vari indirizzi contribuisce a definire anche la popolazione sulla quale la resilienza viene successivamente osservata.

Nel complesso, l'indagine suggerisce quindi di affiancare alla domanda, ormai consolidata, su quanto le condizioni socio-economiche e culturali incidano sui risultati scolastici, una seconda domanda: *in quali condizioni e in quali contesti tale relazione può essere attenuata?* La prospettiva della resilienza non ridimensiona pertanto il problema delle disuguaglianze, ma ne amplia il campo di osservazione. Parlare di studenti resilienti non significa infatti attribuire agli individui la responsabilità del superamento dello svantaggio, né utilizzare le eccezioni alla regola come prova della sostanziale neutralità delle condizioni di partenza. Al contrario, proprio perché la maggioranza degli studenti appartenenti alle condizioni socio-economiche più svantaggiate continua a incontrare maggiori difficoltà, i percorsi di successo possono essere assunti come una domanda rivolta al sistema educativo: *che cosa rende possibile, per alcuni, ottenere risultati elevati nonostante condizioni di partenza sfavorevoli?* E, soprattutto, *perché queste condizioni non sono disponibili con la stessa frequenza per tutti?*
Il passaggio decisivo è dunque trasformare l'osservazione delle eccezioni in conoscenza utile a costruire condizioni educative meno dipendenti dall'origine sociale.

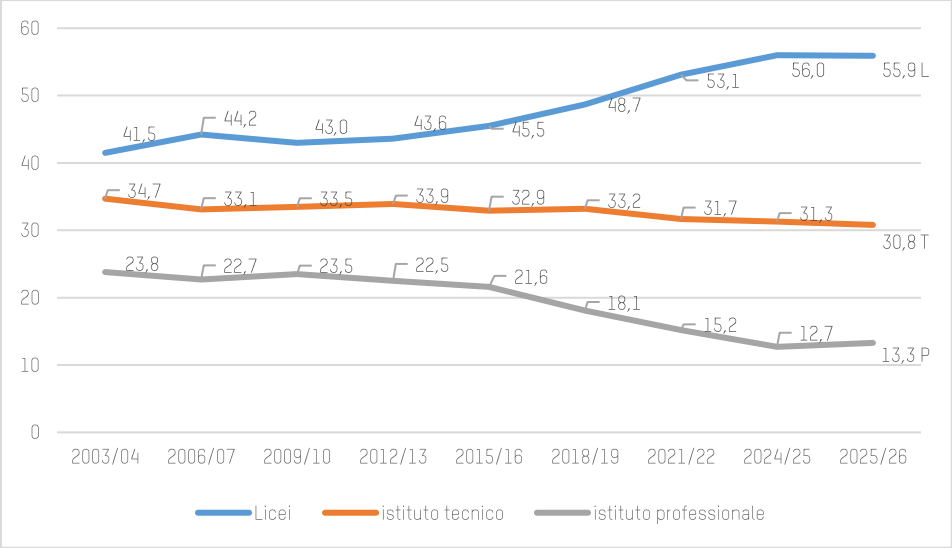
2.9 La liceizzazione delle scelte

Alla luce delle dinamiche precedentemente descritte, non sorprende la tendenza che da tempo caratterizza le iscrizioni ai diversi percorsi della scuola secondaria di secondo grado.

Nel corso degli ultimi trent'anni si osserva infatti un progressivo rafforzamento dell'attrattività della filiera liceale: tra l'anno scolastico 2003/04 e il 2023/24 la quota di iscrizioni ai licei è passata dal 41,5% al 52,4% del totale (tendenza confermata dai dati delle iscrizioni per l'a.s. 2026/27: su 100 studenti iscritti, 56 vanno al liceo, 31 al tecnico e 13 al professionale) (Graf. 42). Gli istituti tecnici mostrano invece una sostanziale stabilità, oscillando intorno a un terzo delle iscrizioni complessive (dal 34,7% al 32,3%), con una lieve flessione in corrispondenza del periodo di maggiore espansione dei licei. Più marcata è invece la contrazione degli istituti professionali, che nello stesso arco temporale passano dal 23,8% al 15,3% delle nuove iscrizioni. Tale riduzione, solo in parte riconducibile allo sviluppo dei percorsi di Istruzione e

Formazione Professionale, segnala una perdita di attrattività strutturale di questo segmento formativo. Non c'è da stupirsene dopo quanto illustrato.

Graf. 42. Iscritti al primo anno nelle scuole secondarie di secondo grado per anno scolastico e tipologia di percorso. Serie storica. Valori %

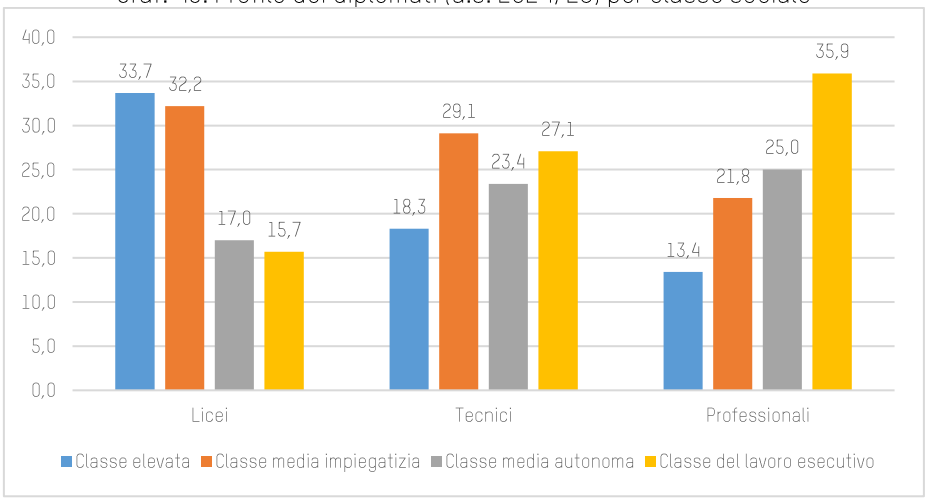


Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati MIM, Portale Unico dei Dati della Scuola, 2026.

Il sistema scolastico italiano continua, dunque, a riflettere in modo significativo le condizioni di partenza degli 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% dei diplomati liceali 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%) (AlmaDiploma, 2026). Specularmente, gli studenti appartenenti alle classi sociali elevate (figli 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% degli studenti proviene da famiglie della classe operaia, mentre il 50,5% appartiene a contesti socio-culturali elevati (Graf. 43).

Graf. 43. Profilo dei diplomati (a.s. 2024/25) per classe sociale

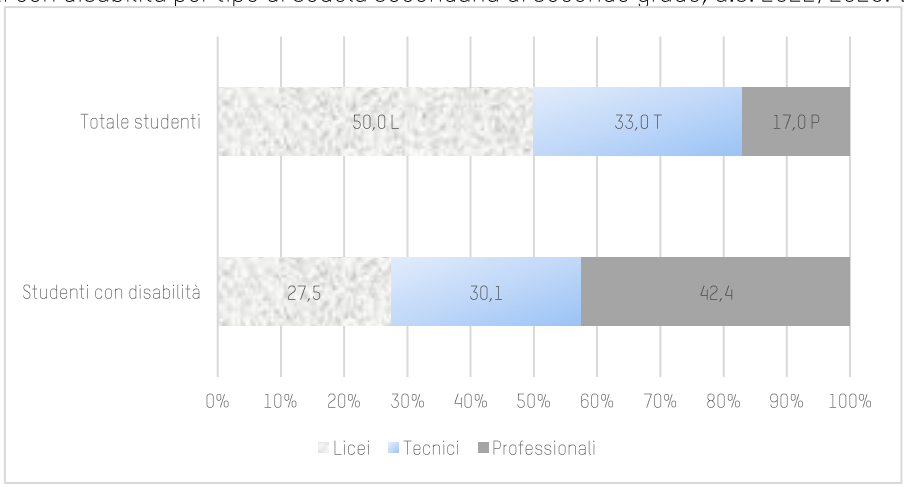


Fonte: AlmaDiploma, *Rapporto sul profilo dei diplomati 2025*, 2026.

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) (MIM, 2024c; ISTAT, 2025). In termini di composizione percentuale, il 27,5% del totale degli alunni con disabilità frequenta un liceo, il 30,1% un istituto tecnico e il 42,4% un istituto professionale. La corrispondente composizione percentuale per tipo scuola del totale dei frequentanti riporta che il 50% frequenta un liceo, il 33% un istituto tecnico e il 17% un istituto professionale (MIM, 2024). Questi dati mostrano una forte distorsione distributiva (Graf. 44):
- i licei sono sotto-rappresentati (molti meno studenti con disabilità rispetto al loro peso nel sistema),
- i professionali sono fortemente sovra-rappresentati,
- i tecnici occupano una posizione intermedia.

Questa distribuzione non è neutra, ma riflette processi di selezione scolastica implicita, orientamento differenziale e canalizzazione verso percorsi ritenuti «più adatti». A tale dinamica contribuiscono molteplici fattori: la percezione degli istituti professionali come contesti maggiormente inclusivi e orientati alla personalizzazione degli apprendimenti, la prevalenza di attività laboratoriali considerate più accessibili a studenti con bisogni educativi complessi, nonché aspettative e pratiche orientative che talvolta tendono a indirizzare gli studenti con disabilità verso percorsi ritenuti meno impegnativi sul piano teorico e più funzionali a un rapido inserimento lavorativo. La concentrazione che ne deriva, tuttavia, non può essere ricondotta esclusivamente alle caratteristiche o alle preferenze degli studenti, ma rappresenta anche l'esito di meccanismi istituzionali e culturali che contribuiscono a riprodurre la canalizzazione formativa e, in alcuni casi, a interagire con i fenomeni della dispersione implicita ed esplicita.

Graf. 44. Studenti con disabilità per tipo di scuola secondaria di secondo grado, a.s. 2022/2023. Valori percentuali



Fonte: MIM, Ufficio di Statistica, 2024.

Si ricordi poi quanto si è già detto rispetto alla presenza di studenti con cittadinanza non italiana nelle secondarie di secondo grado, 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 non si limita a distribuire in modo neutrale gli studenti tra i diversi indirizzi, ma tende piuttosto a riflettere e talvolta a

cristallizzare le differenze sociali, culturali e territoriali già presenti nella popolazione scolastica. In questo senso, se si adottasse una prospettiva che consideri la funzione sociale implicita dei diversi percorsi, gli istituti professionali risulterebbero verosimilmente in posizione centrale, in quanto principali destinatari delle fasce più vulnerabili della popolazione giovanile (Arena, 2025). È una proposta che ci sentiamo di suggerire ai ricercatori del progetto Eduscopio, affinché integrino il loro pregevole lavoro con una lente valutativa più di carattere "sociale" dell'azione delle scuole.

Ne emerge una dimensione spesso poco esplicitata nei processi di orientamento rivolti a studenti e famiglie. Le scelte scolastiche, infatti, non sono riconducibili esclusivamente a inclinazioni personali o attitudini individuali, ma risultano fortemente condizionate da vincoli economici, culturali, sociali e territoriali (se un determinato percorso o indirizzo scolastico non c'è localmente e/o non è raggiungibile) che incidono in modo significativo sulle reali possibilità di scelta. Solo in seconda battuta intervengono le preferenze soggettive e le vocazioni individuali.
Infine, tali differenze iniziali tendono a produrre effetti anche nelle fasi successive del percorso formativo. Le evidenze disponibili mostrano infatti che la percentuale di abbandono universitario tra gli studenti provenienti dagli istituti professionali è significativamente più elevata (29,1%) rispetto a quella dei diplomati liceali (3,6%) (AlmaLaurea, 2025). Questo dato suggerisce che le disuguaglianze non si esauriscono con la scelta della scuola secondaria, ma tendono a proiettarsi oltre, accompagnando gli studenti anche nelle transizioni successive e contribuendo a riprodurre le differenze nel lungo periodo. Le critiche degli allievi di Barbiana alla scuola classista non hanno perso nulla della loro attualità.

2.10 La normalizzazione delle disuguaglianze nei percorsi scolastici

L'insieme delle evidenze presentate nei paragrafi precedenti 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 svolto da docenti, dirigenti e comunità scolastiche che operano, anche collaborando fattivamente con il territorio, per contrastare le disuguaglianze e ampliare le opportunità educative degli studenti. Tuttavia, al di là dell'impegno dei singoli attori, le evidenze mostrano come i sistemi scolastici possano funzionare come dispositivi di selezione e differenziazione, contribuendo a distribuire in modo diseguale risorse, aspettative e possibilità di successo formativo.

La scuola agisce, più o meno consapevolmente, attraverso i suoi diversi ingranaggi, come una "macchina selezionatrice democratica" di cui parla Michael J. Sandel (2021). 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, opportunità future e 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 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 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 oscurato. Sembra quasi doversi vergognare di aver fatto un tecnico o un professionale.

Questa classificazione non è formalmente dichiarata, ma emerge con forza dalle pratiche osservate: dal ruolo del voto come filtro di accesso, alla diversa incidenza dei consigli orientativi, fino alla distribuzione diseguale degli studenti per origine sociale, genere, background migratorio e condizione di disabilità, livello di istruzione e impiego dei genitori. La scuola, in questo senso, non si limita a differenziare i percorsi in base a inclinazioni o talenti, ma tende a trasformare differenze iniziali – spesso socialmente determinate – in differenze educative istituzionalizzate.

La gerarchia simbolica tra scuole secondarie non si esprime soltanto nei discorsi e nelle rappresentazioni sociali, ma trova spesso una corrispondenza anche nella geografia urbana dell'offerta scolastica. È, in moltissimi casi, un retaggio storico-architettonico. Non è infrequente osservare come i licei siano collocati nei quartieri centrali, storici o comunque residenziali, nei cosiddetti "quartiere bene" delle città, caratterizzati da maggiore disponibilità di capitale economico e culturale. Al contrario, molti istituti tecnici e soprattutto professionali risultano localizzati nelle periferie urbane o in aree meno centrali e meno "prestigiose", spesso abitate da famiglie con condizioni socio-economiche più fragili. In questo modo, la disuguaglianza scolastica si intreccia con quella territoriale, rafforzandosi reciprocamente: la distribuzione spaziale delle scuole contribuisce a naturalizzare la loro diversa posizione nella gerarchia educativa, rendendo più difficile mettere in discussione l'idea stessa di scuole di "serie A" e di "serie B o C" (Cordini, Parma, Ranci, 2019; Aramburu Guevara, 2020).

Anche laddove non si riscontra una vera e propria segregazione residenziale marcata, emergono comunque forme di disuguaglianza legate alla mobilità educativa: gli studenti provenienti da contesti socio-economici più avvantaggiati tendono infatti a spostarsi maggiormente tra scuole e indirizzi, sfruttando in modo più efficace le informazioni disponibili sulla qualità degli istituti, sulle opportunità formative e sulle prospettive future. Al contrario, le famiglie con minori risorse culturali ed economiche dispongono spesso di un capitale informativo più limitato, che riduce la capacità di scelta e rende più probabile la permanenza in percorsi meno "prestigiosi" o meno performanti. Anche in questo caso, dunque, le disuguaglianze non si distribuiscono in modo casuale, ma seguono linee sociali e informative che tendono a riprodurre e consolidare le differenze iniziali (Benfratello, Sorrenti, Turati, 2020).

A tutto questo si aggiunge un elemento centrale, che è giunto il momento di esplicitare con nettezza: la retorica del merito. Lungi dall'essere un principio neutrale, essa funziona oggi come dispositivo di legittimazione delle disuguaglianze prodotte dal sistema stesso (Sen, 2000; Sandel, 2021; Benadusi, Giancola, 2021). Se le opportunità non sono realmente eguali all'origine, allora la valutazione dei risultati tende a riflettere non solo la responsabilità individuale e l'impegno a fare meglio, ma anche i vantaggi o gli svantaggi di partenza. In questo senso, il merito diventa una "traduzione simbolica" delle disuguaglianze sociali quel "vestito buono da mettere sulle disuguaglianze", a cui fa riferimento Michele Arena nella frase riportata in esergo

Se la lotteria sociale palesa strutture di opportunità profondamente differenziate, appare imprescindibile sostenere i giovani provenienti da contesti svantaggiati nei loro percorsi scolastici e formativi per assicurargli la possibilità di realizzare le proprie aspirazioni e di poter accedere a uno standard di vita che rappresenta per tutti e tutte il requisito di un'esistenza civile. Un obiettivo - in forte assonanza con l'art. 3 della Costituzione italiana e cui concorrono azioni di contrasto alle carenze individuali di risorse e alla scarsità di risorse nei contesti in cui si vive - ben diverso da quello di garantire a tutti la possibilità di competere "ad armi pari" in una forsennata gara competitiva, che rappresenta, nel costrutto meritocratico, il meccanismo per l'assegnazione di posizioni di vantaggio nella società (Granaglia, 2022; Oxfam Italia, 2025). Solo in presenza di condizioni di partenza realmente più eque, termini come merito, impegno ed eccellenza potrebbero tornare a svolgere una funzione legittima e condivisa.

Il risultato complessivo è un sistema che, pur mantenendo formalmente un'impostazione unitaria, opera di fatto come un meccanismo di differenziazione verticale. La scuola non appare quindi come un ascensore sociale pienamente funzionante, ma piuttosto come un dispositivo che ordina precocemente le posizioni, stabilizzando le traiettorie e riducendo le possibilità di mobilità successiva. Le disuguaglianze iniziali tendono a trasformarsi in disuguaglianze di percorso, e infine in disuguaglianze di esito. In questa prospettiva, è fondamentale sottolineare che un sistema educativo equo non può ridursi a una funzione selettiva, ma deve piuttosto sostenere chi si trova in condizioni di maggiore fragilità e, al tempo stesso, favorire lo sviluppo delle eccellenze, senza porre queste due finalità in contrapposizione.

Parlare di "scuole di serie A, B e C" non rappresenta dunque una semplificazione retorica, ma una descrizione efficace di un processo strutturale di gerarchizzazione interna al sistema scolastico. Un processo di "razzismo istituzionale" che non nasce da una singola scelta politica o amministrativa, ma dall'interazione cumulativa di pratiche quotidiane, dispositivi valutativi, aspettative sociali e logiche di sistema. Cambiare il nome agli istituti tecnici e professionali senza affrontare tutto ciò che sta a monte, può risolvere il problema?

La questione centrale che emerge è dunque la seguente: in che misura è possibile continuare a interpretare le differenze tra percorsi scolastici come espressione di libertà di scelta o di valorizzazione delle attitudini individuali, quando tali scelte risultano così fortemente incanalate da condizioni di partenza, aspettative sociali e dispositivi istituzionali? La risposta a queste domande implica una messa in discussione non solo delle singole pratiche, ma dell'intero impianto simbolico e organizzativo del sistema scolastico. Un impianto che, allo stato attuale, sembra oscillare tra il principio dichiarato dell'eguaglianza delle opportunità e una realtà concreta di strutturazione gerarchica delle carriere formative. Funzionale a un modello gerarchico di società.

2.11 Che cosa fare? Dieci punti di attenzione

Se, come emerge 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, sui dispositivi che strutturano le scelte, sulle pratiche didattiche e sull'impianto culturale che sostiene l'intero sistema.

Gli investimenti: 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 del 4,8% e in diminuzione rispetto al 4,3% registrato nel 2020 (ISTAT, 2026). La Francia spende il 5,0% del proprio Pil per le sue scuole, la Germania il 4,5, la Spagna il 4,1%, per fermarsi al confronto con i Paesi vicini.

Se si considera invece la spesa annua per studente, il quadro appare meno critico: secondo l'OCSE, l'Italia investe circa 12.700 dollari per studente dal livello primario fino al post-secondario non terziario, collocandosi in una posizione intermedia rispetto alla distribuzione dei Paesi aderenti all'Organizzazione (OECD, 2025c). 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, tuttavia, 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, 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.

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 istituito con Decreto Ministeriale 7 marzo 2022, n. 57 aveva elaborato un documento 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 (Linee guida "Contrastare il fallimento educativo e divari", maggio 2022). 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 l'elevato turnover dei docenti con misure più efficaci delle attuali, soprattutto negli istituti tecnici e professionali,

migliorare le condizioni di lavoro degli insegnanti e riconoscerne pienamente il ruolo strategico. Senza questa base materiale, ogni discorso sull'equità rischia di rimanere puramente retorico.

Attrezzare ragazze e ragazzi a compiere scelte consapevoli. Allo stesso tempo è necessario intervenire sui meccanismi che oggi rendono la transizione tra primo e secondo ciclo uno dei principali dispositivi di selezione degli studenti. 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 degli studenti in questi passaggi: orientamento continuo (non concentrato solo nell'ultimo anno) 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 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. 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.

L'orientamento è anche un atto di equità, nel senso che deve mirare al benessere dell'adolescente in un percorso consapevole di scelte, basato sul riconoscimento di fragilità e risorse personale e dell'ambiente scolastico di vita. Orientare significa educare alla scelta: «purtroppo la scuola italiana non permette di scegliere quasi mai. L'unica scelta è studiare e non studiare. Ed è un po' povera come scelta» (Lorenzoni, 2022).

L'orientamento, inoltre, non dovrebbe limitarsi a individuare, sulla base dei risultati scolastici già conseguiti, il percorso ritenuto "più adatto" a ciascuno studente o studentessa. Un approccio di questo tipo rischia infatti di trasformare differenze e svantaggi già presenti in una previsione del percorso futuro e, in questo modo, di ratificare le disuguaglianze di partenza. L'orientamento dovrebbe invece assumere una funzione anche emancipativa: non soltanto aiutare a scegliere tra le possibilità già percepite come realisticamente accessibili, ma contribuire ad ampliare l'orizzonte delle possibilità, sostenendo ragazze e ragazzi, soprattutto quelli provenienti da contesti meno favoriti, nell'esplorazione di percorsi che potrebbero non essere immediatamente considerati alla loro portata. Ciò implica offrire informazioni, esperienze, occasioni di confronto e accompagnamento che consentano di conoscere e valutare possibilità diverse da quelle suggerite dal solo rendimento scolastico o dal contesto sociale e familiare di provenienza.

Tuttavia, il sistema scolastico rischia talvolta di incoraggiare scelte che riflettono e rafforzano le differenze sociali. Emblematico è il caso della recente reintroduzione del latino nella scuola secondaria di primo grado. Prevista come insegnamento facoltativo a partire dall'anno scolastico 2026/27 dalle nuove "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione" (D.M. 221/2025), 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 gli studenti provenienti da famiglie con un elevato capitale culturale e un alto livello di istruzione.

L'anticipazione di tale scelta rischia quindi di coincidere con un'anticipazione delle future traiettorie scolastiche, distinguendo precocemente tra chi sarà orientato verso il percorso liceale e chi, invece, intraprenderà studi tecnici o professionali. Si delinea così una differenziazione dei percorsi già all'interno della scuola dell'obbligo che richiama, per certi aspetti, la logica delle scuole di avviamento professionale menzionate in partenza (par. 1.2): da un lato, una formazione maggiormente tecnico-pratica e un ingresso più rapido nel mondo del lavoro; dall'altro, una preparazione orientata verso attività intellettuali e percorsi di studio più lunghi, generalmente accessibili a chi gode di condizioni socio-culturali più favorevoli.

In questa prospettiva, si rafforza l'idea di una scuola che tende a riprodurre e consolidare le disuguaglianze esistenti, selezionando e differenziando gli studenti anziché garantire a tutti pari opportunità di raggiungere gli stessi traguardi educativi. Una simile direzione appare in netto contrasto con il principio di equità e con la funzione inclusiva della scuola e dell'orientamento fin qui delineata.

"Questa scuola non fa per me?". Accompagnare il cambiamento. Il biennio della scuola secondaria di secondo grado costituisce un periodo di ambientamento nel nuovo percorso di studi – caratterizzato da nuove discipline, insegnanti e compagni – e, al tempo stesso, una fase nella quale la scelta compiuta alla conclusione della scuola secondaria di primo grado viene sottoposta alla verifica dell'esperienza quotidiana. Per molti studenti è quindi anche un tempo di riorientamento, nel quale confermare il percorso intrapreso oppure prendere in considerazione alternative ritenute più adeguate alle proprie caratteristiche, aspirazioni e possibilità. Il riorientamento dovrebbe essere inteso, in questo senso, non come una semplice presa d'atto dell'insuccesso, ma come un insieme di azioni attraverso cui la scuola accompagna lo studente nella comprensione delle difficoltà incontrate, nella ri-motivazione e, quando necessario, nella ricerca di un diverso percorso formativo, prevenendo tanto l'abbandono quanto forme di «nomadismo» scolastico da un indirizzo all'altro e da una scuola all'altra.

Non sarebbe tuttavia corretto sostenere che nelle scuole secondarie di secondo grado manchino in assoluto attenzione e pratiche di riorientamento. Anche dalle esperienze raccolte da Oxfam emerge, al contrario, che in molte scuole – soprattutto nel primo biennio e in particolare nel primo anno – vengono osservati i segnali che possono indicare una scelta di indirizzo non adeguata e si cerca di intervenire precocemente, prima che le difficoltà si trasformino in un insuccesso consolidato. Il problema riguarda piuttosto la possibilità di rendere queste pratiche sistematiche, tempestive e realmente accompagnate, nonché le condizioni organizzative nelle quali esse vengono realizzate. Cosa è cambiato concretamente a seguito della recente riforma del sistema di orientamento (D.M. 328/2022)?

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. In tali situazioni, la scuola può incontrare maggiori difficoltà nell'individuare precocemente le cause dell'insuccesso, costruire un percorso individualizzato di recupero e verificare se le difficoltà siano effettivamente riconducibili a una scelta di indirizzo inadeguata. Il rischio è allora che, dopo una successione di insuccessi nelle discipline caratterizzanti, lo studente venga progressivamente percepito come «non adatto» a quel percorso e che il riorientamento intervenga soltanto quando la motivazione è ormai compromessa e le possibilità di recupero appaiono ridotte. In questi casi, più che di un vero accompagnamento al cambiamento, si rischia di assistere a una presa d'atto tardiva dell'inadeguatezza del percorso.

“Questa scuola non fa per te…”, quante volte gli studenti si sono sentiti dire questa frase alla prima prova andata male nelle discipline caratterizzanti, senza una solida motivazione e una reale prospettiva? E così, in molti casi, nel corso del primo anno di scuola superiore o durante il secondo, dopo aver accumulato ripetute “batoste” nelle materie curricolari, con la motivazione ormai a terra e molti ostacoli davanti che appaiono insuperabili, l’allievo pare ri-orientarsi autonomamente, in base a ciò che osserva e ascolta dai pari (compagni di squadra, amici e amiche del tempo libero…) che frequentano altre scuole considerate più “facili” e “meno esigenti” (rispetto, ad esempio, al carico di studio a casa).

La tempestività dell’intervento costituisce dunque un elemento decisivo. Il riorientamento dovrebbe prendere avvio quando compaiono i primi segnali di difficoltà – risultati scolastici persistentemente negativi, disinvestimento, assenze, perdita di motivazione, difficoltà di adattamento alle richieste del nuovo percorso – e non quando l’insuccesso si è ormai sedimentato. L’obiettivo non dovrebbe essere semplicemente decidere se lo studente debba rimanere o cambiare scuola, ma comprendere le ragioni della difficoltà e individuare le condizioni che possano consentirgli di tornare a investire nel proprio percorso. In questa prospettiva possono assumere un ruolo importante azioni di ri-motivazione, sostegno allo studio, rafforzamento del metodo di lavoro e delle competenze trasversali, così come percorsi di esplorazione delle alternative formative che consentano allo studente di assumere una decisione consapevole.

Un ulteriore elemento problematico riguarda il rapporto con le famiglie. Anche quando la scuola riconosce tempestivamente la necessità di un riorientamento, comunicare tale possibilità può risultare complesso. Il cambiamento di indirizzo viene infatti spesso interpretato dalla famiglia e dallo stesso studente come la certificazione di un fallimento: della scelta compiuta, delle capacità dell’alunno o, talvolta, della scuola stessa. Questa rappresentazione può rendere difficile affrontare precocemente il problema e trasformare il riorientamento in una decisione condivisa. Il rischio è che la famiglia tenda a considerare il mantenimento nel percorso iniziale come la conferma del successo e il passaggio a un altro indirizzo come una sua negazione, anche quando quest’ultimo potrebbe invece rappresentare una scelta più adeguata e potenzialmente favorevole alla prosecuzione degli studi.

Da questo punto di vista, il tema del “fallimento” scolastico merita di essere ulteriormente problematizzato. Non ogni insuccesso deve necessariamente essere interpretato come l’esito definitivo di una scelta sbagliata o come un deficit dello studente. Un’esperienza di difficoltà può contenere, se adeguatamente interpretata e accompagnata, un importante contenuto informativo ed educativo: può aiutare a comprendere meglio le proprie modalità di apprendimento, le proprie aspirazioni e i propri limiti, ma anche a mettere in discussione un percorso che non corrisponde alle proprie caratteristiche. Il problema, pertanto, non è eliminare ogni possibilità di insuccesso, ma evitare che esso si trasformi in una etichetta di inadeguatezza e, soprattutto, che venga riconosciuto soltanto quando non rimangono più margini di intervento.

In questa prospettiva, il riorientamento può essere considerato non come una forma di espulsione dal percorso scelto, ma come uno degli strumenti attraverso cui la scuola esercita la propria funzione di accompagnamento e di contrasto alla dispersione. Ciò richiede tuttavia che esso sia concepito come un processo e non come un semplice adempimento amministrativo: un processo che coinvolga studente, scuola e famiglia, che intervenga

precocemente e che consenta di trasformare l'esperienza della difficoltà in un'occasione di consapevolezza e di riprogettazione del percorso. È anche in questa capacità di accompagnare il cambiamento, anziché limitarsi a registrare l'insuccesso, che si misura la funzione della scuola nel prevenire la dispersione e nel garantire a tutti gli studenti la possibilità di trovare un percorso formativo nel quale poter riuscire.

La dimensione delle classi come leva di equità educativa. In questo quadro, anche la dimensione delle classi assume un rilievo cruciale. Classi troppo affollate rendono di fatto più difficile la personalizzazione dei percorsi, limitano la possibilità di attivare interventi di sostegno tempestivi e riducono lo spazio per una didattica realmente inclusiva, favorendo invece dinamiche di progressiva marginalizzazione e, nei casi più critici, di disinvestimento e abbandono scolastico (Blatchford, Russell, 2020). Le scuole con classi molto numerose – come spesso accade nel biennio della scuola secondaria di secondo grado – e quindi con un minor numero di docenti per allievo, possono avere effetti negativi sugli apprendimenti (Balfanz, Legters, 2005). Alcuni studi evidenziano benefici significativi in contesti con classi particolarmente contenute, mentre oltre determinate soglie tali vantaggi tendono a ridursi. Al tempo stesso, analisi comparative basate su valutazioni standardizzate internazionali suggeriscono che la relazione tra numerosità delle classi e apprendimenti non sia lineare né univoca (Schleicher, 2020).

È proprio su questo piano che emerge una delle principali contraddizioni dell'attuale organizzazione scolastica. Alla scuola viene sempre più richiesto di personalizzare gli apprendimenti, promuovere una didattica individualizzata e cooperativa, sostenere gli studenti in difficoltà e rispondere alla crescente eterogeneità dei bisogni educativi, ma tali obiettivi diventano difficilmente perseguibili quando l'insegnante si trova a operare in classi di 27-30 studenti, spesso caratterizzate dalla presenza di più studenti con Bisogni educativi speciali (Bes) e Disturbi specifici dell'apprendimento (Dsa). La personalizzazione, infatti, non consiste soltanto nell'adozione di metodologie didattiche appropriate, ma richiede tempo, osservazione sistematica, relazione individuale e possibilità di intervenire tempestivamente sulle difficoltà che emergono nel percorso. In classi molto numerose, queste condizioni risultano fortemente compresse.

A ciò si aggiunge l'ampliamento delle funzioni attribuite alla scuola e del numero di attività che si sovrappongono al tempo ordinario dell'insegnamento. In alcune discipline, a fronte di un monte ore settimanale limitato, gli insegnanti sono chiamati a sviluppare programmi sempre più ampi e, contemporaneamente, a dedicare tempo a educazione civica, orientamento, educazione alla salute, prevenzione del bullismo e altre attività trasversali. Si tratta di obiettivi importanti, ma il loro cumularsi in un contesto caratterizzato da classi numerose rischia di comprimere ulteriormente lo spazio disponibile per la relazione educativa e per il lavoro individuale con gli studenti. Ne deriva una sorta di paradosso: proprio mentre si chiede alla scuola di differenziare maggiormente gli interventi e di rispondere in modo personalizzato alla crescente eterogeneità degli studenti, le condizioni organizzative possono rendere più difficile, anziché più facile, realizzare tale personalizzazione.

Il problema assume una particolare rilevanza dal punto di vista dell'equità educativa. La possibilità di instaurare una relazione continuativa e significativa tra docente e singolo studente non rappresenta infatti un elemento accessorio della didattica, ma una delle condizioni attraverso cui la scuola può riconoscere precocemente le difficoltà, sostenere i percorsi più fragili, promuovere il recupero delle competenze e prevenire il progressivo

disinvestimento scolastico. In questo senso, la riduzione della numerosità delle classi può essere considerata non semplicemente una misura organizzativa, ma una possibile leva di contrasto alle disuguaglianze: quanto più è eterogenea e fragile la composizione della classe, tanto maggiore è la necessità di disporre di condizioni che consentano ai docenti di dedicare attenzione ai singoli studenti.

La questione della numerosità delle classi assume oggi una rilevanza ulteriore alla luce dell'andamento demografico. La progressiva diminuzione della popolazione scolastica apre infatti una finestra di opportunità: a parità di organico, la riduzione del numero complessivo degli studenti potrebbe tradursi in una diminuzione della numerosità media delle classi. Non si tratterebbe necessariamente, almeno in una prima fase, di un investimento aggiuntivo in termini di personale docente, ma di una diversa utilizzazione delle risorse disponibili, accompagnando il calo demografico verso una riduzione degli alunni per classe anziché verso un semplice ridimensionamento degli organici. La transizione demografica potrebbe così diventare un'occasione per migliorare le condizioni organizzative della scuola.

Un secondo ambito di intervento riguarda i criteri di formazione delle classi. La normativa prevede già condizioni specifiche in relazione alla presenza di studenti con disabilità; occorrerebbe tuttavia interrogarsi sull'effettiva applicazione di tali disposizioni e, più in generale, sulla possibilità di considerare in modo più sistematico la composizione della classe nella determinazione del numero massimo di studenti. La presenza contemporanea di alunni con disabilità, Disturbi specifici dell'apprendimento, altri Bisogni educativi speciali o situazioni che richiedono particolare attenzione educativa può infatti incidere significativamente sul carico di lavoro e sulla possibilità concreta di personalizzare l'insegnamento. Il numero degli studenti, in altre parole, non dovrebbe essere considerato una variabile astratta, indipendente dalle caratteristiche del gruppo classe. Una politica di riduzione della numerosità potrebbe pertanto prevedere criteri differenziati, capaci di tenere conto anche della complessità educativa dei gruppi.

Non tutto, inoltre, dipende da una revisione della normativa nazionale. Esistono margini di intervento già a disposizione dell'amministrazione scolastica e delle singole istituzioni scolastiche. Le scelte relative alla distribuzione degli organici, alla formazione delle classi e all'organizzazione dei gruppi possono essere assunte, entro i vincoli previsti, a diversi livelli: nazionale, territoriale e di singola scuola. Una politica di equità educativa dovrebbe quindi interrogarsi non soltanto sulla necessità di modificare i parametri generali, ma anche sulla possibilità di utilizzare in modo più selettivo e intenzionale i margini organizzativi già esistenti, concentrando le condizioni più favorevoli nei contesti e nei gruppi caratterizzati da maggiori difficoltà.

In questa prospettiva, un obiettivo ragionevole potrebbe essere quello di avvicinare progressivamente la dimensione ordinaria delle classi a gruppi compresi indicativamente tra 15 e 20 studenti, soprattutto nelle situazioni caratterizzate da maggiore complessità educativa. Non si tratta di individuare una soglia universalmente valida. Tuttavia, la differenza tra lavorare quotidianamente con una classe di 28 studenti e farlo con un gruppo di 18 non è soltanto quantitativa. Incide sulla possibilità di conoscere gli studenti, seguire l'evoluzione dei loro apprendimenti, intervenire sulle difficoltà, gestire le dinamiche relazionali e costruire attività didattiche diversificate. La numerosità della classe costituisce quindi una delle condizioni materiali attraverso cui la scuola può rendere effettiva, oppure limitare, la personalizzazione dell'insegnamento. Essa costituisce, sotto questo profilo, una delle condizioni strutturali entro

cui si gioca concretamente la capacità della scuola di compensare, anziché riprodurre, le disuguaglianze di partenza.

A questa condizione strutturale dovrebbe accompagnarsi un investimento altrettanto deciso sulla qualità della relazione educativa e 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 già disponibili possono offrire l'occasione per ridurre progressivamente il numero degli studenti per classe, concentrando le risorse 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 gli studenti nei loro percorsi. Anche sotto questo profilo, contrastare le disuguaglianze educative significa compiere scelte sulle condizioni concrete nelle quali l'insegnamento e l'apprendimento hanno luogo.

Ripensare la struttura della scuola secondaria di secondo grado. In questa direzione, 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. Posticipare la scelta del percorso caratterizzante, attraverso l´introduzione di un biennio iniziale più unitario, orientativo ed esplorativo, potrebbe ridurre il peso delle disuguaglianze di partenza e offrire agli studenti tempi più distesi per maturare interessi, competenze e consapevolezza del proprio progetto formativo.

Il confronto con altri sistemi educativi europei offre, pur con tutte le cautele necessarie, alcuni elementi di riflessione. In diversi Paesi, tra cui Finlandia, Svezia, Francia e Spagna, la differenziazione dei percorsi avviene più avanti nel corso della carriera scolastica, dopo una fase più lunga di istruzione comune. Si tratta di esperienze non direttamente trasferibili al contesto italiano, perché ciascun sistema è il risultato di specifiche storie nazionali, assetti istituzionali e tradizioni educative. Esse mostrano tuttavia come il momento in cui si differenziano i percorsi non sia una variabile neutrale: una canalizzazione precoce può contribuire a rafforzare l´incidenza delle disuguaglianze sociali e culturali di partenza sulle successive traiettorie scolastiche, soprattutto quando si associa a una forte gerarchizzazione degli indirizzi.

In questa prospettiva, il biennio comune potrebbe perseguire un duplice obiettivo. Da un lato, spostare più avanti una scelta che oggi viene compiuta a quattordici anni, quando interessi, aspirazioni e conoscenza delle opportunità formative e professionali sono ancora in fase di costruzione. Portare la scelta del percorso caratterizzante a sedici anni significherebbe concedere agli studenti un tempo ulteriore per conoscersi, sperimentare e orientarsi, trasformando l´orientamento da momento prevalentemente informativo e decisionale a processo progressivo di esplorazione.

Dall'altro lato, un biennio comune consentirebbe di prolungare una formazione condivisa, mantenendo più a lungo nella stessa esperienza scolastica studenti provenienti da contesti sociali differenti. Oggi, proprio al termine della scuola secondaria di primo grado, le traiettorie cominciano invece a separarsi in modo netto: la scelta tra licei, istituti tecnici e istituti professionali non riguarda soltanto differenti contenuti e prospettive formative, ma si accompagna a una forte differenziazione nella composizione sociale degli studenti. Posticipare la scelta potrebbe quindi contribuire a contenere la trasformazione delle disuguaglianze di origine in percorsi scolastici distinti e gerarchicamente percepiti, mantenendo più a lungo uno spazio comune di apprendimento e di incontro tra studenti diversi per condizioni familiari, esperienze e aspirazioni.

Un biennio comune, tuttavia, non dovrebbe tradursi in due anni indistinti e privi di orientamento. Potrebbe piuttosto essere pensato come una combinazione tra una solida base culturale comune e una pluralità di esperienze esplorative. Una parte del curricolo potrebbe essere costituita da discipline fondamentali condivise da tutti – italiano, matematica, inglese, storia, scienze e altre discipline di area generale – mentre una seconda parte potrebbe offrire moduli introduttivi riferiti ai principali ambiti della scuola secondaria di secondo grado: area linguistica, scientifica e tecnologica, artistica, economica, delle scienze umane, professionale e altri percorsi caratterizzanti. Non si tratterebbe di anticipare la specializzazione, ma di far conoscere e sperimentare le diverse possibilità prima di scegliere. Al termine del biennio, lo studente potrebbe così affrontare il passaggio alla specializzazione disponendo di una conoscenza più concreta dei diversi percorsi e delle proprie inclinazioni.

Questa impostazione potrebbe essere accompagnata da una maggiore flessibilità nella costruzione del curricolo individuale. Nell'attuale organizzazione della scuola italiana, i margini di scelta dello studente all'interno del piano di studi sono generalmente limitati: gran parte delle discipline e del monte orario è definita a livello ordinamentale. Un biennio comune potrebbe invece prevedere, accanto a un nucleo obbligatorio di formazione generale, una quota di insegnamenti o moduli opzionali tra cui gli studenti possano scegliere. In questo modo, la fase orientativa non sarebbe soltanto il tempo nel quale si decide *tra* percorsi diversi, ma anche uno spazio nel quale si può concretamente sperimentare *dentro* percorsi diversi. Uno studente interessato alla meccanica, per esempio, potrebbe avvicinarsi a quel campo attraverso un modulo specifico; un altro potrebbe orientarsi verso le lingue, le arti, l'informatica, l'economia o le scienze umane. La possibilità di comporre, entro una cornice comune, una parte del proprio percorso restituirebbe agli studenti una maggiore partecipazione alle scelte formative e un ruolo più attivo nella costruzione del proprio itinerario.

Anche la discussione sulla denominazione e sull'identità degli indirizzi può essere letta in questa prospettiva. La recente proposta di ricondurre nominalmente le diverse scuole secondarie di secondo grado alla denominazione di "licei", pur lasciando aperte questioni sostanziali sull'organizzazione e sui curricoli, muove dall'esigenza di affermare una pari dignità dei diversi percorsi. Un simile principio potrebbe trovare una traduzione più concreta in un impianto nel quale la differenziazione non venga cancellata, ma posticipata e resa meno gerarchica: una prima fase comune per tutti, seguita da una progressiva specializzazione e accompagnata da maggiori possibilità di scelta.

Il biennio comune non eliminerebbe dunque le differenze tra percorsi, né potrebbe da solo neutralizzare le disuguaglianze sociali e culturali che precedono l'ingresso nella scuola

secondaria. Potrebbe però intervenire su uno dei momenti nei quali tali disuguaglianze 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, quattro direzioni tra loro complementari per ripensare la struttura del secondo ciclo e rendere l'orientamento un processo più graduale, consapevole e realmente formativo.

Ripensare le pratiche didattiche e organizzative, ripensare la valutazione, guardando all'allievo oltre le mura della scuola. Le ricerche mostrano con chiarezza come pratiche apparentemente neutre, quali l'eccessivo carico di compiti a casa, possano contribuire ad accentuare le disuguaglianze tra gli studenti. 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.

Le evidenze disponibili indicano inoltre che la semplice riduzione della selettività formale – ad esempio attraverso il contenimento delle bocciature – non produce effetti significativi se non è accompagnata da interventi tempestivi sulle disuguaglianze di partenza e da un rafforzamento sistematico delle competenze di base lungo l'intero percorso scolastico. Solo un'azione educativa continuativa e precoce può sostenere efficacemente le traiettorie degli studenti, prevenendo quei processi di rallentamento e progressiva divergenza che emergono con evidenza nelle analisi longitudinali e intervenendo anche sulle pratiche attraverso cui la scuola interpreta e valuta le difficoltà di apprendimento

In questa prospettiva, una riflessione specifica deve riguardare anche le pratiche valutative (Corsini, 2023; Guglielmini, Corsini, 2025). Se il voto può contribuire a orientare le scelte, a consolidare aspettative e, nei casi più critici, a trasformare una difficoltà di apprendimento in un giudizio più generale sulle capacità dello studente, contrastare la canalizzazione non significa soltanto ridurre le occasioni di selezione formale, ma anche interrogarsi sulle modalità attraverso cui la scuola osserva, interpreta e restituisce gli apprendimenti. Una valutazione prevalentemente centrata sul risultato, soprattutto quando interviene precocemente e viene percepita come una misura stabile delle capacità individuali, rischia infatti di rafforzare quei processi di etichettamento e di differenziazione che possono contribuire a rendere più rigide le traiettorie scolastiche.

Ciò richiede di rafforzare una concezione della valutazione maggiormente orientata a sostenere i processi di apprendimento. Una prima direzione riguarda una più netta distinzione tra la valutazione che accompagna il percorso e quella che ne certifica gli esiti: la valutazione in itinere dovrebbe fornire informazioni utili a comprendere dove si trova lo studente, quali difficoltà sta incontrando e quali passi successivi può compiere, senza trasformare ogni esito parziale in un giudizio definitivo sulle sue possibilità. In questa prospettiva, assumono particolare rilievo feedback descrittivi e tempestivi, capaci di indicare non soltanto «quanto» è stato raggiunto, ma anche che cosa è stato acquisito, che cosa deve essere ancora consolidato e attraverso quali strategie è possibile procedere.

Un secondo elemento riguarda il coinvolgimento degli studenti nei processi valutativi. Promuovere forme sistematiche di autovalutazione e di riflessione sul proprio apprendimento significa aiutare ragazze e ragazzi a comprendere gli obiettivi del lavoro, riconoscere i propri

progressi, individuare le difficoltà e assumere gradualmente maggiore consapevolezza dei processi attraverso cui apprendono. La valutazione può così diventare anche uno strumento di sviluppo dell'autonomia e dell'*agency*, anziché limitarsi a registrare una posizione raggiunta in una graduatoria implicita di risultati.

In questa stessa direzione, anche l'errore dovrebbe essere maggiormente riconosciuto come informazione per l'insegnamento e per l'apprendimento. Un errore non segnala necessariamente un limite stabile dello studente: può fornire al docente indicazioni preziose sulle difficoltà incontrate e suggerire la necessità di modificare tempi, strategie, spiegazioni o modalità di lavoro. Utilizzato in questo modo, l'errore diventa parte del processo di apprendimento e non una prova anticipata di inadeguatezza. Ciò implica, naturalmente, una maggiore disponibilità a rivedere le strategie didattiche sulla base delle evidenze raccolte durante il percorso e a prevedere occasioni effettive di recupero, revisione e miglioramento.

Una scuola meno selettiva, dunque, non è semplicemente una scuola che assegna meno voti bassi, boccia meno o rinvia più avanti i momenti della scelta. È una scuola che utilizza la valutazione per aprire possibilità di apprendimento, anziché per confermare precocemente gerarchie tra studenti. In questo senso, ripensare le pratiche valutative costituisce una componente delle politiche di contrasto alla canalizzazione: significa fare in modo che una difficoltà incontrata lungo il percorso rimanga un'informazione utile per intervenire e non diventi, attraverso la successione dei giudizi, una previsione del percorso futuro dello studente.

Non è raro, inoltre, 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. Esperienze personali, interessi, attività sportive, relazioni, impegni familiari o lavorativi raramente entrano in dialogo con l'esperienza scolastica in modo autentico e significativo. Né sembra aver colmato questa distanza il "capolavoro dello studente" introdotto dalla recente riforma dell'orientamento (D.M. 328/22).

Come osservava un dirigente scolastico durante un laboratorio di confronto promosso da Oxfam, la scuola "sembra non ammettere che possa esserci altro oltre a sé, non vede oltre le proprie mura". Ne emerge l'immagine di un'istituzione ancora poco disponibile a riconoscere lo studente nella sua 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 allora guardare all'allievo nella sua globalità, costruendo connessioni più profonde tra apprendimento, vita quotidiana e crescita personale. Tra scuola e territorio.

Un ecosistema educativo per contrastare le disuguaglianze. Proprio il livello territoriale rappresenta un altro snodo decisivo. La dispersione e la segregazione formativa non sono fenomeni esclusivamente scolastici, ma riflettono dinamiche sociali più ampie. Si pensi, come si è visto, alla distribuzione geografica degli istituti di secondaria di secondo grado nelle città di medie proporzioni. I licei, storicamente luogo della formazione delle élites cittadina, si trovano nei centri storici, mentre gli istituti tecnici, in periferia. In alcuni contesti come quelli del Sud Italia o nelle aree interne, l'assenza di adeguate reti di trasporti mette a rischio lo stesso diritto allo studio dei giovani, non offrendo uguali possibilità di accesso alle proposte formative della città.

Si tratta allora di favorire la costruzione di comunità educanti fondate sulla collaborazione tra tre componenti fondamentali: a) le autonomie scolastiche, alle quali spetta una funzione centrale nella garanzia del diritto all'istruzione e nella promozione degli apprendimenti; b) i Comuni, che condividono con la scuola responsabilità e funzioni connesse all'assolvimento dell'obbligo di istruzione e che dispongono di servizi e interventi rivolti al sostegno educativo e sociale; c) gli enti del Terzo settore, la cui funzione è oggi riconosciuta e rafforzata dal quadro normativo e che, in attuazione del principio di sussidiarietà sancito dall'art. 118 della Costituzione, possono svolgere un ruolo specifico e qualificante nell'azione educativa e nel contrasto alle disuguaglianze.

Costruire alleanze stabili tra scuola, istituzioni locali e Terzo settore, nella quale ciascun soggetto metta a disposizione competenze, risorse e strumenti propri, concorrendo alla costruzione di risposte integrate ai bisogni educativi dei territori. Numerose esperienze già consolidate mostrano come questa collaborazione possa contribuire a qualificare l'offerta educativa e a rafforzare la capacità delle scuole di operare nei contesti caratterizzati da maggiori difficoltà sociali ed educative (Henderson, Mapp, 2002; Forum Disuguaglianza e Diversità, 2022; Labsus/Indire, 2022; Luongo, Morniroli, Rossi Doria, 2022; Giancola, Salmieri, 2023; Mangione, 2024).
La scuola non può essere lasciata sola. Attraverso una collaborazione autentica e continuativa è possibile intervenire sulle condizioni di contesto che alimentano le disuguaglianze educative.

Rafforzare le capacità educative degli adulti e delle famiglie. Le disuguaglianze educative non si contrastano intervenendo esclusivamente sugli studenti e sulla scuola. Come mostrano con chiarezza le evidenze discusse nei capitoli precedenti, i percorsi scolastici risultano fortemente influenzati dalle risorse culturali, educative e relazionali disponibili nei contesti familiari. Il livello di istruzione dei genitori, il patrimonio culturale, le competenze linguistiche e digitali, la familiarità con il funzionamento della scuola e la possibilità concreta di accompagnare i figli nello studio, nell'orientamento e nelle scelte formative rappresentano fattori che incidono profondamente sulle opportunità educative delle nuove generazioni (Coleman, 1988; Epstein, 2018; Milani, 2018). Non è un caso che dispersione scolastica, ritardi, bocciature e canalizzazione verso i percorsi meno prestigiosi si concentrino proprio tra gli studenti provenienti dalle famiglie socialmente più svantaggiate.

Per questa ragione, una strategia di contrasto alle disuguaglianze non può limitarsi a compensare gli svantaggi all'interno delle aule scolastiche, ma deve investire anche nel rafforzamento delle capacità degli adulti. 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 (Catarsi, 2008). 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 (UNESCO, 2021).

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. Investire sugli adulti significa, in ultima analisi, contribuire a interrompere la trasmissione intergenerazionale

delle disuguaglianze, aumentando la capacità delle famiglie di sostenere i percorsi di crescita dei propri figli. Se la povertà educativa si eredita, almeno in parte, attraverso la scarsità di opportunità e di risorse culturali, allora contrastarla richiede politiche che riconoscano il diritto all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita come una componente essenziale dell'equità educativa (Giancola, Salmieri, 2023; Galeotti, 2024).

I dati al servizio della programmazione educativa. Un ruolo strategico può essere svolto anche dall'uso dei dati. 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 e enti locali a leggere in modo critico questi dati significa renderli strumenti di consapevolezza e di intervento: per individuare precocemente situazioni a rischio, per comprendere i meccanismi di segregazione, per progettare azioni mirate (Ricci, 2020; Mobilio, 2025). Si tratta di ben congegnare sistemi di *early warning* per identificare gli studenti a rischio basati su indicatori multipli (assenze, rendimento, comportamento...), rendendo possibili l'attuazione di interventi di potenziamento durante il percorso formativo (Gonzáles-Rodríguez, 2019).

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.

Il diritto di studenti e studentesse a partecipare alla costruzione di una scuola equa e di qualità. Infine, un sistema scolastico più equo e giusto è anche un sistema che riconosce il diritto degli studenti e delle studentesse a essere protagonisti della vita della scuola. Le dinamiche descritte nei paragrafi precedenti mostrano come aspettative, etichette e rappresentazioni possano influenzare profondamente le scelte formative e le traiettorie educative. Promuovere la partecipazione attiva, l'engagement e il coinvolgimento degli studenti significa allora contrastare questi meccanismi, restituendo loro voce, capacità di iniziativa (*agency*) e possibilità di immaginare percorsi non predeterminati (Agostini, Bonomi, Gori Nocentini, 2022).

Affinché ciò avvenga, tuttavia, non è sufficiente prevedere occasionali momenti di consultazione o iniziative progettuali. L'ascolto degli studenti deve diventare una dimensione strutturale della vita scolastica, sostenuta da dispositivi permanenti di confronto e di coprogettazione e, soprattutto, dalla disponibilità dell'istituzione a dare seguito alle istanze che emergono. Partecipare significa infatti poter incidere, almeno in parte, sui processi decisionali che riguardano la vita della scuola, ricevendo riscontri trasparenti e motivati sulle proposte avanzate (art. 12 Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, 1989). Solo in questo modo la partecipazione supera una dimensione puramente simbolica o consultiva per trasformarsi in una reale esperienza di corresponsabilità.

Questo cambiamento richiede una profonda evoluzione culturale e organizzativa. In primo luogo, occorre investire nella formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici, affinché l'ascolto diventi una competenza professionale fondata sulla capacità di facilitare il dialogo, gestire il confronto, accogliere il dissenso e costruire processi di coprogettazione con gli studenti. Allo stesso tempo, anche questi ultimi devono essere accompagnati a esercitare il proprio ruolo partecipativo: il protagonismo non è una disposizione spontanea, ma una competenza che si

apprende attraverso esperienze di confronto, rappresentanza, deliberazione e assunzione di responsabilità.

Una scuola realmente partecipativa è chiamata inoltre a ripensare le proprie forme di governance, riconoscendo agli studenti spazi di interlocuzione effettiva su aspetti significativi della vita scolastica: dall'organizzazione degli ambienti e dei tempi alle modalità di valutazione, dall'orientamento alle attività curricolari ed extracurricolari, fino alla definizione delle priorità di miglioramento dell'istituto. Ciò implica, da parte degli adulti, la disponibilità a condividere quote di responsabilità decisionale, nella consapevolezza che la partecipazione non indebolisce l'autorevolezza educativa, ma la rafforza (più ampiamente Barca, Manicardi, 2026).

Naturalmente, forme e strumenti della partecipazione devono essere differenziati in relazione all'età degli studenti e ai diversi ordinamenti scolastici. Nella scuola secondaria di primo grado, dove non sono previsti organismi di rappresentanza analoghi a quelli della scuola secondaria di secondo grado, il protagonismo degli studenti si costruisce soprattutto attraverso pratiche didattiche, assemblee di classe, laboratori di confronto e percorsi di cittadinanza attiva. Nelle scuole superiori, invece, la presenza di rappresentanti di classe e d'istituto, delle assemblee studentesche e della Consulta provinciale offre opportunità di partecipazione già formalmente riconosciute, che possono però esprimere pienamente il loro potenziale solo se gli organismi esistenti vengono valorizzati come luoghi di dialogo, di proposta e di corresponsabilità, superando una concezione meramente procedurale della rappresentanza.

Una scuola capace di ascoltare i propri studenti è, in definitiva, una scuola che riconosce il loro diritto non soltanto a essere istruiti, ma anche a contribuire alla costruzione dell'ambiente educativo di cui fanno parte. È in questa prospettiva che la partecipazione diventa una leva fondamentale per promuovere benessere, contrastare la dispersione e costruire una scuola più equa, inclusiva e democratica.

Le proposte qui delineate non hanno, però, tutte lo stesso grado di immediatezza né richiedono gli stessi tempi e condizioni di attuazione. Accanto a interventi che possono essere realizzati nel breve periodo – rafforzando, ad esempio, l'orientamento, il tutoring, le pratiche di recupero, la formazione dei docenti, l'uso dei dati e le modalità di valutazione – ve ne sono altri che incidono più profondamente sull'architettura del sistema scolastico e che, proprio per questo, richiedono un percorso di sperimentazione, monitoraggio e valutazione degli effetti.
È questo il caso, in particolare, dell'ipotesi di un biennio maggiormente unitario nella scuola secondaria di secondo grado, di una forte residualizzazione della bocciatura e di una maggiore permeabilità tra i diversi indirizzi. Si tratta di prospettive che possono contribuire a ridurre gli effetti della canalizzazione precoce, ma che non dovrebbero essere assunte come semplici modifiche ordinamentali, né applicate indistintamente senza verificarne le condizioni di efficacia. La loro eventuale introduzione dovrebbe essere accompagnata da sperimentazioni in contesti diversi, da adeguate risorse organizzative e professionali, da una formazione specifica del personale e da un sistema di monitoraggio capace di rilevare tanto gli effetti desiderati quanto quelli inattesi.

Una politica di contrasto alle disuguaglianze educative dovrebbe, in altri termini, essere accompagnata da una vera e propria cultura della valutazione delle politiche scolastiche. Non basta stabilire se una riforma sia condivisibile sul piano dei principi: occorre definire anche quali risultati ci si attende, in quali tempi, attraverso quali indicatori e rispetto a quali gruppi di studenti. Nel caso delle politiche di contrasto alla canalizzazione, ciò significa verificare, ad

esempio, se una maggiore permeabilità tra gli indirizzi riduca effettivamente la rigidità delle traiettorie senza produrre nuovi meccanismi di selezione; se la riduzione della bocciatura sia accompagnata da un miglioramento degli apprendimenti e non soltanto da una diminuzione della selettività formale; se un biennio più unitario consenta realmente agli studenti provenienti da contesti svantaggiati di disporre di maggiori opportunità di scelta, senza tradursi in una selezione differita o in un semplice spostamento delle disuguaglianze verso gli anni successivi.

La distinzione tra ciò che è immediatamente attuabile e ciò che richiede sperimentazione non dovrebbe quindi indebolire l'ambizione delle proposte, ma renderle più solide. Una politica pubblica orientata all'equità deve infatti essere capace di indicare una direzione di cambiamento e, nello stesso tempo, di costruire le condizioni per verificarne gli effetti, correggerne gli eventuali esiti indesiderati e adattarne progressivamente gli strumenti. In questo senso, merita ribadire, sperimentare non significa rinviare il cambiamento, ma renderlo più responsabile, verificabile e sostenibile. Occorre chiedersi a quali condizioni certe misure possano essere attuate, quali risorse richiedano, quali rischi o effetti indesiderati possano produrre e attraverso quali indicatori sia possibile valutarne gli esiti. La tabella seguente propone una prima distinzione in questa direzione.

Box 4. Misure immediate e riforme da sperimentare: condizioni, risorse e valutazione

Misure immediatamente praticabili	Misure da sperimentare e valutare
Rafforzare l'orientamento come processo continuo, non limitato alla fase della scelta della scuola superiore	*Posticipare la scelta dell'indirizzo* attraverso un biennio iniziale più unitario e orientativo nella scuola secondaria di II grado
Introdurre/rafforzare *tutoraggio, accompagnamento e interventi precoci* per gli studenti in difficoltà	*Rendere più permeabili i diversi percorsi*, facilitando i passaggi senza che il cambio di indirizzo sia vissuto come fallimento
Rafforzare la *collaborazione tra scuole, famiglie e territorio* nei momenti di passaggio e di eventuale riorientamento	*Riorganizzare la dimensione delle classi*, in particolare nel primo biennio, con classi inizialmente più piccole
Rendere il *riorientamento tempestivo e sistematico*, trasformando il cambio di percorso da "fallimento" a opportunità di riprogettazione	Valutare una *riduzione strutturale della ripetenza*, accompagnandola con interventi precoci e sostegno agli apprendimenti
Potenziare le *azioni di recupero e sostegno degli apprendimenti*, soprattutto nei primi anni	Sperimentare forme diverse di *organizzazione didattica del primo biennio*, verificandone gli effetti su apprendimenti, dispersione e mobilità tra percorsi
Promuovere *formazione e sviluppo professionale dei docenti* sulle pratiche inclusive, cooperative e personalizzate	Valutare gli effetti di un *biennio comune* sulla riduzione delle disuguaglianze di scelta, evitando che le disuguaglianze vengano semplicemente rinviate
Ridurre il peso delle attività che trasferiscono implicitamente sul lavoro familiare una parte significativa dell'apprendimento e valorizzare maggiormente il *lavoro didattico in classe*	Valutare eventuali *riforme più ampie dell'architettura del secondo ciclo*, anche alla luce degli effetti differenziati sui diversi gruppi di studenti
Ripensare la *valutazione formativa*, valorizzando feedback, autovalutazione ed errore come informazioni per l'apprendimento	Sperimentare nuovi modelli di *monitoraggio e valutazione delle politiche scolastiche*, con indicatori sugli esiti e sugli effetti distributivi
Utilizzare in modo sistematico i *dati scolastici* per individuare precocemente situazioni di difficoltà e orientare gli interventi	Valutare gli effetti delle innovazioni non solo su dispersione e apprendimenti, ma anche su *benessere, equità, mobilità tra percorsi e costi organizzativi*
Rafforzare la *partecipazione di studenti e studentesse* alle decisioni che riguardano la vita scolastica e i percorsi di apprendimento	
Costruire *alleanze territoriali* più solide tra scuole, enti locali, servizi, università e associazioni	
Rafforzare le *capacità educative degli adulti e delle famiglie*, anche attraverso interventi di formazione, alfabetizzazione e sostegno alla genitorialità	

In conclusione, un sistema educativo promuove realmente pari opportunità quando riesce a disaccoppiare gli esiti educativi dalle condizioni di origine degli studenti. 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 non solo l'accesso o la permanenza nel sistema – diventa

allora la condizione essenziale per orientare in modo coerente politiche, pratiche e scelte organizzative.
Contrastare la natura gerarchica del sistema scolastico italiano non significa eliminare le differenze tra percorsi, ma impedire che esse si trasformino in disuguaglianze strutturali e irreversibili. Significa passare da una scuola che seleziona e ordina a una scuola che accompagna e sostiene; da un sistema che, più o meno esplicitamente, legittima le disuguaglianze a uno che le riduce attivamente.

È una trasformazione complessa, che richiede risorse, visione, perseveranza e continuità politica, ma che rappresenta una condizione imprescindibile per rendere effettivo – e non solo dichiarato – il principio di uguaglianza delle opportunità. Solo così la scuola potrà tornare a essere ciò che la Costituzione le assegna: non un dispositivo che seleziona lungo nuove linee di frattura, ma un'istituzione capace di rendere effettivamente tutti più liberi e più uguali.

B)
SEPARAZIONE E SEGREGAZIONE IN BASE AL GENERE. IL CONTINUUM EDUCATIVO-FORMATIVO-LAVORATIVO DELLE DISUGUAGLIANZE

> Il problema più evidente e discusso relativamente al rapporto tra ragazze e istruzione è quello della cosiddetta "segregazione formativa" che consiste in una suddivisione sessista, insita nel nostro ordinamento scolastico, che conduce gli alunni dei due sessi a convogliare gli uni verso indirizzi maschili e le altre verso indirizzi femminili. I. Biemmi, 2009

2.12 Un fenomeno strutturale e persistente nella scuola superiore italiana

In Italia, la segregazione di genere nella scuola secondaria di secondo grado – che si traduce nella presenza di indirizzi percepiti come "maschili" o "femminili" – rappresenta un fenomeno consolidato e ampiamente documentato dalla letteratura (Biemmi, 2009; Colombo, Salmieri, 2020; INDIRE, 2023), ma che, nonostante la sua persistenza e le sue implicazioni sociali, resta sostanzialmente assente dall'agenda politica ed educativa, circondato da una diffusa indifferenza e dall'assenza di azioni efficaci di contrasto.

Le sue radici sono molteplici e riconducibili all'intreccio di fattori culturali, istituzionali e socio-economici, in linea con dinamiche osservabili anche a livello internazionale, ma che nel contesto italiano assumono caratteristiche particolarmente persistenti (Commissione Europea, 2020 e 2026; Presidenza del Consiglio dei ministri, 2021).

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 dell'istruzione secondaria superiore (ISTAT, 2025e).

Un elemento cruciale è, dunque, 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 e culturali 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 (Bourdieu, Passeron, 1970).
Ne deriva una distribuzione polarizzata degli studenti 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.

La canalizzazione di genere nelle scelte scolastiche contribuisce infatti alla riproduzione delle disuguaglianze nel mercato del lavoro, influenzando l'accesso ai settori più remunerativi e le traiettorie di carriera (World Economic Forum, 2022). 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 (Commissione Europea, 2020, 2026).

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 (Butler, 2023; Iori, 2001; Bagattini, Miotti, Pedani, 2020; Pedani, 2023; Biemmi, 2017). In questo senso, la segregazione formativa incide non solo sugli esiti occupazionali, ma anche sull'equità complessiva del sistema educativo.

2.13 Ampiezza e pervasività: alcuni dati per capire

Per comprendere la portata della segregazione di genere nella scuola secondaria di secondo grado è utile considerare alcuni dati quantitativi.
Nel sistema scolastico italiano secondario superiore si contano oltre 180 indirizzi di studio, distribuiti tra filiera liceale, tecnica e professionale, biennio unitario, triennio e "opzioni" specifiche (quest'ultime presenti nei vari indirizzi per promuovere alleanze formative con i territori di riferimento e le loro specificità produttive). 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 (Graf. 45).

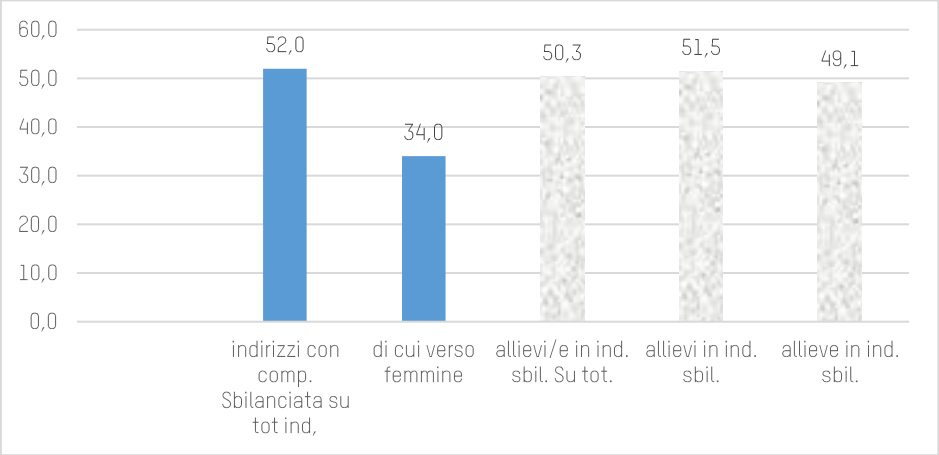
Questi dati, letti in termini assoluti, restituiscono un quadro ancora più significativo: circa uno studente su due si trova inserito in un contesto scolastico caratterizzato da una forte asimmetria di genere, ovvero in una classe in cui il proprio gruppo di appartenenza è nettamente maggioritario o 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 ulteriore elemento di rilievo riguarda l'asimmetria tra i generi nella capacità di attraversare i confini degli indirizzi tradizionalmente connotati. Le ragazze incontrano maggiori difficoltà a inserirsi nei percorsi percepiti come "maschili", in particolare nei settori tecnico-scientifici e industriali. Questa dinamica emerge chiaramente da due evidenze principali (Graf. 46):

- innanzitutto, tra gli indirizzi caratterizzati da un forte squilibrio di genere, solo una quota minoritaria presenta una prevalenza femminile, mentre la maggior parte è caratterizzata da una netta predominanza maschile. Questo dato evidenzia che la segregazione formativa di genere non opera in modo simmetrico: i percorsi a prevalenza maschile risultano generalmente più chiusi all'ingresso delle studentesse rispetto a quanto avvenga nei percorsi a prevalenza femminile nei confronti degli studenti maschi;
- in secondo luogo, gli studenti maschi mostrano una maggiore facilità – o possibilità – di accesso anche a percorsi tradizionalmente femminilizzati, seppur spesso in netta minoranza. In tali contesti, la loro presenza tende a essere socialmente accettata e talvolta persino valorizzata. Al contrario, esistono numerosi indirizzi a forte o totale prevalenza maschile in cui la presenza femminile è residuale o quasi nulla, con percentuali prossime allo zero.

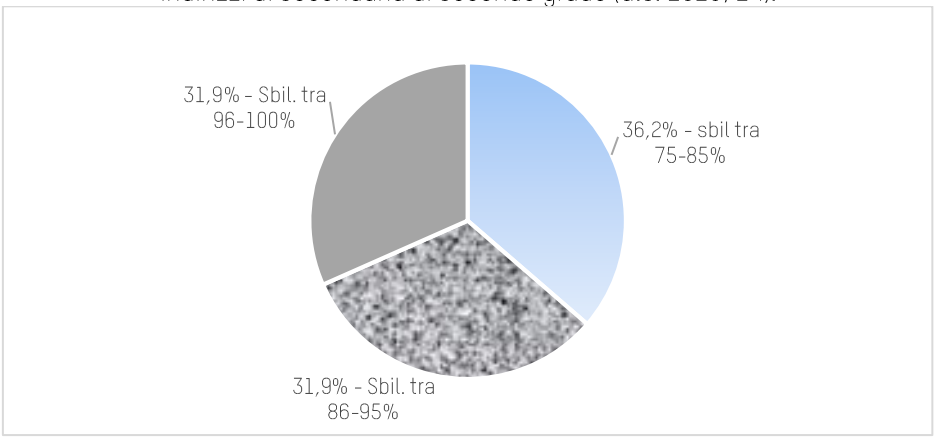
Questo squilibrio suggerisce l'esistenza di barriere simboliche e culturali più rigide per le ragazze, che limitano la loro libertà di scelta e la loro partecipazione a determinati ambiti formativi (Biemmi, 2017).

Graf. 45. Percentuali di indirizzi con composizione di genere a prevalenza maschile o femminile (oltre il 75% di uno o dell'altro genere) e incidenza di allieve o allievi (a.s. 2023/24)



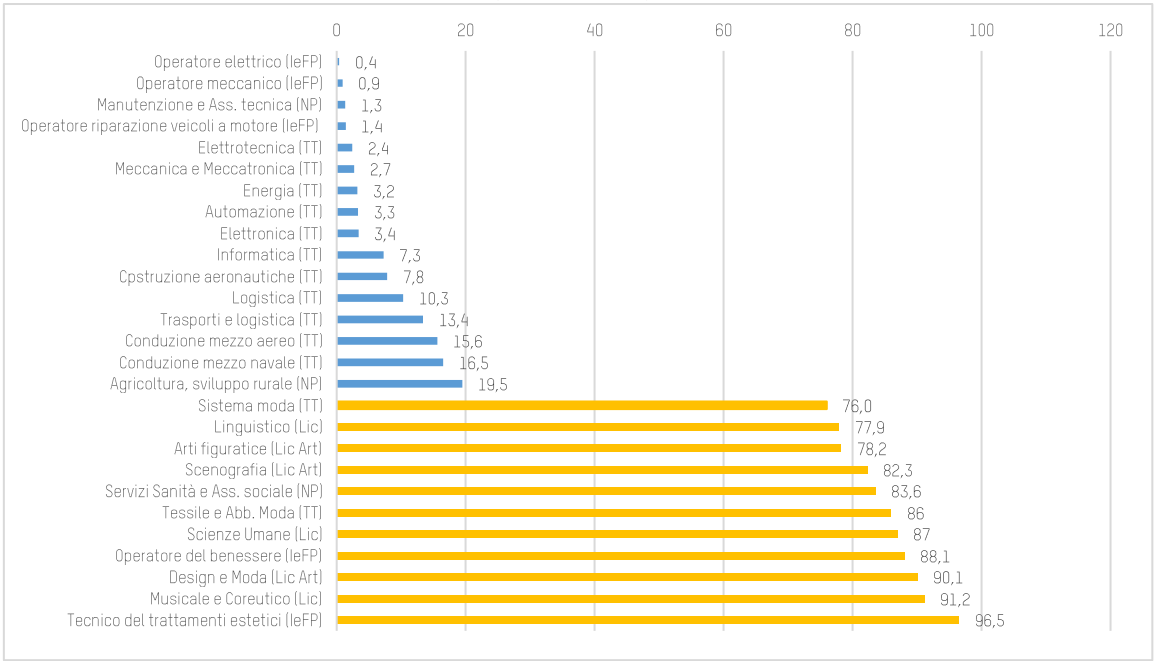
Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati MIM, Portale Unico dei Dati della Scuola, 2025.

Graf. 46. Percentuale degli indirizzi con composizione sbilanciata (oltre il 75% o superiore di allievi o allieve) negli indirizzi di secondaria di secondo grado (a.s. 2023/24).



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

Graf. 47. Percorsi e indirizzi di scuola secondaria di secondo grado (selezione). Incidenza percentuale di ragazze (a.s. 2023/24)*



Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati MIM Portale Unico dei Dati della Scuola, 2025.
*Legenda: IeFP: Istruzione e Formazione professionale; NO: Nuovi Professionali; TT: Tecnico-Tecnologico Lic: Liceo.

Tab. 11. Numero di indirizzi (biennio unitario, triennio, opzioni) per Percorso e Tipologia di Percorso secondaria superiore (a.s. 2024/25).

Tipo di Percorso	Percorso	N° tot. Indirizzi
Liceo	Artistico	21
	Classico	3
	Europeo	3
	Internazionale	14
	Linguistico	3
	Musicale e Coreutico	2
	Scientifico	9
	Scienze Umane	6
Tecnico		
	Economico	14
	Tecnologico	70
Professionale		
	Industria e Artigianato	11
	Nuovi Professionali	19
	Servizi	12
	Iefp	36
Totale		223

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

La maggiore rigidità dei confini nei percorsi a prevalenza maschile riflette anche il diverso valore simbolico attribuito ai campi disciplinari: i settori tecnico-scientifici, storicamente associati al prestigio e all'innovazione, tendono a essere più difesi e meno accessibili. Inoltre, la forte concentrazione di genere nei contesti educativi ha implicazioni rilevanti anche sul piano dell'esperienza scolastica quotidiana: ambienti fortemente omogenei possono contribuire a

rafforzare stereotipi, limitare le occasioni di confronto e incidere sui processi di costruzione dell'identità e delle aspirazioni future. Al contrario, una maggiore eterogeneità di genere nei percorsi di studio è associata a contesti più inclusivi e a una più ampia apertura delle opportunità formative e professionali (Commissione Europea, 2020).

Numerosi studi – e l'evidenza empirica di insegnamento – dimostrano che contesti scolastici eterogenei e una prospettiva inclusiva permettono il raggiungimento di risultati migliori rispetto a classi omogenee (OECD-PISA, 2018). INVALSI afferma l'evidenza scientifica del minor successo scolastico degli studenti delle classi omogenee – sia quelle composte da tutti "migliori" che quelle di tutti "peggiori" – rispetto a quelli delle classi in cui si mescolano poveri e ricchi, capaci e meno capaci, italiani e stranieri, lingue e culture diverse (INVALSI, 2016). Nelle prime vengono infatti a mancare ingredienti fondamentali a un buon apprendimento, come la ricerca di una didattica individualizzata, la cooperazione tra studenti di livelli diversi, l'effetto-traino da parte degli studenti più capaci. Qual è il rapporto tra apprendimenti e omogeneità-eterogeneità di genere? Cosa viene a mancare nelle scuole omogenee per genere?

Certo è che la formazione di classi omogenee per genere – o fortemente sbilanciate – priva studenti e studentesse di un elemento essenziale del processo educativo: il confronto quotidiano tra pari diversi. Viene meno quell'"allenamento" alla relazione tra generi che favorisce conoscenza reciproca, rispetto e riconoscimento dell'altra persona. In assenza di queste esperienze, gli stereotipi tendono a rafforzarsi anziché essere messi in discussione, e si riducono le opportunità di sviluppare competenze relazionali fondamentali per la vita sociale. Promuovere contesti educativi equilibrati e misti non è dunque solo una questione organizzativa, ma una leva educativa cruciale anche per prevenire discriminazioni e contrastare la cultura della violenza di genere.

Nel complesso, i dati evidenziano come la segregazione di genere nella scuola secondaria di secondo grado italiana non solo sia ampia e diffusa, ma presenti anche caratteristiche di forte pervasività e asimmetria, configurandosi come un elemento strutturale del sistema educativo.

2.14 Divari precoci negli apprendimenti e implicazioni per le traiettorie STEM

In continuità con quanto discusso nei paragrafi precedenti, 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 delle studentesse tra indirizzi, ma anche la costruzione precoce di divari nelle competenze che contribuiscono a orientare tali 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 INVALSI (2025C) 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.
Durante il percorso scolastico, infatti, il divario non solo persiste, ma tende ad ampliarsi: nella classe quinta della primaria (grado 5) raggiunge i 6,5 punti percentuali; nella terza classe della scuola secondaria di primo grado (grado 8) le ragazze ottengono un punteggio medio inferiore di 7,7 punti rispetto ai ragazzi, uno svantaggio stimabile in circa mezzo anno di apprendimento.

Tale differenza permane anche nella scuola secondaria di secondo grado: in seconda (grado 10) il divario è pari a 6,8 punti, mentre in quinta (grado 13) si attesta a 7,6 punti, corrispondenti a quasi un anno scolastico di apprendimento in termini comparativi (Tab. 12).

Tab. 12. Livelli di apprendimento adeguati in Italiano e Matematica per genere, gradi 2-13 (2025)

	Matematica		Italiano	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Gr. 2 (2^ primaria)	60,5	57,4	61,7	63,2
Gr. 5 (5^ primaria)	59,8	54,6	63,1	62,8
Gr. 8 (3^ sec. I grado)	58,6	52,8	54,1	63,3
Gr. 10 (2^ sec. II grado)	56,2	50,5	52,4	64,1
Gr. 13 (5^ sec. II grado)	54,4	44,1	46,1	57,3

Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati INVALSI, Servizio Statistico, 2006.

I livelli di apprendimento adeguati in Matematica e il divario di genere variano in funzione del percorso di scuola secondaria di secondo grado. Nel liceo scientifico, dove la disciplina è caratterizzante, si riscontrano livelli adeguati di apprendimento diffusi sia tra i ragazzi sia tra le ragazze, con un divario di genere che si riduce fino a un punto al grado 13. Al contrario, negli istituti tecnici economici e, in misura ancora più marcata, nei licei delle scienze umane, i livelli adeguati di apprendimento riguardano una quota minoritaria di studenti e studentesse e si accompagna a un divario di genere più accentuato a favore dei maschi (Tab. 13).

Tab. 13. Livelli di apprendimento adeguati in Matematica per genere, in tre distinti Percorsi di scuola secondaria superiore (gradi 10 e 13). Valori percentuali (2025)

	Grado 10		Grado 13	
	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi
Liceo Scientifico	84,9	84,1	79,9	80,9
Liceo Scienze Umane	36,1	38,6	28,2	32,7
Ist. Tecnico Economico	41,9	46,7	34,5	40,1

Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati INVALSI, Servizio Statistico, 2006.

Queste evidenze risultano coerenti con quanto emerge anche dalle indagini internazionali, in particolare OECD (PISA) e IEA (TIMSS). I dati PISA mostrano come, nella maggior parte dei Paesi, i ragazzi ottengono risultati mediamente superiori in matematica, mentre le ragazze eccellono nella lettura; tuttavia, l'Italia si distingue per un divario relativamente marcato in matematica e per una combinazione peculiare di performance e atteggiamenti, con livelli di ansia matematica più elevati tra le studentesse e una minore fiducia nelle proprie capacità (OECD, 2019a). I risultati italiani della più recente indagine OECD-PISA (2026; INVALSI, 2026c) confermano il netto divario di genere nelle competenze. In lettura, le ragazze ottengono in media 28 punti in più rispetto ai ragazzi; questi ultimi, invece, conseguono risultati migliori in matematica (+17 punti) e nel *problem solving* computazionale (+22 punti). In scienze, il punteggio medio non evidenzia differenze statisticamente significative tra i due gruppi; tra gli studenti con le performance più elevate, tuttavia, il vantaggio dei ragazzi raggiunge i 15 punti. Nei licei e negli istituti tecnici, i divari a favore dei ragazzi risultano particolarmente accentuati in matematica e nel *problem solving* computazionale. Analogamente, le indagini TIMSS confermano la presenza di differenze di genere già nei primi gradi di istruzione, evidenziando come tali divari siano influenzati non solo dalle competenze acquisite, ma anche dal contesto educativo e culturale (IEA, 2020).

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 (OECD, 2015b).

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. Tra questi, assumono particolare rilievo le pratiche didattiche, le modalità di valutazione e il cosiddetto *stereotype threat*, ovvero il rischio di confermare stereotipi negativi legati al proprio gruppo di appartenenza, che può incidere sulle performance individuali (Steele, 1997; INDIRE, 2023). A ben vedere, siamo ancora nel campo della "profezia che si autoavvera" già menzionata in questo nostro studio.

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 meglio retribuite. Lo vedremo meglio nei prossimi due paragrafi.

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.

2.15 La riproduzione della segregazione di genere nel contesto universitario italiano

Questi divari si riflettono innanzitutto nelle scelte universitarie, in un Paese come l'Italia che si colloca al penultimo posto in Europa per quota di laureati, ben distante dall'obiettivo fissato a livello europeo per il 2030 (OpenPolis, 2026). A fronte di una media europea del 44,2%, in Italia solo il 31,6% dei giovani tra i 25 e i 34 anni possiede un titolo di istruzione terziaria (Eurostat, 2025).

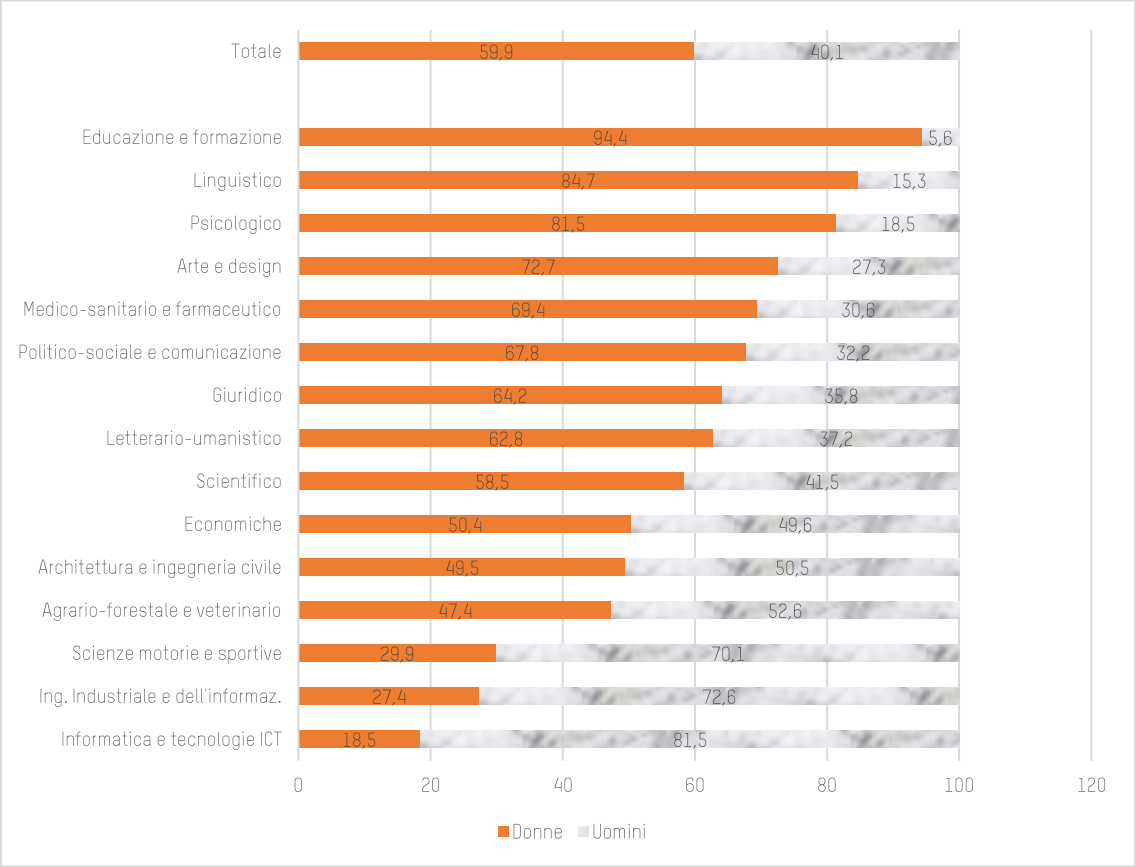
In questo contesto, i dati del Rapporto 2025 del Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea evidenziano un elemento apparentemente incoraggiante: le donne costituiscono ormai la maggioranza dei laureati, raggiungendo il 59,9% nel 2024 (AlmaLaurea, 2025). Tuttavia, tale predominio numerico non corrisponde a una distribuzione equilibrata tra i diversi ambiti disciplinari. Persiste infatti una marcata segmentazione: le studentesse risultano prevalentemente concentrate nei percorsi umanistici, educativi e legati alla cura, mentre restano significativamente sottorappresentate nelle aree scientifiche e tecnologiche. Nulla di nuovo, quindi, rispetto a quanto finora osservato.

Il divario di genere emerge con particolare evidenza proprio nelle discipline STEM. Secondo i dati ISTAT, nel 2024, solo il 25% dei giovani tra i 30 e i 34 anni possedeva un titolo terziario in ambito STEM, ma soprattutto la distribuzione per genere appariva fortemente squilibrata: il 36,9% tra gli

uomini (+2,1 punti rispetto al 2023) contro appena il 15,0% tra le donne (-1,1 punti), evidenziando l'ulteriore crescita del marcato divario di genere (ISTAT, 2024b).

Le differenze territoriali per i laureati in discipline STEM sono evidenti soprattutto per la componente maschile: la quota varia dal 26,5% del Mezzogiorno al 43,4% del Centro e al 39,9% del Nord (13,0%, 14,3% e 16,3% le rispettive quote per le giovani). Questa distanza si manifesta già nella fase di accesso all'università: nell'anno accademico 2024/25, le donne immatricolate a corsi STEM sfioravano il 20%, mentre gli uomini risultavano circa il doppio, confermando come la disuguaglianza si strutturi precocemente e tenda a riprodursi nel tempo (AlmaLaurea, 2025).

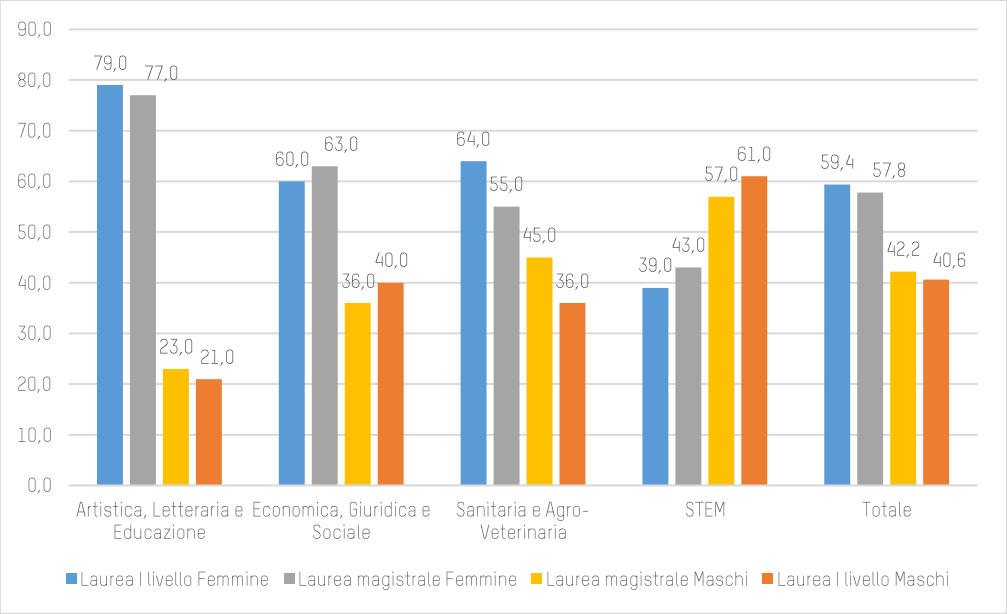
Graf. 48. Laureati dell'anno 2024: genere per gruppo disciplinare. Valori percentuali



Fonte: AlmaLaurea, *Indagine sul Profilo dei Laureati*, 2025.

Il Grafico 48 evidenzia come la questione non si limiti a una minore presenza femminile nelle discipline STEM nel loro insieme, ma riguardi anche una marcata differenziazione interna lungo linee di genere. Le donne, come si è visto, risultano infatti maggiormente concentrate nei settori associati alla cura, alla vita e alle dimensioni relazionali, mentre sono meno rappresentate negli ambiti a più elevata caratterizzazione tecnica e industriale. Allo stesso tempo, anche gli uomini tendono a concentrarsi in specifiche aree, contribuendo a rafforzare una configurazione complessiva delle scelte formative fortemente polarizzata. Le scelte universitarie, analogamente – se non in misura ancora maggiore – a quelle scolastiche, delineano dunque una geografia professionale profondamente segnata dal genere.

Graf. 49. Laureati 2024 distinti per laurea di primo livello e magistrale, per genere, per macroaree disciplinari. Valori percentuali



Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati AlmaLaurea, *Indagine sul Profilo dei Laureati*, 2025.

Tale divario non può essere spiegato in termini di differenze nelle competenze o nei risultati scolastici. Al contrario, numerosi studi – tra cui quello di Xuan Jiang (2021) – evidenziano come le ragazze ottengano risultati pari o superiori ai ragazzi anche nelle discipline scientifiche, suggerendo che il fattore decisivo risieda altrove. Le cause principali vengono individuate nelle preferenze, nelle rappresentazioni sociali delle discipline e nelle aspettative di genere, costruite fin dai primi anni di socializzazione attraverso la famiglia, la scuola e i media.

In conclusione, nonostante la crescente partecipazione femminile all'istruzione terziaria, persiste una significativa disuguaglianza nella distribuzione per ambiti disciplinari, particolarmente marcata nelle STEM. Tale squilibrio, sostenuto da dinamiche culturali e sociali profonde, evidenzia nuovamente la necessità di interventi precoci di orientamento e di politiche educative capaci di contrastare gli stereotipi di genere, ampliando concretamente le opportunità di scelta e promuovendo una partecipazione più equilibrata ai percorsi scientifico-tecnologici.

2.16 Lavori "da uomini" e lavori "da donne": alcuni dati per capire

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.
Nei Paesi europei, la distribuzione di uomini e donne tra settori e professioni resta fortemente squilibrata: secondo l'OECD, nel 2023 solo 7 occupazioni su 42 nell'Unione Europea possono essere considerate effettivamente "equilibrate" dal punto di vista di genere, mentre molte presentano livelli elevati o estremi di segregazione (OECD, 2025a). In particolare, le donne risultano ampiamente sovra-rappresentate nei settori della cura e dei servizi – sanità (circa 77% di occupazione femminile), istruzione (67%) e servizi alla persona – nonché nelle cosiddette occupazioni delle "5C" (*caring, cleaning, catering, clerical, cashiering*), spesso caratterizzate da salari più bassi e minori prospettive di carriera (EIGE, 2018). Al contrario, gli uomini predominano nei comparti tecnici e industriali, come costruzioni (fino al 91% di occupazione maschile), trasporti (80%) e industria manifatturiera (69%).

Questa distribuzione si riflette anche a livello delle professioni: oltre la metà della popolazione lavorativa europea è impiegata in occupazioni a forte prevalenza del proprio genere, mentre in alcune professioni la segregazione raggiunge livelli quasi totali. Ad esempio, circa il 95% dei lavoratori nei mestieri manuali specializzati, nella guida di mezzi pesanti o nell'edilizia è composto da uomini, mentre le professioni impiegatizie, di vendita e di assistenza sono prevalentemente femminili (McCaughey, 2023). Tale configurazione non è neutra, ma ha effetti rilevanti anche sul piano economico: la concentrazione femminile in settori meno remunerati e con condizioni di lavoro più precarie rappresenta uno dei fattori strutturali alla base del persistente *gender pay gap* (divario retributivo di genere), ossia la differenza media tra le retribuzioni percepite da uomini e donne nel mercato del lavoro (Cotter *et al.*, 2001; Goldin, 2014; Commissione europea, 2025; OECD, 2025a; INPS/CIV, 2025).

Le cause di questa segregazione sono molteplici e interconnesse. Oltre alle scelte formative differenziate, già evidenti – come si è visto – nei percorsi scolastici e universitari, incidono in modo significativo fattori culturali e sociali, come gli stereotipi di genere, le aspettative familiari e la divisione del lavoro di cura, che continua a gravare in misura sproporzionata sulle donne (Eurobarometer, 2024). In questo senso, la segregazione occupazionale si configura come un fenomeno cumulativo, che si costruisce lungo l'intero ciclo di vita e tende a consolidarsi nel tempo, limitando le opportunità di mobilità professionale e contribuendo alla riproduzione delle disuguaglianze. Si consideri inoltre la presenza di disuguaglianze cumulative e multiple (intersezionalità), derivanti dall'interazione tra genere, origine migratoria e status socio-economico (OECD, 2015b, 2018, 2019b, 2023a, 2025a, 2025b).

Quanto stiamo osservando è particolarmente evidente in Italia dove 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 (*gender employment gap*) stabile superiore ai 17-19 punti percentuali (ISTAT, 2025f; INPS, 2024; Eurostat, 2026).
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. Come evidenziato nei paragrafi precedenti, la sotto-rappresentazione femminile nelle discipline STEM non si limita alla fase universitaria, ma è il risultato di un processo progressivo che inizia nella scuola secondaria, dove stereotipi di genere, aspettative sociali e orientamento scolastico contribuiscono a indirizzare in modo differenziato le scelte formative di ragazze e ragazzi.

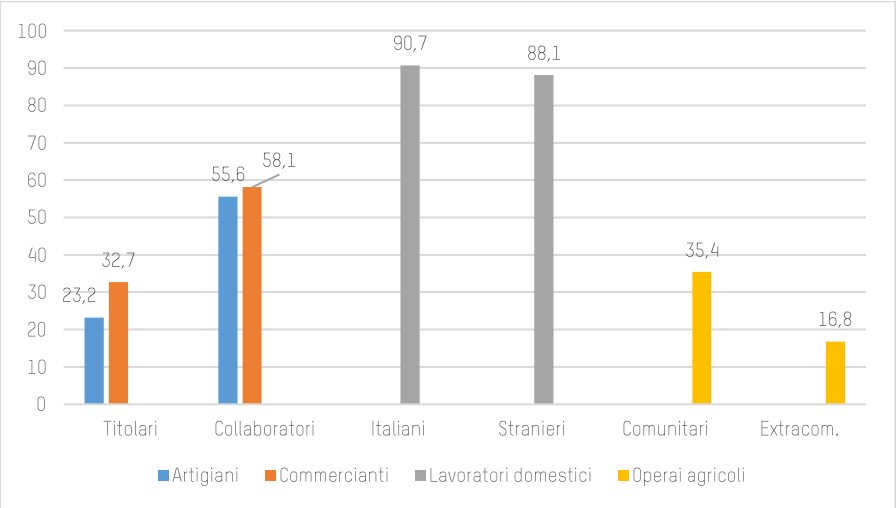
Questo squilibrio, dunque, si riflette direttamente nella struttura del mercato del lavoro. Le donne italiane risultano fortemente concentrate nei settori dei servizi, in particolare istruzione, sanità e assistenza sociale, mentre restano sottorappresentate nei comparti industriali e tecnici. In particolare, 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 (CNEL-ISTAT, 2025). Al contrario, nei servizi alla persona e nelle attività amministrative le donne costituiscono la maggioranza della forza lavoro, contribuendo a una forte segmentazione orizzontale: circa il 50% delle donne occupate in Italia si concentra in appena 21 professioni, contro 53 per gli uomini (ISTAT, 2025e).

Il *Rendiconto di genere del 2025* di INPS/CIV presenta alcuni dati e analisi che consentono di approfondire alcuni aspetti del tema. Nel 2024, gli uomini lavoratori dipendenti privati per tutte le tipologie di contratti erano in maggior numero rispetto alle donne: i lavoratori con contratto a tempo indeterminato erano il 59,6% rispetto alle lavoratrici che erano invece il 40,4%. Mentre per quanto concerne i contratti a tempo determinato, il rapporto era quasi in equilibrio (47,9% donne rispetto a 52,1% maschi), nei contratti a tempo indeterminato il divario di genere risultava particolarmente marcato rispetto alle posizioni di livello dirigenziale e quadro.

I dati evidenziano infatti che solo il 21,8% delle donne occupa ruoli dirigenziali, a fronte del 78,2% dei colleghi uomini, delineando una distribuzione fortemente sbilanciata a favore del genere maschile (segregazione di genere verticale). Anche nell'ambito dei contratti relativi ai quadri emerge una disparità significativa, sebbene meno accentuata: le donne rappresentano il 33,1% del totale, mentre gli uomini costituiscono il restante 66,9%. Tale configurazione conferma che l'accesso alle posizioni apicali e di responsabilità manageriale in Italia continua a essere prevalentemente appannaggio degli uomini, evidenziando la persistenza di un modello professionale e organizzativo ancora caratterizzato da una limitata presenza femminile nei ruoli di comando.

Come si evince dal Grafico 50, il mondo degli artigiani e dei commercianti risulta essere ancora prettamente maschile con grosse differenze di genere tra i titolari. Anche per il mondo agricolo la prevalenza dei lavoratori è di genere maschile. Le lavoratrici domestiche, sia italiane sia straniere, hanno numeri molto più alti dei colleghi uomini, ad evidenziare ancora una volta come il lavoro di cura venga inteso come prettamente femminile.

Graf. 50. Percentuali di presenza di donne nel settore lavorativo privato, distinte per contratto a tempo indeterminato e determinato. Anno 2024



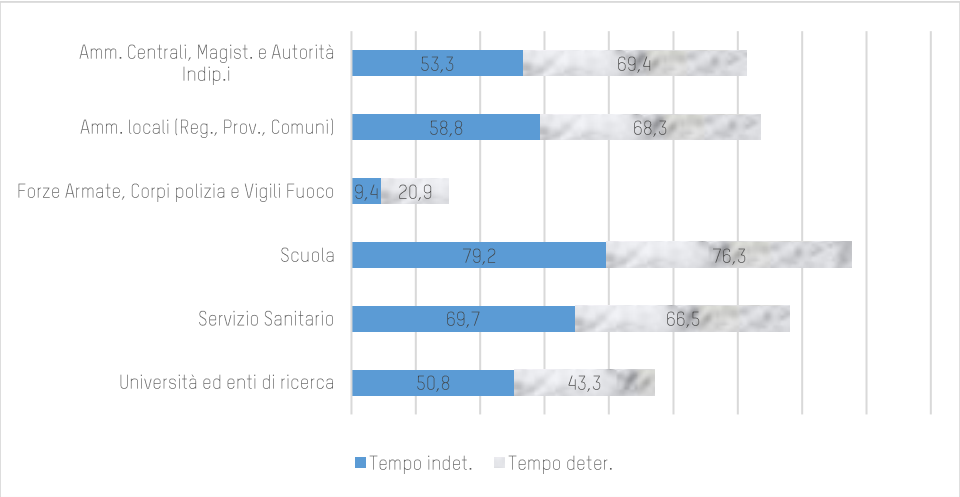
Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati INPS/CIV, *Rendiconto di genere 2025*.

Nel mondo del pubblico impiego vediamo un'inversione di tendenza rispetto al lavoro dipendente privato; il numero di donne impiegate infatti è più alto rispetto agli uomini (a parte il settore delle Forze armate, corpi di polizia e vigili del fuoco dove sono solo il 9,4% con contratto a tempo indeterminato) (Graf. 51). Nella scuola e nel servizio sanitario avviene invece il contrario, con rispettivamente, il 79,2% e il 69,7% di genere femminile con contratto a tempo indeterminato. Nel sistema scolastico italiano, la preponderante presenza femminile non è una novità, e si esprime con valori davvero rilevanti. Complessivamente le donne rappresentano l'83% del corpo docente rispetto a una media del 68% dei Paesi OCSE. Nella scuola d'infanzia sono il 99,3%, nella

scuola primaria il 96,5%, alle secondarie di primo grado il 79%, nelle secondarie di secondo grado il 67% (Eurostat, 2026; MIM 2025; MPI, 1999; Biemmi, 2009, 2017).

La forte concentrazione femminile nel terzo settore costituisce uno degli esiti più evidenti della canalizzazione formativa che orienta molte ragazze verso percorsi educativi e professionali legati alla cura, all'educazione e ai servizi alla persona. Oggi circa sette lavoratori su dieci del terzo settore sono donne, una presenza che supera il 75% nei servizi educativi e socio-sanitari. Tuttavia, questa prevalenza non si traduce in un'analoga presenza nei ruoli di governo degli enti: poco più di un terzo dei rappresentanti legali degli enti del terzo settore è donna (Fondazione Terzjus, 2026; Polidori, 2025; Generali Italia, 2024; ISTAT, 2014).

Graf. 51. Percentuali di presenza di donne nel settore del lavoro pubblico, distinte per contratto a tempo indeterminato e determinato. Anno 2024



Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati INPS/CIV, *Rendiconto di genere 2025*.

Tale configurazione si riflette anche sulle condizioni economiche. Il *gender pay gap* 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 (ISTAT, 2025g; INPS-CIV, 2025). 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.

2.17 Politiche europee e nazionali contro la segregazione di genere

A questo punto, a titolo esemplificativo, immaginiamo di entrare simultaneamente in due scuole secondarie di secondo grado: in una classe di un istituto tecnico a indirizzo elettronica e in una del liceo scienze umane. Nella prima la presenza maschile risulterebbe largamente predominante (oltre il 96%), mentre nella seconda si osserverebbe una netta prevalenza femminile (pari all'87%). Spostiamoci poi all'università, ed entriamo in un'aula del primo anno di Ingegneria Meccanica e in una di Scienze della formazione primaria: nella prima, la presenza maschile si attesterebbe intorno all'85-90%, mentre nella seconda si registrerebbe una prevalenza femminile compresa tra il 90 e il 95%. In alcuni corsi universitari delle professioni sanitarie, tale caratterizzazione risulta ancora più marcata: nei percorsi di Ostetricia e Logopedia, ad esempio, la componente femminile arriva a rappresentare quasi la totalità degli iscritti. Se, infine, si estendesse lo sguardo al mondo del lavoro, la situazione non muterebbe in modo significativo: entrando in un'assemblea sindacale di autotrasportatori o in una riunione di imprenditori del comparto elettrico, così come in un consiglio di istituto di una scuola primaria, si ritroverebbero configurazioni analoghe a quelle appena descritte.

Questo continuum educativo-professionale-lavorativo mostra come le disuguaglianze non emergano in modo isolato, ma si rafforzino attraverso l'interazione tra sistema formativo, aspettative sociali e struttura occupazionale, contribuendo alla riproduzione nel tempo dei divari di genere. Di conseguenza, per "scardinare" tale catena della disuguaglianza è necessario intervenire in maniera integrata su tutti i segmenti che la alimentano.

In questa direzione vorrebbero collocarsi le numerose politiche e strategie adottate negli ultimi anni a livello europeo e nazionale (Commissione Europea, 2020, 2025; OECD, 2017b, 2023a). Tali interventi comprendono il contrasto agli stereotipi sin dai primi livelli di istruzione, programmi di orientamento verso le discipline tecnico-scientifiche, politiche di conciliazione tra vita lavorativa e familiare – come il riequilibrio dei congedi parentali tra i generi –, misure per ridurre le discriminazioni nei processi di selezione e di carriera, sistemi di rendicontazione e certificazione di genere (legge 162/2021, art. 4), nonché strumenti orientati al contrasto della segregazione verticale, come le quote di genere e le azioni per aumentare la presenza femminile nelle posizioni apicali e meglio retribuite. A queste si aggiungono il monitoraggio sistematico dei dati, il bilancio di genere nelle amministrazioni pubbliche e le campagne di sensibilizzazione contro gli stereotipi.

La parità di genere ha rappresentato inoltre una priorità trasversale del PNRR (2021-2026), che ha previsto interventi sia diretti, come il sostegno all'occupazione femminile, sia indiretti, attraverso il rafforzamento di servizi, welfare e istruzione. L'approccio si è articolato su più dimensioni: accesso al lavoro, progressione di carriera, conciliazione vita-lavoro e trasformazione degli stereotipi culturali. Parallelamente, anche il settore privato ha sviluppato iniziative legate a *diversity* e *inclusion*, tra cui piani per l'equilibrio di genere, programmi di mentoring femminile e politiche di trasparenza salariale. Tuttavia, nel loro insieme, tali interventi restano ancora frammentari e straordinari, e non sempre sistemici.

Nonostante i progressi registrati negli ultimi decenni, la segregazione formativa e occupazionale di genere continua a rappresentare una caratteristica strutturale dei sistemi d'istruzione e dei mercati del lavoro contemporanei. Le analisi OCSE mostrano come la maggior parte delle professioni resti fortemente connotata in senso di genere, mentre la letteratura empirica evidenzia il ruolo combinato di fattori strutturali, organizzativi e culturali nella riproduzione di tali squilibri nel tempo (OECD, 2025b; Cha, 2013; Dolado *et al.*, 2002). Sebbene in Europa, Italia inclusa, siano stati compiuti investimenti significativi per ridurre il divario nella scelta delle discipline STEM da parte delle donne, minore attenzione è stata dedicata al riconoscimento e alla valorizzazione dei pochi uomini presenti nei percorsi di studio legati alla cura e alla dimensione relazionale. L'assenza maschile in tali ambiti, così come in molte professioni educative e sociali, contribuisce a limitare la pluralità dei modelli di ruolo disponibili e a restringere le opportunità percepite come possibili, per ragazze e ragazzi, contribuendo così alla persistenza di scelte formative fortemente stereotipate.

Nel complesso, il caso italiano mostra come la segregazione occupazionale di genere sia l'esito di un processo cumulativo che si sviluppa lungo l'intero corso di vita: dalle scelte scolastiche e universitarie – in particolare la minore presenza femminile nelle STEM – fino all'ingresso nel mercato del lavoro e alla successiva concentrazione in settori meno remunerativi.

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

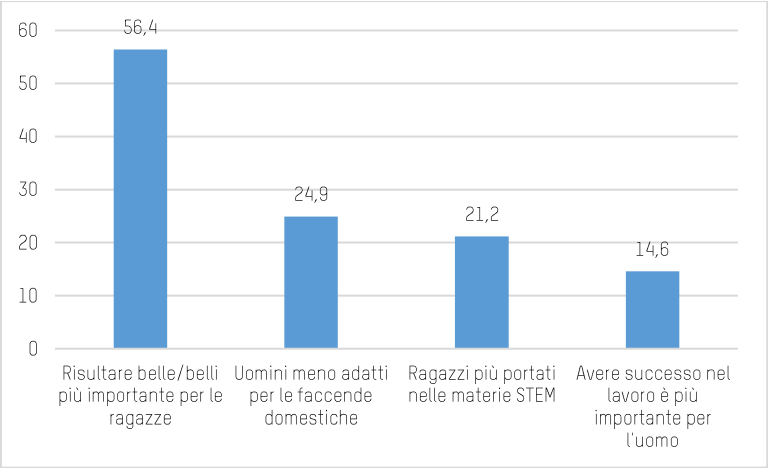
Ritorniamo adesso al sistema scolastico e vediamo con maggiore dettaglio i meccanismi attraverso cui si produce e riproduce la canalizzazione formativa in base al genere: averne consapevolezza è importante per intervenire e contrastarli (Biemmi, Mapelli, 2023). Si tratta di un processo complesso, non riconducibile a una singola causa, ma – come si è detto più volte – all'interazione di fattori culturali, istituzionali e strutturali che agiscono in modo cumulativo lungo il percorso scolastico. Processi che in Italia sono stati approfonditi, attraverso indagini qualitative, soprattutto da Irene Biemmi (2009, 2017).

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.

ISTAT, nel 2023, ha indagato per la prima volta le opinioni degli 11-19enni sugli stereotipi di genere, con l'obiettivo di analizzare i modelli culturali che influenzano i loro atteggiamenti nella vita quotidiana (ISTAT, 2018, 2025e; Save the Children/Ipsos, 2020; Tintori *et al.*, 2023, p. 51). I risultati mostrano come certe opinioni comuni, spesso accettate senza riflessione, continuino a rafforzare le disuguaglianze tra femmine e maschi (Graf. 52). Lo stereotipo più radicato riguarda l'importanza dell'aspetto fisico: oltre la metà dei giovani pensa che essere belli conti di più per le ragazze, soprattutto tra i maschi, i più grandi e i giovani stranieri. Anche l'idea che i ragazzi siano più portati per le materie scientifiche è ancora presente, sebbene condivisa da una minoranza (il 21,2%), ed è più diffusa tra i maschi (29,1% contro il 12,9% delle femmine) e tra chi proviene da contesti familiari meno istruiti. Persistono inoltre convinzioni tradizionali sui ruoli domestici: circa un quarto degli adolescenti ritiene che gli uomini siano meno adatti alle faccende di casa, con un accordo maggiore tra i maschi (30,4% contro il 19,2% delle femmine). Il grado di accordo diminuisce con l'età e con l'aumento del livello di istruzione della madre. Più contenuto ma comunque significativo (14,6%) è lo stereotipo secondo cui il successo lavorativo sarebbe più importante per gli uomini, opinione che divide nettamente ragazzi (22%) e ragazze (solo il 6,7%) ed è più diffusa tra i giovani stranieri (24,5%). Le opinioni più aperte si registrano tra chi ha una madre con laurea.

Nel complesso, questi dati mostrano come 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, osserva ISTAT, 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.

Graf. 52. Ragazzi e ragazze di 11-19 anni molto o abbastanza d'accordo con alcuni stereotipi di genere, media Italia. Anno 2023



Fonte: elaborazione Oxfam Italia su dati ISTAT, 2025.

In questo quadro, si è visto, 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, appunto, le *pratiche di orientamento scolastico*. In Italia l'orientamento avviene spesso in modo 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, 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, lo abbiamo visto, la *stretta connessione tra sistema educativo e mercato del lavoro*. La segregazione formativa anticipa e riproduce quella occupazionale, è, nel contempo, causa e effetto. 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.

Questi meccanismi di auto-rinforzo sono i veri elementi di "deriva" in molte situazioni: dove mancano "strutturali" meccanismi di contrasto gli equilibri si rompono e diventa pressoché impossibile innescare delle controtendenze. Gli aspetti simbolici sono quelli più infidi: non "costano" nulla, il loro auto-rinforzo è anzi un meccanismo potente che si alimenta perché crea linee di resistenza sempre minore. Lo stereotipo, il pregiudizio sono "la strada facile": contrastarli è particolarmente impegnativo e richiede concreti, ripetuti, non opinabili controesempi che vanno faticosamente inverati uno per uno. Sul piano simbolico occorrerebbe, paradossalmente, lavorare il più possibile per "disorientare" gli alunni e le alunne. Sul piano delle scelte scolastiche e, in prospettiva, professionali essi sono già fortemente "orientati" in modo implicito e incontestato da pregiudizi e attese alimentati dal contesto socio-economico-culturale-familiare di provenienza.

2.19 Contrastare le canalizzazioni di genere: un approccio multilivello

Analogamente a quanto avviene per la dispersione scolastica, anche il fenomeno delle canalizzazioni formative di genere richiede un insieme articolato e sistemico di interventi, che agiscano in modo coordinato ai livelli micro, meso e macro. Si tratta infatti di una dinamica strutturale, che non può essere affrontata attraverso misure isolate o episodiche, ma attraverso una strategia integrata che coinvolga scuola, territorio e politiche nazionali. Alcune azioni, inoltre, possono essere implementate e adattate a più livelli, con effetti potenzialmente sinergici.

• Un primo livello è quello macro, delle *politiche educative e delle trasformazioni strutturali*.
A livello sistemico, la letteratura evidenzia come le canalizzazioni di genere – così come le successive "ruolizzazioni" nel mercato del lavoro – debbano 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 si formano ben prima, già nella scuola dell'infanzia.
Per questo motivo, è necessario introdurre in modo strutturale percorsi di educazione alle pari opportunità fin dai primi anni di scuola, con un lavoro esplicito e continuativo sugli stereotipi disciplinari, opportunamente adattati secondo l'età dei discenti. Ciò implica 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.
Il contrasto agli stereotipi di genere deve diventare una componente centrale della missione educativa della scuola, non un elemento accessorio o progettuale. Tale azione richiede un coinvolgimento sistemico che includa studenti e studentesse, docenti, famiglie e territorio, in una logica di corresponsabilità educativa.

Un secondo asse riguarda il *ripensamento dell'orientamento scolastico*. Le ricerche internazionali indicano che risultano più efficaci modelli di orientamento continuativo piuttosto

che interventi episodici e concentrati nei momenti di scelta. È inoltre fondamentale formare adeguatamente i docenti, affinché siano in grado di riconoscere e ridurre i propri *bias* impliciti, e utilizzare dati e narrazioni che mostrino la pluralità dei percorsi possibili, anche attraverso storie di traiettorie non convenzionali. Il coinvolgimento delle famiglie è altrettanto decisivo, poiché spesso esse rappresentano uno dei principali vettori di riproduzione degli stereotipi di genere.
In questa direzione si colloca anche la proposta della "Carta per la parità di genere" promossa da Oxfam Italia e INDIRE (Oxfam Italia, 2021; Matera, Pedani, 2024; Pedani, Storai, 2024), che mira a supportare le istituzioni scolastiche nell'identificazione e nella decostruzione degli stereotipi impliciti ed altre barriere promuovendo una riflessione e cambiamento sistematico sull'intera comunità educativa.

Un ulteriore intervento strutturale riguarda la *riduzione della forte identità "selettiva" degli indirizzi scolastici*. Nel contesto italiano, l'indirizzo di studio tende spesso a essere percepito come un elemento identitario forte ("questa scuola dice chi sei"), contribuendo a irrigidire le scelte. Altri sistemi educativi, caratterizzati da una minore specializzazione precoce, mostrano una maggiore flessibilità nei passaggi tra percorsi e una minore penalizzazione delle transizioni. Ridurre il "costo simbolico" dell'essere minoranza di genere in un determinato indirizzo rappresenta dunque un elemento chiave per attenuare i processi di segregazione.

Infine, risultano rilevanti *politiche mirate ma strutturate, non episodiche*. Interventi come programmi per l'avvicinamento delle ragazze alle discipline STEM o, più raramente, iniziative per la presenza maschile nei settori educativi e socio-sanitari possono avere effetti positivi solo se inseriti in una cornice stabile di lungo periodo, accompagnati da tutoraggio e monitoraggio. Tuttavia, se non adeguatamente progettati, tali interventi rischiano di rafforzare implicitamente l'idea che determinati percorsi siano "eccezionali" per un genere.

• Un secondo livello è quello meso e micro: *la scuola come spazio di intervento concreto*.
Accanto al livello sistemico, esiste un ambito di intervento altrettanto cruciale: quello delle singole istituzioni scolastiche e del territorio. Qui è possibile agire in modo immediato e operativo, anche in assenza di riforme strutturali.

Un primo elemento riguarda i *momenti decisivi della traiettoria scolastica*. La canalizzazione di genere non si esaurisce nel momento dell'iscrizione, ma si costruisce lungo una serie di snodi chiave: *open day,* presentazione degli indirizzi, primi mesi del primo anno e passaggi tra indirizzi o articolazioni. In questi momenti è fondamentale che le scuole monitorino sistematicamente i dati disaggregati per genere relativi a iscrizioni, trasferimenti e abbandoni. Tali informazioni dovrebbero essere utilizzate non solo per la rendicontazione esterna, ma come strumento di riflessione interna nei collegi docenti e nei dipartimenti disciplinari. Senza dati, infatti, le disuguaglianze tendono a rimanere invisibili.

Un secondo ambito riguarda la *comunicazione e l'orientamento in ingresso*. Spesso la canalizzazione si rafforza già prima dell'iscrizione, attraverso il modo in cui la scuola si rappresenta all'esterno: immagini utilizzate, linguaggio adottato, esempi di sbocchi professionali proposti. Una revisione critica del materiale orientativo, insieme alla presenza attiva di studenti e studentesse che incarnano percorsi contro-stereotipici durante gli *open day,* può contribuire a modificare significativamente le percezioni delle famiglie e degli studenti.

Un ulteriore aspetto riguarda la *"abitabilità" dell'essere minoranza di genere*. Le evidenze empiriche mostrano che la scelta di determinati indirizzi non è ostacolata solo dalla mancanza di interesse, ma anche dalla paura di isolamento sociale. In questo senso, le scuole possono attivare forme di tutoraggio mirato nel primo biennio, promuovere gruppi di supporto non stigmatizzanti e rafforzare l'attenzione dei docenti alle dinamiche relazionali in aula e nei laboratori. Non si tratta di interventi complessi, ma di pratiche quotidiane di riconoscimento e legittimazione della presenza.

Infine, anche *la didattica e la valutazione giocano un ruolo decisivo*. Le modalità di interazione in classe possono rafforzare o ridurre gli stereotipi: chi viene incoraggiato a svolgere attività pratiche, chi assume ruoli attivi nei laboratori, chi viene orientato verso ulteriori approfondimenti. Interventi come la rotazione intenzionale dei ruoli nei lavori di gruppo, criteri di valutazione trasparenti e *feedback* non differenziati per genere rappresentano azioni micro, ma con effetti cumulativi significativi nel tempo. Ogni docente dovrebbe riflettere sulle proprie modalità comunicative relazionali, se ha modalità diverse di rapportarsi tra i generi in classe (pregiudizi/*bias* nascosti) e analizzare criticamente i libri di testo, gli albi illustrati (per l'infanzia), i libri di lettura (Biemmi, 2017; Antoniazzi, Lucenti, 2024): il linguaggio è neutro? Vi è un'adeguata rappresentazione di tutti i generi? Le immagini presentate riflettono tutte le persone in condizioni paritarie? Si potrebbe inserire il criterio del rispetto della parità nella scelta dei materiali per il nuovo anno scolastico.

Rispetto ai libri di testo scolastici, le nuove "Indicazione per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo" (D.M. 221/2025) sollevano perplessità e timori: ad esempio, aver inteso focalizzato l'attenzione sulla "storia politica", peraltro in visione etnocentrica e occidentale, produrrà una ancora più marcata invisibilizzazione delle donne, già poco presenti nel narrato dei libri di testo. La loro assenza sarà ancora più giustificata in quanto, essendo escluse dal diritto di cittadinanza fino al Novecento non avranno avuto certo un ruolo di primo piano negli eventi militari e politici in senso stretto (Ianes, 2025).

In alcuni casi, inoltre, le scuole secondarie di secondo grado hanno sperimentato *forme di "curvatura del curricolo"* all'interno del margine di autonomia disponibile, con l'obiettivo di rendere alcuni indirizzi più attrattivi per il genere sottorappresentato. Sebbene i risultati siano ancora limitati e non sistematicamente valutati, tali esperienze indicano che anche piccoli aggiustamenti dell'offerta formativa possono contribuire a modificare, almeno in parte, le dinamiche di segregazione. Si tratta di un ambito che merita ulteriore esplorazione e consolidamento attraverso pratiche valutative rigorose.

Emerge, dunque, un ulteriore punto trasversale ai precedenti: il ruolo della dirigenza scolastica e della leadership educativa. I processi di innovazione e cambiamento nelle istituzioni scolastiche difficilmente si consolidino 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 (Cambi, 2019; Bufalino, 2023; Serpieri, 2021; Giunti, Ranieri, 2020). Il contrasto alle canalizzazioni di genere, 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 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, sostenere percorsi di formazione sui *bias* impliciti, valorizzare le pratiche didattiche inclusive e orientare l'uso dei dati come leva di cambiamento (Pedani, Storai, 2024). In questa prospettiva, la questione di genere diventa una lente attraverso cui rileggere l'intera azione educativa e organizzativa della scuola, piuttosto che un ambito separato di intervento.

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.

Tab. X. Contrastare le canalizzazioni formative: una "strategia" di intervento multilivello

Livello	Priorità di intervento
Macro	*Anticipare l'intervento:* introdurre fin dalla scuola dell'infanzia un'educazione alle pari opportunità e alla decostruzione degli stereotipi.
	Ripensare l'orientamento: trasformarlo in un processo continuativo, fondato sulla formazione dei docenti, sull'uso dei dati e sulla valorizzazione di traiettorie non convenzionali.
	Ampliare gli immaginari: rendere visibili modelli contro-stereotipici e percorsi formativi e professionali non tradizionali per genere.
	Rendere più flessibili i percorsi: ridurre la specializzazione precoce e la forte identità selettiva degli indirizzi, facilitando i passaggi tra percorsi.
	Agire sui curricoli e sui materiali: promuovere una rappresentazione equilibrata dei generi nei curricoli, nei libri di testo e nei materiali didattici.
Meso	*Assumere l'equità come responsabilità della scuola:* integrare il contrasto agli stereotipi nei documenti strategici, nella pianificazione e nell'autovalutazione dell'istituto.
	Usare i dati per governare le disuguaglianze: monitorare sistematicamente iscrizioni, trasferimenti, passaggi e abbandoni attraverso dati disaggregati per genere.
	Rendere gli indirizzi più abitabili: sostenere il genere sottorappresentato attraverso tutoraggio, gruppi di supporto e attenzione alle dinamiche relazionali.
	Ripensare la relazione con il territorio e il lavoro: coinvolgere imprese, professionisti e associazioni affinché offrano modelli e opportunità non stereotipati.
	Sperimentare e valutare: utilizzare l'autonomia scolastica per sperimentare curvature dell'offerta formativa e valutarne rigorosamente gli effetti.
Micro	*Cambiare le pratiche quotidiane*: rendere più consapevoli e inclusive le interazioni in classe, la distribuzione dei ruoli, le aspettative e i feedback rivolti a studenti e studentesse.
	Sostenere la libertà di scelta: aiutare ragazze e ragazzi a riconoscere e perseguire possibilità formative non conformi alle aspettative sociali e di genere.

2.20 Il ruolo della comunità educante

Il contrasto alle forme di canalizzazione formativa, incluse quelle legate al genere, non può essere affidato esclusivamente alla scuola. Si tratta infatti di un fenomeno sistemico, che si costruisce e si rafforza attraverso una molteplicità di attori e contesti. In questa prospettiva assume un ruolo centrale la comunità educante, intesa come rete integrata di scuola, famiglie, territorio, mondo associativo, sistema produttivo e professionale. A questa risorsa abbiamo già fatto riferimento nella sezione precedente, quindi, in questa sede ci soffermeremo soltanto su alcuni attori imprescindibili.

Un ambito strategico è rappresentato dal *rapporto tra scuola e mondo delle imprese*. In questo caso, tuttavia, è necessario prestare attenzione al rischio di riproduzione degli stereotipi di genere. Le esperienze aziendali, le visite guidate e i percorsi di alternanza scuola-lavoro – ex PCTO, rinominati FSL (Formazione Scuola Lavoro) dal D.M. 127/2025 (FSL) – possono infatti rafforzare o indebolire le disuguaglianze a seconda di come vengono progettati. Buone pratiche includono accordi espliciti sulla rappresentazione equilibrata di genere nei contesti osservati, la selezione consapevole dei ruoli mostrati agli studenti e la formazione dei tutor aziendali, che non possono essere lasciati a una semplice funzione di accoglienza, ma devono essere parte attiva e continuativa di un progetto educativo condiviso, dove l'esperienza lavorativa possa essere un'aggiunta al percorso di formazione intellettuale e non una sostituzione.

Questo aspetto è particolarmente rilevante nei percorsi di FSL e nell'apprendistato, dove il contatto precoce con il mondo del lavoro contribuisce in modo significativo alla costruzione delle aspirazioni professionali e dell'identità futura degli studenti. Portando alla luce, come diversi studenti e studentesse hanno denunciato, anche questioni irrisolte del sistema lavorativo italiano, come quello della sicurezza.

Un secondo livello riguarda *il ruolo degli ordini professionali e delle categorie economiche*. Si tratta di un potenziale ancora in larga parte sottoutilizzato, nonostante la loro capacità di influenzare l'immaginario professionale e di legittimare determinate scelte formative. Questi soggetti possono contribuire in modo significativo alla decostruzione degli stereotipi attraverso la visibilizzazione di percorsi non convenzionali, la promozione di modelli professionali misti e la valorizzazione della diversità nei diversi ambiti lavorativi. Strumenti concreti possono includere cicli di incontri orientativi su "come si diventa..." caratterizzati da una pluralità di profili, la produzione di materiali informativi non stereotipati e l'attivazione di borse di studio o premi mirati a sostenere percorsi formativi in cui il genere risulta sottorappresentato.

Ciò che emerge con maggiore evidenza dalla letteratura e dalle pratiche osservate è che non è il singolo intervento a produrre cambiamento, ma la coerenza complessiva del sistema educativo-formativo allargato. Quando scuola, territorio, imprese e attori professionali trasmettono messaggi coerenti e orientati alla riduzione degli stereotipi, aumenta la possibilità che studenti e studentesse percepiscano come legittime anche scelte non tradizionali. Al contrario, in assenza di coordinamento, i messaggi divergenti tendono a rafforzare la scelta percepita come più "sicura", ovvero quella maggiormente conforme alle aspettative sociali.

In sintesi, a livello locale è possibile intervenire per ridurre il costo simbolico delle scelte atipiche, ampliare l'orizzonte delle possibilità percepite ("disorientare") e rendere visibili alternative realistiche, contribuendo così a contenere i meccanismi di auto-riproduzione della segregazione. Tuttavia, è altrettanto necessario riconoscere che tali interventi, pur importanti, non possono da soli eliminare il fenomeno: la canalizzazione di genere e le strutture del mercato del lavoro sono strettamente legate con le disuguaglianze sociali più ampie, che richiedono politiche di trasformazione di lungo periodo e a livello sistemico.

III. Una scuola senza "se". Riflessioni conclusive

> L'utopia è all'orizzonte. Mi avvicino di due passi, lei si allontana di due passi. Cammino per dieci passi e l'orizzonte si sposta di dieci passi più in là. Per quanto io cammini, non la raggiungerò mai. A cosa serve l'utopia? Serve proprio a questo: a camminare (Galeano, 1993, p. 61, cit. in Catarci, 2026).

Siamo giunti al termine di questo documento. Si ferma qui il racconto, sulla pagina, della scuola delle tre "s".
Abbiamo visto come la scuola italiana continui 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, fallimenti formativi, 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 e di genere non si riducono: si consolidano.

La scuola italiana finisce per *segregare*. Gli studenti e le studentesse non si distribuiscono in modo casuale: si concentrano per origine sociale, risultati scolastici, nazionalità e origine migratoria, genere, 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 sempre più distanti e difficili da invertire.

I dati e le analisi proposte in questo studio 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.

È importante, tuttavia, distinguere ciò che i dati descrivono da ciò che, sulla base di essi, possiamo ragionevolmente inferire e, ancora, dalle scelte che riteniamo necessarie sul piano politico. I dati raccolti documentano con chiarezza la persistenza e la natura strutturale di molte disuguaglianze educative: mostrano differenze negli apprendimenti, nella dispersione, nei ritardi, nelle scelte e nella distribuzione degli studenti tra percorsi e scuole. L'interpretazione di questi fenomeni richiede di considerare i diversi fattori che concorrono a produrli e a rafforzarli, senza attribuire ai singoli indicatori più di quanto possano dimostrare. Le proposte che avanzano da questa analisi appartengono invece a un diverso piano: quello delle scelte normative e politiche, delle priorità che riteniamo necessario assumere e degli interventi che proponiamo per ridurre le disuguaglianze e ampliare le opportunità educative. Tenere distinti

questi tre piani non significa attenuare la forza delle evidenze, ma, al contrario, renderne più trasparente l'uso e più solido il passaggio dai dati alle decisioni.

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 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.
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 del futuro. Una scuola che non contribuisce ad assegnare 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. Per costruirla non bastano le dichiarazioni di principio.
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.

Chiediamo più scuola perché crediamo nel ruolo fondamentale che l'istruzione pubblica svolge nella crescita culturale, sociale e, di conseguenza, anche economica del Paese. In questa prospettiva, appare necessario ampliare il tempo scuola, in particolare nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado, per 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.

Ma 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 comporta 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.

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 capaci di accrescere conoscenze, competenze, autonomia e curiosità. 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 delle singole istituzioni scolastiche, che finiscono per compensare solo in parte le insufficienze di un sistema più ampio di sostegno. Non è possibile affidare alla scuola, già chiamata a contrastare molteplici forme di disuguaglianza, anche il compito di colmare 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 uno studente possa 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.

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 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.
Un patto di questo tipo dovrebbe svilupparsi su un orizzonte almeno ventennale, affinché le politiche adottate possano dispiegare i propri effetti ed essere valutate nel medio e lungo periodo. Un orizzonte temporale che richiama l'intero percorso educativo di una persona, dalla scuola dell'infanzia fino al completamento della scuola secondaria di secondo grado. 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, come persone che hanno a cuore il futuro delle giovani generazioni e del Paese. Risponde ad un'urgenza morale che parte da un rifiuto (il "non accetto" di Aldo Capitini), e dalla ricerca di un'idea di democrazia come modalità per rimettere continuamente in gioco saperi e poteri acquisiti, allargare il campo delle possibilità (Fofi, 2009).

Le utopie non indicano mete facilmente raggiungibili, come osserva Eduardo Galeano nel brano riportato in esergo: indicano una direzione. Sono una bussola etica e politica che mantiene viva la tensione verso una società più giusta e una scuola più equa.

Bibliografia

Agasisti T., Cordero-Ferrara J.M. (2013), *Educational disparities across regions: A multilevel analysis for Italy and Spain,* in "Journal of Policy Modeling", 35, 6, pp. 1079-1102. DOI: 10.1016/j.jpolmod.2013.07.002

AGIA (2022), *La dispersione scolastica in Italia. Un'analisi multifattoriale. Documento di studio e proposta,* Roma. https://www.garanteinfanzia.org/la-dispersione-scolastica-italia-unanalisi-multifattoriale/

Agostini C., Bonomi E., Gori Nocentini M. (2002), *Contrastare le disuguaglianze educative: partecipazione studentesca e orientamento scolastico,* Percorsi di Secondo Welfare/ActionAid. (online)

Aktas K., Argentin G., Barbetta G., Barbieri G., Colombo L. (2022), *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.

Alexander K.L., Entwisle D.R., Dauber S.L. (1996), *Children in Motion: School Transfers and Elementary School Performance,* in "The Journal of Educational Research", 90, 1, pp. 3–12. https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9944438

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

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

Andrew M. (2014), *The scarring effects of primary-grade retention? A study of cumulative advantage in the educational career,* in "Social Forces", 93, 2, pp. 653-685. DOI:10.1093/sf/sou074

Angelini F., Benvenuti M. (a cura di) (2014), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione,* Jovene, Napoli.

Antoniazzi A., Lucenti M. (2024), *Tra storia e storie. Rappresentazioni di genere,* edizioni junior, Bergamo.

Aramburu Guevara N.K., (2020), *Educating cities? Local drivers of school segregation in Southern European cities: dynamics and challenges in urban planning and policy,* Tesi di dottorato, POLItesi Milano.

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

Argentin G., Barbieri G., Barone C. (2017), *Origini sociali, consiglio orientativo e iscrizione al liceo: un'analisi basata sui dati dell'Anagrafe Studenti,* in "Politiche Sociali", 1/2017, pp. 53–74. https://doi.org/10.7389/86412

Bagattini D., Miotti B., Pedani V. (2020), *Coding and Educayional 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, pp. 129-140.

Baldacci M. (2025), *La scuola e la Costituzione. Valori di riferimento per la vita tra i banchi,* Carocci, Roma.

Baldacci M., Titone A. (2025), *Dal merito al diritto all'istruzione. Per una scuola della Costituzione,* FrancoAngeli, Milano.

Baldazzi B., Armenise M. (2022), *Abbandono scolastico e territorio: una misura più dettagliata utile per le politiche,* in "Menabò", 183. online)

Baldazzi B., Falzetti P., Giangiacomo P. (2026), *Explicit and implicit school leaving: how to combine the two measures?,* in "Rivista Italiana di Economia Demografia e Statistica", 4, pp. 189-199. DOI: https://doi.org/10.71014/sieds.v80i4.550

Balfanz R., Legters N. (2005), *Locating the dropout crisis. Which high schools produce the nation's dropouts? Where are they located? Who attends them?,* Center for Research on the Education of Students Placed at Risk. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED484525.pdf

Ballarino G., Checchi D. (a cura di) (2006), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali,* il Mulino, Bologna.
Barabanti P., Maraviglia L. (2025), *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,* Fondazione per la scuola, Bologna, il Mulino, pp. 211-226. DOI: 10.978.8815/415721
Barbieri G., Cipollone P., Sestito P. (2008), *Labour market for teachers: demographic characteristics and allocative mechanisms,* Banca d'Italia, Roma. https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1160158
Barca F., Manicardi C. (2026), *Opportunità e ostacoli di un moto giovanile. La partecipazione delle nuove generazioni come questione democratica,* Forum Disuguaglianze e Diversità, Roma. (online)
Barone P. (2017), *L'abbandono precoce del sistema formativo nel contesto italiano,* in "Civitas educationis. Education, Politics and Culture", VI, 2, pp. 23-43 (online).
Batini F., Bartolucci M., Bellucci C., Toti G. (2019), *Failure and dropouts An investigation into the relationship between students repeating a grade and dropout rates in Italy,* in "Italian Journal of Educational Research", 21, pp. 31-50. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3216
Batruch A., Geven S., Kessenich E., van de Werfhorst H.G. (2023), *Are tracking recommendations biased? A review of teachers' role in the creation of inequalities in tracking decisions,* in "Teaching and Teacher Education", 123, Article 103985. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.10398
Benadusi L., Giancola O. (2021), *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche,* Milano, FrancoAngeli.
Benfratello L., Sorrenti G., Turati G. (2020), *Tracking in the tracks in the Italian public schooling: Inequality patterns in an urban context,* in "Economia Pubblica", 2, pp. 39-70. DOI 10.3280/EP2020-002002
Benvenuti M. (2014), *L'istruzione come diritto sociale,* in Angelini F., Benvenuti M. (a cura di) (2014), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione,* Jovene, Napoli, pp. 147 ss.
Biemmi I. (2009), *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante,* ETS, Pisa.
Biemmi I. (2017), *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari,* Rosenberg & Sellier, Torino.
Biemmi I., Leonelli S. (2017), *Gabbie di genere. Retaggi di genere e scelte formative,* Rosenberg & Sellier, Torino.
Biemmi I., Mapelli, B. (2023), *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*. Mondadori, Università.
Biondi Dal Monte F. (2024), *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.
Biondi Dal Monte F., Frega S. (a cura di) (2024), *Contrastare la dispersione scolastica. Analisi multidisciplinare di un fenomeno complesso,* Bologna, il Mulino. DOI: 10.978.8815/413369
Blatchford P., Russell A. (2020), *Rethinking Class Size. The complex story of impact on teaching and learning,* UCL Press, London.
Bonizzoni P., Romito M., Cavallo C. (2014), *L'orientamento nella scuola secondaria di primo grado,* in "Educazione interculturale", 12, 2, pp. 199-217.
Boone S., Thys S., Van Avermaet P., Van Houtte M. (2018), *Class composition as a frame of reference for teachers? The influence of class context on teacher recommendations,* in

"British Educational Research Journal", 44, 2, pp. 274–293. https://doi.org/10.1002/berj.3328
Borgna C., Contini D. (2026), *Aspirations as boundaries. Guidance practices and the reproduction of social inequality in free-choice tracking systems,* in "Research in Social Stratification and Mobility", 104. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2026.101165
Borgna C., Struffolino E. (2022), *Una scuola diseguale,* in "il Mulino", 4, pp. 87-95.
Boudon R. (1974), *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society,* J. Wiley & Son, New York.
Bourdieu P. & Passeron J. C. (1970), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (trad. it. a cura di G. Mughini, *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico,* Rimini, Guaraldi, 1972).
Bourdieu P. (2015), *Forme di capitale,* Armando, Roma.
Bowers A.J., Sprott R., Taff S.A. (2012), *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, pp. 77-100. https://doi.org/10.1353/hsj.2013.0000
Bransford J.D., Brown A.L., Cocking R.R. (2000), *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School,* National Academic Press, Washington.
Bratti M., Checchi D., Filippin A. (2007), *Geographical differences in Italian students' mathematical competencies: Evidence from Pisa 2003,* in "Giornale degli Economisti e Annali di Economia", 66, 3, pp. 299-333 (online).
Brookhart S.M. (2013), *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading,* ASCD, Alexandria (VA). (online)
Bropy J. (2006), *Grade Repetition,* UNESCO International Institute for Educational Planning, Bruxelles. (online)
Brunello G., Checchi D. (2007), *Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International evidence, in "Economic Policy",* 22, 52, pp. 782–861. https://doi.org/10.1111/j.1468-0327.2007.00189.x
Brunello G., Checchi D. (2007), *Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence,* in "Economic Policy", 22, 52, pp. 782–861. https://doi.org/10.1111/j.1468-0327.2007.00189.x
Bufalino G. (2023), *Valori, fini e mezzi. Per un ripensamento della leadership educativa,* in "Cultura Pedagogica e Scenari Educativi", 1, supplemento, pp. 226-230. https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-43
Butler J. (2023), *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità,* Laterza, Roma-Bari (ed. or. 1990, *Gender Trouble*).
Calamandrei P. (1946), *Contro il privilegio dell'istruzione,* in "Il Ponte", 1 (rist. in Id., *Per la Scuola,* Sellerio, Palermo, 2008).
Cambi F. (2019), *Manager nella Pubblica Amministrazione: il Dirigente scolastico, la sua formazione e il suo ruolo oggi,* "Studi sulla Formazione", 22, 1, pp. 141-146. DOI: https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-25561
Candelaria C.A., Nienstedt L., Penner E.K., Ainsworth A., Liu Y. (2024), *Should They Pay, or Should I Go? Differential Responses to Base Salary Increases,* EdWorkingPaper No. 24/1003, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED672363.pdf.
Canino P. (2010), *Stranieri si nasce... e si diventa?,* Quaderni dell'Osservatorio n. 3, Fondazione Cariplo, Milano.
Catarci M. (2026), *Identità culturali tra dialogo e conflitti nei giovani portatori di patrimoni plurimi,* in Coccia B. (a cura di), *Crescere nelle migrazioni. La condizione dei minori stranieri o con* background *migratorio in Italia,* Apes, Roma, pp. 119-137.
Catarsi E. (2008), *Pedagogia della famiglia,* Carocci, Roma.

Censis (2024), *58° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, Roma. (online)
Censis e Osservatorio Iride (2025), *Senso della scuola, senso del lavoro. Uno sguardo, attraverso la lente di ingrandimento delle giovani generazioni, sulla scuola, sui processi educativi e sull'ingresso nel mondo del lavoro*, Fondazione Costruiamo il futuro, Roma. (online)
Cha Y. (2013), *Overwork and the persistence of gender segregation in occupations*, in "Gender and Society", 27, 2, pp. 158-184. https://doi.org/10.1177/08912432124705
Checchi D. (1998), *Povertà e istruzione: alcune riflessioni e una proposta di indicatori*, in "Politica economica", 14, 2, pp. 245-282.
Checchi D. (2006), *Uguaglianza ed equità nel sistema scolastico italiano*, in N. Bottani, L. Benadusi (a cura di), *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Centro Studi Erickson, Trento.
Checchi D., Fiorio C.V., Leonardi M. (2013), *Intergenerational persistence of educational attainment in Italy*, in "Economics Letters", 118, 1, pp. 229-232. https://doi.org/10.1016/j.econlet.2012.10.033
Checchi D., Frattini T. (2023), T*racking and Academic Prospects*, in "Politica economica", 2, pp. 221-260. DOI: 10.1429/115445
CNEL-ISTAT (2025), *Il lavoro delle donne tra ostacoli e opportunità*, a cura di C. Freguja, M.C. Romano, L.L. Sabbadini, Rubbettino, Sovaria Mannelli.
Cobalti A., Schizzerotto A. (1994), *La mobilità sociale in Italia*, il Mulino, Bologna.
Coleman J.S. (1988), *Social Capital in the Creation of Human Capital*, in "American Journal of Sociology", 94, 1, pp. 95-120. http://www.jstor.org/stable/2780243
Colombo M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, Trento, Erickson.
Colombo M., Salmieri L. (2020), *Gender and Education in Italy*, in M. Colombo, L. Salmieri (eds.), *The Education of Gender. The Gender of Education. Sociological Research in Italy*, Associazione "Per Scuola democratica", Roma, pp. 7-24.
Commissione Europea (2013), *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*.
Commissione Europea (2020), *Gender Equality Strategy 2020-2025*.
Commissione Europea (2025), *The EU Roadmap for Women's Rights: a renewed push for gender equality*.
Commissione Europea (2026), *Gender Equality Strategy 2026-2030*.
Consiglio UE (2010), *Europe 2020 Strategy*.
Consiglio UE (2011a), *Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico* (2011/C 191/01).
Consiglio UE (2011b), *Strategic framework for European cooperation in education and training* (ET 2020).
Consiglio UE (2021), *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area* (ET 2030).
Consiglio UE (2022), *Council Recommendation on Pathways to School Success*.
Contini D., Cugnata F. (2020), *Does early tracking affect learning inequalities? Revisiting difference-in-differences modeling strategies with international assessments*, in "Large-Scale Assessments in Education", 8, 1. https://doi.org/10.1186/ s40536-020-00094-x
Contini D., Salza G. (2024), *Children left behind. New evidence on the (adverse) impact of grade retention on education careers*, in "European Sociological Review", 40, 3, pp. 1046-1066. https://doi.org/10.1093/esr/jcae014
Contini D., Salza G. (2025), *Il peso della bocciatura: destini scolastici in bilico*, in V. Mobilio (a cura), *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, il Mulino, Bologna, pp. 175-190. DOI: 10.978.8815/415721
Cooper H. (2007), *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (3^ ed.), Corwin Press, Thousand Oaks.

Cooper H. *et al.* (2000), *Making the Most of Summer School: A Meta-Analytic and Narrative Review,* in "Monographs of the Society for Researh in Child Development, 65, 1, Oxford University Press.
Cooper H., Robinson J.C., Patall E.A. (2006), *Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003,* in "Review of Educational Research", 76, 1, pp. 1-62. https://doi.org/10.3102/00346543076001
Cordini M., Parma A., Ranci C. (2019), *'White flight' in Milan: School segregation as a result of home-to-school mobility,* in "Sage Journals", 56, 15. https://doi.org/10.1177/0042098019836661
Corsini C. (2023), *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto,* FrancoAngeli, Milano.
Corsini C. (2025), *La fabbrica dei voti. Sull'utilità e il danno della valutazione a scuola,* Laterza, Roma-Bari.
Cotter D., Hermsen J., Ovadia S. & Vanneman R. (2001), *The Glass Ceiling Effect. Social Forces.* 80. 655-681. 10.1353/sof.2001.0091
D'Amico D. (2025), *I dati del Servizio statistico del ministero Istruzione e Merito,* Seminario MIM-INVALSI, Roma, 28 maggio 2025. (online)
Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S. (2009), *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?,* il Mulino, Bologna.
De Benedetto M.A., De Paola M. (2022), *Immigration and teacher bias towards students with an immigrant background,* in "Economic Policy", 38, 113, pp. 107-154. https://doi.org/10.1093/epolic/eiac068
De Witte K., Cabus S., Thyssen G., Groot W, van Den Brink F.M. (2013), *A critical review of the literature on school dropout,* in "Educational Research Review", 10, pp. 13-28. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002
Desimoni M. (2018), *I livelli per la descrizione degli esiti delle prove INVALSI,* materiali di approfondimento, INVALSI, Roma. (online)
Dolado J.J., Felgueroso F., Jimeno J.F. (2002), *Recent Trends in Occupational Segregation by Gender: A Look Across the Atlantic,* IZA Discussion Papers No. 524, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn. https://hdl.handle.net/10419/21393
Eccles J.S., & Roeser R.W. (2011), *Schools as developmental contexts during adolescence,* in "Journal of Research on Adolescence", 21, 1, pp. 225-241. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x
EIGE-European Institute for Gender Equality (2018), *Study and work in the EU: set apart by gender. Review of the implementation of the Beijing Platform for Action in the EU Member States,* Publications Office of the European Union, Luxembourg. DOI: 10.2839/595585.
Epstein J.L. (2018), *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (3rd ed.), Routledge, London-New York.
Eurobarometer (2024), *Gender stereotypes.*
Eurostat (2025), *SDG4: quality education,* settembre. https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20250904-1?utm_source=chatgpt.com
Eurostat (2026), *Women at work: a snapshot of EU's gender employment gap,* 3/3/2026.
Favaro G. (2013), *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, pp. 34-63.
Favaro G., Papa N. (2009), *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore,* FrancoAngeli, Milano.
Fofi G. (2009), *La vocazione minoritaria. Intervista sulle minoranze,* a cura di O. Pivetta, Laterza, Roma-Bari.

Fondazione Agnelli (2011), *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Laterza, Roma-Bari. (online)
Fondazione Agnelli, Fondazione Rocca (2025), *Divari scolastici in Italia. Un'indagine sulla differenza di apprendimento nei territori e tra scuole*. (online)
Fondazione Cariplo (2023), *Primo Rapporto sulle disuguaglianze 2023. Superare gli ostacoli nell'età della formazione, La crescita e i percorsi di istruzione*, Milano. (online)
Fondazione Gi Group-Dedalo (2025), *Dispersione scolastica: numeri, cause, intervento per non perdere il futuro*, a cura di S. Castellazzi e R. Riccò, Milano. (online)
Fondazione Terzjus (2026), *Terzjus Report 2025. La Riforma al Traguardo. Risultati, nodi irrisolti e Futuro del Terzo Settore*, Editoriale scientifica, Napoli. (online)
Forum Disuguaglianza e Diversità (2022), *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti. Un'indagine esplorativa*, Roma. (online)
Frattini T., Meschi E. (2019), *The Effect of Immigrant Peers in Vocational Schools*, in "European Economic Review", 113, pp. 1–22. https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2018.12.005
Freitas Resende de T. (2012), *Dever de casa, espelho de desigualdades educacionais e sociais*, in "Educ. Rev.", 28, 3, pp. 159-184. https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000300008
Galeano E. (1993), *Las palabras andantes*. Primera edición para Argentina, Catálogos S.R.L., Buenos Aires.
Galeotti G. (2024), *Povertà educativa e impegno pubblico in età adulta. Ambiti emergenti per la ricerca in educazione degli adulti*, in "*EPALE Journal*", 15, pp. 17-24 (online).
Gamoran A. (2010), *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.
Gamoran A., Mare R.D. (1989), *Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement, or Neutrality?*, in "American Journal of Sociology", 94, 5, pp. 1146-1183. https://doi.org/10.1086/229114
Gardner H. (1983,1994), *Intelligenze multiple*, Anabasi, Roma.
Gavosto A., Romano B. (2020), *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, pp. 103-118.
Generali Italia (2024), *Rapporto Terzo Settore 2024. Protagonista della crescita e della coesione sociale del Paese: evoluzione e sfide*, Trieste. (online)
Giancola O. Salmieri L. (2023), *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*, Carocci, Roma.
Giancola O., Benedusi R., Fornari L. (2010), *Così vicine, così lontane. La questione dell'equità scolastica nelle regioni italiane*, in "Scuola democratica", 1, pp. 52-79. https://hdl.handle.net/11573/339625
Gibbons S., Scrutinio V., Telhaj S. (2021), *Teacher turnover: Effects, mechanisms and organisational responses*, in "Labour Economics", 73, https://doi.org/10.1016/j.labeco.2021.102079.
Girardi D., Rocco I. (2025), *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, pp. 179-198.
Girelli C., Bevilacqua A. (2018), *La prevenzione del fallimento formative e della dispersione scolastica mei documenti internazionali e nazionali*, in "Ricercazione", 10, 2, p. 17-29. (online)
Giuliani L. (2025), *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. Il valore dei dati e della ricerca educativa per l'analisi e il contrasto della*

dispersione scolastica, Fondazione per la scuola, Bologna, il Mulino, pp. 21-36. DOI: 10.978.8815/415721
Giunti C., Ranieri M. (2020), *Professionalità dirigente e innovazione scolastica,* in "Formazione & Insegnamento", 18, 3, pp. 376-390. Doi: 10.7346/-fei-XVIII-03-20_30
Giusti S. (2015), *Il posto giusto per chi? Contro il consiglio orientativo,* in "La ricerca", n. 7. (online)
Goldin C. (2014), *A grand gender convergence: Its last chapter,* in "American Economic Review", 104(4), pp. 1091–1119. https://doi.org/10.1257/aer.104.4.1091
Gonzáles-Rodríguez D., Vieria M.J., Vidal J. (2019), *Factors that influence early school leaving: a comprehensive model,* in "Educational Research", 61, pp. 214-230. https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034
Gortázar L., Martínez de Lafuente D.M., Vega-Bayo A. (2022), *Comparing teacher and external assessments: Are boys, immigrants, and poorer students undergraded?,* in "Teaching and Teacher Education", 115, Article 103725. https://doi.org/10.1016/j. tate.2022.103725
Granaglia E. (2022), *Uguaglianza di opportunità. Sì, ma quale?,* Laterza, Roma-Bari.
Gruppo di lavoro contro la dispersione scolastica (2022), *Linee guida "Contrastare il fallimento educativo e divari",* Ministero dell'Istruzione, maggio 2022. https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/wp-content/uploads/2022/07/LINEE-GUIDA-CONTRASTARE-IL-FALLIMENTO-FORMATIVO.x98695.pdf
Guglielmini G., Corsini C. (2025), *Sguardi sulla valutazione. Questioni aperte, pratiche, prospettive,* il Mulino, Bologna.
Hanushek E.A., Woßmann L. (2006), *Does early tracking affect educational inequality and performance? Differences-in-differences evidence across countries,* in "Economic Journal", 116, 510, pp. C63–C76. https://doi.org/10.1111/j.1468- 0297.2006.01076.x
Hattie J. (2008), *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement,* Routledge, London-New York.
Henderson A.T., Mapp K.L. (2002), *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).
Ianes D. (a cura di) (2025), *Credere, Obbedire, Insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni Nazionale del 2025 per il primo ciclo di istruzione,* Erickson, Trento.
IDOS (2025), *Dossier statistico immigrazione 2025,* Roma.
IEA (2020), *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
Ikeda M., García E. (2014), *Grade repetition. A comparative study of academic and non academic consequences,* in "OECD Journal: Economic Studies, 1, pp. 269-315. https://econpapers.repec.org/RePEc:oec:ecokac:5k3w65mx3hnx
INAPP (2022), *Rapporto Plus, 2022. Comprendere la complessità del lavoro,* a cura di Bergamante F. e Mandrone E., Roma.
INAPP (2024), *Giovani e abbandono formativo. Dispersione di competenze e talenti necessari al Paese,* a cura di E. Crispolti e L. Giuliani, INAPPreport 52, Roma.
INDIRE (2023), *Libere e liberi di essere: il progetto PARtime,* a cura di D. Bagattini, V. Pedani, B. Miotti, M.T. Sagri, Carocci, Roma.
INPS (2024), *Analisi dei divari di genere nel mercato del lavoro e nel sistema previdenziale attraverso i dati INPS,* Istituto Nazionale della Previdenza Sociale, Roma. (online)
INPS/CIV (2025), *Rendiconto di genere 2025.*
INVALSI (2016), *Rapporto INVALSI 2016,* Roma.
INVALSI (2022), *Rapporto INVALSI 2022,* Roma.
INVALSI (2023), *Newsletter n. 16,* Servizio Statistico, Roma.
INVALSI (2023a), *Rapporto INVALSI 2023,* Roma.

INVALSI (2024), *Rapporto INVALSI 2024,* Roma.
INVALSI (2025a), *Newsletter n. 43,* Servizio Statistico, Roma.
INVALSI (2025b), *Newsletter n. 46,* Servizio Statistico, Roma.
INVALSI (2025c), *Rapporto INVALSI 2025,* Roma.
INVALSI (2026a), *Rapporto INVALSI 2026,* Roma.
INVALSI (2026b), *Newsletter n. 58,* Servizio Statistico, Roma.
INVALSI (2026c), *Rapporto nazionale OCSE PISA 2025,* https://www.invalsi.it/wp-content/uploads/2026/10/Rapporto-Nazionale_PISA_2025.pdf
Iori V. (2001), *La differenza di genere: alcune questioni,* in AA.VV., *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere,* Guerini e Associati, Milano, pp. 43-72.
ISTAT (2011), *L'Italia in 150 anni. Sommario di statistiche storiche 1861-2010,* Roma (cap. 7. Istruzione).
ISTAT (2012), *Italia in cifre,* Roma (cap. Istruzione).
ISTAT (2014), *Non profit italiano: un'ottica di genere,* Roma.
ISTAT (2018), *Gli stereotipi sui ruoli di genere e l'immagine sociale della violenza sessuale. Anno 2018*.
ISTAT (2023), *Istruzione e formazione: statistiche sull'istruzione scolastica e le disuguaglianze di genere*, Roma.
ISTAT (2023a), *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali. Anno 2024*, Statistiche report.
ISTAT (2024). *Bes 2023. Il benessere equo e sostenibile in Italia*. https://www.istat. it/wp-content/uploads/2024/04/Bes-2023-Ebook.pdf.
ISTAT (2024b), *Rapporto annuale 2024,* Roma.
ISTAT (2025), *L'inclusione scolastica degli allievi con disabilità. Anno 2023-2024,* Statistiche Report, 18 marzo 2025.
ISTAT (2025a), *Rapporto annuale 2025,* Roma.
ISTAT (2025b), *Audizione ISTAT su povertà educativa e dispersione,* ottobre 2025.
ISTAT (2025c), *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali. Anno 2024,* Statistiche report, 3/12/2025.
ISTAT (2025d), *Le condizioni di vita dei minori,* Statistiche focus, 14 luglio.
ISTAT (2025e), *Stereotipi sui ruoli di genere: il punto di vista di ragazze e ragazzi,* Statistiche today, 25/7/2025.
ISTAT (2025f), *Dati alla mano. Donne al lavoro, verso la parità di genere,* podcast, 10/4/2025.
ISTAT (2025g), *La struttura delle retribuzioni in Italia – Anno 2022,* Istituto nazionale di statistica, Roma. (online)
ISTAT (2026a), *Rapporto annuale ISTAT 2026,* Roma.
ISTAT (2026b), *Il lungo cammino dell'istruzione,* Storie di dati, 10/2/2026.
Jiang X. (2021), *Women in STEM: Ability, preference, and value,* in "Labour Economics", 70. https://doi.org/10.1016/j.labeco.2021.101991
Labsus/Indire (2022), *Le scuole: da beni pubblici a beni comuni. Rapporto Labsus 2022 sull'amministrazione condivisa dell'educazione,* Roma (online).
Loi A., Borgna C. (2025), *Ritardo in partenza. Indagine sulla posticipazione delle prime generazioni attraverso l'analisi secondaria dei dati Invalsi e Istat,* in V. Mobilio (a cura), *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, il Mulino, Bologna, pp. 157-174. DOI: 10.978.8815/415721
Lorenzoni F. (2022), *Essere insegnante nel nostro tempo. Il difficile compito di dare senso agli anni di scuola,* in "Animazione sociale", 357, pp. 6-19.
Luatti L., Filippi S. (2025), *Le dimensioni del ritardo scolastico. Un percorso di analisi School data based dei fenomeni dispersivi,* 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, Fondazione per la scuola, Bologna, il Mulino, pp. 191-207. DOI: 10.978.8815/415721
Luongo P., Morniroli A., Rossi-Doria M. (2022), *Rammendare. Il lavoro sociale ed educativo come leva per lo sviluppo,* Donzelli, Roma.
Mangione R.J. *et al.* (2024), *Costruire Patti Educativi. Costrutti, processi e strumenti per sviluppare alleanze fra scuola e territorio,* I quaderni delle piccole scuole, n. 14, Indire, Firenze. (online)
Marcoux G., Crahay M. (2008), *Mais pourquoi continuent-ils à faire redouble? Essai de comprehension du jugement des enseignants concernant le redoublement,* in "Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften", 30, 3, pp. 501-518. https://doi.org/10.25656/01:4231
Martini A. (2020), *Il divario nord-sud nei risultati delle prove INVALSI,* Working Paper n. 52, Roma. (online)
Mastrocola P., Ricolfi L. (2021), *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza,* La nave di Teseo, Milano.
Matera F., Pedani V. (2024), *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. (online)
Matthewes S.H. (2021), *Better together? Heterogeneous effects of tracking on student achievement,* in "The Economic Journal", 131, 635, pp. 1269–1307. https://doi.org/10.1093/ej/ueaa106
McCaughey (2023), *Separate and unequal; gender segregation at work,* in "Social Europe", 15/3/2023. (online)
McCrory Calarco J., Horn I.S., Chen G.A. (2022), *"You Need to be more Responsible": The myth of meritocracy and Teachers' Accounts of Homework Inequalities,* in "Educational Researcher", 51, 8, pp. 515-523. https://doi.org/10.31235/osf.io/xf96q
Mellino M. (2012), *Cittadinanze postcoloniali. Appartenenze, razza e razzismo in Europa e in Italia,* Carocci, Roma.
Merton R.K. (1948), *The Self-Fulfilling Prophecy* (*La profezia che si autoavvera,* in "Teoria e Struttura Sociale", II, Bologna, Il Mulino, 1971).
Milani P. (2018), *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità,* Carocci, Roma.
Miles R. (1990), *The Racialization of British Politics,* in "Political Studies", 38(2), pp. 277-285).
MIM (2022a), *Analisi longitudinale della dispersione scolastica aa.ss. 2012/2013 -2021/22,* Ufficio di Statistica, Roma.
MIM (2022b), *Scuola in cifre,* Roma.
MIM (2023), *La dispersione scolastica aa.ss. 2019/2020-2020/2021 aa.ss. 2020/2021-2021/2022,* Ufficio di Statistica, Roma.
MIM (2024a), *Principali dati della scuola - Focus avvio anno scolastico 2024,* Roma, settembre.
MIM (2024b), *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2022/2023,* Ufficio di Statistica, Roma.
MIM (2024c), *I principali dati relativi agli alunni con disabilità aa.ss. 2021/22 e 2022/23,* Servizio di Statistica, Roma.
MIUR (2018), *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa,* Roma.
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. DOI: 10.978.8815/415721

MPI (1999), *Aspetti della femminilizzazione nel sistema scolastico. Una panoramica sul personale della scuola statale*, Roma.
OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, Paris.
OECD (2015a), *Equal Opportunities? The Labour Market Outcomes of Immigrants and their Children*.
OECD (2015b), *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, OECD Publishing, Paris.
OECD (2017a), *Educational Opportunity for All*, OECD Publishing.
OECD (2017b), *Recommendation of the Council on Gender Equality in Education, Employment and Entrepreneurship*, Publishing, Paris.
OECD (2018), *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*.
OECD (2019a), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, OECD Publishing, Paris.
OECD (2019b), *The Road to Social Inclusion*.
OECD (2019c), *Balancing School Choice and Equity*.
OECD (2023a), *Education at a Glance 2023*, OECD Publishing, Paris.
OECD (2025a), *Gender Equality in a Changing World. Taking Stock and Moving Forward*, 15/9/2025.
OECD (2025b), *Pursuing Gender Equality in a Changing World*, 15/9/2025.
OECD (2025c), *Education at a glance 2025: Italy*.
OECD-PISA (2014), *Does Homework Perpetuate Inequities in Education?*, PISA in Focus, n. 46.
OECD-PISA (2014), in Focus n. 43.
OECD-PISA (2018a e 2022), *Results*, 2018 e 2022.
OECD-PISA (2018b), *Equity in Education. Breaking down barriers to social mobility*, Paris.
OECD-PISA (2019), *PISA 2018 Results. Volume II. Social Diversity and Equity in Learning Outcomes*.
OECD-PISA (2023), *PISA 2022 Results*, OECD Publishing, Paris.
OECD-PISA (2026), *PISA 2025 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/86c36975-en
OpenPolis/Con i Bambini (2024), *La continuità didattica per valorizzare il lavoro degli insegnanti*. (online)
OpenPolis/Con i Bambini (2026), *L'Italia è uno dei paesi europei con meno laureati*, 20/1/2026.
Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (2022), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Roma, marzo. (online)
Oxfam Italia (2021), *Carta per la parità di genere nella scuola*, Oxfam/INDIRE, Firenze. (online)
Oxfam Italia (2024), *Secondo Rapporto Oxfam 2024. Il sistema scolastico della provincia di Arezzo: Dati e analisi. Focus dispersione scolastica. Provincia, ambiti territoriali, comuni, scuole*, a cura di L. Luatti, Arezzo. https://www.oxfamitalia.org/rapporto2024-dispersione-scolastica-arezzo/
Oxfam Italia (2025), *Nel baratro della disuguaglianza. Come uscirne e prendersi cura della democrazia*. (online)
Pacchi C., Ranci C. (a cura di) (2017), *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, FrancoAngeli, Milano.
Parodi M. (2012), *Basta compiti! Non è così che si impara*, Sonda, Milano.
Pedani V. (2023), *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, pp. 65-76.

Pedani V., Storai F. (2024), *Professionalità e riflessività della leadership per promuovere e attuare la parità di genere nei contesti educativi e scolastici,* in "Lifelong Lifewide Learning", 22, 45, pp. 558-569. (online)
Pirrone M.A. (2010), *Sociologia della razzializzazione,* in M. Mannoia, M.A. Pirrone (a cura di), *Il razzismo in Italia. Società, istituzioni e media,* Aracne, Roma, pp. 25-46.
Polidori S. (2025), *Femminilità in movimento nelle attività di interesse generale: cura, accoglienza e posture relazionali nel Terzo settore,* INAPP, 16/4/2025. (online)
Presidenza del Consiglio dei Ministri (2021), *Strategia nazionale per la parità di genere 2021-2026,* Dipartimento delle Pari Opportunità. (online)
Prodi M. (2025), *Il Pnnr a scuola: tante risorse per pochi risultati,* in "lavoce.info", 21/11/2025. (online)
Ravecca A. (2009), *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore,* FrancoAngeli, Milano.
Ready D.D., Wright D.L. (2011), *Accuracy and Inaccuracy in Teachers´ Perceptions of Young Children´s Cognitive Abilities: The Role of Child Background and Classroom Context,* in "American Educational Research Journal", 48, 2, pp. 335–360. https://doi.org/10.3102/0002831210374874
Ricci R. (2019), *La dispersione scolastica implicita. L´editoriale,* Invalsi open, n.1. (online)
Ricci R. (2020), *Prevenire l'insuccesso scolastico prima che sia troppo tardi,* in "Rivista dell'istruzione", 2, pp. 29-34.
Ricci R. (2023), *La dispersione scolastica e la povertà educativa,* in "Nuova Secondaria Ricerca", 2, pp. 124-134.
Ricci R. (2024), *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, pp. 13-20. DOI: 10.978.8815/413369
Roca Samon N., Bonal Sarró X., González Motos S., Quilabert Argudo E, (2026), *Accumulated Teacher Turnover: Approaching Intensified Educational Inequalities in Socially Vulnerable Schools,* relazione presentata al IV Convegno internazionale di Scuola democratica "Learning for Democracy, Democracy for Learning", Sessione D.10. "School Segregation Effects: the Educational and Social Impacts of Concentrated Vulnerabilities in Schools", 1-4 settembre 2026, Università la Sapienza, Roma.
Rodríguez P., Villanueva A., Dombrovskaia L., Valenzuela J.P. (2023), *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, pp. 10103-10149. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11515-5
Rossi L., Soncin M., Diaz Lema M., Agasisti T. (2025), *Mappatura del rischio dispersione scolastica nelle scuole italiane: identificazione precoce a supporto dei processi decisionali,* 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,* Fondazione per la scuola, Bologna, il Mulino, pp. 227-245. DOI: 10.978.8815/415721
Rumberger R.W. (2004), *What can be done to reduce the dropout rate?,* in G. Orfied (Ed.),*Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis,* Harvard Education Press, Cambridge (MA), pp. 243-254.
Rumberger R.W., Lim S.A. (2008), *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research,* in "Review of Educational Research", 78, 3, pp. 407-445. https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf

Sacco C., Le Rose G. (2022), *Network analysis of early school dropouts´ risk factor in Italy,* in "Social Psychology of Education", 25, 6, pp. 1459-1479. https://doi.org/10.1007/s11218-021-09680-5
Salza G. (2022), *Equally performing, unfairly evaluated: The social determinants of grade repetition in Italian high schools*, in "Research in Social Stratification and Mobility", 77. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2022.100676
Sandel M. (2021), *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti,* Feltrinelli, Milano.
Sandulli A. (2006), *Istruzione,* in S. Cassese (a cura di), *Dizionario di diritto pubblico,* vol. IV, Giuffré, Milano, pp. 305 ss.
Save the Children (2014), *La lampada di Aladino, l´indice di Save the Children per misurare la povertà educativa e illuminare il futuro dei bambini in Italia,* Roma. (online)
Save the Children (2025), *Chiamami col mio nome. Un´indagine quali-quantitativa sugli alunni con background migratorio,* a cura di V. Fabretti, C. Morabito, Roma. (online)
Save the Children (2026), *Attraversamenti. La formazione tecnica e professionale: tra percorsi di riforma, equità e orientamento,* Roma. (online)
Save the Children-Ipsos (2020), *Stereotipi di genere. Un´analisi delle opinioni e dei comportamenti dei giovani italiani.* (online)
Scandone B., Caciagli C. (2026), *Inequalities in Educational Pathways: The Role of Lower Secondary School Composition in Upper Secondary School Choice,* relazione presentata al IV Convegno internazionale di Scuola democratica "Learning for Democracy, Democracy for Learning", Sessione D.10. "School Segregation Effects: the Educational and Social Impacts of Concentrated Vulnerabilities in Schools", 1-4 settembre 2026, Università la Sapienza, Roma.
Schizzerotto A. (a cura di) (2002), *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea,* il Mulino, Bologna.
Schleicher A. (2020), *Una scuola di prima classe. Come costruire un sistema scolastico per il XXI secolo,* Bologna, il Mulino.
Sen A. (2000), *Merit and justice,* Princeton University Press, Princeton.
Serpieri R. (2021), *Leadership educativa: Prendere sul serio l'etica,* in "Sociologia del Lavoro", 160, pp. 67-87.
Shepard L.A., Smith M.L. (a cura di) (1989), *Flunking Grades: Research and Policies on Retention,* The Falmer Press, London-New York-Philadelphia.
SIPED (2025), *Educazione interculturale nelle scuole italiane. Un patrimonio di indicazioni cresciuto nel tempo* (online).
Stearns E., Moller S., Blau J.R., Potochnick S. (2007), *Staying Back and Dropping Out: The Relationship Between Grade Retention and School Dropout,* in "Sociology of Education", 80, 3, pp. 210–240. https://doi.org/10.1177/003804070708000302
Steele C.M. (1997), *A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance,* in "American Psychologist", 52, 6, pp. 613-629. https://doi.org/10.1037//0003-066x.52.6.613
Steinberg L. (2014), *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence.* Houghton Mifflin Harcourt (trad. it. *Adolescenti. L´età delle opportunità,* Codice, 2026).
Strozza S. (2008), *Partecipazione e ritardo scolastico dei ragazzi stranieri e d'origine straniera,* in "Studi emigrazione", 45, 171, pp. 699-722.
Südkamp A., Kaiser J., Moller J. (2012), *Accuracy of teachers´ judgments of students´ academic achievement: A meta-analysis*, in "Journal of Educational Psychology", 104, 3, 743. https://doi.org/10.1037/a0027627

Terrin E., Triventi M. (2022), *The Effect of School Tracking on Student Achievement and Inequality: A Meta-Analysis,* in "Review of Educational Research", 93, 2, pp 236-274. DOI:10.3102/00346543221100850

Timmermans A.C., Kuyper H., van der Werf G. (2015), *Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education?* , in "British Journal of Educational Psychology", 85, 4, pp. 459–478. https://doi.org/10.1111/bjep.12087

Tintori A., Cerbara L., Ciancimino G. (2023), *Lo stato dell'adolescenza 2023. Indagine nazionale su atteggiamenti e comportamenti di studentesse e studenti di scuole pubbliche secondarie di secondo grado,* IRPPS Working papers 135/2023.

Triventi M. (2014), *Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano,* in "Scuola democratica", 2, pp. 321-342. DOI: 10.12828/77420

Triventi M. (2025), *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,* Fondazione per la scuola, Bologna, il Mulino, pp. 37-53. DOI: 10.978.8815/415721

UNESCO (2012), *Opportunities Lost: The impact of Grade Repetition and Early School Leaving. Global Education Digest 2012*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal.

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

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

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