

Carlo Barone, Lucia Ruggera

# Le disuguaglianze sociali nell'istruzione in una prospettiva comparativa. Il rompicapo del caso italiano

(doi: 10.12828/80459)

Scuola democratica (ISSN 1129-731X)

Fascicolo 2, maggio-agosto 2015

**Ente di afferenza:**

*Università degli studi di Trento (unitn)*

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.

Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

**Licenza d'uso**

L'articolo è messo a disposizione dell'utente in licenza per uso esclusivamente privato e personale, senza scopo di lucro e senza fini direttamente o indirettamente commerciali. Salvo quanto espressamente previsto dalla licenza d'uso Rivisteweb, è fatto divieto di riprodurre, trasmettere, distribuire o altrimenti utilizzare l'articolo, per qualsiasi scopo o fine. Tutti i diritti sono riservati.

# Le disuguaglianze sociali nell'istruzione in una prospettiva comparativa

Il rompicapo del caso italiano

di Carlo Barone e Lucia Ruggera

**Title: Social Background and Educational Attainment. Italy in Comparative Perspective**

**ABSTRACT:** *The influence of social origin on student performance, as measured in PISA and in other international assessments of student achievement, looks comparatively weak in Italy. This article documents, however, that when we analyse educational attainment, Italy figures among the most unequal countries in Europe. We specify ordered logit models on a cumulative dataset that builds on three international surveys, and we provide several robustness checks of this result. We discuss two possible explanations for this result. First, it could be related to the low level of education of Italian families and to the cultural barriers faced by disadvantaged social groups that result in high dropout rates. A second explanation may refer to the marked income inequalities in Italy and to the weaknesses of its welfare system, which result in strong economic barriers to educational participation. We provide evidence supporting the first interpretation. Based on our empirical and theoretical analysis, we propose an interpretation of the contradictory results on schooling inequalities in Italy, when measured in terms of educational achievement or attainment.*

**KEYWORDS:** *Educational inequalities, Comparative analysis, Attainment, Dropout rates, Italy*

## Introduzione: il rebus comparativo delle disuguaglianze di istruzione in Italia

Nell'indagine PISA 2012 l'Italia emerge come uno dei Paesi europei dove l'influenza delle origini sociali sulle competenze sviluppate dagli studenti ri-

Carlo Barone, Dipartimento di Sociologia e Ricerca sociale, Università di Trento,  
carlo.barone@unitn.it

Lucia Ruggera, Scuola di Scienze Sociali dell'Università di Trento,  
lucia.ruggera@unitn.it

sulta più contenuta. Infatti, in nessun altro Paese europeo, eccetto l'Estonia, i condizionamenti dello status socio-economico familiare appaiono così deboli (OCSE, 2013). Il risultato può apparire sorprendente, ma va segnalato che sin dalla prima rilevazione PISA del 2000 e in quelle successive del 2003 e 2006 le disparità sociali negli apprendimenti in Italia registravano un'intensità contenuta e inferiore rispetto al resto d'Europa (OCSE, 2002; Benadusi *et al.*, 2010); inoltre questa conclusione trova conferma pure nelle indagini TIMSS relative all'istruzione di base (IEA, 2014).

In questo saggio ci proponiamo di mostrare che, quando volgiamo lo sguardo dalle competenze degli studenti nell'istruzione dell'obbligo ai titoli di studio finali conseguiti, l'Italia emerge invece come uno dei Paesi europei più marcatamente iniqui. In particolare metteremo a confronto il nostro Paese con 24 nazioni europee e vedremo che solamente in due di queste l'influenza della posizione lavorativa dei genitori sui livelli di istruzione dei figli esibisce un'intensità superiore. Quando ci siamo imbattuti in questo risultato ci è parso talmente estremo e contraddittorio rispetto alle ricerche sugli apprendimenti da spingerci a metterlo in discussione in diversi modi, ma sempre senza successo: l'istruzione italiana si conferma eccezionalmente iniqua. Ad esempio, vedremo che questa conclusione non dipende dalle specifiche misure di disuguaglianza, né dagli indicatori delle origini sociali che utilizziamo nelle analisi.

Nel prossimo paragrafo descriveremo i dati e i metodi di analisi che abbiamo impiegato per giungere a questa conclusione (§ 1), dopodiché presenteremo i principali risultati della nostra analisi comparativa (§ 2) e proporremo quindi due piste interpretative che aiutino a spiegare perché il nostro Paese primeggia in Europa per iniquità sociale nell'istruzione (§ 3). Sulla base di questa discussione, nelle conclusioni suggeriremo una soluzione al rompicapo dell'apparente contraddizione di risultati tra ricerche sugli apprendimenti e ricerche sui titoli di studio.

## 1. Dati e metodi di analisi

Per confrontare l'Italia con il resto d'Europa abbiamo costruito una banca dati cumulativa basata su tre indagini comparative internazionali: la *European Social Survey* (rilevazioni dal 2002 al 2010), lo *European Value Study* (2008)

e l'*International Social Survey Programme* (1999 e 2009). La documentazione dei disegni di ricerca di queste indagini è agevolmente reperibile online<sup>1</sup>, quindi non ci dilungheremo a descriverli. Diremo solo che abbiamo scelto queste specifiche indagini (e rilevazioni) per due motivi. Il primo è l'elevato grado di comparabilità nella formulazione dei quesiti sulle origini sociali e sul livello di scolarità più elevato raggiunto dai rispondenti. Poiché restano comunque differenze significative tra queste indagini nei disegni di ricerca, nei modelli statistici che presenteremo abbiamo controllato per questi 'effetti indagine'<sup>2</sup>. Il secondo motivo per cui abbiamo scelto queste fonti-dati è che esse permettono una misurazione accurata della nostra variabile-chiave: il lavoro dei genitori. Infatti, è disponibile l'informazione sul titolo occupazionale dettagliato (versione a quattro cifre della classificazione ISCO-88) del lavoro svolto dal padre, oltre a quelle circa la sua posizione lavorativa e i suoi eventuali ruoli di supervisione di altri lavoratori. Queste tre informazioni costituiscono la base ideale per costruire la classificazione occupazionale più consolidata negli studi di stratificazione sociale, il cosiddetto schema EGP (Erikson e Goldthorpe, 1992). Purtroppo non tutte le fonti originali contengono informazioni sull'eventuale lavoro della madre, quindi siamo costretti a privilegiare quello del padre.

Abbiamo scelto di costruire una banca-dati cumulativa basata su molteplici indagini e rilevazioni per evitare che le nostre conclusioni risentano delle eventuali peculiarità di una singola rilevazione e per disporre di numerosità campionarie tali da assicurare sufficiente robustezza alle nostre stime. Il limite

<sup>1</sup> <http://www.europeansocialsurvey.org/methodology/>; <http://www.europeanvaluesstudy.eu/>; <http://zacat.gesis.org/webview/index.jsp?object=http://zacat.gesis.org/obj/fStudy/ZA5400>.

<sup>2</sup> In particolare, va tenuto presente che le indagini e le singole rilevazioni possono differire nei disegni di campionamento (ad esempio le variabili di stratificazione introdotte), nei metodi di raccolta-dati (intervista faccia a faccia, telefonica o, in casi minoritari, via web) e nel *wording* delle domande su origini sociali e istruzione. Queste discrepanze vanno tenute presenti, perché potrebbero indurre distorsioni nella distribuzione di ciascuna di queste due variabili. Tuttavia, ai fini della nostra analisi, ciò che rileva davvero è stabilire se esse incidano sulla stima delle disparità educative in ottica comparata. Abbiamo verificato che non è così, ossia che non esistono differenze statisticamente significative tra le diverse rilevazioni nella misurazione dell'effetto delle origini sociali sul grado di scolarità. La statistica BIC non registra mai differenze di rilievo, mentre il meno restrittivo test del *likelihood ratio* indica che in alcuni Paesi una singola rilevazione differisce dalle altre in modo statisticamente significativo. In questi casi abbiamo scelto di eliminare per cautela la rilevazione discrepante, così da assicurare la massima comparabilità tra le rilevazioni utilizzate nelle analisi. Per l'Italia abbiamo escluso la rilevazione 2002 della *European Social Survey*. Se mantenessimo tutte le rilevazioni originali disponibili per tutti i Paesi, l'Italia emergerebbe come il Paese più iniquo in Europa, perché nella rilevazione del 2002 le disparità di studio risultano particolarmente forti per il nostro Paese. In aggiunta a questo controllo *ex ante* sulla comparabilità dei dati, nei modelli statistici che presentiamo abbiamo incluso una variabile *dummy* relativa a ciascuna singola rilevazione utilizzata nell'analisi.

principale di questa banca-dati cumulativa è che bisogna accontentarsi del minimo comune denominatore tra indagini nella misurazione del livello d'istruzione degli intervistati, cosicché possiamo distinguere solo tra completamento dell'istruzione primaria, secondaria inferiore, secondaria superiore e terziaria (classificazione ISCED 1997). Inoltre, poiché nelle coorti che esamineremo solo pochi individui si sono fermati all'istruzione primaria, abbiamo aggregato le prime due categorie. Le analisi si riferiscono agli individui nati tra il 1930 e il 1980 e di età compresa tra 30 e 69 anni al momento dell'intervista.

Poiché la variabile dipendente è ordinale (il livello di istruzione raggiunto), abbiamo utilizzato modelli di regressione logistica ordinale, dove la categoria di riferimento per le origini sociali è quella più elevata, ossia la classe dirigente, costituita da professionisti, dirigenti e grandi imprenditori (categoria I-II dello schema EGP). Otteniamo quindi valori negativi per i parametri relativi alle altre classi sociali: esse hanno infatti minori chance di raggiungere livelli di istruzione più elevati rispetto alla classe dirigente. Questo risultato emerge nitidamente dalla Tabella 1, relativa all'Italia. Essa riporta sia i parametri *logit*, sia gli effetti marginali relativi alle disparità sociali nelle *probabilità* di conseguire almeno il diploma o almeno la laurea.

Come si può notare, la distanza dal vertice dei figli di impiegati qualificati e di routine (categoria III di EGP) è contenuta, mentre più evidente è lo svantaggio dei figli di artigiani e commercianti (Ivab) e soprattutto di quelli di operai qualificati (V e VI). Infine i figli di coltivatori diretti (Ivc) e di lavoratori manuali dequalificati (VII) registrano un distacco particolarmente accentuato.

**TAB. 1.** *Disuguaglianze di istruzione secondo la classe sociale di origine in Italia: parametri logit e effetti marginali desunti da un modello di regressione logistica ordinale*

| CLASSE SOCIALE<br>DI ORIGINE             | PARAMETRI<br>LOGIT | EFFETTI MARGINALI:<br>ALMENO IL DIPLOMA | EFFETTI MARGINALI:<br>ALMENO LA LAUREA |
|--|--------------------|---|--|
| Classe dirigente (I-II)                  | –                  | –                                       | –                                      |
| Impiegati qualificati e di routine (III) | –0,64              | 0,03                                    | –0,13                                  |
| Piccola borghesia urbana (IVab)          | –0,80              | 0,02                                    | –0,16                                  |
| Piccola borghesia agricola (IVc)         | –1,97              | –0,10                                   | –0,29                                  |
| Operai qualificati (V-VI)                | –1,62              | –0,05                                   | –0,26                                  |
| Operai dequalificati (VII)               | –2,19              | –0,14                                   | –0,31                                  |
| Indice kappa                             | 0,66               | 0,06                                    | 0,11                                   |

Fonte: ESS 2002, 2004, 2006, 2008, 2010; EVS 2008; ISSP 1999, 2009.

Queste conclusioni valgono per gli uomini come per le donne: analizziamo congiuntamente i due sessi proprio perché abbiamo verificato che l'influenza delle origini sociali non varia significativamente secondo il genere.

Seguendo la proposta di Hout *et al.* (1995), possiamo sintetizzare l'intensità complessiva delle distanze tra classi sociali calcolando la deviazione standard dei coefficienti logit (o degli effetti marginali) appena commentati, nota come indice kappa. La sua interpretazione è immediata: quanto più l'indice kappa è elevato in un dato Paese, tanto maggiori sono le distanze tra classi sociali nelle opportunità di studio, quindi tanto maggiori sono le disuguaglianze sociali nell'istruzione. Questa misura sintetica permette di confrontare agevolmente l'intensità delle disuguaglianze scolastiche nei diversi Paesi, come faremo nel prossimo paragrafo.

## 2. L'analisi comparativa

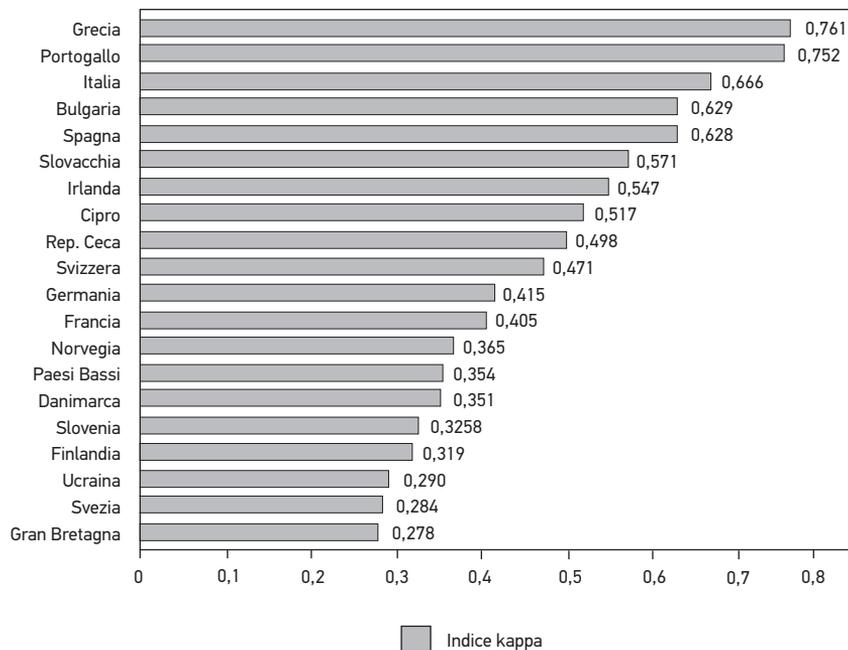
La Figura 1 presenta i valori dell'indice kappa per ognuno dei Paesi coperti dai nostri dati. Il primo risultato da evidenziare è che l'intensità delle disuguaglianze scolastiche varia notevolmente in Europa. Infatti, nei Paesi più iniqui le distanze tra classi sociali nelle opportunità di istruzione raggiungono un'intensità quasi tripla rispetto a quelli più equi. Nel primo gruppo rientrano tutti i Paesi mediterranei e nel secondo tutti quelli scandinavi, insieme a Gran Bretagna e Olanda, Ucraina e Slovenia. Il secondo risultato è che, purtroppo, l'Italia si colloca ai vertici di questa 'graduatoria di disuguaglianza': solo Grecia e Portogallo registrano disparità scolastiche più pronunciate.

Se nell'analisi sostituiamo il lavoro del padre con il suo livello di istruzione, il quadro cambia ben poco. Come illustra la Figura 2, l'Italia passa dalla terz'ultima alla quart'ultima posizione<sup>3</sup>. Si noti che in tutti i Paesi esaminati l'indice kappa relativo alle disparità in base all'istruzione dei genitori è nettamente più elevato rispetto a quello relativo alla classe sociale. Torneremo tra poco su questo punto.

Abbiamo svolto sette analisi di robustezza che ci limitiamo a commentare brevemente (elaborazioni disponibili su richiesta). Anzitutto abbiamo provato a

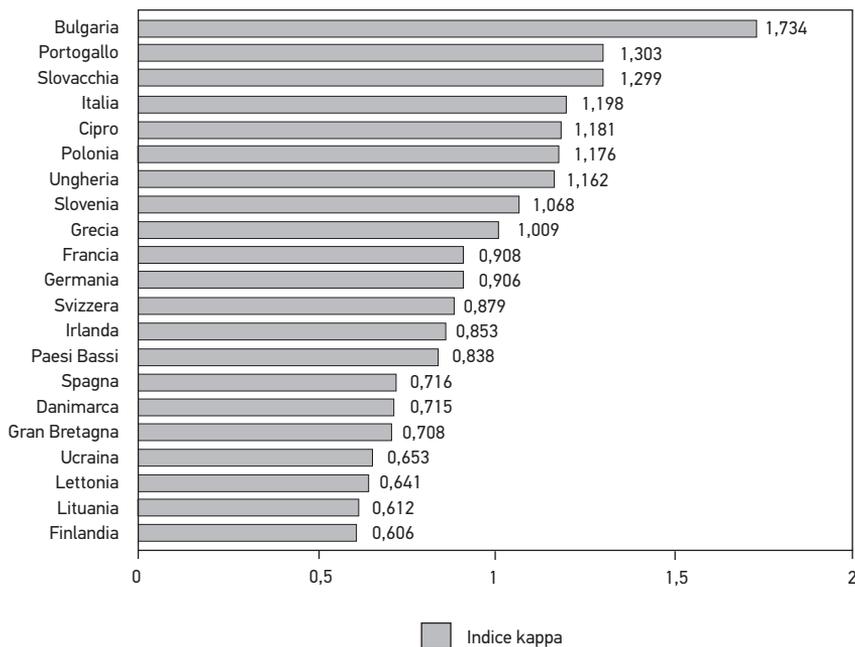
<sup>3</sup> Si noti che non tutti i Paesi presenti nell'analisi sull'influenza della classe sociale (Figura 1) sono presenti anche in quella sul ruolo dell'istruzione familiare (Figura 2) per le ragioni di armonizzazione delle indagini illustrate nella nota 2.

**FIG. 1.** *Disuguaglianze di istruzione secondo la classe sociale di origine*



Fonte: ESS 2002, 2004, 2006, 2008, 2010; EVS 2008; ISSP 1999, 2009.

**FIG. 2.** *Disuguaglianze di istruzione secondo il livello di istruzione dei genitori*



Fonte: ESS 2002, 2004, 2006, 2008, 2010; EVS 2008; ISSP 1999, 2009.

restringere l'analisi alle coorti più recenti, nate tra il 1965 e il 1980, ma le nostre conclusioni sulla forte iniquità che contraddistingue il caso italiano non si modificano. L'Italia è, ed è sempre stata, un Paese molto iniquo. Abbiamo poi controllato che i risultati non siano trainati da una singola classe sociale di origine, ma in Italia risulta comparativamente elevato l'insieme delle distanze tra classi sociali. Abbiamo quindi accertato che la nostra conclusione non dipende dallo specifico modello statistico che abbiamo prescelto<sup>4</sup>. In quarto luogo, il risultato è robusto a specificazioni diverse dello schema EGP (ad esempio, separare le classi denominate IIIa e IIIb, ossia gli impiegati qualificati da quelli che svolgono attività di routine). In quinto luogo, abbiamo svolto un'analisi di controllo ristretta ai dati della *European Social Survey*, considerando un sotto-campione di Paesi per cui è disponibile una codifica dell'istruzione dei rispondenti più dettagliata che tiene conto delle differenze sia tra diplomi di stampo liceale (categoria 3a della classificazione Ess-ISCED) e professionalizzante (3bc), sia tra titoli terziari di tipo universitario (5a) e professionalizzante (5b). Di nuovo, la nostra conclusione in merito alla forte iniquità del caso italiano non muta. Abbiamo quindi provato a sostituire l'indice kappa con una diversa misura di sintesi delle distanze tra classi, ossia la media dei coefficienti stimati (Breen *et al.*, 2009) invece della loro deviazione standard, ma l'Italia primeggia sempre per iniquità sociale nell'istruzione. Infine, abbiamo controllato che la nostra conclusione sostantiva non cambia se teniamo conto dell'incertezza campionaria<sup>5</sup>.

Dunque, riteniamo di avere raccolto prove sufficientemente robuste circa la forte iniquità sociale che contraddistingue l'istruzione italiana, quando esaminiamo i titoli di studio conseguiti. Del resto, a ben vedere questo risultato non giunge interamente inatteso. In particolare va ricordato un lavoro di Iannelli (2002) sui dati della *European Labour Force Survey* dove emergeva che l'Italia e gli altri

<sup>4</sup> In particolare abbiamo specificato con il software Stata anche modelli ordinali generalizzati che rilassano l'assunto dei *proportional odds* proprio della regressione logistica ordinale. Abbiamo verificato con il comando *autofit* che in Italia e nella quasi totalità dei Paesi esaminati l'assunto è verificato. Laddove ciò non accade, le correzioni apportate alle stime di partenza sono così marginali da non incidere in alcun modo sulle conclusioni.

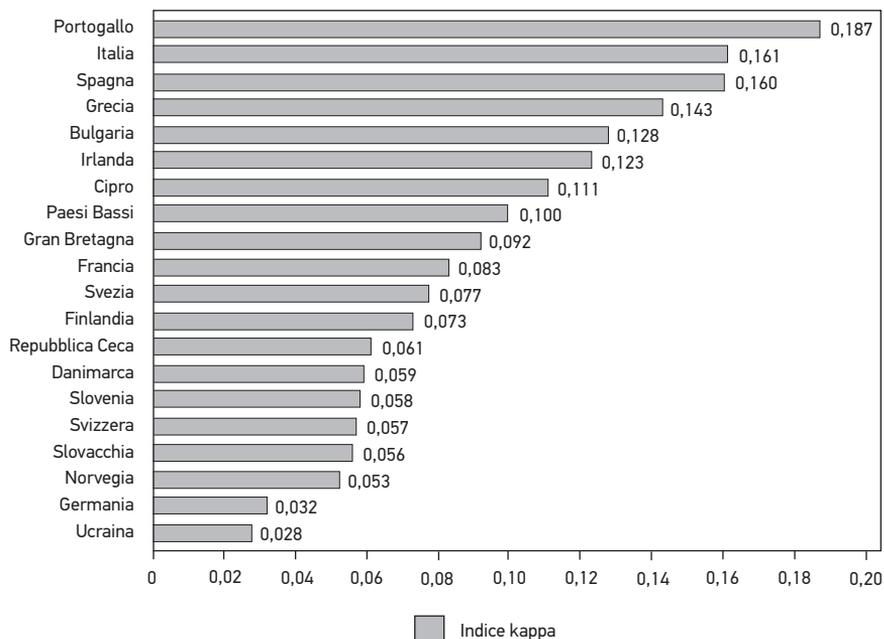
<sup>5</sup> Poiché la distribuzione campionaria dell'indice kappa non è stata derivata analiticamente, non si possono calcolare gli intervalli di confidenza delle stime puntuali che abbiamo presentato. Abbiamo quindi svolto un'analisi di *bootstrap*: abbiamo estratto (con reinserimento) dal campione italiano cento campioni di grandezza uguale ( $N = 3000$ ), abbiamo specificato il modello logistico ordinale per ognuno di questi e abbiamo poi osservato l'errore standard delle stime ottenute. Poiché questa analisi è assai impegnativa in termini computazionali, la abbiamo ripetuta solo per altri due Paesi (scegliendo quelli con i campioni più piccoli) e in nessun caso l'errore standard dell'indice kappa risulta maggiore di 0.10.

Paesi mediterranei si caratterizzavano per un forte impatto delle origini sociali sul livello di scolarità, ma l'analisi copriva solo 11 Paesi. Nella ricerca di Pfeffer (2008) l'Italia presenta invece livelli di disparità scolastica poco sopra la mediana dei sedici Paesi europei confrontati (peraltro i dati dell'indagine IALS usati da Pfeffer scontano seri problemi per il campione italiano che infatti era stato escluso dal rapporto ufficiale di IALS). Nelle analisi di Breen e colleghi (2009, 2010), la Svezia, l'Olanda e la Gran Bretagna si confermano Paesi poco iniqui come nelle nostre analisi, ma la situazione dell'Italia non differisce in modo rilevante da quella di Germania, Francia e Polonia; purtroppo la comparabilità dei dati nazionali usati da Breen e colleghi è alquanto debole e vengono confrontati solo sette Paesi. In breve, il valore aggiunto di questo lavoro rispetto alla letteratura esistente risiede nell'alto livello di qualità e di comparabilità dei dati, garantito per un ampio campione di Paesi. L'edizione 2014 del rapporto dell'OCSE *Education at a Glance* merita una menzione a parte, giacché riporta che le differenze tra figli di laureati e di diplomati nei livelli di scolarità sono pressoché inesistenti in Italia. Poiché tale conclusione contraddice quarant'anni di studi di stratificazione sociale, siamo inclini a considerarla come una buona esemplificazione della difficoltà dell'OCSE nel controllare l'attendibilità dell'enorme mole di numeri che pubblica ogni anno.

La metrica dei parametri *logit* utilizzata sinora consente di svolgere un'analisi relativa che confronta i diversi Paesi europei neutralizzando le differenze nei loro livelli medi di scolarità. È illuminante, però, vedere cosa succede quando, invece, incorporiamo nell'analisi il diverso grado di espansione scolastica e calcoliamo quindi gli effetti marginali, ossia l'impatto delle origini sulle *probabilità* di due contrasti dicotomici: *i*) fermarsi all'istruzione di base, piuttosto che raggiungere il diploma o la laurea (Figura 3A); *ii*) arrivare alla laurea, piuttosto che fermarsi ai livelli inferiori (Figura 3B). Queste differenze di probabilità in base alla classe sociale di origine sono calcolate sullo stesso modello statistico presentato nella Figura 1; per ogni Paese abbiamo calcolato l'indice kappa (deviazione standard) di queste differenze di probabilità (e non più dei *logit*).

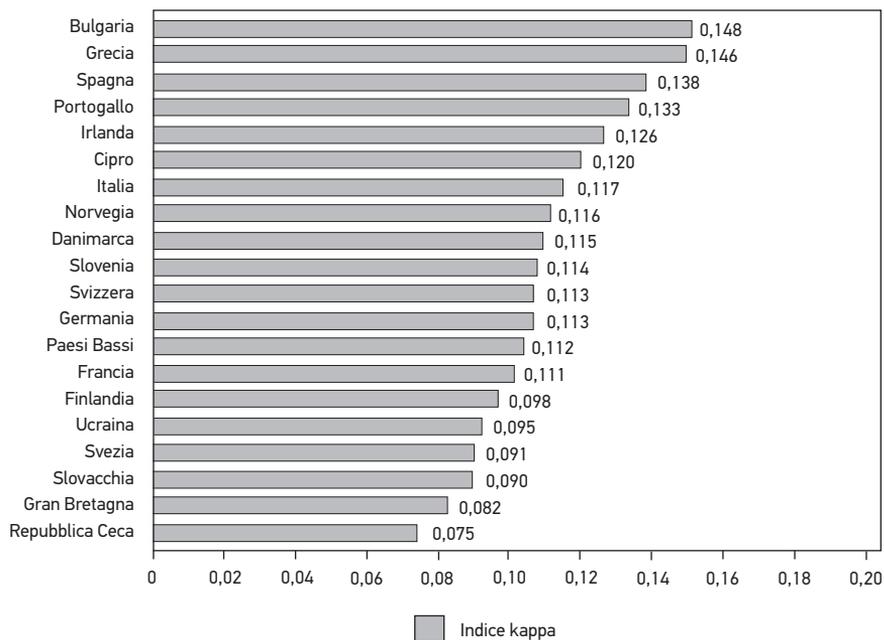
La Figura 3A indica che solo in un Paese europeo, il Portogallo, le distanze sociali nelle probabilità di fermarsi all'istruzione di base sono più marcate che in Italia. Se consideriamo invece le chance di arrivare alla laurea (Figura 3B), notiamo che l'Italia presenta livelli medio-alti di disparità sociale. Si noti che il modello statistico usato per le analisi implica che l'impatto delle origini sociali sulle chance relative (*logit*) di istruzione sia esattamente lo stesso per i due esiti.

**FIG. 3A.** *Disuguaglianze di istruzione secondo la classe di origine. L'effetto sulle probabilità di fermarsi all'istruzione di base*



Fonte: ESS 2002, 2004, 2006, 2008, 2010; EVS 2008; ISSP 1999, 2009.

**FIG. 3B.** *Disuguaglianze di istruzione secondo la classe di origine. L'effetto sulle probabilità di arrivare alla laurea*



Fonte: ESS 2002, 2004, 2006, 2008, 2010; EVS 2008; ISSP 1999, 2009.

Perché allora le distanze sociali nelle *probabilità* appaiono particolarmente forti per il rischio di fermarsi all'istruzione di base? Il punto è che nella popolazione adulta italiana una quota assai rilevante di individui non è andata oltre la licenza media (46%), mentre la quota di laureati (15%) è molto contenuta. Esiste quindi molta più variabilità rispetto al primo esito che al secondo. In altre parole, questa analisi mostra che in un Paese come l'Italia dove la popolazione adulta è poco scolarizzata le disparità sociali nell'istruzione si manifestano soprattutto nei rischi di fermarsi all'istruzione di base, più che nella distinzione tra diplomati e laureati.

Questo risultato è il punto di partenza della spiegazione che proporremo del rebus descritto in apertura. Naturalmente si potrebbe essere tentati di risolvere lo stridente contrasto tra i risultati qui presentati e le indagini sugli apprendimenti notando che queste ultime riguardano solo le coorti più giovani, mentre la nostra analisi copre l'intera popolazione adulta. Questa osservazione non è però risolutiva. Infatti, abbiamo visto che i nostri risultati sul caso italiano si confermano anche quando analizziamo specificamente le coorti scolarizzate nella fine degli anni Novanta e sappiamo che l'Italia presentava moderate disparità sociali negli apprendimenti già nella rilevazione PISA del 2000.

### 3. Due piste interpretative

La variabile più comunemente utilizzata in letteratura per spiegare le differenze tra Paesi nei livelli di disuguaglianza scolastica attiene alla distinzione tra sistemi scolastici comprensivi e sistemi stratificati. Nei primi gli studenti frequentano per lungo tempo (ad esempio sino all'età di 16 anni) un tronco formativo comune, mentre nei secondi vengono separati precocemente in rami formativi diversi. In generale, questa variabile emerge come un fattore esplicativo rilevante nelle ricerche comparative sugli apprendimenti (OCSE, 2013). Tuttavia, essa non può spiegare né la situazione favorevole dell'Italia quando consideriamo le disparità sociali negli apprendimenti, né quella molto sfavorevole per le disparità nei titoli di studio. Infatti, l'Italia si colloca all'incirca a metà strada nel *continuum* comprensivo-stratificato (Benadusi e Giancola, 2014). Gli studenti italiani vengono separati a 14 anni: non sono i 16 anni della Finlandia o di altri Paesi scandinavi, ma nemmeno i 10 anni della

Germania e degli altri sistemi altamente stratificati. Ancora più importante è osservare che in Italia tutti e tre i principali rami secondari lasciano aperte le porte dell'università. Questo spiega perché il sistema formativo italiano sia stato descritto come piuttosto «aperto» a confronto con gli altri Paesi europei (Shavit e Westerbeek, 1998).

Ciò può essere vero dal punto di vista degli assetti ordinamentali formali, ma questa è solo parte della storia. Infatti, la scuola italiana lascia 'aperte le porte a tutti' solo in linea di principio, ma nei fatti opera poi un'intensa *selezione informale* già nei primi due anni delle scuole superiori (e poi nei primi anni di università). In Italia non si erigono sbarramenti formali, ma questo non impedisce di attuare una serrata scrematura degli studenti, sebbene in modo meno palese (e quindi più accettabile socialmente). È noto che questa scrematura colpisce soprattutto gli studenti di bassa estrazione sociale e che l'Italia registra tassi di dispersione scolastica e universitaria eccezionalmente elevati a livello europeo. Peraltro questa situazione non è affatto nuova e rappresenta anzi una vera e propria 'costante' della storia del nostro sistema formativo che ha coinvolto per decenni anche l'istruzione di base (Barbagli, 1974; Gambetta, 1987). L'espulsione precoce e diffusa degli studenti di bassa estrazione sociale dal sistema formativo è sempre stata un anello essenziale dei meccanismi di generazione delle disparità scolastiche in Italia.

L'Italia e gli altri Paesi mediterranei si caratterizzano storicamente per la tarda industrializzazione e per la tarda scolarizzazione, quindi registrano livelli d'istruzione della popolazione adulta assai contenuti, ossia dei genitori degli studenti che entrano nelle nostre aule scolastiche. Nella recente indagine PIA-AC sulle competenze degli adulti, l'Italia spicca come il Paese con i livelli più bassi di competenza linguistica (OCSE, 2014). Questo implica che un numero rilevante di individui entri nella scuola italiana attrezzato assai debolmente dalla propria famiglia di origine. Il sistema formativo italiano purtroppo fa pochissimo per contrastare questo *deficit* di partenza. In letteratura è ampiamente acquisito il ruolo decisivo che servizi per l'infanzia accessibili e di qualità possono svolgere rispetto allo sviluppo cognitivo e alla riuscita scolastica dei ragazzi di bassa estrazione sociale (Barone, 2012). La loro scarsa diffusione in Italia è particolarmente grave, proprio perché elevata è la quota di studenti provenienti da famiglie poco scolarizzate. Inoltre, il nostro Paese ha sempre fatto molto poco anche sul versante del tempo pieno e del sostegno agli studenti con difficoltà di

profitto nell'istruzione di base. Dunque, una prima lettura delle forti disparità sociali nell'istruzione italiana collega la bassa scolarità delle famiglie di origine, l'incapacità del nostro sistema formativo di rimediare tempestivamente alle difficoltà di rendimento degli studenti e l'alta dispersione scolastica che colpisce soprattutto gli studenti di bassa estrazione sociale.

Una seconda possibile lettura rimanda alle forti disparità economiche che segnano il nostro Paese. Tra i Paesi OCSE, l'indice di Gini dell'Italia si colloca subito dietro quelli di Stati Uniti e Regno Unito (Nolan *et al.*, 2014). Anche i tassi di povertà sono elevati a livello comparativo, compresi quelli delle famiglie con minori, e non si può sottacere l'anomalia italiana della mancanza di una misura di reddito minimo di garanzia. Anche questi problemi rappresentano un tratto ricorrente della storia del nostro Paese.

Ma i vincoli economici sono davvero un meccanismo esplicativo rilevante delle disparità scolastiche? Il dibattito in letteratura è aperto (Heckman, 2011) e anche per il caso italiano abbiamo indicazioni che il peso dei fattori economici è diminuito negli ultimi decenni (Abburà, 1998; Ballarino e Schadee, 2008). Per provare a rispondere a questa domanda abbiamo seguito due strategie di analisi.

La prima si ispira a un recente contributo di Bukodi e Goldthorpe (2013) che propongono di distinguere tre diversi meccanismi di influenza delle origini sociali: i condizionamenti di stampo economico, espressi dalla classe sociale di origine; le risorse di natura culturale e informativa, sintetizzate dal livello di scolarità dei genitori; la dimensione del prestigio e della considerazione sociale, riflessa da misure di status sociale. Queste ultime sono desunte da analisi del grado di 'prossimità' tra le diverse occupazioni rispetto alla scelta del coniuge o degli amici più stretti, in linea con la tesi weberiana che la diversa considerazione sociale delle professioni trova espressione nelle sfere del *connubium* e nel *convictum* (Chan, 2013).

Bukodi e Goldthorpe (2013) sostengono che tutti e tre i tipi di risorse possono alimentare disparità sociali nell'istruzione: le variabili corrispondenti vanno quindi incorporate *congiuntamente* nelle analisi. In altre parole, invece di utilizzare la classe sociale dei genitori come indicatore sintetico della posizione sociale complessiva (come abbiamo fatto nelle analisi precedenti), per isolare il peso dei tre distinti meccanismi bisogna introdurre simultaneamente la classe sociale, il livello di istruzione e il punteggio di status sociale del padre come variabili indipendenti. A parità di istruzione e status sociale, l'effetto netto della classe sociale rifletterà specificamente il ruolo dei vincoli economici.

I parametri logit riportati nella Tabella 2 riguardano: l'effetto di una differenza di 60 punti nella scala Camsis di status sociale (l'intervallo di variazione del punteggio Camsis è compreso tra 13 e 85 punti); lo svantaggio di chi proviene da famiglie con istruzione di base rispetto ai figli di diplomati e di laureati; lo svantaggio dei figli di operai dequalificati rispetto agli eredi della classe dirigente.

Emergono quattro conclusioni rilevanti. La prima è che, come sostengono Goldthorpe e Bukodi, in quasi tutti i Paesi europei tutti e tre i tipi di risorse (economiche, culturali e di prestigio) esercitano una propria specifica influenza sulle opportunità di studio. Infatti ciascuna delle tre variabili corrispondenti produce effetti statisticamente significativi sul grado di scolarità degli intervistati, anche controllando per le altre due misure delle risorse familiari. La seconda conclusione è che ovunque l'influenza dell'istruzione e dello status sociale del padre risulta nettamente preponderante rispetto a quella della classe sociale. Poiché le tre variabili hanno metriche diverse, è difficile quantificare esattamente la diversa intensità dei loro effetti, ma la debolezza degli effetti *netti* della classe sociale è piuttosto evidente. La terza osservazione è che anche questa analisi congiunta, basata su tre indicatori specifici delle risorse familiari, conferma che l'influenza delle provenienze sociali è particolarmente marcata in Italia: è di intensità superiore solo in Bulgaria e Portogallo. La quarta osservazione è che, anche nel nostro Paese, l'effetto netto della classe sociale di origine (ossia a parità di grado di istruzione e di status sociale del padre) è di intensità assai modesta. Se accettiamo l'interpretazione di Goldthorpe e Bukodi (2013), questo significa che pure in Italia il ruolo delle risorse immateriali è preponderante rispetto a quello delle risorse economiche. Queste ultime esercitano un'influenza non del tutto trascurabile sui titoli di studio conseguiti, ma nettamente più debole, in linea con le conclusioni di un contributo recente di Schizzerotto e Marzadro (2014).

La seconda strategia analitica che abbiamo seguito per ragionare sul ruolo dei condizionamenti economici è esaminare direttamente l'incidenza delle spese per lo studio. Nell'istruzione primaria e secondaria, i costi diretti degli studi sono modesti da lungo tempo, ma la situazione cambia all'università. Nella Tabella 3 riportiamo le quattro principali voci di costo da sostenere per frequentare l'università in quattro province italiane (Milano, Vicenza, Bologna, Salerno)<sup>6</sup>: le tasse

<sup>6</sup> Si tratta di dati di fonte amministrativa relativi all'anno accademico 2013-14, raccolti nell'ambito del progetto PRIN *Le barriere informative nella partecipazione universitaria* (coordinatore nazionale: A. Schizzerotto; direttore scientifico: C. Barone).

**TAB. 2.** *Disuguaglianze di istruzione secondo lo status sociale, il livello di istruzione e la classe sociale della famiglia di origine*

| PAESE       | STATUS SOCIALE<br>FAMILIARE: DIFFERENZA<br>DI 60 PUNTI<br>NELLA SCALA ICAM | ISTRUZIONE DEI GENITORI:<br>PRIMARIA O SECONDARIA<br>INFERIORE (CATEGORIA<br>DI RIF: LAUREA) | CLASSE SOC. DI ORIGINE:<br>OPERAI DEQUALIFICATI<br>(CATEGORIA DI RIF.<br>CLASSE DIRIGENTE) |
|-------------|--|--|--|
| Italia      | 2,1*   | -2,1*  | -0,4   |
| Belgio      | 0,8*   | -2,0*  | -0,6*  |
| Bulgaria    | 1,8*   | -3,6*  | -0,4   |
| Svizzera    | 1,1*   | -1,8*  | -0,6*  |
| Cipro       | 1,3*   | -3,0*  | -0,2   |
| Germania    | 1,3*   | -1,9*  | -0,5*  |
| Danimarca   | 0,9*   | -1,5*  | -0,6*  |
| Spagna      | 1,9*   | -2,0*  | -0,5*  |
| Finlandia   | 1,3*   | -1,1*  | -0,3   |
| Francia     | 1,6*   | -1,9*  | -0,2   |
| Regno Unito | 0,6*   | -1,6*  | -0,6*  |
| Grecia      | 0,9*   | -2,2*  | -0,1   |
| Irlanda     | 1,8*   | -1,8*  | -0,3   |
| Paesi Bassi | 1,4*   | -1,7*  | -0,4*  |
| Portogallo  | 2,8*   | -1,6*  | -0,6*  |
| Slovenia    | 1,7*   | -2,2*  | -0,4   |
| Slovacchia  | 0,8*   | -2,9*  | -1,1*  |
| Ucraina     | 0,9*   | -1,6*  | -0,2   |

Nota: \* livello di significatività pari all'1%.

Fonte: ESS 2002, 2004, 2006, 2008, 2010; EVS 2008; ISSP 1999, 2009.

universitarie, le spese per dispense, libri e altri materiali di studio, i pranzi fuori casa nei giorni di lezione, le spese di trasporto da e per l'ateneo. Per semplificare, presentiamo solo i dati riferiti a studenti pendolari (quindi non consideriamo le spese di affitto, sostenute in Italia da una minoranza esigua di studenti) provenienti da famiglie di ceto medio (reddito netto complessivo dei genitori compreso tra 2.000 e 2.400 euro), aspetto rilevante soprattutto per la tassazione universitaria. Presentiamo fasce di costo perché i valori puntuali variano a seconda della zona di residenza dello studente e dell'ateneo prescelto.

Senza entrare nei dettagli, vediamo che il conto totale ammonta a circa 205-225 euro al mese, ossia intorno ai 2500-2700 euro all'anno. Per una famiglia di ceto medio, la spesa è abbordabile, anche se la sua incidenza sul bilancio familiare (all'incirca il 10%) non è trascurabile. Soprattutto va tenuto presente

**TAB. 3.** *Costi diretti degli studi universitari in Italia (2013)*

| VOCE DI COSTO       | STUDENTE PENDOLARE DA UNA FAMIGLIA DI CETO MEDIO                       |
|---------------------|--|
| Tasse universitarie | 65-85 euro al mese a seconda dell'ateneo                               |
| Materiali di studio | 35-45 euro al mese   |
| Pranzi fuori casa   | 60-70 euro al mese nel Centro-Nord; 40-50 euro al mese nel Mezzogiorno |
| Spese di trasporto  | 30-60 euro al mese a seconda del Comune di residenza e dell'ateneo     |
| Spese totali        | 205-225 euro mensili   |

Fonte: Indagine PRIN, Le barriere informative nella partecipazione universitaria.

che la maggioranza degli studenti universitari svolge lavoretti durante gli studi (Triventi e Trivellato, 2008): guadagnando anche solo 40-50 euro a settimana, si può coprire il grosso di quei 215 euro di costi mensili. Si noti peraltro che la tassazione universitaria in Italia è contenuta a livello comparativo (OCSE, 2014) ed è stata storicamente bassa anche in passato; anzi i dati attuali che abbiamo mostrato riflettono una rilevante crescita avvenuta in anni recenti.

Restano però due problemi delicati. Il primo è che le famiglie italiane hanno percezioni alquanto fallaci dei costi effettivi dell'università: tendono a sovrastimarli parecchio, come del resto accade in altri Paesi occidentali (Usher, 2005). In particolare uno studio recente dimostra che gli studenti di quinta superiore delle quattro province considerate nella Tabella 3 si aspettano di spendere in media 349 euro al mese per l'università, ossia quasi il doppio dei costi effettivi (Abbiati e Barone, 2015). Dunque, le barriere di natura informativa vanno ad aggravare notevolmente l'onere delle barriere economiche effettive. Questo conferma nuovamente l'importanza delle barriere sociali immateriali, rispetto a quelle strettamente finanziarie. Purtroppo in Italia l'orientamento alla scelta universitaria fa ben poco per rimediare a questo problema.

Il secondo problema è quello dei costi-opportunità, ossia il dover rinunciare a un reddito da lavoro a tempo pieno a causa degli studi universitari. Oggi se un diplomato può guadagnare intorno ai 900-1000 euro mensili nei primi anni di carriera (Abbiati *et al.*, 2015), i costi-opportunità sono superiori di circa cinque volte rispetto ai 215 euro di costi diretti mensili. È plausibile che questo problema investa soprattutto le famiglie esposte a maggiori ristrettezze economiche. Queste hanno bisogno più spesso del contributo economico dei figli e hanno

minori disponibilità finanziarie per sostenere i loro consumi voluttuari durante gli studi. Quindi per i figli la pressione a uscire il prima possibile dal sistema formativo per disporre di un proprio reddito diventa notevole. Naturalmente queste famiglie possono trovare sollievo nelle borse di studio che, però, coprono a malapena i costi diretti dell'università (Barone, 2012). Inoltre in Italia la fruizione delle borse di studio è soggetta a forte incertezza, sia perché gli studenti aventi diritto alla borsa non hanno la garanzia di riceverla, dato che si stanziano risorse finanziarie insufficienti (soprattutto nel Sud Italia dove le famiglie depri- vate sono più numerose), sia perché lo studente rischia di perdere la borsa, se non matura abbastanza crediti formativi nel primo anno. Le lacune del diritto allo studio costituiscono un'altra «costante» della storia del sistema formativo italiano (Padoa-Schioppa, 1974) che interagisce con le tradizionali debolezze del sistema di welfare descritte in apertura.

Nel complesso, le evidenze empiriche presentate convergono nel documentare la preponderanza delle barriere di natura culturale e reputazionale. Gli ostacoli economici sembrano incidere in modo meno evidente e meno generalizza- to: è probabile che concentrino la loro azione principalmente sulle fasce molto depri- vate in termini economici che restano scoperte sia dalle tutele del sistema di welfare, sia dal sistema del diritto allo studio.

## Conclusioni

Nelle indagini sugli apprendimenti l'Italia emerge come uno dei Paesi dove i condizionamenti delle origini sociali sono tra i più deboli in Europa. Questo lavoro mostra però che il quadro si capovolge, se consideriamo i titoli di studio conseguiti: l'Italia spicca come uno dei Paesi europei più iniqui. Questa con- clusione si basa su indagini internazionali di elevata qualità e comparabilità, nonché su campioni di grosse dimensioni; inoltre esso è robusto rispetto a mol- teplici specificazioni operative. Al contempo, ci pare importante circoscrivere la portata di questo risultato: esso riguarda solo le disparità verticali, ossia inerenti il livello di istruzione raggiunto. L'influenza delle origini sociali può manifestarsi anche sulla scelta del corso di laurea o di un ateneo più o meno prestigioso – aspetti che auspicabilmente saranno oggetto di future analisi comparative. È opportuno ricordare anche un altro limite delle nostre analisi: a causa di vincoli

nei dati disponibili, abbiamo considerato il nostro Paese come una realtà unitaria, ma sappiamo che in realtà le disuguaglianze educative sono assai più forti nel Sud Italia (Ballarino *et al.*, 2014), e questo rende le nostre conclusioni forse ancora più allarmanti.

Abbiamo suggerito due possibili piste interpretative del nostro risultato centrale: entrambe vertono sui rapporti tra sistema formativo e sistema di welfare. La prima riguarda la scolarità molto bassa delle famiglie italiane che accresce l'urgenza di interventi precoci a sostegno degli apprendimenti, di cui beneficerebbero particolarmente gli studenti delle famiglie meno attrezzate culturalmente. L'Italia si è sempre contraddistinta, invece, per la scarsa diffusione degli asili nido, per l'esiguità dell'offerta scolastica pomeridiana nell'istruzione di base e per la presenza scarna di programmi di recupero e potenziamento delle competenze. La seconda possibile spiegazione rimanda alle forti disparità economiche che segnano il nostro Paese, alla rilevante presenza di fasce di marginalità e precarietà economica, soprattutto nelle regioni del Sud Italia e all'anomalia italiana della mancanza di una misura di stampo universalistico contro la povertà. La prima interpretazione enfatizza le barriere immateriali, la seconda quelle di stampo economico.

Nel complesso, le analisi che abbiamo presentato tendono a favorire la prima chiave di lettura, ossia suggeriscono che il ruolo delle risorse culturali, informative e di prestigio è preponderante. Questa lettura rimanda non solo al legame tra capitale culturale familiare e riuscita scolastica, ma anche alle barriere informative inerenti, ad esempio, i costi degli studi universitari e il sistema del diritto allo studio. Questo non significa che il ruolo dei vincoli di liquidità sia del tutto irrilevante. Piuttosto essi incidono poco in termini di spese dirette per gli studi universitari e investono soprattutto le fasce più fortemente deprivate e quindi più esposte alla pressione dei costi-opportunità di un prolungato investimento in istruzione.

A questo punto possediamo gli elementi necessari a suggerire una possibile soluzione al rebus da cui siamo partiti. Anzitutto va osservato che gli strati sociali elevati in Italia hanno deboli incentivi a investire sulla qualità degli apprendimenti (Sestito, 2014). Infatti: *a*) non esistono barriere di abilità nell'accesso al canale liceale, come accade invece nei sistemi stratificati; *b*) non sono previsti esami finali realmente selettivi al termine dell'istruzione secondaria, come accade invece in Francia e in molti altri Paesi; *c*) l'accesso al sistema universitario è

aperto (l'introduzione semi-generalizzata di test di ingresso a livello di ateneo è una novità recente) e manca una filiera di atenei elitari e fortemente selettivi; *d*) è debole la percezione sociale che le competenze siano un elemento decisivo per il successo economico.

Al contempo, il conseguimento di titoli di studio elevati è prioritario in un mercato del lavoro fortemente credenzialista come quello italiano: si pensi alla regolazione delle libere professioni e del pubblico impiego, bacini occupazionali privilegiati per i laureati. Dunque, per preservare un vantaggio competitivo rispetto agli altri gruppi sociali, le classi superiori non hanno bisogno di competenze particolarmente elevate: hanno bisogno invece di titoli più elevati.

Non stupisce quindi che le indagini internazionali segnalino che l'influenza delle origini sociali sugli apprendimenti è minore in Italia rispetto al resto d'Europa. Basta mettere altri due dati accanto a questo: le stesse indagini indicano che la quota di studenti con bassi livelli di competenza è elevata in Italia e così pure il numero di studenti provenienti da famiglie poco istruite. Queste fasce di studenti sono particolarmente esposte ai rischi della dispersione scolastica. La scrematura sociale informale, attuata per lungo tempo nelle scuole medie e ancora ora nei primi anni delle scuole superiori (e poi dell'università), elimina dalla competizione un numero cospicuo di studenti di bassa estrazione sociale, senza richiedere *performance* di apprendimento elevate agli studenti di ceto medio-alto.

Provando infine a tirare le somme, è più importante la bassa iniquità sociale nella distribuzione delle competenze, oppure l'elevata iniquità nella distribuzione dei titoli di studio? Va tenuto presente che i due aspetti non sono affatto slegati. Infatti, se uno studente di ceto medio-alto in Italia ha molte più chance di arrivare sino al diploma o alla laurea rispetto a uno studente di ceto basso che spesso lascia prematuramente il sistema formativo, questo significa che il primo può dedicare diversi anni in più allo studio e quindi al potenziamento delle proprie competenze. A titolo illustrativo, in PISA 2012 lo scarto nei punteggi di competenza matematica tra il quartile più alto e quello più basso della distribuzione di status socio-economico ammonta a 47 punti, equivalenti a poco più di un anno scolastico (OCSE, 2013). È un gap minore che altrove, ma comunque rilevante: a 15 anni, è come se gli studenti svantaggiati avessero studiato un anno in meno. Il problema è che la differenza tra chi abbandona e chi non abbandona prima del diploma consiste addirittura in tre o quattro anni di studio. Senza contare che il titolo di studio conseguito è un predittore

molto forte delle chance di accedere da adulti a lavori qualificati e opportunità di formazione permanente che permettono di sviluppare le proprie competenze. Infatti, l'indagine PIAAC sulla popolazione adulta il differenziale di competenza tra figli di laureati e figli di individui con istruzione di base ammonta a 33,6 punti nei Paesi OCSE, ma sale a 42,9 in Italia (OCSE, 2014b).

L'elevata equità del caso italiano sul versante delle competenze è quindi un'illusione prospettica, derivante dall'osservare solo la prima metà dei percorsi scolastici e omettere quello che succede dopo. Le indagini sulle competenze degli studenti non possono vedere che la dispersione scolastica genera forti iniquità nella distribuzione dei titoli di studio e nelle opportunità di apprendimento tra chi resta dentro il sistema formativo e chi ne viene espulso precocemente.

## Riferimenti bibliografici

- Abbiati, B., Assirelli, G., Azzolini, D. e Barone, C. (2015), *Is University Education Worth the Investment? Evidence from Italy*, Paper presentato all'International Forum on Social Inequality, Chicago.
- Abbiati, G. e Barone, C. (2014), «L'università conviene? Le rappresentazioni distorte degli studenti e il potenziale dell'orientamento», *Ricercazione*, 6(2), 505-24.
- Abburrà, L. (1997), «Proseguire o smettere: da cosa dipendono le scelte scolastiche individuali negli anni Novanta?», *Polis*, 1(3), 367-89.
- ANVUR (2014), *Rapporto sullo Stato dell'Università e della Ricerca*, Roma, Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca.
- Ballarino, G., Panichella, N. e Triventi, M. (2014), «School Expansion and Uneven Modernization. Comparing Educational Inequality in Northern and Southern Italy», *Research in Social Stratification and Mobility*, 36(1), 69-86.
- Ballarino, G. e Schadee, H. (2008), «La disuguaglianza delle opportunità educative nell'Italia contemporanea (1930-1980): tendenze e cause», *Polis*, 22(3), 373-402.
- Barbagli, M. (1974), *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico (1859-1973)*, Bologna, Il Mulino.
- Barone, C. (2013), *Le trappole della meritocrazia*, Bologna, Il Mulino.
- Benadusi, L., Fornari, R. e Giancola, O. (2010), *La questione dell'equità scolastica in Italia. Analisi delle performance in scienze dei quindicenni della scuola secondaria superiore*, Fondazione Giovanni Agnelli, Programma Education FGA Working Papers, n. 26, marzo.

- Benadusi, L. e Giancola, O. (2014), «Sistemi di scuola secondaria comprensivi versus selettivi. Una comparazione in termini di equità», *Scuola democratica*, 2, 461-82.
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W. e Pollak, R. (2010), «Long-term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences», *European Sociological Review*, 26(1), 31-48.
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W. e Pollak, R. (2009), «Non-persistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries», *American Journal of Sociology*, 114(5), 1475-521.
- Bukodi, E. e Goldthorpe, J.H. (2013), «Decomposing 'Social Origins': The Effects of Parents' Class, Status, and Education on the Educational Attainment of their Children», *European Sociological Review*, 29(5), 1024-39.
- Chan, T. (2010), *Social Status and Cultural Consumption*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Erikson, R. e Goldthorpe, J.H. (1992), *The Constant Flux*, Oxford, Clarendon Press.
- Gambetta, D. (1987), *Were They Pushed or Did They Jump*, Oxford, Oxford University Press.
- Ganzeboom, H.B. (2009), *Improving the Measurement of Social Background Variables in ESS*, project proposal awarded by the Netherlands Organisation for Scientific Research, Amsterdam, VU University, 471-09-005.
- Heckman, J. (2011), «The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education», *American Educator*, 35(1), 31-47.
- Hout, M., Brooks, C. e Manza, J. (1995), «The Democratic Class Struggle in the United States, 1948-1992», *American Sociological Review*, 60(6), 805-28.
- Iannelli, C. (2002), *Parental Education and Young People's Educational and Labour Market Outcomes: A Comparison across Europe*, MZEs Working Papers, n. 45.
- IEA (2014), *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*, Paris, OCSE, <http://timss.bc.edu/timss2011/international-results-mathematics.html>.
- Nolan, B., Salverda, W., Checchi, D., Marx, I., McKnight, A., Tóth, I.G. e van de Werfhorst, H.G. (2014), *Changing Inequalities and Societal Impacts in Rich Countries. Thirty Countries' Experiences*, Oxford, Oxford University Press.
- OCSE (2014a), *Education at a Glance*, Paris.
- OCSE (2014b), *Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, Paris.
- OCSE (2012), *PISA 2012 Results: Excellence through Equity*, Paris.
- OCSE (2002), *Literacy Skills for the World of Tomorrow*, Paris, <http://www.oecd.org/site/piaac/publications.htm>.
- Padoa-Schioppa, F. (1974), *Scuola e classi sociali in Italia*, Bologna, Il Mulino.

- Pfeffer, F. (2008), «Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context», *European Sociological Review*, 24(5), 543-65.
- Schizzerotto, A. e Marzadro, S. (2014), «More Stability than Change», *Scuola democratica*, 2, 343-65.
- Sestito, P. (2014), *La scuola imperfetta*, Bologna, Il Mulino.
- Shavit, Y. e Westerbeek, K. (1998), «Educational Stratification in Italy: Reforms, Expansion, and Equality of Opportunity», *European Sociological Review*, 14(1), 33-47.
- Triventi, M. e Trivellato, P. (2008), «Le onde lunghe dell'università italiana. Partecipazione e risultati accademici degli studenti nel Novecento», *Polis*, 12(1), 85-118.

