



UNIVERSITÀ
DI PAVIA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE E SOCIALI

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN

SVILUPPO ECONOMICO E RELAZIONI INTERNAZIONALI

**MOBILITÀ SOCIALE IN ITALIA: OLTRE L'ISTRUZIONE, TRA
OPPORTUNITÀ E DISUGUAGLIANZE**

Relatrice: Prof.ssa Chiappero Enrica

Correlatore: Prof. Scervini Francesco

Tesi di laurea di Di Fiore Erika

Matricola n. 537513

a.a. 2025/2026

INDICE

- **Introduzione**

1. Mobilità sociale e istruzione: quadro concettuale e metodologico

1.1 Mobilità sociale: definizione e ambito di analisi

1.2 La misurazione della mobilità sociale e delle opportunità educative

1.3 Il ruolo dell'istruzione come canale di mobilità sociale: uno sguardo al panorama italiano

2. Mobilità sociale e istruzione in Italia: evidenza empirica

2.1 Evidenza empirica e approccio analitico

2.2 Disuguaglianze nelle competenze e qualità dell'apprendimento

2.3 Oltre il capitale umano: fattori sociali, relazionali e individuali nella riproduzione delle disuguaglianze

3. Disuguaglianze educative e mobilità sociale: il contributo di Fondazione Cariplo

3.1 Fondazione Cariplo e il contrasto alle disuguaglianze

3.2 Disuguaglianze educative e opportunità di crescita: evidenze dal Primo Rapporto Disuguaglianze

3.3 Ostacoli e fattori di sviluppo del potenziale umano: evidenze dal Secondo Rapporto Disuguaglianze

4. Considerazioni conclusive e implicazioni di policy

4.1 Considerazioni conclusive

4.2 Implicazioni di policy per il rilancio della mobilità sociale

- **Bibliografia finale**

INTRODUZIONE

Negli ultimi decenni, l'idea dell'"ascensore sociale" come meccanismo in grado di consentire agli individui di migliorare la propria condizione economica e sociale rispetto a quella della famiglia di origine è diventata uno dei temi centrali nel dibattito pubblico italiano. La mobilità sociale, intesa come mobilità intergenerazionale in termini di istruzione, posizione occupazionale e condizioni economiche, è frequentemente descritta come in rallentamento (Smargiassi, 2019). In questo contesto emerge l'immagine di una società in cui la posizione sociale iniziale continua a esercitare un'influenza significativa sulle opportunità disponibili, limitando la possibilità di valorizzare pienamente le competenze individuali.

Il presunto blocco dell'ascensore sociale non rappresenta soltanto una questione di equità, ma solleva anche interrogativi di natura economica, poiché la mancata valorizzazione del capitale umano può tradursi in minori prospettive di crescita nel lungo periodo.

All'interno della letteratura economica e sociologica sulla mobilità sociale si è sviluppato un filone ormai consolidato che analizza la relazione tra origine familiare e traiettorie educative e occupazionali (Checchi, 2010). Questo filone di studi si concentra, da un lato, sui meccanismi di trasmissione intergenerazionale delle risorse economiche e culturali e, dall'altro, sul ruolo delle istituzioni nel favorire o ostacolare i percorsi di mobilità. In particolare, l'istruzione occupa una posizione centrale in questo dibattito, in quanto rappresenta uno dei principali canali attraverso cui le differenze di partenza possono essere attenuate o, al contrario, riprodotte nel tempo.

Un aspetto particolarmente discusso nella letteratura riguarda il ruolo dell'istruzione, e in particolare di quella universitaria, come possibile strumento di mobilità sociale. L'università è infatti tradizionalmente considerata un passaggio fondamentale nei percorsi di avanzamento socio-economico, poiché consente di accedere a maggiori opportunità occupazionali e, potenzialmente, a migliori condizioni di vita. Tuttavia, la possibilità di beneficiare di tali opportunità non dipende esclusivamente dal conseguimento di un titolo di studio. L'accesso all'istruzione superiore, la probabilità di completare il percorso universitario e i successivi esiti nel mercato del lavoro risultano infatti ancora fortemente influenzati dal background familiare, dalle risorse economiche

e culturali disponibili e dal contesto di provenienza. Di conseguenza, il conseguimento di un titolo di studio, pur rappresentando una risorsa fondamentale, non garantisce automaticamente un miglioramento della posizione socio-economica.

Inoltre, limitare l'analisi al solo livello universitario rischierebbe di offrire una lettura parziale del fenomeno. La letteratura più recente evidenzia infatti come le disuguaglianze educative si manifestino molto prima dell'accesso all'università. Le competenze sviluppate nei primi anni di scuola, la qualità degli apprendimenti, il contesto familiare e le opportunità educative disponibili contribuiscono progressivamente a delineare le traiettorie formative degli individui e, di conseguenza, le loro possibilità di accesso all'istruzione terziaria e al mercato del lavoro. A ciò si aggiungono le caratteristiche del mercato del lavoro italiano, segnato da elevata precarietà e persistenti divari territoriali, che possono limitare la capacità dell'istruzione di tradursi in un effettivo miglioramento della posizione socio-economica.

Alla luce di queste considerazioni, il presente lavoro si propone di analizzare i principali fattori che influenzano la mobilità sociale in Italia, interrogandosi sul ruolo che l'istruzione continua a svolgere all'interno di tali processi e sulla misura in cui essa interagisca con le condizioni economiche, familiari, culturali, relazionali e territoriali nel determinare le opportunità di vita degli individui. La domanda di ricerca che guida questo studio è quindi la seguente: l'istruzione rappresenta ancora un efficace canale di mobilità sociale oppure la possibilità di migliorare la propria posizione sociale dipende oggi da una combinazione più ampia di fattori? L'obiettivo della ricerca è offrire una lettura multidimensionale della mobilità sociale, evidenziando come le opportunità individuali siano il risultato dell'interazione tra percorsi educativi, condizioni di partenza e contesti di vita, piuttosto che dell'azione di un singolo fattore.

Le fonti utilizzate nel lavoro sono di tre tipologie. In primo luogo, la letteratura accademica nazionale e internazionale sulla mobilità sociale intergenerazionale, con particolare attenzione ai contributi che analizzano il ruolo dell'istruzione nei processi di trasmissione delle disuguaglianze. In secondo luogo, i dati quantitativi provenienti da fonti statistiche ufficiali e da indagini sulla condizione occupazionale e salariale dei giovani, che consentono di esaminare empiricamente il legame tra istruzione e mobilità sociale nel contesto italiano. Infine, la documentazione e i rapporti prodotti da Fondazione Cariplo, utilizzati come caso di studio per integrare l'analisi

teorica ed empirica con una prospettiva multidimensionale sulle disuguaglianze, sulle opportunità di sviluppo personale e sui fattori che favoriscono o ostacolano la mobilità sociale.

Per rispondere alla domanda di ricerca e sviluppare le tematiche illustrate, il lavoro si articola in quattro capitoli. Il primo capitolo definisce il quadro teorico e concettuale di riferimento, introducendo i principali contributi della letteratura sulla mobilità sociale e sulla disuguaglianza delle opportunità, con particolare attenzione al ruolo dell'istruzione come possibile canale di mobilità. Vengono inoltre presentati i principali strumenti utilizzati per misurare la mobilità sociale e le opportunità educative. Il secondo capitolo propone un'analisi delle principali evidenze empiriche relative al contesto italiano. Attraverso l'esame della letteratura e dei dati disponibili, vengono approfonditi il ruolo delle competenze, la qualità degli apprendimenti e i fattori individuali, familiari e sociali che contribuiscono alla riproduzione delle disuguaglianze.

Il terzo capitolo prende in esame i due Rapporti Disuguaglianze di Fondazione Cariplo, utilizzati come caso di studio per ampliare l'analisi oltre la sola dimensione economica. L'attenzione si concentra sui processi attraverso cui le condizioni di partenza, le relazioni sociali, il territorio e gli altri fattori contestuali influenzano le opportunità di sviluppo personale e la realizzazione individuale.

Il quarto e ultimo capitolo presenta alcune considerazioni conclusive, mettendo in relazione le principali evidenze emerse nel corso della ricerca e proponendo alcune riflessioni sulle possibili implicazioni di policy volte a favorire una maggiore mobilità sociale e una più ampia uguaglianza delle opportunità.

Pur senza la pretesa di esaurire un tema tanto complesso, il presente lavoro si propone di offrire un contributo alla riflessione sulla mobilità sociale in Italia, proponendo una lettura che, pur riconoscendo il ruolo centrale dell'istruzione, ne evidenzia l'interazione con una pluralità di fattori economici, culturali, relazionali e territoriali. Comprendere tali dinamiche significa riconoscere la complessità dei processi che influenzano le opportunità di vita degli individui e fornire alcuni spunti di riflessione utili ad alimentare il dibattito sulle possibili strategie per promuovere una maggiore uguaglianza delle opportunità.

CAPITOLO 1 – MOBILITÀ SOCIALE E ISTRUZIONE : QUADRO CONCETTUALE E METODOLOGICO

1.1 Mobilità sociale: definizione e ambito di analisi

La mobilità sociale rappresenta un concetto centrale nell'analisi delle dinamiche di stratificazione di una società e indica il processo attraverso cui individui o gruppi modificano la propria posizione socio-economica rispetto a quella di origine (Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, s.d.). Tale delineazione enciclopedica, pur corretta e sintetica, richiede un approfondimento per cogliere la complessità del fenomeno, che si presenta come un fenomeno di vasta portata.

Un elemento fondamentale, strettamente legato all'analisi della mobilità sociale, riguarda il fatto che, all'interno di una società, le diverse posizioni sociali offrono a chi le occupa risorse differenti, determinando così opportunità di vita dissimili. Tale meccanismo è denominato disuguaglianza sociale (Pisati, 2002). Il presupposto sottostante richiama la visione weberiana di una stratificazione sociale modellata da variabili economiche, culturali e politiche; per strato sociale si intende un gruppo di individui con quantità simili di risorse (come ricchezza o prestigio) o con ruoli comparabili nei dinamismi di potere.

Le società odierne appaiono come piramidi di strati sociali con confini meno rigidi rispetto alle classi tradizionali del passato. Su tali strutture si basa la misurazione della mobilità sociale, posizionando le categorie socioprofessionali su scale per confronti internazionali. Queste scale variano per variabili adottate e legate alle specificità nazionali. Valutare il grado di mobilità (o immobilità) di una società resta quindi complesso, mancando una misura unica per rilevare la fluidità sociale di un paese (o gruppo di paesi); proprio per questa ragione, la letteratura ha progressivamente affinato il concetto di mobilità sociale, distinguendo tra diverse tipologie, livelli di analisi e modalità di osservazione (Checchi e Dardanoni, 2002). Le traiettorie di mobilità possono infatti variare in funzione delle dimensioni considerate, dei criteri utilizzati per definire le posizioni sociali e dell'orizzonte temporale preso in esame. Inoltre, il significato stesso della mobilità cambia a seconda che l'attenzione sia posta sui movimenti complessivi all'interno della struttura sociale o, piuttosto, sulle opportunità relative di individui provenienti da contesti sociali

differenti. Questa pluralità di approcci rende necessario un inquadramento teorico chiaro, che consenta di delimitare con precisione l'ambito di analisi e di evitare interpretazioni fuorvianti del fenomeno.

Analizzando storicamente le ricerche, la mobilità sociale si delinea come il passaggio di un individuo (o gruppo) da una posizione gerarchica sociale a un'altra, valutando la flessibilità del sistema di stratificazione nel promuoverlo. Il primo approccio sistematico giunse con Sorokin, “padre fondatore” degli studi sul tema, autore nel 1927 del primo esame comparativo sulla mobilità sociale in molteplici paesi. Lo seguì il gruppo della London School of Economics guidato da David Glass, con un'indagine sul Regno Unito che definiva la posizione sociale come “livello in una gerarchia di strati di prestigio” (Cobalti 1995). Dalla seconda metà del Novecento, tecniche analitiche si sono affinate, con la “ricerca sul conseguimento dello status” (status attainment research) di Blau e Duncan (1967), che ha accostato la mobilità all'influenza di “forze” quali origine sociale, istruzione, residenza e tratti personali sul raggiungimento della status adulta.

Una variazione dello status sociale può essere osservata attraverso diverse dimensioni, tra cui il livello di istruzione, la posizione occupazionale e il reddito, che costituiscono gli indicatori più frequentemente utilizzati. Tuttavia, una definizione così semplificata non è sufficiente a cogliere la pluralità di dimensioni che caratterizzano il fenomeno, né le diverse prospettive attraverso cui esso può essere osservato e interpretato. La mobilità sociale non è un evento isolato, né un processo univoco, ma un insieme articolato di dinamiche che si sviluppano nel tempo e che coinvolgono individui, famiglie e gruppi sociali all'interno di strutture istituzionali e contesti storici specifici.

Alla luce di tali considerazioni, risulta quindi fondamentale chiarire fin dall'inizio che cosa si intende per mobilità sociale e quali siano le principali distinzioni concettuali proposte in letteratura, che consentono di delimitare con maggiore precisione l'ambito di analisi. Tali distinzioni non hanno un valore definitorio, ma contribuiscono a costruire il quadro analitico di riferimento entro cui il fenomeno viene osservato. Definire con precisione il concetto di mobilità sociale rappresenta dunque un passaggio preliminare indispensabile per comprendere le analisi empiriche che seguiranno e per valutare il ruolo dei diversi canali attraverso cui i percorsi di mobilità possono effettivamente realizzarsi. Per chiarirne le diverse dimensioni, conviene distinguere tra mobilità assoluta, relativa, orizzontale, verticale, intergenerazionale e intragenerazionale (Cobalti, 1995).

Quando si parla di mobilità sociale, in letteratura viene fatta una chiara distinzione tra mobilità assoluta e relativa. La mobilità assoluta guarda ai cambiamenti nella posizione sociale degli individui nel tempo, considerando se e come la loro collocazione sociale si modifichi rispetto a quella iniziale. La mobilità relativa, invece, mette a confronto individui provenienti da contesti sociali diversi e analizza le probabilità di raggiungere determinate posizioni finali in relazione all'origine sociale. La mobilità assoluta fornisce quindi una misura dei movimenti complessivi all'interno della struttura sociale, indicando quanti individui cambiano posizione rispetto a quella di partenza. La mobilità relativa, invece, si concentra sulle differenze nelle opportunità di mobilità tra individui con origini sociali diverse e consente di valutare il grado di apertura del sistema sociale, ossia la sua effettiva fluidità.

Un'ulteriore distinzione riguarda la differenza tra mobilità orizzontale e mobilità verticale. La mobilità orizzontale indica il passaggio di un individuo tra posizioni sociali appartenenti alla stessa categoria, senza che ciò comporti un cambiamento nella gerarchia dello status. La mobilità verticale, invece, si riferisce al passaggio da una posizione a un'altra all'interno del sistema di stratificazione sociale e implica un mutamento nel livello occupato. In questo caso, si parla di mobilità verticale ascendente quando la posizione di arrivo è più elevata rispetto a quella di partenza, e di mobilità verticale discendente nel caso opposto.

La mobilità orizzontale viene generalmente analizzata quando le categorie utilizzate per definire lo status sociale non sono ordinabili in termini gerarchici, mentre la mobilità verticale presuppone l'esistenza di una scala di valori che consenta di ordinare le diverse posizioni sociali. Si avranno, infine, casi di mobilità laterale se la classe di destinazione e quella di origine si trovano allo stesso livello gerarchico, ossia se tra di esse non esiste una chiara relazione di dominio e subordinazione, bensì una sorta di equilibrio di poteri. Si distingue infine la mobilità intergenerazionale, che mette a confronto la posizione sociale di un individuo con quella della famiglia d'origine, dalla mobilità intragenerazionale, relativa alle variazioni della posizione sociale nel corso della vita dello stesso soggetto.

È necessario concentrarsi sul concetto di mobilità intergenerazionale, poiché il modo in cui le risorse si trasmettono tra generazioni influisce sul benessere sociale complessivo, legato alla distribuzione del reddito tra esse. Le azioni presenti rappresentano infatti sia l'eredità delle generazioni passate sia l'impatto sulle future, attraverso le dotazioni che riceveranno. Inoltre, tale mobilità riduce le disparità economiche, favorisce la giustizia sociale e promuove un'equa

ripartizione delle risorse. È evidente che la coesione sociale cresce in una società dove le persone credono di poter scalare la gerarchia grazie a capacità, talento e impegno, anziché alla posizione socioeconomica iniziale. Il grado di mobilità intergenerazionale funge dunque da indicatore dell'uguaglianza delle opportunità (D'Addio, 2007): esso accetta le disuguaglianze dovute alle scelte personali, ma elimina gli svantaggi socioeconomici che bloccano una competizione alla pari, garantendo a tutti l'accesso uguale alle posizioni sociali. Tuttavia, questa prospettiva ideale trascura altri elementi che incidono sulla mobilità sociale degli individui, come l'origine familiare, evidenziando la complessità del fenomeno e la necessità di ulteriori approfondimenti.

Come già accennato in apertura, la mobilità sociale rappresenta un tema centrale nel dibattito delle società contemporanee. Si può dunque sostenere che l'ampiezza e la direzione dei processi di mobilità dipendano principalmente da due forze.

La prima è rappresentata dalle variazioni dimensionali delle classi sociali che intervengono nel passaggio tra la generazione dei genitori e quella dei figli. Nelle società contemporanee, infatti, lo sviluppo tecnologico, i cambiamenti nei modelli organizzativi e le trasformazioni degli assetti di base del sistema economico producono significative variazioni nella struttura occupazionale. Alcune occupazioni tendono a scomparire, mentre altre emergono, dando luogo a mutamenti strutturali rilevanti. Tali cambiamenti generazionali sono generalmente associati a uno spostamento verso l'alto della struttura occupazionale e generano, di per sé, forme di mobilità sociale. Il secondo fattore è invece rappresentato dal grado di fluidità del sistema di stratificazione sociale, ossia dall'intensità con cui una società applica il principio delle pari opportunità. Questo aspetto riguarda la misura in cui le posizioni sociali risultano accessibili indipendentemente dall'origine sociale e consente di valutare il livello di apertura o rigidità di una determinata struttura sociale (Istat, 2020).

In sociologia, i raggruppamenti tra i quali avvengono i processi di mobilità sono definiti come *strati sociali*. Essi non coincidono con individui o gruppi specifici, ma rappresentano insiemi di posizioni caratterizzate da simili combinazioni di privilegi e risorse. Gli strati possono essere costruiti facendo riferimento a diverse dimensioni della disuguaglianza, come il reddito, il patrimonio o il livello di istruzione. Tuttavia, nelle società contemporanee, l'occupazione rappresenta il criterio più frequentemente utilizzato, poiché risulta strettamente connessa a molteplici forme di disuguaglianza economica, culturale e simbolica. In questo senso, la struttura

occupazionale costituisce l'ossatura principale del sistema di stratificazione sociale entro cui si collocano i percorsi di mobilità.

Esistono numerosi approcci teorici allo studio delle classi sociali; tuttavia, nella sociologia contemporanea uno dei riferimenti più utilizzati è rappresentato dalla prospettiva neo-weberiana, sviluppata a partire dagli anni Settanta da Goldthorpe e dai suoi collaboratori (Breen, 2004).

Tale approccio propone una classificazione delle occupazioni in classi sociali sulla base di due dimensioni fondamentali, da cui dipende la distribuzione dei principali vantaggi e svantaggi sociali. La prima è la situazione di lavoro, che riguarda la posizione dell'occupazione nella divisione del lavoro e nella gerarchia organizzativa. La seconda è la situazione di mercato, ossia l'insieme delle ricompense materiali e immateriali associate a ciascuna occupazione, influenzate sia dalle dinamiche di mercato sia dalla regolazione istituzionale.

Sulla base di queste caratteristiche, è possibile ricostruire schemi di classe che consentono di collocare gli individui all'interno della struttura di stratificazione sociale. La Tabella 1 riporta uno degli schemi di classe neo-weberiani più utilizzati nella ricerca empirica italiana, adattato a partire dallo schema EGP (Erikson–Goldthorpe–Portocarero) per tenere conto delle specificità del contesto nazionale, in particolare della maggiore rilevanza storica del settore agricolo (Cobalti and Schizzerotto, 1994).

Tabella 1: Schemi di classe neo-weberiani utilizzati in Italia

schema a 3 posizioni	schema a 6 posizioni	schema a 12 posizioni
borghesia	borghesia	imprenditori
		liberi professionisti
		dirigenti
classi medie	classe media impiegatizia	impiegati di concetto (lavoratori dipendenti non manuali, a qualifica medio-alta)
		impiegati esecutivi (lavoratori dipendenti non manuali, a qualifica medio-bassa)
	piccola borghesia urbana	artigiani e commercianti con dipendenti
		artigiani e commercianti senza dipendenti
	piccola borghesia agricola	proprietari agricoli, con e senza dipendenti (coltivatori diretti)
classe operaia	classe operaia urbana	operai qualificati (dell'industria e del terziario)
		operai comuni industriali
		operai dei servizi (lavoratori dipendenti a bassa qualificazione nel terziario)
	classe operaia agricola	braccianti (lavoratori dipendenti nel settore agricolo)

Cobalti e Schizzerotto (1994)

Al fine di comprendere i processi di mobilità sociale, la letteratura ha proposto diverse rappresentazioni del sistema di disuguaglianze all'interno del quale avvengono i passaggi da una condizione sociale all'altra. L'obiettivo di questi approcci è analizzare la frequenza, l'intensità e le ragioni per cui gli individui si muovono tra le diverse posizioni sociali, ricostruendo il contesto strutturale entro cui tali movimenti si verificano.

Per ricostruire questo sistema, è innanzitutto necessario chiarire che cosa si intenda per disuguaglianza sociale. Le disuguaglianze sociali possono essere definite come disparità oggettive nelle condizioni di vita degli individui e dei gruppi e nella loro capacità di tutelare i propri interessi e di far valere la propria volontà all'interno di sistemi complessi di interazione sociale. Da questa definizione emerge come la disuguaglianza sociale non sia un fenomeno unidimensionale, ma presenti almeno due aspetti strettamente interconnessi, che sotto il profilo analitico è utile distinguere.

Il primo aspetto riguarda le condizioni di vita, ossia la distribuzione dei privilegi all'interno di una società. Il secondo concerne invece i rapporti di potere che si instaurano tra i diversi gruppi sociali che compongono una determinata struttura sociale. Le disuguaglianze non si esauriscono dunque nella semplice distribuzione delle risorse materiali, ma riflettono anche la diversa capacità dei gruppi sociali di influenzare le decisioni collettive e di accedere alle opportunità disponibili.

In questo quadro, il concetto di privilegio assume un ruolo centrale. Un privilegio può essere definito come un bene materiale o simbolico che una società considera dotato di valore e il cui possesso è generalmente ambito dai suoi membri. I privilegi possono assumere forme diverse: essi includono, ad esempio, l'ammontare della ricchezza posseduta, il livello di reddito percepito o la stabilità delle condizioni lavorative.

Un privilegio può essere rappresentato anche dal livello di istruzione posseduto da un individuo. In questo senso, l'istruzione costituisce una risorsa cruciale, poiché consente l'accesso a competenze, credenziali e opportunità che influenzano in modo significativo le traiettorie occupazionali e sociali. Il titolo di studio non rappresenta soltanto un investimento individuale, ma un vero e proprio meccanismo di allocazione dei privilegi, dal momento che condiziona le possibilità di inserimento nel mercato del lavoro, il livello delle retribuzioni e, più in generale, la posizione occupata nella struttura sociale. Proprio per questo motivo, l'istruzione è al centro dei processi di riproduzione o di riduzione delle disuguaglianze sociali e costituisce uno dei principali canali attraverso cui la mobilità sociale può realizzarsi.

Accanto all'istruzione, altri privilegi possono essere costituiti dalla disponibilità di relazioni sociali particolarmente apprezzate, dal capitale culturale e simbolico o dall'accesso a reti sociali in grado di facilitare l'ingresso in posizioni vantaggiose. Ciò che accomuna questi diversi tipi di privilegio è il fatto che essi danno luogo a distribuzioni di tipo graduale, all'interno delle quali gli individui si collocano lungo una scala di posizioni differenziate.

Un esempio emblematico di tale distribuzione è rappresentato dal reddito, che può essere ordinato lungo un continuum che va dalle condizioni di forte deprivazione a quelle di maggiore benessere economico. Analogamente, anche l'istruzione e gli altri privilegi sociali si distribuiscono in modo diseguale all'interno della popolazione, delineando il contesto entro cui si collocano i processi di mobilità sociale.

Nel complesso, le distinzioni concettuali delineate permettono di definire in modo chiaro l'ambito di analisi della mobilità sociale e costituiscono il quadro teorico di riferimento per le analisi empiriche che seguono. Chiarire il significato del concetto di mobilità sociale e le principali modalità attraverso cui essa viene osservata è infatti un passaggio necessario per comprendere come il fenomeno si manifesti nel contesto italiano e per valutare il ruolo dei diversi canali attraverso cui i percorsi di mobilità possono effettivamente realizzarsi.

1.2 : La misurazione della mobilità sociale e delle opportunità educative

Lo studio della mobilità sociale richiede l'adozione di strumenti analitici in grado di descrivere e confrontare la posizione socio-economica degli individui nel tempo e tra generazioni. La misurazione della mobilità non è tuttavia un'operazione puramente tecnica, poiché le evidenze empiriche dipendono in larga misura dalle scelte metodologiche, tra cui l'unità di analisi, la dimensione osservata e l'indicatore utilizzato (Checchi and Dardanoni, 2002). Per questo motivo, una parte significativa della letteratura si concentra sulla definizione delle misure di mobilità e sul confronto tra approcci alternativi, mettendone in luce punti di forza e limiti.

Nel misurare la mobilità sociale, la letteratura mostra come non esista un unico indicatore valido in assoluto, ma un insieme di misure che mettono in luce aspetti diversi del fenomeno. Proprio per questo motivo, numerosi studi sottolineano che la scelta dell'indicatore può influenzare in modo significativo i risultati e l'interpretazione dell'apertura di una società. All'interno di questo dibattito, l'istruzione assume un ruolo di particolare rilievo. Il livello di istruzione rappresenta infatti una delle dimensioni più utilizzate per osservare la mobilità intergenerazionale, poiché consente di cogliere sia le differenze nelle opportunità di accesso ai percorsi formativi sia la persistenza delle disuguaglianze legate al contesto familiare. L'istruzione costituisce, inoltre, un passaggio cruciale nel processo di trasmissione dello status socio-economico, in quanto influenza in modo significativo le successive traiettorie occupazionali e reddituali degli individui.

Proprio per queste ragioni, l'analisi della mobilità legata all'istruzione occupa una posizione centrale nello studio della mobilità sociale e permette di osservare come le condizioni di partenza incidano sulle opportunità di miglioramento socio-economico. Accanto agli approcci che analizzano direttamente la relazione tra posizione di origine e posizione di destinazione (Schizzerotto e Marzadro 2017), una parte rilevante della letteratura si è concentrata sullo studio delle opportunità educative attraverso l'osservazione della distribuzione dei livelli di istruzione all'interno della popolazione. In questo filone di ricerca, l'attenzione non è rivolta tanto ai passaggi individuali tra classi o categorie, quanto al grado di disuguaglianza educativa che caratterizza un determinato contesto sociale e istituzionale. Tale prospettiva consente di affiancare all'analisi della mobilità una valutazione più ampia delle condizioni di accesso all'istruzione e delle differenze nei risultati educativi.

Nel panorama degli studi contemporanei, la misurazione delle opportunità educative avviene spesso attraverso l'impiego di indicatori sintetici di disuguaglianza. Questi strumenti, ampiamente utilizzati nell'analisi delle disuguaglianze economiche, sono stati progressivamente applicati anche alla dimensione educativa, con l'obiettivo di valutare quanto i livelli di istruzione siano equamente distribuiti tra gli individui e quanto tale distribuzione cambi nel tempo o tra diversi contesti nazionali.

Nel passaggio dall'analisi teorica delle disuguaglianze educative alla loro misurazione empirica, risulta utile soffermarsi brevemente sul concetto di *povertà educativa*, inteso come una delle manifestazioni più rilevanti della disuguaglianza nei percorsi formativi. Tale nozione non si esaurisce nella mancanza di risorse materiali, ma riguarda più in generale l'assenza o la limitazione delle opportunità di sviluppare competenze cognitive, relazionali e culturali lungo il corso della vita. In questo senso, la povertà educativa può essere interpretata come una condizione in cui gli individui, a causa del contesto familiare e sociale di origine, incontrano ostacoli significativi nell'accesso a esperienze formative di qualità e nella piena valorizzazione delle proprie capacità (Gallo e Bonacini, 2023).

Una parte della letteratura sottolinea come tali svantaggi tendano a cumularsi nel tempo, incidendo non solo sui risultati scolastici, ma anche sulle successive traiettorie occupazionali e reddituali, contribuendo così alla riproduzione intergenerazionale delle disuguaglianze (OECD, 2018). Da questa prospettiva, la povertà educativa rappresenta un punto di osservazione privilegiato per analizzare il legame tra origine sociale e opportunità di mobilità, in quanto evidenzia come le disuguaglianze nelle condizioni di partenza si traducano in differenze nei risultati educativi.

In una prospettiva più ampia, alcuni studi recenti hanno evidenziato come le disuguaglianze educative rappresentino una componente fondamentale della più generale disuguaglianza delle opportunità. Quest'ultima si riferisce alla quota di disuguaglianza nei risultati individuali che può essere ricondotta a circostanze indipendenti dalle scelte dei soggetti, quali il contesto familiare di origine, il livello di istruzione dei genitori, il luogo di nascita o altre caratteristiche ascritte. In questa prospettiva, una società può essere considerata tanto più equa quanto minore è il peso esercitato dalle condizioni di partenza sulle opportunità di vita degli individui. Le evidenze comparative mostrano che, nonostante il progressivo ampliamento dell'accesso all'istruzione registrato nei paesi europei nel corso del Novecento, il background familiare continua a

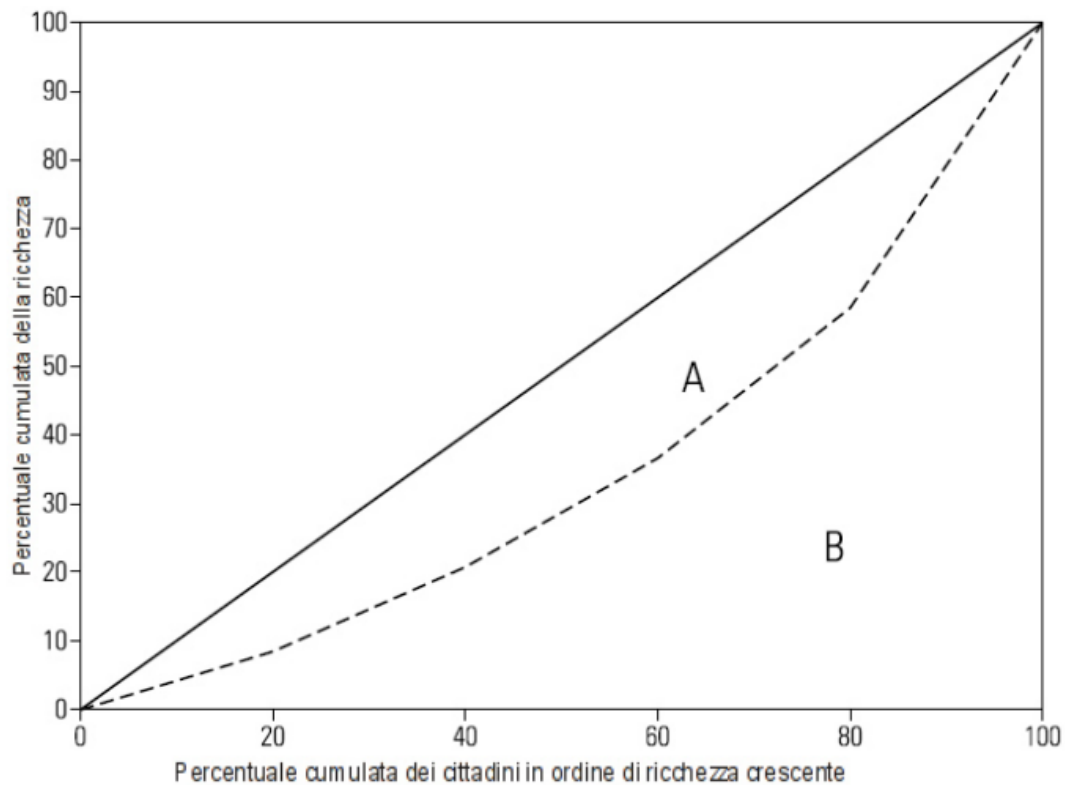
rappresentare un fattore rilevante nella determinazione dei risultati educativi ed economici delle nuove generazioni. In particolare, studi più recenti sottolineano come il ruolo delle origini sociali non si esaurisca nella sola trasmissione delle opportunità educative, ma continui a influenzare i risultati individuali anche nelle fasi successive dei percorsi lavorativi e reddituali (Bussolo, Checchi e Peragine, 2023).

Proprio per questo motivo, l'analisi delle opportunità educative non può prescindere dall'impiego di indicatori sintetici in grado di misurare il grado di disuguaglianza nella distribuzione dell'istruzione all'interno della popolazione. Strumenti come l'indice di Gini o l'indice di Theil consentono infatti di quantificare tali disparità e di confrontarle nel tempo e tra diversi contesti, offrendo una base empirica per valutare il livello di equità del sistema educativo.

Il coefficiente di Gini, introdotto dallo statistico italiano Corrado Gini, rappresenta uno degli strumenti più diffusi per l'analisi delle disuguaglianze nella distribuzione delle risorse, originariamente applicato al reddito ma ampiamente utilizzato anche in ambito educativo. Si tratta di un indicatore sintetico compreso tra zero e uno, che consente di valutare il grado di concentrazione della variabile considerata all'interno della popolazione. Valori prossimi allo zero indicano una distribuzione relativamente uniforme, in cui gli individui presentano livelli simili della risorsa osservata; il valore zero corrisponde infatti a una situazione di perfetta uguaglianza. Al contrario, valori più elevati segnalano una maggiore disuguaglianza, fino al limite teorico pari a uno, che rappresenta una condizione di massima concentrazione, nella quale l'intera risorsa è detenuta da un solo individuo, mentre tutti gli altri ne risultano privi. Nella pratica, i valori osservati tendono a collocarsi entro intervalli più ristretti: livelli compresi tra 0,20 e 0,30 sono generalmente associati a contesti con bassa disuguaglianza, mentre valori superiori, compresi tra 0,50 e 0,70, indicano situazioni caratterizzate da una forte concentrazione (Todaro, 1997).

Dal punto di vista metodologico, il coefficiente di Gini deriva dalla curva di Lorenz, uno strumento grafico utilizzato per rappresentare la distribuzione cumulata di una variabile all'interno della popolazione. Nella seguente rappresentazione, sull'asse orizzontale è riportata la quota cumulata della popolazione, ordinata in base al livello della variabile considerata, mentre sull'asse verticale è indicata la quota cumulata della risorsa detenuta. In una situazione di perfetta uguaglianza, la curva di Lorenz coincide con la bisettrice del piano cartesiano, mentre nelle distribuzioni diseguali essa si discosta progressivamente da tale linea.

Figura 1 : Rappresentazione grafica curva di Lorenz



J. Haughton e Shahidur R.K. (2009)

Il coefficiente di Gini è quindi definito come il rapporto tra l'area compresa tra la curva di Lorenz e la linea di perfetta uguaglianza e l'area totale sottesa a quest'ultima.

Un ulteriore elemento di rilievo riguarda la possibilità di includere nell'analisi anche individui con zero anni di istruzione, ossia privi di istruzione formale, aspetto particolarmente rilevante nelle analisi relative a periodi storici o a contesti caratterizzati da bassi livelli medi di scolarizzazione. Infine, l'indice di Gini è invariante rispetto alla scala, poiché una crescita proporzionale dei livelli di istruzione per tutti gli individui non altera il valore della disuguaglianza misurata. L'ampia diffusione di questo indicatore nella letteratura ne favorisce inoltre l'utilizzo in studi comparativi internazionali (OECD, 2018).

Accanto all'indice di Gini, alcuni contributi ricorrono all'indice di Theil, generalmente utilizzato come strumento di verifica della robustezza dei risultati. Tale indicatore appartiene alla famiglia delle misure entropiche della disuguaglianza e si basa sul confronto tra la distribuzione osservata e una distribuzione uniforme.

Rispetto all'indice di Gini, quello di Theil presenta caratteristiche teoriche differenti, tra cui l'assenza di un limite superiore e la sensibilità alla presenza di valori nulli della variabile analizzata, che ne rende più complessa l'applicazione in contesti in cui una quota della popolazione è priva di istruzione formale. Tuttavia, uno dei principali vantaggi dell'indice di Theil risiede nella sua scomponibilità : esso consente infatti di distinguere la quota di disuguaglianza attribuibile alle differenze tra gruppi (ad esempio tra aree geografiche o livelli socio-economici) da quella imputabile alle differenze all'interno dei gruppi stessi. Questa proprietà lo rende particolarmente utile nelle analisi empiriche che intendono individuare le principali fonti della disuguaglianza educativa.

Un terzo indicatore frequentemente menzionato è la deviazione standard dei livelli di istruzione, utilizzata per descrivere la dispersione dei risultati educativi nella popolazione. Essa misura lo scostamento medio dei valori individuali rispetto al valore medio della distribuzione e fornisce quindi un'indicazione della variabilità complessiva dei livelli di istruzione. A differenza degli indici di Gini e di Theil, questa misura non è normalizzata rispetto al valore medio e risulta pertanto sensibile alle variazioni nei livelli assoluti di istruzione. Ciò implica che la deviazione standard rifletta maggiormente le distanze assolute tra gli individui, piuttosto che le differenze relative, rendendola meno adatta ai confronti tra contesti caratterizzati da livelli medi di istruzione differenti (Meschi e Scervini, 2014).

Alla luce di queste considerazioni, la prossima sezione si concentrerà sul ruolo dell'istruzione come potenziale ascensore sociale, approfondendo i principali meccanismi attraverso cui essa può favorire, o limitare, i percorsi di mobilità sociale.

1.3 Il ruolo dell'istruzione come canale di mobilità sociale : uno sguardo al panorama italiano

L'istruzione è generalmente riconosciuta come una risorsa fondamentale per l'accesso a posizioni socialmente privilegiate. Tuttavia, vi è meno consenso tra i ricercatori quando si tratta di stabilire se il peso di questa risorsa sia rimasto costante nel tempo. Proprio questa incertezza ha portato la letteratura a interrogarsi non solo sul livello di istruzione raggiunto, ma anche su altre dimensioni in grado di incidere sui percorsi individuali.

In particolare, accanto ai titoli di studio, un'attenzione crescente è stata rivolta alle competenze effettivamente possedute dagli individui, sia cognitive sia non cognitive, considerate una componente essenziale del capitale umano. In questa prospettiva, la disuguaglianza educativa può essere osservata non solo in termini di anni di istruzione o qualifiche formali, ma anche attraverso la distribuzione delle competenze all'interno della popolazione. La possibilità di analizzare tali aspetti è stata resa possibile dallo sviluppo di indagini standardizzate a livello internazionale, come PIRLS, TIMSS e PISA, che consentono di confrontare i livelli di apprendimento tra paesi e nel tempo. In questo ambito, l'Italia si distingue per una partecipazione consolidata a tali programmi comparativi, segnale di un'attenzione costante verso il monitoraggio delle performance educative. Oltre al confronto tra risultati, queste indagini assumono rilievo anche per i quadri teorici e metodologici che le guidano, oggi considerati tra i principali riferimenti nello studio delle competenze in ambito educativo. Questi strumenti hanno messo in evidenza come, anche in presenza di un'espansione dell'istruzione, persistano differenze significative nei risultati educativi, spesso associate al contesto socio-economico di origine.

Alla luce di queste considerazioni, emerge come il ruolo dell'istruzione nei processi di mobilità sociale non possa essere interpretato in modo univoco, ma debba essere analizzato tenendo conto di una pluralità di fattori e meccanismi. È proprio su questo punto che si concentra il dibattito teorico, all'interno del quale sono state formulate diverse ipotesi riguardo alla capacità dell'istruzione di favorire o limitare la mobilità sociale.

Così come nella disuguaglianza di accesso all'istruzione, anche per quanto riguarda il ruolo che essa svolge nel facilitare o ostacolare la mobilità sociale, sono state avanzate diverse ipotesi e

interpretazioni, spesso divergenti tra loro. Secondo i sostenitori del modello meritocratico (Blau e Duncan 1967, Treiman 1970) la crescente apertura delle società industriali e post-industriali si manifesta soprattutto attraverso l'aumento dell'importanza dell'istruzione nel determinare i percorsi professionali e sociali degli individui. Sul progressivo incremento del peso dei titoli di studio rispetto alla collocazione professionale concordano anche studiosi che non condividono l'idea di una democratizzazione generalizzata delle società a economia di mercato. Lo sviluppo della meritocrazia occupazionale è possibile perché i condizionamenti legati all'origine sociale continuano a influenzare i risultati scolastici. Pur riconoscendo che si tratta di una trasformazione dei meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze sociali e non di un reale aumento dell'universalismo, essi sostengono che il valore della scolarità aumenti effettivamente di generazione in generazione.

Altri studiosi sostengono, invece, che l'influenza dell'istruzione sui percorsi occupazionali e sociali degli individui tenda a ridursi nel tempo. Questa tesi si articola in due versioni principali. La prima si concentra esclusivamente sulle posizioni raggiunte da chi possiede titoli di studio elevati. In tempi recenti, la produzione di laureati e diplomati superiori da parte del sistema scolastico è cresciuta più rapidamente della domanda di forza lavoro altamente istruita (Clogg e Shockey 1983). Quando le occupazioni che tradizionalmente richiedono bassi livelli di istruzione superano il numero di individui poco istruiti, molti laureati si ritrovano a lavorare fianco a fianco con persone prive di credenziali educative. Ne deriva un declino del valore dei titoli di studio superiori e, di conseguenza, una ridotta capacità di garantire vantaggi nella competizione per le posizioni sociali più ambite.

In realtà, ciò che conta è capire quanto l'istruzione continui a influenzare i vantaggi nella società. A questo si aggiungono anche critiche di sostanza sia a chi sostiene un aumento sia a chi sostiene un declino del ruolo dell'istruzione come canale di mobilità. Come osserva Cavalli (Cavalli e Pasqualini, 2012), la mobilità sociale non dipende solo dall'istruzione: questa può favorire la mobilità solo se le classi sociali sono permeabili. In Italia, invece, gli strati sociali sono difficilmente permeabili e negli ultimi venti anni questo fenomeno si è accentuato. La scuola, pur essendo stata in passato un canale di mobilità, oggi ha effetto limitato; molti laureati svolgono professioni non corrispondenti al titolo di studio, e si osserva anche l'emigrazione di giovani istruiti all'estero, sempre più spesso per necessità.

Il rapporto tra istruzione e mobilità sociale risulta inoltre strettamente connesso al più ampio dibattito sugli effetti delle disuguaglianze economiche sullo sviluppo delle società. Una parte della letteratura sostiene che livelli elevati di disuguaglianza possano limitare le opportunità educative dei gruppi sociali più svantaggiati, riducendo gli investimenti in capitale umano e ostacolando la crescita economica nel lungo periodo. Galor e Zeira (1993), ad esempio, evidenziano come le famiglie con minori risorse economiche possano essere costrette a sottoinvestire nell'istruzione dei figli, con conseguenze negative non solo per i singoli individui ma anche per l'intero sistema economico. Tuttavia, il dibattito non è univoco. Alcuni autori hanno infatti evidenziato risultati differenti, osservando come nei paesi economicamente più avanzati la disuguaglianza possa talvolta associarsi a maggiori incentivi all'investimento e alla crescita. In particolare, Barro (2000) rileva come la relazione tra disuguaglianza e sviluppo economico vari significativamente in funzione del livello di sviluppo dei paesi considerati, suggerendo la necessità di interpretare tale rapporto in modo meno lineare rispetto a quanto spesso proposto nel dibattito pubblico. Nella letteratura economica sono stati individuati diversi meccanismi attraverso i quali elevati livelli di disuguaglianza possono ostacolare la crescita. Una maggiore concentrazione del reddito può infatti favorire pressioni redistributive attraverso il sistema politico, generando politiche fiscali e trasferimenti che, in alcuni casi, possono ridurre gli incentivi all'investimento e all'attività produttiva. Allo stesso tempo, forti squilibri economici possono alimentare tensioni sociali, instabilità politica, criminalità e incertezza istituzionale, elementi che tendono a scoraggiare gli investimenti e a compromettere il potenziale di crescita di un'economia.

Un ulteriore elemento che consente di comprendere il ruolo dell'istruzione come canale di mobilità sociale riguarda le trasformazioni nei percorsi di transizione alla vita adulta. Nel corso del Novecento, l'espansione del sistema scolastico e il progressivo allungamento della fase formativa hanno inciso profondamente sulla sequenza e sulla tempistica dei principali eventi del corso di vita. L'aumento dei livelli di istruzione ha infatti comportato uno spostamento in avanti dell'età al termine degli studi, con effetti che si riflettono non solo sull'ingresso nel mercato del lavoro, ma anche sulle successive scelte familiari e riproduttive. Questo processo non si è manifestato in modo uniforme tra i diversi gruppi sociali. Le evidenze mostrano come l'età di uscita dal sistema di istruzione tenda ad aumentare al crescere della classe sociale di origine, determinando differenze persistenti nei percorsi di transizione. I discendenti delle classi sociali più elevate presentano età al termine degli studi significativamente più alte rispetto a coloro che provengono dalla piccola

borghesia o dalla classe operaia, e tali divari, pur riducendosi nel tempo, continuano a incidere sulle opportunità successive (Istat, 2014). In questo senso, l'allungamento della fase formativa contribuisce a riprodurre, almeno in parte, le disuguaglianze di origine, influenzando l'accesso alle risorse economiche e occupazionali nelle fasi successive del ciclo di vita.

Lo slittamento temporale delle transizioni non riguarda esclusivamente la sfera formativa e lavorativa, ma si estende anche agli eventi familiari che scandiscono il passaggio all'età adulta. L'età alla prima unione e quella alla nascita del primo figlio risultano progressivamente più elevate nelle generazioni più giovani, con differenze significative in base alla classe di origine sociale. Tali eventi non possono essere considerati indipendenti dai percorsi educativi e occupazionali, poiché l'assunzione di responsabilità familiari comporta vincoli economici e organizzativi che possono incidere sulle possibilità di investimento in istruzione, sulla continuità dei percorsi lavorativi e, più in generale, sulle opportunità di mobilità sociale. In contesti caratterizzati da una limitata disponibilità di servizi di welfare e da una forte dipendenza dalle risorse familiari, come nel caso italiano, l'interazione tra transizioni familiari e traiettorie socio-economiche tende ad accentuare le differenze tra individui e gruppi sociali, contribuendo alla riproduzione delle disuguaglianze di partenza. Gli individui provenienti dai ceti più elevati tendono a posticipare maggiormente tali eventi, mentre le transizioni familiari avvengono più precocemente tra coloro che provengono dalla piccola borghesia e dalla classe operaia (Istat, 2014). Questo quadro suggerisce che l'allungamento dei percorsi educativi e l'incertezza occupazionale contribuiscano a ridefinire i tempi della vita adulta, influenzando indirettamente anche le opportunità di mobilità sociale.

Nel complesso, l'espansione del sistema scolastico e il conseguente slittamento dei tempi di vita rappresentano un elemento cruciale per comprendere le trasformazioni del ruolo dell'istruzione come canale di mobilità sociale. Se da un lato l'aumento dei livelli di istruzione ha ampliato l'accesso alle credenziali educative, dall'altro ha prodotto nuove forme di disuguaglianza legate alla durata dei percorsi formativi, al ritardo nell'autonomia economica e alla crescente distanza temporale tra istruzione e pieno inserimento nel mercato del lavoro. In questo senso, l'istruzione continua a svolgere una funzione centrale nei processi di mobilità, ma il suo impatto risulta sempre più mediato dalle condizioni strutturali del contesto economico e sociale.

Le ricerche più recenti mostrano inoltre che l'espansione dell'istruzione non elimina automaticamente l'influenza dell'origine sociale. Sebbene la progressiva democratizzazione

dell'accesso all'istruzione secondaria e terziaria abbia contribuito a ridurre la persistenza educativa tra generazioni, il background familiare continua a esercitare un ruolo significativo nei percorsi individuali. In particolare, il livello di istruzione dei genitori ha progressivamente perso parte della propria capacità di spiegare le differenze nei risultati educativi dei figli; tuttavia, le origini sociali continuano a influenzarne le opportunità economiche e occupazionali attraverso canali indiretti che vanno oltre il semplice conseguimento di un titolo di studio. Ciò suggerisce che l'ampliamento delle opportunità educative, pur contribuendo a rendere più accessibile l'istruzione, non sia sufficiente da solo a eliminare i vantaggi associati all'appartenenza a famiglie maggiormente dotate di risorse economiche, culturali e relazionali. In questa prospettiva, la riduzione delle disuguaglianze educative non coincide necessariamente con una piena riduzione delle disuguaglianze nelle opportunità di vita e nei risultati socio-economici (Bussolo, Checchi e Peragine, 2023).

CAPITOLO 2 - MOBILITÀ SOCIALE E ISTRUZIONE IN ITALIA : EVIDENZA EMPIRICA

2.1 Evidenza empirica e approccio analitico

Dopo aver chiarito, nel capitolo precedente, i principali concetti e strumenti analitici utili a definire la mobilità sociale e le opportunità educative, è ora possibile passare all'osservazione dell'evidenza empirica relativa al caso italiano. L'obiettivo di questo capitolo è analizzare in che misura l'istruzione rappresenti effettivamente un canale di mobilità intergenerazionale e quali siano, invece, i principali fattori che ne limitano la capacità di compensare gli svantaggi di partenza. La letteratura e i dati disponibili mostrano infatti che, sebbene il livello di istruzione continui a incidere in modo significativo sui percorsi occupazionali e reddituali degli individui, esso non opera in modo indipendente dal contesto familiare e sociale di provenienza. Le opportunità educative, la probabilità di completare percorsi formativi più lunghi e la possibilità di trasformare il titolo di studio in un effettivo miglioramento della posizione sociale risultano ancora profondamente influenzate dall'origine familiare, dalle risorse economiche e culturali disponibili e dalle caratteristiche del mercato del lavoro. In quest'ottica, il capitolo si propone di ricostruire, in chiave descrittiva, i principali elementi che caratterizzano la mobilità intergenerazionale in Italia, soffermandosi in particolare sul rapporto tra famiglia di origine, istruzione e risultati occupazionali. L'analisi non assume un'impostazione strettamente econometrica, ma si basa sull'interpretazione critica di evidenze empiriche già disponibili nella letteratura, integrate in un quadro teorico coerente.

In una prospettiva più ampia, l'indipendenza tra origine familiare e traiettorie individuali rappresenta uno degli elementi distintivi delle società moderne. La possibilità che la posizione sociale non sia rigidamente determinata dall'appartenenza familiare costituisce non solo un principio di equità, ma anche una condizione essenziale per il funzionamento della democrazia e dell'economia. Autori come Tocqueville e Pareto hanno sottolineato, seppur da prospettive diverse, il ruolo della mobilità sociale nel garantire rispettivamente la stabilità democratica e la circolazione delle élite (Franzini, 2013).

Nell'ambito dell'analisi verrà fatto riferimento, tra gli altri contributi, al lavoro di Meschi e Scervini (2014), impiegato per l'interpretazione di specifici risultati empirici. Secondo un'analisi comparativa basata su dati armonizzati a livello europeo, il dataset utilizzato si configura come uno pseudo-panel che copre 30 paesi europei e 13 coorti di nascita, aggregate in intervalli quinquennali. La prima coorte include individui nati tra il 1920 e il 1924, mentre la più recente comprende i nati tra il 1980 e il 1984 (Meschi e Scervini, 2013). La struttura del campione è comune all'intero insieme dei paesi considerati; tuttavia, la copertura temporale non risulta perfettamente omogenea per tutti i contesti nazionali. In particolare, Italia e Lussemburgo hanno preso parte soltanto alle prime due rilevazioni dell'European Social Survey ; di conseguenza, per questi paesi non sono disponibili osservazioni riferite alle coorti più giovani. I dati relativi all'Italia fanno pertanto riferimento a un insieme più limitato di generazioni rispetto ad altri contesti europei. Le principali statistiche descrittive del campione utilizzato nello studio, relative ai paesi considerati, al numero di osservazioni, agli anni medi di istruzione e agli indicatori di disuguaglianza educativa, sono riportate nella Tabella 2.

Tabella 2 : Statistiche descrittive

	Cohorts	Number of obs.	Mean years of education	Gini index (years of education)	Theil index (years of education)
Austria	20–84	5,609	12.1	13.6	3.2
Belgium	20–84	7,272	12.1	16.5	4.6
Bulgaria	20–84	5,453	10.8	18.6	6.1
Cyprus	25–84	1,896	10.8	18.5	5.6
Czech Republic	20–84	7,464	12.4	10.8	2.2
Denmark	20–84	6,591	13.0	18.1	5.3
Estonia	20–84	5,761	12.2	15.6	4.3
Finland	20–84	8,422	12.2	16.3	4.6
France	20–84	7,943	11.8	17.9	5.2
Germany	20–84	12,210	13.0	14.0	3.3
Great Britain	20–84	9,657	12.8	13.9	3.3
Greece	20–84	6,187	9.7	22.9	9.0
Hungary	20–84	6,716	11.8	17.2	5.0
Ireland	20–84	6,673	12.7	14.5	3.5
Israel	20–84	5,609	12.9	15.8	4.2
Italy	20–79	2,299	10.2	24.0	9.8
Latvia	30–84	1,271	11.9	16.0	4.5
Luxembourg	25–79	2,399	11.6	19.1	6.1
Netherlands	20–84	8,744	12.6	16.9	4.8
Norway	20–84	7,342	13.1	15.4	4.1
Poland	20–84	6,963	11.1	16.3	4.6
Portugal	20–84	8,948	6.8	33.2	13.4
Romania	25–84	1,741	10.5	20.4	6.3
Russia	20–84	6,246	11.6	16.7	5.1
Slovak Republic	20–84	4,162	12.4	14.3	3.8
Slovenia	20–84	5,863	11.3	16.8	5.0
Spain	20–84	7,903	10.2	28.1	10.2
Sweden	20–84	7,695	12.2	15.1	3.9
Switzerland	20–84	8,245	11.4	16.1	4.4
Ukraine	20–84	4,988	11.1	17.4	5.7

Meschi e Scervini (2013)

Pur tenendo in conto di questa limitazione, i dati relativi all'Italia offrono comunque indicazioni rilevanti per descrivere l'evoluzione dei livelli di istruzione e delle disuguaglianze educative nel corso del Novecento. Il confronto tra paesi evidenzia come contesti caratterizzati da livelli medi di istruzione più contenuti tendano a presentare valori più elevati degli indicatori di disuguaglianza educativa, suggerendo una relazione sistematica tra diffusione dell'istruzione e distribuzione delle opportunità educative.

L'impostazione adottata nello studio si fonda sull'assunzione secondo cui il livello di istruzione formale raggiunto da un individuo tende a stabilizzarsi una volta raggiunta l'età adulta. Per questo motivo, l'analisi si concentra su individui di età superiore ai 25 anni, così da evitare di includere

soggetti che non hanno ancora completato il proprio percorso formativo. Allo stesso tempo, vengono esclusi i casi in cui gli anni di istruzione dichiarati superano soglie considerate non realistiche, al fine di garantire maggiore attendibilità ai dati. All'interno di questo quadro metodologico, i livelli di istruzione vengono misurati attraverso indicatori complementari, tra cui il numero medio di anni di scolarizzazione e le percentuali di completamento dei diversi livelli di istruzione. Tale approccio consente di cogliere sia l'evoluzione dei livelli medi sia le trasformazioni nella distribuzione dell'istruzione all'interno della popolazione.

Con riferimento al caso italiano, i risultati mostrano una configurazione particolarmente significativa nel confronto europeo. L'Italia presenta livelli medi di istruzione relativamente contenuti e, al contempo, valori elevati degli indicatori di disuguaglianza educativa, risultando tra i paesi con maggiore concentrazione delle risorse educative. Questa combinazione riflette un processo di scolarizzazione storicamente tardivo e caratterizzato da forti discontinuità tra coorti e gruppi sociali. Questi risultati trovano conferma anche nelle analisi sulla mobilità dei redditi, che collocano l'Italia tra i paesi caratterizzati da una più elevata persistenza intergenerazionale. Il coefficiente di elasticità intergenerazionale dei redditi si attesta intorno al 50%, indicando che circa la metà delle differenze di reddito tra genitori tende a riprodursi tra i figli (Corak, 2004, 2006 ; Mocetti, 2008).

Un contributo particolarmente rilevante per lo studio della mobilità intergenerazionale in Italia è rappresentato dal lavoro di Acciari, Polo e Violante (2022), che introduce uno dei più ampi dataset amministrativi disponibili sul tema. Gli autori utilizzano dati fiscali individuali provenienti dagli archivi del Ministero dell'Economia e delle Finanze, collegando quasi 650.000 coppie genitori-figli attraverso informazioni amministrative. Rispetto a molte analisi precedenti, spesso basate su indagini campionarie o procedure di imputazione del reddito, questo approccio consente di osservare in modo più diretto la trasmissione intergenerazionale delle risorse economiche. I risultati restituiscono un quadro articolato: da un lato, l'Italia non appare completamente immobile ; dall'altro, emergono forti differenze territoriali nelle opportunità di mobilità ascendente. In particolare, le aree del Nord-Est mostrano livelli di mobilità significativamente superiori rispetto a molte province del Mezzogiorno, dove la posizione economica delle famiglie tende a trasmettersi con maggiore intensità tra generazioni. Particolarmente interessante, ai fini del presente lavoro, è il fatto che gli autori individuino una forte associazione tra mobilità sociale e

alcune caratteristiche del contesto territoriale. Tra i fattori maggiormente correlati alle opportunità di mobilità emergono la qualità dei servizi educativi per l'infanzia, i risultati scolastici degli studenti, la stabilità dei contesti familiari e le condizioni del mercato del lavoro locale. Tali evidenze risultano coerenti con l'approccio multilivello adottato in questo capitolo, poiché suggeriscono che le opportunità di mobilità non dipendano esclusivamente dalle caratteristiche individuali, ma siano influenzate dall'interazione tra fattori educativi, sociali e territoriali (Acciari, Polo e Violante, 2022).

A supporto di questa impostazione può essere richiamato anche un ulteriore contributo degli stessi autori, dedicato in modo più specifico alla costruzione di un nuovo dataset sulla disuguaglianza educativa. Tale studio non coincide pienamente con l'analisi sulla relazione tra espansione dell'istruzione e disuguaglianza educativa, ma ne rappresenta un importante fondamento metodologico, poiché descrive le procedure utilizzate per raccogliere, armonizzare e confrontare misure relative ai livelli di istruzione e alla loro distribuzione tra paesi e coorti di nascita (Meschi e Scervini, 2014).

Il valore di questo contributo consiste nel fatto che l'istruzione non viene osservata soltanto come livello medio raggiunto dalla popolazione, ma anche come distribuzione interna di una risorsa sociale fondamentale. In altri termini, non è sufficiente sapere se, nel tempo, gli individui studiano di più: occorre anche comprendere se l'aumento dell'istruzione riguardi in modo omogeneo l'intera popolazione oppure se continui a concentrarsi in alcuni gruppi sociali, territoriali o generazionali. Questa distinzione è particolarmente rilevante per il caso italiano, dove il processo di scolarizzazione è stato storicamente più tardivo rispetto ad altri paesi europei e dove l'aumento dei livelli medi di istruzione non ha sempre comportato una riduzione proporzionale delle disuguaglianze educative.

Il dataset descritto da Meschi e Scervini è costruito a partire da quattro indagini internazionali rappresentative: European Social Survey, European Union Statistics on Income and Living Conditions, International Adult Literacy Survey e International Social Survey Programme. L'utilizzo di più fonti permette agli autori di ampliare la copertura geografica e temporale dell'analisi e, allo stesso tempo, di verificare la coerenza delle misure ottenute da rilevazioni differenti. Rispetto a dataset precedenti sull'istruzione, spesso basati su dati aggregati o su informazioni ricostruite a partire da poche categorie educative, questo approccio presenta il

vantaggio di partire da microdati individuali, cioè da informazioni riferite direttamente agli individui intervistati.

Tabella 3: Copertura dei paesi nelle indagini ESS, SILC, IALS e ISSP

Countries	ESS	SILC	IALS	ISSP
Argentina				x
Australia				x
Austria	x	x		x
Belgium	x	x		
Belgium (Flanders)			x	x
Brazil				x
Bulgaria	x	x		x
Canada				x
Chile			x	x
Croatia				x
Cyprus	x	x		x
Czech Rep.	x	x	x	x
Denmark	x	x	x	x
Dominican Rep.				x
Estonia	x	x		
Finland	x	x	x	x
France	x	x		x
Germany	x	x	x	x
Great Britain	x	x	x	
Greece	x	x		
Hungary	x	x	x	x
Iceland		x		
Ireland	x	x	x	x
Israel	x			x
Italy	x	x	x	x
Japan				x
Latvia	x	x		x
Lithuania		x		
Luxembourg	x	x		
Mexico				x
The Netherlands	x	x	x	x
New Zealand			x	x
Norway	x	x	x	x
Poland	x	x	x	x
Portugal	x	x		x
Romania	x	x		
Russia	x			x
Slovak Rep.	x	x		x
Slovenia	x	x	x	x
South Africa				x
South Korea				x

Meschi e Scervini (2014)

Come emerge dalla Tabella 3, il dataset combina fonti differenti per copertura geografica, struttura campionaria e tipologia di informazioni raccolte. Questa integrazione consente di ottenere una

prospettiva più ampia sull'evoluzione dell'istruzione e delle disuguaglianze educative nel lungo periodo, riducendo al tempo stesso il rischio di limitare l'analisi a un singolo indicatore o a una singola rilevazione statistica. L'utilizzo di più indagini internazionali permette inoltre di confrontare il caso italiano con altri contesti europei attraverso criteri metodologici il più possibile omogenei.

Un ulteriore elemento di interesse riguarda l'organizzazione dei dati per coorti di nascita. Questa scelta risulta particolarmente adatta allo studio dell'istruzione, poiché il percorso formativo si svolge prevalentemente nelle prime fasi della vita e tende poi a stabilizzarsi in età adulta. Osservare le coorti consente quindi di ricostruire l'evoluzione dei livelli educativi tra generazioni diverse, evitando di limitarsi a una fotografia statica della popolazione in un determinato anno. Tale impostazione permette inoltre di collegare i risultati educativi ai diversi contesti storici e istituzionali in cui le generazioni hanno compiuto il proprio percorso scolastico.

Nello studio metodologico più ampio, il dataset copre 48 paesi e 13 coorti di nascita aggregate in intervalli quinquennali, dalla coorte 1920-1924 alla coorte 1980-1984. La prospettiva adottata è quindi coerente con l'obiettivo di osservare l'evoluzione di lungo periodo dell'istruzione, non soltanto in termini di crescita media, ma anche in termini di dispersione e disuguaglianza. Questo aspetto rafforza l'analisi svolta nel presente capitolo, poiché consente di collocare il caso italiano all'interno di un quadro comparativo più ampio, pur mantenendo l'attenzione sulle specificità nazionali.

Gli autori distinguono diverse modalità di misurazione dell'istruzione. La prima riguarda gli anni di istruzione formalmente completati, una misura utile perché facilmente comparabile tra paesi e adatta al calcolo degli indici di disuguaglianza. Tuttavia, questa variabile coglie soprattutto la quantità di istruzione ricevuta e non permette di valutare pienamente la qualità dei percorsi formativi o le competenze effettivamente acquisite. La seconda misura riguarda il titolo di studio più elevato conseguito, ricondotto a una classificazione semplificata dei livelli ISCED, utile per distinguere tra istruzione primaria o inferiore, secondaria inferiore, secondaria superiore e terziaria. La terza dimensione riguarda invece le competenze effettive, rilevate attraverso l'indagine IALS, che consente di osservare alcuni risultati concreti del processo formativo. La Tabella 4 sintetizza le principali misure dell'istruzione disponibili nelle diverse indagini

considerate, evidenziando quali fonti consentano di osservare gli anni di istruzione, i titoli di studio conseguiti e le competenze effettivamente possedute dagli individui.

Tabella 4 : Sintesi delle misure educative rilevate nelle indagini ESS, EU-SILC, IALS e ISSP

	ESS	EU- SILC	IALS	ISSP
Years of education	x		x	x
Qualifications	x	x	x	
Competences			x	

Meschi e Scervini (2014)

Questa articolazione è rilevante perché permette di evitare una lettura troppo semplificata del capitale umano. Gli anni di scuola frequentati e il titolo di studio conseguito rappresentano indicatori fondamentali, ma non esauriscono la complessità dell'istruzione come risorsa sociale. Due individui con lo stesso numero di anni di istruzione, infatti, possono aver seguito percorsi molto diversi, in sistemi scolastici differenti o in contesti caratterizzati da diversa qualità dell'offerta formativa. Allo stesso modo, uno stesso titolo di studio può avere valore diverso a seconda del contesto istituzionale, territoriale e lavorativo in cui viene conseguito e successivamente utilizzato.

Dal punto di vista metodologico, anche questo contributo adotta criteri di selezione del campione analoghi a quelli già richiamati in precedenza nei lavori di Meschi e Scervini. In particolare, vengono esclusi gli individui con meno di 25 anni, poiché potrebbero non aver ancora completato il proprio percorso formativo, così come i casi in cui siano dichiarati oltre 30 anni di istruzione, valore considerato poco plausibile e potenzialmente riconducibile a errori di rilevazione o a percorsi scolastici anomali. La scelta di mantenere tali criteri metodologici riflette la volontà di concentrare l'analisi su individui per i quali il livello di istruzione formale possa essere considerato ormai stabilizzato, rendendo più omogeneo e comparabile il campione osservato.

Per ciascun paese e per ciascuna coorte, il dataset calcola sia indicatori di livello sia indicatori di disuguaglianza. Tra i primi rientrano, ad esempio, il numero medio di anni di istruzione e le percentuali di completamento dei diversi livelli scolastici; tra i secondi rientrano invece misure di dispersione come deviazione standard, coefficiente di variazione, indice di Gini, indice di Theil, indici di Atkinson e percentili della distribuzione. La presenza di più indicatori è importante perché consente di osservare il fenomeno da prospettive diverse e di evitare che l'interpretazione dipenda eccessivamente da una singola misura statistica.

L'utilità di questo approccio emerge chiaramente se si considera che la disuguaglianza educativa può assumere forme differenti. Una società può presentare un livello medio di istruzione in crescita, ma mantenere ampie distanze tra gruppi sociali o generazioni; oppure può ridurre le disuguaglianze nei livelli più bassi dell'istruzione, lasciando però fortemente selettivo l'accesso ai livelli più elevati. Per questa ragione, l'analisi della sola media risulta insufficiente: essa deve essere affiancata da indicatori in grado di descrivere come l'istruzione sia distribuita all'interno della popolazione.

Questo punto è particolarmente rilevante per l'Italia. Il paese presenta infatti un percorso di scolarizzazione caratterizzato da un progressivo aumento dei livelli medi di istruzione, ma anche da persistenti differenze nella distribuzione delle opportunità educative. Nel confronto internazionale, l'Italia si colloca tra i paesi mediterranei, storicamente caratterizzati da livelli iniziali di istruzione più bassi e da una maggiore disuguaglianza educativa rispetto ad altre aree europee. La lettura per coorti consente quindi di osservare come il miglioramento dei livelli medi si sia accompagnato a una riduzione solo parziale delle disuguaglianze accumulate nel tempo.

Nel loro insieme, questi elementi mostrano come l'analisi della disuguaglianza educativa non possa limitarsi all'osservazione dei soli livelli medi di istruzione, ma richieda una valutazione più ampia delle modalità attraverso cui le opportunità formative si distribuiscono tra individui, gruppi sociali e generazioni differenti. Proprio la distinzione tra crescita quantitativa dell'istruzione e distribuzione effettiva delle opportunità educative costituisce uno degli aspetti centrali delle analisi proposte da Meschi e Scervini. In questa prospettiva, l'espansione dei sistemi educativi non viene interpretata automaticamente come sinonimo di maggiore uguaglianza, ma come un processo i cui effetti possono variare a seconda delle caratteristiche istituzionali e sociali dei diversi contesti

nazionali. È proprio a partire da questa relazione tra diffusione dell'istruzione e persistenza delle disuguaglianze che si sviluppano le considerazioni riportate di seguito.

Nel complesso, l'evidenza empirica suggerisce che la relazione tra livello medio di istruzione e disuguaglianza educativa non sia lineare. In particolare, l'aumento del livello medio di istruzione risulta inizialmente associato a una riduzione della disuguaglianza, ma ad un ritmo progressivamente decrescente. Superata una certa soglia, ulteriori incrementi dei livelli medi di istruzione tendono invece a essere accompagnati da un aumento della disuguaglianza educativa. Questo andamento può essere interpretato alla luce delle diverse fasi di sviluppo del sistema educativo. Nelle fasi iniziali, l'espansione riguarda prevalentemente l'istruzione di base e secondaria, contribuendo a rendere più omogenea la distribuzione delle opportunità. Successivamente, una volta raggiunti livelli elevati di scolarizzazione media, l'ulteriore crescita è trainata soprattutto dall'espansione dell'istruzione terziaria, il cui accesso rimane più selettivo. Di conseguenza, nei contesti caratterizzati da livelli già elevati di istruzione, ulteriori politiche di espansione non garantiscono automaticamente una riduzione delle disuguaglianze, e possono anzi contribuire ad ampliarle.

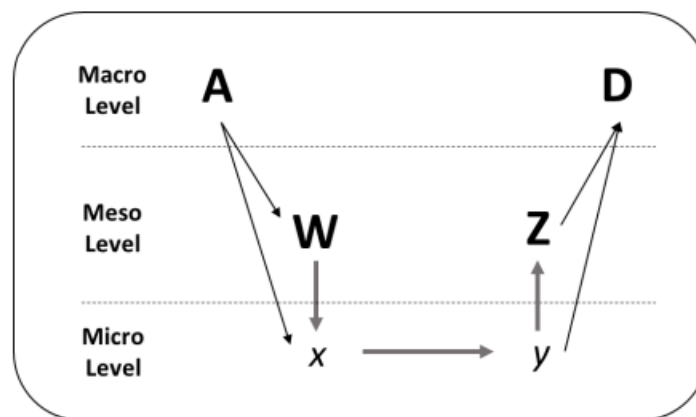
Nel contesto italiano, questi risultati suggeriscono che l'aumento del livello medio di istruzione non garantisce automaticamente una riduzione delle disuguaglianze educative né un rafforzamento del ruolo dell'istruzione come canale di mobilità sociale. Al contrario, l'efficacia dell'istruzione come "ascensore sociale" dipende in larga misura da quali livelli del sistema educativo vengono ampliati e da quanto l'accesso a tali livelli risulti socialmente inclusivo.

I fattori di disuguaglianza educativa considerati finora sono stati analizzati separatamente, al fine di chiarirne le caratteristiche e il ruolo specifico all'interno dei processi di stratificazione. Tuttavia, considerarli come indipendenti costituirebbe una semplificazione eccessiva, poiché i loro effetti si manifestano in modo congiunto e su livelli differenti. In questo lavoro, tali fattori vengono analizzati distinguendo tre principali famiglie: fattori individuali, fattori scolastici e fattori territoriali. I fattori individuali includono le caratteristiche ascrivibili e il background familiare; quelli scolastici riguardano i percorsi formativi, le risorse educative e la composizione degli istituti; infine, i fattori territoriali comprendono le differenze socioeconomiche e culturali tra aree geografiche. Tra i fattori individuali, il background familiare occupa una posizione particolarmente rilevante, poiché le risorse economiche, il livello di istruzione dei genitori, il capitale culturale e

le reti relazionali disponibili incidono in misura significativa sulle opportunità educative dei figli. In questo senso, la famiglia di origine non rappresenta soltanto il contesto iniziale entro cui si sviluppano i percorsi individuali, ma anche uno dei principali canali attraverso cui si trasmettono vantaggi e svantaggi sociali da una generazione all'altra (Franzini, 2013).

Queste dimensioni non operano in modo isolato, ma si combinano tra loro producendo effetti differenziati nei percorsi educativi. In particolare, la distribuzione delle opportunità educative nel contesto italiano riflette l'interazione tra condizioni familiari, caratteristiche del sistema scolastico e contesto territoriale, dando luogo a meccanismi di cumolazione degli svantaggi. Per rappresentare tale complessità, il lavoro richiama lo schema a "battello" proposto da Coleman (1990), adattandolo agli obiettivi della ricerca. In questo schema è possibile distinguere tre livelli di analisi.

Figura 2 : Rappresentazione schematica del modello multilivello ispirato allo schema a "battello" di Coleman



Coleman (1990)

Il modello distingue innanzitutto un livello individuale (micro), in cui assumono importanza le caratteristiche proprie degli studenti, tra cui il contesto familiare di origine, l'eventuale esperienza migratoria e la motivazione personale. A un livello intermedio (meso) si collocano invece gli

elementi riconducibili all'ambiente scolastico, come i diversi percorsi di istruzione, la disponibilità di risorse educative e le caratteristiche della popolazione studentesca all'interno delle scuole. A un livello più generale (macro), infine, intervengono le condizioni socioeconomiche e le specificità territoriali, che contribuiscono a definire il quadro complessivo entro cui si sviluppano le opportunità educative. In questa prospettiva, le scelte e i comportamenti individuali (x) risultano influenzati non solo dalle caratteristiche personali, ma anche dal contesto scolastico (W) e territoriale (A). Gli esiti che ne derivano (y) non restano confinati al piano individuale, ma concorrono a generare dinamiche più ampie, osservabili sia a livello intermedio (Z) sia a livello macro (D).

Considerati nel loro insieme, questi elementi mostrano come le disuguaglianze educative emergano da un intreccio di fattori che operano su piani diversi e interconnessi. In tal senso, un approccio multilivello risulta particolarmente utile per comprendere in che modo le condizioni iniziali si traducano in esiti differenziati nei percorsi formativi e, più in generale, nei processi di mobilità sociale.

2.2 Disuguaglianze nelle competenze e qualità dell'apprendimento

L'approccio multilivello richiamato nel paragrafo precedente consente di interpretare le disuguaglianze educative come il risultato dell'interazione tra fattori individuali, scolastici e territoriali. Il quadro che emerge mostra come le differenze nei percorsi formativi non dipendano esclusivamente dalle capacità dei singoli studenti, ma riflettano anche le condizioni economiche e culturali delle famiglie, le caratteristiche dei sistemi scolastici e le opportunità offerte dai contesti territoriali di appartenenza.

L'analisi delle competenze rappresenta, da questo punto di vista, uno strumento particolarmente utile per osservare in modo concreto gli effetti di tali dinamiche. Se il livello di istruzione misura formalmente il percorso scolastico compiuto dagli individui, le competenze consentono invece di valutare ciò che gli studenti sono effettivamente in grado di comprendere, applicare e utilizzare nei diversi contesti della vita quotidiana. Per questa ragione, lo studio delle competenze permette di cogliere non soltanto le differenze nell'accesso all'istruzione, ma anche le disuguaglianze nella qualità degli apprendimenti. Il tema assume particolare rilevanza nel caso italiano, dove l'espansione della scolarizzazione non si è tradotta automaticamente in una riduzione delle disuguaglianze sociali e territoriali. Nonostante il progressivo aumento dei livelli medi di istruzione, persistono infatti forti differenze nei risultati scolastici e nelle opportunità formative, che tendono a riflettere le caratteristiche del contesto familiare e dell'area geografica di provenienza. In questo quadro, le indagini internazionali standardizzate sulle competenze scolastiche hanno reso possibile un'analisi più approfondita delle disparità educative. Programmi come PIRLS e PISA consentono infatti di confrontare non soltanto i livelli medi di apprendimento tra paesi diversi, ma anche le differenze interne ai singoli sistemi educativi, offrendo informazioni rilevanti sulla distribuzione delle competenze tra territori e gruppi sociali.

L'Italia rappresenta uno dei paesi che hanno partecipato con maggiore continuità a queste rilevazioni comparative internazionali, segnalando una crescente attenzione verso la valutazione della qualità degli apprendimenti e dei processi formativi. In questo contesto, l'analisi proposta da Braga e Filippin (2012) assume particolare interesse, poiché consente di osservare l'evoluzione delle competenze di una stessa coorte di studenti italiani nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria, mettendo in evidenza la persistenza dei divari territoriali e il ruolo esercitato dai fattori familiari, scolastici e ambientali nella formazione del capitale umano. Il contributo

esamina le competenze scolastiche degli studenti italiani utilizzando due indagini internazionali standardizzate: PIRLS 2001, relativa alla scuola primaria, e PISA 2006, relativa alla scuola secondaria. Lo studio prende in considerazione la coorte degli studenti italiani nati nel 1991, osservata in due momenti distinti del percorso scolastico: a circa dieci anni, attraverso PIRLS, e a quindici anni, attraverso PISA. Non si tratta di dati longitudinali in senso stretto, poiché gli stessi individui non vengono seguiti nel tempo, ma di due rilevazioni trasversali riferite alla medesima coorte di nascita, utilizzate per ricostruire in modo approssimativo l'evoluzione delle competenze nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria.

L'utilizzo di queste indagini consente di spostare l'attenzione dal semplice accesso all'istruzione alla distribuzione concreta degli apprendimenti. I risultati mostrano infatti che, mentre nella scuola primaria gli studenti italiani presentano risultati complessivamente positivi nel confronto internazionale, nella rilevazione successiva si osserva un peggioramento della performance media e un aumento della variabilità territoriale (Braga e Filippin, 2012). In altri termini, il passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria non appare neutrale: le differenze iniziali tra aree del Paese tendono a persistere e, in alcuni casi, ad ampliarsi. Il dato più rilevante, ai fini di questo lavoro, riguarda il divario territoriale. Le analisi mostrano che le regioni del Nord tendono a registrare risultati migliori e più stabili, mentre le regioni meridionali presentano livelli medi più bassi e una maggiore dispersione delle competenze. Ciò significa che il problema non riguarda soltanto la distanza tra Nord e Sud nei valori medi, ma anche la presenza, soprattutto in alcune aree, di una quota più ampia di studenti collocati nella parte bassa della distribuzione. La disuguaglianza educativa, quindi, non si manifesta solo come differenza tra territori, ma anche come diversa capacità dei sistemi locali di sostenere gli studenti più fragili.

Le evidenze più recenti sembrano confermare questa interpretazione. Il Secondo Rapporto sulle Disuguaglianze della Fondazione Cariplo sottolinea infatti come il sistema educativo italiano continui a presentare differenze significative negli apprendimenti, associate sia al contesto socioeconomico degli studenti sia alle caratteristiche territoriali. I dati richiamati nel rapporto mostrano come gli studenti provenienti da contesti più svantaggiati presentino mediamente risultati scolastici inferiori e maggiori difficoltà nel recuperare i divari accumulati nelle prime fasi del percorso educativo (Fondazione Cariplo, 2025).

Questa evidenza è particolarmente importante perché suggerisce che l'accumulazione di capitale umano in Italia avviene in modo diseguale già durante il percorso scolastico. Non tutti gli studenti, pur frequentando formalmente il sistema educativo, maturano lo stesso livello di competenze. La scuola dovrebbe rappresentare uno strumento di riequilibrio delle condizioni di partenza, ma i dati indicano che la sua capacità di compensare gli svantaggi familiari e territoriali varia sensibilmente tra le diverse aree del Paese. In alcune regioni, il sistema scolastico sembra in grado di attenuare il peso del contesto di origine ; in altre, invece, le caratteristiche familiari e ambientali continuano a incidere in modo significativo sui risultati degli studenti.

In questo senso, le disuguaglianze nelle competenze scolastiche possono essere interpretate come il risultato dell'interazione tra più fattori: il background familiare, le caratteristiche della scuola, la composizione del gruppo dei pari e il contesto socioeconomico territoriale. Le condizioni del mercato del lavoro, le opportunità offerte dal territorio e il clima sociale in cui gli studenti crescono contribuiscono infatti a modellare aspettative, aspirazioni e incentivi all'investimento in istruzione. Nei contesti in cui il rendimento percepito dell'istruzione è più basso, il rischio è che si produca un circolo vizioso: minori opportunità economiche riducono gli incentivi ad accumulare competenze, e livelli insufficienti di capitale umano contribuiscono a loro volta a perpetuare i divari territoriali esistenti.

Le conclusioni dello studio sottolineano inoltre che, nel caso italiano, i problemi maggiori non derivano dall'assenza di studenti con competenze elevate, ma dalla presenza di una quota significativa di studenti con livelli di apprendimento insufficienti rispetto agli standard di un paese sviluppato. Questo aspetto è centrale per comprendere il rapporto tra istruzione e mobilità sociale : se una parte degli studenti non acquisisce competenze adeguate, il semplice aumento della partecipazione scolastica o del numero di titoli conseguiti non è sufficiente a garantire un'effettiva uguaglianza delle opportunità.

Il sistema scolastico assume quindi un ruolo cruciale non solo nella trasmissione delle conoscenze, ma anche nell'individuazione precoce delle situazioni di difficoltà. Intervenire quando i problemi di apprendimento sono già pienamente manifesti risulta più complesso e meno efficace rispetto a politiche di sostegno tempestive. Da questa prospettiva, la scuola può essere letta come uno spazio decisivo per interrompere, o al contrario rafforzare, i meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze.

Ulteriori indicazioni in questa direzione provengono dalle analisi longitudinali condotte sui dati INVALSI richiamate dalla Fondazione Cariplo. Tali studi evidenziano come le differenze nei livelli di apprendimento osservabili già nei primi anni della scuola primaria tendano a permanere nel tempo. Gli studenti provenienti da famiglie con minori risorse economiche e culturali, gli studenti stranieri e coloro che vivono in contesti territoriali più fragili risultano maggiormente esposti al rischio di mantenere risultati scolastici inferiori lungo l'intero percorso dell'istruzione obbligatoria. Da questa prospettiva, la scuola sembra spesso faticare a svolgere una piena funzione compensativa rispetto agli svantaggi iniziali, contribuendo talvolta a consolidare differenze che si manifestano già nelle prime fasi della carriera scolastica (Fondazione Cariplo, 2023).

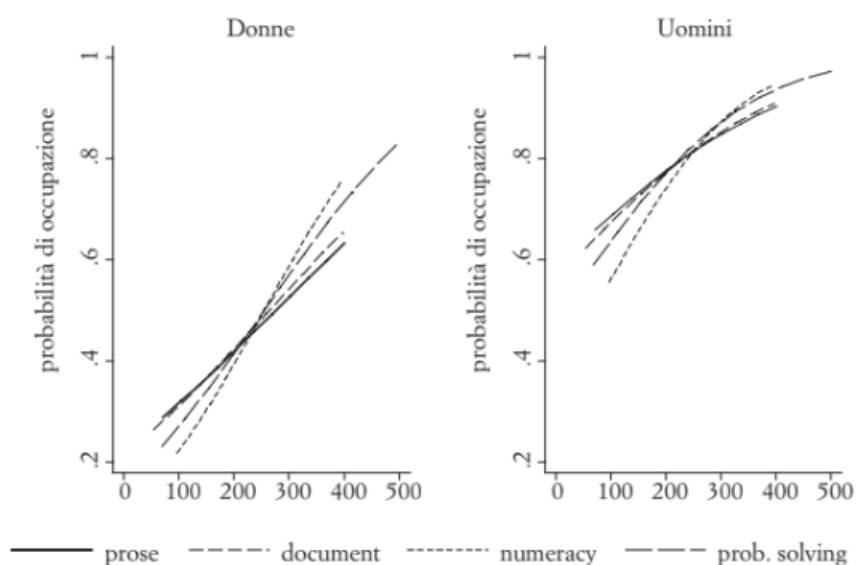
Un ulteriore elemento di interesse riguarda il rapporto tra istruzione, competenze e partecipazione al mercato del lavoro nel corso della vita. Alcune analisi condotte sulla popolazione adulta italiana mostrano infatti come le competenze acquisite non incidano soltanto sui percorsi scolastici, ma influenzino anche le opportunità occupazionali e la stabilità lavorativa. In particolare, diversi studi evidenziano che individui con livelli di istruzione più elevati presentano, in media, maggiori probabilità di occupazione e retribuzioni più alte (Card, 1999; Ciccone, Cingano e Cipollone, 2004). Tuttavia, accanto all'istruzione formale, assume importanza anche il possesso di competenze effettive, misurate attraverso indagini internazionali rivolte alla popolazione adulta.

A questo proposito, Checchi e Meschi (2012) analizzano infatti la distribuzione delle competenze nella popolazione adulta italiana attraverso l'indagine ALL (AdultLiteracy and Life skill survey), condotta nel 2003 da Statistics Canada, la quale consente di osservare come competenze linguistiche, quantitative e di problem solving influenzino concretamente le possibilità di inserimento nel mercato del lavoro. Attraverso test standardizzati rivolti alla popolazione adulta, l'indagine misura differenti aree di competenza funzionale, attribuendo agli individui punteggi compresi tra 0 e 500. A differenza dell'istruzione formale, che tende a stabilizzarsi una volta completato il percorso scolastico, le competenze possono rafforzarsi oppure deteriorarsi nel corso della vita, a seconda delle esperienze lavorative e delle opportunità di apprendimento successive.

I risultati mostrano che livelli più elevati di competenze risultano associati a una maggiore probabilità di essere occupati anche controllando variabili quali età, istruzione, background familiare e area di residenza (OECD-Statistics Canada, 2006). Tale relazione emerge con particolare evidenza nella Figura 3, che mostra l'andamento della probabilità di occupazione al

variare delle competenze nelle diverse aree considerate (prose literacy, document literacy, numeracy e problem solving) distinguendo tra uomini e donne. In generale, all'aumentare dei punteggi ottenuti nei test cresce anche la probabilità di essere inseriti nel mercato del lavoro, confermando come le competenze costituiscano una risorsa rilevante non solo sul piano educativo, ma anche su quello occupazionale.

Figura 3 : Effetto delle competenze sulla probabilità di occupazione per genere



Checchi e Meschi (2012)

L'effetto delle competenze appare particolarmente significativo nel caso femminile. Le curve riportate nella figura mostrano infatti una maggiore sensibilità della probabilità di occupazione ai livelli di competenza nel caso delle donne rispetto agli uomini, soprattutto nell'ambito delle competenze quantitative e del problem solving. Questo suggerisce che, in presenza di livelli di competenza elevati, le differenze occupazionali legate al genere tendano almeno in parte a ridursi. Parallelamente, emerge come le competenze assumano un ruolo particolarmente importante per gli individui meno istruiti, mentre il loro effetto relativo appare più contenuto tra coloro che possiedono titoli universitari.

Un ulteriore aspetto rilevante riguarda l'evoluzione delle competenze nel tempo. Gli individui con livelli di istruzione più elevati tendono generalmente a mantenere e sviluppare le proprie competenze anche in età adulta, soprattutto quando inseriti in occupazioni caratterizzate da attività cognitive complesse. Al contrario, chi possiede livelli di istruzione più bassi appare maggiormente esposto a un progressivo impoverimento delle competenze, con possibili ripercussioni sulla qualità dell'occupazione e sulle opportunità di mobilità sociale.

Nel complesso, questi risultati rafforzano l'idea che il ruolo dell'istruzione non possa essere valutato esclusivamente sulla base del numero di anni di scuola frequentati o del titolo di studio conseguito. Diventa infatti necessario considerare anche la qualità delle competenze effettivamente acquisite, la loro distribuzione tra territori e gruppi sociali differenti e la possibilità di conservarle e aggiornarle nel tempo. In questa prospettiva, le competenze rappresentano un indicatore particolarmente utile per comprendere perché, nel caso italiano, l'espansione dell'istruzione non si traduca automaticamente in una riduzione delle disuguaglianze sociali e delle differenze nelle opportunità di mobilità intergenerazionale.

Un ulteriore elemento rilevante nel dibattito sulle competenze riguarda il modo in cui queste si trasformano nel corso del tempo e attraverso le generazioni. La crescita dei livelli di istruzione registrata nei paesi occidentali nel secondo dopoguerra non ha infatti prodotto soltanto un ampliamento quantitativo della partecipazione scolastica, ma è stata accompagnata anche da un progressivo miglioramento delle capacità cognitive medie della popolazione. Tale fenomeno viene spesso collegato ai processi di modernizzazione economica, sociale e tecnologica, che hanno reso sempre più centrali le abilità cognitive nei percorsi di istruzione, nel lavoro e più in generale nella vita sociale contemporanea.

In questo quadro, numerosi studi hanno evidenziato come l'espansione dell'istruzione, in particolare dell'istruzione secondaria e terziaria, abbia favorito lo sviluppo di competenze cognitive e non cognitive nelle generazioni più giovani (Williams, 1998). La progressiva apertura dei sistemi educativi a gruppi sociali precedentemente esclusi, insieme alla diffusione di percorsi scolastici più lunghi e strutturati, avrebbe contribuito a modificare non soltanto il livello medio di istruzione, ma anche il modo in cui gli individui sviluppano capacità di ragionamento, problem solving e apprendimento.

Una parte della letteratura collega questi cambiamenti al cosiddetto “effetto Flynn”, espressione utilizzata per indicare il progressivo aumento dei punteggi ottenuti nei test di intelligenza osservato nel corso del Novecento in numerosi paesi occidentali (Flynn, 1984; 2009). Secondo questa interpretazione, il miglioramento delle performance cognitive non dipenderebbe esclusivamente da fattori biologici o genetici, ma sarebbe fortemente influenzato dalle trasformazioni storiche, istituzionali e culturali che hanno accompagnato la modernizzazione delle società contemporanee. In particolare, si osserva un incremento delle capacità legate al ragionamento astratto, all’organizzazione delle informazioni, alla memoria di lavoro e alla risoluzione di problemi complessi.

Il ruolo della scuola assume, in questo contesto, una posizione centrale. Alcuni studi mostrano infatti che l’esposizione prolungata a stimoli cognitivi strutturati, come quelli forniti dall’insegnamento della matematica, della lettura o delle discipline scientifiche, favorisce lo sviluppo delle capacità cognitive nel tempo (Baker, Salinas e Eslinger, 2012). Parallelamente, la crescente importanza attribuita all’istruzione nelle società contemporanee tende ad aumentare l’investimento individuale nei percorsi formativi, rafforzando ulteriormente il legame tra competenze e opportunità sociali. Particolarmente interessante, ai fini di questo lavoro, è il fatto che tali miglioramenti non sembrano distribuiti in modo completamente uniforme tra gruppi sociali differenti. Alcune ricerche mostrano infatti che l’aumento delle competenze cognitive interessa trasversalmente l’intera popolazione, ma con intensità differenti a seconda delle risorse familiari, del livello di istruzione dei genitori e delle condizioni economiche di origine (Flynn 2012). Queste evidenze risultano coerenti con quanto discusso nei paragrafi precedenti: le competenze non si sviluppano in uno spazio neutrale, ma riflettono l’interazione tra risorse individuali, ambiente familiare, qualità delle istituzioni educative e contesto socioeconomico. Anche quando il livello medio di istruzione aumenta, le opportunità di sviluppare determinate abilità cognitive possono quindi rimanere distribuite in modo diseguale.

Un ulteriore elemento di interesse riguarda il ruolo dei servizi educativi per la prima infanzia. Diverse evidenze mostrano come la frequenza dell’asilo nido e della scuola dell’infanzia sia associata a risultati scolastici mediamente migliori negli anni successivi. In particolare, l’accesso precoce a contesti educativi strutturati sembra favorire soprattutto gli studenti provenienti da situazioni di maggiore fragilità sociale e culturale, contribuendo a ridurre almeno in parte le

differenze osservabili all'ingresso della scuola primaria. Sebbene tali interventi non eliminino completamente gli effetti dell'origine sociale, essi appaiono coerenti con l'idea che politiche educative precoci possano rappresentare uno strumento importante per contrastare la riproduzione intergenerazionale delle disuguaglianze (Fondazione Cariplo, 2023).

Nel caso italiano, tali considerazioni appaiono particolarmente rilevanti alla luce delle persistenti disuguaglianze territoriali e sociali che caratterizzano il sistema educativo. Sebbene l'espansione della scolarizzazione abbia contribuito, nel corso delle generazioni, a un generale miglioramento dei livelli di istruzione e delle competenze medie della popolazione, questo processo non si è sviluppato in modo uniforme all'interno del Paese. Le evidenze empiriche discusse nei paragrafi precedenti mostrano infatti come il contesto familiare, la qualità delle istituzioni scolastiche e le differenze territoriali continuino a incidere significativamente sulle opportunità formative e sui risultati educativi degli individui.

In questa prospettiva, il miglioramento delle competenze cognitive osservato nel lungo periodo non sembra sufficiente, da solo, a garantire una riduzione delle disuguaglianze sociali. Anche in presenza di livelli medi di istruzione più elevati, permangono infatti differenze rilevanti nella qualità degli apprendimenti, nelle possibilità di valorizzare le competenze acquisite e nelle opportunità di trasformare il capitale umano in effettiva mobilità sociale. Il caso italiano suggerisce quindi che l'espansione dell'istruzione rappresenti una condizione importante, ma non necessariamente sufficiente, per ridurre la trasmissione intergenerazionale degli svantaggi.

Allo stesso tempo, le ricerche sullo sviluppo delle competenze cognitive confermano ulteriormente quanto già emerso attraverso l'approccio multilivello richiamato in precedenza: le competenze non dipendono esclusivamente dalle capacità individuali, ma si formano attraverso l'interazione tra fattori familiari, scolastici, istituzionali e territoriali. Di conseguenza, comprendere le disuguaglianze educative nel contesto italiano richiede di considerare non soltanto l'accesso formale all'istruzione, ma anche le condizioni concrete che permettono agli individui di sviluppare, mantenere e valorizzare nel tempo le proprie competenze.

2.3 Oltre il capitale umano: fattori sociali, relazionali e individuali nella riproduzione delle disuguaglianze

L'analisi sviluppata nei paragrafi precedenti ha mostrato come il livello di istruzione continui a rappresentare un elemento centrale nei processi di mobilità sociale, pur senza essere sufficiente, da solo, a garantire una riduzione delle disuguaglianze. I risultati educativi, le competenze e le opportunità occupazionali appaiono infatti influenzati da una pluralità di fattori che operano simultaneamente su livelli differenti. In questo senso, il modello multilivello richiamato in precedenza attraverso lo schema di Coleman consente di interpretare le traiettorie individuali come il risultato dell'interazione tra caratteristiche personali, contesto familiare, istituzioni scolastiche e condizioni socioeconomiche più ampie.

In tale prospettiva, l'istruzione costituisce soltanto uno dei meccanismi attraverso cui si producono e si trasmettono vantaggi e svantaggi sociali. Una parte rilevante della letteratura ha infatti evidenziato come le differenze nei redditi e nelle posizioni occupazionali non possano essere spiegate esclusivamente attraverso le diverse dotazioni di capitale umano. Se così fosse, a parità di titolo di studio dovrebbero ridursi sensibilmente anche le disuguaglianze economiche e professionali. Tuttavia, numerose evidenze empiriche mostrano che individui caratterizzati da livelli di istruzione simili possono sperimentare esiti occupazionali e salariali profondamente differenti (Franzini e Raitano, 2010).

Questa riflessione porta a mettere in discussione una visione strettamente meritocratica della mobilità sociale, secondo cui l'investimento nell'istruzione sarebbe sufficiente a compensare gli svantaggi di origine. Una strategia fondata esclusivamente sull'espansione del capitale umano rischia infatti di trascurare l'esistenza di ulteriori fattori che intervengono nella determinazione delle disuguaglianze. In altri termini, anche laddove il livello di istruzione aumenti, la trasmissione intergenerazionale dei vantaggi può continuare a manifestarsi attraverso canali differenti rispetto a quelli strettamente scolastici.

Il limite principale di una lettura basata unicamente sul capitale umano emerge dal fatto che una parte consistente delle differenze reddituali si manifesta anche tra individui caratterizzati da livelli di istruzione analoghi. Se il titolo di studio fosse realmente sufficiente a spiegare le disuguaglianze economiche e occupazionali, individui con qualifiche simili dovrebbero presentare traiettorie professionali relativamente omogenee. Le evidenze empiriche mostrano invece una situazione

molto più complessa: a parità di istruzione persistono differenze significative nelle retribuzioni, nelle opportunità occupazionali e nelle possibilità di accesso alle posizioni sociali più vantaggiose.

È proprio a partire da questa considerazione che viene introdotto, in modo volutamente provocatorio, il concetto di “fattore X” (Franzini, 2013). Con questa espressione si fa riferimento all’insieme di elementi che incidono sui percorsi individuali senza poter essere ricondotti esclusivamente al livello di istruzione o alle competenze formalmente certificate. Il “fattore X” rappresenta quindi l’insieme delle risorse sociali, culturali e relazionali che contribuiscono alla produzione delle disuguaglianze anche oltre il capitale umano. La ricerca del “fattore X” nasce dal tentativo di comprendere quali ulteriori meccanismi contribuiscano alla riproduzione intergenerazionale dei vantaggi sociali. Tra questi vengono frequentemente richiamate le reti relazionali, il contesto familiare, la qualità dell’istruzione ricevuta, le capacità comunicative, le soft skills e più in generale l’insieme delle caratteristiche personali e sociali che possono influenzare il successo individuale nel mercato del lavoro.

Una prima dimensione riguarda le trasformazioni intervenute nel mercato del lavoro negli ultimi decenni. La crescente diffusione di forme di lavoro temporaneo, atipico e autonomo ha contribuito ad ampliare le differenze reddituali anche tra lavoratori con qualifiche simili. In particolare, la presenza di percorsi lavorativi più frammentati e instabili tende a penalizzare soprattutto gli individui collocati nelle posizioni sociali meno protette. Allo stesso tempo, l’aumento della dispersione salariale all’interno delle stesse categorie professionali suggerisce che il titolo di studio non sia più sufficiente a spiegare le differenze di reddito osservabili nel mercato del lavoro contemporaneo.

Le analisi disponibili mostrano inoltre che la quota di disuguaglianza salariale spiegata esclusivamente dalle differenze nei livelli di istruzione risulta relativamente limitata. In molti paesi avanzati, oltre tre quarti della disuguaglianza complessiva tra lavoratori si manifesta infatti tra individui con titoli di studio equivalenti; nel caso italiano questa componente supera addirittura l’80% (Franzini, 2013). Ciò suggerisce come una parte consistente delle differenze reddituali dipenda da elementi ulteriori rispetto al solo capitale umano formalmente certificato. In questo quadro assume particolare rilievo il ruolo della famiglia di origine. Le condizioni economiche e culturali familiari non influenzano soltanto la probabilità di conseguire livelli elevati di istruzione, ma continuano ad esercitare un effetto anche successivamente, incidendo sulle opportunità

occupazionali, sulle reti sociali disponibili e sulla possibilità di accedere a contesti professionali privilegiati. La famiglia, quindi, non esaurisce la propria influenza nel momento in cui il percorso scolastico si conclude, ma continua a incidere anche nelle fasi successive dell'inserimento lavorativo e della carriera professionale.

Le opportunità occupazionali non dipendono quindi esclusivamente dalle competenze individuali, ma anche dalla possibilità di accedere a reti relazionali favorevoli e ambienti sociali privilegiati. Alcune ricerche mostrano, ad esempio, che a parità di titolo di studio i figli provenienti da famiglie con status socioeconomico più elevato tendono a ottenere occupazioni migliori e retribuzioni superiori rispetto agli individui provenienti da contesti meno privilegiati (Checchi, 2006). Analogamente, la posizione occupazionale dei genitori continua a influenzare significativamente le probabilità di accesso dei figli alle professioni più prestigiose, anche quando il livello di istruzione risulta analogo. In questo senso, il capitale sociale assume un ruolo rilevante nei processi di mobilità, poiché consente di trasformare le relazioni in risorse concretamente spendibili nel mercato del lavoro. Le reti sociali possono infatti facilitare l'accesso alle informazioni, alle opportunità occupazionali e ai contatti professionali, contribuendo così alla riproduzione dei vantaggi sociali tra generazioni.

Accanto ai fattori familiari e relazionali, una parte della letteratura recente ha inoltre posto attenzione su alcune caratteristiche individuali meno tangibili, che possono incidere sui processi di stratificazione sociale. Tra queste vengono frequentemente richiamate le capacità relazionali, la sicurezza personale, la presentazione di sé, il carisma e, più in generale, l'insieme delle qualità che facilitano l'interazione sociale e professionale. Prima di introdurre questa prospettiva, è utile richiamare brevemente la distinzione tra diverse forme di capitale sviluppata nella teoria sociologica. A partire dai contributi di Bourdieu, la letteratura ha distinto tra capitale economico, capitale culturale e capitale sociale (Bourdieu, 1997; Mouzelis, 1995). Il capitale economico riguarda l'insieme delle risorse materiali e patrimoniali che possono generare vantaggi finanziari; il capitale culturale comprende invece conoscenze, competenze e risorse simboliche socialmente riconosciute; il capitale sociale, infine, rimanda alle risorse effettive o potenziali derivanti dall'appartenenza a reti di relazioni. In questo senso, non conta soltanto “che cosa si sa”, ma anche “chi si conosce” e quali opportunità possono derivare dall'accesso a determinati ambienti sociali.

Questa distinzione è rilevante perché consente di comprendere come gli individui possano ottenere vantaggi anche in assenza di elevate risorse economiche, mobilitando altre forme di capitale.

In questa prospettiva, Hakim (2010) introduce il concetto di “capitale erotico”, definendolo come una particolare forma di risorsa sociale composta da elementi estetici, relazionali e comunicativi. Secondo questa interpretazione, caratteristiche quali l’attrattiva fisica, il modo di presentarsi, le abilità sociali, il carisma e la capacità di suscitare consenso possono tradursi in vantaggi concreti nei processi di interazione sociale e, indirettamente, anche nel mercato del lavoro. L’autrice sottolinea inoltre come tali caratteristiche non coincidano esclusivamente con la bellezza fisica, ma comprendano anche aspetti legati alla personalità, alla capacità comunicativa, alla gestione delle relazioni interpersonali e alla presentazione di sé nello spazio sociale. Pur trattandosi di una prospettiva discussa e non priva di criticità, essa contribuisce a evidenziare come il successo occupazionale e sociale possa dipendere anche da fattori differenti rispetto alle sole competenze formalmente certificate.

Una riflessione analoga emerge anche dagli studi economici dedicati al cosiddetto beauty premium, ossia al vantaggio salariale associato all’attrattiva fisica. Alcune ricerche (Hamermesh, 2011) mostrano infatti che individui considerati più attraenti tendono, mediamente, a ottenere retribuzioni più elevate rispetto ad altri lavoratori con caratteristiche professionali simili. Parallelamente, viene talvolta osservata una penalizzazione economica nei confronti degli individui percepiti come meno attraenti. Secondo queste interpretazioni, il mercato del lavoro può attribuire valore non soltanto alla produttività individuale, ma anche a caratteristiche personali e relazionali considerate desiderabili dai datori di lavoro o dalla clientela.

In particolare, alcune analisi sottolineano come tali differenze possano emergere anche in situazioni in cui la produttività dei lavoratori risulti sostanzialmente equivalente. In questi casi, il vantaggio associato all’attrattiva deriverebbe dalle preferenze dei datori di lavoro oppure dalle aspettative della clientela, contribuendo così alla formazione di un vero e proprio “premio” economico legato all’aspetto fisico e alla capacità di interazione sociale. Ciò suggerisce come il mercato del lavoro non remunererà esclusivamente competenze tecniche o qualifiche formali, ma possa attribuire valore anche a elementi legati alla presentazione di sé, alla capacità relazionale e all’immagine sociale dell’individuo.

Tale meccanismo risulta particolarmente evidente nei settori professionali in cui l'interazione sociale, la rappresentazione pubblica o il rapporto con il cliente assumono un ruolo centrale. In questi contesti, elementi quali la capacità comunicativa, la presenza scenica, il carisma o l'attrattività possono diventare risorse economicamente valorizzate, contribuendo ad ampliare ulteriormente le differenze individuali.

Nel complesso, queste prospettive suggeriscono come le disuguaglianze sociali non possano essere interpretate esclusivamente attraverso il livello di istruzione o il possesso di competenze formali. Al contrario, i processi di mobilità sociale appaiono influenzati da un insieme articolato di fattori economici, culturali, relazionali e simbolici che tendono a distribuirsi in modo diseguale già a partire dalla famiglia di origine. L'istruzione continua certamente a rappresentare uno strumento fondamentale di emancipazione e miglioramento sociale. Tuttavia, la sua capacità di funzionare come reale "ascensore sociale" dipende anche dal modo in cui essa interagisce con le altre risorse disponibili agli individui. Le condizioni economiche della famiglia, le reti sociali, la qualità dell'ambiente di provenienza, le competenze relazionali e le caratteristiche personali possono infatti rafforzare oppure limitare gli effetti positivi dell'investimento educativo, contribuendo alla persistenza delle disuguaglianze tra generazioni.

CAPITOLO 3 – DISUGUAGLIANZE EDUCATIVE E MOBILITÀ SOCIALE: IL CONTRIBUTO DI FONDAZIONE CARIPLO

3.1 Fondazione Cariplo e il contrasto alle disuguaglianze

Dopo aver analizzato nei capitoli precedenti il rapporto tra istruzione, mobilità sociale e disuguaglianze nel contesto italiano, risulta utile soffermarsi su un'esperienza concreta di ricerca e intervento che negli ultimi anni ha contribuito ad arricchire il dibattito su questi temi. In tale contesto, l'attività di Fondazione Cariplo rappresenta un caso particolarmente interessante, poiché combina l'osservazione diretta dei fenomeni sociali con la promozione di iniziative di ricerca finalizzate alla comprensione e alla riduzione delle disuguaglianze.

Fondazione Cariplo è una fondazione filantropica formalmente istituita nel 1991, le cui origini risalgono tuttavia alla tradizione della Cassa di Risparmio delle Province Lombarde e della Commissione Centrale di Beneficenza, attiva sin dal 1816. Oggi la Fondazione opera principalmente in Lombardia e nelle province di Novara e del Verbano-Cusio-Ossola, sostenendo attraverso contributi a fondo perduto enti non profit ed enti pubblici impegnati nella realizzazione di progetti sociali, culturali, ambientali e di ricerca. La peculiarità di Fondazione Cariplo risiede nella sua stretta connessione con i territori. Attraverso la collaborazione costante con istituzioni locali, organizzazioni del Terzo Settore, scuole, università e realtà associative, la Fondazione entra quotidianamente in contatto con bisogni, fragilità e opportunità che caratterizzano contesti sociali molto diversi tra loro. Tale posizione le consente di osservare da vicino gli effetti concreti delle disuguaglianze e di raccogliere informazioni che spesso integrano e completano quanto emerge dalle tradizionali analisi statistiche. Dal punto di vista della presente ricerca, questo aspetto assume particolare rilevanza. Come evidenziato nei capitoli precedenti, la mobilità sociale non dipende esclusivamente dal livello di istruzione raggiunto dagli individui, ma è il risultato dell'interazione tra molteplici fattori: condizioni economiche familiari, capitale culturale, qualità delle istituzioni educative, caratteristiche territoriali, reti sociali e opportunità offerte dal contesto di appartenenza.

Le disuguaglianze si manifestano quindi come fenomeni multidimensionali, difficilmente riconducibili a un'unica causa o a un singolo indicatore.

È proprio a partire da questa consapevolezza che Fondazione Cariplo ha progressivamente individuato nel tema delle disuguaglianze uno degli ambiti centrali della propria attività di ricerca. Secondo la prospettiva adottata dalla Fondazione, la disuguaglianza non rappresenta soltanto una condizione di svantaggio individuale, ma costituisce una perdita per l'intera collettività. Limitare le opportunità di una parte della popolazione significa infatti ridurre il potenziale di sviluppo economico, sociale e culturale dell'intera comunità.

Per tale ragione, nel 2022 Fondazione Cariplo ha avviato il programma “Inequalities Research – Generare conoscenza per ridurre le disuguaglianze”, destinando risorse specifiche alla produzione di studi e analisi sul fenomeno. L'iniziativa nasce dalla convinzione che la comprensione delle disuguaglianze richieda un approccio interdisciplinare e condiviso, capace di integrare metodologie quantitative, analisi territoriali e osservazioni qualitative. Come sottolineato dalla stessa Fondazione, il tema delle disuguaglianze non riguarda esclusivamente le politiche sociali o il sostegno ai soggetti più fragili, ma coinvolge il funzionamento complessivo della società e la capacità delle comunità di valorizzare il potenziale delle persone.

L'interesse di Fondazione Cariplo per questi temi appare particolarmente coerente con il quadro teorico sviluppato nei capitoli precedenti. Le evidenze empiriche analizzate hanno infatti mostrato come il contesto familiare, il territorio di origine e le opportunità educative continuino a esercitare un'influenza significativa sui percorsi individuali, contribuendo alla riproduzione delle disuguaglianze tra generazioni. In questo senso, le attività di ricerca promosse dalla Fondazione offrono un contributo rilevante perché permettono di osservare tali dinamiche non solo attraverso indicatori statistici, ma anche attraverso l'analisi delle esperienze concrete vissute dalle persone e dalle comunità.

Da questo percorso di ricerca sono nati il Primo Rapporto Disuguaglianze, pubblicato nel 2023, e il Secondo Rapporto Disuguaglianze, pubblicato nel 2025. Il primo rapporto, realizzato nell'ambito del programma “Inequalities Research”, nasce con l'obiettivo di sviluppare una conoscenza più approfondita delle radici delle disuguaglianze e delle principali dimensioni attraverso cui esse si manifestano. Il rapporto propone una lettura ampia del fenomeno, evidenziando come le disuguaglianze di opportunità non rappresentino soltanto un ostacolo per i singoli individui, ma

costituiscano una perdita per l'intera collettività, limitando la capacità delle comunità di valorizzare pienamente le risorse e i talenti disponibili.

A distanza di due anni, il Secondo Rapporto Disuguaglianze amplia ulteriormente questa prospettiva, concentrandosi sul tema della valorizzazione del potenziale umano e sulle condizioni che consentono alle persone di sviluppare le proprie capacità. L'attenzione si sposta quindi non soltanto sui fattori che generano svantaggi, ma anche sugli elementi che possono favorire percorsi di crescita individuale e collettiva. In questa prospettiva assumono particolare rilievo il ruolo della famiglia, delle condizioni economiche, del contesto territoriale, delle reti sociali e delle opportunità educative, temi che risultano strettamente collegati alle questioni affrontate nei capitoli precedenti.

I due rapporti si inseriscono quindi all'interno di un medesimo percorso di ricerca. Se il primo è orientato principalmente alla comprensione delle origini e dei meccanismi che producono le disuguaglianze, il secondo approfondisce le condizioni che permettono alle persone e alle comunità di esprimere il proprio potenziale, offrendo nuovi dati, analisi e chiavi interpretative utili per orientare le politiche pubbliche e gli interventi sociali. Per questa ragione, essi rappresentano una fonte particolarmente rilevante per il presente lavoro, poiché consentono di osservare il tema della mobilità sociale e delle opportunità educative attraverso una prospettiva multidimensionale che integra aspetti economici, sociali, territoriali e relazionali.

3.2 Disuguaglianze educative e opportunità di crescita: evidenze dal Primo Rapporto Disuguaglianze

Le riflessioni sviluppate nei capitoli precedenti hanno evidenziato come la mobilità sociale non dipenda esclusivamente dal livello di istruzione raggiunto dagli individui, ma sia influenzata da una pluralità di fattori economici, familiari, culturali e territoriali che contribuiscono a determinare le opportunità disponibili nel corso della vita. In questa prospettiva, il Primo Rapporto Disuguaglianze promosso da Fondazione Cariplo nel 2023 offre un contributo particolarmente interessante, poiché affronta il tema delle disuguaglianze di opportunità attraverso un approccio multidimensionale che combina dati statistici, analisi empiriche ed evidenze raccolte direttamente sul territorio. L'interesse del rapporto risiede soprattutto nel tentativo di osservare come le disuguaglianze si manifestino fin dalle prime fasi della vita e come esse influenzino non soltanto i risultati scolastici, ma anche le aspettative, le relazioni sociali e le possibilità di sviluppo individuale. Tale impostazione appare particolarmente coerente con quanto discusso nei capitoli precedenti, nei quali è emerso come l'origine familiare continui a esercitare un ruolo significativo nei percorsi educativi e occupazionali degli individui, contribuendo alla trasmissione intergenerazionale dei vantaggi e degli svantaggi sociali.

Una prima evidenza richiamata dal rapporto riguarda il legame tra istruzione e benessere individuale. A questo proposito viene utilizzato il Better Life Index dell'OCSE, uno strumento che consente di confrontare il livello di benessere dei diversi Paesi attraverso molteplici dimensioni, tra cui reddito, occupazione, salute, relazioni sociali, partecipazione civica e istruzione. I risultati mostrano come l'Italia presenti un quadro articolato, caratterizzato da risultati superiori alla media per quanto riguarda alcuni aspetti, come le condizioni generali di salute, l'equilibrio tra vita privata e lavoro e l'impegno civile, ma da performance meno positive in altre aree rilevanti, tra cui il reddito, l'occupazione, la qualità dell'ambiente, le relazioni sociali, la soddisfazione per la vita e, soprattutto, l'istruzione. Con riferimento agli apprendimenti, il Better Life Index colloca l'Italia al trentunesimo posto su quarantuno Paesi considerati per il livello medio delle competenze degli studenti. Il punteggio medio ottenuto dagli studenti italiani in lettura, matematica e scienze risulta pari a 477 punti, inferiore rispetto alla media OCSE di 488 punti. In particolare, le maggiori criticità emergono nelle competenze scientifiche e nella comprensione della lettura, mentre i

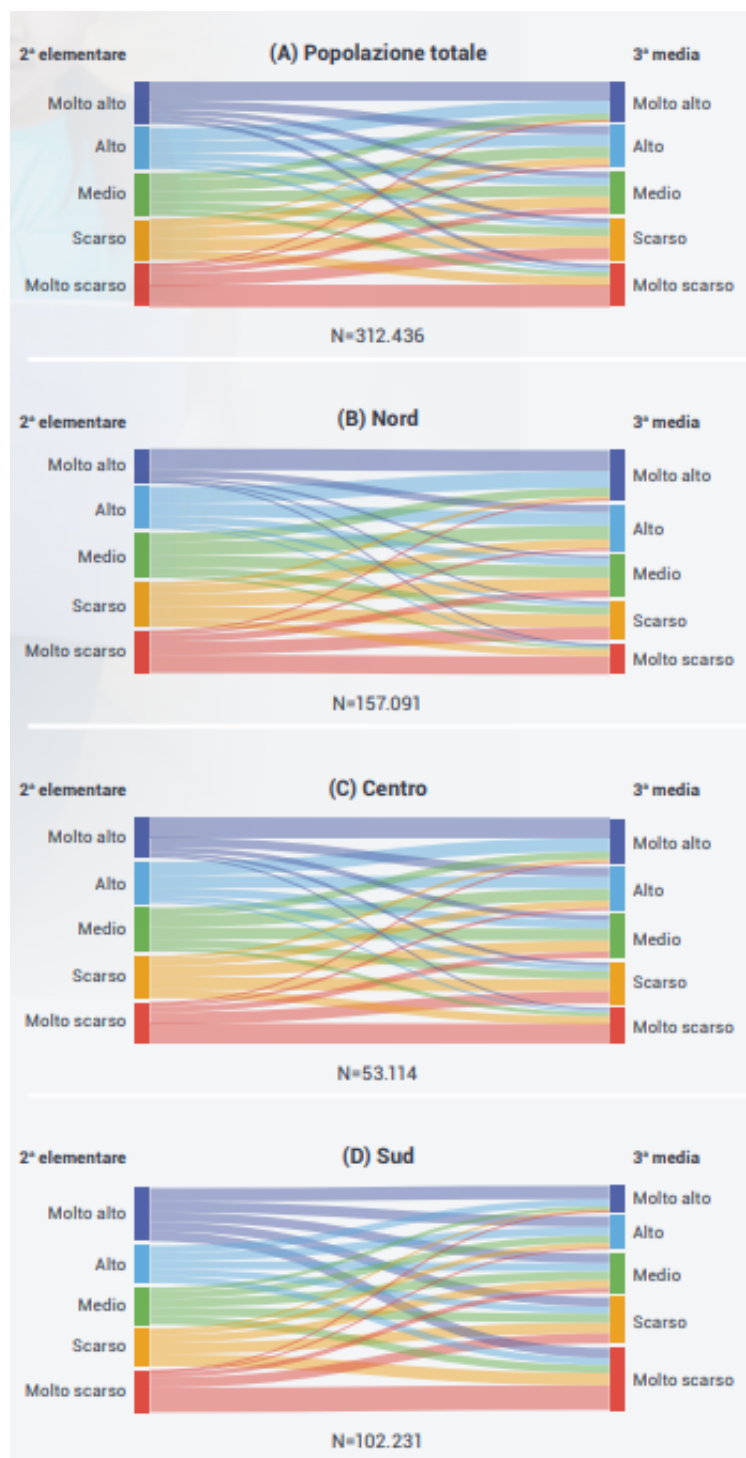
risultati in matematica si collocano sostanzialmente in linea con la media internazionale. Il rapporto evidenzia inoltre differenze significative tra indirizzi scolastici e tra gruppi di studenti, confermando come le opportunità educative continuino a distribuirsi in modo non uniforme all'interno del sistema scolastico.

Al di là dei valori numerici, ciò che appare particolarmente rilevante è il legame che la letteratura individua tra qualità dell'istruzione e qualità della vita. Un più elevato livello di istruzione è infatti associato a una maggiore partecipazione alla vita sociale e civile, a migliori condizioni di salute, a maggiori opportunità occupazionali e a livelli più elevati di soddisfazione personale. Al contrario, bassi livelli di istruzione e fenomeni di abbandono scolastico risultano frequentemente associati a minori opportunità economiche, maggior rischio di esclusione sociale e maggiori costi collettivi in termini di assistenza sociale e sanitaria. Da questa prospettiva, le disuguaglianze educative non rappresentano soltanto un problema individuale, ma costituiscono una questione che interessa l'intera collettività, poiché limitano la possibilità di valorizzare pienamente il potenziale umano disponibile.

Proprio per comprendere in che modo tali disuguaglianze si sviluppino durante il percorso formativo, il rapporto dedica particolare attenzione ai risultati delle prove standardizzate INVALSI, che consentono di seguire gli apprendimenti degli studenti italiani in diversi momenti della loro carriera scolastica. L'analisi prende in esame una coorte di studenti osservata dalla seconda classe della scuola primaria fino al termine della scuola secondaria di primo grado, permettendo di valutare non soltanto il livello iniziale delle competenze, ma anche la loro evoluzione nel tempo. La coorte originaria comprendeva oltre 510.000 studenti frequentanti la seconda elementare nell'anno scolastico 2012/2013 ; tuttavia, per circa 312.000 di essi è stato possibile ricostruire l'intero percorso fino alla terza media grazie alla disponibilità di dati completi. Un primo elemento di interesse riguarda proprio gli studenti di cui si perde traccia nel corso del tempo. Si tratta prevalentemente di maschi, studenti stranieri, residenti nel Mezzogiorno, provenienti da famiglie con basso livello di istruzione e reddito, con risultati scolastici inizialmente più bassi e che, con maggiore frequenza, non avevano frequentato l'asilo nido o la scuola dell'infanzia. Già questo dato suggerisce come le condizioni di svantaggio tendano ad accumularsi e a riflettersi nei percorsi educativi successivi.

Per analizzare la mobilità scolastica, gli studenti vengono classificati in cinque gruppi di apprendimento (“Molto alto”, “Alto”, “Medio”, “Scarso” e “Molto scarso”) e osservati nuovamente sei anni dopo, al termine della scuola secondaria di primo grado. I risultati evidenziano una marcata persistenza delle posizioni iniziali. Come mostrato nella Figura 4, circa il 50% degli studenti che in seconda elementare appartenevano al gruppo con apprendimento “Molto scarso” si trova nella medesima posizione anche in terza media. Inoltre, considerando gli studenti che inizialmente presentavano risultati “Medi” o peggiori, oltre il 90% rimane negli stessi gruppi anche sei anni più tardi. Al contrario, la mobilità verso l’alto appare estremamente limitata: solo lo 0,31% dell’intera popolazione analizzata riesce a passare dal gruppo con apprendimento “Molto scarso” a quello con apprendimento “Molto alto”. Analogamente, quasi il 50% degli studenti che ottenevano risultati “Molto alti” in seconda elementare mantiene la propria posizione anche in terza media.

Figura 4 : Transizione tra seconda elementare e terza media nella popolazione generale e nelle diverse aree geografiche

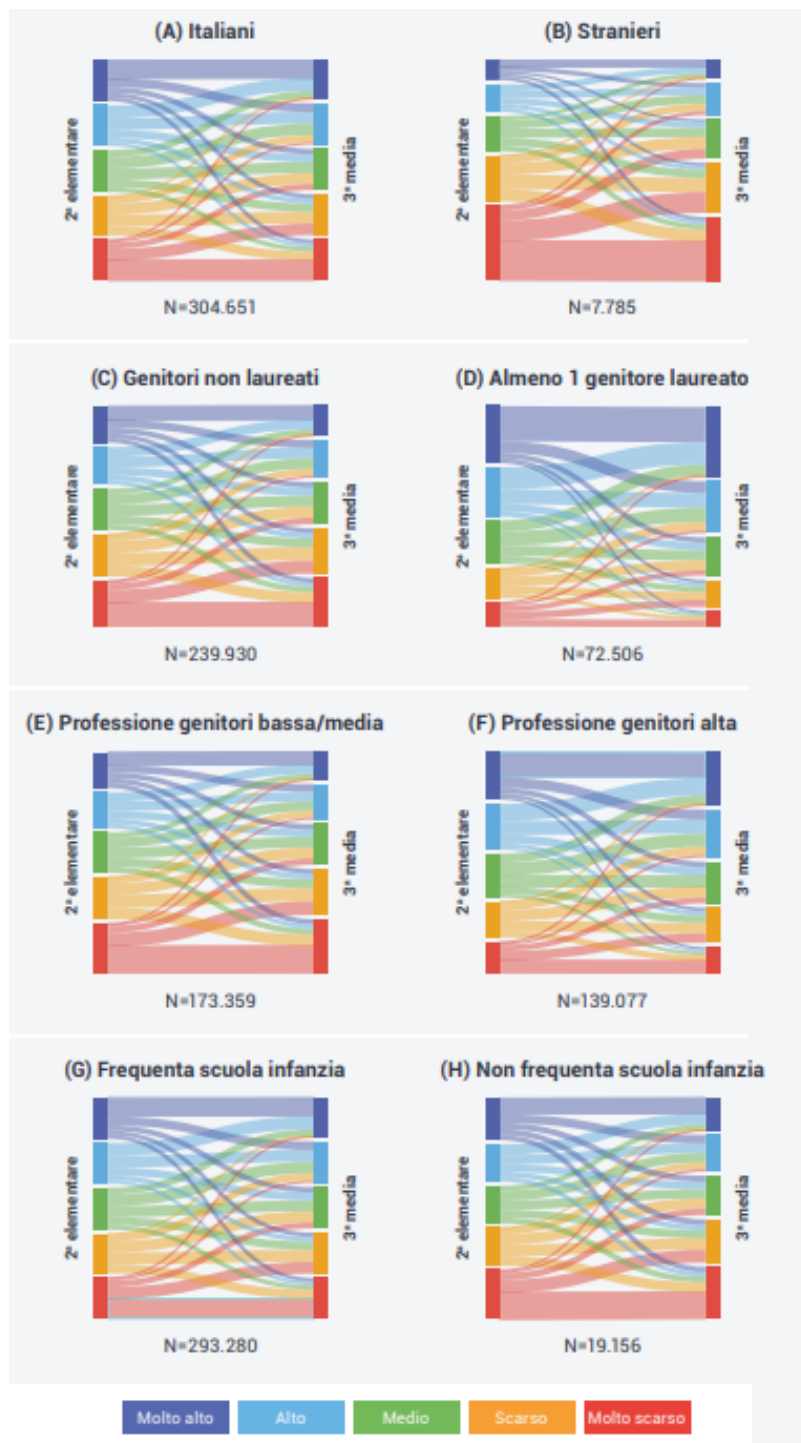


Fondazione Cariplo (2023)

L'analisi territoriale mostra inoltre differenze particolarmente rilevanti. Se all'inizio del percorso scolastico le distanze tra Nord e Sud risultano relativamente contenute, sei anni più tardi emerge un divario molto più marcato. In terza media, infatti, soltanto il 14,5% degli studenti del Nord si colloca nel gruppo con apprendimenti "Molto scarsi", contro circa il 30% degli studenti del Sud. Parallelamente, il 24% degli studenti del Nord raggiunge il gruppo con risultati "Molto alti", contro appena il 13% degli studenti meridionali. Nel Mezzogiorno si osserva inoltre una probabilità significativamente più elevata di permanere nelle posizioni di svantaggio e una maggiore probabilità di peggiorare anche partendo da livelli iniziali elevati.

Le differenze risultano ancora più evidenti quando si considerano alcune caratteristiche individuali e familiari degli studenti. Come mostra la Figura 5, gli studenti stranieri presentano già in seconda elementare livelli di apprendimento mediamente inferiori rispetto ai coetanei italiani: circa il 35% si colloca nel gruppo con risultati "Molto scarsi", contro meno del 20% degli studenti italiani. Tale svantaggio tende a persistere nel tempo: oltre il 52% degli studenti stranieri che partivano dalla posizione più svantaggiata rimane nello stesso gruppo anche in terza media.

Figura 5 : Transizione tra seconda elementare e terza media per caratteristiche degli studenti e delle loro famiglie



Fondazione Cariplo (2023)

Un ruolo particolarmente rilevante è svolto dal capitale culturale familiare. Gli studenti con almeno un genitore laureato risultano fortemente sovrarappresentati nel gruppo con apprendimenti “Molto alti” e sottorappresentati in quello con risultati “Molto scarsi”. Inoltre, oltre il 60% di coloro che ottengono risultati molto elevati all’inizio del percorso riesce a mantenerli anche in terza media, mentre tra gli studenti privi di genitori laureati tale quota scende al 37%. Analogamente, tra gli studenti con almeno un genitore laureato solo il 30% di coloro che partivano dal gruppo più svantaggiato rimane nella stessa posizione sei anni dopo, contro oltre il 50% degli studenti con genitori non laureati. Risultati simili emergono considerando la professione dei genitori e la frequenza dei servizi educativi per la prima infanzia. Gli studenti provenienti da famiglie con professioni ad alta qualificazione mostrano percorsi scolastici mediamente più favorevoli, mentre la frequenza della scuola dell’infanzia e dell’asilo nido appare associata a una minore probabilità di trovarsi nei gruppi con i peggiori risultati e a maggiori possibilità di miglioramento nel corso della carriera scolastica. Sebbene tali servizi non eliminino completamente le disuguaglianze, essi sembrano contribuire ad attenuarne gli effetti già nelle prime fasi del percorso educativo.

Nel complesso, le evidenze mostrano come le differenze presenti all’inizio della carriera scolastica tendano a consolidarsi nel tempo piuttosto che ridursi. Gli studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati, con minore capitale culturale familiare, residenti nel Mezzogiorno o con background migratorio incontrano maggiori difficoltà nel recuperare il divario iniziale. In questo senso, il sistema dell’istruzione obbligatoria sembra incontrare notevoli difficoltà nel compensare le disparità legate alle condizioni di partenza, confermando il ruolo centrale delle disuguaglianze educative nei processi di riproduzione delle disuguaglianze sociali. Le evidenze raccolte dal rapporto risultano particolarmente significative perché sembrano confermare quanto discusso nei capitoli precedenti a proposito del rapporto tra istruzione e mobilità sociale. Se teoricamente la scuola dovrebbe rappresentare uno dei principali strumenti attraverso cui ridurre il peso dell’origine sociale sui percorsi individuali, i risultati osservati suggeriscono che tale funzione compensativa non sempre riesce a realizzarsi pienamente. In molti casi, infatti, le differenze iniziali finiscono per sedimentarsi nel tempo, contribuendo alla riproduzione delle disuguaglianze educative anziché al loro superamento.

Alla luce dei risultati osservati, assume particolare rilievo anche il tema dell'educazione nella prima infanzia. Come evidenziato nei paragrafi precedenti, le disuguaglianze educative non si manifestano improvvisamente durante il percorso scolastico, ma affondano le proprie radici nelle differenti condizioni economiche, culturali e relazionali che caratterizzano i contesti familiari di origine. Per questa ragione, il rapporto dedica attenzione al ruolo svolto dai servizi educativi rivolti ai bambini nei primi anni di vita, analizzando in particolare la frequenza dell'asilo nido e della scuola dell'infanzia.

L'ipotesi di fondo è che l'accesso precoce a contesti educativi strutturati possa contribuire a ridurre almeno in parte gli svantaggi iniziali associati al background familiare. I risultati presentati nel rapporto sembrano andare proprio in questa direzione. Gli studenti che non hanno frequentato la scuola dell'infanzia risultano infatti maggiormente rappresentati tra coloro che ottengono i risultati più bassi nelle prove scolastiche somministrate nei primi anni dell'istruzione obbligatoria. Parallelamente, emerge come la frequenza della scuola dell'infanzia possa favorire un miglioramento delle performance degli studenti che presentano maggiori difficoltà all'inizio del percorso scolastico.

Particolarmente significativo appare il fatto che gli studenti collocati nei livelli più bassi degli apprendimenti durante la scuola primaria tendano con maggiore probabilità a rimanere in tale condizione qualora non abbiano frequentato la scuola dell'infanzia. Al contrario, coloro che hanno beneficiato di questa esperienza educativa mostrano una maggiore probabilità di migliorare la propria posizione relativa nel corso del tempo. Evidenze analoghe emergono anche con riferimento all'asilo nido, che sembra contribuire sia a ridurre il rischio di collocarsi nei gruppi caratterizzati dai risultati scolastici peggiori sia ad aumentare le possibilità di recupero durante il percorso formativo successivo. Pur trattandosi di relazioni che devono essere interpretate con cautela, poiché non consentono di stabilire automaticamente un nesso causale diretto, i risultati suggeriscono come l'accesso ai servizi educativi nella prima infanzia possa rappresentare un importante fattore di contrasto alle disuguaglianze di opportunità. In altri termini, l'intervento educativo precoce sembra offrire maggiori possibilità di sviluppo proprio a quei bambini che, in assenza di adeguati sostegni, rischierebbero di accumulare svantaggi destinati a manifestarsi negli anni successivi.

Le evidenze raccolte dal rapporto rafforzano quindi l'idea che le politiche educative rivolte alla prima infanzia possano svolgere un ruolo strategico non soltanto sul piano degli apprendimenti, ma anche sul versante della mobilità sociale. Se le differenze di partenza tendono infatti a consolidarsi nel tempo, intervenire precocemente può contribuire a ridurre l'impatto prima che esse diventino difficilmente recuperabili. Da questo punto di vista, l'asilo nido e la scuola dell'infanzia non rappresentano semplicemente servizi di supporto alle famiglie, ma veri e propri strumenti di investimento sociale capaci di incidere sulle opportunità future degli individui.

Accanto alle differenze osservabili nei risultati scolastici, il Primo Rapporto Disuguaglianze propone un'ulteriore prospettiva di analisi particolarmente interessante. Una delle intuizioni più originali del lavoro consiste infatti nel tentativo di osservare come le disuguaglianze possano manifestarsi anche attraverso atteggiamenti, aspettative e competenze comportamentali che precedono l'ingresso nel mercato del lavoro e, in alcuni casi, persino l'inizio della scuola primaria. L'attenzione si sposta quindi da variabili tradizionalmente utilizzate negli studi sulla mobilità sociale, come il reddito o il titolo di studio, verso dimensioni meno immediatamente misurabili ma potenzialmente decisive per lo sviluppo individuale.

Per esplorare questi aspetti, il rapporto presenta una serie di esperimenti comportamentali realizzati su bambini appartenenti a contesti socioeconomici differenti. L'obiettivo non è individuare differenze innate tra gli individui, ma comprendere in che misura l'ambiente sociale e familiare possa influenzare lo sviluppo di alcune competenze trasversali, come l'autocontrollo, la capacità di pianificazione, la comprensione del punto di vista altrui e la fiducia nei confronti delle altre persone. Particolarmente significativo è il cosiddetto Marshmallow Test, originariamente sviluppato dallo psicologo Walter Mischel e successivamente adattato nell'ambito della ricerca promossa da Fondazione Cariplo e condotto nel 2022 su un campione di bambini nati nel 2018 e residenti in diversi comuni dell'area metropolitana milanese. L'esperimento consiste nel verificare la capacità dei bambini di rinunciare a una gratificazione immediata per ottenere una ricompensa maggiore in un momento successivo. Nel caso analizzato dal rapporto, ai bambini viene offerto un ovetto di cioccolato con la possibilità di riceverne un secondo qualora riescano ad attendere il ritorno dell'insegnante senza mangiare il primo.

I risultati mostrano differenze rilevanti tra i gruppi osservati. Nei contesti socioeconomici più favoriti circa il 73% dei bambini riesce ad attendere per ottenere la ricompensa aggiuntiva, mentre

nei contesti più vulnerabili la quota scende al 57%. In altri termini, la probabilità di superare con successo il test risulta sensibilmente più elevata tra i bambini provenienti da ambienti caratterizzati da maggiori risorse economiche e culturali.

L'interesse di questi risultati non risiede tanto nel test in sé quanto nel significato che esso assume nell'ambito delle disuguaglianze di opportunità. La capacità di rinviare una gratificazione immediata, pianificare il futuro e mantenere un comportamento coerente rispetto a un obiettivo di lungo periodo rappresenta infatti una competenza che può incidere successivamente sui percorsi scolastici e professionali degli individui. In questo senso, il rapporto suggerisce che alcune differenze spesso osservate in età adulta possano avere origine molto prima dell'ingresso nel mercato del lavoro, sviluppandosi progressivamente all'interno dei diversi contesti di crescita. Un secondo esperimento richiamato dal rapporto riguarda invece la capacità di comprendere il punto di vista altrui. Il test, ispirato al modello noto come "Sally and Anne test" e adattato nel rapporto come test di Sara e Anna, è stato proposto nell'autunno del 2022 a due gruppi di bambini nati nel 2017, appartenenti rispettivamente a un contesto socioeconomico agiato e a un contesto più vulnerabile.

L'esercizio prevede l'utilizzo di due bambole, Sara e Anna: al bambino viene mostrato che una pallina si trova inizialmente nel cestino di Sara; successivamente, mentre Sara è assente, Anna sposta la pallina nel proprio cestino. Quando Sara rientra, al bambino viene chiesto dove la bambola cercherà la pallina. La risposta corretta richiede di distinguere ciò che il bambino sa dalla prospettiva di Sara, che non ha assistito allo spostamento.

Il test misura quindi la capacità di attribuire all'altro un punto di vista diverso dal proprio, cioè di comprendere che un'altra persona può avere una convinzione non corrispondente alla realtà osservata. Anche in questo caso emergono differenze tra i due gruppi: nel contesto socioeconomico più agiato il 54% dei bambini supera il test, mentre nel gruppo proveniente da un contesto più vulnerabile la quota scende al 40%. In termini relativi, la probabilità di superare con successo l'esercizio risulta quindi più alta tra i bambini provenienti da famiglie ad alto reddito.

L'interesse di questo risultato, ai fini del presente lavoro, non riguarda soltanto la specifica abilità cognitiva osservata, ma il suo possibile legame con lo sviluppo della fiducia e delle relazioni sociali. Comprendere il punto di vista altrui rappresenta infatti una componente importante della capacità di costruire relazioni, cooperare e orientarsi all'interno di contesti sociali complessi.

Anche questa evidenza conferma come alcune competenze relazionali e cognitive possano svilupparsi in modo differenziato già nella prima infanzia, risentendo dell'ambiente sociale e familiare in cui i bambini crescono.

Un ulteriore esercizio proposto agli stessi gruppi di bambini ha riguardato il tema della fiducia. Anche in questo caso sono emerse differenze significative tra i due gruppi osservati: tra i bambini provenienti da contesti socioeconomici più favorevoli il 78% ha accettato di partecipare a uno scambio basato sulla fiducia, mentre tra quelli provenienti da contesti più vulnerabili la quota si è fermata al 68%. In altri termini, i bambini appartenenti al gruppo più privilegiato hanno mostrato una probabilità circa del 15% superiore di accettare uno scambio fondato sulla fiducia reciproca. L'interesse di questo risultato va oltre il semplice esito dell'esperimento. Il tema della fiducia occupa infatti una posizione centrale nella letteratura economica e sociologica.

Già negli anni Ottanta Kenneth Arrow sosteneva che una parte rilevante delle differenze nei livelli di sviluppo economico potesse essere ricondotta alla presenza o all'assenza di fiducia reciproca all'interno di una società. Studi successivi hanno ulteriormente approfondito questa relazione, evidenziando come la fiducia rappresenti una risorsa in grado di influenzare non solo la qualità delle relazioni sociali, ma anche gli esiti economici individuali.

Particolarmente significativo è il contributo di Butler, Guiso e Giuliano (2016), secondo cui esisterebbe una sorta di livello ottimale di fiducia. I risultati mostrano infatti che sia un eccesso sia una totale assenza di fiducia possono produrre effetti negativi. Gli individui che tendono a fidarsi indiscriminatamente registrano in media una riduzione del reddito pari a circa il 7% rispetto a coloro che manifestano una fiducia più equilibrata; tuttavia, gli effetti risultano ancora più marcati per chi non si fida affatto degli altri, con una perdita media di reddito pari al 14%, una differenza comparabile a quella associata al possesso o meno di un titolo universitario.

Alla luce di queste evidenze, i risultati osservati nel campione analizzato da Fondazione Cariplo assumono un significato particolarmente interessante. Essi suggeriscono che alcune disposizioni individuali, come la fiducia verso gli altri e verso l'ambiente circostante, possano svilupparsi già nei primi anni di vita e risultare influenzate dalle condizioni sociali ed economiche di origine. Ancora una volta emerge quindi come le disuguaglianze di opportunità non riguardino esclusivamente il reddito o l'accesso all'istruzione, ma possano riflettersi anche nella formazione

di atteggiamenti e competenze relazionali che contribuiscono a modellare i percorsi individuali nel lungo periodo.

3.3 Ostacoli e fattori di sviluppo del potenziale umano: evidenze dal Secondo Rapporto Disuguaglianze

Se il Primo Rapporto Disuguaglianze aveva concentrato l'attenzione soprattutto sulle origini e sui meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze di opportunità, il Secondo Rapporto Disuguaglianze di Fondazione Cariplo, pubblicato nel 2025, amplia la prospettiva di analisi interrogandosi sulle condizioni che permettono alle persone di sviluppare pienamente il proprio potenziale. L'obiettivo non è soltanto comprendere quali fattori ostacolino la mobilità sociale e la realizzazione individuale, ma anche individuare gli elementi che favoriscono percorsi di crescita, benessere e partecipazione alla vita sociale.

In questo senso, il rapporto si colloca in continuità con le riflessioni sviluppate nei capitoli precedenti. La letteratura sulla mobilità sociale e sulla disuguaglianza delle opportunità ha infatti evidenziato come i risultati individuali non dipendano esclusivamente dall'impegno personale, ma siano influenzati da una molteplicità di fattori legati al contesto familiare, educativo, economico e territoriale. Il Secondo Rapporto Disuguaglianze riprende questa impostazione e propone di osservare tali dinamiche attraverso il concetto di *fioritura* (*flourishing*), intesa come la possibilità per ciascun individuo di realizzare le proprie capacità e aspirazioni nei diversi ambiti della vita. Il concetto di fioritura proposto dal rapporto si inserisce in continuità con la letteratura sulla mobilità sociale e sulla disuguaglianza delle opportunità analizzata nei capitoli precedenti. Se infatti l'istruzione rappresenta uno dei principali strumenti di emancipazione sociale, il pieno sviluppo delle capacità individuali dipende anche da una pluralità di fattori economici, relazionali e territoriali.

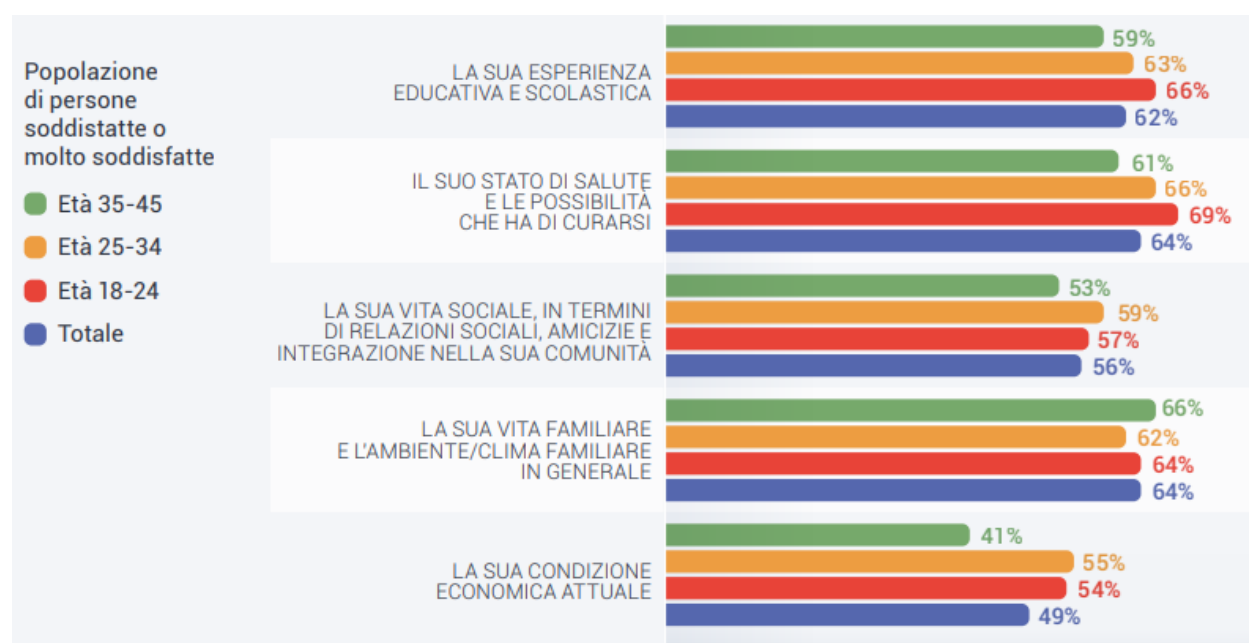
Per raggiungere questo obiettivo, la ricerca ha adottato una metodologia integrata che combina approcci quantitativi e qualitativi. Come sottolineato dagli autori, tale scelta nasce dalla consapevolezza che la complessità del fenomeno non possa essere colta esclusivamente attraverso indicatori statistici. Accanto ai dati quantitativi, infatti, è necessario ascoltare le esperienze individuali e comprendere il significato che le persone attribuiscono ai propri percorsi di vita. Il rapporto afferma esplicitamente che dietro ogni dato esiste una storia e che ogni storia contribuisce a rendere più comprensibili i dati stessi.

La componente quantitativa dell'indagine si basa su un questionario somministrato a un campione rappresentativo della popolazione italiana compresa tra i 18 e i 45 anni. Il campione è stato costruito tenendo conto di variabili quali genere, età, livello di istruzione, area geografica di residenza, dimensione del comune e condizione occupazionale. Le interviste, realizzate mediante metodologia CAWI (*Computer Assisted Web Interviewing*) tra il 13 e il 23 maggio 2025, hanno coinvolto 1.201 persone su un totale di 5.839 contatti. Ai partecipanti è stato chiesto di ricostruire la propria traiettoria di vita, riflettendo sulle condizioni di partenza, sui cambiamenti intervenuti nel tempo, sugli ostacoli incontrati e sulle risorse che hanno contribuito al loro percorso di crescita (Fondazione Cariplo, 2025). Accanto all'indagine quantitativa, il rapporto ha previsto una componente qualitativa basata su 62 interviste individuali rivolte a giovani adulti di età compresa tra i 18 e i 45 anni. I partecipanti sono stati suddivisi in tre gruppi: individui che, pur provenendo da condizioni di svantaggio, sono riusciti a migliorare la propria situazione; individui che, partendo da condizioni analoghe, non hanno registrato miglioramenti significativi; e un gruppo composto da giovani adulti il cui contributo è stato utilizzato per approfondire percezioni e aspettative rispetto ai temi oggetto dell'indagine. L'analisi delle interviste è stata effettuata attraverso il software Atlas.ti, utilizzando un sistema di codifica articolato in temi e sottotemi che ha consentito di individuare elementi ricorrenti nelle esperienze raccontate.

L'intero percorso di ricerca è stato costruito attorno al concetto di fioritura personale. A tutti gli intervistati è stato chiesto di valutare il proprio livello di soddisfazione rispetto a cinque ambiti fondamentali della vita : famiglia, lavoro e condizione economica, istruzione, relazioni sociali e salute. Attraverso questa impostazione, il rapporto supera una concezione esclusivamente economica del benessere e propone una visione multidimensionale della realizzazione personale. I risultati mostrano innanzitutto come i giovani adulti appartenenti alla fascia d'età compresa tra i 35 e i 45 anni rappresentino il gruppo meno soddisfatto rispetto alla propria condizione di vita. Secondo il rapporto, questa fascia generazionale si trova a confrontarsi con aspettative di stabilità e progresso ereditate dalle generazioni precedenti, ma inserite in un contesto caratterizzato da crescente incertezza economica, precarietà occupazionale e trasformazioni sociali profonde. Tale divario tra aspettative e realtà sembra generare una particolare condizione di vulnerabilità che si riflette nei livelli di soddisfazione dichiarati.

Come evidenziato nella Figura 6, i soggetti appartenenti a questa fascia d'età registrano livelli di soddisfazione inferiori rispetto ai gruppi più giovani in quasi tutte le dimensioni considerate. La differenza appare particolarmente marcata nella sfera economica, dove si dichiara soddisfatto soltanto il 41% degli intervistati tra i 35 e i 45 anni, contro il 55% della fascia 25-34 anni e il 54% dei giovani tra i 18 e i 24 anni. Analogamente, i livelli di soddisfazione risultano più contenuti anche per quanto riguarda le relazioni sociali (53% contro il 59% dei 25-34enni) e l'esperienza educativa e formativa (59% contro il 66% dei più giovani). L'unico ambito in cui le differenze generazionali risultano meno marcate è quello familiare, che continua a rappresentare la dimensione associata ai più elevati livelli di soddisfazione in tutte le fasce d'età considerate.

Figura 6 : Percentuali di soddisfazione nelle diverse dimensioni della fioritura personale per fascia d'età



Fondazione Cariplo (2025)

L'analisi delle singole dimensioni conferma inoltre l'importanza delle condizioni economiche e relazionali nel determinare la percezione del proprio benessere. La dimensione economica rappresenta infatti l'ambito caratterizzato dai livelli di soddisfazione più bassi nell'intero

campione: solo il 49% degli intervistati si dichiara soddisfatto o molto soddisfatto della propria situazione economica. Al contrario, le percentuali più elevate si registrano nella sfera familiare (64%) e nella salute (64%), suggerendo come la realizzazione personale dipenda da una pluralità di fattori che vanno oltre il solo reddito.

Il rapporto evidenzia inoltre significative differenze legate alle caratteristiche individuali e familiari. Le donne tendono a riportare livelli di soddisfazione inferiori rispetto agli uomini in particolare nella dimensione economica e familiare, mentre gli individui che vivono in famiglie monogenitoriali mostrano livelli più bassi in quasi tutti gli ambiti considerati. Un ruolo particolarmente rilevante è svolto anche dalle relazioni sociali e dalla situazione economica percepita: coloro che dichiarano di avere relazioni soddisfacenti e una buona condizione economica riportano livelli più elevati di soddisfazione in tutte le dimensioni della fioritura.

Parallelamente, il livello di istruzione si conferma un elemento importante. Gli individui con titoli di studio più bassi tendono a manifestare maggiore insoddisfazione non soltanto rispetto al proprio percorso educativo, ma anche nelle dimensioni economica e sanitaria. Tuttavia, il possesso di un elevato livello di istruzione non sembra tradursi automaticamente in una maggiore soddisfazione nella sfera familiare e relazionale, suggerendo che il percorso formativo, pur ampliando le opportunità individuali, possa comportare costi e sacrifici che incidono su altri aspetti della vita. Ne emerge quindi un quadro articolato che invita a considerare l'educazione non come una variabile isolata, ma come una componente di un processo più ampio e multidimensionale di realizzazione personale. L'analisi delle diverse dimensioni della fioritura evidenzia inoltre come gli ambiti familiare e sanitario siano quelli in cui gli intervistati esprimono i livelli più elevati di soddisfazione, mentre la dimensione economica rappresenta l'area maggiormente problematica. Questo risultato appare coerente con quanto emerso nei capitoli precedenti, dove si è osservato come le condizioni economiche continuino a influenzare significativamente le opportunità educative, occupazionali e sociali degli individui.

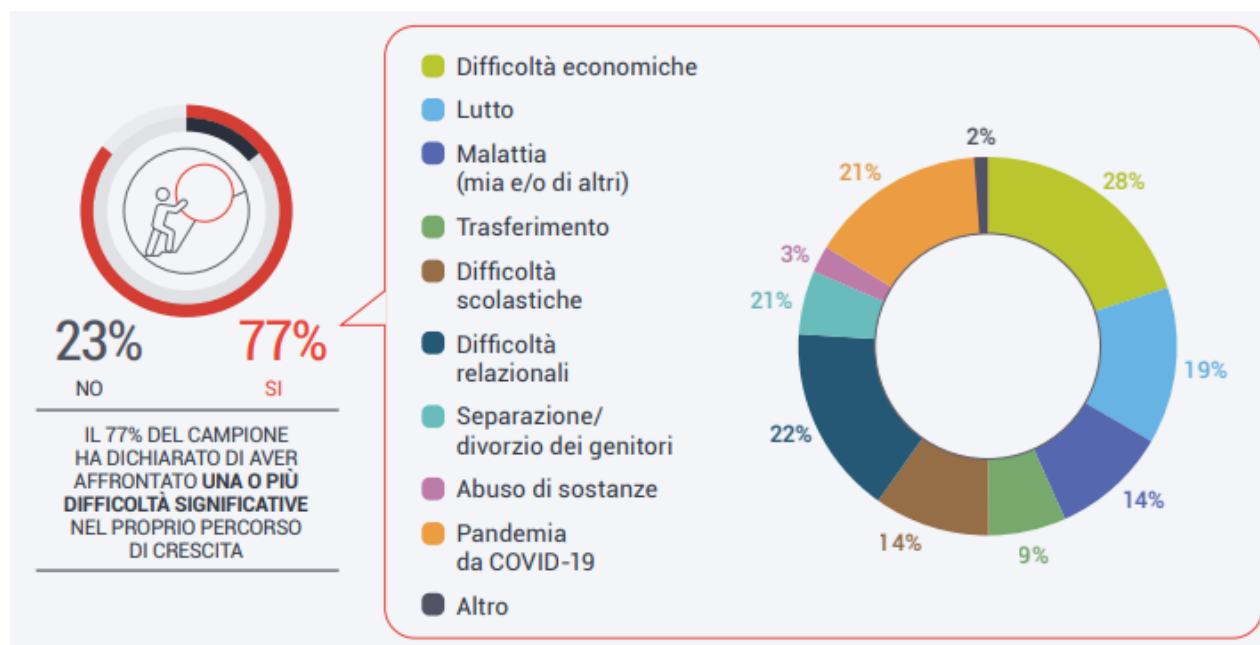
Ulteriori differenze emergono in relazione al livello di istruzione. Gli individui con titoli di studio più bassi tendono a manifestare livelli di soddisfazione inferiori non soltanto rispetto alla dimensione educativa, ma anche in relazione alla salute e alla condizione economica. L'istruzione sembra quindi esercitare un'influenza che va oltre il semplice conseguimento di competenze formali, contribuendo alla costruzione di opportunità di vita più ampie. Tale evidenza conferma

quanto discusso nei capitoli precedenti riguardo al ruolo dell'istruzione come strumento di mobilità sociale e di ampliamento delle opportunità individuali.

Tuttavia, uno degli aspetti più interessanti del rapporto consiste proprio nel mostrare come l'istruzione, pur mantenendo un ruolo centrale, non sia sufficiente da sola a garantire la piena realizzazione personale. Dall'analisi emerge infatti che la fioritura dipende dall'interazione di almeno cinque dimensioni fondamentali: la dimensione economica, quella educativa, quella relazionale, quella familiare e quella legata alla salute. Tali dimensioni non operano in modo indipendente, ma si influenzano reciprocamente, contribuendo a determinare la percezione complessiva del proprio percorso di vita.

Questa impostazione richiama direttamente la prospettiva multilivello discussa nel capitolo precedente attraverso il modello di Coleman. Come evidenziato dallo schema a battello, infatti, i risultati individuali derivano dall'interazione tra fattori che agiscono a diversi livelli, da quello individuale a quello familiare, scolastico e territoriale. Anche il concetto di fioritura proposto da Fondazione Cariplo suggerisce che nessuna singola dimensione sia sufficiente a spiegare il successo o l'insuccesso di una persona, ma che sia necessario considerare il modo in cui differenti condizioni si combinano nel corso della vita. Particolarmente significativo risulta inoltre il tema degli ostacoli alla fioritura personale. Alla domanda relativa alle difficoltà incontrate nel proprio percorso di crescita, il 77% degli intervistati ha dichiarato di aver sperimentato almeno un ostacolo rilevante. La Figura 7 sintetizza le principali barriere individuate dal campione, evidenziandone la distribuzione percentuale.

Figura 7 : Barriere alla fioritura personale : distribuzione delle principali difficoltà riportate dal campione



Fondazione Cariplo (2025)

Le difficoltà economiche rappresentano la barriera più frequentemente segnalata, seguite dai problemi relazionali e dagli effetti legati alla pandemia di Covid-19. Il riferimento alla pandemia appare particolarmente significativo alla luce delle conseguenze che l'emergenza sanitaria ha avuto sui percorsi educativi e sulle opportunità di crescita delle giovani generazioni. Come evidenziato da diversi studi (Casalone e Checchi, 2022), la chiusura delle scuole e il ricorso prolungato alla didattica a distanza hanno determinato una riduzione degli apprendimenti e un ampliamento delle disuguaglianze educative, colpendo in misura maggiore gli studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati. Le difficoltà nell'accesso agli strumenti digitali, la riduzione delle interazioni sociali, l'aumento di stress e incertezza e la diminuzione del tempo dedicato allo studio hanno contribuito ad accentuare divari già esistenti, con possibili ripercussioni anche sulle opportunità future di istruzione e inserimento lavorativo. Particolarmente rilevante appare inoltre il contributo di Agostinelli (2022), secondo cui la chiusura delle scuole ha prodotto perdite di apprendimento concentrate quasi esclusivamente tra gli studenti provenienti dalle famiglie economicamente più svantaggiate. Tale evidenza suggerisce che la pandemia non abbia

semplicemente generato nuove difficoltà, ma abbia anche rafforzato meccanismi di disuguaglianza già presenti, incidendo in misura diversa sulle opportunità educative delle nuove generazioni. Tra gli individui che si dichiarano insoddisfatti della propria condizione di vita, la quota di coloro che hanno incontrato ostacoli sale addirittura al 93%, evidenziando una forte connessione tra le difficoltà sperimentate e la percezione del proprio benessere. Le disuguaglianze nelle opportunità non si esauriscono con l'accesso ai livelli più elevati di istruzione, ma possono manifestarsi anche nelle fasi successive dei percorsi formativi e professionali. Un esempio è rappresentato dall'accesso alla carriera accademica. Analizzando i percorsi dei dottori di ricerca in Italia, alcuni studi recenti evidenziano come il conseguimento di un titolo altamente qualificato non garantisca automaticamente l'ingresso nel mondo universitario. Oltre alla crescente competizione per le posizioni disponibili, emergono infatti differenze legate al genere, all'origine dei candidati e all'appartenenza a specifiche reti accademiche, mentre il percorso verso una posizione stabile tende ad allungarsi significativamente rispetto al passato (Checchi e Cicero, 2022). Tali evidenze suggeriscono che, anche nei segmenti più avanzati del sistema educativo, il capitale umano rappresenti una condizione necessaria ma non sempre sufficiente per assicurare pari opportunità di realizzazione professionale.

Anche in questo caso emergono differenze significative in base alle condizioni di partenza. Le persone appartenenti ai gruppi economicamente più svantaggiati riportano più frequentemente ostacoli nel proprio percorso di vita, così come coloro che possiedono livelli di istruzione più bassi. In particolare, per questi ultimi la scuola stessa viene talvolta percepita come una barriera, soprattutto nei casi in cui il percorso educativo si sia interrotto precocemente. Questo risultato richiama nuovamente il tema della disuguaglianza delle opportunità affrontato nei capitoli precedenti, evidenziando come le difficoltà scolastiche e le limitate risorse familiari possano contribuire alla riproduzione delle disuguaglianze nel corso delle generazioni. Accanto agli ostacoli, il rapporto dedica ampio spazio ai fattori protettivi che possono favorire la fioritura individuale. Tra questi assumono particolare rilevanza la qualità delle relazioni sociali, il sostegno della famiglia, la presenza di ambienti scolastici inclusivi e stimolanti, la partecipazione alla vita comunitaria e l'accesso a opportunità educative fin dalla prima infanzia. Non sorprende che molti di questi elementi coincidano con i fattori già individuati dalla letteratura sulla mobilità sociale e sulle disuguaglianze educative analizzata nei capitoli precedenti.

Uno dei contributi più originali del rapporto riguarda infine la figura del *mentor*. Dall'analisi qualitativa emerge infatti come i percorsi di crescita e di realizzazione personale siano spesso accompagnati dalla presenza di una persona significativa capace di offrire sostegno, orientamento e fiducia. Il *mentor* non coincide necessariamente con un insegnante o con un genitore: può trattarsi di un amico, di un allenatore, di un collega, di un datore di lavoro o di qualsiasi figura capace di instaurare una relazione significativa e di riconoscere potenzialità che l'individuo stesso non riesce ancora a vedere. La presenza di queste figure risulta particolarmente frequente nelle storie di coloro che percepiscono di aver migliorato la propria condizione di partenza, mentre tende a essere assente nei racconti delle persone che non si considerano realizzate. Tale risultato suggerisce che la realizzazione personale non sia esclusivamente il prodotto delle caratteristiche individuali, ma dipenda anche dalla qualità delle relazioni che accompagnano le persone lungo il loro percorso di vita. In questo senso, il *mentor* rappresenta una delle manifestazioni più concrete di quel capitale sociale che la letteratura ha spesso individuato come elemento fondamentale per favorire la mobilità sociale e l'uguaglianza delle opportunità. In conclusione, il Secondo Rapporto Disuguaglianze amplia la riflessione sulle disuguaglianze di opportunità spostando l'attenzione dai soli meccanismi di svantaggio alle condizioni che rendono possibile la piena espressione del potenziale umano. I risultati confermano l'importanza dell'istruzione come strumento di emancipazione, ma mostrano al tempo stesso che la realizzazione personale dipende da una pluralità di fattori economici, relazionali, familiari e territoriali. La fioritura appare quindi come un processo multidimensionale che richiede non soltanto risorse individuali, ma anche contesti capaci di sostenere e valorizzare le potenzialità delle persone.

CAPITOLO 4 : CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE E IMPLICAZIONI DI POLICY

4.1 Considerazioni conclusive

L'obiettivo di questo lavoro era comprendere in che misura l'istruzione continui a rappresentare un canale di mobilità sociale in Italia e quali fattori ne condizionino l'efficacia nel ridurre le disuguaglianze di partenza. Le evidenze analizzate mostrano come l'istruzione mantenga un ruolo centrale nei processi di mobilità sociale, ma evidenziano al tempo stesso i limiti di una lettura che la consideri, da sola, sufficiente a garantire pari opportunità. Se da un lato l'espansione dell'accesso ai percorsi formativi ha contribuito ad aumentare i livelli medi di istruzione della popolazione, dall'altro il background familiare continua a esercitare un'influenza significativa sulle opportunità educative, sui risultati scolastici e sulle successive traiettorie occupazionali (Checchi, 2010; Bussolo, Checchi e Peragine, 2023). L'analisi della letteratura ha evidenziato come la mobilità sociale non possa essere interpretata esclusivamente come il risultato del merito individuale. Le condizioni economiche e culturali delle famiglie, il capitale sociale disponibile, la qualità delle istituzioni educative e le caratteristiche dei contesti territoriali contribuiscono infatti a determinare le opportunità accessibili agli individui sin dalle prime fasi della vita. In questo senso, la disuguaglianza delle opportunità rappresenta uno dei principali ostacoli alla piena realizzazione del principio meritocratico.

Le evidenze empiriche relative al caso italiano confermano tale interpretazione. I dati mostrano come il nostro Paese continui a essere caratterizzato da una significativa persistenza intergenerazionale delle disuguaglianze, sia sul piano educativo sia su quello economico (Corak, 2004; Mocetti, 2008). Sebbene l'istruzione costituisca ancora un importante fattore di protezione rispetto al rischio di esclusione sociale e occupazionale, la sua capacità di trasformarsi in un effettivo strumento di mobilità risulta fortemente influenzata dalle condizioni di partenza degli individui. Particolarmente rilevante appare il ruolo delle competenze. I risultati analizzati suggeriscono che non sia sufficiente considerare il semplice conseguimento di un titolo di studio, ma che sia necessario prestare attenzione anche alla qualità degli apprendimenti e alle competenze effettivamente sviluppate durante il percorso formativo. Le differenze osservate nei livelli di

competenza contribuiscono infatti a spiegare una parte significativa delle disparità che emergono successivamente nel mercato del lavoro, confermando come le disuguaglianze educative non riguardino soltanto l'accesso all'istruzione, ma anche i risultati che essa è in grado di produrre.

Un ulteriore elemento emerso dall'analisi riguarda la forte persistenza delle disuguaglianze educative nel corso del percorso scolastico. Le evidenze tratte dai dati INVALSI mostrano infatti come gli svantaggi accumulati nelle prime fasi della carriera formativa tendano a mantenersi nel tempo, interessando in misura maggiore gli studenti provenienti da contesti socioeconomici meno favorevoli, con minore capitale culturale familiare, background migratorio o residenti nelle aree territoriali più fragili (Fondazione Cariplo, 2023). Tali risultati suggeriscono che il sistema educativo italiano incontri ancora difficoltà significative nel compensare le differenze legate alle condizioni di partenza. Le disuguaglianze non emergono improvvisamente al termine del percorso scolastico, ma si sviluppano progressivamente fin dall'infanzia, consolidandosi nel tempo e contribuendo a influenzare le opportunità educative, professionali e sociali degli individui.

Allo stesso tempo, le analisi esaminate mostrano che la mobilità sociale non dipende esclusivamente dal capitale umano accumulato attraverso l'istruzione. Le opportunità di crescita individuale risultano influenzate da una pluralità di fattori che agiscono lungo l'intero corso della vita, tra cui le condizioni economiche della famiglia di origine, il capitale culturale trasmesso dai genitori, la qualità delle istituzioni educative, le caratteristiche del territorio di appartenenza e la disponibilità di reti sociali e relazionali (Checchi, 2010; Brunori, Ferreira e Peragine, 2023). In questa prospettiva, i risultati analizzati confermano come la mobilità sociale sia il prodotto dell'interazione tra dimensioni individuali e fattori contestuali che si rafforzano o si indeboliscono reciprocamente nel tempo. Anche le evidenze empiriche presentate nei Rapporti Disuguaglianze di Fondazione Cariplo mostrano come le opportunità di sviluppo personale non siano riconducibili a una sola variabile esplicativa, ma derivino dall'intreccio tra risorse economiche, percorsi educativi, relazioni sociali, condizioni familiari e contesti territoriali (Fondazione Cariplo, 2023; Fondazione Cariplo, 2025). Tale risultato appare coerente con una parte significativa della letteratura sulla disuguaglianza delle opportunità, secondo cui le traiettorie individuali sono influenzate dall'accumulazione di vantaggi e svantaggi che si manifestano già nelle prime fasi della vita e tendono a produrre effetti persistenti nel tempo.

In questo quadro, assume particolare rilievo il tema degli ostacoli che le persone incontrano nel proprio percorso di crescita. Le difficoltà economiche, i problemi relazionali, gli effetti della pandemia e le limitazioni nell'accesso alle opportunità educative tendono a concentrarsi maggiormente tra gli individui provenienti da contesti più svantaggiati, contribuendo alla riproduzione delle disuguaglianze nel tempo (Fondazione Cariplo, 2025). Parallelamente, emerge l'importanza delle relazioni di sostegno e delle figure di riferimento, come i *mentor*, capaci di favorire percorsi di sviluppo personale e professionale anche in presenza di condizioni iniziali sfavorevoli.

Nel complesso, i risultati della ricerca conducono a una conclusione fondamentale: l'istruzione continua a rappresentare una condizione necessaria per favorire la mobilità sociale, ma non costituisce una condizione sufficiente. La possibilità di trasformare il capitale educativo in opportunità concrete dipende dalla presenza di un insieme più ampio di risorse economiche, sociali, relazionali e territoriali. Di conseguenza, il funzionamento dell'ascensore sociale non può essere valutato esclusivamente attraverso l'espansione dell'accesso all'istruzione, ma richiede una riflessione più ampia sulle condizioni che consentono agli individui di valorizzare pienamente le proprie capacità e di trasformare il proprio potenziale in effettive opportunità di vita.

4.2 Implicazioni di policy per il rilancio della mobilità sociale

Le evidenze analizzate nel corso di questo lavoro suggeriscono che il tema della mobilità sociale non possa essere affrontato attraverso interventi isolati o soluzioni unidimensionali. Al contrario, la complessità dei meccanismi che generano e riproducono le disuguaglianze richiede un approccio integrato, capace di intervenire simultaneamente sulle opportunità educative, sulle condizioni economiche, sulle reti relazionali e sui contesti territoriali in cui gli individui crescono e sviluppano il proprio potenziale.

Uno dei risultati più significativi emersi dall'analisi riguarda il fatto che le condizioni di partenza continuano a influenzare in misura rilevante i percorsi individuali. Come evidenziato dai dati presentati nel Primo Rapporto Cariplo, gli studenti provenienti da famiglie con elevato capitale culturale risultano ancora oggi sovrarappresentati nei percorsi scolastici più prestigiosi. Tuttavia, l'esistenza di traiettorie che si discostano da questo schema dimostra che la mobilità sociale rimane possibile. Particolarmente significativo appare il dato relativo agli studenti del liceo classico del centro di Milano: sebbene il 77% provenga da famiglie in cui almeno uno dei genitori possiede una laurea o un titolo superiore, una quota pari al 23% proviene da contesti caratterizzati da livelli di istruzione medio-bassi (Fondazione Cariplo, 2023). Tale risultato non ridimensiona il peso delle disuguaglianze, ma suggerisce che le condizioni di origine non rappresentano un destino inevitabile. La sfida delle politiche pubbliche consiste quindi nel trasformare queste traiettorie eccezionali in opportunità più diffuse e accessibili.

In questa prospettiva, appare riduttivo interpretare la mobilità sociale esclusivamente come una questione di meritocrazia. Il riconoscimento del merito nel mercato del lavoro rappresenta soltanto una parte del problema: prima ancora che il merito possa essere premiato, occorre garantire alle persone la possibilità concreta di svilupparlo. Talento, competenze e aspirazioni non sono infatti caratteristiche innate, ma il risultato di percorsi educativi e relazionali che richiedono opportunità, risorse e contesti favorevoli. Per questa ragione, la mobilità sociale può essere interpretata come il prodotto dell'interazione tra due dimensioni complementari: da un lato politiche sociali capaci di garantire pari accesso alle opportunità di crescita e sviluppo, dall'altro un sistema economico in grado di riconoscere e valorizzare tali competenze attraverso reali opportunità di carriera.

Alla luce di queste considerazioni, il sistema educativo continua a rappresentare uno degli strumenti principali per promuovere la mobilità sociale. Tuttavia, le evidenze analizzate nel corso

della tesi mostrano come il dibattito non debba concentrarsi esclusivamente sull'accesso all'istruzione, ma anche sulla qualità delle opportunità formative offerte agli studenti. In questo senso, le riforme recentemente avviate nell'ambito del PNRR costituiscono un passaggio importante. Il reclutamento dei docenti, il rafforzamento dell'orientamento scolastico, la riforma degli istituti tecnici e professionali e il potenziamento degli ITS rappresentano interventi potenzialmente rilevanti per ridurre il disallineamento tra formazione e mercato del lavoro. Come sottolineano Checchi e Casalone (2024), la vera sfida consiste però nella capacità di tradurre tali riforme in azioni concrete, superando criticità organizzative e garantendo una maggiore inclusività del sistema educativo.

Proprio il tema delle competenze merita una riflessione specifica. Le analisi presentate nel secondo capitolo mostrano infatti come il semplice conseguimento di un titolo di studio non sia sufficiente a garantire esiti occupazionali favorevoli o percorsi di mobilità ascendente. Sempre più spesso, la differenza è determinata dalla capacità di trasformare le conoscenze teoriche in competenze effettivamente spendibili nei contesti professionali. In questo senso, appare opportuno rafforzare tutte quelle esperienze che consentono agli studenti di confrontarsi con situazioni concrete, sviluppare capacità trasversali e acquisire maggiore consapevolezza delle proprie attitudini. Attività laboratoriali, progetti interdisciplinari, percorsi di orientamento, tirocini e collaborazioni con enti e imprese potrebbero contribuire a ridurre la distanza tra apprendimento teorico e applicazione pratica delle conoscenze.

Tale riflessione non implica una svalutazione dello studio teorico, che continua a rappresentare una componente essenziale della formazione. Piuttosto, suggerisce la necessità di una maggiore integrazione tra conoscenze e competenze. In molti casi, infatti, i giovani completano il proprio percorso di studi senza aver avuto occasioni sufficienti per sperimentare concretamente le proprie capacità, comprendere quali siano le loro inclinazioni o entrare in contatto con ambienti professionali differenti. Favorire esperienze di questo tipo potrebbe contribuire non soltanto a migliorare l'occupabilità dei giovani, ma anche ad ampliare la loro capacità di immaginare percorsi di vita differenti rispetto a quelli osservati nel proprio contesto di origine.

Accanto all'istruzione emerge però un secondo elemento, forse ancora più innovativo, evidenziato dai Rapporti Disuguaglianze di Fondazione Cariplo: il ruolo delle relazioni. Le conclusioni del Secondo Rapporto mostrano infatti come le diverse dimensioni che contribuiscono alla

realizzazione personale non agiscano separatamente, ma si influenzino reciprocamente. In questo intreccio di fattori, la qualità delle relazioni umane emerge come una risorsa trasversale capace di moltiplicare le opportunità disponibili per gli individui (Fondazione Cariplo, 2025).

Particolarmente rilevante appare il ruolo delle figure di riferimento. Le testimonianze raccolte nel rapporto evidenziano come molte delle persone che sono riuscite a migliorare la propria condizione di partenza abbiano incontrato lungo il proprio percorso qualcuno capace di incoraggiarle, orientarle o semplicemente riconoscerne il potenziale. Il *mentor* non coincide necessariamente con un insegnante o con un genitore. Può essere un allenatore, un professionista, un educatore, un collega o qualsiasi altra figura significativa in grado di offrire sostegno e orientamento. Ciò suggerisce che le politiche per la mobilità sociale dovrebbero investire maggiormente in programmi di mentoring, orientamento e accompagnamento rivolti soprattutto ai giovani provenienti da contesti più fragili.

Le implicazioni di policy che derivano da queste evidenze si estendono inoltre oltre il tradizionale ambito scolastico. Le esperienze riportate da Fondazione Cariplo mostrano come molte opportunità di crescita nascano all'interno di contesti comunitari e associativi. Le comunità giovanili che si sviluppano attorno ad attività artistiche, sportive o culturali rappresentano esempi concreti di luoghi in cui le persone possono costruire relazioni significative, rafforzare il proprio senso di appartenenza e sviluppare nuove competenze. Per questa ragione, investire in spazi di aggregazione, associazioni giovanili, centri culturali e iniziative territoriali non dovrebbe essere considerato un intervento marginale, ma una componente integrante delle politiche volte a favorire la mobilità sociale. Un ulteriore insegnamento che emerge dal Secondo Rapporto riguarda l'importanza di adottare una visione multidimensionale del benessere e dello sviluppo umano. Come evidenziato nella sintesi conclusiva del rapporto, le condizioni socio-familiari di partenza influenzano significativamente i percorsi individuali, ma non li determinano in modo definitivo; i fattori che favoriscono o ostacolano la realizzazione personale sono molteplici e comprendono condizioni economiche, istruzione, famiglia, relazioni, salute e caratteristiche individuali; soprattutto, le reti relazionali e la comunità rappresentano risorse fondamentali per superare situazioni di fragilità e aprire nuove opportunità. Tali evidenze confermano quanto emerso nel corso dell'intera tesi: la mobilità sociale non dipende da una singola variabile, ma dall'interazione di fattori differenti che si accumulano e si influenzano reciprocamente nel corso della vita.

In conclusione, riattivare l'ascensore sociale italiano richiede una strategia che vada oltre la semplice espansione dell'accesso all'istruzione o il richiamo generico alla meritocrazia. Le politiche pubbliche dovrebbero essere orientate a garantire opportunità di crescita fin dalle prime fasi della vita, migliorare la qualità dell'offerta educativa, promuovere lo sviluppo di competenze spendibili nei diversi contesti professionali, rafforzare i percorsi di orientamento e valorizzare il ruolo delle reti relazionali e delle comunità locali. Solo attraverso un approccio integrato di questo tipo sarà possibile ridurre il peso delle condizioni di origine e creare contesti in cui un numero crescente di persone possa diventare protagonista di quella "traiettoria inedita" che rappresenta, in ultima analisi, l'essenza stessa della mobilità sociale.

BIBLIOGRAFIA FINALE :

- Acciari, P., Polo, A. and Violante, G.L. (2022) ‘And Yet It Moves: Intergenerational Mobility in Italy’, *American Economic Journal: Applied Economics*, 14(3), pp. 118–163. <https://doi.org/10.1257/app.20210151>
- Agostinelli, F., Doepke, M., Sorrenti, G. and Zilibotti, F. (2022) 'When the Great Equalizer Shuts Down: Schools, Peers, and Parents in Pandemic Times', *Journal of Public Economics*, 206, p. 104574.
- Bagnasco, A., Barbagli, M. and Cavalli, A. (2012) *La mobilità sociale*, in Bagnasco, A., Barbagli, M. and Cavalli, A. *Corso di sociologia*. Bologna: Il Mulino, Cap. XII.
- Baker, D., Salinas, D. and Eslinger, P. (2012) ‘An envisioned bridge: Schooling as a neurocognitive developmental institution’, *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2S, pp. S6–S17.
- Barro, R.J. (2000) ‘Inequality and Growth in a Panel of Countries’, *Journal of Economic Growth*, 5(1), pp. 5–32. <https://doi.org/10.1023/A:1009850119329>
- Blau, P.M. e Duncan, O.D. (1967) *The American Occupational Structure*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1997) ‘The Forms of Capital’, in Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. e Wells, A.S. (a cura di), *Education: Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Braga, M. e Filippin, A. (2012) ‘Le disuguaglianze nelle competenze scolastiche’, in Checchi, D. (a cura di), *Disuguaglianze diverse*. Bologna: Il Mulino, pp. 23–46.
- Breen, R. (2004) *Social Mobility in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Bussolo, M., Checchi, D. and Peragine, V. (2023) ‘Long-Term Evolution of Inequality of Opportunity: Educated Parents Still Matter’, *The Journal of Economic Inequality*, 21(2), pp. 275–302. <https://doi.org/10.1007/s10888-022-09562-6>

- Butler, J.V., Guiso, L. and Giuliano, P. (2016) 'The Right Amount of Trust', *Journal of the European Economic Association*, 14(5), pp. 1155–1180.
- Card, D. (1999) 'The Causal Effect of Education on Earnings', in Ashenfelter, O. e Card, D. (a cura di), *Handbook of Labor Economics*, Vol. 3B. Amsterdam: North Holland.
- Cavalli, A. e Pasqualini, C. (2012) 'La condizione giovanile in Italia: conversazione con Alessandro Cavalli', *Studi di Sociologia*, 50(1), p. 7.
<http://www.jstor.org/stable/41582807>
- Cavalca, G. (2010) *Transizione post-industriale e cambiamento delle disuguaglianze sociali nelle principali aree urbane d'Italia*.
https://www.academia.edu/4957314/Transizione_post_industriale_e_cambiamento_delle_disuguaglianze_sociali_nelle_principali_aree_urbane_dItalia
- Checchi, D. (2010) *Immobilità diffusa. Perché la mobilità intergenerazionale è così bassa in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Checchi, D. e Casalone, G. (2022) 'L'istruzione tra emergenza Covid-19 e PNRR', in Arachi, G. and Baldini, M. (eds.) *Rapporto sulla finanza pubblica 2021*. Bologna: Il Mulino
- Checchi, D. e Casalone, G. (2024) 'L'istruzione in Italia tra il cantiere delle riforme e il nodo dell'inclusività', *Politica Economica*, 40(1–2), pp. 211–232.
- Checchi, D. e Cicero, T. (2022) 'Entering the Italian Academia is Getting Harder and Harder?', in Checchi, D., Jappelli, T. and Uricchio, A. (eds.) *Teaching, Research and Academic Careers: An Analysis of the Interrelations and Impacts*. Cham: Springer Nature.
- Checchi, D. e Dardanoni, V. (2002) 'Mobilità sociale', in *Enciclopedia del Novecento – Supplemento*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani.
<http://checchi.economia.unimi.it/pdf/un17.pdf>
- Checchi, D. e Meschi, E. (2012) 'Le competenze nell'arco della vita', in Checchi, D. (a cura di), *Disuguaglianze diverse*. Bologna: Il Mulino, pp. 47–78.

- Checchi, D., Fiorio, C.V. e Leonardi, M. (2006) 'Sessanta anni di istruzione in Italia', *Rivista di Politica Economica*, luglio–agosto, pp. 285–318.
- Ciccone, A., Cingano, F. e Cipollone, P. (2004) 'The Private and Social Return to Schooling in Italy', *Giornale degli Economisti e Annali di Economia*, 63(3–4), pp. 413–444.
- Clogg, C.C. and Shockey, J.W. (1984) 'Mismatch Between Occupation and Schooling: A Prevalence Measure, Recent Trends and Demographic Analysis', *Demography*, 21(2), pp. 235–257. <https://doi.org/10.2307/2061042>
- Cobalti, A. (1995) *Lo studio della mobilità: metodi e prospettive dell'indagine sociologica*. Roma: Nuova Italia Scientifica.
- Cobalti, A. e Schizzerotto, A. (1994) *La mobilità sociale in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Coleman, J.S. (1990) *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Corak, M. (2004) *Generational Income Mobility in North America and in Europe: An Introduction*, in Corak, M. (a cura di). Cambridge: Cambridge University Press.
- Corak, M. (2006) *Do Poor Children Become Poor Adults? Lessons from a Cross-Country Comparison of Generational Earnings Mobility*. IZA Discussion Paper, 1993.
- D'Addio, A.C. (2007) *Intergenerational Transmission of Disadvantage: Mobility or Immobility across Generations? A Review of the Evidence for OECD Countries*. Social, Employment and Migration Working Papers, n. 52. Paris: OECD.
- Flynn, J.R. (1984) 'The Mean IQ of Americans: Massive Gains 1932 to 1978', *Psychological Bulletin*, 95.
- Flynn, J.R. (2009) *What Is Intelligence?* New York: Cambridge University Press.
- Flynn, J.R. (2012) *Are We Getting Smarter? Rising IQ in the Twenty-First Century*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Fondazione Cariplo (2023) *Primo Rapporto Disuguaglianze*. Milano: Fondazione Cariplo. https://www.fondazionecariplo.it/wp-content/uploads/2025/12/rapp_disuguaglianze_23.pdf
- Fondazione Cariplo (2025) *Secondo Rapporto Disuguaglianze*. Milano: Fondazione Cariplo. https://www.fondazionecariplo.it/wp-content/uploads/2025/12/rapp_disuguaglianze_25_ita.pdf
- Franzini, M. (2013) *Disuguaglianze inaccettabili*. Roma-Bari: Laterza.
- Franzini, M. e Raitano, M. (2010) ‘Non solo istruzione. Condizioni economiche dei genitori e successo dei figli nei paesi europei’, in Checchi, D. (a cura di), *Immobilità diffusa. Perché la mobilità intergenerazionale è così bassa in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Gallo, G. e Bonacini, L. (2023) *Il glossario delle disuguaglianze sociali. Le tante facce della povertà*. Bologna: Il Mulino.
- Galor, O. and Zeira, J. (1993) ‘Income Distribution and Macroeconomics’, *Review of Economic Studies*, 60(1), pp. 35–52.
- Hakim, C. (2010) ‘Erotic Capital’, *European Sociological Review*, 26(5), pp. 499–518. <http://www.catherinehakim.org/wp-content/uploads/2011/07/ESR-Erotic-Capital-Oct-2010.pdf>
- Hamermesh, D.S. (2011) *Beauty Pays: Why Attractive People Are More Successful*. Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt7sjgz>
- ISTAT (2014) *Generazioni a confronto: come cambiano i percorsi verso la vita adulta*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica. <https://www.istat.it/it/files/2014/09/Generazioni-a-confronto.pdf>
- ISTAT (2020) *Rapporto Annuale 2020. Capitolo 3*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica. <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2020/capitolo3.pdf>
- Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani (s.d.) *Mobilità sociale*, *Enciclopedia delle Scienze Sociali*. https://www.treccani.it/enciclopedia/mobilita-sociale_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/

- Meschi, E. e Scervini, F. (2013) 'Expansion of Schooling and Educational Inequality in Europe: The Educational Kuznets Curve Revisited', *Oxford Economic Papers*, 66(3), pp. 660–680. <https://doi.org/10.1093/oep/gpt036>
- Meschi, E. e Scervini, F. (2014) 'A New Dataset on Educational Inequality', *Empirical Economics*, 47(2), pp. 695–716. <https://doi.org/10.1007/s00181-013-0758-6>
- Mocetti, S. (2008) 'Intergenerational Income Mobility in Italy', *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 7(2).
- Mouzelis, N. (1995) *Sociological Theory: What Went Wrong?* London: Routledge.
- OECD (2018) *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: OECD Publishing.
- Pisati, M. (2002) 'La partecipazione al sistema scolastico', in Schizzerotto, A. (a cura di), *Vite ineguali*. Bologna: Il Mulino, pp. 141–186.
- Schizzerotto, A. e Marzadro, S. (2008) 'Social Mobility in Italy since the Beginning of the Twentieth Century', *Politica Economica*, 10, pp. 5–40.
- Schizzerotto, A. e Marzadro, S. (2017) *La mobilità sociale in Italia*. Trento: FBK-IRVAPP. https://irvapp.fbk.eu/wp-content/uploads/2021/07/WP-irvap_Long-run-transformations.pdf
- Smargiassi, M. (2019) 'Ascensore sociale: la mobilità della classe media in crisi', *la Repubblica*. https://www.repubblica.it/venerdi/2019/06/14/news/ascensore_sociale_mobilita_classe_media_crisi-300790981/
- Todaro, M.P. (1997) *Economic Development*. 6th edn. New York: Longman.
- Treiman, D.J. (1970) 'Industrialization and Social Stratification', *Sociological Inquiry*, 40(2), pp. 207–234.
- Williams, W.M. (1998) 'Are We Raising Smarter Children Today? School- and Home-Related Influences on IQ', in Neisser, U. (a cura di), *The Rising Curve: Long Term Gains in IQ and Related Measures*. Washington, DC: American Psychological Association, pp. 125–154.

