

Socio-economic and cultural status and school education in Italy. Results of a scoping review

Status socioeconomico-culturale e istruzione scolastica in Italia. Risultati di una scoping review

Daniela Fadda^{1a}, Carmen Pannone^b, Marta Pellegrini^c, Giuliano Vivanet^d

^a Università degli Studi di Cagliari, daniela.fadda@unica.it

^b Università degli Studi di Cagliari, carmen.pannone@unica.it

^c Università degli Studi di Cagliari, marta.pellegrini@unica.it

^d Università degli Studi di Cagliari, giuliano.vivanet@unica.it

Abstract

The aim of this study is to provide a synthesis of the most recent empirical research examining the relationship between economic, social and cultural status (ESCS) and school education in Italy, in relation to learning outcomes, career guidance, and dropout rates. To this end, we conducted a scoping review. Analysis of the 26 studies reveals that the most investigated indicators are the parental education and poverty status. The relationship between ESCS and education has been predominantly studied in terms of learning outcomes, followed by its impact on school dropout. Results show a positive association between the indicators of ESCS and academic performance, with familial background influencing the choice of educational pathway and the level of education attained.

Keywords: socio-economic and cultural status; instruction; school; educational inequalities; scoping review.

Sintesi

L'obiettivo di questo studio è offrire una rassegna degli studi empirici più recenti sulla relazione tra status socioeconomico-culturale (SSEC) e istruzione scolastica in Italia, in merito agli apprendimenti, all'orientamento e ai tassi di dispersione e abbandono. A questo scopo è stata condotta una *scoping review* che ha incluso 26 studi. I risultati mostrano come gli indicatori più indagati dello SSEC siano l'istruzione dei genitori e lo stato di povertà. La relazione tra SSEC e istruzione è stata studiata soprattutto in riferimento ai risultati di apprendimento e alla sua incidenza sulla dispersione scolastica. I risultati mostrano una relazione positiva tra gli indicatori dello SSEC e il rendimento, con le origini familiari che influenzano la scelta del percorso scolastico e il livello di istruzione dei figli.

Parole chiave: status socioeconomico-culturale; istruzione; scuola; disuguaglianze educative; scoping review.

1. Introduzione

Esiste ormai una letteratura solida e rigorosa che mostra una relazione tra qualità del sistema di istruzione e benessere individuale e sociale. I dati dell'Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2019) mostrano come una migliore istruzione sia associata a maggiori probabilità di assumere un ruolo attivo nella società, di trovare un lavoro più qualificato e meglio retribuito, di godere di condizioni di salute migliori e di un'aspettativa di vita più lunga. Viceversa, fattori quali l'abbandono scolastico e bassi livelli di competenza sono correlati a differenti rischi di natura socioeconomica (Hanushek & Woessmann, 2015), quali un minore reddito medio (con ciò che ne consegue sul piano delle opportunità individuali), un minore gettito fiscale (che si ripercuote sulle capacità di spesa pubblica e servizi erogati) e un maggiore aggravio per il sistema sociosanitario e di giustizia (Eceea, Eurydice, 2014).

Sebbene garantire a tutti un'istruzione di qualità sia riconosciuto una priorità – espressa in diversi documenti di indirizzo socioeconomico e politico internazionale (Unesco, 2015; Council Resolution 2021/C 66/01) e nazionale (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2021) – a oggi, gli studi disponibili mostrano che le probabilità di avere una buona istruzione non sono uguali per tutti (OECD, 2019), dato il condizionamento che su queste esercita lo status socioeconomico e culturale (SSEC) di ciascuno studente. I bambini che crescono in famiglie con maggiori livelli di reddito e di istruzione beneficiano di maggiori risorse e opportunità, come l'accesso ai servizi per la prima infanzia di qualità (Del Boca, 2016). Al contrario, bassi livelli di SSEC insieme a esperienze educative limitate riducono le opportunità di apprendimento e di crescita dei giovani favorendo il fenomeno della povertà educativa.

La povertà educativa, definita come “la privazione, per i bambini e gli adolescenti, della opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni” (Save the Children, 2018) è un fenomeno strutturale e multidimensionale, che non può essere ridotto alla sola associazione con la sua componente economica, perché si intreccia con fattori sociali, culturali, ambientali e sistemici. Il vissuto di giovani in condizioni socioeconomiche svantaggiate è spesso accompagnato da trascuratezza educativa, difficoltà relazionali e un'offerta ambientale povera di stimoli, anche in termini di supporto da parte delle figure adulte di riferimento (Nanni & Pellegrino, 2018). Tali condizioni compromettono i processi evolutivi lungo tutto il ciclo dello sviluppo, limitando l'acquisizione di competenze cognitive, non-cognitive e socio-relazionali, fondamentali sia per l'apprendimento scolastico che per la crescita personale e sociale. Tra le conseguenze della povertà educativa si registrano la limitazione di aspirazioni per il futuro (come il completamento dell'istruzione), e la riproduzione, in età adulta, delle disuguaglianze sociali e delle condizioni di svantaggio di partenza (Nuzzacci et al., 2020). La scuola pur rappresentando teoricamente un'agenzia di compensazione di queste disuguaglianze, spesso non riesce a ridurre i gap culturali e sociali di partenza, che si traducono in bassi livelli di apprendimento – inteso come padronanza di competenze fondamentali: alfabetica funzionale, matematica di base e scientifica – e in esiti scolastici deboli, contribuendo alla dispersione scolastica (Benvenuto et al., 2000; Giancola, Benadusi & Fornari, 2010). In particolare, gli studenti provenienti da contesti svantaggiati o con background migratorio tendono a mostrare strategie di apprendimento meno efficaci, minori capacità metacognitive e di autoregolazione, e scarse competenze socio-emotive rispetto ai loro pari più avvantaggiati (Benvenuto et al., 2000; Callan et al., 2017; De Vincenzo, 2024), con un impatto significativo sul loro sviluppo.

L'ultima rilevazione PISA (Programme for International Student Assessment) dell'OECD

(2023), all'interno di un quadro senza precedenti in cui il punteggio medio in matematica e in lettura è diminuito rispettivamente di 15 e 10 punti (mentre quello di scienze è rimasto pressoché invariato), mette in luce il fatto che lo SSEC risulta essere un predittore significativo della performance in matematica in tutti i Paesi indagati, in quanto gli studenti socio-economicamente avvantaggiati hanno raggiunto risultati migliori rispetto ai loro pari svantaggiati. Inoltre, tra gli studenti non migranti si registra un punteggio medio in matematica più elevato di 29 punti rispetto a quello dei coetanei migranti, divario che si riduce a cinque punti una volta considerati lo stato socioeconomico e la lingua parlata in famiglia. In particolare, i dati italiani registrano un aumento della percentuale di studenti con background migratorio, passato dal 7% all'11%. Si tratta di un fenomeno rilevante, considerando che questi studenti presentano in media un profilo socioeconomico più svantaggiato e ottengono risultati inferiori in matematica, con un divario di circa 30 punti rispetto ai loro coetanei non immigrati. Tuttavia, è importante sottolineare un dato positivo: gli studenti italiani mostrano un'elevata resilienza accademica¹, con circa l'11% degli studenti svantaggiati che riesce a collocarsi nel quartile superiore della distribuzione dei punteggi in matematica.

Anche lo sviluppo delle abilità socio-emotive e degli aspetti motivazionali è riconosciuto come cruciale per il successo scolastico, il benessere soggettivo, l'adozione di stili di vita più sani, la riduzione dell'ansia scolastica e la definizione di obiettivi professionali più ambiziosi. Per tale ragione, la letteratura sottolinea l'importanza di valorizzare la sfera socio-emotiva e motivazionale anche a scuola, istituzione che concorre allo sviluppo degli individui nelle loro diverse dimensioni (Chernyshenko et al., 2018; Greenberg et al., 2003; Pintrich, 2003). I risultati del report OECD 2024 confermano questo assunto, mostrando che tra gli studenti di 10 e 15 anni livelli più elevati di persistenza, curiosità, autostima, empatia e regolazione emotiva si associano a migliori prestazioni accademiche e a una minore propensione all'assenteismo scolastico. Emerge tuttavia con chiarezza che tali competenze sono distribuite in modo diseguale: gli studenti provenienti da un contesto svantaggiato riportano livelli inferiori di abilità socio-emotive rispetto ai loro pari più avvantaggiati, con differenze particolarmente marcate in termini di creatività, tolleranza e sicurezza nell'esprimere opinioni, bisogni e sentimenti.

A questo proposito, si vuole qui sottolineare come in Italia una variabile centrale per la motivazione e l'impegno, quale il *clima scolastico* – inteso come senso di appartenenza alla scuola da parte degli studenti svantaggiati – abbia registrato un declino dal 2018 al 2022. Questo dato risulta particolarmente preoccupante se considerato alla luce delle numerose evidenze scientifiche che attestano una forte associazione tra un clima scolastico positivo e lo sviluppo armonico del percorso di crescita degli studenti. Tale sviluppo comprende l'aumento dell'autostima e del benessere psicologico, il rafforzamento di relazioni positive con pari e adulti, la riduzione dell'assenteismo, dei comportamenti a rischio e del fenomeno dell'abbandono scolastico (Thapa et al., 2013). Anche i dati PISA 2022 confermano che nei sistemi educativi in cui la performance accademica è rimasta stabile e il senso di appartenenza scolastica è aumentato, gli studenti tendono a percepire la scuola come un ambiente più sicuro, meno esposto al bullismo e ad altri fattori di rischio

¹ Il termine *resiliente* è utilizzato nelle rilevazioni PISA dal 2009 e si riferisce agli studenti provenienti da famiglie con scarse risorse economiche, educative e culturali che sono in grado di superare le avversità e ottenere un rendimento accademico elevato.

scolastico.

In questo contesto, il legame tra povertà educativa e fenomeni di dispersione scolastica si fa ancora più evidente. La povertà educativa alimenta meccanismi di esclusione che, nel tempo, possono tradursi in un disimpegno progressivo dalla vita scolastica e, infine, nell'abbandono (Dynarski et al., 2008). I due termini *dispersione* e *abbandono*, sebbene utilizzati a volte come sinonimi, fanno riferimento a due condizioni differenti. La dispersione ha un significato più generale e si riferisce al risultato di una serie di fattori che hanno come conseguenza la mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione da parte dei giovani in età scolare e include al suo interno l'abbandono (interruzione definitiva della frequenza scolastica prima di ottenere il titolo di studio), così come la ripetenza e tutti i casi di ritardo, derivanti sia da sospensioni temporanee della frequenza per motivi vari, sia dal ritiro dalla scuola per un certo periodo di tempo.

Il fenomeno dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione (Early Leaving from Education and Training – ELET) rappresenta una problematica particolarmente critica in molti paesi europei, Italia compresa. Secondo i dati più recenti (Istat, 2023), il nostro Paese registra una delle quote più elevate di ELET nell'Unione Europea, con un tasso medio di 10.5%, che raggiunge punte di 13.5% al Sud e addirittura 17.2% nelle Isole. Queste cifre si collocano ben al di sopra dell'obiettivo del 9% fissato dal Consiglio dell'UE come per il 2030 (Eurostat, 2024). A questo si aggiunge un ulteriore elemento di preoccupazione: il fenomeno della cosiddetta *dispersione implicita* (Ricci, 2019). Con questa espressione si fa riferimento a quei giovani che, pur completando la scuola secondaria di secondo grado, non raggiungono i livelli minimi di competenza previsti dopo tredici anni di studi. Si tratta di studenti formalmente diplomati, ma privi delle competenze funzionali alla piena partecipazione sociale, culturale ed economica, e pertanto esposti a un elevato rischio di marginalizzazione. Anche in questo caso, i dati più allarmanti provengono dalle regioni del Sud e dalle Isole, dove il divario territoriale continua ad amplificare le disuguaglianze educative (Invalsi, 2022).

2. Metodo

2.1. Obiettivi

Obiettivo di questo studio è offrire una rassegna e sintesi degli studi empirici più recenti sulla relazione tra stato socioeconomico e culturale (SSEC) e istruzione scolastica in Italia, specificamente con riferimento a: (i) risultati apprendimenti; (ii) orientamento nella scuola secondaria di secondo grado; (iii) tassi di dispersione e abbandono. A tal fine, è stata condotta una *scoping review*, una revisione che adotta un metodo sistematico di indagine secondaria, utilizzato per pervenire a un quadro degli studi disponibili su un dato argomento, e per fornire una mappa delle evidenze emergenti, laddove queste ancora non sono chiaramente indirizzate verso ipotesi di ricerca più definite (Tricco et al., 2018).

2.2. Criteri di inclusione

Ai fini della *scoping review*, sono stati adottati i criteri di inclusione sotto riportati

- *argomento*: studi che indagano la relazione tra SSEC e percorsi di istruzione scolastica in Italia, con particolare riferimento agli esiti degli apprendimenti, orientamento nella scuola secondaria di II grado e tassi di dispersione e/o

abbandono;

- *disegno di ricerca*: studi empirici primari (qualitativi, quantitativi e misti) e secondari (es. revisioni narrative, revisioni sistematiche e meta-analisi);
- *popolazione*: studi su soggetti in età scolastica, a partire dal sistema integrato 0-6 anni fino al completamento del secondo ciclo di istruzione;
- *ambito*: studi pubblicati tra il 2015 e luglio 2022;
- *tipo di pubblicazione*: studi riportati in riviste scientifiche, atti di conferenze, tesi/dissertazioni, report di ricerca (esclusi i capitoli di libro).

Ai fini della presente scoping review, si precisa che nella selezione degli studi, sono stati inclusi quelli che consideravano come indicatori dello SSEC degli studenti i seguenti fattori: reddito familiare, patrimonio materiale, status migratorio, gruppo etnico, livello di istruzione e occupazionale dei genitori, indicatori multifattoriali sulla povertà, risorse culturali a disposizione della famiglia, o indicatori statistici quali l'indice internazionale ESCS (Economic, Social and Cultural Status).

2.3. Strategia di ricerca

La ricerca degli studi è stata condotta ad agosto 2022 sulla piattaforma EBSCOhost, interrogando database generalisti e tematici di ambito educativo, sociale e psicologico (Figura 1).

Database	Stringa di ricerca
Academic Search Complete; SocINDEX; APA PsycInfo; Education Source; RePEc; Directory of Open Access Journals; Political Science Complete; Torrossa; Rivisteweb; Humanities Source; JSTOR Journals; Psychology and Behavioral Sciences Collection; ACM Full-Text Collection; SSOAR - Social Science Open Access Repository; APA PsycArticles; ERIC data Higher Education Knowledge.	Disuguaglianza, disuguaglianza ineguaglianza, inuguaglianza, "riproduzione sociale", "mobilità sociale", "opportunità educative", "opportunità formative", inequality, equity, "social reproduction", "social mobility", "educational equity", "educational inequality", "educational opportunity", "learning opportunities" AND scuola, istruzione, apprendimento, competenze, "dispersione scolastica", "abbandono scolastico", school*, instruction*, learning, skills, dropout, education* AND ital*

Figura 1. Strategia di ricerca.

2.4. Codifica e analisi dei dati

Degli studi inclusi, sono stati codificati i seguenti dati:

- riferimento bibliografico (autore; anno; rivista);
- ambito di ricerca (psico-pedagogico; socioeconomico)²;

² Tale categorizzazione è stata basata sul settore concorsuale della rivista in cui pubblicati, secondo la classificazione ANVUR.

- obiettivo di ricerca;
- disegno di ricerca (studio primario o secondario; qualitativo, quantitativo, misto);
- dataset utilizzato (nazionale; internazionale; misto; originale);
- campione (n. soggetti; area geografica; grado di istruzione);
- indicatori dello SSEC (povertà; area di residenza; livello di istruzione dei genitori; etnia; status immigratorio; indicatori multifattoriali quali l'ESCS);
- altri fattori predittivi (genere; disabilità)
- indicatori dei percorsi scolastici (apprendimenti; orientamento; dispersione/abbandono);
- risultati (quantitativi e/o qualitativi).

Le informazioni sono state inizialmente codificate da uno degli autori, e sono poi state validate da un secondo codificatore. Tutti i dati sono stati successivamente sintetizzati con statistiche descrittive al fine di evidenziare le principali caratteristiche della letteratura esaminata.

3. Risultati

3.1. Selezione degli studi

Implementando la strategia di ricerca descritta precedentemente sono stati individuati 1904 studi.

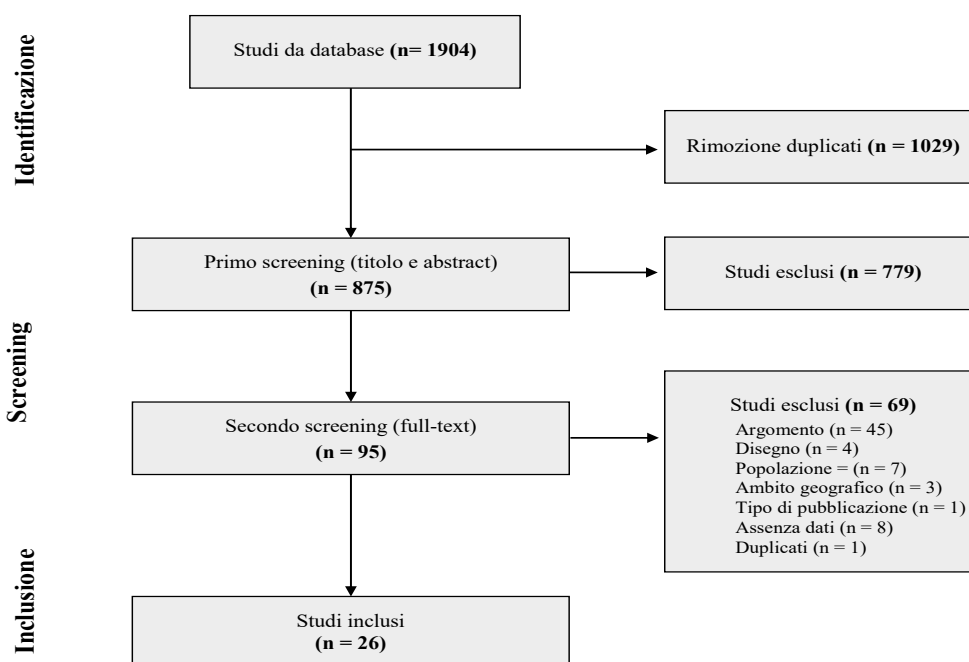


Figura 2. Diagramma del processo di selezione degli studi³.

³ Motivi di esclusione. Argomento = lo studio non è focalizzato su SSEC; Disegno = studi teorici senza dati empirici; Popolazione = soggetti in ambito extra scolastico; Ambito geografico = studi sui percorsi di istruzione

La prima fase di screening si è basata su analisi del titolo e dell'abstract, escludendo gli studi che non erano focalizzati sulla relazione tra SSEC e percorsi di istruzione scolastica. In una seconda fase di screening, 95 studi sono stati esaminati in full-text, e infine 26 sono stati selezionati sulla base dei criteri di inclusione definiti (Figura 2). La selezione degli studi è stata condotta da uno degli autori con le decisioni validate successivamente da un secondo revisore.

3.2. Descrizione degli studi

Sulla base dei criteri di inclusione, si è voluto procedere a un esame delle caratteristiche principali degli studi, degli studenti coinvolti e delle variabili indagate.

La Figura 3 riporta le variabili associate agli studi (ambito, disegno di ricerca, tipo di dataset utilizzato) e al campione selezionato (area geografica, grado scolastico). Come si può notare, riguardo la prima categoria, non risultano inclusi studi secondari. Tutti gli studi sono stati condotti con un approccio quantitativo mediante analisi dell'associazione fra variabili relative al SSEC e variabili riguardanti l'istruzione scolastica (apprendimenti, orientamento, dispersione/abbandono). La maggior parte (21 su 26) ha analizzato dataset nazionali (principalmente Istat e Invalsi) e/o internazionali (come OECD PISA e IEA PIRLS) già pubblicati. Riguardo l'ambito di ricerca, sono state identificate due macrocategorie: ambito psico-pedagogico e ambito socioeconomico (prevalente, al cui interno 13 più direttamente riconducibili all'area sociologica).

Categorizzazione	N studi
Ambito di ricerca	
Socioeconomico	16
Psico-pedagogico	10
Disegno di ricerca	
Primario/Quantitativo	26
Dataset	
Internazionale	8
Nazionale	13
Originale	5
Campione: Area geografica	
Nord	1
Centro	1
Sud e isole	2
Italia varie aree	21
Dato mancante	1
Campione: Grado scolastico	
Infanzia/Primaria	2
Primaria e Secondaria I grado	1
Secondaria I grado	7
Secondaria II grado	9
Adulti	7
Totale	26

Figura 3. Categorizzazione degli studi selezionati.

scolastica fuori dall'Italia; Tipo di pubblicazione = capitolo di libro; Assenza dati = studi che non riportano i risultati; Duplicati = studio duplicato.

Per quanto riguarda il campione oggetto degli studi, si nota una buona copertura delle aree geografiche del Paese, e una maggiore concentrazione di indagini sulla popolazione della secondaria di I e II grado, mentre la ricerca nell'istruzione 0-6 anni è molto limitata. A ciò si aggiunga il dato relativo alla numerosità campionaria, che mediamente è pari a 1192, con un'ampia variabilità (range: da 183 a 848.634 unità).

La Figura 4 fornisce invece una panoramica delle relazioni tra variabili indagate. Per ogni studio incluso, sono riportate quelle relative allo SSEC e quelle relative ai percorsi di istruzione (che chiameremo impropriamente rispettivamente variabili indipendenti e dipendenti), con la specificazione dell'area disciplinare indagata, se queste ultime sono i risultati di apprendimento. Per ogni studio, le celle colorate indicano che le corrispondenti variabili sono state oggetto di analisi, le celle vuote indicano che le variabili non sono state indagate. Ad esempio, considerando la prima riga della tabella, si deduce che lo studio di Alivernini et al. (2017) ha analizzato la relazione tra il genere, la residenza, la povertà e un indice specifico (in questo caso, l'ESCS), e i risultati di apprendimento in termini di competenze matematiche e di resilienza.

Emerge che alcune variabili relative allo SSEC e altri fattori sono maggiormente indagati, quali: l'istruzione dei genitori ($n = 16$); la condizione di povertà ($n = 15$; desunta ad esempio dalla classe sociale e/o occupazione dei genitori, dal possesso di specifici beni, quali libri e/o computer/internet; ma anche dal livello socioeconomico della scuola); il genere ($n = 12$); la residenza ($n = 7$); e lo status migratorio ($n = 7$). In tutti gli studi in cui è stato adottato un indice specifico, esso è risultato essere sempre l'indice ESCS, precedentemente citato. Le condizioni di disabilità risultano invece scarsamente indagate ($n = 1$).

Per quanto riguarda l'istruzione scolastica, la relazione tra variabili SSEC con i risultati di apprendimento è quella maggiormente studiata ($n = 13$); seguita da quella con la dispersione e/o abbandono ($n = 9$); e infine con l'orientamento nella scuola secondaria di II grado ($n = 7$). Riguardo alle aree degli apprendimenti, vi è una prevalenza di studi sulle competenze matematiche ($n = 7$) e di letto-scrittura ($n = 7$).

Studio	SSEC							Istruzione	Disciplina
	Genere	Disabilità	Residenza	Povertà	Migrazione	Ist. genitori	ESCS		
Alivernini et al. (2017)								Apprendimenti	Matematica Resilienza
Argentin et al. (2017)								Orientamento Dispersione/ Abbandono	N/A
Asquini e Sabella (2018)								Apprendimenti	Abilità linguistiche Altre discipline
Azzolini (2016)								Apprendimenti	Competenze trasversali Conoscenza civica
Ballarino et al. (2021)								Dispersione/ Abbandono	N/A
Barone e Guetto								Dispersione/	N/A

(2016)								Abbandono	
Barone et al. (2018)								Orientamento	N/A
Bukodi et al. (2018)								Dispersione/ Abbandono	N/A
Cavicchiolo e Alivernini (2018)								Apprendimenti	Matematica Letto- scrittura
Contini e Grand (2017)								Apprendimenti	Matematica Letto- scrittura
Costanzo e Desimoni (2017)								Apprendimenti	Matematica Letto- scrittura
Daniele (2021)								Apprendimenti	Matematica
Ferraro e Pöder (2018)								Apprendimenti	Matematica
Ferrer-Esteban (2016)								Apprendimenti	Letto- scrittura
Guarini et al. (2018)								Dispersione	N/A
Guetto e Vergolini (2017)								Orientamento Dispersione/ Abbandono	N/A
Hippe et al. (2018)								Apprendimenti	Scienze
Incognito e Pinto (2021)								Apprendimenti	Letto- scrittura (prescolare)
Lagravinese et al. (2020)								Apprendimenti	Matematica Letto- scrittura
Lievore e Triventi (2022)								Orientamento	N/A
Oppedisano e Turati (2015)								Apprendimenti	Letto- scrittura
Pitzalis e Porcu (2017)								Orientamento	N/A
Polesel e Leahy (2018)								Orientamento	N/A
Salza (2022)								Dispersione/ Abbandono	N/A
Triventi et al. (2016)								Dispersione/ Abbandono	N/A
Vergolini e Vlach (2017)								Orientamento Dispersione/ Abbandono	N/A
<i>N. studi</i>	12	1	7	15	7	16	10		

Figura 4. Variabili indagate negli studi inclusi.

3.3. Risultati principali degli studi primari

In tutti gli studi esaminati, si registra una relazione positiva tra gli indicatori delle condizioni socioeconomico-culturali e i rendimenti scolastici, tipicamente misurati in matematica, italiano e scienze (Contini & Grand, 2017; Costanzo & Desimoni, 2017;

Daniele, 2021; Ferrer-Esteban, 2016; Hippe et al., 2018; Lagravinese et al., 2020).

Tale effetto assume delle sfumature diverse in relazione alla regione di appartenenza con le regioni del Sud che in generale hanno registrato risultati inferiori nei test di lettura e matematica (Costanzo & Desimoni, 2017). L'analisi effettuata da Guerini e collaboratori (2018) su un dataset longitudinale (1993-2012) evidenzia però come a parità di ricchezza economica privata, i rendimenti scolastici nel Sud sono superiori a quelli nel Centro-Nord.

Per quanto riguarda la relazione della zona di residenza con lo status migratorio, nello studio di Hippe e collaboratori (2008) emerge che, sebbene in tutte le aree considerate, ad eccezione delle Isole, un indice ESCS più elevato sia associato a migliori risultati in scienze, lo status migratorio risulta influire negativamente sugli apprendimenti nel Nord, mentre nel Sud, Isole e Centro l'effetto negativo è minore e non statisticamente significativo. Inoltre, i risultati di Cavicchiolo e Alivernini (2018) indicano che essere in una classe con un'alta presenza di studenti immigrati di prima generazione ha un impatto negativo sui risultati in entrambe le materie al Nord, mentre al Centro l'effetto è significativo solo in matematica.

In generale, il background migratorio sembrerebbe avere un effetto negativo più pronunciato in italiano e nella lettura (Cavicchiolo & Alivernini, 2018; Costanzo et al., 2017); tale relazione sarebbe però ridotta quando si tengono sotto controllo le variabili socioeconomiche della famiglia e le abilità cognitive degli studenti (Azzolini, 2016).

Si ritrovano differenze interessanti nel rendimento anche a livello di scuola e di classe, con una maggiore percentuale di studenti a basso rendimento nelle scuole più svantaggiate (Alivernini et al., 2017) e con una forte relazione tra la composizione della classe sulle performance degli studenti indipendentemente dai loro fattori individuali (Ferrer-Esteban, 2016; Cavicchiolo & Alivernini, 2018). La collocazione omogenea degli studenti, in base alla loro provenienza sociale nelle scuole e nelle classi, sembrerebbe influenzare negativamente i rendimenti, generando quindi condizioni di svantaggio indipendentemente dal comportamento e impegno degli studenti.

Il livello di istruzione dei genitori appare influenzare in tutti gli studi considerati il rendimento in lettura, matematica e scienze (Ferraro & Pöder, 2018; Incognito & Pinto, 2021; Oppedisano & Turati, 2015). In particolare, si deve notare l'interazione positiva tra esso e il grado di competitività nelle scuole, che suggerisce come le scuole più competitive tendono ad attrarre studenti con SSEC più elevato, amplificando così i processi di segregazione sociale (Ferraro & Pöder, 2018).

In Incognito e Pinto (2021), sono state condotte due rilevazioni, una all'inizio e una al termine dell'anno scolastico, per comprendere il ruolo del curriculum scolastico standard nel ridurre le disuguaglianze di partenza. All'inizio dell'anno, i bambini con genitori con un elevato livello di istruzione mostrano migliori livelli di alfabetizzazione emergente rispetto a quelli con genitori di basso o medio livello di istruzione. Le abitudini di *home literacy*, come il numero di libri presenti in casa e il tempo dedicato alla lettura con i figli, influenzano le abilità di notazione e comprensione del testo, ma non sembrano avere un impatto significativo sulla consapevolezza fonologica. Alla fine dell'anno scolastico, il livello di istruzione dei genitori rimane un fattore significativo per tutte le misure di alfabetizzazione, suggerendo che la scuola non riesce a livellare le disuguaglianze iniziali.

In riferimento alla relazione tra SSEC, orientamento e abbandono, le origini familiari risultano tra le variabili più rilevanti nell'influencare sia la scelta del percorso nella secondaria di secondo grado, con percentuali più alte di liceali per le famiglie di contesti socioeconomici più elevati e con almeno un genitore con istruzione universitaria (Lievore

& Triventi, 2022; Polesel & Leahy, 2018; Vergolini & Vlach, 2017), sia il livello di istruzione raggiunto dai figli, con livelli molto elevati di abbandoni tra i giovani i cui genitori hanno un livello d'istruzione più basso e una posizione professionale meno qualificata (Ballarino et al., 2021; Bukodi et al., 2018; Triventi et al., 2016).

Barone e collaboratori (2018) osservano come le famiglie con un basso livello di istruzione mostrino maggiore preoccupazione per i percorsi accademici, influenzando la scelta dei figli verso percorsi professionali, percepiti come opzioni più sicure. Inoltre, la scelta del percorso scolastico appare influenzata dagli insegnanti che tendono ad orientare verso il liceo circa il 59% dei figli di laureati, contro il 38% dei figli di genitori con la sola licenza media, suggerendo un possibile effetto di riproduzione delle disuguaglianze educative (Argentin et al., 2017).

Riguardo l'abbandono, Vergolini e Vlach (2017) hanno osservato, a livello longitudinale, che l'aver genitori col diploma di scuola secondaria superiore riduce di circa il 20% la probabilità di completare un percorso accademico rispetto agli studenti i cui genitori hanno anche un titolo universitario. Inoltre, i risultati di Salza (2022) mostrano che gli studenti con genitori che hanno concluso la scuola superiore e l'istruzione terziaria hanno meno probabilità di essere bocciati nella scuola secondaria di II grado, in particolare al primo anno. In relazione allo status migratorio, gli autori trovano che, rispetto agli studenti nativi, le probabilità di bocciatura per gli studenti immigrati sono più alte soprattutto nei percorsi tecnici e professionali che nei licei.

In conclusione, lo studio di Pitzalis e Porcu (2017) mostra come la scelta tra percorsi accademici o professionali sia strettamente legata non solo allo status socioeconomico ma anche a un costrutto più ampio di "capitale culturale". Questo comprende un insieme complesso di strategie educative e scolastiche introdotte dagli studenti e dalle loro famiglie. Gli autori sostengono che la scelta della scuola, intesa come strategia educativa della famiglia, può essere considerata sia un prodotto delle differenze sociali e culturali, sia un meccanismo di riproduzione di tali differenze, confermando che l'orientamento scolastico è coerente con le disposizioni culturali degli individui e delle famiglie.

3.4. Una lettura d'insieme

Dall'analisi complessiva degli studi quantitativi esaminati, emerge un interesse costante per l'associazione fra variabili relative al SSEC – in particolare il livello dell'istruzione dei genitori e la condizione di povertà – e variabili legate al percorso scolastico, come l'apprendimento, la dispersione, l'abbandono e le scelte di orientamento. Gli studi coprono diverse aree geografiche del Paese, con una prevalenza di ricerche condotte nella scuola secondaria di I e II grado.

Nel complesso, i risultati evidenziano come il SSEC abbia un impatto significativo sull'istruzione scolastica in Italia, che trascende le differenze geografiche o di status migratorio. Le disuguaglianze territoriali sembrano riflettere in larga misura la diversa disponibilità di risorse economiche private degli studenti (Guerini et al., 2018). Inoltre, il divario negli apprendimenti tra studenti immigrati e non immigrati tende a ridursi sostanzialmente quando si controllano le condizioni socio-economiche familiari e le abilità cognitive individuali (Azzolini, 2016). Tuttavia, la scuola appare ancora incapace di compensare pienamente le disuguaglianze di partenza. Il livello di istruzione dei genitori emerge come un fattore determinante sia per l'alfabetizzazione (Incognito & Pinto (2021) sia per le scelte scolastiche (Barone et al., 2018), rafforzando la trasmissione intergenerazionale delle disuguaglianze. Le scuole più competitive tendono ad attrarre

studenti con SSEC più elevato (Ferraro & Pöder, 2018), mentre la segregazione sociale negli istituti e nelle classi, legata alla composizione socioeconomica degli alunni, sembra incidere negativamente sui rendimenti scolastici, indipendentemente dal comportamento e impegno individuali (Cavicchiolo & Alivernini, 2018; Ferrer-Esteban, 2016).

Anche le scelte relative al percorso nella scuola secondaria di secondo grado sono influenzate dal contesto familiare: le famiglie con SSEC più alto mostrano una maggiore probabilità di orientarsi verso i licei. Questa tendenza, inoltre, è rinforzata dalle aspettative e indicazioni degli insegnanti, che tendono a consigliare il liceo più frequentemente ai figli di laureati (Argentin et al., 2017), contribuendo a un meccanismo di riproduzione delle disuguaglianze educative.

4. Discussioni

Lo scopo di questa scoping review è sintetizzare gli studi condotti sulla relazione fra SSEC e percorsi di istruzione scolastica in Italia, con riferimento agli apprendimenti, all'orientamento nella scuola secondaria di secondo grado, e ai tassi di dispersione e abbandono. I 26 studi inclusi confermano sostanzialmente quanto rilevato dalle indagini internazionali e nazionali menzionate nell'introduzione di questo lavoro: esiste una stretta relazione tra SSEC e percorsi di istruzione scolastica in Italia, pur in un quadro di grande variabilità; con un sistema italiano che appare in uno stato di *stagnazione* dopo i miglioramenti registrati nella seconda metà del XX secolo.

Considerata la stretta relazione tra qualità dell'istruzione e benessere individuale e sociale, affrontare queste disuguaglianze è una questione centrale per lo sviluppo nazionale. Data la natura multidimensionale del problema, è necessario implementare programmi sistemici che apportino effetti a medio-lungo termine, favorendo una trasformazione socioeconomica e culturale del Paese. Pur con i limiti intrinseci di questo lavoro di sintesi, gli autori ritengono che sia possibile delineare alcune indicazioni sia per le professionalità educative sia per la ricerca futura.

Con riferimento alle prime, a partire dal livello delle policy, si sottolinea come più studi convergano nell'evidenziare gli effetti sui percorsi di istruzione attribuibili, oltre che alle origini familiari, anche al divario tra scuole avvantaggiate e svantaggiate. Questa differenza richiama il fenomeno della *segregazione scolastica*, ossia quell'alta concentrazione di studenti appartenenti a uno stesso gruppo etnico e/o sociale nella stessa scuola, che ostacola l'inclusione sociale delle minoranze e l'equità di trattamento tra studenti di diversa estrazione sociale, portando con sé il rischio di creare disparità qualitative tra scuole e la stigmatizzazione degli studenti frequentanti le scuole maggiormente a rischio (Ranci, 2019). Talvolta questo fenomeno è combinato con strategie di composizione delle classi omogenee o disomogenee (Cavicchiolo & Alivernini, 2018; Ferrer-Esteban, 2016) che – con la competitività che ne deriva – tende ad amplificare le differenze individuali preesistenti.

Alla luce di ciò, appare cruciale che i decisori scolastici assumano un impegno nel promuovere con decisione politiche informate da evidenza, fortemente basate sui dati, come da indicazioni più recenti del Consiglio dell'Unione Europea (2024). Nel perseguire tale indirizzo, i dati qui presentati indicano la necessità di promuovere strategie di *compensazione*, a livello sia nazionale sia locale, volte a migliorare la qualità della scuola, a ridurre le disuguaglianze esistenti all'interno del percorso scolastico e a garantire condizioni il più possibile egalitarie, al di là delle disuguaglianze di partenza. Ciò può

essere realizzato attraverso investimenti nelle strutture scolastiche più disagiate, nella formazione del personale docente e nel supporto economico alle famiglie con figli in età scolastica, per assicurare la disponibilità di risorse personali adeguate. L'insieme di simili interventi dovrebbe mirare principalmente a garantire un prolungamento medio degli anni di istruzione della popolazione scolastica, riducendo il *gap* che attualmente caratterizza l'Italia rispetto all'area OECD e innalzando la qualificazione della popolazione. È essenziale affrontare quei divari che possono compromettere l'intero percorso, come indicato dagli effetti del background immigratorio, che sembrano incidere particolarmente sulle competenze linguistiche. Questo suggerisce la necessità di un impegno rinnovato per una migliore alfabetizzazione fin dai primi anni di istruzione, prima che i *gap* si radicalizzino e si consolidino.

È inoltre necessario divenire consapevoli della tendenza, presumibilmente inconscia, della scuola e dei suoi insegnanti a indirizzare gli studenti più avvantaggiati verso percorsi accademici e professionali più qualificati, e quelli più svantaggiati verso percorsi di profilo meno qualificato (Argentin et al., 2017). Smontare questi meccanismi pregiudiziali è fondamentale per contrastare la riproduzione delle disuguaglianze sociali, un fenomeno che si inserisce nel più ampio discorso legato al “capitale culturale” (Pitzalis & Porcu, 2017). Infine, non si può trascurare il ruolo cruciale che può giocare la formazione professionale e tecnica, spesso vista pregiudizialmente come di minor prestigio, in un'ottica di sempre maggiore qualificazione per la vita lavorativa, soprattutto in un'epoca caratterizzata da una rapida trasformazione del mercato del lavoro.

Suggeriamo quindi, all'interno di una politica di sistema che possa impattare realmente sulle variabili di background delle disuguaglianze educative, l'attivazione di un piano di formazione per insegnanti, pedagogisti e psicologi scolastici su (i) strategie efficaci di insegnamento e interazione per studenti svantaggiati; (ii) conoscenze e competenze per l'individuazione preventiva di studenti a rischio di abbandono; (iii) competenze nell'orientamento e pianificazione della carriera; (iv) strategie per il coinvolgimento attivo delle famiglie nelle strategie volte alla prevenzione e al contrasto del rischio di dispersione e abbandono.

In quest'ottica, appare importante intervenire su fattori protettivi quali la motivazione scolastica, le abilità socio-emotive e la capacità di resilienza degli studenti, che sono strettamente legati al successo scolastico, al benessere, alla riduzione dell'ansia in classe e allo sviluppo della rete sociale con i pari (Chernyshenko et al., 2018; OECD, 2017; 2024). Non bisogna infatti dimenticare che gli studenti svantaggiati mostrano, in media, livelli inferiori in tutte le abilità sociali ed emotive rispetto ai loro coetanei avvantaggiati, e che lo sviluppo di tali abilità è in grado di supportare la resilienza degli studenti svantaggiati fungendo da fattore protettivo sul benessere e sui comportamenti salutari.

Per i minori svantaggiati la probabilità di essere resilienti è fortemente influenzata dalla fruizione di un nido o di un servizio per l'infanzia, dalla frequentazione di scuole caratterizzate da un *clima* non problematico e dotate di infrastrutture fisiche di qualità, in cui, oltre a strategie efficaci di insegnamento, vi sia una relazione tra insegnanti, alunni e genitori positiva. Inoltre, una maggiore offerta di attività extracurricolari da parte delle scuole (ad es. gruppi musicali, sportivi, artistici, di volontariato) corrisponde a una maggiore probabilità di essere resilienti, di sviluppare responsabilità, creatività e collaborazione, aumentando a loro volta l'apprendimento, la socializzazione e il senso di appartenenza alla scuola (OECD, 2024; Save the Children, 2018).

Con riferimento alle prospettive di ricerca futura, sorprende l'assenza di studi empirici qualitativi sul tema e il ridotto apporto della letteratura pedagogica, a fronte della

prevalenza di studi di ambito sociologico. A fronte di un'ampia mole di dati statistici che mostrano le diversificate relazioni e interazioni tra le variabili in gioco, appare necessario integrare questi con indagini qualitative sui processi educativi. Queste ultime – tramite un'integrazione mixed-methods – sarebbero utili a cogliere aspetti specifici del territorio e dei soggetti, anche in un'ottica *student voice*, fornendo informazioni fondamentali per definire interventi mirati e contestualizzati e comprendere quei fattori più soggettivi su cui poter fare leva per sostenere percorsi di istruzione più qualificati.

Ulteriori aspetti che risultano scarsamente rappresentati negli studi inclusi sono l'analisi delle condizioni di disabilità e il benessere sociale e psicologico, nonostante il loro rilievo in relazione alle variabili qui indagate.

5. Conclusioni

Questo lavoro rappresenta un primo quadro rispetto al tema trattato, che indirizza tuttavia verso delle priorità sostenute dalla letteratura internazionale e nazionale. In primis, vi è la necessità di offrire a tutta la popolazione in età scolastica un percorso di istruzione e formazione completo e qualificato, in grado di ridurre i *gap* derivanti dalle condizioni socioeconomico-culturali evidenziate. Le sfide principali da affrontare nel contesto educativo italiano sono, dunque, relative alla dispersione e all'abbandono scolastico, fenomeni che richiedono interventi strutturali urgenti e mirati. Contestualmente, è fondamentale attuare politiche che garantiscano non solo l'accesso, ma anche la qualità dell'istruzione e il coinvolgimento attivo degli studenti, questioni strettamente legate al problema della *dispersione implicita*.

Riferimenti bibliografici

Gli studi inclusi nella *scoping review* sono indicati con l'asterisco.

- *Alivernini, F., Manganelli, S., Lucidi, F., Di Leo, I., & Cavicchiolo, E. (2017). Studenti svantaggiati e fattori di promozione della resilienza. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 0(16), 35–56. <https://doi.org/10.7358/ecps-2017-016-aliv>
- *Argentin, G., Barbieri, G., & Barone, C. (2017). Origini sociali, consiglio orientativo e iscrizione al liceo: un'analisi basata sui dati dell'Anagrafe Studenti. *Social Policies*, 4(1), 53–74. <https://doi.org/10.7389/86412>
- *Asquini, G., & Sabella, M. (2018). Il bisogno di equità scolastica. Indagine sull'evoluzione delle abilità linguistiche degli studenti con Bisogni Educativi Speciali. *Scuola democratica*, 9, 65–86. <https://doi.org/10.12828/89596>
- *Azzolini, D. (2016). Investigating the link between migration and civicness in Italy. Which individual and school factors matter?. *Journal of Youth Studies*, 19, 1022–1042. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1136056>
- *Ballarino, G., Meraviglia, C., & Panichella, N. (2021). Both parents matter. Family-based educational inequality in Italy over the second half of the 20th century. *Research in Social Stratification and Mobility*, 73, 100597. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2021.100597>

- *Barone, C., Assirelli, G., Abbiati, G., Argentin, G., & De Luca, D. (2018). Social origins, relative risk aversion and track choice: A field experiment on the role of information biases. *Acta Sociologica*, 61, 441–459. <https://doi.org/10.1177/0001699317729872>
- Barone, C., & Guetto, R. (2016). Verso una meritocrazia dell'istruzione? Inerzia e mutamento nei legami tra origini sociali, opportunità di studio e destini lavorativi in Italia. *Polis*, 30, 5–34. <https://doi.org/10.1424/82856>
- Benvenuto, G., Rescalli, G. & Visalberghi A. (2000). *Indagine sulla dispersione scolastica*. La Nuova Italia.
- *Bukodi, E., Eibl, F., Buchholz, S., Marzadro, S., Minello, A., Wahler, S., Blossfeld, H.P., Erikson, R., & Schizzerotto, A. (2018), Linking the macro to the micro: a multidimensional approach to educational inequalities in four European countries. *European Societies*, 20, 26–64. <https://doi.org/10.1080/14616696.2017.1329934>
- Callan, G.L., Marchant, G.J., Finch, W.H., & Flegge, L. (2017). Student and school SES, gender, strategy use, and achievement. *Psychology in the Schools*, 54, 1106–1122. <https://doi.org/10.1002/pits.22049>
- *Cavicchiolo, E., & Alivernini, F. (2018). The effect of classroom composition and size on learning outcomes for Italian and immigrant students in high school. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 437–448. <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-018-cavi>
- Chernyshenko, O., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. Paris, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- Council Resolution 2021/C 66/01. *On strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030)*. European Union. Council of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01))
- Consiglio dell'Unione Europea (2024). Conclusioni del Consiglio sulla promozione di politiche e pratiche improntate su dati concreti nel settore dell'istruzione e della formazione per realizzare lo spazio europeo dell'istruzione (C/2024/3642). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=OJ:C_202403642
- *Contini, D., & Grand, E. (2017). On Estimating Achievement Dynamic Models from Repeated Cross Sections. *Sociological Methods & Research*, 46, 988–1017. <https://doi.org/10.1177/0049124115613773>
- *Costanzo, A., & Desimoni, M. (2017). Beyond the mean estimate: a quantile regression analysis of inequalities in educational outcomes using INVALSI survey data. *Large-scale Assessments in Education* 5. <https://doi.org/10.1186/s40536-017-0048-4>
- *Daniele, V. (2021). Socioeconomic inequality and regional disparities in educational achievement: The role of relative poverty. *Intelligence*, 84(1). <https://doi.org/10.1016/j.intell.2020.101515>
- Del Boca, D. (2016). Childcare and child cognitive outcomes in the US, the UK and Italy, in D. Del Boca et al., *Child care policies in different countries*. Report Fondazione

Rodolfo Debenedetti.

- De Vincenzo, C. (2024). Promuovere l'autoregolazione dell'apprendimento per ridurre le disuguaglianze educative. *LLL*, 21, 339–348.
- Dynarski, M., Clarke, L., Cobb, B., Finn, J., Rumberger, R., & Smink, J. (2008). Dropout prevention: A practice guide (NCEE 2008–4025). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department of Education. <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>
- European Education and Culture Executive Agency Culture Executive (EECEA), Eurydice (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/33979>
- Eurostat (2024). *Early leavers from education and training by sex and NUTS 2 regions*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_16_custom_11629995/default/table?lang=en
- *Ferraro, S., & Pöder, K. (2018). School-level policies and the efficiency and equity trade-off in education. *Journal of Policy Modeling*, 40, 1022–1037. [10.1016/j.jpolmod.2017.11.001](https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2017.11.001)
- *Ferrer-Esteban, G. (2016). Trade-off between effectiveness and equity? An analysis of social sorting between classrooms and between schools. *Comparative Education Review*, 60, 151–183. <https://doi.org/10.1086/684490>
- Giancola, O., Benadusi, L., & Fornari, R. (2010). Così vicine, così lontane. La questione dell'equità scolastica nelle regioni italiane. *Scuola Democratica*, 1, 52–79.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.58.6-7.466>
- *Guarini, G., Laureti, T., & Garofalo, G. (2018). Territorial and individual educational inequality: A Capability Approach analysis for Italy. *Economic Modelling*, 71, 247–262. <https://doi.org/10.1016/j.econmod.2017.12.016>
- *Guetto, R., & Vergolini, L. (2017). Educational expansion without equalization: a reappraisal of the 'Effectively Maintained Inequality' hypothesis in children's choice of the upper secondary track. *European Societies*, 19, 1–27. <https://doi.org/10.1080/14616696.2016.1236283>
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2015). *The knowledge capital of nations: Education and the economics of growth*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262029179.001.0001>.
- *Hippe, R., Jakubowski, M. & Araújo, L. (2018). *Regional inequalities in PISA: the case of Italy and Spain*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- *Incognito, O., & Pinto, G. (2021). Longitudinal effects of family and school context on the development on emergent literacy skills in preschoolers. *Current Psychology*, 1–11. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02274-6>
- INVALSI. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e formazione (2022). *Rapporto INVALSI 2022*. Roma: INVALSI. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove

[INVALSI 2022.pdf](#)

- Istituto Nazionale di Statistica (ottobre 2017). *I Giovani nel Mercato del Lavoro - II trimestre 2016*. Roma: Istat. https://www.istat.it/it/files/2017/10/Focus_giovani-mercato-del-lavoro_2017.pdf
- *Lagravinese, R., Liberati, P., & Resce, G. (2020). The impact of economic, social and cultural conditions on educational attainments. *Journal of Policy Modeling*, 42, 112–132. <https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2019.03.007>
- *Lievore, I., & Triventi, M. (2022). Social background and school track choice: An analysis informed by the rational choice framework. *Acta Sociologica*, 65, 111–129. <https://doi.org/10.1177/00016993211061669>
- Nanni, W., & Pellegrino, V. (2018). La povertà educativa e culturale: Un fenomeno a più dimensioni, in *Povertà in attesa. Rapporto 2018 su povertà e politiche di contrasto in Italia*. Caritas, 91–184.
- Nuzzaci A., Minello R., Di Genova N., Madia S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 76–92.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *PISA 2018 Results. Country note: Italy*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ITA.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2024). *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>.
- *Oppedisano, V., & Turati, G. (2012). What are the causes of educational inequality and of its evolution over time in Europe? Evidence from PISA. *Education Economics*, 23, 3–24. <https://doi.org/10.1080/09645292.2012.736475>
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686.
- *Pitzalis, M., & Porcu, M. (2016). Cultural capital and educational strategies. Shaping boundaries between groups of students with homologous cultural behaviours. *British Journal of Sociology of Education*, 38, 956–974. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1205968>
- *Polesel, J., & Leahy, M. (2019). School tracking and social selection in northern Italy. *European Educational Research Journal*, 18, 54–68. <https://doi.org/10.1177/1474904118780473>
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR)*. <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>.
- Ranci, C. (2019). Separati a scuola. La segregazione scolastica a Milano. *Social Cohesion*,

1.
https://osservatoriocoionesociale.eu/wpcontent/uploads/2020/04/SCP1_2019_Ranci.pdf
- Ricci, R. (2019). La dispersione scolastica implicita. *Induzioni*, 58, 41–48.
<http://digital.casalini.it/10.19272/201900901002>
- Save the Children Italia (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Save the Children.
- *Salza, G. (2022). Equally performing, unfairly evaluated: The social determinants of grade repetition in Italian high schools. *Research in Social Stratification and Mobility*, 77. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2022.100676>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D' Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83, 357–385.
<https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tricco, A.C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K.K., Colquhoun, H., Levac, D., ... & Straus, S.E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of internal medicine*, 169, 467–473.
<https://doi.org/10.7326/M18-0850>.
- *Triventi, M., Panichella, N., Ballarino, G., Barone, C., & Bernardi, F. (2016). Education as a positional good: Implications for social inequalities in educational attainment in Italy. *Research in Social Stratification and Mobility*, 43, 39–52.
- Unesco. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2015). *Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137>
- *Vergolini, L., & Vlach, E. (2017). Family background and educational path of Italian graduates. *Higher Education*, 73, 245–259. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0011-2>