

Beyond access: First-generation students and the limits of inclusion

Oltre l'accesso: studenti di prima generazione e i limiti dell'inclusione

Sara Rossi^a

^a *Università degli Studi di Parma*, sara.rossi1@unipr.it

Abstract

This paper adopts the principles of secularly inspired pedagogy as an interpretative framework for analyzing inequalities in higher education. Drawing on OECD data on the intergenerational transmission of educational attainment in Italy, it problematizes the gap between the expansion of university access and the realization of genuinely equitable conditions for participation and success. Through cultural capital theory and the concept of institutional habitus, it highlights how educational institutions valorize unevenly distributed dispositions. The experience of first-generation students provides a privileged point of observation, as it reveals the tensions between structural constraints and the room for agency. In this light, a secularly inspired pedagogy can contribute to questioning the implicit mechanisms of exclusion and promoting educational practices oriented toward reflexivity and the democratization of academic contexts.

Keywords: first-generation students; educational inequalities; institutional habitus; participation; cultural capital.

Sintesi

Il contributo adotta i principi della pedagogia laica come lente interpretativa per analizzare le disuguaglianze nell'istruzione superiore. A partire dai dati OCSE sulla trasmissione intergenerazionale del titolo di studio in Italia, problematizza la distanza tra l'espansione degli accessi universitari e la realizzazione di condizioni effettivamente eque di partecipazione e riuscita. Attraverso la teoria del capitale culturale e il concetto di habitus istituzionale, viene evidenziato come le istituzioni educative valorizzino disposizioni non equamente distribuite. L'esperienza degli studenti di prima generazione costituisce un punto di osservazione privilegiato, in quanto rende manifeste le tensioni tra vincoli strutturali e margini di agency. In questo quadro, una pedagogia laica può contribuire a interrogare i meccanismi impliciti di esclusione e a promuovere pratiche educative orientate alla riflessività e alla democratizzazione dei contesti accademici.

Parole chiave: studenti di prima generazione; disuguaglianze educative; habitus istituzionale; partecipazione; capitale culturale.

1. Introduzione

Stando ai dati dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (Organization for Economic Co-operation and Development, OECD), la probabilità di conseguire un titolo universitario in Italia è fortemente correlata al background familiare: solo il 15% dei giovani i cui genitori non hanno completato l'istruzione secondaria superiore raggiunge l'università, contro il 63% di coloro che hanno almeno un genitore laureato (OECD, 2025). Questo scarto segnala la persistenza di un vincolo strutturale che limita già in partenza le possibilità di autodeterminazione dei soggetti nei percorsi educativi.

Nel contesto italiano, la liberalizzazione degli accessi sancita dalla Legge 910/1969 ha segnato il passaggio dall'università d'élite all'università di massa, attribuendo all'istituzione accademica una funzione esplicita di promozione della mobilità sociale. Tale trasformazione ha costruito un'immagine dell'università come "ascensore sociale". Tuttavia, come evidenziato da numerosi studi (Ballarino & Schadee, 2010; Checchi, 2003), l'espansione dell'accesso all'istruzione superiore non si è tradotta in una reale democratizzazione delle opportunità di successo in tale ambito. Il sistema universitario resta dunque in bilico, sospeso tra la sua vocazione egualitaria e una realtà empirica che ne documenta la funzione di riproduzione delle disuguaglianze preesistenti. Queste appaiono riorganizzate lungo dimensioni meno visibili: la differenziazione dei percorsi di studio, i tempi di completamento, i tassi di abbandono e le modalità di partecipazione alla vita universitaria (Reay, 2018).

L'università si presenta come un contesto regolato da codici culturali impliciti che definiscono i criteri di riconoscimento e legittimazione di chi lo attraversa e valorizzano forme di sapere e disposizioni che riflettono specifici arbitrari culturali (Bourdieu & Passeron, 1970). Tale prospettiva non implica, tuttavia, una visione deterministica dei percorsi educativi. Piuttosto, invita a riconoscere la tensione tra vincoli strutturali e margini di azione individuale, aprendo al contempo all'attuabilità di un intervento pedagogico orientato a rendere visibili tali presupposti, con l'obiettivo di attivare processi di riflessività, intesa non come esercizio individuale isolato, ma come pratica educativa condivisa e trasformativa.

Le disuguaglianze educative si articolano lungo assi intersezionali (Crenshaw, 1989) che intrecciano classe, genere, linea del colore (Du Bois, 2007), contribuendo a definire condizioni differenziali di accesso alla parola, al riconoscimento e alla legittimità all'interno dello spazio accademico. In questa prospettiva, l'università non è soltanto un luogo di trasmissione del sapere, ma uno spazio in cui si costruiscono – o si limitano – le possibilità di essere riconosciuti come soggetti epistemici. In questo quadro, l'esperienza dei *first-generation students* (FGS) assume una particolare rilevanza: provenendo da contesti domestici privi di familiarità con il mondo accademico, questi studenti si confrontano con barriere simboliche, linguistiche e relazionali che incidono profondamente sui loro percorsi, riducendo le opportunità di partecipare pienamente alla vita accademica (Pascarella et al., 2004). Come evidenziato dalla pedagogia critica (Freire, 1970; hooks, 1994), tali difficoltà non possono essere interpretate come deficit individuali, ma come effetto di un'organizzazione dei processi educativi che tende a naturalizzare specifiche forme di capitale culturale.

È proprio a partire da questa frizione tra accesso formale e possibilità effettiva di

partecipazione che emerge la necessità di una pedagogia laica intesa come pratica riflessiva, orientata a sostenere l'autodeterminazione dei soggetti. Il Manifesto della Pedagogia Laica (Movimento della Pedagogia Laica, 2026) offre in questo senso una cornice significativa: riconoscendo nell'equità non una semplice uguaglianza formale ma una "giustizia concreta" capace di "rimuovere gli ostacoli che limitano l'accesso ai diritti, ai saperi e alle opportunità di vita" (Movimento della Pedagogia Laica, 2026, Tesi 7), esso chiama l'istituzione educativa a riflettere non solo su chi include, ma anche sulle condizioni in cui tale inclusione avviene. Ciò implica interrogare criticamente i presupposti impliciti che regolano i processi educativi, rendendo visibili le condizioni che abilitano o limitano la partecipazione. In questa prospettiva, la democrazia non può essere assunta come esito automatico dell'accesso, ma deve essere costruita come pratica quotidiana nei contesti formativi, attraverso dispositivi pedagogici capaci di riconoscere i soggetti nella loro pluralità e di promuovere il confronto, la messa in discussione, la trasformazione.

Il presente contributo propone di considerare l'esperienza dei FGS come punto di osservazione privilegiato per interrogare i presupposti impliciti dell'istituzione universitaria, mettendo in luce il ruolo di una pedagogia riflessiva nel trasformare l'accesso formale in effettiva possibilità di autodeterminazione e partecipazione democratica.

2. First-generation students: una categoria da maneggiare con cautela

Assumere i FGS come lente interpretativa richiede prima di tutto di interrogare il concetto stesso, esaminandone origini, limiti e potenziale analitico. Negli ultimi decenni, la figura dei FGS si è progressivamente affermata nell'ambito della ricerca e delle politiche educative come categoria centrale per l'analisi delle disuguaglianze di accesso e successo nell'istruzione superiore. Il termine emerge negli Stati Uniti nella seconda metà degli anni Settanta, svolgendo una funzione prevalentemente amministrativa: si configurava, infatti, come criterio di ammissibilità per i programmi federali di supporto agli studi post-secondari denominati "Programmi TRIO" (Auclair et al., 2008). Nei decenni successivi, il costrutto ha assunto una crescente rilevanza analitica ed è stato adottato e rielaborato all'interno della sociologia dell'educazione e degli studi sulle disuguaglianze educative, consolidandosi in particolare nel contesto nordamericano, australiano e canadese (Lehmann, 2007; O'Shea et al., 2016). In Europa, quello delle "prime generazioni" si è affermato solo recentemente come oggetto di studio specifico e autonomo (Romito, 2021).

La diffusione dell'etichetta ha sollevato un vivace dibattito critico relativo alla sua solidità concettuale e alle sue implicazioni simboliche. Un primo elemento problematico riguarda la mancanza di una definizione univoca e universalmente condivisa di FGS (Nguyen & Nguyen, 2018; Toutkoushian et al., 2018), con conseguenze rilevanti sulla comparabilità delle ricerche e sull'individuazione dei destinatari delle politiche di supporto. A seconda dei criteri adottati, infatti, i confini della categoria si ampliano o si restringono, includendo o escludendo popolazioni tra loro eterogenee. Nonostante tali differenze, la definizione maggiormente utilizzata identifica come FGS gli studenti e le studentesse i cui genitori non hanno conseguito un titolo universitario.

Un'ulteriore criticità riguarda il rischio che tale categoria operi una forma di *labeling*, producendo identità prefissate e omogeneizzanti (Jack, 2019; Reay, 2001). Wildhagen (2015) osserva come la nozione di FGS presenti spesso un carattere arbitrario e un limitato potere esplicativo, poiché tende a ricondurre esperienze eterogenee a una condizione unitaria e a rafforzare implicitamente una visione *deficit-based* degli studenti provenienti

da contesti non accademici, centrata soprattutto su ciò che questi studenti “non possiedono”: familiarità con i codici universitari, conoscenza delle procedure istituzionali, padronanza dei linguaggi disciplinari. L’origine burocratica del termine ha effettivamente contribuito a consolidare questa rappresentazione, orientando lo sguardo verso ciò che viene percepito come “mancanza”, piuttosto che verso le risorse. In tal modo, lo svantaggio rischia di essere naturalizzato, mentre vengono meno le condizioni per interrogare criticamente il carattere relazionale e istituzionale delle difficoltà sperimentate dagli studenti (Valencia, 2010).

In contrasto con questa prospettiva, altri contributi sottolineano il potenziale euristico del concetto, soprattutto se interpretato in chiave dinamica e intersezionale. Bell e Santamaría (2018) propongono di considerare la condizione di first-generation non come un monolite (Bettencourt & Bickerstaff Forrest, 2025), un’identità statica, bensì come un ulteriore asse di differenziazione, da porre in relazione con altre variabili che concorrono a situare il soggetto nello spazio sociale ed educativo: genere, età, classe, background migratorio. Nessuno di questi elementi è scindibile dagli altri in quanto, solo se colti nella loro interrelazione, è possibile comprendere la singolarità delle traiettorie individuali e restituirne la complessità. Questa prospettiva risuona con la riflessione di Remotti (2010), secondo cui l’identità non è un dato fisso o una proprietà acquisita una volta per tutte, ma un processo in continua formazione, plasmato dall’esperienza, dalla relazione con l’altro e dai contesti sociali e culturali in cui i soggetti si muovono. Essere FGS non è *di per sé* un destino né un’eredità determinante: è una condizione situata, attraversata da tensioni, contraddizioni e possibilità, che si trasforma nel tempo e nell’incontro con l’istituzione universitaria. In quest’ottica, il concetto di FGS permette di rendere visibili disuguaglianze strutturali che rischierebbero altrimenti di essere naturalizzate o invisibilizzate all’interno di narrazioni meritocratiche sull’istruzione superiore.

I FGS si confrontano frequentemente con processi di apprendimento che eccedono i contenuti disciplinari e coinvolgono la decodifica delle regole implicite della vita universitaria: modalità di interazione con i docenti, aspettative comunicative, pratiche valutative, forme di partecipazione considerate legittime. L’habitus accademico – i modi di parlare, di argomentare, di esporsi nello spazio universitario – raramente viene esplicitato in maniera sistematica, ma è spesso appreso attraverso processi di socializzazione informale, in cui la famiglia gioca un ruolo fondamentale. I FGS si trovano spesso nella condizione di dover apprendere simultaneamente i contenuti disciplinari e le regole implicite che ne governano la trasmissione. Questo “doppio compito” può tradursi in forme di incertezza, spaesamento e difficoltà nel riconoscersi pienamente come soggetti autorizzati a partecipare alla produzione del sapere universitario (Collier & Morgan, 2008).

Come già evidenziato, la letteratura sui FGS è stata a lungo attraversata da interpretazioni di tipo deficit-based, orientate a leggere le difficoltà degli studenti provenienti da contesti non accademici principalmente in termini di mancanza: carenza di capitale culturale, scarsa familiarità con le norme implicite dell’università, limitato accesso alle reti informative e relazionali che facilitano la permanenza negli studi. Sebbene tali approcci abbiano contribuito a rendere visibili specifiche disuguaglianze educative, diversi studiosi hanno evidenziato il rischio di produrre rappresentazioni parziali degli studenti, focalizzate prevalentemente sulle loro presunte insufficienze piuttosto che sulle risorse effettivamente mobilitate nei percorsi di accesso e permanenza nell’istruzione superiore.

In contrasto con questa tendenza, una parte della ricerca educativa ha proposto uno spostamento verso prospettive *strength-based*, orientate a riconoscere competenze, strategie e forme di sapere sviluppate dagli studenti nei propri contesti di vita. All’interno

di questo orientamento si colloca il contributo di Yosso (2005), che rielabora criticamente la nozione bourdieusiana di capitale culturale, espandendola e proponendo un modello caleidoscopico di ricchezza culturale, in cui trovano cittadinanza forme di conoscenza e competenza non legittimate dalle istituzioni universitarie. Il modello proposto dall'autrice, denominato "Community Cultural Wealth", individua differenti forme di risorse presenti nelle comunità marginalizzate, che non vengono riconosciute nell'ambito accademico, ma possono giocare un ruolo fondamentale nel completamento del percorso universitario. Si tratta di forme di capitale che si sovrappongono, si appoggiano l'una sull'altra: il capitale *aspirazionale*, inteso come capacità di mantenere progetti e aspettative future anche in condizioni avverse; il capitale *sociale*, ovvero il tessuto di relazioni e connessioni comunitarie che permettono di accedere a informazioni, sostegno emotivo e risorse materiali; il capitale *linguistico*, che comprende competenze comunicative plurali e pratiche narrative differenziate; il capitale *familiare*, costituito da saperi comunitari e memorie condivise che si tramandano all'interno della rete parentale; il capitale *navigazionale*, relativo alla capacità di orientarsi all'interno di istituzioni spesso percepite come estranee; infine, il capitale *resistente*, legato allo sviluppo di pratiche che sfidano lo *status quo* e si oppongono alle disuguaglianze sociali. Assumere questa prospettiva nel campo degli studi sui FGS significa spostare l'attenzione analitica dalle presunte carenze individuali ai processi istituzionali attraverso cui alcune forme di sapere, linguaggio ed esperienza vengono riconosciute come legittime e altre vengono invece marginalizzate.

Riconoscere la pluralità delle forme di conoscenza presenti nello spazio formativo significa mettere in discussione l'idea implicita di un unico modo corretto di apprendere, parlare e partecipare alla vita accademica. Alla luce dei principi di una pedagogia di ispirazione laica, questa prospettiva assume una valenza particolarmente significativa. Se la laicità implica il rifiuto di ogni forma di dogmatismo e la promozione della pluralità dei saperi (Movimento della Pedagogia Laica, 2026), allora la tendenza dell'università a naturalizzare specifici codici culturali rappresenta una criticità strutturale. Rendere visibili le regole implicite del gioco accademico, esplicitare i criteri di valutazione, problematizzare i linguaggi disciplinari e costruire contesti dialogici di apprendimento costituisce non soltanto una strategia di inclusione, ma una condizione necessaria per promuovere partecipazione democratica e giustizia epistemica nei processi formativi. In tal modo, la questione dei FGS smette di essere un tema settoriale e diventa una leva critica per interrogare l'università nel suo complesso, le sue pratiche di legittimazione del sapere e le condizioni di accesso a una partecipazione democratica e consapevole.

3. L'università tra conservazione e trasformazione

Interrogare l'università nel suo complesso significa confrontarsi con una tensione costitutiva che non può essere risolta in una sintesi pacificata: da un lato, essa svolge una funzione di conservazione e trasmissione del sapere istituzionalizzato; dall'altro, porta in sé una vocazione trasformativa, legata alla produzione critica della conoscenza e alla formazione di soggetti capaci di partecipare alla vita democratica. È nel mantenimento di questa tensione – e non nella sua risoluzione – che si gioca la possibilità di un'università plurale e antidogmatica. Assumere fino in fondo questa tensione significa riconoscere che l'università non è uno spazio neutrale, ma un contesto attraversato da rapporti di potere che incidono sulla distribuzione della parola, sulla definizione del sapere legittimo e sulle possibilità di partecipazione.

Una prima implicazione di tale prospettiva riguarda la messa in discussione dell'idea di

neutralità dell'istituzione educativa. Dewey (1916) ci ricorda che l'educazione è sempre un processo sociale situato, intrinsecamente connesso alle forme della vita democratica. L'università non è semplicemente un luogo di trasmissione di conoscenze, ma uno spazio in cui si formano abitudini di pensiero, modalità di partecipazione e forme di convivenza. Da questa prospettiva, la democrazia non può essere considerata un dato acquisito, bensì un processo che deve essere continuamente coltivato attraverso pratiche educative capaci di promuovere l'interazione, il confronto e la partecipazione attiva.

Tuttavia, assumere la democrazia come orizzonte educativo implica andare oltre una concezione meramente formale dell'accesso: la possibilità di partecipare alla vita sociale e culturale non dipende esclusivamente dalla presenza di diritti formali, ma dalla disponibilità di condizioni effettive che consentano agli individui di esercitarli (Nussbaum, 2011). Autoproclamarsi istituzioni inclusive e antidogmatiche non mette di per sé al riparo dal pericolo di mettere in atto, consapevolmente o meno, pratiche marginalizzanti. Ogni lezione, ogni bibliografia, ogni modalità di esame trasmette un'idea di mondo. Se questa idea è monolitica, lo studente che non vi si riconosce vive una forma di esilio interiore. In questa prospettiva, il compito di una pedagogia laica consiste nell'elaborazione di pratiche capaci di rendere effettiva la democrazia nei processi formativi. Ciò implica, in primo luogo, un lavoro di esplicitazione e problematizzazione dei dispositivi impliciti che regolano la vita accademica; in secondo luogo, la costruzione di contesti didattici in cui la pluralità dei punti di vista non sia semplicemente tollerata, ma riconosciuta come risorsa per la produzione del sapere. Solo in questo senso la laicità può tradursi in un principio operativo, capace di incidere concretamente sulle forme dell'insegnamento e dell'apprendimento universitario.

In questo quadro, assume particolare rilievo il concetto di *habitus* istituzionale: esso indica l'insieme di valori, aspettative implicite e codici culturali che le istituzioni educative incorporano e veicolano, influenzando le aspirazioni, i comportamenti e i percorsi degli studenti (Reay et al., 2001; Tarabini et al., 2016) e contribuendo a limitare o ampliare gli spazi di partecipazione e di agency. L'esperienza dei FGS assume allora un preciso valore euristico, in quanto rende visibile ciò che l'*habitus* istituzionale tende a occultare: sono proprio questi studenti a dirci qualcosa sull'università che l'università stessa fatica a riconoscere di sé, ovvero che i suoi codici impliciti non sono universali, ma storicamente situati e culturalmente parziali.

Nell'attuale panorama educativo, si assiste a una crescente egemonia del paradigma performativo, dove l'enfasi sulla certificazione delle competenze e sul raggiungimento di risultati misurabili rischia di relegare in secondo piano la fondamentale dimensione democratica dell'educazione, intesa come spazio in cui gli individui possono emergere come soggetti, prendere posizione e confrontarsi con l'alterità (Biesta, 2006). Per contrastare questa tendenza occorre cambiare prospettiva e smettere di chiedersi come i FGS possano adattarsi all'università, per concentrarsi invece su come l'università possa trasformarsi a partire da ciò che questi studenti portano con sé.

Come già sottolineato attraverso il contributo di Yosso (2005), i FGS non arrivano privi di cultura – arrivano con un bagaglio culturale diverso da quello che l'istituzione riconosce come legittimo. Riconoscere questa differenza non come deficit ma come risorsa epistemica significa affermare la pari dignità formativa di tutti i saperi, prerequisito irrinunciabile per costruire contesti in cui la pluralità delle forme di conoscenza diventi motore della produzione culturale condivisa.

Ciò chiama direttamente in causa la questione della legittimità epistemica: cosa conta come conoscenza valida all'interno dell'università, e chi è riconosciuto come soggetto

autorizzato a produrla. Riprendendo Fricker (2007), è possibile osservare come alcuni studenti possano essere percepiti – o percepirsi – come meno autorevoli o meno legittimati a prendere parola nei contesti accademici, in ragione della loro posizione sociale, della loro origine o della distanza dai codici dominanti. Tali dinamiche – che Fricker inquadra come forme di *ingiustizia epistemica* – incidono profondamente sui processi di partecipazione, contribuendo a produrre esitazione discorsiva, silenzio o autoesclusione. È su questo terreno che si aprirà la riflessione della sezione successiva.

4. La sfida della parola: partecipazione, silenzio, legittimità epistemica

L'idea che l'aula universitaria sia uno spazio intrinsecamente democratico è spesso data per scontata e raramente interrogata nelle sue premesse. Tuttavia, osservata a partire dall'esperienza dei FGS, tale rappresentazione mostra rapidamente il proprio carattere parziale. La possibilità di partecipare ai processi formativi non coincide semplicemente con l'accesso formale alla parola, ma dipende da condizioni relazionali, simboliche e materiali che rendano effettivamente praticabile l'espressione di sé all'interno dello spazio accademico. In assenza di tali condizioni, la partecipazione rischia di configurarsi come un diritto astratto, distribuito in modo diseguale. In questa prospettiva, il silenzio che attraversa molte aule universitarie non può essere interpretato semplicemente come disinteresse o mancanza di preparazione, ma va compreso come esito di processi di delegittimazione epistemica. Gli studenti che non possiedono familiarità con i codici accademici tendono infatti a percepire il proprio contributo come inadeguato o fuori luogo, sviluppando forme di autocensura che limitano la loro presenza nello spazio discorsivo. La distribuzione diseguale del capitale culturale produce effetti che vanno oltre il rendimento scolastico, incidendo sulla percezione di legittimità e sul senso di appartenenza ai contesti educativi. In questo senso, il silenzio non è un vuoto, ma una posizione socialmente situata, non una scelta individuale, ma il prodotto di una storia di esclusione. La questione, dunque, non è semplicemente “dare la parola”, ma creare le condizioni perché essa possa essere esercitata senza il timore di esporsi a giudizio o esclusione. Su questa linea si colloca il contributo di hooks (1994), che elabora una proposta pedagogica “impegnata” (*engaged pedagogy*), in cui l'idea freiriana dell'educazione come pratica di libertà viene riletta criticamente attraverso una prospettiva femminista. Per l'autrice, il processo educativo ha una valenza intrinsecamente trasformativa e coinvolge l'intera persona, in tutte le sue dimensioni: intellettuale, emotiva, corporea ed esperienziale. In quest'ottica, la possibilità di apprendere dipende dalla costruzione di un ambiente caratterizzato da cura, fiducia e rispetto reciproci, in cui le soggettività presenti sono accolte e valorizzate. I vissuti personali non si configurano, qui, come elementi accessori, ma come valide modalità di conoscenza, da mettere in dialogo con i saperi disciplinari attraverso pratiche di confronto critico.

Alla luce di queste riflessioni, la partecipazione può essere riletta come una questione di legittimità epistemica, ovvero come il riconoscimento del diritto e della capacità di contribuire alla produzione del sapere. Tale riconoscimento non è neutrale, ma si costruisce all'interno di pratiche e dispositivi che selezionano implicitamente quali forme di espressione siano considerate appropriate. Linguaggi, stili argomentativi, riferimenti culturali: tutti questi elementi concorrono a definire i confini del dicibile e, di conseguenza, a includere o escludere determinate soggettività. Come ricorda Ribeiro (2020), non esiste enunciazione senza un luogo della parola: ogni discorso è situato, attraversato da rapporti di potere che ne determinano possibilità e limiti. In questa prospettiva, l'asimmetria dei

rapporti di potere che attraversano i contesti educativi assume una rilevanza cruciale: chi possiede maggiore familiarità con i codici culturali e linguistici dell'università tende a esporsi con minore rischio simbolico, mentre altri studenti possono percepire la propria parola come inadeguata, marginale o fuori luogo. Avere voce, dunque, non significa semplicemente poter intervenire: implica che quell'intervento produca presenza e incidenza reale nei processi formativi. La voce dello studente non costituisce un dato neutro, bensì una pratica situata che attraversa e riproduce rapporti di potere che determinano chi può parlare, chi viene ascoltato, chi ha la possibilità di contribuire alla costruzione del sapere. Da questo punto di vista, le pedagogie partecipative rischiano di restare forme di "partecipazione debole" quando invitano gli studenti a esprimersi senza interrogare criticamente le condizioni che regolano la distribuzione della credibilità e dell'autorità epistemica nello spazio universitario (Cook-Sather, 2006).

La questione della partecipazione ha una valenza eminentemente pedagogica e politica. Una pedagogia di ispirazione laica, orientata ai principi dell'antidogmatismo e della pluralità dei punti di vista (Movimento della Pedagogia Laica, 2026), è chiamata a interrogare criticamente non soltanto i contenuti trasmessi, ma anche le forme attraverso cui il sapere viene prodotto, legittimato e condiviso. Ciò implica un lavoro esplicito sui dispositivi che regolano l'accesso alla parola nei contesti formativi: rendere visibili le aspettative comunicative, problematizzare i linguaggi disciplinari, esplicitare i criteri di valutazione e costruire pratiche dialogiche capaci di redistribuire le condizioni della partecipazione. Ripensare l'aula universitaria come spazio democratico non significa allora semplicemente moltiplicare le occasioni di intervento, ma trasformare le modalità stesse attraverso cui la partecipazione viene resa possibile. Pratiche come la discussione guidata, la valorizzazione delle esperienze biografiche degli studenti, l'uso riflessivo del linguaggio disciplinare, il peer learning e la co-costruzione di percorsi di apprendimento possono contribuire a costruire contesti educativi in cui gli studenti non siano soltanto destinatari del sapere, ma soggetti riconosciuti nella loro possibilità di contribuire alla sua elaborazione critica. Solo in questa prospettiva la partecipazione può configurarsi come dimensione strutturale di una pedagogia laica orientata alla riflessività, all'autodeterminazione e alla giustizia epistemica.

5. Conclusioni

Ripensare la partecipazione come dimensione strutturale dei processi formativi significa, in ultima analisi, interrogare l'università nel suo insieme – le sue pratiche di legittimazione del sapere, le sue aspettative implicite, le sue forme di riconoscimento. La questione, allora, non è se l'università sia inclusiva, ma se sia disposta a trasformarsi a partire da chi continua a essere considerato "altro". Non chi può entrare, ma chi ha il potere di ridefinire ciò che conta come sapere – e a quali condizioni. È questa la sfida che l'esperienza dei FGS pone all'istituzione universitaria, e che una pedagogia di ispirazione laica non può eludere.

L'analisi proposta ha messo in evidenza come la distanza tra i principi dichiarati dell'istruzione superiore e le pratiche che la attraversano non costituisca un'anomalia marginale, ma un elemento strutturale del suo funzionamento. La promessa di mobilità sociale associata all'università si confronta con la persistenza di disuguaglianze che si riproducono attraverso dispositivi spesso invisibili, radicati nei linguaggi, nelle aspettative e nelle forme di interazione che caratterizzano la vita accademica. In questo quadro, l'esperienza dei FGS rappresenta una lente critica che consente di rendere visibili tali dinamiche.

Da qui derivano alcune implicazioni che non vanno intese come aggiustamenti marginali, ma come elementi di una più ampia ridefinizione del ruolo dell'università.

La prima implicazione riguarda il concetto stesso di inclusione. Parlare di inclusione, in una prospettiva laica, non significa ampliare la partecipazione quantitativa, ma interrogare le forme della partecipazione, le modalità di riconoscimento e i criteri attraverso cui il sapere viene considerato legittimo. L'inclusione non può essere ridotta all'accesso: deve investire le condizioni qualitative dell'esperienza educativa, trasformando i contesti in cui quella partecipazione prende forma.

La seconda implicazione riguarda il ruolo dell'università come spazio democratico. Se la democrazia nei processi formativi non può essere intesa come semplice possibilità di espressione, ma come effettiva partecipazione alla costruzione del sapere, allora è necessario spostare l'attenzione dalle opportunità formali alle pratiche concrete. Ciò implica riconoscere che il silenzio, la reticenza o la difficoltà ad esporsi di alcuni studenti non sono deficit individuali, ma esiti di configurazioni istituzionali che distribuiscono in modo asimmetrico le condizioni di accesso alla parola e al riconoscimento epistemico.

La terza implicazione riguarda la formazione dei docenti e la progettazione didattica. Rendere visibili le regole implicite del gioco accademico, esplicitare i criteri di valutazione, aprire i curricula a una pluralità di esperienze e prospettive: queste non sono scelte opzionali, ma condizioni necessarie per promuovere partecipazione epistemica e giustizia formativa. Una pedagogia laica, coerente con i propri principi antidogmatici, è chiamata a spostare lo sguardo dall'adattamento alle istituzioni da parte degli studenti alla trasformazione delle istituzioni a partire dagli studenti – senza rinunciare al rigore dei saperi, ma interrogandone le forme di accesso e di legittimazione.

In conclusione, prendere sul serio la laicità nei processi formativi significa riconoscere che la democrazia nell'educazione non è un punto di partenza assodato, ma un compito che richiede rinnovamento continuo e intenzionalità critica; significa immaginare un'università che non si chiude a deposito del sapere, ma lo rigenera nell'incontro con chi porta prospettive altre, riconoscendo in ogni soggettività non un destinatario della conoscenza, ma un suo possibile co-autore.

Riferimenti bibliografici

- Auclair, R., Bélanger, P., Doray, P., Gallien, M., Groleau, A., Mason, L., & Mercier, P. (2008). *First-generation students: A promising concept?* Canada Millennium Scholarship Foundation.
- Ballarino, G., & Schadee, H. (2010). Genere, origine sociale e disuguaglianza di istruzione nell'Italia contemporanea. *Sociologia del lavoro*, 120(4), 170–193.
- Bell, A., & Santamaría, L. J. (Eds.). (2018). *Understanding experiences of first-generation university students: Culturally responsive and sustaining methodologies*. Bloomsbury.
- Bettencourt, G. M., & Bickerstaff Forrest, M. T. (2025). Understanding the varying salience of first-gen status for first-generation college students. *Journal of College Student Development*, 66(3), 231–247.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.
- Checchi, D. (2003). Istruzione e mercato. In P. Barbieri & G. Fullin (Eds.), *Lavoro e rischio. Studi sul mercato del lavoro in Italia* (pp. 1-30). Il Mulino.
- Collier, P. J., & Morgan, D. L. (2008). "Is that paper really due today?": Differences in first-generation and traditional college students' understandings of faculty expectations. *Higher Education*, 55(4), 425–446.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 14, 538–554.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Du Bois, W. E. B. (2007). *Le anime del popolo nero*. Le Lettere.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Jack, A. A. (2019). *The privileged poor: How elite colleges are failing disadvantaged students*. Harvard University Press.
- Lehmann, W. (2007). "I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decisions. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2), 89–110. <https://eric.ed.gov/?id=EJ775438>
- Movimento della Pedagogia Laica (2026). Manifesto della pedagogia laica. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*. <https://annali.unife.it/adfd/article/view/3193>
- Nguyen, T. H., & Nguyen, B. M. D. (2018). Is the "first-generation student" term useful for understanding inequality? The role of intersectionality in illuminating the implications of an accepted—yet unchallenged—term. *Review of Research in Education*, 42(1), 146–176.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. (2025). *Education at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- O'Shea, S., May, J., Stone, C., & Delahunty, J. (2016). *First-in-family students, university experience and family life*. Palgrave Macmillan.
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249–284.
- Reay, D. (2001). Finding or losing yourself? Working-class relationships to education.

Journal of Education Policy, 16(4), 333–346.

- Reay, D. (2018). *Miseducation: Inequality, education and the working classes*. Policy Press.
- Reay, D., David, M., & Ball, S. (2001). Making a difference? Institutional habituses and higher education choice. *Sociological Research Online*, 5(4), 1–15.
- Remotti, F. (2010). *L'ossessione identitaria*. Laterza.
- Ribeiro, D. (2020). *Il luogo della parola*. Capovolte.
- Romito, M. (2021). *First-generation students. Essere i primi in famiglia a frequentare l'università*. Carocci.
- Tarabini, A., Curran M., & Fontdevila, C. (2016). Institutional habitus in context: implementation, development and impacts in two compulsory secondary schools in Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1117–1189.
- Toutkoushian, R. K., Stollberg, R. A., & Slaton, K. A. (2018). Talking 'bout my generation: Defining “first-generation college students” in higher education research. *Teachers College Record*, 120(4), 1–38.
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice*. Routledge.
- Wildhagen, T. (2015). “Not your typical student”: The social construction of the “first-generation” college student. *Qualitative Sociology*, 38(3), 285–303.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91.