

Complessità e “povertà educativa”. Riflessioni a partire da un’indagine con studenti e studentesse con background migratorio

Complexity and educational poverty. Reflections from an inquiry with students with migratory backgrounds

Paolo Sorzio*, Caterina Bembich**

Riassunto

La teoria della complessità offre una prospettiva epistemologica transdisciplinare riguardo la scoperta delle leggi che governano il comportamento globale dei sistemi, siano essi naturali o sociali e culturali. I fenomeni multidimensionali possono essere studiati ricostruendo la rete di interdipendenze e di reciprocità tra le variabili, anziché isolare relazioni lineari di causa/effetto, come invece avviene nella prospettiva riduzionista.

L’orientamento verso la complessità è fondamentale per analizzare i fenomeni educativi; in particolare, il contributo consisterà nella riformulazione del concetto di “povertà educativa”, in relazione alle caratteristiche multidimensionali dell’apprendimento individuale nella società. Si tratta di non isolare poche variabili e porle in relazione causale, ma di indagare il sistema complesso che connette diverse dimensioni di sviluppo formale e non-formale, per riconoscerne al suo interno opportunità di crescita.

I dati raccolti in una ricerca condotta dagli autori sono interpretati alla luce del paradigma della complessità, evidenziando come la cosiddetta “povertà educativa” vada rapportata a interazioni tra diverse dimensioni dell’identità personale, in relazione ai contesti di apprendimento.

Parole chiave: complessità; povertà educativa; identità; aspirazioni; background migratorio.

Abstract

“Complexity Theory” offers a transdisciplinary epistemological perspective regarding the discovery of the laws that govern the overall behavior of natural, as well social and cultural, systems. In order to study multidimensional phenomena, it is necessary to analyze the interdependency and reciprocity of the

* Dipartimento di studi Umanistici, Università degli studi di Trieste, e-mail: psorzio@units.it.

** Dipartimento di studi Umanistici, Università degli studi di Trieste, e-mail: cbembich@units.it.

connections among variables and reconstruct their interactions, rather than single out simple cause/effect relationships.

The orientation toward complexity is fundamental for analyzing educational phenomena; in particular, this contribution consists in the reformulation of the concept of “educational poverty” in relation to the multidimensional characteristics of individual learning in society, as it cannot be conceptualized as a matter of isolating a few variables and placing them in a causal relationship, but as an investigation of the complex system that connects different dimensions of formal and non-formal educational practices, as well as the recognition of opportunities for growth.

The data collected in a research conducted by the authors are framed and reinterpreted in the light of Complexity Theory, in order to point out that “educational poverty” should be related to the interaction of different dimensions of personal identity and to the contexts of educational practice.

Key words: complexity; educational poverty; identities; aspirations; migratory backgrounds.

Articolo sottomesso: 13/04/2026, accettato: 25/05/2026

1. Introduzione

La teoria della complessità (Morin, 1988; 1990) offre una prospettiva epistemologica transdisciplinare riguardo la scoperta delle leggi che governano il comportamento globale dei sistemi, siano essi naturali o sociali e culturali. Tali leggi non sono deducibili dalla somma dei comportamenti delle singole variabili. Porsi nella prospettiva epistemologica della complessità significa rinunciare alle spiegazioni lineari e alla prevedibilità dell’evoluzione degli stati futuri dei sistemi, conoscendone le condizioni di partenza (così come ipotizzato nel paradigma riduzionista); infatti, piccole variazioni di stato possono condurre a grandi differenze nell’evoluzione successiva. Occorre focalizzarsi sulla ricerca dell’interdipendenza e della reciprocità, per analizzare le connessioni sottostanti i fenomeni multidimensionali, ricostruendone le interazioni (Parisi, 2021).

Il superamento del riduzionismo e l’orientamento verso la complessità è fondamentale anche per analizzare i fenomeni educativi; in particolare, il contributo consisterà nella riformulazione del concetto di “povertà educativa”, in relazione alle caratteristiche multidimensionali dell’apprendimento individuale nella società. Si tratta di non isolare poche variabili e porle in relazione causale,

ma di indagare il sistema complesso che connette diverse dimensioni di sviluppo formale e non-formale, per riconoscerne al suo interno opportunità di crescita. Si farà riferimento a una ricerca condotta dagli autori con soggetti con background migratorio nelle scuole secondarie.

Nel contributo, un'analisi basata sulla prospettiva della "complessità" consente di analizzare come le aspirazioni rispetto allo studio interagiscano in maniera articolata con le dimensioni dell'identità apprese in diverse pratiche sociali. Si proporrà una relazione multidimensionale tra lo sviluppo delle proprie aspirazioni rispetto alla scolarizzazione in relazione alle pratiche informali e non formali che ciascun soggetto affronta nella complessità, anziché riferirsi a un modello unidimensionale di aspettativa, in riferimento a un sistema sociale coeso e lineare.

2. La povertà educativa

La questione della povertà educativa è costantemente oggetto del discorso pubblico, in particolare per gli studenti e le studentesse con background migratorio. Il rischio di dispersione scolastica è particolarmente acuto per gli alunni e le alunne immigrate di "prima" e di "seconda generazione" e le percentuali sono stabili nel tempo: in particolare, nel 2021/22, il 42,3% degli studenti e studentesse di 15 anni con cittadinanza non italiana era in ritardo scolastico. Per quanto riguarda la dispersione implicita (ovvero il mancato raggiungimento delle competenze minime al termine della scuola secondaria di secondo grado), nei dati INVALSI dell'a.s. 2021/22, la differenza tra le medie dei punteggi standardizzati in Italiano è di 41,2 punti tra studenti con cittadinanza italiana e stranieri di prima generazione e di 32,3 punti in Matematica. Rispettivamente le differenze sono di punti 22,6 e di 15,7 tra cittadini italiani e stranieri di seconda generazione (Filosa, 2022).

Nell'anno scolastico 2022-2023, a 15 anni il 46,7% degli studenti con cittadinanza non italiana è in ritardo scolastico. Più di un quarto degli studenti stranieri maschi abbandona la scuola secondaria di secondo grado (MIM, 2024)

Le prestazioni degli alunni con background migratorio nelle prove INVALSI presentano risultati inferiori in Italiano e in Matematica in tutti gli ordini di scuola; inoltre, è rilevante anche il divario nella dispersione implicita tra studenti con background migratorio (22,5%), rispetto agli studenti di cittadinanza italiana (11,6%) (INVALSI; 2025).

Il fenomeno della dispersione di alunni e alunne con background migratorio nelle scuole secondarie deve essere affrontato riconoscendone la complessità ed evitando interpretazioni riduzioniste, poiché occorrono progetti didattici e politici a vasto raggio, trattandosi del segmento di popolazione scolastica che

in percentuale sta crescendo sul numero complessivo di studenti e studentesse. Nell'anno scolastico 2023/2024, gli alunni stranieri sono 931.323, (11,6% del totale): il 65,2% è nato in Italia. La percentuale di alunne e alunni non di cittadinanza italiana nei professionali è quasi 3 volte superiore che nei licei (14,7% contro 5,4%), indicando una scelta vincolata a un insieme di fattori non facilmente riconducibile ad aspetti individuali, ma di opportunità sociali e di scelte vincolate (IDOS, 2025). Riuscire a elaborare una prospettiva di complessità nell'interpretazione dei dati è necessario per creare un sistema formale democratico: come è possibile contrastare la "povertà educativa" e offrire opportunità di scolarizzazione per ciascuna persona?

3. Modelli di "povertà educativa"

3.1 Il modello lineare della povertà educativa

Il concetto unidimensionale di "povertà educativa" (Lewis, 1959; Parker and Kleiner, 1970) è coerente con gli assunti dello sviluppo psico-culturale lineare dell'identità (Erickson, 1982): ciascuna struttura culturale è interpretata come un insieme normativo coeso che offre sfide ricorrenti, modelli specifici di riconoscimento, opportunità di sperimentazione e innovazione. I contesti economicamente "deprivati" tendono a porre sfide di natura principalmente materiale; pertanto, gli adulti non hanno né il tempo necessario, né le risorse culturali per guidare le generazioni più giovani a elaborare aspirazioni a lungo termine, ma a risolvere i problemi di base; nella scolarizzazione, i giovani hanno scarse aspirazioni e tendono a non riconoscere nella scuola delle opportunità di emancipazione. Reciprocamente, gli insegnanti hanno scarse aspettative sull'impegno di questa categoria di studenti e quindi le richieste cognitive tendono a essere basse (Stipek, 2004); inoltre, è posta maggiore attenzione sul feedback procedurale rispetto al feedback metacognitivo (William, 2010), riducendo così le opportunità di successo scolastico.

3.2 Il modello multidimensionale della povertà educativa

Tuttavia, l'ipotesi che l'insuccesso scolastico sia dovuto alla povertà educativa che suscita basse aspirazioni nello studio deve essere riconsiderata alla luce di una concezione "complessa" (Lareau, 2011). Per affrontare la realtà complessa delle scelte formative degli studenti e studentesse è necessario analizzare il processo di differenziazione e autonomizzazione dei sistemi educativi: le istituzioni si sono evolute verso la costante specializzazione delle pratiche e verso l'allargamento dei network di comunicazione; pertanto non è identificabile un

centro generatore di identità come tradizionalmente potevano essere la famiglia, la scuola e il lavoro (Ball e Junemann, 2012; Touraine, 1992); le persone crescono in ambienti interconnessi, sia fisicamente che a distanza, rompendo i tradizionali confini sociali e culturali, affrontando nuove e inattese sfide personali (Tomlinson, 1999).

Nella ricerca di Rose e Baird (2013) emerge l'idea che il concetto di "aspirazioni" rispetto alla scolarizzazione non sia né una caratteristica psicologica isolata, né un calcolo mentale rischi/ricavi, ma un ragionamento situato in relazione ai valori, ai modelli di comportamento, alle aspettative per il futuro, agli obiettivi e ai repertori di competenza che formano la base per elaborare la propria identità rispetto a un futuro potenziale (Gee, 2014; Harrison, 2018; Holland et al. 1998). In una condizione di complessità sociale, le relazioni educative informali, non formali e formali non sono coese e uniformi; pertanto, le sfide e le opportunità, i modelli di crescita e le risorse che un soggetto incontra in ciascuna pratica educativa familiare e comunitaria possono essere distanti o conflittuali rispetto alla dimensione scolastica. Le aspirazioni e l'immagine di sé stessi nel futuro sono composte in forme provvisorie ed eterogenee, in relazione alle esperienze specifiche.

In questo senso, le aspirazioni di una persona per il proprio futuro non dipendono soltanto dalle esperienze in un sistema coeso, ma povero e poco stimolante, ma si costruiscono in maniera segmentata, in relazione alle sfide e alle pressioni che emergono dalla partecipazione a diverse esperienze educative e in relazione a obiettivi raggiungibili e percorsi chiari di realizzazione. Laddove le aspirazioni per il proprio futuro sono logorate dalla difficoltà delle sfide e dalla mancanza di risorse, allora la possibilità della loro realizzazione si riduce.

Approccio unidimensionale alla povertà educativa	Approccio multidimensionale alla povertà educativa
Ordine normativo coerente: famiglia, comunità e scuola hanno modelli educativi stabili	Specializzazione e autonomia delle pratiche istituzionali: ciascun soggetto è all'interno di un sistema differenziato di apprendimenti informali, non-formali e di istruzione
L'identità individuale e le aspirazioni per lo studio si svolgono all'interno di un sistema omogeneo di pratiche	L'identità individuale e le aspirazioni si svolgono tramite partecipazione a un sistema eterogeneo di possibilità
Le aspettative per il proprio futuro seguono linee prevedibili e stabili	Le aspettative per il proprio futuro si configurano in relazione alle sfide e alle risorse in molteplici comunità di pratica
La povertà educativa consiste nella privazione delle risorse simboliche per aspirare a obiettivi scolastici a lungo termine	La povertà educativa consiste nell'impossibilità di utilizzare nell'istruzione le risorse simboliche acquisite nelle pratiche non-formali
Gli interventi educativi dovrebbero focalizzarsi sulla crescita delle aspirazioni	Gli interventi educativi dovrebbero focalizzarsi sul rendere chiare le strategie e le risorse necessarie per raggiungere le proprie aspirazioni

Fig. 1 - I due modelli a confronto

3.3 Una metodologia multidimensionale per analizzare la povertà educativa

Dal punto di vista metodologico, il modello unidimensionale di “povertà educativa”, che correla i risultati scolastici agli indicatori socioeconomici, è stato criticato da Pratesi (2022) che propone un approccio multidimensionale, per integrare nell’analisi la presenza e la fruizione delle risorse comunitarie che contribuiscono al raggiungimento di obiettivi socialmente condivisi. Il contesto non è quindi un sistema di variabili discrete che impattano sullo sviluppo delle aspirazioni e del successo scolastico, ma è un insieme di variabili che interagiscono con le variabili psicologiche in maniera complessa. Pertanto, non è possibile descrivere correlazioni lineari tra specifici stati di una variabile socioeconomica e il valore di una variabile psicologica (motivazione allo studio, aspirazioni per il futuro, apprendimento). La dimensione socioeconomica interagisce con un sistema di variabili legate alla scolarizzazione attraverso l’impatto di ulteriori variabili legate ai sistemi informali e non formali dell’educazione (Save the Children, 2025), producendo effetti non facilmente prevedibili.

4. La ricerca

Le sfide per lo sviluppo delle aspirazioni sono particolarmente acute per gli studenti e le studentesse con background migratorio, poiché attraversano esperienze educative in comunità di pratica molto eterogenee, ciascuna con sfide e risorse particolari. In questa realtà sociale complessa, ciascun individuo elabora le proprie aspirazioni per il futuro, identifica modelli e strategie per la costruzione della propria identità. Nel modello lineare della “povertà educativa”, un individuo non riesce a formare aspettative solide a causa di un sistema di pratiche sociali omogeneo ma insufficiente; nel modello multidimensionale, invece il problema è l’eterogeneità e spesso la frammentarietà dei percorsi di crescita e di esperienza, per dare coerenza alle proprie aspirazioni.

Gli studenti e le studentesse delle scuole secondarie hanno visioni articolate delle loro aspirazioni (rappresentazioni mentali che consentono di stabilire obiettivi a lungo termine e di guidare specifiche strategie di interazione all’interno di specifici contesti istituzionali come la scuola), tuttavia le valutano in relazione alle opportunità e ai vincoli sociali per la loro realizzazione. Pertanto, non sono le scarse aspirazioni ad essere cause del rischio scolastico.

Partendo da queste premesse, il presente lavoro mette in luce alcuni dati raccolti attraverso un’indagine esplorativa sviluppata all’interno del progetto FAMI IMPACT FVG (Qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali,

anche attraverso azioni di contrasto alla dispersione scolastica)¹. Il progetto si poneva l'obiettivo di analizzare attraverso un'indagine esplorativa i fattori di rischio legati dell'insuccesso scolastico negli studenti e studentesse nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado e successivamente promuovere azioni di ricerca e formazione con gli insegnanti per contrastare l'abbandono scolastico, in particolare per gli alunni e alunne con cittadinanza non italiana.

4.1 Gli obiettivi di ricerca

In accordo con gli obiettivi della prima fase del progetto, è stato costruito un questionario per esplorare i fattori di rischio dell'insuccesso scolastico in studenti e studentesse nelle scuole secondarie in Friuli Venezia Giulia, nell'anno scolastico 2018-2019. Il questionario prevedeva diverse aree di indagine relative ad un insieme di fattori riconducibili al rischio di insuccesso scolastico, in una prospettiva di analisi multifattoriale. In particolare, lo scopo del progetto mirava ad esplorare il punto di vista dei giovani e comprendere secondo la loro prospettiva, quali potessero essere gli ostacoli all'apprendimento e quali invece le risorse.

4.2 I partecipanti

Per quanto riguarda gli obiettivi richiesti dal progetto FAMI-IMPACT, i principali destinatari sono minori cittadini di Paesi Terzi o con Background migratorio. La definizione di "alunni con background migratorio" trova spiegazione nel glossario dell'Unione Europea, che chiarisce la terminologia. La persona con un "background migratorio" ("person with a migratory background") è una persona che:

- a) è immigrata nel suo attuale Paese di residenza; e/o
- b) in passato ha avuto la cittadinanza di un Paese diverso da quello attuale di residenza; e/o
- c) almeno uno dei suoi genitori è entrato nel suo attuale Paese di residenza come migrante (European Migration Network, 2010).

Poiché la categorizzazione utilizzata frequentemente è di "alunni stranieri di prima generazione", ovvero nati all'estero e "alunni stranieri di seconda generazione", ovvero nati in Italia da almeno un genitore che è emigrato dal suo Paese è molto problematica, si è preferito utilizzare una diversa categorizza-

¹ Progetto FAMI-IMPACT FVG 2018-2020, finanziato dal 2014-2020-OS2 Migration and Integration Asylum Fund. Il progetto è realizzato in collaborazione con l'Università degli studi di Trieste e l'Università di Udine con la Regione Friuli Venezia Giulia come proponente.

zione, più pertinente ai diversi contesti educativi della prima formazione: pertanto, riconoscendo le differenze nell'essere migranti, è stata distinta la sostanziale unitarietà delle istituzioni educative europee dalla migrazione da Paesi extra-europei. Pertanto sono stati distinti gli indicatori: studenti con cittadinanza italiana; studenti provenienti da Stati dell'UE; studenti che abbiano almeno un genitore che sia immigrato in Italia da un paese extra-UE.

L'indagine ha coinvolto un totale di 282 studenti e studentesse frequentanti scuole di secondo grado nel territorio regionale. I ragazzi e le ragazze hanno risposto ad un questionario on line, articolato in diverse sezioni e composto da item chiusi (a scala Likert da 0 a 4) e aperti. Le scuole secondarie di secondo grado coinvolte sono state: licei, istituti tecnici e professionali, enti di formazione professionale.

L'indagine è stata rivolta solo agli studenti di età inferiore ai 18 anni (età media = 16, 27; DS = 0,74; studentesse = 61,1%; studenti = 35,5%; sesso non dichiarato = 1,4%). Rispetto alla provenienza, si riscontrano: 11,3% di studenti e studentesse con Background migratorio, 10.6% provenienti da Paesi terzi, 78% provenienti da paesi della Comunità Europea.

4.3 Analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata condotta attraverso statistiche descrittive (medie, deviazioni standard e percentuali) e analisi inferenziali, con l'obiettivo di esplorare le relazioni tra aspirazioni scolastiche, percezione della scuola e background degli studenti della scuola secondaria di secondo grado. Le differenze tra gruppi sono state esaminate mediante analisi della varianza (ANOVA) con test post-hoc (Games-Howell), mentre le associazioni tra variabili ordinali sono state analizzate tramite coefficiente di correlazione di Spearman (ρ).

Nello specifico, sono state considerate come variabili indipendenti la tipologia di scuola frequentata (liceo, istituto professionale, formazione professionale), il background degli studenti (Paesi terzi, background migratorio, Unione Europea) e il titolo di studio dei genitori, utilizzato come indicatore del contesto socio-culturale familiare. In relazione a tali variabili, sono state analizzate diverse dimensioni dipendenti relative all'esperienza scolastica degli studenti e delle studentesse. In particolare, sono state esaminate le aspirazioni scolastiche, sia in termini di intenzione di proseguire gli studi sia di titolo di studio desiderato, insieme alla percezione dell'utilità della scuola per il futuro, articolata nelle sue diverse componenti (inserimento lavorativo, sviluppo di abilità per la vita, relazioni sociali e pensiero critico).

È stata inoltre analizzata la dimensione della relazione scuola-famiglia, in termini di percezione della comunicazione tra i due contesti, come indicatore dell'importanza attribuita al coinvolgimento familiare nel percorso scolastico.

In questa prospettiva, le variabili analizzate sono state interpretate come espressione dell'interazione tra diversi contesti educativi (familiare, scolastico e socioculturale), che contribuiscono congiuntamente alla costruzione delle aspirazioni e delle traiettorie scolastiche degli studenti. Coerentemente con un approccio multidimensionale alla povertà educativa, l'analisi non è stata orientata alla ricerca di relazioni lineari tra singole variabili, ma alla comprensione delle configurazioni di fattori che, nel loro intreccio, possono facilitare o ostacolare la trasformazione delle aspirazioni in percorsi educativi effettivi.

4.4 Risultati

Prosecuzione studi e titolo di studio desiderato

I dati evidenziano come le aspirazioni scolastiche siano diffuse in tutti i gruppi considerati. La maggior parte degli studenti dichiara l'intenzione di proseguire gli studi oltre i 18 anni (PT = 66,7%; BM = 50 %; UE = 64,5%) e una quota significativa aspira a conseguire un titolo universitario o post-diploma, sebbene con differenze tra gruppi (PT = 23,33%; BM = 43,75%; UE = 52,27%, Tabella 1).

Tab. 1 – Prosecuzione studi e titolo di studi desiderato (percentuali)

Provenienza	fino ai 16	fino ai 18	oltre i 18	
BM	9,4%	40,6%	50,0%	
PT	0%	33,3%	66,7%	
UE	4,5%	30,9%	64,5%	
Provenienza	non mi interessa	qualifica 3 anni	diploma 5 anni	laurea/post-diploma
BM	0%	12,5%	43,75%	43,75%
PT	0%	16,67%	60%	23,33%
UE	2,27%	8,18%	37,27%	52,27%

Tali differenze risultano associate al background familiare: il titolo di studio dei genitori correla positivamente con il livello di aspirazioni (madre: $\rho = .24$, $p < .001$; padre: $\rho = .27$, $p < .001$), indicando come le risorse culturali familiari possano incidere sulla possibilità di sostenere percorsi di studio più lunghi.

Percezione dell'utilità della scuola per il futuro

I risultati mostrano differenze significative tra indirizzi scolastici. In particolare, gli studenti dei licei attribuiscono maggiore importanza al ruolo della

scuola nello sviluppo del pensiero critico e delle abilità per la vita rispetto agli studenti della formazione professionale. Al contrario, non emergono differenze significative rispetto alla funzione della scuola nel facilitare l'ingresso nel mondo del lavoro, dimensione che risulta elevata in tutti i gruppi (Tabella 2).

Tabella 2 - Percezione dell'utilità della scuola per il futuro (medie e deviazioni standard)

Dimensione	Liceo (M±DS)	Ist. Professionale (M±DS)	Form. Professionale (M±DS)	p-value
Trovare lavoro	3,40 ± 0,74	3,55 ± 0,69	3,46 ± 0,66	n.s.
Abilità per la vita	3,24 ± 0,74	3,04 ± 0,84	2,87 ± 0,70	< .01
Relazioni sociali	2,79 ± 0,87	2,69 ± 0,81	2,76 ± 0,88	n.s.
Pensiero critico	3,27 ± 0,80	2,96 ± 0,91	2,58 ± 0,98	< .001

Relazione scuola-famiglia e supporto scolastico

L'analisi della varianza relativa al rapporto e alla comunicazione scuola-famiglia evidenzia una tendenza alla significatività ($F(2,279) = 2,480$; $p = 0,086$). In questo quadro, i confronti post-hoc segnalano una differenza significativa tra gli studenti provenienti da Paesi Terzi (PT) e quelli dell'Unione Europea (UE) ($p = 0,03-0,04$), con valori medi più bassi per il gruppo PT. Questo dato suggerisce che gli studenti con background migratorio da Paesi Terzi percepiscono il rapporto e la comunicazione tra scuola e famiglia come meno efficaci rispetto ai coetanei UE. Tale risultato può essere letto alla luce di fattori strutturali e culturali, quali possibili barriere linguistiche, minore familiarità con il sistema scolastico e differenze nei modelli educativi, che possono ostacolare una comunicazione fluida e continuativa tra scuola e famiglia, evidenziando una potenziale area di criticità nei processi di inclusione scolastica (Tabella 3).

Tabella 3 - Relazione scuola-famiglia (medie, deviazioni standard e significatività)

Provenienza	Media	N	Deviazione standard
BM	2,12	32	1,03
PT	1,70	30	0,74
UE	2,08	220	0,91
Totale	2,05	282	0,91

4.5 Discussione dei risultati

Nel campione degli studenti della scuola secondaria di secondo grado, i dati mettono in discussione una lettura lineare della "povertà educativa" come condizione associata a basse aspirazioni scolastiche. Al contrario, emerge come le

aspirazioni siano diffuse e articolate anche tra gli studenti e le studentesse provenienti da contesti socio-economici meno favoriti: oltre la metà degli studenti dichiara infatti l'intenzione di proseguire gli studi oltre i 18 anni, e una quota significativa aspira al conseguimento di un titolo universitario. Tuttavia, tali aspirazioni non si configurano come una variabile psicologica individuale stabile, ma come un processo situato, costruito nell'interazione tra diversi contesti educativi. In particolare, si osserva come il livello di istruzione dei genitori influenzi significativamente le aspettative formative, non tanto in termini di presenza o assenza di aspirazioni, quanto nella possibilità di sostenerle attraverso risorse culturali e strategie di orientamento. Parallelamente, la scuola propone modelli di futuro differenziati in base agli indirizzi: gli studenti dei licei tendono a riconoscere maggiormente il ruolo della scuola nello sviluppo del pensiero critico e di competenze generali, mentre quelli degli istituti professionali attribuiscono alla scuola una funzione più limitata e strumentale, orientata al "saper fare". Questo elemento suggerisce una stratificazione delle opportunità formative che contribuisce a configurare le aspirazioni in modo diseguale. Infine, il ruolo della comunità e delle relazioni scuola-famiglia appare frammentato, con segnali di disallineamento soprattutto tra studenti provenienti da paesi terzi, che tendono a percepire con minore rilevanza la comunicazione tra scuola e famiglia. Nel loro insieme, questi risultati supportano una lettura multidimensionale della povertà educativa: il rischio educativo non deriva da un deficit di aspirazioni, bensì dalla difficoltà di integrare modelli di futuro, risorse e opportunità provenienti da contesti educativi differenti. In questa prospettiva, le aspirazioni risultano spesso elevate ma vulnerabili, poiché costruite all'interno di configurazioni sociali non pienamente coerenti, che ne rendono incerta la traduzione in traiettorie educative effettive.

Conclusioni

L'epistemologia riduzionista non consente di cogliere la complessità delle relazioni tra aspirazioni personali e scolarizzazione; come si evince dai dati presentati, le aspirazioni rispetto alla scolarizzazione non sono unidimensionalmente correlate alla "povertà educativa".

I risultati del presente studio confermano infatti che le aspirazioni scolastiche non risultano carenti nei diversi gruppi di studenti, ma si configurano in modo differenziato in relazione al background familiare e alla tipologia di scuola frequentata. Le principali differenze non riguardano tanto il livello delle aspirazioni, quanto piuttosto le condizioni che ne rendono possibile la realizzazione, in particolare la percezione delle opportunità offerte dalla scuola e il

grado di integrazione tra i diversi contesti educativi. Tale configurazione suggerisce la presenza di forme di disallineamento tra aspirazioni e risorse disponibili, che possono contribuire a rendere più fragile la traduzione delle aspettative educative in traiettorie scolastiche effettive.

La prospettiva della complessità, dunque, consente di cogliere fenomeni più articolati e profondi rispetto al rischio scolastico. La rete degli apprendimenti che avvengono in diversi contesti informali e formali costituisce l'interdipendenza delle occasioni e delle sfide che ciascun soggetto si trova ad affrontare per elaborare obiettivi a lungo termine; le aspirazioni sono in relazione a diversi modelli di futuro (auspicati o evitati) e alle strategie per realizzarle. L'eterogeneità delle fonti di apprendimento, che è una delle caratteristiche della complessità sociale, può produrre un conflitto o delle lacune tra diverse aspirazioni; un individuo deve navigare tra diversi modelli e orientamenti: le studentesse e gli studenti possono avere alte aspirazioni per sé stessi nel futuro e attribuire alta rilevanza alla loro scolarizzazione per realizzare i loro obiettivi a lungo termine, tuttavia possono non aver chiare delle strategie concrete per affrontare le sfide scolastiche. In questo senso, la scuola potrebbe costruire reti di connessione tra gli apprendimenti curricolari e quelli extra-scolastici.

Il saggio è da intendersi quale esito del lavoro congiunto dei due autori. Tuttavia a Paolo Sorzio vanno attribuiti i paragrafi 1, 2 e 3; a Caterina Bembich il paragrafo 4 e le conclusioni.

Riferimenti bibliografici

- Ball S.J., Junemann C. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Bristol, UK: Polity.
- Erickson E. (1982). *The Life Cycle Completed*. NY: Norton and Company. Trad. It. *I cicli della vita. Continuità e mutamento*. Roma: Armando, 2018.
- European Migration Network (2010). *EMN Asylum and Migration Glossary*. -- https://home-affairs.ec.europa.eu/networks/european-migration-network-emn/emn-asylum-and-migration-glossary_en [ultimo accesso 10 aprile 2026].
- Filosa G. (2022). Gli effetti della pandemia sugli studenti con background migratorio. *VII Seminario: I dati INVALSI uno strumento per la ricerca e la didattica*. Roma 27-30 ottobre 2022.
- Gee J.P. (2014). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London: Routledge.
- Harrison N. (2018). Using the lens of 'possible selves' to explore access to higher education: A new conceptual model for practice, policy, and research. *Social Sciences*, 7(10), 209.

- IDOS (2025). *Dossier statistico Immigrazione*. <https://www.dossierimmigrazione.it/dossier-statistico-immigrazione-2025-2/> [ultimo accesso 8 aprile 2026].
- INVALSI (2025). *I risultati delle prove INVALSI 2025*. <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2025/> [ultimo accesso 8 aprile 2026].
- Lareau A. (2011). *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life. Second Edition with an Update a Decade Later*. San Francisco, CA: University of California Press.
- Lewis O. (1959). *Five Families: Mexican Case Studies in the Culture of Poverty*. New York: Basic Books.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2022-23*. https://www.mim.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/gli-alunni-con-cittadinanza-non-italiana-anno-scolastico-2022-2023 [ultimo accesso 9 aprile 2026].
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2019). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/17 e nell'anno scolastico 2017/18*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2155736/La+dispersione+scolastica+nell%27a.s.2016-17+e+nel+passaggio+all%27a.s.2017-18.pdf/1e374ddd-29ac-11e2-dede-4710d6613062?version=1.0&t=1563371652741> [ultimo accesso 8 aprile 2026].
- Morin E. (1988). Le défi de la complexité. *Chimères. Revue des schizoanalyses*, 5-6: 1-18. Trad. it. *La sfida della complessità*. Firenze: Le lettere, 2011.
- Morin E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, E.S.F.
- Parisi G. (2021). *In un volo di storni: Le meraviglie dei sistemi complessi*. Milano: Rizzoli.
- Parker S., Kleiner R. (1970). The culture of poverty: An adjustive dimension. *American Anthropologist*, 72(3): 516-527.
- Pratesi M. (2022). Povertà educativa: perché e come misurarla anche a livello territoriale. Alcune analisi e proposte. *Politiche sociali*, 3: 373-398. DOI: 10.7389/105756.
- Rose J.R., Baird J-A. (2013). Dive into the research topics of 'Aspirations in an austerity state: young people's hopes and dreams for the future'. *London Review of Education*, 17(2): 157-173. DOI: 10.1080/14748460.2013.799811.
- Save the Children (2025). *Chiamami con il mio nome. Un'indagine quali-quantitativa sugli alunni con background migratorio*. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/chiamami-col-mio-nome> [ultimo accesso 9 aprile 2026].
- Stipek D. (2004). Teaching practices in kindergarten and first grade: different strokes for different folks. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4): 548-568.
- Tomlinson J. (1999). *Globalization and Culture*. Bristol, UK: Polity.
- Touraine A. (1992) *Critique de la Modernité*, Paris, Fayard. Trad. it. *Critica della modernità*. Milano: Il Saggiatore, 1993.
- William D. (2010). The role of formative assessment in effective learning environments. In: H. Dumont D. Istance and F. Benavides (eds.). *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing.