

Università e disuguaglianze educative dovute all'origine sociale: *hybrid*
e *blended learning* nelle testimonianze di
alcuni *first-generation students*

Elena Gremigni
Università di Pisa

Riassunto

Questo contributo intende mostrare come la didattica a distanza abbia permesso agli studenti svantaggiati di seguire le lezioni delle Università pubbliche superando parte degli ostacoli logistici ed economici che ancora precludono a molti l'accesso all'*higher education*. Dalle interviste realizzate con un campione di *first-generation students* dell'Università di Pisa emerge in particolare come le lezioni online abbiano permesso loro di conciliare lavoro e studio. Il punto di vista degli studenti intervistati tuttavia non esaurisce la complessità del problema perché la didattica a distanza rischia di marginalizzare proprio coloro che avrebbero la necessità di permanere più a lungo nell'ambiente universitario per modificare il proprio *habitus* di origine ed evitare il rischio di *drop-out*. L'Università pubblica in questo senso, senza perdere di vista l'obiettivo primario di favorire una uguaglianza effettivamente sostanziale del diritto alle lezioni in presenza, dovrebbe cercare di garantire forme di *hybrid* e *blended learning* evitando contestualmente i fenomeni di *platformisation* da tempo presenti nell'*higher education* che rischiano di trasformarla in una industria culturale "on demand".

Parole chiave: Università, disuguaglianze educative, *first-generation students*, *hybrid learning*, *blended learning*

Abstract. *University and Educational Inequalities Related to Social Origin: Hybrid and Blended Learning in the Testimonies of Some First-Generation Students*

This paper seeks to demonstrate how long-distance learning allows disadvantaged students to follow public university lessons, overcoming part of the logistical and economic obstacles that prevent many of them from accessing higher education. From interviews carried out with a sample of first-generation students at the University of Pisa, it emerged, in particular, how online classes permitted them to combine work with studying. However, the points of view of students interviewed did not exhaust the complexity of the problem, as long-distance learning can risk marginalising those who might otherwise need more time within the university environment to change their original *habitus* and avoid the risk of dropping out. In this sense, the public University, without losing sight of the primary objective of promoting truly substantial equality in the right to face-to-face lessons, should try to guarantee forms of hybrid and blended learning while simultaneously avoiding the phenomena of platformisation, which has long been present in higher education and that risks transforming it into an on-demand cultural industry.

Keywords: University, educational inequalities, first-generation students, hybrid learning, blended learning

DOI: 10.32049/RTSA.2023.1.02

1. Introduzione

Gli studenti provenienti da ambienti sociali svantaggiati sono sempre stati prevalentemente relegati negli indirizzi di studio meno prestigiosi, acquisendo spesso basse credenziali educative e rimanendo in gran parte esclusi dall'istruzione universitaria, in particolare da quei percorsi che consentono di ottenere titoli utili per ricoprire posizioni lavorative sovraordinate.

Le disuguaglianze di opportunità educative in base all'origine sociale – che si riflettono anche sui processi di assimilazione di schemi cognitivi e valoriali che favoriscono la riflessività e incidono sulla qualità dei consumi, sulle scelte di alimentazione e più in generale sullo stile di vita – sono state attribuite a molteplici fattori. Secondo la “teoria dell'azione (o scelta) razionale” (Boudon, 1973; 1977) le famiglie in possesso di scarse risorse economiche indirizzano i figli verso l'acquisizione di titoli professionali o tecnici ritenendo insostenibili i costi diretti e indiretti dell'istruzione universitaria, anche sulla base di una sottovalutazione dei vantaggi che potrebbero derivare dalla prosecuzione degli studi. Senza trascurare il ruolo svolto dal possesso o meno di un adeguato capitale economico, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron hanno messo in evidenza i fenomeni di ereditarietà delle risorse culturali e le difficoltà che incontrano in ambito scolastico gli studenti che non possiedono le forme di capitale culturale ritenute “canoniche” dagli insegnanti, con effetti che si riverberano sulle transizioni educative attraverso meccanismi di selezione sociale per eliminazione o restrizione delle opportunità di formazione (Bourdieu e Passeron, 1964; 1970).

Questi dispositivi di riproduzione sociale continuano ancora oggi a essere ampiamente diffusi (OECD, 2018; 2022; Marginson, 2016a; 2016b) e risultano difficili da scardinare soprattutto nei sistemi di istruzione caratterizzati dall'*early tracking*, dove il passaggio precoce verso le scuole secondarie superiori risulta particolarmente decisivo in rapporto alla probabilità di iscriversi all'Università (Hanushek e Wössmann, 2006).

Alcuni studenti “non tradizionali” (Bowl, 2001) o “eretici” (Parziale, 2016), pur partendo da un ambiente sociale svantaggiato, riescono invero ad accedere a livelli più alti della formazione. Recentemente è stato osservato che gli studenti svantaggiati che hanno l'opportunità di frequentare scuole generaliste, caratterizzate dalla disponibilità di ingenti risorse economiche e personale qualificato, oltre a conseguire una migliore preparazione curricolare, acquisiscono un “*habitus* istituzionale” (Reay, 1998; Ball *et al.*, 2002; Lehmann, 2007; Ingram, 2009; Burke, Emmerich e Ingram, 2013; Tarabini, Curran e Fontdevila, 2017; Gerosa *et al.*, 2019; Romito, 2019), un insieme di disposizioni interiorizzate che risulta particolarmente adatto al *modus operandi* richiesto in ambito universitario. Sono però numerosi gli ostacoli che devono superare a cominciare dalla necessità di provvedere al

reperimento di risorse economiche attraverso attività lavorative che spesso sono difficili da conciliare con lo studio.

L'introduzione nelle Università della didattica a distanza dovuta alla pandemia di Covid-19 – dapprima in forma totale, successivamente come *hybrid* e *blended learning* – ha consentito agli studenti lavoratori e ad altre tipologie di studenti svantaggiati di seguire lezioni che in un periodo non emergenziale difficilmente avrebbero potuto frequentare.

Questo contributo, dopo una sintetica ricognizione delle disuguaglianze di opportunità educative dovute all'origine sociale che caratterizzano il sistema di istruzione italiano, intende esaminare le esperienze di studio a distanza che emergono dalle interviste a un campione di *first-generation students* (Thomas e Quinn, 2007; Gofen, 2009; O'Shea *et al.*, 2017; Romito, 2021) dell'Università di Pisa. Le testimonianze di questi studenti, che sono i primi all'interno delle loro famiglie di origine a frequentare gli studi di livello terziario, consentono di cogliere un punto di vista altro su un'esperienza non assimilabile a quella vissuta nelle scuole. Gli effetti prodotti dalla didattica a distanza nelle Università costituiscono un fenomeno complesso che merita di essere approfondito.

2. Transizioni verso l'Università degli studenti svantaggiati in Italia

Le indagini sulle disuguaglianze di opportunità educative hanno messo in evidenza da tempo che gli studenti provenienti da famiglie con scarso capitale economico o con un basso livello di istruzione incontrano maggiori difficoltà rispetto a coloro che hanno risorse superiori in tre diversi ambiti: l'iscrizione a un dato livello di istruzione o a uno specifico tipo di percorso (accesso), la regolarità, i ritardi, i trasferimenti o l'abbandono degli studi (processo), la qualità delle prestazioni e il tipo di titolo conseguito (risultati) (Triventi, 2015).

In Italia, in particolare, gli studenti svantaggiati hanno una elevata probabilità di abbandonare gli studi precocemente, terminare in ritardo il proprio percorso di formazione, conseguire livelli di istruzione più bassi e ottenere risultati mediocri (Ballarino, Bison e Shadee, 2011; Parziale, 2016; Benadusi e Giancola, 2021). Accanto a queste disuguaglianze

definite di ordine “verticale” che evidenziano lo stretto rapporto tra stratificazione di istruzione e stratificazione sociale, nel nostro Paese, caratterizzato da una precoce differenziazione dei percorsi educativi (*early tracking*), sono presenti anche disuguaglianze di tipo “orizzontale”. Gli studenti con genitori in possesso di scarse risorse economiche e basse credenziali educative risultano infatti essere maggiormente presenti all’interno di indirizzi di studi professionali e tecnici piuttosto che nei licei (AlmaDiploma, 2022).

Come è stato ampiamente dimostrato da numerose ricerche che adottano differenti prospettive teoriche, questi diversi orientamenti non sono dovuti alle attitudini innate o al presunto “merito” ma risultano esclusivamente correlate all’origine sociale degli studenti, con fenomeni di *cream skimming*, una “distinzione” scolastica ricercata dai genitori appartenenti a classi sociali più elevate che tendono a iscrivere i figli nei migliori istituti di istruzione secondaria (Ballarino e Checchi, 2006; Ballarino e Schadee, 2006; 2008; Bottani e Benadusi, 2006; Brunello e Checchi, 2007; Barone, 2009; 2012; Benadusi, Fornari e Giancola 2010; Checchi, 2010; Ballarino, Bison e Shadee, 2011; Ballarino e Schizzerotto, 2011; Contini e Scagni, 2011; 2013; Ressa e Azzolini, 2014; Cataldi e Pitzalis, 2014; Romito, 2014; 2016; Barone e Ruggera, 2015; Trivellato e Triventi, 2015; Parziale, 2016; Barone *et al.*, 2018; Barone, Giancola e Pensiero, 2019; Borgna e Contini, 2019; Giancola e Salmieri, 2020; Benadusi e Giancola, 2021).

Osservando i dati di AlmaDiploma relativi al 2021 (AlmaDiploma, 2022) si nota come i diplomati provenienti dalla classe del lavoro esecutivo sono stati il 38,8% negli istituti professionali, il 29% negli istituti tecnici e solo il 17,2% nei licei. Al contrario il 10,9% dei diplomati negli istituti professionali, il 15,4% dei diplomati presso un istituto tecnico e il 30,5% dei diplomati al liceo apparteneva a quella che viene indicata come “classe sociale elevata”. Per quanto riguarda il titolo di studio si osserva che il 41,3% dei diplomati nei licei aveva almeno un genitore laureato, mentre solo il 16,5% dei diplomati nei percorsi tecnici e il 9,8% dei diplomati negli istituti professionali si trovava nella medesima condizione. Possedevano viceversa un titolo inferiore al diploma di scuola media secondaria il 45,3% dei diplomati presso gli istituti professionali, il 30,4% dei diplomati negli istituti tecnici e solo il 14,4% dei diplomati al liceo.

Queste disuguaglianze di opportunità educative si riverberano sulla possibilità di accedere all'*higher education* e in particolare all'Università, dove si immatricolano poco più della metà dei giovani che hanno ottenuto un diploma nello stesso anno¹. Sebbene la L. 11 dicembre 1969, n. 910 consenta formalmente a tutti i diplomati di proseguire gli studi, una volta intrapreso un percorso professionale o tecnico è molto meno probabile che si verifichi una positiva transizione verso l'Università che conduca fino al conseguimento di un titolo (AlmaLaurea, 2022). Nell'a.a. 2021-2022 tra i giovani che si sono immatricolati all'Università il 63% era in possesso di un diploma liceale, il 23% di un diploma di istruzione tecnica, il 7% di un diploma di istruzione professionale e il 7% di un altro titolo di studio verosimilmente conseguito all'estero (MUR, 2022).

Osservando la serie storica dei laureati dal 2008 al 2019 peraltro emerge un dato preoccupante: in questi ultimi anni i diplomati presso gli istituti tecnici e professionali hanno avuto minori probabilità di laurearsi rispetto al recente passato. Se nel 2008 i laureati in possesso di un diploma tecnico erano il 27%, nel 2018 sono scesi al 18,8% (AlmaLaurea, 2019). Nell'ultima rilevazione sono leggermente saliti al 19,7% (AlmaLaurea, 2022), ma continuano a essere un numero molto limitato rispetto ai diplomati liceali. Nel 2021 peraltro solo il 2,6% dei laureati aveva conseguito un diploma professionale. Anche se in questi ultimi anni è aumentata la percentuale degli studenti iscritti nei diversi indirizzi liceali e contestualmente è diminuita quella di coloro che frequentano gli istituti tecnici e professionali², attualmente la frequenza di un indirizzo di studi tecnico o professionale preclude di fatto a molti l'accesso all'Università.

Occorre inoltre rilevare che gli studenti che riescono a conseguire una laurea dopo aver frequentato un istituto tecnico o professionale provengono spesso da famiglie in possesso di buone o ingenti risorse economiche e culturali (Ballarino e Panichella, 2014; 2016). Nell'ambito dell'istruzione universitaria i genitori dei laureati risultano del resto in possesso di una laurea e di un reddito elevato in misura maggiore rispetto alla media della popolazione

¹ Nell'a.a. 2020-2021 si sono immatricolati all'Università il 51,9% dei diplomati che hanno conseguito il titolo necessario per l'accesso agli studi superiori nello stesso anno (ISTAT, 2022).

² Nell'a.s. 2022-2023 il 51,1% degli studenti si è iscritto ai percorsi liceali, il 31,8% ha optato per l'istruzione tecnica e il 17,1% per quella professionale (MI, 2022).

di pari età (AlmaLaurea, 2022), con differenze significative in relazione ai diversi livelli di studio conseguiti. In particolare nel 2021 avevano almeno un genitore laureato il 28,2% dei laureati di primo livello, il 31,3% dei magistrali biennali e il 43,5% di coloro che avevano frequentato un più prestigioso corso di laurea magistrale a ciclo unico. Una ulteriore selezione in base all'origine sociale emerge prendendo in esame la professione dei genitori che costituisce un indicatore del reddito familiare. Sempre nel 2021, il 20,4% dei laureati triennali, il 22% dei magistrali biennali e il 32,4% dei magistrali a ciclo unico avevano almeno un genitore imprenditore, libero professionista o dirigente; di contro, provenivano da una famiglia operaia o di impiegati esecutivi il 23,8% dei laureati di primo livello, il 21,1% dei magistrali biennali e solo il 15,9% dei magistrali a ciclo unico.

La progressiva crescita della percentuale di laureati in Italia, che nel 2021 ha raggiunto il 28,3% nella fascia di età compresa tra i 15 e i 34 anni – dato peraltro ancora molto distante dall'obiettivo del 45% di laureati tra la popolazione di pari età fissato dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (United Nations, 2015) – non deve quindi nascondere le disuguali opportunità di accesso all'istruzione terziaria per gli studenti provenienti da famiglie svantaggiate (Ballarino e Panichella, 2014; 2016; Triventi, 2015; Trivellato e Triventi, 2015; Vergolini, 2018).

Analizzando in modo più specifico l'orientamento verso i diversi corsi di laurea emergono altri dati interessanti che evidenziano come gli studenti svantaggiati, oltre ad avere una minore probabilità di accedere ai corsi di laurea magistrale biennale e a ciclo unico in particolare, tendano a intraprendere percorsi di studio più inflazionati, come quelli nelle discipline umanistiche, che rendono difficile l'accesso a professioni meglio retribuite. Coloro che invece provengono da ambienti sociali più elevati hanno una maggiore probabilità di laurearsi in ambiti disciplinari che aprono la strada verso carriere che offrono prospettive reddituali importanti. Spesso peraltro emergono forme di ereditarietà dei titoli di studio che favoriscono i “delfini” delle famiglie meglio posizionate nel campo sociale (Bourdieu e Passeron, 1964). Prendendo in esame i laureati del 2021 emerge ad esempio che il 29,4% dei dottori in ambito medico-sanitario e farmaceutico e il 36,3% dei dottori in discipline giuridiche aveva almeno un genitore con il medesimo titolo di studio (AlmaLaurea, 2022). Nel caso particolare di

alcuni corsi di laurea come quelli in Medicina od Odontoiatria, l'introduzione dei test di ingresso ostativi³, che teoricamente dovrebbero produrre una selezione su basi "meritocratiche", ha contribuito a rendere ancora più evidenti i dispositivi di riproduzione sociale presenti nell'istruzione universitaria (AlmaLaurea, 2020).

Occorre peraltro ricordare che se da una parte ormai le disuguaglianze di livello di istruzione legate al genere sono diminuite da tempo fino a segnare il superamento del numero delle laureate sui laureati, dall'altra, a parità di estrazione sociale, le studentesse continuano ad avere minori opportunità di accesso agli studi universitari rispetto ai ragazzi (Breen *et al.*, 2009). La questione appare ancora più problematica esaminando l'orientamento verso i diversi corsi di laurea. Tra i laureati triennali del 2021 le ragazze rappresentavano una estesa maggioranza nell'ambito dell'educazione primaria (93,1%), in quello linguistico (85,1%) e in quello psicologico (81,5%), mentre risultavano decisamente in minoranza nei gruppi di informatica e tecnologie ICT (13,7%), ingegneria industriale e dell'informazione (26,6%) e scienze motorie e sportive (33%) (Almalaurea, 2022). Anche i dati riguardanti le lauree magistrali biennali confermano la marginale presenza femminile nei corsi di discipline STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics). Lo stereotipo di genere che orienta le ragazze soprattutto verso gli studi umanistici o i percorsi che preparano all'insegnamento risulta quindi ancora molto diffuso e sembra derivare dall'interiorizzazione di modelli culturali prevalenti nella società, che si riverbera sull'orientamento universitario fino a determinare una vera e propria segregazione di genere con ripercussioni anche in ambito lavorativo (Triventi, 2015; Giancola e De Vita, 2021).

Da ultimo è opportuno menzionare un ulteriore fattore che determina delle disparità di opportunità educative nel nostro Paese, ovvero quello costituito dal posizionamento degli studenti sul territorio. La distanza dai centri universitari rende difficoltosa la transizione verso gli studi superiori a causa dei costi necessari per vivere in un'altra città o comunque raggiungerla con dei mezzi di trasporto, al punto che quasi la metà degli studenti tende a

³ Il D.L. 11 giugno 1996, n. 314 (convertito nella L. 30 luglio 1996, n. 403) ha stabilito le modalità di selezione degli studenti ai fini dell'immatricolazione ai corsi di Medicina e Chirurgia e alle scuole di specializzazione. Ulteriori interventi legislativi (D.M. 21 luglio 1997, n. 245, il D.M. 8 giugno 1999, n. 235 e la L. 2 agosto 1999, n. 264) hanno definito le norme in materia di accessi ai corsi universitari ponendo termine alla liberalizzazione delle iscrizioni.

laurearsi nella stessa provincia nella quale ha conseguito il diploma (AlmaLaurea, 2022). Nell'a.a. 2020-2021, in Italia meridionale – dove persistono situazioni di disagio economico e sono presenti notevoli tassi di abbandono scolastico – la partecipazione agli studi universitari dei giovani di età compresa tra i 19 e i 25 anni era tuttavia quasi pari (48%) a quella degli studenti del Centro (48,7%) e decisamente superiore rispetto al Nord (37,3%) (ISTAT, 2022). Dati che possono essere interpretati considerando la propensione all'investimento nella riproduzione del capitale culturale da parte di alcune famiglie che si trovano in aree geografiche svantaggiate e la maggiore probabilità al Nord di trovare una occupazione stabile con un titolo di studio più basso soprattutto provenendo da ambienti sociali benestanti (Ballarino e Bernardi, 2016; 2020).

In un contesto caratterizzato da disuguali opportunità educative che risultano diffuse anche in altri Paesi, l'adozione della didattica a distanza a causa della pandemia di Covid-19 ha prodotto nell'ambito dell'istruzione primaria e secondaria fenomeni di *drop-out*, apprendimenti scadenti e altre conseguenze negative sul piano relazionale soprattutto tra gli studenti di origine svantaggiata (AlmaDiploma, 2020; Fasanella, Lo Presti e Parziale, 2020; Vaira e Romito, 2020; Contini *et al.*, 2021; Reimers, 2022; Colombo, Romito, Vaira e Visentin, 2022). Tuttavia la questione si è presentata fin da subito molto più complessa a livello di studi universitari, come è stato documentato da diverse ricerche che hanno evidenziato sia i limiti che le opportunità offerte dagli ambienti digitali di apprendimento (Aristovnik *et al.*, 2020; Muthuprasad *et al.*, 2021; Haningsih e Rohmi, 2022).

In Italia, come altrove, erano già presenti forme di *hybrid* e *blended learning*⁴, nelle Università pubbliche e private, che erano state giudicate in modo positivo dagli studenti (Cecconi, Sannicandro e Bellini, 2019). Con l'emergenza pandemica, da una parte l'insegnamento universitario in presenza è apparso insostituibile non solo per le maggiori opportunità di interazione offerte in aula, ma anche per l'impossibilità per alcuni di usufruire di strumenti, connessioni alla rete e spazi adatti per poter assistere alle lezioni a distanza

⁴ Propriamente il *blended learning* prevede l'utilizzo di più ambienti di apprendimento che comprendono le piattaforme online, dove vengono predisposti materiali per diverse forme di studio asincrono e momenti di interazione sincrona, ma anche le aule dove si svolgono lezioni in presenza. Il modello di *hybrid learning* invece prevede la possibilità di scelta da parte dello studente delle modalità di fruizione di ciascuna lezione (in presenza od online).

(Bozzetti, De Luigi e Girardi, 2021); dall'altra però la didattica online ha permesso soprattutto agli studenti disabili, malati, fuorisede o lavoratori di poter seguire lezioni a cui diversamente avrebbero dovuto rinunciare (Burgalassi e Casavecchia, 2021; Salmeri, 2022).

Pur segnalando le difficoltà incontrate in ambienti domestici non sempre idonei alla fruizione delle lezioni da remoto e denunciando i limiti di una forma di apprendimento che riduce sensibilmente le occasioni di socializzazione, gli studenti universitari si sono in effetti espressi in modo favorevole all'utilizzo della didattica a distanza (AlmaLaurea, 2022). In particolare hanno rimarcato l'utilità di poter rivedere le lezioni registrate, la migliore efficacia dell'insegnamento, ma anche la possibilità di frequentare le lezioni da remoto senza la necessità di raggiungere la sede, con un risparmio significativo delle spese per gli spostamenti e la permanenza in una città diversa da quella di residenza (AlmaLaurea, 2022).

Sono stati soprattutto gli studenti svantaggiati per origine sociale, spesso costretti a lavorare per mantenersi agli studi, ad aver messo in evidenza come la didattica a distanza abbia consentito loro di seguire le lezioni, organizzare il tempo in modo migliore, contattare più facilmente i docenti, promuovendo una integrazione con l'ambiente universitario che non avevano avuto occasione di esperire in precedenza (Burgalassi e Casavecchia, 2021).

La ricerca esplorativa che viene presentata di seguito intende offrire qualche ulteriore spunto di riflessione sull'esperienza della didattica a distanza da parte di un campione particolare di studenti svantaggiati, i *first-generation students*, studenti "non tradizionali" che provengono da famiglie in possesso di uno scarso capitale culturale istituzionalizzato (Bourdieu, 1979).

3. I *first-generation students* dell'Università di Pisa tra lavoro e didattica a distanza

3.1 La metodologia della ricerca

Allo scopo di raccogliere le testimonianze dirette degli studenti universitari svantaggiati per origine sociale sono state predisposte delle domande di ricerca finalizzate ad approfondire

le traiettorie di studio e di vita dei *first-generation students* dell'Università di Pisa.

Per individuare i soggetti da intervistare è stato definito un piano di campionamento a scelta ragionata (*theoretical sampling*) (Gobo, 2001; Cardano, 2003) sulla base di alcune proprietà che sono state considerate particolarmente significative ai fini di questa ricerca esplorativa: la frequenza di corsi di studio in ambiti diversi (umanistico/scientifico), la prossimità al conseguimento della laurea triennale o l'inizio del percorso di studi di secondo livello. Da una parte infatti si è voluto ascoltare la voce di studenti che hanno fatto esperienze di studi in settori disciplinari molto differenti tra loro⁵, dall'altra si è inteso indagare due momenti di transizione educativa che si ipotizzava potessero favorire una maggiore forma di riflessività sull'esperienza quasi o appena conclusa.

Nei mesi di aprile, maggio e giugno 2022, sulla base della disponibilità precedentemente offerta⁶ e previa acquisizione del consenso informato ai sensi della normativa vigente in materia di privacy, sono state quindi realizzate 30 interviste esplorative scritte attraverso la somministrazione di domande aperte – tramite la piattaforma dell'ateneo dedicata al *blended learning* – agli studenti dell'Università di Pisa iscritti in alcuni percorsi di studio dove era ipotizzabile incontrare un'ampia rappresentanza di figli di genitori non laureati. Più specificamente, le domande sono state inoltrate agli iscritti al terzo anno dei corsi di laurea triennale in Scienze del servizio sociale, Scienze politiche e delle relazioni internazionali, Scienze politiche dell'amministrazione e dell'organizzazione, erogati dal Dipartimento di Scienze politiche, e a coloro che frequentavano il primo anno del corso di laurea specialistica in Scienze e tecniche delle attività motorie preventive e adattate, attivato presso il Dipartimento di Medicina clinica e sperimentale⁷. Tra gli studenti che hanno offerto la loro disponibilità di tempo per rispondere

⁵ La distinzione per aree disciplinari ha consentito di raccogliere testimonianze sulla percezione del ruolo svolto da alcune discipline sociologiche nell'acquisizione di categorie gnoseologiche, valori e modelli comportamentali diversi da quelli assimilati in ambito familiare, questione che sarà esaminata nell'ambito di un altro lavoro sulle trasformazioni dell'*habitus* prodotte dagli studi universitari. Per quanto riguarda il rapporto con la didattica a distanza non sono emerse differenze significative tra i due gruppi di *first-generation students*.

⁶ Il reclutamento dei soggetti da intervistare è avvenuto prevalentemente tramite contatto diretto nell'ambito di alcune lezioni universitarie durante le quali ho avuto l'opportunità di presentare questa ricerca esplorativa. In altri casi, sempre tenendo conto dei criteri di selezione del campione, alcuni studenti sono stati contattati per interposta persona grazie alla collaborazione di un altro docente.

⁷ I corsi attivati presso il Dipartimento di Scienze politiche fino allo scorso anno accademico non prevedevano test ostativi di ingresso. L'accesso al corso di laurea specialistica in Scienze e tecniche delle attività motorie preventive e adattate è a numero chiuso ma in questi ultimi anni i posti disponibili sono risultati superiori al numero degli studenti immatricolati.

alla prima serie di domande, 23 (12 femmine e 11 maschi) sono in effetti risultati essere *first-generation students*.

Una volta raggiunto un adeguato livello di saturazione teorica (Glaser e Strauss, 1967), si è proceduto quindi a ricontattare questi studenti allo scopo di approfondire – attraverso ulteriori domande che sono state somministrate sia in maniera asincrona, sia in modo sincrono sulla medesima piattaforma di ateneo – alcuni passaggi chiave delle loro prime risposte riguardanti l'esperienza vissuta nell'ambiente universitario.

Le informazioni raccolte sono state in seguito sottoposte a una analisi di contenuto, allo scopo di individuare macro e micro-unità di testo dotate di particolare rilevanza ai fini di questa ricerca esplorativa. Tali unità tematiche sono state poi confrontate attraverso una procedura di “trasversalizzazione” che ha consentito di comparare le risposte alle stesse domande principali (Gianturco, 2005). Nel prossimo paragrafo sono presentate alcune significative testimonianze selezionate che riguardano la difficoltà di conciliare lavoro e studio e la valutazione dall'esperienza della didattica a distanza⁸.

3.2 I vantaggi dell'hybrid e del blended learning per gli studenti lavoratori

Il primo dato che emerge dall'analisi delle interviste è che dei 23 *first-generation students* che hanno partecipato a questa ricerca esplorativa 16 hanno frequentato un indirizzo liceale, 5 un istituto tecnico e 2 una scuola professionale. Questo limitato campione risulta quindi in linea con la tendenza rilevata dalle indagini nazionali riguardo alla maggiore probabilità che hanno i diplomati presso il liceo di iscriversi all'Università e conseguire una laurea rispetto agli studenti provenienti da un istituto tecnico e professionale, per i quali il percorso di accesso all'*higher education* risulta molto più difficoltoso e accidentato (AlmaLaurea, 2022).

⁸ Per motivi di privacy gli studenti intervistati sono indicati in questa sede con un codice numerico e una sigla relativa al corso di studi frequentato. Gli acronimi SSS, SPR, SPA, STA indicano rispettivamente gli studenti dei corsi di laurea in Scienze del servizio sociale, Scienze politiche e delle relazioni internazionali, Scienze politiche dell'amministrazione, Scienze e tecniche delle attività motorie preventive e adattate.

I *first-generation students* intervistati inoltre provengono da famiglie che non sono solo caratterizzate dalla presenza di basse credenziali educative ma che sono anche in possesso di scarse risorse economiche⁹. Quasi tutti questi studenti hanno dovuto quindi lavorare con un maggiore o minore impegno di orario per affrontare le spese necessarie per gli studi universitari. Come risulta dalle parole degli studenti, si tratta spesso di lavori gravosi che inevitabilmente ritardano lo svolgimento del percorso di studi anche quando sono concentrati nel periodo estivo.

Solo il mese di Agosto, in cui non ci sono lezioni/esami, ho lavorato in un ristorante i primi due anni di Università come cameriera la sera, ogni giorno e senza giorno libero, dalle h. 18:30 fino a che non andavano via i clienti e potevamo così riordinare il locale; ci son state anche le giornate di Ferragosto in cui il titolare mi ha chiamata per fare anche il turno del pranzo e alcuni pomeriggi in cui mi faceva pulire l'area esterna del locale. Quest'estate invece andrò a pulire un appartamento per due giorni alla settimana (3ore/g.) (SSS_03).

Io lavoro come donna delle pulizie la mattina dalle 9 alle 14, senza giorni fissi, tra il lunedì e il venerdì (a volte quasi tutti, a volte solo un paio di giorni, tenendo liberi quelli con le lezioni che ritengo più importanti) (SSS_07).

Nel primo percorso di studi, lavoravo durante stagioni estive come assistente bagnanti a tempo pieno. Nel secondo percorso di studi lavoravo dalle 3 alle 5 ore al giorno in media come insegnante di educazione motoria nelle scuole primarie e dell'infanzia, corsi AFA e corsi nuoto. Nelle stagioni estive continuavo come assistente bagnanti a tempo pieno (STA_03).

Ho lavorato come operaio part-time per mantener[mi] [a]gli studi (STA_04).

Guardiano notturno, Segretario, Assistente di sala. Lavoro dalle 5 alle 8 ore al giorno (STA_05).

Ho lavorato come cameriere, pizzaiolo, barman ed allenatore in una scuola calcio; lavoravo dalle 3 alle 10 ore (STA_10).

Sulla base di queste testimonianze, non sorprende dunque che i *first-generation students*

⁹ Gli studenti intervistati hanno dichiarato che i loro genitori svolgono prevalentemente lavori manuali o hanno mansioni esecutive. In particolare le madri sono state definite in diversi casi "casalinghe" o "disoccupate".

intervistati abbiano potuto trarre beneficio dall'*hybrid* e dal *blended learning*.

Come è emerso anche dall'indagine sugli studenti dell'Università di Roma Tre (Burgalassi e Casavecchia, 2021), la didattica a distanza è stata valutata positivamente dagli studenti lavoratori per ragioni logistiche, dato che ha permesso loro in primo luogo di ottimizzare il tempo e conciliare gli impegni lavorativi con lo studio.

Si è scoperto un nuovo modo di fare didattica, più inclusivo, che può essere molto positivo per coloro che non possono sempre seguire la lezione (es: studenti lavoratori) (SSS_06).

Ho trovato le lezioni a distanza molto utili complessivamente. [...] Ho potuto organizzare meglio il mio tempo e conciliare lavoro e studio al meglio (SSS_10).

Ritengo che la modalità mista possa essere un valore aggiunto, dando la possibilità di seguire le lezioni a studenti fuori sede o a chiunque abbia problemi organizzativi o lavorativi (STA_08).

I *first-generation students* maggiormente impegnati in attività lavorative hanno sottolineato in particolare l'importanza di avere a disposizione le slide caricate dai docenti e soprattutto di poter assistere in differita a lezioni che altrimenti non avrebbero potuto seguire.

Ho potuto riascoltare lezioni che altrimenti avrei perso (SSS_10).

Con le lezioni online c'è la possibilità spesso di registrare le lezioni e quindi poterle riascoltare in caso di assenza (STA_01).

Le registrazioni video delle lezioni e le slide caricate dai docenti sui vari canali, credo siano una risorsa importantissima (STA_07).

L'apprendimento a distanza viene anche ritenuto utile per ovviare ai problemi che emergono durante le lezioni in presenza: dagli ambienti sovraffollati e rumorosi alle pause troppo lunghe tra una lezione e l'altra. Una studentessa, in particolare, ha voluto sottolineare come la nuova modalità di insegnamento le abbia permesso di avere più tempo a disposizione

per studiare e migliorare anche l'alimentazione, dato che spesso i fuori sede devono ricorrere allo street food.

La mancanza di spazi adeguati (spesso ho visto aule troppo piene con le persone costrette a sedersi su un pavimento polveroso pur di seguire), gli orari delle lezioni completamente "a caso", con troppo spazio tra una lezione all'altra o troppo poco (il che causa abbastanza disagi, soprattutto quando le lezioni non si svolgono nello stesso luogo) (SSS_09).

[Con la didattica a distanza] meno disturbo da parte di altri studenti durante la spiegazione (come brusio di fondo e chiacchiericcio), audio e vista delle slide ottimale senza problemi di distanza del posto dalla cattedra (STA_11).

Non dovendo impiegare del tempo prezioso per gli spostamenti da Firenze a Pisa, ho impiegato questo tempo per mangiare in modo sano (aspetto importantissimo, a mio parere) e studiare con molto più tempo (SSS_02).

Soprattutto, la possibilità di seguire le lezioni a distanza ha consentito ad alcuni *first-generation students* di ridurre sensibilmente le spese legate alla necessità di prendere in affitto una stanza e vivere in un'altra città o anche solo acquistare i biglietti dei mezzi pubblici. Secondo una studentessa, in particolare, la maggiore inclusività dell'*hybrid* e del *blended learning* consentirebbe di rendere effettivo il principio di uguaglianza tutelato dall'art. 3 della Costituzione.

Sicuramente ci sono [aspetti positivi], come il vantaggio di poter seguire i corsi pur non potendo andare fisicamente all'Università, il vantaggio di seguire da casa e risparmiare i soldi dell'abbonamento mensile del treno e anche del pranzo fuori (SPR_04).

Ad esempio la stanza nel periodo pre-Covid non l'ho trovata a Pisa città ma fuori, con le lezioni a distanza ho eliminato completamente, in primis le 2 ore e 30 minuti di viaggio su mezzi pubblici, e successivamente la spesa in generale necessaria per mantenermi da fuorisede. Le lezioni a distanza quindi ti permettono di risparmiare tempo, che puoi investire nello studio, nella tua famiglia o nel tuo benessere mentale. [...] Penso siano utili anche per tutte quelle persone che, per un motivo o per un altro, come il dover lavorare, il non

potersi permettere una stanza in affitto, o l'essere il principale caregiver di una persona anziana o disabile, o l'essere disabile, non possono seguire le lezioni in presenza. In conclusione, penso che le lezioni a distanza, live o preregistrate, permettano di applicare a fondo il diritto allo studio, ai sensi del principio di eguaglianza contenuto nell'Art.3 della Cost. (SSS_09).

Alcuni *first-generation students* intervistati hanno quindi manifestato il desiderio, e in taluni casi espresso la richiesta esplicita, che la didattica a distanza possa essere mantenuta anche in futuro proprio per aiutare gli studenti in situazioni problematiche.

Il primo anno non ho potuto richiedere la borsa di studio per motivi familiari, quindi è capitato a fagiolo che ci fosse a disposizione la Dad. [...] Quest'anno con la borsa di studio non sto riscontrando problemi, ma il fatto di poter fare lezione da casa permette anche alle persone con difficoltà economiche come me di evitare l'acquisto dell'abbonamento mensile per arrivare in sede, e di poter spendere la borsa di studio anche in spese mediche, che altrimenti non potrebbero esistere. Quindi spero che venga riconosciuta non la pigrizia, ma la opportunità di una richiesta di Dad (affiancata alle lezioni in presenza) duratura (SSS_07).

Mi è molto caro l'argomento della didattica a distanza e del suo mantenimento anche dopo l'emergenza Covid [...]. A tal proposito, invito a considerare l'idea di mantenere una modalità ibrida presenza/distanza, credo che favorisca tutti e aiuti anche chi non riesce a venire a lezione per qualche giorno o più nel non rimanere indietro con il corso di studi ed il materiale (STA_07).

Queste considerazioni espresse da coloro che quotidianamente devono confrontarsi con le difficoltà di conciliare lavoro e studio – specie in circostanze in cui la richiesta di permessi può precludere il rinnovo di un contratto o la prosecuzione di un rapporto lavorativo – mostrano l'esistenza di realtà che la retorica spesso associata alla descrizione degli aspetti positivi della didattica in aula tende a occultare. Le lezioni in presenza sembrano infatti un lusso che alcuni *first-generation students* non sono in grado di permettersi.

4. Conclusioni

Le disuguaglianze di opportunità educative costituiscono un effetto dell'iniqua distribuzione di reddito tra la popolazione e della disponibilità o meno di forme di capitale culturale che possono favorire la transizione verso gli studi universitari.

Occorrerebbe quindi in primo luogo ripensare le politiche di sostegno agli studi in modo da ampliare la possibilità di accesso a risorse economiche utili per trasformare l'uguaglianza formale del diritto allo studio in uguaglianza effettivamente sostanziale. Questi interventi dovrebbero altresì essere accompagnati, sin dai livelli più bassi della formazione scolastica, da azioni perequative finalizzate a incrementare il capitale culturale posseduto dagli studenti, attraverso attività integrative di supporto a coloro che non possono trovare un adeguato sostegno all'interno delle mura domestiche.

Durante le transizioni educative dovrebbero inoltre essere fornite adeguate informazioni riguardo alle reali possibilità offerte da alcuni percorsi scolastici, per evitare che siano compiute scelte sulla base di credenze errate dei genitori o pregiudizi degli insegnanti, che spesso a parità di risultati scolastici tendono a sconsigliare l'istruzione generalista agli studenti provenienti da famiglie con scarse risorse economiche o culturali (Argentin, Barbieri e Barone, 2017).

Per evitare i fenomeni di segregazione che si riscontrano in alcuni indirizzi di studi professionali e tecnici, dove è estesa la presenza di studenti di origine svantaggiata, occorrerebbe soprattutto ripensare i sistemi scolastici ritardando la scelta dei percorsi specialistici attraverso azioni di *detracking* che producono effetti di inclusione sociale (Benadusi e Giancola, 2014).

L'eliminazione dei test di ingresso ostativi potrebbe infine avere effetti positivi sia sulle disuguaglianze di istruzione "verticali" che "orizzontali", producendo un aumento di immatricolazioni e consentendo agli studenti svantaggiati di intraprendere percorsi di studio elitari come quelli in Medicina od Odontoiatria.

In un contesto nel quale sussistono ancora ostacoli di diversa natura che precludono a molti l'accesso agli studi universitari, gli studenti "non tradizionali", che riescono a superare lo

svantaggio culturale di origine, si trovano maggiormente concentrati nei percorsi di studio che non consentono di ottenere posizioni lavorative in grado di favorire una forma di mobilità sociale ascendente. Questi studenti inoltre, diversamente da coloro che provengono da famiglie in possesso di adeguate risorse, devono affrontare numerosi problemi logistici ed economici.

Dalle interviste raccolte attraverso la ricerca esplorativa sui *first-generation students* dell'Università di Pisa emerge il ruolo svolto dalla carenza di capitale economico che costringe questi studenti a cercare una fonte di reddito con la conseguente difficoltà di riuscire a conciliare lavoro e studio. Coloro che si trovavano in questa situazione si sono espressi quindi in favore della didattica a distanza, ritenendola uno strumento utile per seguire lezioni a cui diversamente non avrebbero potuto assistere. Occorre tuttavia rilevare che i limiti del campione non consentono di generalizzare questi risultati soprattutto perché non è stato possibile raccogliere le testimonianze dei *first-generation students* che hanno abbandonato gli studi proprio durante l'emergenza pandemica e che avrebbero potuto offrire una prospettiva diversa sull'efficacia delle lezioni online.

Inoltre il punto di vista degli studenti intervistati favorevoli all'*hybrid* e al *blended learning* non esaurisce la complessità del problema, dato che la percezione degli aspetti positivi della didattica a distanza potrebbe non corrispondere a dei vantaggi effettivi. L'apprendimento a distanza – soprattutto al primo anno di studi – rischia infatti di marginalizzare ancora di più proprio coloro che avrebbero la necessità di permanere più a lungo nell'ambiente universitario per modificare il proprio *habitus* di origine ed evitare fenomeni di *drop-out* (Thomas, 2002; Byrom e Lightfoot, 2012) anche costruendo quelle relazioni sociali tra pari che favoriscono il successo formativo (Tinto, 1975; Gerosa *et al.*, 2019).

Il ritorno alla didattica in presenza in forma quasi esclusiva senza aver risolto i nodi problematici del diritto allo studio degli studenti svantaggiati non può tuttavia costituire una soluzione adeguata e sembra piuttosto dettata dal timore delle Università pubbliche di perdere la propria identità e il proprio dominio nel “campo” dell'istruzione terziaria in rapporto ad altre istituzioni private che da tempo si occupano di *e-learning*. Per andare incontro alle richieste degli studenti che per motivi di diversa natura non sono in grado di essere fisicamente presenti in aula, le istituzioni pubbliche, pur non perdendo di vista

l'obiettivo primario di assicurare effettivamente a tutti la possibilità di seguire le lezioni in presenza, dovrebbero invece cercare di garantire delle forme di *hybrid* e *blended learning*.

La risposta a queste legittime esigenze degli studenti non dovrebbe tuttavia prevedere il ricorso a piattaforme commerciali ed *edu-business* come è avvenuto durante la fase emergenziale dovuta alla pandemia di Covid-19 (Giancola e Piromalli, 2020). Occorrerebbe infatti in primo luogo superare il rapporto di dipendenza dal settore privato sviluppando software open source finalizzati esclusivamente a promuovere i processi educativi. Soprattutto, sarebbe necessario ripensare l'uso dei dispositivi digitali per evitare che le lezioni universitarie da strumento flessibile di trasmissione culturale che prevede forme di adattamento in base all'intervento attivo degli studenti diventino prodotti standardizzati preregistrati adatti a qualsiasi tipo di utenza, con inevitabili ripercussioni sulla qualità dei contenuti, come si verifica nel caso di molti MOOCs, e il rischio di trasformare un ente preposto alla diffusione della conoscenza in una industria culturale "on demand".

I fenomeni di *platformisation* (van Dijk, Poell e De Waal, 2018), da tempo presenti nell'istruzione universitaria soprattutto in ambito privato, non devono comunque ingenerare una avversione nei confronti di questi strumenti digitali. In attesa di altri interventi perequativi, la didattica a distanza, soprattutto in forma sincrona, può svolgere un ruolo importante ai fini dell'inclusione e della partecipazione allo studio di quegli studenti che faticosamente accedono agli studi universitari sfuggendo dalle nasse in cui i sistemi di istruzione tendono a racchiuderli in ragione della loro origine sociale (Bourdieu e Passeron, 1970).

Bibliografia

- AlmaDiploma (2020). *Indagine sulla Didattica a Distanza (DaD)*. Testo disponibile all'indirizzo web: https://www.almadiploma.it/info/pdf/indagini/altro/2020/AD_Indagine_SullaDidatticaADistanza.pdf (05/01/2023).
- AlmaDiploma (2022). *XIX Indagine. Profilo dei Diplomati 2021. Caratteristiche, percorsi di orientamento, valutazione dell'esperienza scolastica e prospettive post-diploma*. Testo

disponibile all'indirizzo web: https://www.almadiploma.it/info/pdf/scuole/profilo2021/Volume_Profilo_Diplomati_2021.pdf (05/01/2023).

AlmaLaurea (2019). *XXI Indagine. Profilo dei Laureati 2018. Rapporto 2019*. Testo disponibile all'indirizzo web: https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/profilo/profilo2019/almalaurea_profilo_rapporto2019.pdf (05/01/2023).

AlmaLaurea (2020). *XXII Indagine. Profilo dei Laureati 2019. Rapporto 2020*. Testo disponibile all'indirizzo web: https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/profilo/profilo2020/almalaurea_profilo_rapporto2020.pdf (05/01/2023).

AlmaLaurea (2022). *XXIV Indagine. Profilo dei Laureati 2021. Rapporto 2022*. Testo disponibile all'indirizzo web: https://www.almalaurea.it/sites/default/files/2022-11/almalaurea_profilo_rapporto2022.pdf (05/01/2023).

Argentin G., Barbieri G., Barone C. (2017). Origini sociali, consiglio orientativo e iscrizione al liceo: un'analisi basata sui dati dell'Anagrafe Studenti. *Politiche Sociali*, 1: 53. DOI: 10.7389/86412.

Aristovnik A., Keržič D., Ravšelj D., Tomaževič N., Umek L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability*, 12, 20: 8438. DOI: 10.3390/su12208438. Testo disponibile all'indirizzo web: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/20/8438/htm> (01/02/2023).

Ball S.J., Davies J., David M., Reay D. (2002). "Classification" and "Judgement": Social class and the "cognitive structures" of choice of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 23, 1: 51. DOI: 10.1080/01425690120102854.

Ballarino G., Bernardi F. (2016). The intergenerational transmission of inequality and education in fourteen countries: a comparison. In Bernardi F., Ballarino G. (eds.), *Education, Occupation and Social Origin. A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities*. Cheltenham: Elgar.

Ballarino G., Bernardi F. (2020). Istruzione e stratificazione sociale nell'Italia contemporanea. *Scuola democratica*, 1: 157. DOI: 10.12828/96800.

Ballarino G., Bison I., Shadee H., (2011). Abbandoni scolastici e stratificazione sociale

nell'Italia contemporanea. *Stato e mercato*, 93, 3: 479.

Ballarino G., Checchi D., a cura di (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: il Mulino.

Ballarino G., Panichella N. (2014). Origini familiari, scuola secondaria e accesso all'università dei diplomati italiani, 1995-2007. *Scuola democratica*, 2: 365. DOI: 10.12828/77422.

Ballarino G., Panichella N. (2016). Social stratification, secondary school tracking and university enrolment in Italy. *Contemporary Social Science*, 11, 2-3: 169. DOI: 10.1080/21582041.2016.1186823.

Ballarino G., Schadee H. (2006). Espansione dell'istruzione e disuguaglianza delle opportunità formative nell'Italia contemporanea. *Polis*, 20, 2: 207. DOI: 10.1424/22553.

Ballarino G., Schadee H. (2008). La disuguaglianza delle opportunità educative in Italia, 1930-1980: tendenze e cause. *Polis*, 22, 3: 373. DOI: 10.1424/28282.

Ballarino G., Schizzerotto A. (2011). Le disuguaglianze intergenerazionali di istruzione. In Schizzerotto A., Trivellato U., Sartor N. (a cura di), *Generazioni disuguali*. Bologna: il Mulino.

Barone C. (2009). A New Look at Schooling Inequalities in Italy and Their Trends over Time. *Research in Social Stratification and Mobility*, 27, 2: 92. DOI: 10.1016/j.rssm.2009.04.001.

Barone C. (2012). *Le trappole della meritocrazia*. Bologna: il Mulino.

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, 4: 441. DOI: 10.1177/0001699317729872.

Barone C., Giancola O., Pensiero N. (2019). Socioeconomic Inequality and Student Outcomes in Italy. In Volante L., Schnepf S.V., Jerrim J., Klinger D. (eds.), *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes: Cross-National Trends, Policies, and Practices*. Singapore: Springer.

Barone C., Ruggera L., (2015). Le disuguaglianze sociali nell'istruzione in una prospettiva comparativa. Il rompicapo del caso italiano. *Scuola democratica*, 2: 321. DOI:

10.12828/80459.

- Benadusi L., Fornari R., Giancola O. (2010). La questione dell'equità scolastica in Italia. Analisi delle performance in scienze dei quindicenni della scuola secondaria superiore. *Programma Education FGA Working Paper*, 26, 3: 1.
- Benadusi L., Giancola O. (2014). Saggio introduttivo: sistemi di scuola secondaria comprensivi versus selettivi. Una comparazione in termini di equità. *Scuola democratica*, 2: 461. DOI: 10.12828/77426.
- Benadusi L., Giancola O. (2021). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Nuova edizione. Milano: FrancoAngeli (2^a ed. 2022).
- Borgna C., Contini D. (2019). Divided We Stand? Immigrants' and Natives' Decision-Making Processes at First Tracking in Italy. In *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola democratica. Education and Post-Democracy (5-8 June 2019, Cagliari, Italy)*. Vol. I. *Politics, Citizenship, Diversity and Inclusion*. Roma: Associazione "Per scuola democratica".
- Bottani N., Benadusi L. (2006). *Uguaglianza e equità nella scuola*. Trento: Erickson.
- Boudon R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin.
- Bourdieu P. (1979). Les trois états du capital cultural. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 1: 3.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bowl M. (2001). Experiencing the barriers: non-traditional students entering higher education. *Research Papers in Education*, 16, 2: 141. DOI: 10.1080/02671520110037410.
- Bozzetti A., De Luigi N., Girardi F. (2021). La condizione studentesca universitaria ai tempi del Covid-19: vissuti e strategie di fronteggiamento. In Favretto A., Maturo A., Tomelleri S. (a cura di), *L'impatto sociale del Covid-19*. Milano: FrancoAngeli.
- Breen R., Luijkx R., Müller W., Pollak R. (2009). Long-term Trends in Educational Inequality

in Europe: Class Inequalities and Gender Differences. *European Sociological Review*, 26, 1: 31. DOI: 10.1093/esr/jcp001.

Brunello G., Checchi D. (2007). Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence. *Economic Policy*, 22, 52: 781. DOI: 10.1111/J.1468-0327.2007.00189.x.

Burgalassi M., Casavecchia A. (2021). La formazione universitaria a distanza nell'emergenza coronavirus: una opportunità per gli studenti-lavoratori? In Carbone V., Carrus G., Pompeo F., Zizioli E. (a cura di), *La ricerca dipartimentale ai tempi del COVID-19*. Roma: Roma Tre Press.

Burke C.T., Emmerich N., Ingram N. (2013). Well-founded social fictions: a defence of the concepts of institutional and familial habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 34, 2: 165. DOI:10.1080/01425692.2012.746263.

Byrom T., Lightfoot N. (2012). Transformation or Transgression? Institutional Habitus and Working Class Student Identity. *Journal of Social Sciences*, 8, 2: 126. DOI: 10.3844/jssp.2012.126.134

Cardano M. (2003). *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.

Cataldi S., Pitzalis M. (2014). Transizioni e disuguaglianze scolastiche: approcci teorici, modelli di analisi, risultati empirici. In Calidoni P., Cataldi S., a cura di, *Transizioni scolastiche: un'esplorazione multidisciplinare. Per un progetto di ricerca su orientamento e scelte scolastiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.

Cecconi L., Sannicandro K., Bellini, C. (2019). La percezione degli studenti nella valutazione dei corsi universitari erogati in modalità blended. *Italian Journal of Educational Technology*, 27, 3: 7.

Checchi D. (2010). Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana. *Politica economica*, 26, 3: 359.

Colombo, M., Romito, M., Vaira, M., Visentin, M. (eds.). (2022). *Education and Emergency in Italy. How the Education System Reacted to the First Wave of Covid-19*. Leiden: Brill.

Contini D., Di Tommaso M.L., Muratori C., Piazzalunga D., Schiavon L. (2021). *The*

COVID-19 Pandemic and School Closure: Learning Loss in Mathematics in Primary Education. Institute of Labor Economics (IZA), No. 14785: 1.

- Contini D., Scagni A. (2011). Secondary School Choices in Italy: Ability or Social Background? In Attanasio M., Capursi V. (eds.). *Statistical Methods for the Evaluation of University Systems*. Berlin-Heidelberg: Springer.
- Contini D., Scagni A. (2013). Social-Origin Inequalities in Educational Careers in Italy: Performance or Decision Effects? In Jackson M. (ed.), *Determined to Succeed? Performance Versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press.
- Fasanella, A., Lo Presti, V., Parziale F. (2020). L'esperienza della Didattica a Distanza (DaD). In Lombardo C. e Mauceri S. (a cura di), *La società catastrofica. Vita e relazioni sociali ai tempi dell'emergenza Covid-19*. Milano: FrancoAngeli.
- Gerosa T., Romito M., Argentin G., Uberti T.E. (2019). Birds of a Feather Flock Together. Evidence from a Study on the Networks of First-Year University Students. *Scuola democratica*, 4: 149. DOI: 10.12828/96368.
- Giancola O., De Vita L. (2021). Presenza delle donne nella formazione e nel lavoro scientifico. In Sciannamblo M., Viteritti, A. (a cura di), *Fare la differenza. Stereotipi di genere e nuove pratiche di affermazione nei campi scientifici*. Roma: Sapienza Università Editrice.
- Giancola O., Piromalli L., (2020). Apprendimenti a distanza a più velocità. L'impatto del Covid-19 sul sistema educativo italiano. *Scuola democratica, early access*: 1. DOI: 10.12828/97097.
- Giancola O., Salmieri L., (2020). Family Background, School-Track and Macro-Area: the Complex Chains of Education Inequalities in Italy. *DiSSE Working Papers 4/20*. Roma: Università "Sapienza".
- Gianturco G. (2005). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Milano: Guerini.
- Glaser B.G., Strauss A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative Research*. New Brunswick (USA)-London (UK): Aldine Transaction.
- Gobo G. (2001). *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico in sociologia*. Roma: Carocci.
- Gofen A. (2009). Family Capital: How First-Generation Higher Education Students Break

the Intergenerational Cycle. *Family Relations*, 58 1: 104. DOI: 10.1111/j.1741-3729.2008.00538.x.

Haningsih S., Rohmi P. (2022). The Pattern of Hybrid Learning to Maintain Learning Effectiveness at the Higher Education Level Post-COVID-19 Pandemic. *European Journal of Educational Research*, 11, 1: 243.

Hanushek E.A., Wössmann L. (2006). Does Early Tracking Affect Educational Inequality and Performance? Differences-in-Differences Evidence Across Countries. *The Economic Journal*, 116, 510: C63. DOI: 10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x.

Ingram N. (2009). Working-class boys, educational success and the misrecognition of working-class culture. *British Journal of Sociology of Education*, 30, 4: 421. DOI: 10.1080/01425690902954604.

ISTAT (2022). *Annuario Statistico Italiano 2022*. Roma: ISTAT. Testo disponibile all'indirizzo web: https://www.istat.it/storage/ASI/2022/ASI_2022.pdf (05/01/2023).

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.

Marginson S. (2016a). The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72, 4: 413. DOI: 10.1007/s10734-016-0016-x.

Marginson S. (2016b). *Higher Education and the Common Good*. Melbourne: Melbourne University Publishing.

MUR (2022). *Anagrafe Nazionale Studenti*. Roma: Miur. Dati disponibili all'indirizzo web: <http://dati.ustat.miur.it/dataset/iscritti> (05/01/2023).

Muthuprasad T., Aiswarya S., Aditya K.S., Jha G.K. (2021). Students' perception and preference for online education in India during COVID -19 pandemic. *Social Sciences & Humanities Open*, 3, 1: 1. DOI: 10.1016/j.ssaho.2020.100101.

OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: Oecd Publishing. DOI: 10.1787/9789264073234-en

OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/3197152b-en.

- O'Shea S.E., May J., Stone C., Delahunty J. (2017). *First-In-Family Students, University Experience and Family Life: Motivations, Transitions and Participation*. London: Palgrave Macmillan.
- Parziale F. (2016). *Eretici e respinti. Classi sociali e istruzione superiore in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Reay D. (1998). "Always knowing" and "never being sure": familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, 13, 4: 519. DOI: 10.1080/0268093980130405.
- Reimers F.M. (ed.) (2022). *Primary and Secondary Education During Covid-19. Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*. Cham: Springer.
- Ress A., Azzolini D. (2014). Primary and secondary effects of social background on educational attainment in Italy. Evidence from an administrative dataset. *Italian Journal of Sociology of Education*, 6, 1: 53.
- Romito M., (2014). L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie. *Scuola democratica*, 2: 441. DOI: 10.12828/77425.
- Romito M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Milano: Guerini Scientifica.
- Romito M. (2019). Patterns and Inequalities in Higher Education Decision-Making. A Research on Italian First-Generation Students. In *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola democratica. Education and Post-Democracy (5-8 June 2019, Cagliari, Italy)*. Vol. III. *Governance, Values, Work and Future*. Roma: Associazione "Per scuola democratica".
- Romito M. (2021). *First-generation students. Essere i primi in famiglia a frequentare l'università*. Roma: Carocci.
- Salmeri G. (2022). *L'università dopo la DAD: perché non è proprio tutto da buttare*. Testo disponibile all'indirizzo web: <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/luniversita-dopo-la-dad-perche-non-e-proprio-tutto-da-buttare/> (05/01/2023).
- Tarabini A., Curran M., Fontdevila C. (2017). Institutional habitus in context: implementation,

- development and impacts in two compulsory secondary schools in Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*, 38, 8: 1. DOI: 10.1080/01425692.2016.1251306.
- Thomas L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17, 4: 423. DOI:10.1080/02680930210140257.
- Thomas L. Quinn J. (2007). *First Generation Entry to Higher Education: An International Study*. Maidenhead: SRHE and Open University Press.
- Tinto V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45, 1: 89. DOI: 10.3102/00346543045001089.
- Trivellato P., Triventi M. (a cura di) (2015). *L'istruzione superiore. Caratteristiche funzionamento e risultati*. Roma: Carocci.
- Triventi M. (2015). Le disuguaglianze sociali nell'istruzione superiore. In Trivellato P., Triventi M. (a cura di), *L'istruzione superiore. Caratteristiche, funzionamento e risultati*. Roma: Carocci.
- United Nations (2015). *Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations. Testo disponibile all'indirizzo web: <https://sdgs.un.org/2030agenda> (05/01/2023).
- Vaira M., Romito M. (2020). L'emergenza COVID-19 e la scuola. Una riflessione su alcune contraddizioni emergenti dalla crisi. *Scuola democratica, early access*: 1. DOI: 10.12828/97099.
- van Dijck J., Poell T., de Waal M. (2018). *The Platform Society: Public Values in a Connective World*. Oxford: Oxford University Press.
- Vergolini L. (2018). Social Inequalities in Higher Education Participation in Trentino from the Bologna Process to the Great Recession (2000-2012). *Italian Journal of Sociology of Education*, 10, 3: 269. DOI: 10.14658/pupj-ijse-2018-3-13.