

1. Tra mobilità sociale e merito: definizioni e connessioni

Sara Barsanti, Alessandro Gazzetti

In questo capitolo vengono analizzati i concetti di merito e mobilità sociale, sia in termini teorici sia nella loro dimensione educativa. Inizialmente vengono considerati singolarmente: da un lato, la mobilità sociale viene intesa come la possibilità di migliorare la propria condizione rispetto alla famiglia di origine, un fenomeno che si misura attraverso l'analisi di esiti educativi, professionali ed economici lungo il corso della vita; dall'altro, il merito rappresenta il linguaggio con cui le istituzioni valutano e selezionano competenze, impegno e performance, traducendo caratteristiche individuali in opportunità concrete. Analizzare i due concetti in isolamento permette di mettere in luce i limiti di ciascuno: il merito osservabile riflette solo parzialmente il potenziale reale degli studenti e può incorporare vantaggi o svantaggi legati al contesto familiare e sociale; la mobilità sociale, invece, dipende dalle opportunità effettivamente accessibili e dalla capacità del sistema educativo e delle istituzioni di ridurre le disuguaglianze iniziali. Successivamente, il capitolo mette a fuoco l'intreccio tra merito e mobilità sociale, mostrando come ampliare le *capabilities* degli studenti e ridurre asimmetrie informative possano rendere il merito un canale di mobilità reale e consentire di trasformare il potenziale in esiti concreti. In questa prospettiva, la riflessione teorica e le evidenze empiriche sul merito e sulla mobilità costituiscono la base concettuale per comprendere il senso del progetto Merito e Mobilità Sociale: un'iniziativa pensata per supportare studenti *meritevoli* provenienti da contesti svantaggiati, per permettere loro di esprimere pienamente il proprio potenziale, valorizzando il *merito* e favorendo la *mobilità sociale*.

1.1. La mobilità sociale

1.1.1. Definizioni e perimetro analitico

La mobilità sociale costituisce una delle principali categorie attraverso cui si analizza la struttura delle disuguaglianze e il grado di apertura di una società.

Il concetto descrive i cambiamenti che intervengono nella posizione occupata dagli individui o dai gruppi all'interno dello spazio sociale. Tali cambiamenti possono riguardare differenti dimensioni – reddito, occupazione, istruzione, prestigio professionale o classe sociale – e assumono significato in relazione alla distribuzione complessiva delle risorse e delle opportunità. Studiare la mobilità sociale significa, pertanto, esaminare non soltanto gli spostamenti individuali, ma soprattutto la relazione tra le condizioni di origine e le posizioni raggiunte nel corso della vita.

In questa prospettiva, la mobilità sociale rappresenta un indicatore fondamentale del grado in cui i destini individuali dipendono da caratteristiche ascritte, quali la famiglia di provenienza, il luogo di nascita, il genere o il background migratorio, oppure da caratteristiche acquisite attraverso i percorsi di istruzione, la formazione, l'esperienza professionale e le scelte compiute dagli individui. Una società è generalmente considerata più mobile quando la posizione sociale raggiunta in età adulta risulta relativamente indipendente da quella della famiglia di origine. Al contrario, una forte associazione tra origine e destinazione segnala un'elevata persistenza intergenerazionale delle disuguaglianze.

Per la ricerca empirica e per l'analisi delle politiche educative, il concetto si articola almeno su tre assi principali:

1. *Mobilità intergenerazionale.* Riguarda la relazione statistica tra la posizione socioeconomica dei genitori e quella dei figli in età adulta. Gli esiti considerati includono, a seconda degli studi, titolo di studio, professione/classe occupazionale, reddito o guadagni, ricchezza, nonché indicatori sintetici di *status* sociale. La domanda di fondo è: *quanto "conta" la famiglia di origine nel determinare la posizione adulta dei figli?*
2. *Mobilità intragenerazionale.* Si riferisce alle variazioni della posizione sociale all'interno della stessa biografia, cioè ai cambiamenti che avvengono tra giovinezza ed età adulta e durante la carriera lavorativa (transizioni scuola-lavoro, episodi di disoccupazione, progressioni o retrocessioni occupazionali, dinamiche salariali). Questo asse è particolarmente rilevante in contesti di elevata instabilità occupazionale, perché consente di distinguere tra svantaggi iniziali e traiettorie di recupero (o, al contrario, di peggioramento).
3. *Mobilità assoluta e mobilità relativa.* La mobilità assoluta descrive quante per-

sone si collocano in posizioni differenti da quelle dei genitori a seguito di trasformazioni strutturali dell'economia e del mercato del lavoro (ad esempio, espansione dei settori terziari e delle occupazioni qualificate). La mobilità relativa (o *mobilità di posizione*) misura invece la persistenza delle disuguaglianze a parità di struttura: indica quanto, dati i cambiamenti macroeconomici, l'origine sociale continui a influenzare le probabilità di accesso ai diversi livelli educativi e occupazionali. In questa prospettiva, due individui con competenze e risultati scolastici comparabili possono sperimentare probabilità differenti di laurearsi o ottenere un impiego qualificato in funzione del background familiare.

Nel quadro di un volume dedicato a orientamento universitario e mobilità sociale, l'interesse non riguarda soltanto "chi sale" nella distribuzione sociale, ma soprattutto la configurazione delle opportunità effettivamente accessibili ai giovani: quali percorsi formativi e professionali risultano praticabili, con quali vincoli di costo e rischio, con quali informazioni disponibili e con quali risorse necessarie per trasformare capacità e aspirazioni in esiti osservabili. In questo senso, la mobilità sociale è anche un indicatore della qualità dei meccanismi di transizione tra istruzione e lavoro e della capacità delle istituzioni di ridurre la dipendenza degli esiti individuali dalle circostanze di origine.

Per la popolazione giovane la mobilità sociale si realizza in larga misura lungo la filiera educativa e nelle prime fasi della transizione verso il lavoro. In termini analitici, l'istruzione svolge almeno alcune funzioni che la rendono centrale nella dinamica della mobilità. In primo luogo, produce competenze. Scuola e università accrescono abilità cognitive e non cognitive (linguistiche, quantitative, capacità di apprendere, autonomia), che condizionano produttività e adattabilità in mercati del lavoro in trasformazione. In secondo luogo, offre certificazione e comparabilità. Titoli, voti e crediti rendono osservabili (seppur in modo imperfetto) le competenze acquisite, riducendo in parte l'incertezza per università e datori di lavoro. Infine, attua forme di selezione e allocazione. La progressione scolastica e universitaria è scandita da soglie (promozioni, accessi, test, requisiti di crediti) che distribuiscono opportunità scarse (posti, borse, accesso a percorsi abilitanti).

In questa prospettiva, la mobilità non è un concetto astratto: per un giovane assume la forma di probabilità condizionate, cioè di probabilità di raggiungere traguardi educativi e occupazionali *dato* un certo livello di risorse familiari,

territoriali e istituzionali. In particolare, la mobilità “via istruzione” si manifesta attraverso alcuni snodi ad alto impatto, tra cui:

- completare l'istruzione secondaria senza abbandono precoce e con un livello minimo di competenze di base (lettura e matematica) coerente con le richieste del terziario e della formazione continua;
- accedere all'università (o ad altri percorsi terziari) e permanervi, sostenendo costi diretti (tasse, trasporti, alloggio) e indiretti (tempo sottratto al lavoro);
- concludere il percorso: accumulo regolare di crediti, contenimento del rischio di fuori corso e abbandono;
- scegliere un corso coerente con preparazione, interessi e vincoli (economici, logistici, familiari), evitando mismatch che aumentano drop-out e tempi;
- accedere a esperienze abilitanti (tirocini qualificati, studio all'estero, laboratori/progetti, reti), che amplificano l'efficacia del titolo nella transizione al lavoro;
- ottenere un primo impiego adeguato per stabilità, salario e coerenza con la formazione.

1.1.2. I principali meccanismi: come l'origine sociale entra nelle scelte

La letteratura su disuguaglianze educative e mobilità sociale converge su un punto: l'origine familiare non agisce solo “a monte” (nelle risorse disponibili), ma entra nel processo decisionale e nelle traiettorie attraverso una pluralità di canali che operano in modo cumulativo. In termini analitici, questi canali riguardano (1) Risorse economiche e vincoli di liquidità, (2) Capitale culturale e informativo, (3) Capitale sociale e reti, (4) Territorio e qualità delle opportunità locali, e (5) Selezione e autoselezione.

1. Risorse economiche e vincoli di liquidità. Le famiglie differiscono nella capacità di sostenere i costi diretti (tasse, affitti, trasporti, materiali) e indiretti (mancato reddito se si studia anziché lavorare), ma anche nell'assorbire il rischio connesso a percorsi lunghi o con esiti incerti. La ricerca economica ha discusso estesamente il ruolo dei vincoli di credito e delle risorse familiari nell'accesso al post-secondario: una parte della relazione tra reddito familiare

e istruzione dipende da investimenti “di lungo periodo” (capitale umano precoce), ma rimane evidenza che per alcuni gruppi i vincoli di liquidità e l'accesso al finanziamento possono contare (Carneiro e Heckman, 2002; Lochner e Monge-Naranjo, 2012). Inoltre, gli studi sulle politiche di sostegno mostrano che ridurre il costo netto può aumentare la partecipazione: ad esempio, stime classiche su programmi di supporto indicano effetti positivi delle borse sull'iscrizione e sul completamento (Dynarski, 2003; Deming e Dynarski, 2009). Questo si traduce in una implicazione operativa: la “scelta del corso” è spesso anche una scelta di sostenibilità finanziaria e temporale, e va letta insieme a strumenti di diritto allo studio e vincoli lavorativi.

2. Capitale culturale e informativo. Oltre all'aspetto economico, conta la capacità di interpretare e utilizzare informazioni: comprendere prerequisiti, CFU, piani di studio, scadenze, borse, procedure, e le “regole non scritte” dell'università e delle carriere. In sociologia, questo è formalizzato tramite il concetto di capitale culturale, che contribuisce a spiegare perché studenti con competenze simili possano avere esiti diversi in presenza di contesti familiari diversi (Bourdieu, 1986; Bourdieu e Passeron, 1977). In economia dell'istruzione, un'evidenza molto citata è che anche studenti ad altissimo rendimento ma a basso reddito possono non candidarsi a istituzioni selettive, nonostante avrebbero spesso condizioni economiche favorevoli: segnale che il canale informativo ed aspirazionale può essere determinante (Hoxby e Avery, 2013). Ne discende che l'orientamento non è un “servizio accessorio”: è una politica che riduce asimmetrie informative e quindi disuguaglianze di scelta.
3. Capitale sociale e reti. Le reti sociali incidono sia durante gli studi (tutoraggio informale, accesso a stage) sia nella transizione al lavoro (segnalazioni, referenze, informazioni su opportunità). La nozione di capitale sociale come risorsa che facilita azioni e risultati (anche educativi) è classica in Coleman (1988). In parallelo, la sociologia economica del lavoro mostra che molte opportunità circolano attraverso legami “deboli” e reti estese, con effetti sull'accesso alle informazioni e sulle traiettorie occupazionali (Granovetter, 1973). In termini di orientamento, questo implica che esperienze come tirocini di qualità, progetti, mentoring e career service possono compensare parzialmente la disuguaglianza di reti familiari.
4. Territorio e qualità delle opportunità locali. L'origine sociale è anche origine territoriale: disponibilità e qualità di scuole, trasporti, alloggi per studenti, densità universitaria e soprattutto dinamica del mercato del lavoro locale. La

letteratura internazionale sulla “geografia delle opportunità” mostra che la mobilità intergenerazionale varia significativamente tra aree, e che caratteristiche locali sono correlate ai tassi di mobilità (Chetty et al., 2014). Per l'Italia, evidenze amministrative indicano forti differenze territoriali della mobilità: *l'upward mobility* risulta più elevata nel Nord ed è correlata a qualità scolastica, stabilità familiare e condizioni del mercato del lavoro locale (Acciari, Polo e Violante, 2022). Fonti descrittive nazionali confermano che, a parità di titolo, gli esiti occupazionali giovanili mostrano divari territoriali ampi (Istat, 2024).

5. Selezione e autoselezione. Infine, l'ineguaglianza non dipende solo da barriere formali (test, graduatorie), ma anche da scelte di rinuncia preventiva o di adattamento delle aspirazioni. Un modello influente spiega la persistenza della stratificazione educativa con la *relative risk aversion*: le famiglie tendono a scegliere percorsi che minimizzano il rischio di discesa sociale, e questo produce differenze di scelta anche a parità di abilità (Breen e Goldthorpe, 1997). In pratica, la percezione di costi, rischio e “appartenenza” può ridurre candidature e investimenti in percorsi più ambiziosi - un meccanismo coerente anche con le evidenze su studenti high-achieving low-income che non applicano a percorsi selettivi (Hoxby e Avery, 2013).

1.2. Il Merito

1.2.1. Definizioni e perimetro analitico

Il merito è oggetto di un dibattito ampio e tuttora aperto, che attraversa la filosofia morale e politica, la teoria della giustizia e le scienze sociali, investendo questioni di equità, responsabilità individuale e legittimazione delle disuguaglianze. Sin dalla formulazione critica con cui il termine “meritocrazia” fu coniato (Young, 1958), la nozione si è mostrata tanto pervasiva quanto controversa: secondo la teoria della giustizia, ad esempio, la distribuzione dei talenti e delle circostanze sociali di partenza potrebbe considerarsi moralmente arbitraria e non basterebbe, di per sé, a legittimare gli esiti distributivi (Rawls, 1971). Non rientra nelle finalità di questa trattazione ripercorrere tale complessità, né sciogliere le controversie filosofico-morali che vi si annodano. L'analisi sarà circoscritta al significato che il merito può assumere nei contesti educativi, muovendo da una

tesi precisa: che esso non designi una qualità intrinseca del soggetto, bensì un *costrutto istituzionale* – un insieme di metriche, regole e procedure – al tempo stesso indispensabile, perché consente di allocare risorse scarse in condizioni di informazione imperfetta, e strutturalmente parziale. Da questa duplice natura discende l'implicazione centrale per l'orientamento: il problema non è accettare o respingere il merito, ma imparare a leggerlo.

Assumere il merito come dispositivo istituzionale significa collocarlo su un piano osservabile: quello stesso su cui le comunità accademiche esercitano responsabilità concrete quando valutano, ammettono, certificano e allocano. In questa prospettiva, il merito prende forma attraverso quattro dispositivi interdipendenti: le *metriche* (voti, test, crediti, tempi, graduatorie); le *regole* (soglie, requisiti, criteri di selezione); le *procedure* organizzative con cui i criteri vengono applicati; e le *narrazioni* attraverso cui i risultati acquistano significato in un dato contesto. Ne deriva che non esiste una definizione unica di merito, ma definizioni operative diverse, che variano con gli obiettivi perseguiti e le risorse da assegnare. Un criterio adeguato a valutare l'acquisizione di conoscenze disciplinari può rivelarsi meno efficace nell'identificare capacità di ricerca, creatività o potenziale di sviluppo.

Sul piano istituzionale, i dispositivi di riconoscimento del merito assolvono almeno quattro funzioni: *selezionano* gli individui che accedono a un percorso o a un'opportunità; *certificano* il possesso di determinate conoscenze e competenze; *incentivano*, rendendo alcuni comportamenti più rilevanti ai fini della progressione; e *segnalano* informazioni ad altri soggetti – istituzioni formative, enti finanziari, datori di lavoro. La necessità di assumere decisioni comparabili e motivabili, distribuendo posti, borse ed esperienze formative spesso limitate, spiega il ricorso a indicatori osservabili e a procedure formalizzate.

Due tradizioni dell'economia dell'istruzione illuminano il funzionamento di questi indicatori. La prima associa una componente del merito alle competenze effettivamente acquisite – conoscenze disciplinari, abilità cognitive e non cognitive, capacità di trasferire metodi a problemi nuovi – e attribuisce alla valutazione una funzione informativa: essa restituisce indicazioni allo studente e all'istituzione, orienta l'investimento formativo e sostiene l'accumulazione di capitale umano (Becker, 1964). Per l'orientamento, questa lettura consente di distinguere tra percorsi coerenti con le competenze già possedute, percorsi accessibili attraverso interventi mirati di preparazione e percorsi ad alto rischio per l'assenza di prerequisiti specifici.

Molte decisioni, però, vengono assunte in condizioni di informazione incompleta: le università che selezionano, gli enti che assegnano borse, le imprese che assumono non osservano direttamente le capacità dei candidati. Titoli, voti e certificazioni operano allora come *segnali*, sintetizzando in forma economica informazioni su preparazione, continuità della prestazione e capacità di rispettare vincoli istituzionali (Spence, 1973); in questa prospettiva l'istruzione può funzionare meno come processo che accresce la produttività e più come filtro che ordina i candidati secondo capacità preesistenti (Arrow, 1973). Ne segue un punto spesso frainteso: il merito misurato conserva valore anche quando non coincide con la competenza profonda o con la produttività futura, perché resta utile a comparare in presenza di asimmetrie informative — sebbene la sua funzione sia più forte in ingresso e tenda a essere sostituita, nel tempo, dalla prestazione osservabile. Inoltre, ogni metrica può diventare un incentivo. Se il mantenimento di una borsa richiede CFU minimi, lo studente ottimizza la sequenza degli esami; se conta la media, può aumentare l'avversione al rischio (posticipare esami “difficili”); se conta la velocità (in corso), può spingere verso strategie di “massimizzazione dei crediti” più che di apprendimento. È un punto cruciale: il merito non descrive soltanto differenze tra studenti, produce differenze di comportamento. Da qui deriva un'attenzione particolare per gli effetti collaterali: gaming (strategie per massimizzare l'indicatore senza massimizzare apprendimento); autoselezione (evitare percorsi percepiti come troppo rischiosi); stress e carico mentale (soprattutto quando le soglie hanno conseguenze economiche); scelte subottimali di corso (preferire percorsi “più gestibili” anziché coerenti con talento/aspirazioni).

Questa lettura riconosce insieme la rilevanza e i limiti delle misure di merito. Ogni indicatore rappresenta solo alcune dimensioni della prestazione, presenta margini di errore ed è sensibile al contesto in cui è rilevato; voti, test e graduatorie non vanno perciò trattati come misure neutrali e complete delle capacità, ma come strumenti informativi parziali, costruiti per specifiche finalità istituzionali. Vi è inoltre una ragione più profonda di cautela, che attiene alla diseguale distribuzione delle condizioni in cui i risultati si formano e si rendono visibili: è il tema — centrale per comprendere la natura cumulativa del merito educativo — che il paragrafo seguente affronta in modo specifico. Per l'orientamento universitario, la questione non è dunque accettare o respingere in astratto il principio del merito, ma comprendere che cosa misurino concretamente i diversi indicatori, quali dimensioni lascino fuori e come, di conseguenza, vadano interpretati.

1.2.2. Dove “vive” il merito: dalla scuola all'università (e oltre)

La letteratura sulle disuguaglianze mostra che l'espansione dell'accesso non elimina questi meccanismi. Quando un livello formativo diventa più accessibile, le differenze tendono a spostarsi al suo interno, attraverso la scelta di indirizzi, istituzioni e percorsi di qualità e rendimento diseguali: è il fenomeno che Lucas (2001) definisce *effectively maintained inequality*, per cui i gruppi avvantaggiati, una volta generalizzato l'accesso a un livello di istruzione, ne preservano il vantaggio mediante distinzioni qualitative tra le opportunità disponibili. Il problema non riguarda dunque la sola possibilità formale di accedere alla scuola o all'università, ma il tipo di percorso frequentato e le occasioni offerte al suo interno.

Il merito educativo non è perciò riducibile alla singola prestazione: emerge dall'interazione tra ciò che lo studente dimostra in un dato momento e la sequenza di opportunità attraverso cui ha potuto sviluppare e rendere visibili le proprie capacità. Come osserva Mijis (2016), l'ideale meritocratico incontra qui una difficoltà strutturale, poiché le occasioni stesse di dimostrare il merito sono distribuite in modo diseguale: non tutti affrontano le valutazioni con la stessa preparazione, le stesse informazioni o analoghe possibilità di investimento nello studio. Ciò non implica che le valutazioni siano prive di valore, né che ogni differenza vada ricondotta alle condizioni sociali; impone piuttosto di distinguere analiticamente tra capacità, impegno, prestazione osservata e opportunità di svilupparle e dimostrarle. Il risultato educativo contiene informazioni rilevanti, ma non è una misura completa e indipendente dal contesto del valore individuale — e proprio perché incide sulla distribuzione delle opportunità successive, va interpretato con cautela.

Questa impostazione ridefinisce il compito dell'orientamento nei diversi passaggi nel sistema educativo. Se il merito è inteso come caratteristica già data e stabilmente posseduta, l'orientamento si riduce a indicare i percorsi compatibili con i risultati pregressi; se è concepito come processo in parte evolutivo e dipendente dalle opportunità, assume una funzione più ampia — interpretare le valutazioni, individuare le competenze da rafforzare, contrastare forme premature di autoselezione e rendere accessibili esperienze in cui capacità non ancora espresse possano emergere. Il passaggio dalla scuola all'università non è allora una semplice successione di misure del merito, ma una catena di decisioni interdipendenti in cui valutazioni, scelte e opportunità si condizionano a vicenda. Comprenderne la natura processuale è essenziale per evitare che il risultato finale sia letto come espressione esclusiva delle qualità individuali, e introduce la questione — affron-

tata nel paragrafo seguente – del rapporto tra merito, condizioni di origine e legittimazione delle disuguaglianze.

1.2.3. Merito e legittimazione delle disuguaglianze

Accanto alla dimensione operativa, il merito ha una dimensione normativa e sociologica: è un principio che legittima disuguaglianze. La domanda diventa quindi: *per quali ragioni è giusto distribuire opportunità e ricompense in modo diseguale?* In sociologia, la domanda diventa: *come questa giustificazione si traduce in istituzioni e quali effetti produce sulle traiettorie?* Un nodo concettuale importante è distinguere tra merito come prestazione e merito come *deservingness* morale. Le istituzioni valutano prestazioni (imperfettamente). Il discorso pubblico spesso trasforma l'esito in giudizio sulla persona: successo pienamente meritato, fallimento pienamente colpevole. È qui che la meritocrazia diventa culturalmente potente, perché produce status e stigma oltre che allocazione di risorse. La sociologia dell'educazione ha messo a fuoco come la scuola possa essere al tempo stesso canale di mobilità e meccanismo di riproduzione: se i codici culturali, la familiarità con le istituzioni e le risorse di supporto sono distribuiti in modo diseguale, i risultati "meritocratici" possono incorporare vantaggi di origine. In questa lettura, il merito non è una finzione; è un indicatore che include anche contesto e opportunità, e quindi va interpretato con cautela quando si usa per giustificare gerarchie. Il termine "meritocrazia" nasce come critica (Young, 1958): l'avvertimento è che una società che seleziona rigidamente sulla base di performance produce una nuova élite "legittimata" e una popolazione esclusa che subisce anche una perdita di riconoscimento. Nel dibattito contemporaneo, il contributo di Michael J. Sandel è utile perché sposta l'attenzione dal merito come semplice criterio tecnico di selezione al merito come narrazione morale che struttura il modo in cui una società interpreta successo e fallimento. In *The Tyranny of Merit* (2020), Sandel sostiene che la meritocrazia diventa "tirannica" quando trasforma esiti sociali ed economici in giudizi di valore personale: se chi vince "merita" pienamente la propria posizione, allora chi perde può essere percepito (e percepirsi) come responsabile della propria condizione. Il punto non è negare che impegno e talento contino, ma mettere in luce la tendenza meritocratica a sovrastimare la componente controllabile dagli individui e a sottovalutare il ruolo di fattori non scelti – famiglia, contesto educativo, reti,

fortuna, struttura della domanda di lavoro – che influenzano profondamente le traiettorie. In questa cornice, il successo tende a produrre *hybris* (auto-attribuzione eccessiva, riduzione dell'umiltà civica), mentre l'insuccesso genera umiliazione e risentimento; entrambi gli effetti indeboliscono il legame sociale e la percezione di un destino comune.

L'argomento è particolarmente rilevante in ambito universitario perché i sistemi di selezione e valutazione, se presentati come "pura meritocrazia", rischiano di fornire una giustificazione morale alle disuguaglianze: le differenze di esito vengono lette come differenze di valore, non come combinazione di capacità, sforzo e opportunità reali. Il merito va trattato come informazione utile per decisioni e incentivi, ma va separato da una narrativa che moralizza gli esiti. In concreto, l'orientamento e le istituzioni dovrebbero comunicare che voti e progressione sono segnali importanti ma parziali, promuovere pratiche che riconoscano i vincoli (economici, temporali, informativi) e valorizzare interventi che rendano la competizione più equa (diritto allo studio, tutorato, servizi), riducendo la quota di successo o fallimento attribuibile a circostanze non scelte (Sandel, 2020).

Per collegare merito e mobilità sociale senza scivolare in un dibattito ideologico, l'approccio delle capacità (*capability approach*) associato ad Amartya Sen è particolarmente utile. Sen propone di valutare la giustizia sociale non solo in termini di risorse o risultati, ma in termini di *capabilities*, cioè libertà reali delle persone di raggiungere funzionamenti che hanno ragione di valorizzare. In ambito educativo, la traduzione è immediata: non basta osservare l'esito (voto, laurea), bisogna considerare l'insieme di opportunità che rende quell'esito più o meno raggiungibile. Applicato all'università, ciò implica che due studenti con lo stesso "merito misurato" possono avere dietro set di opportunità molto diversi: tempo disponibile (studio a tempo pieno vs lavoro); risorse economiche (possibilità di essere fuori sede, acquistare materiali, ridurre ore lavorate); servizi (tutorato, alloggi, trasporti, mense, counseling); reti e informazioni (capacità di navigare regole e opportunità); contesto territoriale (mercato del lavoro e opportunità di stage).

Questi fattori funzionano come *fattori di conversione*: trasformano risorse in risultati in modo diseguale. In questa prospettiva, un sistema di merito che valuta solo i risultati rischia di premiare soprattutto "assenza di vincoli" e di legittimare disuguaglianze di partenza. Un sistema che investe nelle *capabilities* (diritto allo studio, tutorato, informazione, servizi), invece, rende la competizione più vicina a un confronto su competenze e impegno.

1.3. Merito e Mobilità Sociale

Molte disuguaglianze negli esiti educativi non derivano da capacità diverse, ma da informazioni diverse. Alcuni studenti conoscono precocemente il funzionamento di scadenze, requisiti, borse di studio, propedeuticità, opportunità internazionali e servizi di orientamento e placement; altri apprendono queste informazioni tardi, in modo frammentario o per tentativi. In questo senso, l'orientamento non può essere ridotto a iniziative episodiche, ma deve essere concepito come un sistema strutturato di informazione, capace di rendere chiari e comprensibili il funzionamento dell'università, i costi complessivi dell'investimento formativo (non solo le tasse, ma anche trasporti, alloggio, materiali e costo opportunità), nonché la mappatura delle opportunità disponibili per il supporto allo studio (tirocini, mobilità, bandi) e dei tempi corretti per candidarsi.

Tutorato, mentoring, career services, supporto didattico e psicologico non sono accessori del sistema universitario, ma infrastrutture che rendono il merito meno dipendente dalle circostanze e più aderente alle competenze effettive. Riprendendo Sen, essi ampliano le *capabilities* degli studenti; in termini economici, riducono i costi di transazione e migliorano il matching e la persistenza negli studi; in termini di mobilità sociale, riducono la quota di "svantaggio ereditato" che si traduce in esiti educativi diseguali.

Il rapporto tra merito e mobilità sociale è spesso ridotto a una formula semplice: "premiare il merito aumenta la mobilità". La letteratura e l'analisi istituzionale suggeriscono invece una lettura più sfumata: il merito può essere un canale di mobilità oppure un moltiplicatore di disuguaglianza, a seconda di come viene definito, misurato e sostenuto. Il merito favorisce la mobilità quando le metriche catturano competenze effettive e sono sufficientemente comparabili; quando le regole non premiano soltanto l'assenza di vincoli, ma consentono recupero e progressione sostenibile; quando i servizi (diritto allo studio, tutorato, informazione) rendono le opportunità reali più simmetriche; quando l'orientamento riduce le asimmetrie informative e aiuta a costruire segnali spendibili. Al contrario, il merito può amplificare la disuguaglianza quando la misurazione incorpora in modo rilevante risorse esterne (come tempo, reti, supporto economico) senza adeguate compensazioni; quando soglie rigide e condizionalità aumentano il rischio di esclusione per chi affronta maggiori vincoli; quando le opportunità "abilitanti" sono accessibili in modo socialmente selettivo; quando la narrazione meritocratica tende a moralizzare gli esiti e a produrre fenomeni di autoselezione.

È in questo quadro che va collocata l'esperienza di MeMo, che intende riconoscere studenti meritevoli provenienti da contesti socio-economici e culturali più svantaggiati e supportarli nel delicato momento della scelta post-diploma. Emerge qui una tensione cruciale: riuscire a selezionare "studenti meritevoli" in un contesto dove le metriche connesse al merito possono essere influenzate da quegli stessi fattori che vanno a causare la persistenza delle disuguaglianze che limitano la mobilità sociale. Più semplicemente, uno studente con potenziale elevato ma con condizioni meno favorevoli ha verosimilmente un rendimento scolastico inferiore a quello che avrebbe ottenuto in un contesto più favorevole. Per risolvere questa tensione, MeMo adotta per il criterio connesso alla media scolastica una soglia minima di 7: un punto di riferimento operativo che consente di prendere in considerazione studenti con potenziale significativo pur riconoscendo vincoli e background diversi. La soglia permette di individuare studenti che hanno mostrato impegno e continuità nello studio e che possono beneficiare di un accompagnamento mirato a ridurre disuguaglianze informative e sociali, senza trasformare la selezione in un giudizio assoluto sul valore individuale.

Il merito, dunque, non è un assoluto, ma uno strumento da interpretare. L'orientamento verso il percorso universitario, inteso come infrastruttura di informazione, gestione del rischio e accesso ai servizi, è la leva che trasforma il merito da possibile fattore di riproduzione delle disuguaglianze a reale canale di mobilità sociale. In questo senso, merito e mobilità non sono concetti separati: la mobilità si realizza quando il sistema riesce a trasformare il merito potenziale in merito osservabile, e il merito osservabile in opportunità concrete. MeMo cerca di intervenire proprio in questo passaggio cruciale, offrendo strumenti e supporto per rendere le scelte post-diploma più eque, consapevoli e realmente abilitanti.

Bibliografia

- Acciari, P., Polo, A., & Violante, G. L. (2022). And Yet It Moves: Intergenerational Mobility in Italy. *American Economic Journal: Applied Economics*, 14(3), 274–313.
- Arrow, K. J. (1973). Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economics*, 2(3), 193–216.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Greenwood.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.
- Carneiro, P., & Heckman, J. J. (2002). The evidence on credit constraints in post-secondary schooling. *The Economic Journal*, 112(482), 705–734.
- Chetty, R., et al. (2014). Where is the land of opportunity? The geography of intergenerational mobility in the United States. *Quarterly Journal of Economics*, 129(4), 1553–1623.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120.
- Deming, D., & Dynarski, S. (2009). Into college, out of poverty? Policies to increase the postsecondary attainment of the poor. NBER Working Paper No. 15387.
- Dynarski, S. (2003). Does aid matter? Measuring the effect of student aid on college attendance and completion. *American Economic Review*, 93(1), 279–288.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380.
- Hoxby, C. M., & Avery, C. (2013). The missing “one-offs”: The hidden supply of high-achieving, low-income students. *Brookings Papers on Economic Activity* (Spring), 1–50.
- Istat. (2024). *Rapporto annuale 2024: La situazione del Paese*. Istituto Nazionale di Statistica.
- Lochner, L., & Monge-Naranjo, A. (2012). Credit constraints in education. *Annual Review of Economics*, 4, 225–256.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690.
- Mijs, J. J. B. (2016). The Unfulfillable Promise of Meritocracy: Three Lessons and Their Implications for Justice in Education. *Social Justice Research*, 29(1), 14–34.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (trad. it. Una teoria della giustizia, Milano: Feltrinelli).
- Sandel, M. J. (2020). *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?* Farrar, Straus and Giroux.
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Harvard University Press.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Knopf.
- Spence, M. (1973). Job market signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374.
- Young, M. (1958). *The Rise of the Meritocracy*. Thames & Hudson.

2. Accesso all'università e mobilità sociale in Italia: evidenze recenti e nodi critici

Letizia Bertoli

La questione della mobilità sociale costituisce da decenni uno dei temi centrali del dibattito sociologico ed educativo. Essa riguarda la capacità di un individuo di modificare la propria posizione sociale rispetto a quella della famiglia di origine, sia in senso ascendente che discendente. In una società che si vuole democratica ed equa, l'istruzione rappresenta il principale strumento di mobilità sociale, poiché consente di accedere a opportunità professionali e culturali che altrimenti resterebbero precluse. Tuttavia, non tutti i sistemi educativi sono ugualmente efficaci nel promuovere questa funzione.

L'Italia, in particolare, presenta dati che destano preoccupazione. L'università, pur rappresentando ancora un canale di elevazione sociale, fatica a ridurre le disuguaglianze di partenza e, in alcuni casi, rischia persino di riprodurle. Questo capitolo intende proporre una riflessione su tali dinamiche, con particolare attenzione alla condizione degli studenti universitari di prima generazione (first-generation students), ossia coloro che sono i primi nella loro famiglia a intraprendere un percorso accademico. Essi incarnano in modo emblematico il significato stesso di mobilità sociale, trovandosi a vivere un'esperienza di forte rottura rispetto al contesto familiare e sociale di origine.

Partendo da una panoramica generale sul quadro italiano nel confronto internazionale, verranno ripercorse le diverse fasi del percorso che porta un giovane dalla scuola superiore fino alla laurea, mettendo in luce criticità, opportunità e il ruolo cruciale dell'orientamento.