

Quaderni di Ricerca
del Dipartimento Innovazione e Società
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA “LA SAPIENZA”

Quaderni di Ricerca del Dipartimento Innovazione e Società, “Sapienza” Università di Roma

Dipartimento Innovazione e Società,
Via Salaria 113,
00198 Roma
Telefono: 06 4991 8372 – 06 84241159
Fax: 06 840800
E-mail: dies@uniroma1.it

Comitato Scientifico

Fabrizio Battistelli
Guglielmo Chiodi (Coordinatore)
Ernesto D'Albergo
Gloria Gabrielli
Fabrizio Pirro

I Quaderni di Ricerca vengono pubblicati per favorire la tempestiva divulgazione, in forma provvisoria o definitiva, dei risultati delle ricerche nelle aree: società e storia, istituzioni e politiche pubbliche, economia, la società dell'informazione.

Le proposte di pubblicazione vanno indirizzate a: prof. Guglielmo Chiodi, Dipartimento Innovazione e Società, Via Salaria 113, 00198 Roma, oppure <guglielmo.chiodi@uniroma1.it>

Il Comitato Scientifico decide circa la pubblicazione di lavori nella collana dei *Quaderni di Ricerca*, sentito il parere di *referees*.

The aim of the *Quaderni di Ricerca* (Working Papers) is to disseminate provisional or definitive research on topics such as society and history, public policies and institutions, economic phenomena, and the 'information society'.

Papers for consideration should be sent to: prof. Guglielmo Chiodi, Dipartimento Innovazione e Società, Via Salaria 113, 00198 Roma, or <guglielmo.chiodi@uniroma1.it>

The publication of the submitted articles, which will be refereed, are subjected to approval by the Scientific Committee.

I Quaderni di Ricerca sono depositati come opere a stampa secondo gli obblighi previsti dall'art. 1 del D.L.L. 31.8.45 n. 660.

Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi europei

Un tentativo di spiegazione del 'caso' italiano

Orazio Giancola

Quaderno di Ricerca n. 31
2010



Copyright © MMX
ARACNE EDITRICE S.r.l.

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

Redazione
00173 Roma
via Raffaele Garofalo, 133/ A-B
06 93781065
telefax 06 72678427

ISBN 978-88-548-xxxx-x

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

I edizione: settembre 2010

Finito di stampare nel mese di settembre del 2010
dalla tipografia « Braille Gamma S.r.l. » di Santa Rufina di Cittaducale (RI)
per conto della « Aracne editrice S.r.l. » di Roma
Printed in Italy

Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi Europei. Un tentativo di spiegazione del ‘caso’ italiano.

Orazio Giancola*

ABSTRACT

This work aims to analyze the issue of equity in education in a comparative way, using international data (from the OECD - PISA project). In the first part there is a description of the policy change in educational field compared to the stability of the impact of family background effect on skills achievements and school career; there is also a theoretical proposal that will be tested in the following paragraphs - hypothesis of multiple contingencies. In the second part we examine the three principal measures of equity in education: inter-individual equity, the inter-categorical equity and the minimum threshold. In the third part we try to explain, using our hypothesis, the Italian singularity: the reasons that make the Italian education system are ineffective and at the same time that unfair.

INTRODUZIONE

Dalla fine degli anni Settanta ad oggi, e con un'incredibile accelerazione negli anni novanta, i sistemi educativi sono stati oggetto di numerosi processi di cambiamento più o meno intensi nei diversi contesti nazionali. Nello specifico le politiche connesse all'autonomia scolastica, anche se in varie forme e declinazioni, hanno avuto un ruolo fondamentale nel processo di *policy change* che ha interessato i sistemi educativi¹. Come evidenziato da più parti, tale dinamica è prodotta [Benadusi e Consoli, 2004; Benadusi, Giancola e Viteritti, 2008], in linea di massima, da un lato da fattori esogeni (riforme delle pubbliche

* Orazio Giancola è assegnista di ricerca presso il Dipartimento Innovazione e Società (DieS) dell'Università degli studi di Roma, «La Sapienza». In questo contributo confluiscono i risultati di diversi lavori di ricerca precedenti: la relazione su *Equità e disuguaglianze in educazione* svolta nel novembre 2008 al Semper (Seminario permanente sulle politiche sociali e formative e l'*empowerment* del cittadino, coordinato dal prof. Massimo Paci); alcune analisi pubblicate nel volume *Scuole in azione. Pratiche di ricerca in Sociologia dell'Educazione* [Benadusi, Giancola e Viteritti, 2008]; una parte del quadro teorico e delle analisi empiriche pubblicate nel volume *Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi europei* [Giancola, 2009].

¹ Parlando di sistema educativo si intende qui, l'insieme di leggi, regolamenti, disposizioni ed istituzioni e soggetti/attori (dirigenti, insegnanti, studenti, famiglie, etc.) che, in uno specifico contesto, regolano e svolgono le attività/azioni educative e formative o che ne sono direttamente o indirettamente implicati.

amministrazioni e necessità di integrazione tra i diversi sistemi nazionali) e dall'altro da fattori endogeni ai sistemi scolastici (nuova concezione della scuola e dell'apprendimento da parte dei diversi attori che vi operano). A ciò si connette, se guardiamo alla scuola quale sotto-sistema sociale, un mutamento delle istanze e delle problematiche che l'ambiente circostante (gli studenti, le famiglie, i territori, etc.) pongono ai sistemi educativi. In sostanza, ad un radicale mutamento delle questioni (dei bisogni e delle istanze poste dagli attori sociali da un lato, cambiamento delle politiche e degli assetti istituzionali dall'altro) che gravitano attorno ai sistemi educativi, vi è un processo puntuato e diffuso di 'morfogenesi' (nel senso attribuito a questo termine da Margaret Archer) all'interno dei sistemi educativi stessi. I sistemi educativi (e gli attori/operatori coinvolti) si sono trovati tra due diverse spinte al cambiamento. Attraverso l'autonomia, si presuppone che le scuole per un verso abbiano più strumenti per rispondere alla complessità con cui si trovano a confrontarsi quotidianamente, per l'altro, siano legittimate a sperimentare ed applicare metodologie e strategie didattiche inedite o innovative: le varie politiche dell'autonomia spesso fanno anche riferimento all'autonomia di sperimentazione e ricerca pedagogica.

I diversi sistemi educativi nazionali si sono confrontati con queste politiche in modo estremamente differenziato, ma possiamo qui avanzare l'ipotesi che ci siano due macro vettori del cambiamento che sintetizzano quanto accaduto: 1) il primo vettore di cambiamento è legato alle spinte istituzionali internazionali (per esempio da parte dell'UE) ed al sempre maggiore confronto delle *performance* e delle politiche educative stimolato ad esempio da organismi internazionali quali l'OCSE; 2) un secondo vettore di cambiamento è legato ai processi di decentramento, di passaggio da un assetto proprio del *government* ad un assetto di *governance* ed alla localizzazione/territorializzazione di diverse strutture educative.

I sistemi educativi si sono quindi trovati 'stretti', da un lato dalla spinta verso varie forme di *governance* e, dall'altro, da spinte che tendono ad 'isomorfizzare' le singole istituzioni scolastiche e formative. Tali processi di cambiamento hanno inciso soprattutto sulle dinamiche di decentramento e decentralizzazione dei sistemi (come nel caso delle varie *policies* nazionali relative all'autonomia) e sulla conseguente produzione di micro-politiche a livello locale; nel processo di negoziazione e di traduzione locale dell'autonomia scolastica, infatti, il quadro del cambiamento è estremamente differenziato - pensiamo alle diverse declinazioni dell'autonomia nelle regioni italiane - e difficilmente valutabile; in tal senso, per esempio nel caso italiano, l'impatto è

stato particolarmente forte sugli aspetti organizzativi delle singole scuole, sull'apertura ai territori e sulla conseguente perdita di autoreferenzialità delle scuole.

Il quadro che emerge dalla lettura dei cambiamenti delle politiche educative degli ultimi anni è, quindi, quello di una situazione fortemente dinamica (almeno rispetto alle dimensioni dell'organizzazione scolastica, del decentramento etc.) e che vede una vasta gamma di declinazioni, sia tra i diversi contesti nazionali [Bottani, 2002; Benadusi e Consoli, 2004] anche all'interno degli stessi [Ladri e Queirolo Palmas, 2004; Benadusi, Giancola e Viteritti, 2008].

In Italia, come già evidenziato in precedenza, alla situazione di dinamicità si affianca una condizione di fluidità e di pluralità d'interpretazioni che in un'ottica tanto comparativa quanto analitica rendono difficile l'individuazione e la comparazione con altri Paesi degli effetti delle politiche di riforma del sistema educativo.

A questi aspetti se ne affiancano poi altri che evidenziano come le politiche di *governance* e dell'autonomia scolastica possano produrre effetti imprevisi, secondo l'accezione boudoniana, nelle sfere dell'equità, dei differenziali di *performance* e di capacità di implementazione dei vari livelli di attori istituzionali coinvolti [Bottani, 2002; Benadusi e Consoli, 2004; Benadusi, Giancola e Viteritti, 2008]. Si pone quindi in modo urgente il problema di comprendere se queste riforme abbiano agito (o possano agire) sulle dinamiche di riproduzione culturale e sociale già in azione nei sistemi educativi.

Dal punto di vista dell'equità, le politiche dell'autonomia corrono il rischio di produrre effetti imprevisi di notevoli dimensioni; la capacità di una scuola di analizzare le problematiche sociali proprie del territorio e dei diversi attori sociali (studenti e famiglie) che ad essa afferiscono e, sulla base di tale lettura, mettere in atto specifiche strategie di intervento, non è da considerare come un dato di fatto. Da questo punto di vista quindi l'autonomia potrebbe o non produrre cambiamenti (mantenendo intatte le dinamiche disegualitarie sopra citate) o, vista la situazione di 'quasi mercato' [Benadusi e Consoli, 2004; Benadusi, Giancola e Viteritti, 2008] tra le varie scuole, produrre effetti di segregazione sociale e quindi di rafforzamento dei meccanismi sociali produttori di disuguaglianze. Nelle dinamiche relative alle scelte scolastiche degli studenti ed ovviamente delle loro famiglie è, infatti, evidente il ruolo dei fattori di *background* culturale ed economico e dei fattori di tipo percettivo motivazionale; l'incontro tra domanda ed offerta d'istruzione porterebbe quindi ad una situazione per la quale certe scuole si trovano ad avere una composizione sociale omogenea, producendo effetti, sia nel breve che nel lungo termine, di

disuguaglianza sociale. In tal senso, le 'vecchie' disuguaglianze nell'accesso all'istruzione e nelle carriere scolastiche, in virtù dell'influenza dell'origine sociale sui rendimenti potrebbero essere affiancate e rafforzate da nuove dinamiche disugualitarie di riproduzione sociale, ulteriormente mediata dal sistema scolastico.

Se gli impatti delle micro-politiche dell'autonomia sono ancora di difficile valutabilità, di sicuro è evidente come l'evoluzione dei sistemi e delle politiche educative abbia prodotto un'inclusione crescente di ampie porzioni di popolazione nel sistema educativo. Tutti i Paesi dell'Unione Europea hanno visto uno sviluppo costante del livello medio d'istruzione della popolazione dal secondo dopo guerra ad oggi.

È infatti evidente come tutti i Paesi dell'Unione Europea - il trend è simile nei Paesi OCSE [OCSE, 2004; 2005] - abbiano registrato uno sviluppo costante del livello medio di istruzione della popolazione dal secondo dopo guerra. A tale espansione generalizzata della popolazione scolarizzata, sono però legati altri macro fattori che condizionano gli effetti sociali del cambiamento. Tali effetti sono connessi al sistema d'istruzione: disuguaglianza negli accessi e nelle carriere scolastiche, impatto dell'origine sociale sulle *performance* scolastiche degli studenti), ai fenomeni di eccessivo credenzialismo e all'inflazione delle credenziali educative che, secondo l'analisi di Boudon, produce l'effetto di annullamento dei benefici, individuali e collettivi, in termini di equità, connessi all'istruzione. Le disuguaglianze sociali appaiono quindi fortemente connesse a diversi livelli con le disuguaglianze prodotte e/o riprodotte dai sistemi educativi.

Relativamente a questo ruolo dei sistemi educativi nel (ri)produrre le disuguaglianze, sono state avanzate varie ipotesi, individuando diversi fattori che contribuiscono al fenomeno: 1) la differenziazione e stratificazione interna del sistema scolastico [Brint, 1999]; il grado (anni di permanenza nella scuola) di istruzione in cui inizia la suddivisione eventuale in indirizzi e quindi la durata del 'tronco comune' [Duru-Bellat e Suchaut, 2006], che in caso di durata breve produce una differenziazione scolastica precoce; la presenza di punti di 'biforcazione' delle carriere scolastiche² al livello dell'istruzione secondaria [Schizzerotto e Barone, 2006]; 2) la profondità delle differenze tra gli indirizzi [Brint, 1999]; la possibilità di spostarsi da un percorso all'altro - reversibilità delle scelte scolastiche [Schizzerotto e Barone, 2006]; la segregazione [OCSE-

² Brint, a tale proposito, parla di *tracking*, facendo riferimento alla relazione tra differenziazione del sistema e possibilità di tracce/sentieri o percorsi (*tracks*) differenziati.

PISA, 2004; 2005; GERESE, 2006) fra scuole, intesa come la quantità di omogeneità sociale entro le singole scuole (*within schools*) e la disomogeneità tra le scuole (*between schools*).

A questi fattori, propri del sistema educativo, si aggiungono: l'effetto della differenziazione dei contesti sociali che, in una situazione di evoluzione degli assetti sistemici verso una maggiore localizzazione, assume una rilevanza centrale; l'impatto che variabili apparentemente 'esogene' o quanto meno non in buona parte interne al sistema scolastico, quali l'equilibrio tra domanda ed offerta di lavoro in un dato contesto, possono produrre sul sistema delle aspettative e delle strategie scolastiche degli studenti e delle loro famiglie ed il tipo di risposte fornite dalla scuola. L'illustrazione sintetica di questi fattori mostra come il piano dei fenomeni sociali e quello dei sistemi educativi abbiano numerosi punti di intersezione e relazione e di come uno influisca sull'altro.

Riguardo a questa influenza sono state avanzate più ipotesi interpretative in parte convergenti ed in parte in conflitto tra loro. È solo il caso di citare due approcci teorici differenti che cercano di interpretare il complesso sistema di connessioni tra il versante sociale e quello istituzionale e delle politiche. Da un lato, Archer [1997] mostra come le fasi del condizionamento strutturale, dell'interazione sociale e dell'elaborazione strutturale spieghino il continuo 'prender forma' della società e delle istituzioni sociali - nel nostro caso, del sistema educativo - e quindi, di come il sistema culturale e quello educativo che di esso è parte siano un prodotto sociale che poi condiziona le generazioni successive. In tale lettura appare evidente che «*il dinamismo che si coglie in questo dualismo analitico riguarda, oltre che la dimensione temporale, anche gli esiti del processo*» [Besozzi, 2006: 106]. Dall'altro lato, l'approccio di Coleman [2005] che nel suo tentativo di cercare un fondamento micro ai macro effetti e di analizzare poi le ricadute di questi, guarda tanto all'impatto del sistema di relazioni sociali sulle decisioni individuali - attraverso la genesi di norme, obbligazioni, aspettative³ - quanto alle conseguenze intenzionali/non intenzionali delle azioni degli attori sociali nella produzione di macro-effetti, attraverso quelli che l'autore definisce fenomeni di interdipendenza processuale⁴.

³ Come nella sua nota spiegazione della riuscita scolastica degli studenti in relazione al capitale sociale dei genitori. Si veda Coleman, in Barbera, 2004.

⁴ Le azioni di attori situati, con preferenze date, si trasformano in risultati macro [Barbera, 2004], pur tenendo presente che, per quanto basate su preferenze, le azioni più che razionali (in senso di razionalità assoluta) sono 'razionalizzate' [Elster, 1983] tramite

Tra queste due posizioni che, a parere di chi scrive, non sono necessariamente in comunicanti, l'analisi degli effetti e dei loro 'meccanismi' di generazione/produzione è poi interpretata in modo differenziato dai teorici dell'azione razionale e dai teorici della riproduzione sociale. Riprendendo l'analisi proposta da Brint [1999] sulla relazione tra il sistema educativo ed il sistema sociale, possiamo ipotizzare che tanto sul versante sociale che su quello delle politiche ed ovviamente anche tra i due versanti vi siano effetti d'interazione, nel senso messo in evidenza dalla Archer ed effetti di retro-azione, nel senso messo in evidenza da Coleman. Sostanzialmente, prendendo come base le conoscenze empiriche prodotte su queste tematiche, si può affermare che, su quello che è definito come versante sociale, l'ambiente sociale produce degli effetti tanto sulle abilità scolastiche quanto sui percorsi scolastici con questi due fattori tra loro legati; a livello individuale ed aggregato questa regolarità empirica, senza voler attribuire a questa relazione un carattere necessitante, produce delle strategie di adattamento sia negli individui e nelle classi sociali, sia a livello di sistema che deve confrontarsi con le iniquità che esso stesso contribuisce a produrre.

In questo processo i fattori di differenziazione dei percorsi ed i fenomeni di *tracking* incidono in modo notevole sui percorsi di apprendimento e *decision making process* [Boudon, 1979; Gambetta, 1990] dei soggetti che attraversano il sistema scolastico. Le ricerche sulle scelte scolastiche si sono polarizzate su due versanti: quello che si può definire della riproduzione sociale e quello 'dell'attore razionale' [Gambetta, 1990]. In buona parte delle teorie e ricerche che fanno riferimento al primo filone di studi, il capitale familiare è spesso utilizzato come fattore esplicativo delle differenti scelte di vita e degli esiti delle stesse; sovente, in tale tipo di studi la scuola è vista come un'istituzione che invece di colmare le differenze tende a *ratificarle* [Bourdieu e Passeron, 1972; 1976]. All'opposto, per i teorici dell'attore razionale il successo scolastico è legato soprattutto alle capacità, alle aspirazioni ed alla volontà individuale; in tale ottica i soggetti perseguono ciò cui ambiscono [Gambetta, 1990]. In questo filone è poi centrale di contributo di Boudon [1979] il quale sostiene che la carriera scolastica degli studenti è concettualizzabile come una sequenza di decisioni (*decision-making process*) nelle quali gli attori sociali comparano costi, benefici e rischi connessi ad ogni loro possibile scelta. Il tentativo sviluppato in questo lavoro (e negli altri che sto conducendo su tematiche affini) è quello di

un'attribuzione di senso da parte degli agenti. Proprio tale attribuzione di senso legata ai contesti concorre a produrre una difficile prevedibilità degli effetti sul piano macro.

passare, in prospettiva teorico-analitica ed empirica, da un sistema mono o bi-causale ad un sistema di contingenze multiple [Giancola, 2009] in cui le credenziali educative o le scelte scolastiche sono frutto dell'effetto congiunto di una rete di variabili, a diverso livello di controllabilità empirica, in cui vi sono dei 'nodi' centrali che si ipotizza possano avere una rilevanza interpretativa, se non nello spiegare, quanto meno nell'interpretare le tendenziali *persistent inequalities* [Shavitt e Blossfeld, 1993]. L'ipotesi delle contingenze multiple guarda ai percorsi in termini di vincoli, cioè fattori ascrivibili difficilmente modificabili dal soggetto, opportunità legate alle scelte individuali, all'agire razionale rispetto ai singoli contesti ed alle situazioni volta per volta affrontate dai soggetti, e fattori di ordine contestuale e situazionale, da considerare, quindi, come cornici strutturanti ma non vincolanti dall'azione. In tal senso le prospettive individuali, intese come costruzioni sociali, cioè un *mix* di spinte volontaristiche e condizionamenti sociali e culturali che sono alla base dell'azione individuale dei soggetti, si configurano come il quadro che restituisce ed attribuisce senso alle diverse transizioni tra i segmenti del sistema educativo e tra questo ed il mondo del lavoro.

A fronte, quindi dei differenziali di prestazione, intesa nel senso di rendimento/*performance* scolastica, dei soggetti e dei livelli qualitativi e quantitativi di istruzione della popolazione, il sistema educativo, cioè i decisori politici, e gli organi preposti, produce aggiustamenti sotto forma di *policies* o processi di ricostruzione/re-indirizzo della propria azione.

L'idea sottostante a questo lavoro è quindi che, a partire da un'integrazione teorica e metodologica e «*attraverso l'assunzione di un punto di vista dinamico, processuale [...], che prevede un'analisi multidimensionale su più livelli e momenti dei processi di interazione e strutturazione, è possibile pervenire a una migliore comprensione [...] del funzionamento e degli esiti dei processi educativi*» [Besozzi, 2006: 108].

Le due indagini comparative PISA 2000 e PISA 2003 forniscono perciò una ricca base su cui testare ipotesi interpretative e stimare gli effetti del *background* sociale sulle disuguaglianze. I *dataset* PISA contengono un insieme importante di dati internazionali riguardo ad alcune competenze di base acquisite dagli allievi di 15 anni, che sono intorno alla conclusione dell'obbligo scolastico. Nello stesso tempo è possibile ricavare da PISA altri dati riguardo il *background* sociale, culturale ed economico, condensato nel bagaglio familiare degli studenti. Proprio a partire da questi dati, presenteremo ora alcune analisi relative i risultati ai test PISA 2003 di 17 Paesi europei, cioè i 15 membri storici, con l'aggiunta di Norvegia e Svizzera quali *benchmarks* interni.

Al fine di comprendere le dinamiche di riproduzione delle disuguaglianze in educazione, nelle analisi presentate nei prossimi capitoli useremo, varie fonti di dati secondari e diverse metodologie per ‘interrogare’ i dati. A tal riguardo, come indicatori di *background* verranno usate le seguenti variabili fornite nel *dataset*: Hisced e cioè il più alto tra i titoli di studio dei genitori nelle famiglie degli studenti; Hisei, il più alto tra gli status occupazionali dei genitori nelle famiglie degli studenti; *Index of home possessions*, basato sull’insieme degli indicatori predisposti per analizzare i ‘beni culturali’ posseduti dalle famiglie degli studenti.

1. EFFICACIA ED EQUITÀ DEI SISTEMI EDUCATIVI EUROPEI

Seguendo lo schema concettuale proposto dallo studio del GERESE [GERESE, 2005; Benadusi e Bottani, 2006; Benadusi, Giancola e Viteritti, 2008] saranno analizzate di seguito: l’equità a livello inter-individuale; il raggiungimento di una soglia minima di competenze; l’uguaglianza delle opportunità. Tale analisi comparativa, pur essendo centrata sui Paesi dell’Unione Europea, guarderà poi nello specifico alla singolarità del caso italiano.

Da un punto di vista interpretativo una prima domanda è se vi sia una relazione tra efficacia media (Medie punteggi nazionali) e disuguaglianze interindividuali (s.d. punteggi nazionali).

Guardando all’equità a livello inter-individuale, questa può essere misurata, tra i vari modi possibili, tramite la deviazione standard (d’ora in avanti ‘S.D.’) dei punteggi PISA. Tra i 17 Paesi oggetto d’analisi, i più egualitari risultano essere la Finlandia, seguita dall’Irlanda, il Portogallo e la Spagna. C’è poi un gruppo ‘medio’ costituito dall’Olanda, Francia, Lussemburgo, Grecia, Norvegia, Regno Unito, Austria, Danimarca, Svezia ed infine Italia. I Paesi che mostrano la peggior *performance* dal punto di vista dell’equità misurata tramite questa metodologia sono il Belgio, la Germania e la Svizzera. La figura 1 riportata in Appendice, mostra come non ci sia correlazione tra performance medie e disuguaglianza interindividuale. In tal senso si possono ipotizzare due vie verso l’equità: una prima che passa attraverso un’elevata differenziazione tra gli individui (alte *performances* medie ed alta S.D.) ed una seconda che non produce differenze eccessive tra gli individui (alte *performances* medie e contenuta S.D.).

La suddetta proiezione grafica mostra l’incrocio tra una dimensione del concetto di equità (l’equità a livello inter-individuale, misurata come scarto) ed una dimensione di efficacia, misurata come performance media ai test PISA. La domanda che emerge è se esista una correlazione tra questi indicatori di equità

ed efficacia e quanto questa sia forte. In effetti, per quanto debole, esiste una correlazione (misurata con l'indice R di Pearson) pari ad un valore 0,11. Questo livello di correlazione può essere meglio letto tramite un'analisi tipologica dei 17 Paesi in relazione alle due dimensioni ora analizzate. Sulla base dei valori dei due indici, possono essere costruiti 4 *clusters* di Paesi per i quali le dimensioni analizzate hanno specifiche combinazioni: 1° cluster - basse *performances* e bassa disuguaglianza (Paesi mediterranei e Lussemburgo); 2° cluster - alte *performances* e alta disuguaglianza (Belgio, Germania, Svizzera); 3° cluster - alte *performances* e bassa disuguaglianza (Danimarca, Olanda e Finlandia); 4° cluster - 'ad assetto composito' (rimanenti Paesi che mostrano buone performance in termini di efficacia, ma aspetti contraddittori relativamente all'equità inter-individuale) caratterizzato al suo interno da una maggiore eterogeneità e differenziazione.

Dal punto di vista dell'equità a livello inter-individuale emerge quindi un quadro estremamente composito che mostra come le dimensioni di efficacia e di equità non abbiano una relazione lineare, ma piuttosto si combinano secondo diversi assetti probabilmente molto legati alle caratteristiche strutturali dei sistemi educativi.

Passando ora all'equità come raggiungimento di una soglia minima di competenze, la relazione tra efficacia ed equità potrà essere analizzata sotto un differente punto di vista; le misure relative alle quote di studenti al di sotto di una soglia minima indicano allo stesso tempo l'inefficacia (qualora esse siano di elevata entità in proporzione al totale della popolazione) e l'iniquità di un sistema scolastico.

Dall'analisi emerge che l'efficacia di un sistema educativo è strettamente correlata all'equità intesa come quota di soggetti sotto la soglia minima; tale relazione, analizzata con il coefficiente R di Pearson ha il valore di -0,89, ciò significa che più un sistema scolastico è efficace più la quota di studenti sotto la soglia minima è bassa.

I Paesi che (nel *ranking* illustrato in Tab.1 riportata in Appendice) mostrano la minor quota di studenti sotto la soglia sono la Finlandia, l'Olanda, la Danimarca e l'Irlanda. Sul versante opposto la Germania e l'insieme dei Paesi mediterranei sono in una situazione di forte iniquità. Rispetto all'analisi sulle combinazioni di efficacia/equità, i risultati presentati sono abbastanza in linea con le tendenze emerse; la maggior differenza è che mentre l'analisi sulle differenze inter-individuali mostrava sfumature di differenziazione tra Paesi 'ineffiaci' e Paesi 'ineffiaci ma equi', le elaborazioni sui dati relativi alla soglia

minima mostrano come efficacia/inefficacia e equità/iniquità siano fortemente legate.

La terza tra le differenti concezioni dell'equità prese in considerazione è relativa all'uguaglianza delle opportunità. Per uguaglianza delle opportunità s'intende l'indipendenza statistica dei risultati degli studenti rispetto alle proprie origini e background sociali. Per testare la dipendenza o meno (ed eventualmente la forza della relazione) l'indagine PISA offre nel suo database una variabile definita 'ESCS, indicatore di status socio-economico e culturale'. La variabile ESCS sintetizza al suo interno tre indici che a loro volta sono composti da tre set di indicatori di base rilevati nell'ambito dell'indagine PISA con il questionario di approfondimento rivolto agli studenti. I tre indici che compongono la variabile sono: ISEI, che sintetizza lo status occupazionale dei genitori degli studenti; ISCED, basato sul livello d'istruzione dei genitori degli studenti; INDEX OF HOME POSSESSION, basato sull'insieme degli indicatori predisposti per analizzare i 'beni culturali' posseduti dalle famiglie degli studenti⁵. Per analizzare l'impatto delle variabili di *background* sulle *performance* ai test PISA degli studenti raggiunti dall'indagine, si è optato per l'uso dei tre indici ora illustrati in diversi modelli di regressione multipla. L'uso dei tre indici a livello disaggregato così come ora illustrati, ci ha permesso di stimare non solo l'impatto dell'insieme delle variabili ascrittive, ma anche di poter stabilire quali delle tre avesse un peso maggiore.

L'influenza dell'occupazione dei genitori è più forte in Portogallo, seguito da Germania, Belgio, Olanda e Regno Unito. Essa appare decisamente più bassa in Italia, seguita da Spagna, Finlandia, Irlanda, Svezia e Svizzera. Gli altri Paesi sono vicini alla media. Per quanto riguarda l'istruzione dei genitori essa esercita un peso particolarmente forte in Italia e Germania. Tale influenza è più bassa in Olanda, Portogallo, Svizzera e nei Paesi della penisola scandinava. L'influenza della variabile relativa al possesso di beni culturali è più forte in Portogallo, Grecia, Belgio e Austria. È più bassa in Finlandia, Germania, Svizzera, Lussemburgo, Norvegia ed Irlanda. Gli altri Paesi si attestano intorno alla media. Usando il valore della mediana di R² per dividere i 17 Paesi analizzati in due gruppi osserviamo che due Paesi (Regno Unito e Olanda) sono molto vicini alla

⁵ Come illustrato nel Rapporto OCSE-PISA 2004 «*This index includes specific equipment such as a desk, a room of his/her own, a quiet place to study, a computer for studying with the relevant software, internet connection, a personal calculator, books of classical literature, poetry books, works of art, reference books which can be a support for studying, a dictionary, etc.*» [OCSE-PISA, 2004: 513]

mediana e altri (Lussemburgo, Grecia, Francia, Germania, Portogallo e Belgio) si allontanano progressivamente da essa. Tra i Paesi più egualitari possiamo osservare tutti i Paesi scandinavi, l'Austria, la Svizzera e l'Irlanda e due grandi Paesi dell'Europa Mediterranea, cioè la Spagna e l'Italia.

Il piazzamento di questi ultimi due Paesi è in evidente contrasto con numerose altre ricerche riguardanti l'uguaglianza delle opportunità in ambito educativo. Con buone probabilità, l'inaspettato piazzamento dell'Italia e della Spagna vicino ai Paesi più ugualitari è dovuto alla bassa influenza dello status occupazionale dei genitori se comparata a quella degli altri Paesi, mentre l'influenza dell'istruzione dei genitori è piuttosto forte ed il peso della variabile relativa al possesso dei beni culturali è intorno alla media rispetto ai Paesi analizzati. Emerge poi che il più importante fattore di disuguaglianza sociale appare essere il possesso di beni culturali; riprendendo il contributo teorico di Bourdieu, questa variabile sintetizza due dei tre tipi di capitale culturale identificati da questo autore (capitale culturale incorporato oggettivato e istituzionalizzato), mentre il terzo coincide con il livello d'istruzione. Il possesso dei beni culturali è fortemente correlato agli altri tipi di capitale culturale ma è allo stesso tempo fortemente legato al capitale economico occupazionale. Tutto ciò però non fa altro che allontanarci da spiegazioni rigidamente basate su un'ottica *riproduttivista*. Lo status socio-economico e culturale familiare, infatti, da solo non riesce a dar ragione delle forti disparità dei risultati dei diversi Paesi.

Ulteriore elemento connesso a tale interpretazione è la varianza tra le scuole. In effetti, è lecito ipotizzare che maggiore è la varianza fra le scuole e minore sarà l'equità generale del sistema educativo. Se a livello individuale le caratteristiche della scuola sembrano non essere particolarmente rilevanti, a livello aggregato (medie per scuola), tali variabili (soprattutto quelle relative al clima disciplinare ed al comportamento degli studenti e con un recupero di potere esplicativo della variabile ESCS) acquisiscono nuovo peso. La scuola sembra quindi riflettere, sottoforma di una sorta di capitale sociale [Coleman, 1990; Bottani, 2002] aggregato, le caratteristiche delle famiglie degli studenti ad essa iscritti.

Classificando la struttura dei sistemi educativi in base all'età in cui gli allievi subiscono la prima selezione, l'OECD [2006] è arrivata allora a raggruppare i Paesi in tre gruppi in base alla 'strategia' di selezione degli studenti. 1) Nessuna selezione; il primo gruppo dei Paesi contiene i sistemi educativi in cui tutti i quindicenni scolarizzati sono ancora iscritti allo stesso programma educativo. 2) Selezione all'età di 14 o di 15 anni; il secondo gruppo dei Paesi contiene i sistemi educativi in cui la selezione nei tipi distinti di istituzione o di

programmi educativi comincia all'età di quattordici o di quindici anni. 3) Selezione prima dell'età di 14 anni; il terzo gruppo dei Paesi contiene i sistemi educativi in cui la selezione nei tipi distinti di istituzioni o di programmi educativi comincia prima di compiere quattordici anni (si rinvia alla Tab.3 in Appendice).

Le elaborazioni svolte negli anni passati sui dati PISA 2000 forniscono, quindi, una chiara dimostrazione di come la differenziazione educativa aumenti l'inequità. Questo perché, obbligando gli allievi a compiere una scelta scolastica in giovane età, amplifica la dipendenza fra la scelta stessa e le risorse culturali e materiali della famiglia di provenienza.

L'impatto della struttura del sistema scolastico (l'organizzazione in cicli) e del momento in cui avviene la differenziazione dei percorsi d'istruzione sull'ampiezza delle disuguaglianze tra alunni e segnatamente le disuguaglianze sociali delle carriere scolastiche, è stato ampiamente studiato [Duru-Bellat e Suchaut 2004]. Le disuguaglianze sociali nel rendimento scolastico sono più pronunciate nei Paesi che selezionano precocemente e, reciprocamente, un modo certo per democratizzare le carriere scolastiche consiste nell'attenuare o nel differire la selezione. Sappiamo anche che l'esistenza di momenti d'orientamento in età precoce, l'assenza di filiere, il peso delle famiglie nelle strategie di orientamento, ecc. sono parametri istituzionali che influiscono sulle disuguaglianze sociali.

Si è così potuto constatare che per un dato livello di prestazione, l'ampiezza delle disuguaglianze sociali può variare del doppio a seconda dei Paesi e che, tra i fattori suscettibili di spiegare tale variabilità, i Paesi che privilegiano un tronco comune lungo sembrano meglio posizionati rispetto a quelli che hanno optato per una differenziazione precoce e marcata tra filiere d'istruzione. Ma vi sono poi altre caratteristiche istituzionali, come per esempio il ricorso alle ripetenze o l'esistenza della segregazione fra scuole, che costituiscono altrettanti fattori di disuguaglianza sociale dei risultati [Duru-Bellat e Suchaut, 2006].

Per completare l'analisi sui Paesi europei, abbiamo prodotto un'ultima elaborazione che tiene conto allo stesso tempo dell'impatto delle variabili di estrazione sociale (in questo caso abbiamo utilizzato l'indicatore ESCS che, lo ricordiamo, sintetizza lo status socio-economico e culturale delle famiglie degli studenti partecipanti a PISA 2003) e del tipo di scuola frequentato (varianza assoluta tra scuole e varianza tra indirizzi). Nella Fig. 2 (vedi Appendice) sono riportate nelle barre a sinistra: la quota di varianza dei punteggi tra scuole spiegata dall'ESCS degli studenti (regressione semplice); la quota di varianza dei punteggi tra scuole spiegata dall'ESCS degli studenti e dal valore medio assunto

dall'ESCS nella scuola frequentata dagli studenti (modello di regressione multi-livello). Nelle barre a destra sono riportate: la quota di varianza dei punteggi tra scuole spiegata dal solo indirizzo frequentato dagli studenti (regressione semplice); la quota di varianza dei punteggi tra scuole spiegata dall'indirizzo frequentato dagli studenti e dall'ESCS medio della scuola di appartenenza degli studenti stessi (modello di regressione multi-livello).

Anche in questo tipo di elaborazione si assume che un eccesso di variazione tra scuole sia un indicatore di iniquità del sistema educativo. Le barre a sinistra rappresentano, in prima battuta (varianza tra scuole spiegata da ESCS degli studenti), una misura diretta dell'impatto del *background* sociale degli studenti sulle disuguaglianze sociali di apprendimento ed, in seconda battuta (varianza tra scuole spiegata da ESCS degli studenti e delle scuole), una misura dell'impatto del background sociale aggregato in una determinata scuola su tali disuguaglianze. Le barre a destra rappresentano, invece, l'impatto della differenziazione degli indirizzi di studio sulle disuguaglianze sociali di apprendimento e la combinazione di tale impatto con quello prodotto direttamente dal background degli studenti sui fenomeni di disuguaglianza di performance.

L'analisi mostra come ad un effetto diretto del *background* sociale sulla variazione di punteggi, si affianchi un effetto mediato dovuto al *background* sociale aggregato di una determinata scuola; anzi, tale effetto mediato risulta essere più forte dell'effetto diretto.

Riprendendo quanto detto sul *tracking* e sulle scelte scolastiche, il *background* sociale influenza tendenzialmente le scelte degli studenti rispetto all'indirizzo di studi superiori; successivamente, le scelte aggregate degli studenti di una certa scuola e/o di un certo indirizzo hanno poi una forte influenza diretta sulle *performance* singole (degli studenti) ed aggregate (della scuola) e probabilmente le prospettive future.

Dall'analisi dei dati riportati nella Fig. 2 (vedi Appendice) emerge come, per esempio nel caso dell'Italia, guardando al solo effetto diretto vi sia una situazione di equità (anche se a scapito dell'efficacia, come precedentemente illustrato), mentre guardando all'effetto mediato dell'ESCS aggregato la situazione sia decisamente iniqua; in tal senso l'Italia appare essere come uno dei Paesi più iniqui.

L'analisi mostra come i sistemi molto differenziati o a differenziazione precoce tendano ad essere meno equi degli altri (a prescindere dalla loro efficacia); Italia, Olanda, Germania, Belgio, Austria appaiono come Paesi con sistemi a forte differenziazione e a forte iniquità. Tali fenomeni di iniquità si

combinano però in modo lineare con l'efficacia complessiva del sistema educativo. Analizzando quanto emerge dall'analisi delle colonne a destra nella Fig. 2. in Appendice, emerge come l'indirizzo di studi sia una variabile esplicativa di forte entità nell'interpretazione delle disuguaglianze educative. Infine, l'analisi dimostra quanto la scelta dell'indirizzo e della scuola (intesa come un certo istituto rispetto ad un altro) a cui gli studenti si iscrivono è quindi uno dei nodi centrali nei percorsi di mobilità educativa e di produzione/riproduzione delle disuguaglianze educative e sociali.

2. UNA SPIEGAZIONE DELLA SPECIFICITÀ ITALIANA

I dati forniti dalle tre edizioni dell'indagine PISA forniscono una valida base empirica sulla quale testare le ipotesi appena illustrate e per analizzare a fondo l'equità del sistema d'istruzione secondaria superiore italiano. Come è noto, la *performance* degli studenti italiani non appare particolarmente buona.

Spostando l'attenzione dalle competenze ai percorsi scolastici, appare evidente quanto l'estrazione sociale degli studenti sia elemento fortemente condizionante nella scelta dell'indirizzo superiore. In realtà, come verificato in varie ricerche, l'influenza dell'estrazione sociale non 'scompare', ma piuttosto essa è mediata e 'sintetizzata' dall'influenza diretta dell'indirizzo di studi sui punteggi. Questo vuol dire che nel momento in cui i giovani studenti si trovano di fronte a 'nodi decisionali binari' [Gambetta, 1990] o alla scelta riguardante l'indirizzo di istruzione secondaria superiore o, in una fase più avanzata della carriera scolastica, alla scelta la facoltà universitaria da frequentare, l'impatto del *background* familiare, espresso dal titolo di studio dei genitori e dal loro status occupazionale, si conferma una risorsa/vincolo di grande importanza. In sostanza, nel passaggio da medie a superiori, lo status familiare spiega buona parte della varianza; avvenuto tale passaggio, l'indirizzo di studi scelto si sostituisce allo status come fattore esplicativo. Quindi, in un primo momento, l'impatto del *background* familiare sembra essere legato principalmente alla scelta di uno specifico indirizzo di scuola secondaria, mentre, nella fase successiva, l'indirizzo di studi si pone come fattore che spiega i punteggi PISA e che condiziona le 'prospettive future'.

Sulla base di questa scansione a due fasi, possiamo pensare alle carriere scolastiche come ad un percorso 'razionalmente' costruito e realizzato sottoforma di una più o meno manifesta progettualità; questa si esplica in un'anticipazione di eventi, di una 'prospettiva futura' che funge da bussola nel selezionare e mettere in atto le azioni/comportamenti/scelte individuali: con l'espressione 'prospettiva futura' si intende, quindi, far riferimento all'esito di

quell'insieme di spinte volontaristiche e condizionamenti sociali e culturali che sono alla base dell'azione individuale dei soggetti [Giancola, 2003]. In tal senso, potremmo ipotizzare che l'equità intesa come uguaglianza di opportunità, quindi, si manifesta nel caso in cui un attore sociale, a fronte di vincoli e possibilità, legati allo specifico sistema sociale in cui il soggetto agisce e delle caratteristiche personali cognitive, motivazionali, etc., non subisca condizionamenti esogeni che influenzino, limitandolo, il proprio percorso di azione. Individuare, allora, vincoli abbastanza sistematici nell'influenzare i percorsi scolastici (e/o di vita) individuali, è da assumere come un indicatore di profonda disuguaglianza di un sistema scolastico. Inoltre, dal punto di vista dei percorsi e delle carriere scolastiche, come sostenuto anche da altri studiosi del settore [Abburrà, Gambetta e Miceli, 1996; Cavalli e Facchini, 2001; Giancola, 2003] la diversa tipologia delle scuole secondarie disponibili in Italia permette alle famiglie di auto- selezionarsi secondo la propria collocazione sociale, e questo è uno dei fattori principali che spiega il mantenimento di una bassa mobilità intergenerazionale [Checchi, 2004].

A tal riguardo il *dataset* PISA 2003 offre un numero consistente di variabili. Nel corso della presente analisi utilizzeremo le variabili (o, in alcuni casi, indici) indicate di seguito. Per quanto riguarda l'area del *background* familiare degli studenti, useremo le seguenti variabili illustrate al termine dell'Introduzione. Per quanto riguarda l'area del percorso scolastico, useremo la variabile relativa all'indirizzo di studi frequentato dagli studenti e la loro *performance* al test PISA 2003. Useremo inoltre una variabile relativa all'area geografica articolata in 5 modalità (come nel paragrafo precedente). Una variabile relativa alle prospettive future, intesa come aspettative scolastiche dopo il diploma (fuoriuscire dal sistema educativo vs iscriversi all'università). Infine due variabili relative alle percezioni degli studenti verso la scuola: 1) *attitudes towards school*, indice che sintetizza l'atteggiamento verso la scuola; 2) *student-teacher relations at school* che invece sintetizza la relazione tra studenti ed insegnanti, dal punto di vista degli studenti.

La relazione bi-variata tra il livello di istruzione dei genitori, misurato con l'indice Isced⁶, e la scelta dell'indirizzo di studi superiori, mostra chiaramente

⁶ La variabile ISCED (*International Standard Classification of Education*, nomenclatura internazionale dei programmi d'insegnamento elaborata dall'UNESCO) è così articolato: (ISCED 1) completata scuola elementare, (ISCED 2) completata scuola media inferiore, (ISCED 3 b-c) diploma professionale o tecnico, (ISCED 3 a) diploma di maturità liceale, (ISCED 5-6) istruzione universitaria.

come la scelta di frequentare un indirizzo di studi di tipo liceale aumenti al crescere del titolo di studio più elevato in famiglia (Tab.4 in Appendice). È inoltre interessante notare che il tipo di diploma raggiunto da uno dei genitori influisce in maniera diversificata: la probabilità di iscriversi al liceo per uno studente figlio di un genitore con diploma di tipo liceale è decisamente più elevata che per uno studente figlio di un genitore con diploma di tipo tecnico/professionale. Questo tipo di relazione è specularmente opposta per gli studenti che hanno scelto indirizzi di studio di tipo professionale; tra questo gruppo di studenti è infatti nettamente minoritaria la quota di figli diplomati ed ancor minore la quota di figli di laureati. Gli studenti che frequentano un indirizzo di studi di tipo tecnico si situano tra i due gruppi, anche se il loro profilo medio, dal punto di vista del capitale culturale 'formalizzato' espresso dal livello di istruzione dei genitori, è molto più simile a quello degli studenti dei 'professionali' che a quello dei liceali. L'analisi dimostra come la scelta dell'indirizzo da parte degli studenti dipenda in modo sostanziale dal capitale culturale presente in famiglia; controllando tale relazione con una terza variabile di controllo non emerge una relazione diretta come nel caso dell'influenza delle variabili di *background* sul possesso di beni culturali.

Per potenziare tale analisi, si è predisposto un modello di regressione che stimasse la dipendenza dalle variabili familiari, del tipo di indirizzo di studi scelto dagli studenti. Poiché la variabile dipendente - l'indirizzo di studi - è una variabile 'categoriale nominale' a tre modalità ('liceo', 'tecnico' e 'professionale'), si è applicato un modello di regressione logistica multinomiale. Tale modello stima oltre che il 'peso' dei regressori, anche la probabilità ad essi associata rispetto alla variabile dipendente⁷. La bontà esplicativa del modello appare piuttosto buona. (Si veda il valore dell'indice di Cox e Snell, Tab. 5., in Appendice). Il modello illustra chiaramente come la variabile con un impatto più forte sia l'indice di possesso, seguita dall'istruzione dei genitori prima (misurata con la variabile 'Pared') ed a brevissima distanza dall'indice di status professionale dei genitori. (Si veda la colonna Exp(B), Tab. 5. in Appendice).

Tutti i coefficienti di regressione sono statisticamente significativi rispetto alle soglie, quindi i risultati anche in questo caso possono essere inferiti al totale della popolazione. L'aumento di un'unità dell'indice di possesso di beni culturali accresce di due volte la probabilità di uno studente di iscriversi al liceo, rispetto

⁷ Ad esempio, è possibile verificare quanto incide la variabile Hisei in termini di probabilità di iscriversi ad un indirizzo piuttosto che ad un altro.

alla probabilità di iscriversi ad un indirizzo professionale che rappresenta la categoria minima di riferimento nel modello. Il possesso di un *background* ‘forte’, rispetto alle tre variabili a nostra disposizione nel *dataset* PISA 2003, aumenta, in pratica, fortemente la probabilità di iscriversi al liceo rispetto a quella di iscriversi ad un istituto professionale ed aumenta in modo meno accentuato la probabilità di iscriversi ad un tecnico piuttosto che ad un professionale.

L’analisi dimostra come alla scelta da parte dello studente dell’indirizzo di studi superiori, contribuisca in modo decisivo un meccanismo di riproduzione sociale sia diretto che indiretto e che l’effetto della variabile che sintetizza l’impatto indiretto è più accentuato degli altri effetti. In questo senso, la differenziazione del sistema educativo è ‘usata’ dalle famiglie e dagli studenti quale strumento di riconferma dello status sociale.

La forte differenza tra gli indirizzi e tra le relative probabilità di accesso è da considerare come un netto elemento di disuguaglianza interno al sistema di istruzione. Tale disuguaglianza nella fase di accesso, cioè nel passaggio dal livello secondario di primo grado della scuola media a quello secondario superiore, è inoltre ancor più iniqua se si analizza l’impatto dell’indirizzo frequentato dagli studenti sulle performance ai test PISA e sulle ‘prospettive future’ degli studenti espresse come aspettative scolastiche. Infatti, come detto in precedenza ad una fase di analisi sul primo livello di passaggio, analizzeremo ora la costruzione sociale delle prospettive future, rilevate in PISA con la variabile ‘Aspettative scolastiche’ (vedi Tab. 6 in Appendice). Il modello di analisi sarà lo stesso utilizzato per il primo livello di passaggio.

Nel campione di studenti raggiunto dall’indagine PISA 2003 vi è una ridottissima percentuale di studenti (2,5%) che pensa di non concludere il ciclo di studi secondario superiore (Tab. 7 in Appendice). Il 41,3% degli studenti si aspetta di conseguire il diploma e non proseguire oltre gli studi, presumibilmente affacciandosi al mondo del lavoro, mentre, infine, il 56,3% pensa di proseguire gli studi iscrivendosi all’università. In pratica uno studente su due pensa di proseguire gli studi dopo il diploma. Tuttavia, la quota di studenti che pensano di proseguire gli studi è fortemente associata, in senso positivo, al titolo di studi dei genitori. Tale dato mostra come anche le prospettive future siano fortemente legate al capitale culturale ‘formalizzato’, al punto che la probabilità di proseguire gli studi dopo il diploma (7 che si fermano contro 3 che continuano) risulta configurare una situazione di consistente svantaggio per gli studenti con genitori scolasticamente meno forti.

L'aspetto che accomuna questa analisi a quella precedente è una forte persistenza del peso dell'origine sociale (in senso lato) anche sulle scelte che si pongono ad un livello superiore rispetto al primo passaggio. Potremmo anzi sostenere che in effetti l'impatto dell'origine sociale si fa più forte nei diversi nodi di passaggio e che si verifichi una sorta di effetto di rinforzo (*bias* sistematico) tra origine sociale, scelte di primo livello e scelte di livello superiore [Giancola, 2009: 157, 176]. I dati illustrati sono piuttosto eloquenti: l'associazione tra indirizzo frequentato dagli studenti e prospettive future è decisamente marcata (vedi Tab.8 in Appendice). La probabilità per uno studente di iscriversi all'università aumenta, infatti, passando dalla categoria 'professionale' (2 su 10 circa) alla categoria 'tecnico' (4 su 10) fino alla categoria 'liceo' (9 su 10). La quasi totalità degli studenti liceali si aspetta quindi di iscriversi all'università, mentre per gli studenti di istituti tecnici e professionali le percentuali relative alla scelta di proseguire gli studi sono nettamente più basse.

Come detto in precedenza, gli studenti con status familiare medio-basso tendono ad iscriversi ad istituti tecnici o professionali e, tra quanti scelgono l'indirizzo tecnico, il 42,5% afferma di volersi poi iscrivere all'università; invece, gli studenti con status familiare medio-alto tendono in percentuale più elevata ad iscriversi al liceo e tra questi una percentuale altissima dichiara che si iscriverà all'università. Se il dato relativo al fatto che la maggior parte degli studenti liceali all'uscita dal ciclo scolastico sia orientato agli studi universitari è fisiologico, è comunque innegabile che il capitale familiare di cui possono godere gli studenti è condizionante nella scelta dell'indirizzo di studi superiori; anche se non si può sostenere l'ipotesi di un nesso deterministico tra questi aspetti è possibile rintracciare una sorta di percorso privilegiato per gli studenti dei ceti più elevati.

In sostanza, il liceo sembra fungere da fase intermedia di un più lungo processo di formazione culturale e professionale, mentre, all'opposto, l'indirizzo professionale appare *low profile*, considerato soprattutto per raggiungere il più immediato 'traguardo' del titolo di studio. La scelta di frequentare un indirizzo di tipo tecnico, sembra essere in una posizione mediana tra le due ora presentate, anche se, guardando alle prospettive future degli studenti provenienti da tale indirizzo, emerge una relativamente maggiore propensione a non continuare gli studi piuttosto che ad iscriversi all'università.

Così come nel caso della stimola della dipendenza dalle variabili familiari sul tipo di indirizzo di studi scelto dagli studenti, anche in questo caso si è optato per l'applicazione di un modello di regressione che stimasse i pesi netti delle

variabili considerate 'indipendenti', quindi 'causali', in senso non deterministico, rispetto alle prospettive future degli studenti. Poiché la variabile dipendente in questo modello esprime la dicotomia 'arrivare al diploma e fermarsi/continuare gli studi a livello universitario', si è applicato un modello di regressione logistica binomiale (vedi Tab.9 in Appendice). Il modello stima quindi il peso delle variabili considerate rispetto alla probabilità di uno studente di continuare gli studi a livello universitario. Le variabili indipendenti sono state raggruppate in 4 gruppi: 1) *background*; 2) rendimento scolastico; 3) indirizzo di studi; 4) area geografica. I gruppi di variabili sono stati volta per volta inseriti nel modello per stimare: a) l'incremento del modello in termini di capacità esplicativa; b) modello per modello, il peso di ciascuna variabile indipendente/regressore. Ne consegue che i modelli successivi al primo, includono progressivamente tanto le variabili/regressori precedentemente considerate, quanto i nuovi regressori.

Il primo dei modelli considerati produce risultati molto simili a quanto emerso in precedenza: il *background* sociale ha un impatto considerevole sulle scelte future, e nello specifico è più forte l'impatto del capitale culturale 'oggettivato' rispetto al livello di istruzione dei genitori ed al loro status occupazionale.

Se il primo modello consente in sostanza di andare a confermare l'ipotesi della riproduzione sociale nella costruzione dei percorsi di vita, il secondo modello include tra i regressori il rendimento scolastico che può essere considerato come variabile 'meritocratica', pur tenendo sempre presente che tale merito è fortemente mediato dall'origine sociale e da altre variabili di natura motivazionale e/o contestuale. In questo caso l'incremento esplicativo del modello è piuttosto contenuto proprio perché il rendimento scolastico è influenzato dall'origine sociale che già spiegava una quota considerevole della varianza.

Nel terzo modello sono state inserite le variabili di percorso relative all'indirizzo frequentato dagli studenti: la capacità esplicativa del modello vede così un notevole incremento e la provenienza da un percorso di studi di tipo liceale si pone come regressore maggiormente esplicativo. Se leggiamo tale dato alla luce del modello di regressione nominale relativo alle scelte di indirizzo di studi, notiamo come l'essere iscritti ad un liceo piuttosto che ad un altro indirizzo di studi è fortemente dipendente dall'origine sociale. Il terzo modello illustra quindi come la costruzione sociale delle aspettative e dei percorsi dipenda in modo diretto dall'origine sociale, ma dimostra anche che buona parte

della disuguaglianza sociale delle opportunità è mediata proprio dallo stesso sistema di istruzione.

Il quarto ed ultimo modello tiene conto anche della variabile geografica, usata in precedenza quale variabile di controllo nelle relazioni bi-variate: tale variabile non cambia il quadro interpretativo, né il potenziale esplicativo, in termini di R^2 , emersi dalla lettura del terzo modello, ma piuttosto aggiunge ulteriori elementi di riflessione rispetto al differenziale di *performance* tra le macro-aree geografiche del Paese.

Per concludere questa fase di analisi sui dati PISA 2003, abbiamo costruito un modello di riepilogo che, similmente a quanto ora svolto, stimasse volta per volta l'impatto dei diversi gruppi di variabili rispetto alla performance scolastica a livello individuale (risultato individuale al test PISA 2003)⁸.

Nella nostra analisi conclusiva andremo a studiare le determinanti contestuali, sociale ed individuali delle *performance* degli studenti rispetto Alle competenze matematiche. Vista la natura metrica della variabile dipendente - il punteggio al test di matematica - applicheremo diversi modelli di regressione lineare multipla; i modelli volta per volta considerati includono le variabili utilizzate nel precedente momento di analisi aggiungendone delle nuove, fino ad arrivare ad un settimo modello che include tutte le variabili (vedi Tab.10 in Appendice).

I primi due modelli considerati e relativi al background sociale producono gli stessi risultati evidenziati nell'analisi comparativa sull'equità e l'efficacia/qualità nei sistemi scolastici europei; c'è solo da ricordare che tra le due variabili ascrittive relative all'istruzione ed allo status occupazionale dei genitori, la seconda ha un peso relativamente maggiore e che con l'inserimento della variabile relativa al capitale culturale 'oggettivato (*home poss.*, possesso di beni culturali) il modello mostra un doppio effetto diretto ed indiretto sulle dinamiche di riproduzione culturale. L'aggiunta nel terzo modello dell'indirizzo di studi frequentato porta poi ad un incremento della quantità di varianza spiegata e mostra, in linea con tutte le elaborazioni svolte, che la provenienza da un indirizzo di tipo liceale è il regressore con maggior peso causale. Nel quarto modello con l'inserimento della variabile geografica emerge quanto siano forti le differenze territoriali dal punto di vista delle *performance* scolastiche.

⁸ Vale la pena di ricordare che l'indagine PISA, pur analizzando vari campi di competenza, in ogni sua edizione ne analizza uno in modo approfondito. PISA 2000, infatti, guardava soprattutto alle capacità di lettura, lessicali etc., mentre PISA 2003 ha analizzato più nello specifico le competenze matematiche.

Se da un punto di vista statistico i modelli ora presentati possono essere ritenuti soddisfacenti visto l'elevato potenziale esplicativo, la significatività costante, da un punto di vista sociologico, per quanto quest'analisi sia una conferma di quanto già emerso in precedenza, il modello non dice nulla di nuovo. A tal proposito è interessante usare allora l'insieme delle variabili percettive, rispetto alla scuola e al rapporto studenti/insegnanti, auto-percettive, cioè di auto-valutazione delle capacità e delle inclinazioni e motivazionali. L'uso di questi indicatori nei modelli di regressione successivamente presentati è funzionale a due livelli di analisi: 1) ad un primo livello, ci permette di capire se l'inserimento nei modelli esplicativi di variabili che attengono più specificamente alla sfera della soggettività, producano un qualche cambiamento rispetto al quadro esplicativo fino ad ora emerso; in tal senso queste variabili svolgono il ruolo di variabili di controllo; 2) ad un secondo livello, ci permettono di capire se e quanto le variabili di contesto a livello di classe scolastica, per quanto mediate dalla percezione individuale, le variabili motivazionale e quelle auto-percettive abbiano un effettivo impatto sugli apprendimenti degli studenti.

Prima di inserire queste variabili nei modelli di regressione, si è ritenuto opportuno analizzare la struttura delle correlazioni tra loro e la loro correlazione con l'indice sintetico di capitale familiare (ESCS), già descritto in precedenza. Tale indice appare essere correlato in modo sufficientemente significativo solo con l'indice di auto-percezione di confidenza con i concetti della sfera matematica (*self-efficacy in mathematics*); l'ESCS non è invece correlato in modo significativo con le altre variabili oggetto d'esame. L'atteggiamento positivo verso la scuola è invece correlato in modo forte alle due variabili relative alle relazioni con gli insegnanti ed alla motivazione strumentale; inoltre le due variabili sulle relazioni insegnanti/studenti sono fortemente correlate tra loro. Le variabili di auto-percezione relativamente alla sfera matematica sono tutte correlate tra loro e sono poi correlate con la motivazione strumentale. In tal senso l'insieme delle variabili sulle relazioni a scuola e quelle sui diversi aspetti dell'apprendimento della matematica costituiscono due insieme omogenei (visti i livelli di correlazione) al loro interno e mediamente correlati tra loro: le correlazioni più significative sono relative alla percezione di supporto da parte degli insegnanti.

Come appare evidente dalla lettura dei coefficienti di regressione (si veda Tab.11 in Appendice) nel passaggio dal quinto al sesto modello, quindi con l'inserimento del gruppo di variabili percettive, la struttura esplicativa non muta in modo sostanziale rispetto ai modelli presentati in precedenza; rispetto a

questi vi è solo un lieve incremento del potenziale esplicativo (valore di R²) del modello. Nel gruppo delle variabili percettive, l'unica che sembra avere un impatto significativo è quella relativa al clima disciplinare, variabile che nella precedente analisi sulla struttura di correlazione non era significativamente associata a nessuna delle altre variabili. Invece, nel passaggio dal sesto al settimo modello, quindi con l'inserimento del blocco di variabili relative alla motivazione ed all'auto-percezione degli studenti, si può notare un significativo incremento della varianza spiegata. Tra le variabili appartenenti al *set* inserito in questa fase, le due relative all'auto-percezione sembrano avere un impatto importante; inoltre, il fatto che dall'analisi delle correlazioni la variabile di 'auto-percezione di confidenza con i concetti della sfera matematica' (si veda *self efficacy* in Tab.11 in Appendice) fosse correlata con l'indice ESCS produce in quest'ultimo modello una perdita di contributo esplicativo nelle variabili di *background*, quindi questa nuova variabile 'assorbe' le variabili precedenti. Tale evidenza può essere letta come il passaggio da un modello esplicativo in cui il capitale familiare, 'formalizzato' ed 'oggettivato', a disposizione degli studenti produce un effetto diretto, ad un modello che presuppone che nel processo di socializzazione e di interiorizzazione degli studenti il capitale familiare abbia sia un effetto diretto sui risultati, benché tale effetto appaia meno forte che nei modelli precedenti, sia un effetto mediato da un *habitus* (nel senso di Bourdieu) che permette allo studente tanto di raffigurare e raccordare gli apprendimenti scolastici al proprio sé futuro (impatto della variabile *instrumental motivation*) quanto di essere 'confidenti' e di sentirsi predisposti alla materia oggetto del test. Nella relazione tra queste variabili ed il punteggio ai test vi è quindi una componente legata al merito ed alle effettive abilità degli studenti (la correlazione tra queste variabili ed il punteggio ai test è significativa), ma allo stesso tempo vi è una forte componente extra-meritocratica legata all'influenza diretta ed indiretta dell'origine sociale.

Infine, resta da notare che in questi ultimi modelli il peso dell'indirizzo di studi frequentato dagli studenti resta abbastanza costante rispetto soprattutto alle variabili di *background*. Tale evidenza non implica però che l'estrazione sociale sia una variabile da sottovalutare. Se infatti, in relazione alle competenze, essa è sminuita dal forte peso dell'indirizzo di studi scelto e dell'area geografica di residenza, è solo perché esercita la propria influenza su un altro livello. Spostando difatti l'attenzione dalle competenze ai percorsi scolastici appare evidente che l'estrazione sociale degli studenti sia elemento fortemente condizionante nella scelta dell'indirizzo superiore. In realtà, l'influenza dell'estrazione sociale non 'scompare', ma piuttosto è mediata e

‘sintetizzata’ dall’influenza dell’indirizzo di studi sui punteggi. Questo vuol dire che nel momento in cui i giovani studenti si trovano di fronte ai ‘nodi decisionali binari’ [Gambetta, 1990] o alle scelte riguardanti il tipo di istruzione secondaria superiore e la facoltà universitaria da frequentare, l’impatto del *background* familiare si conferma una risorsa di grande importanza. Ecco spiegata la progressiva diminuzione della significatività dell’estrazione sociale rilevata mostrata dal precedente *set* di modelli di regressione multipla: nel passaggio da medie a superiori lo status familiare spiega buona parte della varianza. Avvenuto tale passaggio, l’indirizzo di studi si sostituisce ad esso come fattore esplicativo.

Per riassumere queste evidenze empiriche e riconnetterci all’ipotesi delle contingenze multiple illustrata nel primo capitolo di questo lavoro, proponiamo uno schema di sintesi che illustri le dinamiche di (ri)produzione delle disuguaglianze nell’acquisizione delle credenziali educative (Cfr. Fig. – 1 nel testo). La prima sezione dello schema illustra le dinamiche di produzione di quello che abbiamo definito come ‘capitale familiare’.

Riguardo questa prima dinamica è evidente come il capitale culturale ‘formalizzato’ sia fortemente legato al capitale occupazionale e come questi due fattori insieme condizionino la presenza del capitale culturale ‘oggettivato’. Come visto in precedenza il capitale familiare ha un effetto diretto tanto sui risultati scolastici quanto sulla scelta dell’indirizzo di studi; dall’analisi è emerso che le *performance* scolastiche sono poi condizionate soprattutto da quest’ultima variabile che assorbe e sintetizza una parte considerevole dell’effetto diretto esercitato dal capitale familiare [a simili risultati sono giunte varie ricerche quali quelle di Checchi, Ballarino: 2006 e Benadusi, Fornari, Giancola: 2010]. Gli studenti affrontano, quindi, tre distinti livelli di selezione nei quali il capitale familiare a loro disposizione esercita tutta la sua influenza. Questi livelli si pongono in tal modo: il primo, nel passaggio dalla scuola media a quella superiore, tramite la scelta dell’indirizzo. Il secondo avviene ad un livello ‘informale’; visto che la propensione all’abbandono è più forte nei primi due anni della secondaria superiore, è in questo periodo che molti decidono se proseguire o se fuoriuscire. Inoltre è da notare, relativamente al primo passaggio, l’esistenza di una fascia di giovani che, dopo il ciclo di istruzione primaria di secondo grado (scuole medie), essendosi già orientati verso il lavoro, o non si iscrivono affatto alle scuole superiori, o entrano e fuoriescono rapidamente (intorno ai primi due anni di corso) dal circuito scolastico. Infine, l’ultimo livello è quello relativo alle scelte alla fine dell’istruzione secondaria superiore; quindi in questo passaggio gli studenti si trovano a decidere se

prestazioni è ancora più forte. Unica eccezione fra i Paesi OCSE è l'Italia che, pur selezionando gli allievi a 14 anni, presenta una bassa correlazione fra il *background* culturale e le prestazioni degli stessi. I dati di PISA forniscono quindi una chiara dimostrazione di come la differenziazione educativa aumenti l'iniquità. Questo perché, obbligando gli allievi e le relative famiglie a compiere una scelta scolastica in giovane età, si amplifica la dipendenza fra la scelta stessa e le risorse culturali e materiali della famiglia di provenienza. Le disuguaglianze sociali nel rendimento scolastico sono più pronunciate nei Paesi che selezionano precocemente e, reciprocamente, un modo certo per democratizzare le carriere scolastiche potrebbe consistere nell'attenuare o nel differire la selezione, allungando il 'tronco comune'.

Tra le variabili che sono state utilizzate per stimare l'impatto del *background* familiare degli studenti sulle loro *performance*, la più importante appare essere il possesso di beni culturali; riprendendo il contributo teorico di Pierre Bourdieu (e sulla scorta dell'analisi delle correlazioni svolta tra le variabili di background) sulle forme del capitale culturale identificate da questo autore (capitale culturale incorporato, oggettivato e istituzionalizzato), si può affermare che questa variabile sintetizza le prime due forme, mentre la terza coincide con il livello d'istruzione. Il possesso dei beni culturali è però fortemente correlato agli altri tipi di capitale culturale ma è allo stesso tempo fortemente legato al capitale economico occupazionale.

L'analisi svolta mette in mostra, poi, come ad un effetto diretto del *background* sociale sulla variazione di punteggi, si affianchi un effetto mediato dovuto al *background* sociale aggregato di una determinata scuola; anzi, tale effetto mediato risulta essere più forte dell'effetto diretto. Emerge infatti che nel caso dell'Italia, guardando al solo effetto diretto, vi sia una situazione di equità (anche se a scapito dell'efficacia, come precedentemente illustrato), mentre guardando all'effetto mediato del background sociale aggregato la situazione sia decisamente iniqua; in tal senso l'Italia appare essere come uno dei Paesi più iniqui in una comparazione più complessa. L'analisi mostra come i sistemi molto differenziati o a differenziazione precoce tendano ad essere meno equi degli altri a prescindere dalla loro efficacia; Italia, Olanda, Germania, Belgio, Austria appaiono come Paesi con sistemi a forte differenziazione e a forte iniquità (per un approfondimento si rinvia a Giancola, 2009). Tali fenomeni di iniquità non si combinano però in modo lineare con l'efficacia complessiva del sistema educativo. Tale relazione è infatti mediata da un altro fattore: è chiaro quanto il tipo di scuola scelta sia una variabile esplicativa di forte entità nell'interpretazione delle disuguaglianze educative.

Le caratteristiche dell'allievo, quelle della scuola e il contesto scolastico non sono variabili indipendenti fra loro, ma si sovrappongono andando ad influenzare il rendimento degli studenti. E maggiore è la varianza fra le scuole spiegata da tali variabili minore sarà l'equità del sistema, perché sarà una dimostrazione del fatto che gli allievi con *background* socio-economico vantaggioso frequentano istituti che favoriscono l'apprendimento. Istituti, ad esempio, con maggiori risorse, con un clima disciplinare positivo o con insegnanti più qualificati.

Riprendendo quanto detto sul *tracking* e sulle scelte scolastiche, il *background* sociale influenza tendenzialmente le scelte degli studenti rispetto all'indirizzo di studi superiori; successivamente, le scelte aggregate degli studenti di una certa scuola e/o di un certo indirizzo hanno poi una forte influenza diretta sulle performance singole degli studenti ed aggregate della scuola e probabilmente le prospettive future.

Le analisi qui presentate dimostrano, allora, quanto la scelta dell'indirizzo e/o di una specifica scuola, intesa come un certo istituto rispetto ad un altro, è quindi uno dei nodi centrali nei percorsi di mobilità educativa e di produzione/riproduzione delle disuguaglianze educative e sociali.

Dal punto di vista delle proposte di intervento, le posizioni nel dibattito internazionale sono però diverse. Esping-Andersen sostiene che: «*essendo piuttosto evidente che i sistemi scolastici riproducono le diseguaglianze sociali dominanti, è necessario che la politica venga riorientata verso istituzioni che sono responsabili delle diseguaglianze*» [Esping-Andersen e Mestres, 2003:138].

Da un altro punto di vista la proposta di Bottani è di valorizzare il capitale sociale che 'gravita' intorno alle scuole e di fare in modo che la scuola sia essa stessa produttrice di capitale sociale coinvolgendo direttamente i genitori degli studenti e sviluppando nuove 'alleanze' sul territorio [Bottani, 2002]. Ma proposte di questo tipo devono confrontarsi con una situazione di costante riduzione della spesa pubblica (laddove non ci sono riduzioni di spesa spesso però si verificano massicci trasferimenti di competenze che pesano sui bilanci) che alcune voci definiscono di trasformazione dei vecchi modelli di welfare [Esping-Andersen, 2003] ed altre voci che parlano più apertamente di smantellamento del welfare e di passaggio ad un sistema di gestione dell'istruzione di tipo aziendalistico/competitivo.

Riprendendo l'analisi fatta da Steven Brint [1999] sulla relazione tra il sistema educativo ed il sistema sociale, possiamo ipotizzare che tanto sul versante sociale che sul versante delle politiche (ed ovviamente anche tra i due versanti) vi siano effetti di interazione, nel senso messo in evidenza dalla

Archer, ed effetti di retro-azione, nel senso messo in evidenza da Coleman. Sostanzialmente, prendendo come base le conoscenze empiriche prodotte su queste tematiche, si può affermare che, su quello che è definito come versante sociale, l'ambiente sociale produce degli effetti tanto sulle abilità scolastiche, quanto sui percorsi scolastici, tenendo presente che, inoltre, questi due fattori sono tra loro legati; a livello individuale ed aggregato questa regolarità empirica produce delle strategie di adattamento sia negli individui e nelle classi sociali sia a livello di sistema che deve confrontarsi con le iniquità che esso stesso contribuisce a produrre.

In questo processo i fattori di differenziazione dei percorsi ed i fenomeni di *tracking* incidono in modo notevole sui percorsi di apprendimento e *decision making process* [Boudon, 1979; Gambetta, 1990] dei soggetti che attraversano il sistema scolastico.

A fronte dei differenziali di prestazione, intesa nel senso di rendimento/performance scolastica, dei soggetti e dei livelli qualitativi e quantitativi di istruzione della popolazione, il sistema educativo (i decisori politici, e gli organi preposti) produce aggiustamenti (sotto forma di *policies*) o processi di ricostruzione/re-indirizzo della propria azione.

Come si diceva in precedenza, è più che plausibile ipotizzare che tale situazione operi un forte condizionamento sulle 'prospettive future' e sugli effettivi percorsi di studio dei giovani (soprattutto di quelli appartenenti alle classi sociali inferiori) e che condizioni le strategie di questi per quanto riguarda l'investimento in istruzione. Si può quindi ipotizzare, in determinati contesti socio-economici e territoriali, l'esistenza e la permanenza di una sorta di costruzione sociale dei fenomeni di scarsa desiderabilità rispetto al conseguimento di un titolo di studio post-obbligatorio.

L'impatto dello status familiare, infatti, è più evidente dal punto di vista delle carriere scolastiche che delle *performances*. Ciò avviene tanto nella scelta dell'indirizzo di studi superiori quanto nella probabilità di conseguire detto titolo. I vari passaggi attraverso i diversi segmenti del sistema educativo e la dinamiche di ingresso nel mondo del lavoro, come pezzi di un puzzle, compongono una quadro piuttosto chiaro dei processi di produzione e riproduzione delle disuguaglianze sociali [Checchi, Ballarino, 2006; Giancola, Fornari, 2009]; il sistema educativo dalle analisi fatte ed in linea con buona parte della letteratura italiana in materia, per le classi sociali più basse si pone talvolta come fattore di mobilità educativa prima e sociale dopo, ma più spesso mostra una bassa efficacia ed una scarsa capacità di compensazione rispetto alle

disuguaglianze di base (pensiamo all'impatto che il capitale familiare ha sulle performance scolastiche degli studenti).

Il contributo delle politiche alla soluzione di queste questioni sembra anch'esso essere piuttosto contraddittorio, infatti, tutto l'insieme delle politiche di decentramento, di autonomia, di territorializzazione, sembrano avere effetti non lineari e non facilmente prevedibili dal punto di vista dell'equità dei sistemi educativi in genere e di quello italiano in particolare. Anzi, quanto emerso dai dati PISA rispetto alla varianza tra gli istituti, dovrebbe mettere in guardia tanto gli analisti quanto i *policy makers* da troppo facili entusiasmi legati semplicemente alla maggiore autonomia delle scuole ed alla loro apertura al territorio, poiché se essa può essere fruttuosa in termini di produzione di capitale sociale, di "alleanze" tra scuola e famiglie, allo stesso tempo, potrebbe generare effetti perversi in termini di segregazione e di eccessiva omogeneità di composizione sociale ed "accademica" della popolazione studentesca [Ball, 2003; Benadusi e Consoli, 2004]. Probabilmente è proprio la ancor scarsa attenzione e focalizzazione ai temi dell'equità e della a-problematicità nella recezione di retoriche [Battistelli, 2002] e "mode" nella formulazione ed implementazione delle politiche educative ai vari livelli decisionali ed esecutivi del sistema educativo/formativo ad aver prodotto l'impressione che «*nonostante il dinamismo riformista, il contesto formativo continua a presentare alcuni elementi strutturali di forte viscosità, relativi, ad esempio, alle disuguaglianze sociali che influenzano le scelte scolastiche e la perdurante e diffusa irregolarità dei percorsi scolastici*» [Buzzi, Cavalli e de Lillo, 2002: 72]. In questo contesto quindi la scuola si trova di fronte ad un compito che spesso non è in grado di portare a termine: non si tratta più, o meglio, non si tratta soltanto di fornire conoscenze e competenze, ma spesso di colmare lacune e ritardi culturali e di penetrare in circoli di relazioni sociali, spesso tanto chiusi quanto omogenei nella loro composizione sociale. E spesso sono proprio questi aspetti, oltre all'indubbia forza d'inerzia dello status familiare, a condizionare e caratterizzare i percorsi scolastici degli studenti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Abburà, L., Gambetta, D. e Miceli R.

1996 *Le scelte scolastiche individuali*, Torino: Rosenberg&Sellier.

Archer, M.

1997 *La morfogenesi della società. Una teoria sociale realista*, Milano: F. Angeli.

- Ball, S. J.,
2003, *Class strategies and the education market: The middle class and social advantage*, London, RoutledgeFalmer.
- Barbera, F.
2004 *Meccanismi Sociali. Elementi di sociologia analitica*, Bologna: Il Mulino.
- Battistelli F., (a cura di)
2002 *La cultura della amministrazioni tra retorica e innovazione*, Milano, Angeli
- Benadusi, L. e Bottani, N. (a cura di),
2006 *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Milano: Erickson.
- Benadusi, L. e Consoli, F., (a cura di),
2004 *La governance della scuola*, Bologna: Il Mulino.
- Benadusi, L., Giancola, O. e Viteritti, A. (a cura di),
2008 *Scuole in azione tra equità e qualità, Pratiche di ricerca in Sociologia dell'Educazione*, Milano: Guerini e Associati.
- 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*. Working paper N.26 (3/2010), Fondazione Giovanni Agnelli
- Besozzi, E.
2006 *Società, cultura, educazione*, Roma: Carocci.
- Bottani, N.
2002 *Insegnanti al timone*, Bologna: Il Mulino.
- Boudon, R.
1979 *Istruzione e mobilità sociale*, Torino: Zanichelli.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.C.
1972 *La riproduzione. Teoria del sistema scolastico ovvero della riproduzione dell'ordine culturale*, Firenze: Guaraldi.
1976 *I delfini. Gli studenti e la cultura*, Firenze: Guaraldi.
- Brint, S.
1999 *Scuola e società*, Bologna: Il Mulino.

- Buzzi, C., Cavalli, A. e De Lillo, A. (a cura di),
2002 *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna: Il Mulino.
1997 *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna: Il Mulino.

- Cavalli, A. e Facchini, C. (a cura di),
2001 *Scelte cruciali*, Il Mulino: Bologna.

- Checchi, D.,
2004 *Da dove vengono le competenze scolastiche?*, in "Stato e Mercato", n. 72, Bologna, il Mulino

- Checchi, D. e Ballarino, G. (a cura di)
2006 *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, Bologna, Il Mulino.

- Coleman, J. S.
2005 *Fondamenti di teoria sociale*, Bologna: Il Mulino.

- Duru-Bellat, M. e Suchaut, B.
2006 *Organizzazione del sistema scolastico e disuguaglianze sociali di rendimento scolastico: gli insegnamenti dell'Indagine PISA 2000*, in L. Benadusi e N. Bottani, *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Milano: Erickson.

- Elster, J.,
1993 *Come si studia la società*, Bologna, Il Mulino

- Esping-Andersen, G. E. Mestres, J.
2003 *Ineguaglianza delle opportunità ed ereditarietà sociale* in *Stato e Mercato*, n.67 Bologna, il Mulino

- Gambetta, D.
1990 *Per amore o per forza? Le decisioni scolastiche individuali*, Bologna: Il Mulino.

- GERESE
2005 *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*, Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs, Service de pédagogie théorique et expérimentale, Université de Liège.

Giancola, O.

- 2003 *Prospettive Future di studio o lavoro tra opportunità e disuguaglianze*, in *Formazione e Cambiamento*, 3(21)
- 2008 *Equità e disuguaglianze in Italia e in Europa*, in Benadusi L., Giancola O., Viteritti A., *Scuole in azione tra equità e qualità, Pratiche di ricerca in Sociologia dell'Educazione*.
- 2009 *Performance e disuguaglianze in educazione*. ScriptaWeb, Napoli

Giancola, O., Fornari, R.,

- 2009 *Scuola e università: sorpasso e ricomposizione* in Benadusi L., Piccone Stella S., Viteritti A., 2009, *Dispari parità. Genere tra educazione e lavoro*, Milano, Guerini e Associati

Landri, P. e Quierolo Palmas, L., (a cura di),

- 2004 *Scuole in tensione*, Milano: F. Angeli.

OCDE,

- 2006 *Regards sur l'éducation: les indicateurs de l' OCDE*, Parigi OCDE.

OCDE-PISA,

- 2004 *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*, Parigi, OCDE.
- 2005 *School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000*, Parigi, OCDE.

Schizzerotto, A. e Barone, C.

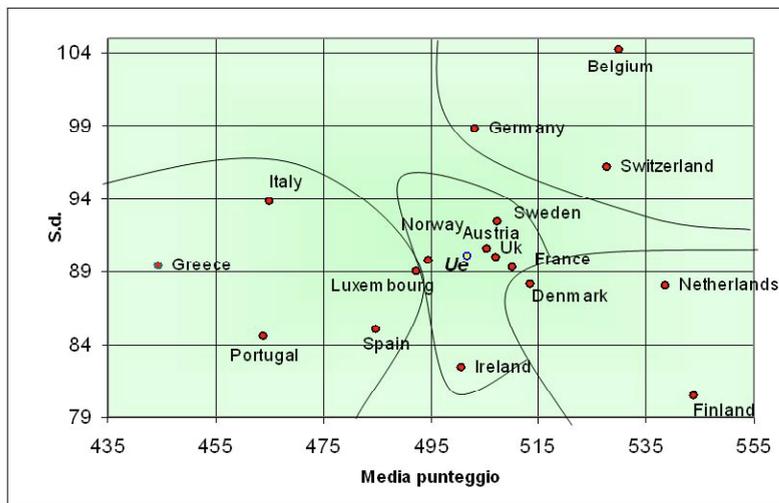
- 2006 *Sociologia dell'istruzione*, Bologna: Il Mulino.

Shavit, Yossi and Hans-Peter Blossfeld (a cura di),

- 1993 *Persistent Inequalities: a Comparative Study of Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder Colorado: Westview Press.

APPENDICE

Fig. - 1. Relazione tra i punteggi medi in matematica e la deviazione standard dei punteggi (*clusters* sulle combinazioni di equità ed efficacia).



Fonte: nostra elaborazione su database OCSE-PISA 2003

Tab. - 1. Percentuali di studenti sotto soglia

	Al di sotto del Livello 1 (sotto i 358 punti)	Livello 1 (tra 358 e 420 punti)	Livello 2 (tra 421 e 482 punti)	Al di sotto del Livello 1 + Livello 1 + Livello 2
Finlandia	1,5	5,3	16	22,8
Olanda	2,6	8,4	18	29
Danimarca	4,7	10,7	20,6	36
Irlanda	4,7	12,1	23,6	40,4
Svizzera	4,9	9,6	17,5	32
Austria	5,6	13,2	21,6	40,4
Francia	5,6	11	20,2	36,8
Svezia	5,6	11,7	21,7	39
Norvegia	6,9	13,9	23,7	44,5
Belgio	7,2	9,3	15,9	32,4
Lussemburgo	7,4	14,3	22,9	44,6
Spagna	8,1	14,9	24,7	47,7
Germania	9,2	12,4	19	40,6
Portogallo	11,3	18,8	27,1	57,2
Italia	13,2	18,7	24,7	56,6
Grecia	17,8	21,2	26,3	65,3

Fonte: nostra elaborazione su database OCSE-PISA 2003

Tab. – 2. Fattori esplicativi delle performance ai test PISA (matematica)

Paesi	Varianza Spiegata dal modello R ² * 100	Coeff.β Livello di istruzione genitori	Coeff.β Status occupazionale genitori	Coeff.β Possesso di beni culturali
Finland	12,4	0,055	0,199	0,21
Norway	15,8	0,029	0,208	0,265
Switzerland	16,1	0,012	0,221	0,257
Spain	16,5	0,031	0,156	0,301
Italy	17,2	0,069	0,147	0,297
Sweden	17,5	0,027	0,212	0,284
Ireland	17,7	0,069	0,205	0,266
Austria	19,1	0,005	0,215	0,306
United Kingdom	20,8	0,023	0,253	0,285
Netherlands	21,2	-0,002	0,25	0,302
Luxembourg	21,4	0,044	0,265	0,261
Greece	21,7	0,058	0,159	0,341
France	21,8	0,048	0,217	0,301
Germany	22,6	0,094	0,269	0,243
Portugal	24	-0,037	0,235	0,345
Belgium	24,6	0,069	0,232	0,32
UE	21,4	0,05	0,226	0,295

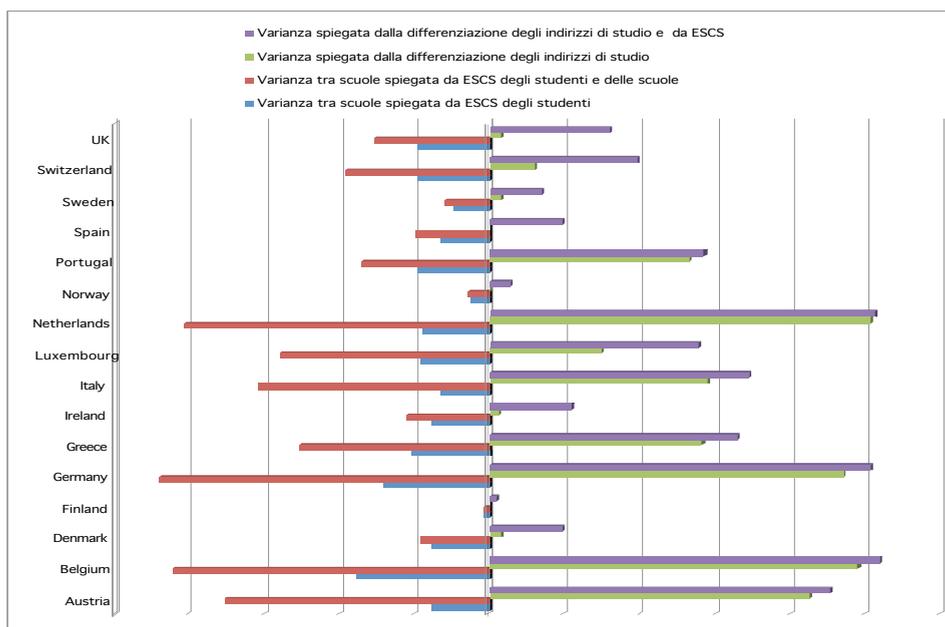
Fonte: nostra elaborazione su database OCSE-PISA 2003

Tab. - 3. Pratiche di differenziazione (OECD, 2007)

Paesi	Numero di filiere scolastiche disponibili per gli studenti 15enni	Età della prima selezione	% di 15enni che hanno ripetuto almeno un anno
Finland	1	16	2,8
Spain	1	16	28,6
Norway	1	16	0,0
Sweden	1	16	3,4
Denmark	1	16	3,4
United Kingdom	1	16	2,1
Greece	2	15	7,0
Italy	3	14	15,0
Portugal	3	15	29,5
Austria	4	10	9,6
Ireland	4	15	13,8
Switzerland	4	12	21,6
Luxembourg	4	13	37,9
Netherlands	4	12	28,4
Germany	4	10	20,3
Belgium	4	12	29,5
France	3	15	38,3

Fonte: nostra elaborazione su database OCSE-PISA 2003

Fig. - 2 Differenze tra scuole ed indirizzi in relazione ad ESCS.



Fonte: nostra elaborazione su dati PISA 2003 da OCDE 2006

Tab. - 4 Determinanti dell'indirizzo: indirizzo superiori per Hisced (Highest educational level of parents).

		Indirizzo superiori			Totale
		professionale	tecnico	liceo	
Highest educational level of parents	Analfabeta	67,1%	31,0%	1,9%	100,0%
	ISCED 1	44,3%	41,2%	14,5%	100,0%
	ISCED 2	39,0%	40,8%	20,2%	100,0%
	ISCED 3A, 4	22,1%	36,6%	41,3%	100,0%
	ISCED 3B, C	21,8%	33,9%	44,3%	100,0%
	ISCED 5A, 6	11,9%	19,9%	68,1%	100,0%
	Totale	25,3%	34,5%	40,2%	100,0%

Fonte: nostra elaborazione su database OCSE-PISA 2003

Tab. - 5 Determinanti dell'indirizzo - Regressione logistica nominale. Probabilità di iscriversi ad un determinato indirizzo di studi superiori (Pseudo R-quadro Cox and Snell 0,194)

Indirizzo superiori		B	Std. Error	Sig.	Exp(B)	95% Confidence Interval for Exp(B)	
						Lower Bound	Upper Bound
Tecnico	Intercept	-,128	,016	,000			
	hisei	,006	,000	,000	1,006	1,006	1,007
	pared	,028	,001	,000	1,029	1,026	1,031
	homepos	,382	,005	,000	1,465	1,451	1,479
Liceo	Intercept	-2,236	,018	,000			
	hisei	,036	,000	,000	1,036	1,036	1,037
	pared	,092	,001	,000	1,096	1,093	1,099
	homepos	,725	,005	,000	2,064	2,043	2,085

Fonte: nostra elaborazione su database OCSE-PISA 2003

Tab. - 6 Prospettive future. Distribuzione di frequenza delle aspettative scolastiche

	%
Licenza media	2,5
Diploma	41,3
Laurea	56,3
Totale	100,0

Fonte: nostra elaborazione su database OCSE-PISA 2003

Tab. - 7 Prospettive future. Aspettative scolastiche per Hisced

	Aspettative scolastiche		
	Diploma	Laurea	Totale
None	76,4%	23,6%	100,0%
ISCED 1	67,8%	32,2%	100,0%
ISCED 2	63,9%	36,1%	100,0%
ISCED 3B, C	41,6%	58,4%	100,0%
ISCED 3A, ISCED 4	40,8%	59,2%	100,0%
ISCED 5B	40,8%	59,2%	100,0%
ISCED 5A, 6	20,0%	80,0%	100,0%
Totale	43,7%	56,3%	100,0%

Fonte: nostra elaborazione su database OCSE-PISA 2003

Tab. - 8 Prospettive future. Aspettative scolastiche per indirizzo frequentato (Coefficiente di Contingenza = 0, ,501)

Indirizzo superiori	Aspettative scolastiche		
	Diploma	Laurea	Totale
Professionale	76,9%	23,1%	100,0%
Tecnico	57,5%	42,5%	100,0%
Liceo	9,1%	90,9%	100,0%
Totale	43,0%	57,0%	100,0%

Fonte: nostra elaborazione su database OCSE-PISA 2003

Tab. - 9 Prospettive future. Influenza dell'origine sociale, dell'indirizzo di studi e dell'area geografica di residenza sulle probabilità di continuare gli studi a livello universitario. Modelli di regressione logistica.

		Mod. 1	Mod.2	Mod..3	Mod. 4	Sign.
	Pseudo R ²					
	Cox & Snell	17,3%	19,5%	34,7%	35,8%	
Background	Hisei	1,029	1,027	1,017	1,017	,000
	Hisced	1,061	1,048	1,030	1,038	,000
	Homepos	1,814	1,800	1,481	1,524	,000
	Math_score		1,621	1,001	1,003	,000
Indirizzo di studi	Liceo			19,874	16,227	,000
	Tecnico			1,895	1,661	,000
	Nord-Ovest				2,228	,000
Area geografica	Nord-Est				1,294	,000
	Centro				,903	,000
	Sud				,980	,026
	Costante	,181	,104	,030	,031	,000

Fonte: nostra elaborazione su database OCSE-PISA 2003. Per l'indirizzo di studi la categoria di riferimento è 'professionale'; per l'area geografica la categoria di riferimento è 'sud-isole'.

Tab. - 10 Determinanti contestuali e sociali delle performance degli studenti. Modelli di regressione lineari multipli

		Mod. 1	Mod. 2	Mod. 3	Mod. 4	sign.
	R ²	9,8%	17,0%	24,0%	38,9%	,000
Background	Hisced	,112	,051	,012	-,020	,000
	Hisei	,234	,146	,097	,079	,000
	Home poss.		,299	,230	,173	,000
	Liceo			,373	,434	,000
Indirizzo di studi	Tecnico			,276	,293	,000
	Nord_ouest				,378	,000
Area geografica	Nord_est				,344	,000
	Centro				,195	,000
	Sud				,049	,000

Fonte: nostra elaborazione su database OCSE-PISA 2003

Tab. - 11 Determinanti contestuali, sociali ed individuali delle performance degli studenti. Modelli di regressione lineari multipli. Modelli di regressione lineari multipli

		Mod.5	Mod.6	Mod.7	sign.
	R2	40,3%	41,7%	54,3%	,000
Background	Hisced	-,023	-,023	-,025	,000
	Hiesi	,073	,067	,060	,000
	home poss.	,158	,152	,071	,000
	Liceo	,386	,348	,328	,000
Indirizzo di studi	Tecnico	,281	,262	,211	,000
	Nord_ovest	,388	,380	,354	,000
Area geografica	Nord_est	,352	,345	,339	,000
	Centro	,202	,206	,224	,000
	Sud	,055	,054	,064	,000
Prospettive future	Aspettative scolastiche	,084	,086	,034	,000
	Attitudes towards school		-,012	-,039	,026
Variabili percettive	Student-teacher relations		-,073	-,060	,000
	Teacher support		-,050	-,110	,000
	Disciplinary climate		,104	,080	,000
Variabili motivazionali ed auto-percettive	Instrumental motivation in mathematics			,010	,000
	Self-efficacy in mathematics			,285	,000
	Self-concept in mathematics			,167	,000

Fonte: nostra elaborazione su database OCSE-PISA 2003

Quaderni Pubblicati

1. Luciano ZANI
Fra due totalitarismi: Umberto Nobile e l'Unione Sovietica (1931-1936)
2. Attilio TREZZINI
The economics of consumption as a social phenomenon: a neglected approach to the analysis of consumption
3. Chiara AGOSTINI
Fra politiche e Istituzioni: quale eredità per i nuovi modelli di welfare?
4. Leonardo DITTA
Benessere economico, utilitarismo, sviluppo umano: note su concetti e misure
[in corso di pubblicazione]
5. Guglielmo CHIODI and Peter EDWARDS
Economics as one of the Humanities, Ethics and the Market: Reflections on Issues Raised by Titmuss
6. Andrea CIARINI
Per una modellistica delle forme partecipative alle arene deliberative
7. Ernesto D'ALBERGO
The Glocal Mayor. The Politics of Rome's International and Transnational Agency
8. Marco BOCCACCIO
Anatomia dell'Universal Basic Income
9. Paolo RICCONI
L'integrazione lavorativa degli economic migrants nell'era del post-fordismo: il caso dell'Italia
10. Stefania CAPOGNA
Strutture di mesoimplementazione tra nuove competenze e politiche a doppia polarità
11. Anna Rita GERMANI
Environment and Development: a Law and Economics Approach

12. BRUNA INGRAO
Ethnicity and Growth in Development Economics
13. Vittorio ANCARANI
*The Politics of the Humana Genome Project
Do Institutions Matter?*
14. Maria GIOIA DI CRISTOFARO
*Dalla Dichiarazione alla Cultura dei Diritti Umani
Per un'antropologia della pace*
15. Giulio MARINI
*La fruizione dei servizi per l'incentivazione agli start-up nella Provincia di
Roma. Fra governance locale e caratteristiche dei target della politica*
16. Massimo PACI
*Trends in the Welfare State
Social Citizenship between Regionalization and the European Community*
17. Silvia DI SANTE
*La condizione dei lavoratori a basso salario negli ultimi decenni in Italia sulla
base dei dati estratti dal CLAP (Campione longitudinale degli attivi e dei pen-
sionati)*
18. Marco BOCCACCIO
L'attualità della teoria delle élites
19. Vittorio ANCARANI
*Policies at the technological frontier
Europe and US: the follower's trap or divergent trajectories?*
20. Adriana PIGA e Mauro BOTTARO
Stato e Società Civile nell'Africa contemporanea a sud del Sahara
21. Simonetta PICCONE STELLA
La svolta culturale nelle scienze sociali
22. Fabrizio BATTISTELLI
*Gianni Statera e la sociologia delle relazioni internazionali
Introduzione*

23. Giuseppe ANZERA
Gianni Statera e la sociologia delle relazioni internazionali
Ottica multicentrica e persistenza del realismo
24. Ernesto D'ALBERGO
Gianni Statera e la sociologia delle relazioni internazionali
Dalle relazioni internazionali alla transnazionalizzazione: sociologia della politica e nuovi confini
25. Roberto GRITTI
Gianni Statera e la sociologia delle relazioni internazionali
La politica dell'identità nella sociologia delle relazioni internazionali
26. Luisa DE VITA
Nuovi Stumenti per la valutazione della policy: l'analisi del testo applicata alle politiche di genere nelle regioni italiane
27. Carla INGUGGIATO, Cecilia NAVARRA, Alex VAILATI
The role of rural producer's associations in development processes: an introduction to the case of Morrumbala, Mozambique
28. Piero ESPOSITO, Paulo Luciano DIAS
Growth and structural change in the Mozambican provinces: what do the INE data say?
29. Bruna INGRAO
The difficult transition: patterns of growth and change in the Mozambican economy
30. Laura FRANCESCHETTI
L'integrazione degli immigrati tra rescaling istituzionale e sussidiarietà orizzontale. Il caso Roma
31. Orazio GIANCOLA
Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi europei. Un tentativo di spiegazione del 'caso' italiano