

# Indice

- 9** Introduzione (*Norberto Bottani e Luciano Benadusi*)
- 19** CAP. 1 Dall'eguaglianza all'equità  
(*Luciano Benadusi*)
- 39** CAP. 2 Valutare l'equità dei sistemi scolastici  
(*Denis Meuret*)
- 63** CAP. 3 L'equità dei sistemi scolastici europei  
(*Marc Demeuse, Ariane Baye e Marie-Hélène Straeten*)
- 91** CAP. 4 Debolezza ed eccellenza scolastiche: un indice  
dell'equità dei sistemi educativi  
(*Sophie Morlaix*)
- 101** CAP. 5 Organizzazione del sistema scolastico e disuguaglianze  
sociali di rendimento scolastico: gli insegnamenti  
dell'indagine PISA 2000  
(*Marie Duru-Bellat e Bruno Suchaut*)
- 115** CAP. 6 Uguaglianza ed equità nel sistema scolastico italiano  
(*Daniele Checchi*)
- 129** CAP. 7 Indicatori dell'equità dell'istruzione in Italia  
(*Orazio Giancola*)
- 141** CAP. 8 Giustizia e ingiustizia a scuola: il punto di vista degli  
studenti italiani rispetto a quello dei coetanei europei  
(*Giuseppe Ricotta*)
- 157** CAP. 9 Autonomia scolastica ed equità  
(*Paolo Landri*)
- 171** Conclusioni (*Norberto Bottani*)

# Introduzione

*Norberto Bottani e Luciano Benadusi*

In questo volume sono stati raccolti una serie di contributi che, assieme, vanno a comporre un affresco sul tema dell'equità dei sistemi scolastici. Questi lavori sono il risultato di un'operazione mirante a rinnovare le analisi sull'uguaglianza delle opportunità di istruzione e a comparare tra loro politiche scolastiche diverse dal punto di vista della giustizia del servizio pubblico e statale di istruzione. Questo tentativo è di per sé non solo arduo, ma anche rischioso, conoscendo le molteplici resistenze che ostacolano in vari modi qualsiasi tentativo di valutare la scuola.

Gli autori che hanno contribuito a questo lavoro hanno accettato la sfida di confrontarsi con la giustizia della scuola e di porre una domanda che potrebbe sembrare presuntuosa e impertinente: i sistemi scolastici europei, e quindi anche quello italiano, sono giusti, poco giusti, molto ingiusti?

Queste domande contano non solo per la sanzione morale e politica del giudizio che si potrà formulare alla fine di un simile processo, bensì contano soprattutto per una ragione di metodo. Infatti, l'organizzazione e la produzione di un dibattito istruttorio, come quello che ha prodotto la documentazione presentata in questo saggio, segnala la presenza di una svolta radicale nel campo delle politiche scolastiche e nelle modalità di legittimazione della scuola pubblica e del servizio scolastico. I contributi raccolti nel volume descrivono i criteri che si imporranno come punti di riferimento per valutare i sistemi scolastici.

I paradigmi dell'uguaglianza e della qualità dell'istruzione che hanno ispirato, con un progressivo spostamento di attenzione dal primo al secondo, la produzione degli indicatori di valutazione dell'insegnamento fino alla fine del ventesimo secolo, sono diventati obsoleti di fronte alle trasformazioni epocali in corso. Ci troviamo davanti a rischi per nulla virtuali di uno sfaldamento dell'istituzione scolastica, progressivamente privata delle sue funzioni d'organismo per eccellenza

deputato alla costruzione sociale e alla produzione del sapere. In questo contesto, i paradigmi che hanno ispirato centinaia di riforme della scuola, con esiti più o meno soddisfacenti, non bastano più per tenere in carreggiata e giustificare politiche scolastiche che si prefiggano non solo di favorire e promuovere lo sviluppo del capitale umano, ma di creare le condizioni di un'evoluzione sociale sostenibile nel tempo e di uno sviluppo democratico permanente. È in questo quadro che si verifica il cambiamento di paradigma che porta il tema dell'*equità* sul proscenio, come termine di riferimento e di giudizio per impostare politiche scolastiche di un nuovo genere, progressiste e giuste, confacenti alle esigenze di una rappresentazione della società che aspira a opporsi e a resistere alla mercificazione dei comportamenti all'opera nelle società tecnofage contemporanee.

Questo libro si prefigge di illustrare la svolta e di delineare le analisi che andrebbero condotte per far sì che la scuola resti un'istituzione di interesse generale. Si propone inoltre di precisare i temi di ordine politico per riforme della scuola concepite con l'obiettivo di realizzare una migliore distribuzione delle conoscenze, di resistere alla privatizzazione in corso del sapere e di concorrere alla riproduzione di una società giusta, nella quale la vita vissuta abbia ancora senso per tutti e non solo per una minoranza di privilegiati.

La maggior parte dei saggi riuniti in queste pagine è stata composta dai membri del GERESE,<sup>1</sup> il Gruppo Europeo di Ricerca sull'Equità dei Sistemi Educativi, che raggruppava inizialmente sei unità di ricerca appartenenti a sei università europee,<sup>2</sup> che hanno messo in comune le loro risorse per realizzare

---

<sup>1</sup> Il Gruppo Europeo di Ricerca sulla Equità dei Sistemi Educativi (GERESE)/European Group of Research on Equity of Education Systems (EGREES) è composto da Ariane Baye, Marc Demeuse, Anne Matoul, Julien Nicaise e Marie-Hélène Straeten (Università di Liegi, Belgio), da Denis Meuret e Sophie Morlaix (IREDU, Università di Borgogna, Francia), da Luciano Benadusi, Giuseppe Ricotta, Orazio Giancola e Giuseppe Bove (Università di Roma I «La Sapienza», Italia), da Stephen Gorard ed Emma Smith (Università di York, Regno Unito), da Alejandro Tiana-Ferrer, Noelia Alvarez, Marisa García de Cortázar e Jezabel Vico (Università Nazionale di Educazione a Distanza, Spagna), da Vincent Vandenberghe (Università Cattolica di Lovanio, Belgio). Norberto Bottani e Walo Hutmacher partecipano al Gruppo a titolo di esperti internazionali.

<sup>2</sup> Le sei unità di ricerca provenivano dalle seguenti università:

- Università di Liegi (Belgio), Dipartimento di educazione teoretica e sperimentale;
- Università di Borgogna (Francia), Istituto di ricerca sull'educazione (IREDU);
- Università di Roma «La Sapienza», Facoltà di sociologia, Dipartimento Innovazione e Società (DieS);
- Università di Cardiff (Paese del Galles), Scuola di scienze sociali;
- Università a distanza, Madrid (Spagna), Dipartimento di storia dell'educazione e di educazione comparata;
- Università cattolica di Lovanio (Belgio), Istituto di ricerca sociale e di economia (IRES).

Il lavoro è stato coordinato dall'unità di Liegi.

il progetto di produrre un insieme di indicatori misuranti su base comparabile l'equità dei sistemi scolastici europei.<sup>3</sup>

Nel capitolo iniziale, Luciano Benadusi illustra la differenza semantica esistente tra il concetto d'eguaglianza e quello d'equità. Eguaglianza ed equità non sono concetti antitetici, ma non sono neppure sinonimi. Benadusi mostra come questo chiarimento concettuale sia indispensabile per capire l'impostazione delle politiche scolastiche contemporanee. Per moltissimo tempo si è del tutto ignorato il concetto di equità educativa e si è parlato unicamente di eguaglianza, declinandola secondo modalità diverse. Dopo decenni di politiche scolastiche progressiste impiegate su questo concetto, alla fine del ventesimo secolo si è cominciato a porre il problema della distribuzione delle opportunità educative nei termini più comprensivi dell'equità. L'equità, infatti, include certi tipi di eguaglianza ma distingue tra uguaglianze e disuguaglianze giuste e ingiuste, anche tenendo conto di altri criteri di valore, a cominciare da quelli di libertà e di responsabilità.

Nel secondo capitolo, Denis Meuret spiega le ragioni a sostegno di una misura del grado di equità dei sistemi scolastici e presenta i principi basilari per costruire un insieme d'indicatori dell'equità dell'istruzione e della scuola. Da questi principi è partito il GERESE per comporre l'insieme di 29 indicatori dell'equità. Meuret illustra al termine del suo saggio la struttura e l'organizzazione di questo insieme che è senza dubbio uno dei prodotti recenti più originali della ricerca sulla giustizia educativa.

Nel terzo capitolo si procede a una dimostrazione del *modus operandi* dell'insieme d'indicatori presentato nel secondo capitolo. Il gruppo dell'Università di Liegi, composto da Marc Demeuse e collaboratori, compara i dati raccolti sui vari aspetti che concorrono a costituire l'equità di un sistema scolastico. Il confronto dei risultati per determinare se esiste un sistema scolastico più giusto o più equo di un altro è un'impresa piena di insidie, perché i dati a disposizione dei ricercatori per certi versi devono essere presi con cautela, per altri non sono che estrapolazioni o approssimazioni di dati imprecisi o carenti. Questo esercizio risulta per altro affascinante perché produce la prima fotografia dell'equità dei sistemi scolastici europei. Demeuse e collaboratori propongono una tipologia dei sistemi scolastici europei in funzione del loro livello di equità, costruita in base a quattro criteri principali:

---

<sup>3</sup> Questa indagine è stata finanziata dalla Direzione generale dell'educazione e della cultura della Commissione dell'Unione Europea nell'ambito del programma SOCRATES (SO2 61 OB.GE). L'insieme di indicatori è stato recentemente pubblicato sotto forma di rapporto (GERESE, 2005).

1. l'importanza delle disuguaglianze all'interno di ogni sistema scolastico;
2. i benefici che la popolazione trae dal livello d'istruzione nei vari Paesi;
3. gli effetti dell'istruzione sulle disuguaglianze sociali;
4. i benefici che possono derivare dalla disuguaglianza educativa, intesa in un determinato modo, per le classi meno abbienti.

Nel quarto capitolo, Sophie Morlaix esemplifica come si può calcolare un indice d'equità scolastica. L'esercizio svolto da Sophie Morlaix ha prodotto un indicatore sulla falsariga di quello messo a punto dal premio Nobel per l'economia Amartya Sen per misurare il grado di povertà. Morlaix ha applicato il modello di Sen ai dati prodotti dall'indagine PISA sulle competenze dei quindicenni nella comprensione della lettura, della matematica e del sapere scientifico. In questo breve capitolo si dimostra come si possano fare parlare i dati in modo che rivelino aspetti non afferrabili a prima vista, come è il caso dell'equità dell'istruzione che si può far emergere, almeno per ora, solo con misure indirette.

Nel quinto capitolo, Marie Duru-Bellat e Bruno Suchaut affrontano una delle questioni più delicate poste dalla misura dell'equità dell'istruzione, ossia la relazione tra l'ambiente sociale, culturale e familiare (il contesto extrascolastico), il rendimento degli alunni a scuola e l'organizzazione dei cicli scolastici. L'esistenza di una correlazione fra queste dimensioni è comprovata in linea generale da centinaia d'indagini che però non hanno permesso finora di giungere a conclusioni univoche sulla presenza di un rapporto causale tra fattori chiaramente identificati.

Le politiche scolastiche delle democrazie occidentali hanno in parte tentato di correggere le disuguaglianze del contesto extrascolastico conseguendo talora risultati parziali soddisfacenti, ma spesso senza riuscire a neutralizzare l'impatto delle disuguaglianze esterne, anche perché la scuola stessa è generatrice di disuguaglianza. Taluni sistemi scolastici sono riusciti a attenuare gli effetti delle disuguaglianze extrascolastiche compensando la debolezza socio-culturale dell'ambiente d'origine degli studenti, altri sistemi scolastici invece accentuano queste disparità e altri infine non incidono per nulla sulle diversità dei punti di partenza. Ci sono modalità molteplici per conseguire questi risultati: in taluni sistemi scolastici si propende a selezionare precocemente gli studenti; in altri non si selezionano affatto fino alla fine della scuola dell'obbligo; in alcuni si investe sugli studenti deboli e in altri si opta per una formazione spinta degli studenti più forti. Le indagini PISA sul profitto degli studenti quindicenni forniscono nuovi elementi per capire le correlazioni esistenti tra caratteristiche degli studenti, rendimento scolastico e modelli d'organizzazione della scuola. Al centro dell'esame svolto da Duru-Bellat e Suchaut sta la questione del tronco unico, cioè della durata di un

ciclo di studi relativamente indifferenziato o per nulla differenziato (come è il caso in Italia) nell'ambito della scuola dell'obbligo e dei suoi effetti sull'apprendimento misurato nel campo della comprensione di testi scritti e di problemi matematici e scientifici. I dati disponibili suggeriscono che una selezione precoce degli alunni, effettuata subito dopo la fine della scuola primaria, accentua le disuguaglianze tra gli studenti, danneggia gli alunni più deboli e non migliora i risultati di quelli forti. Tuttavia, mano a mano che la durata del «tronco comune» si allunga e la selezione viene spostata in avanti, questi effetti negativi prima si attenuano e poi addirittura cessano di manifestarsi. Il problema dell'organizzazione dei cicli di studio e dell'età della prima selezione scolastica si configura quindi come questione irrisolta e centrale dal punto di vista dell'equità.

Nei quattro capitoli seguenti si passa dalla sfera internazionale a quella nazionale e si puntano i riflettori sulla scuola italiana. Nel sesto capitolo, Daniele Checchi analizza i dati degli studenti italiani prodotti dall'indagine PISA del 2000 e del 2003. Anche Checchi affronta il problema trattato da Duru-Bellat e Suchaut sull'interfaccia tra disuguaglianze esterne alla scuola, in particolare quelle relative alle risorse a disposizione degli studenti al di fuori della scuola, e gli esiti a scuola. Checchi mostra come sia importante partire dall'analisi degli esiti per cogliere le variabili che incidono sui risultati e capire il funzionamento di un sistema scolastico. Per apprezzare correttamente l'equità dei sistemi scolastici è indispensabile chiarire in che proporzione le disuguaglianze che si osservano in Italia sono imputabili a ragioni esterne (per esempio, l'origine sociale degli studenti e la localizzazione geografica delle scuole) o a ragioni interne (le disuguaglianze imputabili, per esempio, allo sforzo individuale nello studiare), dovendosi giudicare le prime inique e le seconde eque. Si tratta di un interessante tentativo sperimentale di misurazione da cui si evince che quest'ultima ragione è preponderante nel caso italiano, il che indurrebbe a pensare che il sistema scolastico italiano sia sotto questo profilo, a differenza di altri, relativamente equo. Nondimeno le disuguaglianze territoriali nei livelli di apprendimento sono molto pronunciate, in particolare quelle tra regioni meridionali e regioni del Nord, e nelle prime l'influenza dell'origine sociale sulle differenze di apprendimento tra gli studenti è decisamente maggiore: in questo modo si combinano due tipi di iniquità.

Anche Orazio Giancola, nel settimo capitolo, si serve dei dati PISA, insieme ad altri relativi alle carriere scolastiche, per radiografare l'equità della scuola italiana. Partendo da un'angolatura in parte diversa da quella di Checchi, anche questo autore perviene a conclusioni miste. L'equità dell'istruzione in Italia è per certi aspetti carente (la popolazione studentesca sotto la soglia minima delle competenze di base, le disuguaglianze sociali di opportunità rispetto alla carriera scolastica) rispetto agli altri Paesi europei, mentre per altri (le disuguaglianze in-

terindividuali e sociali nei livelli di apprendimento) l'Italia appare relativamente equa ma poco efficace. L'incidenza negativa dei fattori contestuali (per esempio, i livelli di istruzione della popolazione adulta e quelli privilegiati ancor oggi dal sistema economico nell'accesso al lavoro), abbinata ai risultati medi conseguiti dagli alunni all'età di 15 anni, pone il Paese in uno stato di inferiorità educativa sotto il profilo della qualità e in parte anche dell'equità. Nell'insieme l'Italia non riesce a conciliare equità ed efficacia dell'istruzione, come invece riescono a farlo altri sistemi scolastici come quelli scandinavi.

Nei due contributi di Giuseppe Ricotta e di Paolo Landri, si passa da una scala macroscopica di lettura che coglie il sistema scolastico italiano nel suo insieme e nelle sue principali articolazioni, a una scala più dettagliata che va alla ricerca dei fattori che a livello di base, ossia nelle scuole e nelle classi, incidono sull'equità dell'istruzione.

Giuseppe Ricotta, nell'ottavo capitolo, punta i riflettori sulle opinioni degli studenti rispetto alla giustizia dell'insegnamento e del trattamento subito a scuola e indaga i loro pareri rispetto a ciò che è equo o meno nella scuola. Questo capitolo espone i risultati di un'inchiesta sperimentale su questi argomenti condotta tramite questionario in un gruppo non rappresentativo sul piano nazionale di studenti di 13-14 anni di cinque Paesi europei – Italia, Francia, Gran Bretagna, Belgio e Spagna – concepita dal GERESE per completare la gamma di dati con informazioni provenienti dall'interno delle scuole ed emergenti dai diretti interessati ai problemi di giustizia ed equità, ossia gli studenti e i docenti.

L'indagine ha tra l'altro esplorato le differenze di giudizio e di percezioni tra studenti «bravi» e studenti «deboli», ovvero tra quegli studenti che dichiarano che i loro risultati sono giudicati «piuttosto buoni» dalla scuola, e quelli che dichiarano di essere giudicati «piuttosto deboli». Gli studenti europei si sono rivelati piuttosto egualitaristi, poiché in maggioranza ritengono giusta una scuola che dedica identica attenzione a tutti gli studenti e dove tutti gli studenti abbiano le stesse prospettive di andare bene a scuola quali che siano la condizione economica e la professione dei loro genitori. L'impegno nello studio, insieme all'impegno nel proprio lavoro, è però valutato in modo diverso dagli studenti europei. Gli studenti italiani si distinguono alquanto rispetto al quadro generale: dimostrano una spiccata sensibilità verso una concezione equa della scuola, in cui sia data maggiore attenzione agli studenti più deboli, ma allo stesso tempo evidenziano alcune tendenze conservatrici, come per esempio l'importanza attribuita alle capacità innate dei soggetti per spiegarne il successo nella vita. L'interesse dell'indagine svolta dal GERESE nelle scuole non risiede però in questi risultati, che vanno presi con molta cautela per via della natura sperimentale del questionario e del numero limitato di studenti intervistati, quanto nella proposta stessa di

indagare i pareri e le opinioni degli studenti e degli insegnanti sulla giustizia ed equità della scuola.

Nel nono capitolo, Paolo Landri affronta un problema particolarmente scottante nell'ambito italiano ma non solo, ossia quello delle interazioni tra l'autonomia riconosciuta agli istituti scolastici e l'equità scolastica. La questione può essere posta in termini molto diretti: l'autonomia scolastica favorisce l'equità scolastica oppure l'ostacola o aggrava le disparità dell'offerta formativa e le disuguaglianze scolastiche? Per chiarire quest'aspetto è indispensabile osservare quanto succede nelle scuole, analizzare come gli istituti interpretano l'autonomia di cui fruiscono, esaminare le loro iniziative nell'ottica dell'equità; in altri termini, descrivere le micropolitiche dell'equità nella scuola dell'autonomia. Landri utilizza a questo riguardo studi di caso svolti in nove istituti scolastici italiani nella zona di Roma.

L'inserimento di questo contributo nel volume che qui presentiamo assume un duplice significato: il primo è di natura metodologica e riguarda soprattutto coloro che si occupano di ricerca sulla scuola. Con il contributo di Landri si vuole dimostrare che un problema scolastico si può e si deve affrontare con una tavolozza diversificata di metodi d'indagine. Il secondo è di natura politica e riguarda le implicazioni delle riforme scolastiche che puntano sull'autonomia delle scuole dal punto di vista dell'equità. Landri mette in evidenza la presenza di un ampio margine d'interpretazione dell'autonomia a livello d'istituto scolastico e quindi di strategie molto diverse da scuola a scuola per incidere sull'equità dell'istruzione.

Nelle conclusioni, Norberto Bottani propone una lettura critica del movimento che ha condotto ad analizzare le prestazioni delle scuole dal punto di vista dell'equità e della giustizia sociale. Neppure una decina d'anni fa, pochi erano i gruppi che, nelle cerchie scientifiche oppure in quelle politiche, ritenevano insoddisfacenti i risultati conseguiti dai sistemi scolastici dal punto di vista dell'uguaglianza delle opportunità educative.

Un'ampia fetta di addetti ai lavori e di responsabili politici era piuttosto propensa a constatare con soddisfazione che si era fatto un passo avanti riducendo le disparità educative tra ragazzi e ragazze. Molti ritenevano che l'uguaglianza tra i sessi nella scuola fosse cosa fatta. Le prime smentite vennero con la pubblicazione di indicatori dell'istruzione, comparabili sul piano internazionale, che dimostravano in modo inequivocabile la superficialità di queste constatazioni (progetto INES – *Indicators of Education Systems*). I dati pubblicati dall'OCSE nel 1992, 1993 e 1995 non confermavano affatto una pretesa del genere. A guardar bene, nemmeno dal punto di vista dell'uguaglianza tra i sessi l'istruzione era distribuita in modo equo. C'era dunque di che allarmarsi. La disuguaglianza delle oppor-

tunità d'istruzione e formazione non era affatto scomparsa, malgrado decine di riforme scolastiche, e faceva le sue vittime tra svariati gruppi di studenti e non solo tra le ragazze. Non per nulla, dunque, i responsabili del progetto dell'OCSE sugli indicatori dell'istruzione, i produttori dei dati utilizzati per calcolare gli indicatori (in genere i servizi di statistica nazionali) e gli specialisti coinvolti nella costruzione degli indicatori presero all'unanimità la decisione, in occasione dell'Assemblea Generale del progetto INES dell'OCSE, di includere il tema dell'equità e dell'uguaglianza tra le cinque priorità di lavoro per il quinquennio 1995-2000.

Bottani propone alcune chiavi di lettura per collegare il *revival* del tema dell'uguaglianza in campo scolastico alle politiche scolastiche che in questi ultimi anni aspirano a ridisegnare e ad aggiornare i profili dei sistemi scolastici. Non si può infatti spiegare la ricomparsa degli interessi per la giustizia nella scuola e della scuola unicamente come reazione ai dati prodotti da un apparato statistico rinnovato, come si realizzò appunto con il progetto INES. I dati c'erano anche prima. Non tutti erano trasparenti e visibili ma c'erano. Si potevano vedere. Non sono i dati in sé e per sé che contano; i dati, se si vuole, parlano sempre, dicono sempre qualcosa. Bisogna però sapere e volerli leggere. È appunto questa disponibilità che fa problema. Occorre infatti non lasciarsi ingannare dai discorsi intrisi di moralismo e di buona volontà sulla qualità dell'istruzione e la generosità dell'impegno dei docenti. Molte riforme scolastiche impostate in questi ultimi anni mascherano, dietro intenti apparentemente nobili, operazioni di potere connesse alla redistribuzione del sapere e all'uso delle conoscenze che generano riforme della scuola per lo più sterili dal punto di vista dell'uguaglianza.

Con questo volume, che introduce nel panorama scolastico italiano un tema al quale si è prestato finora poca attenzione, speriamo di essere riusciti a dimostrarne la sua importanza per la qualità e l'avvenire della scuola italiana. Se il sistema scuola non è giusto, è percepito come poco giusto dalla popolazione, dagli studenti e dagli insegnanti, oppure se esiste un divario considerevole tra le misure comparate dell'equità dell'istruzione nei sistemi scolastici europei e l'opinione dei dirigenti e degli operatori scolastici italiani in merito all'equità della scuola nel loro Paese, allora ci sarebbe alquanto da temere per il futuro di questa istituzione.

Prima di concludere, vorremmo ringraziare l'ADi (Associazione Docenti italiani) e in particolar modo Alessandra Cenerini che la presiede, per il sostegno dato al GERESE, permettendo tra l'altro alla maggioranza degli autori dei contributi qui raccolti di incontrarsi nel corso di un convegno organizzato a Bologna il 4 e 5 marzo 2005 sul tema dell'equità nelle riforme scolastiche contemporanee. Inoltre, un ringraziamento speciale va ad Angela Martini che ha tradotto in ita-

liano con grande cura un primo getto degli articoli in lingua straniera, rendendo possibile un ampio lavoro di verifica e messa a punto dei testi.

Abbiamo riservato un'attenzione particolare alla qualità linguistica della presentazione per facilitare la comprensione di concetti e teorie non facili. Abbiamo anche cercato di ridurre al minimo la parte statistica per rendere meno ostica la lettura dei testi. Talora però, nonostante l'impegno, non siamo riusciti a eliminare tutti i riferimenti matematici, ma possiamo assicurare i lettori poco assuefatti con la ricerca empirica che questi sono stati ridotti al minimo e che il volume, nel suo insieme, resta agevole e leggibile per tutti.

## **Uguaglianza ed equità nel sistema scolastico italiano**

*Daniele Checchi*

### **Introduzione**

Il concetto di uguaglianza è un concetto che ha molte possibili interpretazioni, in riferimento alla distribuzione delle risorse di cui si sta discutendo. In letteratura si distingue per esempio tra uguaglianza nei risultati e uguaglianza nelle risorse disponibili. È diverso preoccuparsi dell'uguaglianza nella distribuzione dei redditi (dove i redditi sono il risultato finale di un processo di formazione delle competenze, ma anche di differenze nell'ingresso sul mercato del lavoro) e uguaglianza nelle risorse scolastiche distribuite nella popolazione (che si presuppone possano esercitare un ruolo nella formazione delle competenze individuali).

Ciascun approccio ha vantaggi e limiti. Concentrarsi sulla distribuzione degli esiti finali permette sempre e comunque di compensare eventuali ingiustizie emergenti nel processo di formazione. D'altro canto ha il limite di compensare differenze che possono essere il risultato di comportamenti intenzionali delle persone. Sofferamoci per un istante sui redditi. In una società in cui esistano differenze di reddito tra ricchi e poveri può essere desiderabile redistribuire reddito dai ricchi ai poveri (ad esempio tramite la tassazione). Tuttavia può essere che i poveri siano tali perché hanno scelto di lavorare meno dei ricchi, godendosi una quantità maggiore di tempo libero. In questo caso redistribuire dai ricchi ai poveri apparirebbe ingiusto, in quanto quella disuguaglianza risulterebbe come «intenzionalmente voluta» dalla società.

Per ovviare a questo tipo di critiche, alcuni autori preferiscono concentrarsi sulla distribuzione degli input: se la società garantisce a tutti un posto di lavoro, e prima ancora un posto a scuola, essa non dovrà poi preoccuparsi dei guadagni, in quanto questi incorporeranno elementi di intenzionalità. Tuttavia anche quest'approccio non è esente da limiti, in quanto risorse uguali possono produrre benefici

diversi in persone diverse. L'esempio classico è quello della libertà di movimento: per assicurare a tutti i cittadini un minimo di libertà di movimento (esito finale per cui si persegue l'uguaglianza) occorrerebbe distribuire a tutti una bicicletta (input iniziale che distribuito in modo uguale dovrebbe assicurare l'uguaglianza nell'esito finale). Ma se nella popolazione ci sono delle persone non ugualmente abili (che sono in grado di muoversi solo grazie all'uso di automobili), allora per perseguire l'uguaglianza negli esiti bisognerebbe accettare una disuguaglianza nelle risorse e non limitarsi quindi a distribuire a tutti, indifferentemente, una bicicletta. In modo del tutto analogo sono pensati gli insegnanti di sostegno o i mediatori culturali: per perseguire l'uguaglianza (o una minor disuguaglianza negli apprendimenti) si distribuiscono in modo diseguale le risorse (in termini di tempo insegnante per studente).

Alla ricerca di soluzioni alternative a questo dilemma, sono stati proposti recentemente in letteratura nuovi approcci, che si concentrano sul concetto non più di uguaglianza, ma di equità. Viene definita come equa una situazione che assicura a ciascun individuo ugual possibilità, lasciando poi alla libertà individuale di sfruttarla o meno. Il concetto di «uguaglianza nelle opportunità d'accesso» può essere fatto ricadere in questa tipologia: come formula il dettato costituzionale, la società deve assicurare a tutti la possibilità di raggiungere le posizioni più elevate, ma nessuno è obbligato a farlo (e pochi probabilmente lo conseguiranno).

Quando si voglia provare ad applicare questi concetti alla formazione delle competenze scolastiche ci scontriamo con ulteriori difficoltà, legate all'ignoranza dei fattori che contribuiscono a formare le competenze scolastiche, e al modo in cui questi fattori esercitano il loro influsso sulle stesse. In queste note ci soffermeremo sulla distribuzione delle competenze che emerge dalle ultime indagini PISA, condotta nel 2000 e nel 2003 su circa 15000 ragazzi quindicenni in un campione rappresentativo delle scuole secondarie italiane, e proveremo ad applicare i diversi approcci in tema di uguaglianza nella distribuzione delle competenze.

### **Uguaglianza negli esiti**

L'indagine PISA, così come altre indagini analoghe, misura il livello di competenze individuali attraverso una misura standardizzata, che ha media 500 e scarto quadratico medio pari a 100. Nel confronto internazionale, l'Italia emerge come un Paese caratterizzato da relativamente bassa performance e bassa dispersione degli esiti. Tuttavia, scendendo più nel dettaglio, ci si accorge che vi è una notevole variabilità di questi esiti, sia su base territoriale che per tipologia di scuola secondaria (figura 6.1). Studenti che frequentano le scuole nel Nord del Paese,

anche a parità di scuola secondaria frequentata, posseggono maggiori competenze di coloro che frequentano analoghe scuole nel Sud del Paese.

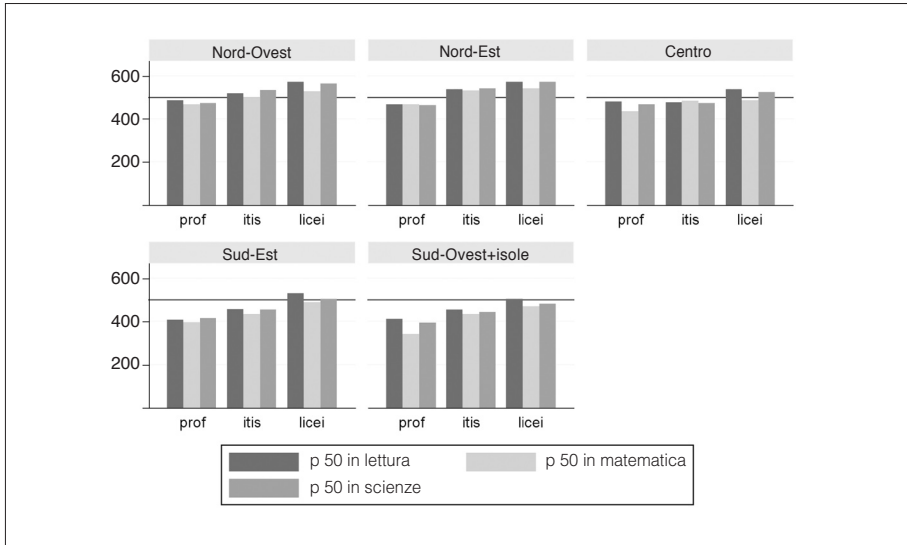


Fig. 6.1 Performance scolastica – Studenti di seconda superiore per tipo di scuola e regione (a.s. 2000-2001), valori mediani.

Non è altrettanto scontato che si osservino queste differenze di competenze tra tipologia di scuola frequentata. Gli studenti che frequentano le scuole professionali hanno livelli di competenze inferiori a coloro che frequentano gli istituti tecnici, a loro volta inferiori ai livelli posseduti da chi frequenta i licei (vedi figura 6.2, che riporta l'intero arco della distribuzione delle competenze linguistiche degli studenti per tipo di secondaria frequentata). Tuttavia questi sono dati medi, che offuscano l'osservazione secondo la quale vi è una frazione di studenti delle scuole professionali che per livello di competenze non sfigurerebbero nei licei, e viceversa.

Preso atto della variabilità degli esiti, che ci segnala l'esistenza di disuguaglianze nel possesso delle competenze a quindici anni, e che sappiamo influenza la probabilità di acquisire ulteriori competenze (ad esempio attraverso la frequenza a corsi universitari), proviamo a domandarci se questa variabilità sia equa, corrisponda cioè a una uguaglianza nelle opportunità a disposizione degli studenti. Si potrebbe obiettare che la performance scolastica è il prodotto inestricabile di almeno quattro ordini di fattori:

1. il talento naturale dello studente;
2. il suo livello di impegno;

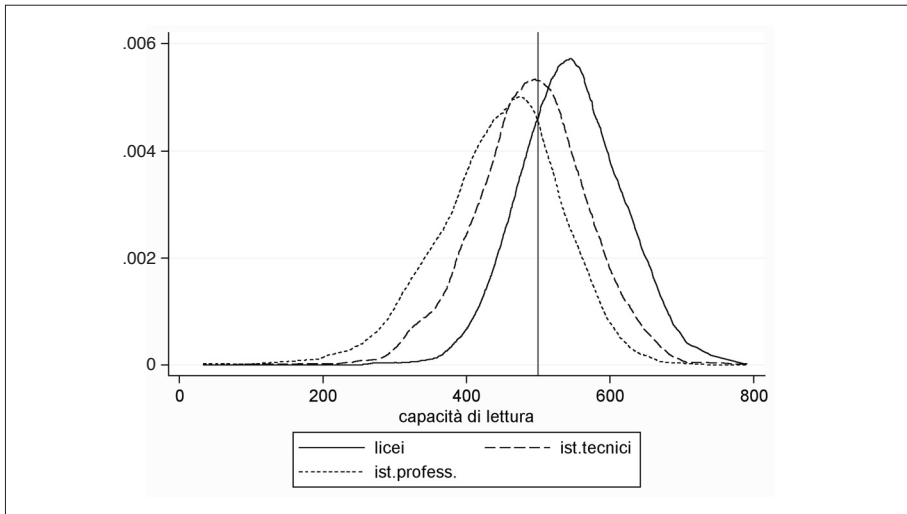


Fig. 6.2 Capacità di lettura – Studenti di seconda superiore per tipo di scuola, indagine PISA – Italia 2000.

3. la dotazione di risorse culturali a livello familiare (a partire dal livello di istruzione dei suoi genitori);
4. la dotazione di risorse culturali a livello di scuola e di territorio circostante.

Se la disuguaglianza osservata dipendesse dai primi due fattori, sarebbe difficile ritenere ingiusta tale distribuzione. Nel primo caso perché la casualità nella distribuzione dei talenti non è modificabile, nel secondo caso perché il maggior o minor possesso di competenze rifletterebbe una scelta individuale di cui lo studente deve essere ritenuto pienamente responsabile. Viceversa il terzo e il quarto fattore sono invece al di fuori della responsabilità dello studente, e sono anche potenzialmente modificabili (o quantomeno parzialmente compensabili) dalla politica scolastica. Se la disuguaglianza riscontrata dipendesse da questo ordine di fattori, essa dovrebbe essere giudicata ingiusta.

### **Uguaglianza nelle risorse**

Iniziamo con l'osservare che la scelta del tipo di scuola secondaria frequentata è fortemente associata al livello scolastico raggiunto dai genitori. La tabella 6.1 riporta la distribuzione degli studenti per tipologia di scuola secondo il titolo di studio più alto nella coppia dei genitori: non sorprende rilevare che quando uno

dei genitori è analfabeta, quasi la metà degli studenti va in una scuola professionale, mentre quando almeno uno dei genitori è laureato quasi i due terzi dei figli si iscrive in un liceo.

TABELLA 6.1  
**Distribuzione dei quindicenni iscritti nelle scuole secondarie superiori in Italia a seconda del titolo di studio più elevato tra i due genitori, indagine PISA – Italia 2000**

<b>Titolo di studio più elevato tra i due genitori</b>	<b>Istituto professionale</b>	<b>Istituto tecnico</b>	<b>Liceo</b>
Analfabeta	49,23	43,66	7,11
Completata scuola elementare (ISCED 1)	40,09	43,60	16,31
Completata scuola media inferiore (ISCED 2)	36,74	44,29	18,97
Diploma professionale o tecnico (ISCED 3b-c)	32,09	44,98	22,92
Diploma di maturità liceale (ISCED 3a)	17,47	43,03	39,49
Istruzione universitaria (ISCED 5-6)	10,94	26,14	62,92
Totale nel campione	24,02	40,03	35,95

ISCED = International Standard Classification of Education (nomenclatura internazionale dei programmi d'insegnamento elaborata dall'UNESCO).

Analisi più complesse dal punto di vista statistico (utilizzando modelli logistici multinomiali) segnalano che tra i fattori che guidano la scelta del tipo di scuola secondaria frequentata, in aggiunta all'istruzione dei genitori e alla performance scolastica precedente (misurata dal voto all'uscita della terza media), si segnala anche il tenore socio-economico della famiglia, a dimostrazione del fatto che le risorse culturali non esauriscono le differenze.

Quando passiamo ad analizzare gli elementi che influenzano la formazione delle competenze dei quindicenni prescindendo dalle differenze individuali (e considerando quindi i risultati medi a livello di scuola), osserviamo che le competenze sembrano correlate alla dimensione della città dove è localizzata la scuola (negativamente), alla frequenza di una scuola privata (negativamente), a come i dirigenti scolastici percepiscono il morale e la motivazione degli insegnanti, al clima disciplinare degli allievi e all'inadeguatezza delle risorse formative (misurate con il numero degli studenti per insegnante e la dimensione della scuola). La figura 6.3 offre una panoramica di queste correlazioni.

Tuttavia uno dei limiti dell'indagine PISA rimane la scarsità delle informazioni relative alle risorse scolastiche, in quanto queste sono misurate attraverso la percezione soggettiva del dirigente scolastico, e non sono verificate attraverso

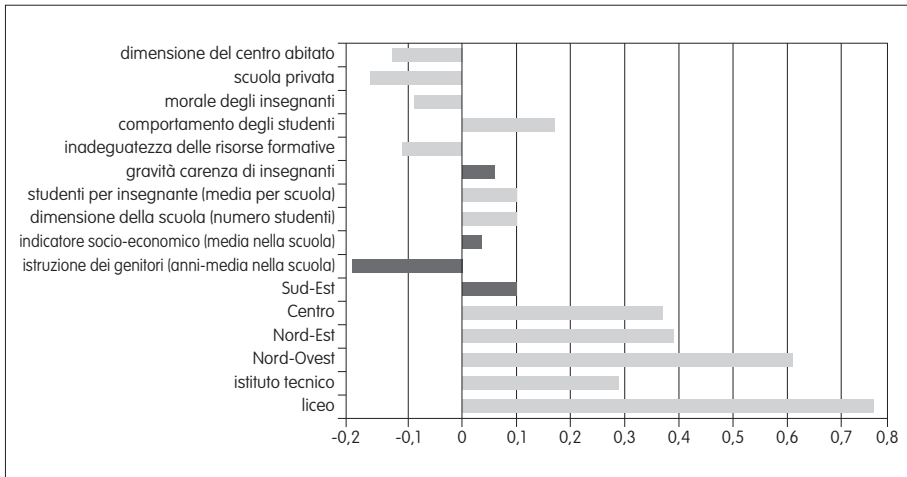


Fig. 6.3 Determinanti delle capacità di lettura basate sulle caratteristiche della scuola, dati per 150 scuole, indagine PISA – Italia 2000.

*Nota:* coefficienti Beta provenienti da stime con metodo dei minimi quadrati ordinari.<sup>1</sup> In grigio chiaro i coefficienti statisticamente significativi – pesi campionari – errori robusti all’eteroschedasticità –  $R^2=0,80$ .

fonti amministrative. Occorrerebbe quindi poter conoscere se le scuole analizzate dall’indagine PISA posseggono risorse aggiuntive quali insegnanti di sostegno, biblioteche, laboratori, in modo da poter conoscere attraverso quali strumenti sia possibile migliorare l’acquisizione delle competenze. Il fatto stesso che il fattore «localizzazione territoriale» continui a esercitare un forte impatto, anche dopo avere tenuto conto del livello medio di istruzione dei genitori nella scuola (che quindi misura indirettamente il capitale sociale in cui è collocata la scuola) ci suggerisce che esistano ulteriori fattori legati alla performance. A titolo di prima esplorazione in questa direzione, abbiamo utilizzato i dati emersi da una recente ricerca condotta da INVALSI-MIPA, che ha ricostruito l’intera spesa effettuata da enti pubblici (stato, regioni, enti locali) e privati (principalmente famiglie) per livello scolastico, tipologia della spesa e regione (tabella 6.2). Poiché tale indagine è stata svolta in

<sup>1</sup> I coefficienti Beta misurano la relazione tra due variabili standardizzate (cioè con media zero e scarto quadratico medio unitario). Pertanto un valore del coefficiente pari a +0,1 per la variabile «numero di studenti della scuola» significa che quando si aumenta il numero di studenti della scuola di un ammontare pari a uno scarto quadratico medio (pari a 356 persone nel caso specifico), la performance media di quella scuola cresce di un decimo del suo scarto quadratico medio (che per costruzione nell’indagine PISA è pari a 100) e quindi di 10 punti percentuali.

riferimento al 2003, abbiamo analizzato la correlazione di queste voci di spesa con la performance emergente dall'indagine PISA ripetuta nel 2003. Il primo dato che emerge dall'osservazione della tabella 6.2 è la significativa variabilità territoriale della spesa in istruzione, variabilità che è maggiormente accentuata ai due estremi della carriera scolastica, scuola dell'infanzia e scuola media superiore. Tuttavia la variabilità presenta caratteristiche di regolarità in quanto sono le regioni del Nord che ottengono i finanziamenti per studenti più elevati, principalmente a opera di regioni ed enti locali.

TABELLA 6.2  
Spesa complessiva (pubblica e privata) per studente – Italia 2003 (euro)

Regione	Scuola dell'infanzia	Scuola elementare	Scuola media inferiore	Scuola media superiore	Totale
Valle d'Aosta	22 713	25 694	29 805	48 647	126 860
Piemonte	5 999	7 690	7 655	8 095	29 440
Liguria	1 699	7 013	6 511	7 013	22 236
Lombardia	5 109	8 150	7 782	8 095	29 137
Veneto	7 651	7 628	7 370	8 184	30 833
Trentino A.A.	7 096	15 095	9 795	10 154	42 141
Friuli V.G.	5 169	7 323	7 560	8 347	28 399
Emilia-Romagna	5 107	7 802	7 551	8 427	28 887
Toscana	6 059	7 438	7 304	8 173	28 973
Umbria	6 332	7 294	7 636	8 205	29 468
Marche	6 317	7 075	7 150	7 986	28 527
Lazio	5 116	6 703	6 804	7 739	26 362
Abruzzo	6 566	6 755	7 021	7 805	28 146
Molise	6 250	7 648	8 118	8 186	30 201
Campania	4 777	5 769	6 781	6 378	23 705
Puglia	4 701	5 460	6 150	6 814	23 125
Basilicata	6 125	7 290	7 791	7 441	28 646
Calabria	5 536	7 135	7 611	7 551	27 833
Sicilia	4 856	5 989	6 743	7 137	24 724
Sardegna	6 404	7 283	7 877	7 493	29 058
Italia	5 183	7 041	7 238	7 666	27 127

(continua)

*(continua)*

Coefficiente di variazione (pesato numero studenti)	0,195	0,149	0,114	0,171	0,140
Coefficiente di variazione (pesato numero studenti – esclusi Val d'Aosta e Trentino A.A.)	0,230	0,117	0,067	0,093	0,111

È interessante domandarsi se questa variazione territoriale produca degli effetti sull'acquisizione delle competenze. In figura 6.4 riportiamo graficamente alcune correlazioni particolarmente significative. Al di là di una prevedibile correlazione positiva tra caratteristiche del contesto socio-economico (quadrante in basso a destra, che riporta sull'asse orizzontale il prestigio socio-economico delle famiglie come media a livello di regione, in relazione al punteggio medio di regione nei test dell'indagine PISA – coefficiente di correlazione non condizionato: 0,64), si osserva che la spesa complessiva per studente (quadrante in alto a destra) sia significativamente e positivamente correlata con la performance media regionale (coefficiente di correlazione non condizionato: 0,69 – coefficiente di correlazione di rango: 0,82). Poiché l'indagine INVALSI-MIPA offre una disaggregazione per voci di spesa, abbiamo anche riportato due voci che presentano correlazioni particolarmente forti con l'acquisizione di competenze: la spesa per il funzionamento didattico, cioè la spesa per acquisto libri, computer e attrezzature didattiche (quadrante in alto a sinistra — coefficiente di correlazione: 0,85) e la spesa per il diritto allo studio, per il contributo acquisto libri e le borse di studio, compresi i buoni scuola (quadrante in basso a sinistra — coefficiente di correlazione: 0,68). Ne possiamo quindi concludere che la disparità riscontrata negli esiti è almeno in parte associabile a una disparità nelle risorse, sia dell'ambiente familiare ma anche (e significativamente) del contesto esterno, incluso il sussidio implicito fornito dalla semi-gratuità della scuola secondaria.

### **Uguaglianza nelle opportunità di accesso**

Se si accetta che una parte della disuguaglianza osservata possa essere attribuita a eventi non imputabili allo studente (per esempio, frequentare la scuola in una regione in cui i finanziamenti pubblici sono inferiori alla media nazionale, o nascere da genitori meno istruiti), una parte di essa in linea di principio deve comunque essere imputata all'impegno individuale. Benché tale distinzione sia chiara dal punto di vista concettuale, non è altrettanto facile individuare dei criteri con cui renderla

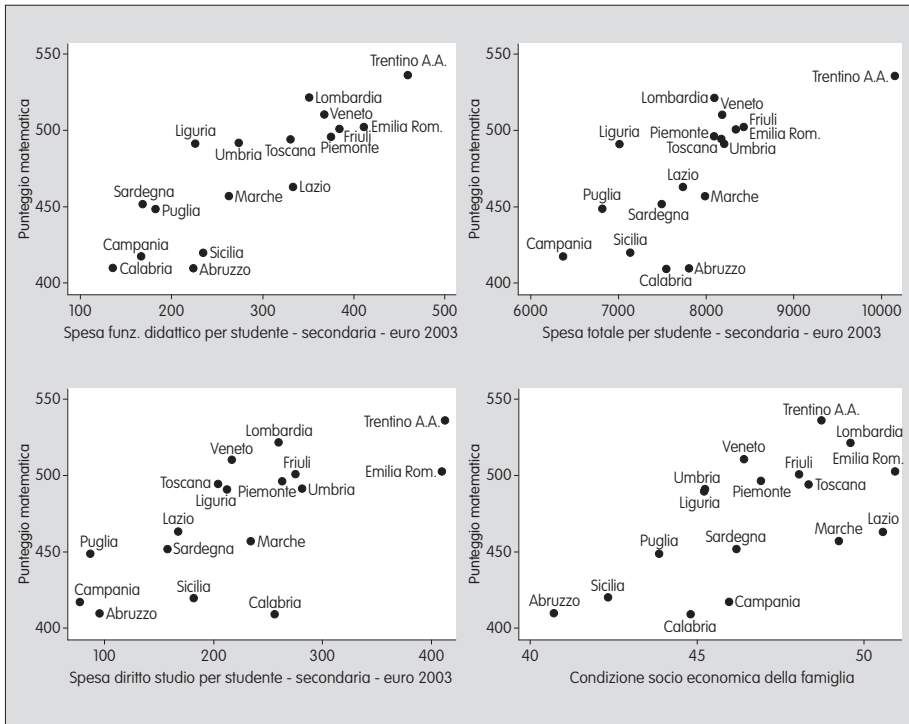


Fig. 6.4 Correlazione tra risorse finanziarie, ambiente familiare e capacità matematiche – scuole secondarie, indagine PISA – Italia 2003.

*Nota:* Le variabili di spesa sugli assi orizzontali corrispondono alla spesa media complessiva pubblica (inclusando amministrazione centrale ed enti periferici) per regione a livello di scuola secondaria superiore relativa al 2003 in euro. La condizione socioeconomica riporta un indice costruito in ambito OCSE su scala 1: 100 combinando le informazioni relative alla occupazione e all'istruzione dei genitori. Sull'asse verticale sono invece riportati i punteggi medi complessivi delle prove di matematica dell'indagine PISA 2003.

operativa. È in ogni caso evidente la rilevanza politica di tale operazione, in quanto essa dovrebbe permetterci di individuare la «quota di disuguaglianza» che deve essere rimossa al fine di «livellare il terreno di gioco» garantendo a tutti gli individui una uguaglianza sostanziale nelle opportunità di accesso.

In un lavoro con un collega dell'Università di Bari, Vito Peragine, abbiamo fatto alcuni passi in questa direzione (Checchi e Peragine, 2005). Si immagini che una variabile di interesse (il reddito oppure la performance scolastica) di una persona dipenda sia da fattori soggettivi (sforzo individuale, impegno, cura, attenzione), di cui porta piena responsabilità, sia da fattori oggettivi (*background* socio-familiare,

istruzione dei genitori, regione dove vive) di cui non porta responsabilità alcuna. Nel lavoro originario abbiamo considerato sia il reddito degli occupati (misurato nell'*Indagine sui bilanci delle famiglie italiane* della Banca d'Italia) che le competenze acquisite dagli studenti quindicenni (misurato dall'indagine PISA riferita al 2000). Se partiamo dal considerare le circostanze non imputabili all'individuo, ci soffermiamo sull'istruzione dei genitori e sull'area territoriale di residenza. Dalla tabella 6.3 si riconosce facilmente come esista un divario sistematico tra aree geografiche (che persiste attraverso tutti gli ambienti culturali a livello familiare), e all'interno di ogni area tra famiglie con diverse carriere scolastiche tra i genitori. Uno studente del Centro-Sud ha un divario di abilità acquisite a quindici anni di circa 60 punti (pari a poco più della metà dello scarto quadratico medio), e analogo divario si riscontra tra il figlio di un genitore analfabeta e il figlio di un genitore laureato. Cioè, considerando l'intero territorio nazionale, riscontriamo un divario di oltre uno scarto quadratico medio tra il figlio di un genitore laureato che frequenta una scuola secondaria del Nord e il figlio di un genitore senza titolo di studio che frequenta una scuola secondaria del Centro-Sud.

TABELLA 6.3

**Competenze medie in lettura (*reading literacy*) per macro-aree geografiche e per livello d'istruzione dei genitori, indagine PISA – Italia 2000**

<b>Titolo di studio più elevato conseguito nella coppia dei genitori</b>	<b>Nord</b>	<b>Centro-Sud</b>	<b>Totale</b>
Licenza elementare o senza titolo	487,00	429,88	448,67
Scuola media inferiore (ISCED 2)	499,60	449,95	467,58
Scuola media superiore tecnico-professionale (ISCED 3b–c)	517,12	458,00	484,54
Scuola media superiore generalista (ISCED 3a)	527,96	488,66	504,72
Università (ISCED 5–6)	545,13	496,43	516,22
Totale	521,93	473,02	492,37

Nota: Nord include Piemonte, Val d'Aosta, Liguria, Lombardia, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Trentino Alto Adige e Emilia Romagna.

C'è dunque un divario enorme, che può dipendere in parte dal fatto che chi consegue punteggi più elevati può essersi impegnato di più, oppure dal fatto che, avendo un genitore laureato, è stato facilitato nella carriera scolastica.

Si pone dunque il problema di scomporre il dato fra quanto dipende da fattori soggettivi e quanto da fattori oggettivi. Per fare questa scomposizione, abbiamo esaminato tutti gli individui che a parità di background familiare si posizionavano

nello stesso punto della distribuzione del punteggio relativo alle abilità (nel primo decile, nel secondo decile ecc.), e abbiamo assunto che individui appartenenti allo stesso decile si fossero egualmente impegnati nel percorso scolastico. Abbiamo quindi la possibilità di misurare la disuguaglianza secondo due dimensioni (tabella 6.4): a parità di impegno (che noi approssimiamo con la posizione nella distribuzione dei punteggi – colonne delle matrici in tabella 6.4) la disuguaglianza dipende solo dalle circostanze, ed è quindi una disuguaglianza delle opportunità (fattore oggettivo). Invece a parità delle condizioni di partenza (macro-aree e istruzione dei genitori – righe delle matrici in tabella 6.4), la disuguaglianza che si osserva dipende solo dall’impegno individuale e corrisponde quindi al concetto di disuguaglianza degli sforzi individuali (fattore soggettivo). La prima delle due disuguaglianze è da ritenersi iniqua, mentre la seconda è eticamente accettabile.

Dall’analisi statistica emerge come la disuguaglianza delle opportunità sia una componente ridotta della disuguaglianza complessiva negli esiti, ammontando a meno di un decimo della stessa. Tuttavia essa incide in modo diversificato a livello territoriale, e anche all’interno della stessa distribuzione.

Utilizzando uno specifico indicatore di disuguaglianza tra gli individui (basato sulla famiglia degli indicatori entropici), la figura 6.5 riproduce la prima componente per area geografica e collocazione nella distribuzione dei punteggi. Da essa si nota come la disuguaglianza delle opportunità sia particolarmente concentrata nella regione centro-meridionale, e all’interno di questa tra gli studenti con bassa performance nei test (appartenenti cioè ai decili più bassi). Questo è confermato dall’analisi statistica delle determinanti delle competenze acquisite, da cui si evince che l’istruzione dei genitori e il tipo di scuola secondaria frequentata hanno un impatto quasi doppio nelle regioni del Centro-Sud in confronto con quelle del Nord.

TABELLA 6.4  
Punteggio medio per famiglia di origine, posizione nella distribuzione (sforzo) e macro-aree, indagine PISA – Italia 2000

NORD

Titolo studio genitori	Decili distribuzione punteggio									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Licenza elementare o senza titolo	312,54	395,83	417,12	442,52	461,72	480,82	502,81	524,90	552,15	591,67
	8	7	8	7	8	7	8	7	8	7
Scuola media inferiore (ISCED 2)	334,38	404,59	431,40	453,01	470,29	487,58	506,43	527,31	553,19	608,36
	44	43	44	43	45	42	44	44	43	43

(continua)

*(continua)*

Superiore tecn.-profess. (ISCED 3 b-c)	357,65	408,25	441,23	465,65	483,09	503,16	525,88	544,32	580,61	642,66
	27	27	27	27	26	27	27	27	27	26
Superiore generalista (ISCED 3a)	356,09	431,05	459,60	483,36	502,28	519,09	538,87	566,31	593,95	640,32
	71	70	71	70	72	69	71	70	71	70
Università (ISCED 5-6)	372,26	443,97	475,33	499,01	519,25	538,19	560,78	580,94	609,79	664,67
	41	40	41	40	41	40	41	40	40	40

## CENTRO-SUD

Titolo studio genitori	Decili distribuzione punteggio									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Licenza ele- mentare o senza titolo	266,02	328,34	354,17	376,87	398,67	425,66	441,78	464,86	493,67	544,03
	16	15	15	16	15	15	16	15	15	15
Scuola media inferiore (ISCED 2)	265,13	342,45	377,68	404,66	428,26	445,83	464,58	488,76	518,19	569,57
	79	79	79	79	79	79	79	79	79	79
Superiore tecn.-profess. (ISCED 3 b-c)	289,94	353,73	389,76	414,86	436,61	454,06	477,48	494,56	521,47	578,59
	33	33	33	33	33	33	33	33	33	32
Superiore generalista (ISCED 3a)	313,41	384,12	418,93	442,86	465,10	483,74	502,41	523,30	553,19	610,98
	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
Università (ISCED 5-6)	319,06	388,59	425,89	452,92	473,65	492,87	515,89	534,82	561,64	615,00
	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59

Nota: prima riga: punteggio medio nel test PISA; seconda riga: numero di casi.

## Conclusioni

In queste note abbiamo ricostruito come la nozione di uguaglianza in riferimento alle scelte scolastiche possa essere declinata in modo articolato. A partire dalla nozione intuitiva di uguaglianza degli esiti, siamo passati a considerare l'uguaglianza delle risorse, per approdare a quella delle opportunità nella acquisizione di competenze. Per ciascuna di queste nozioni abbiamo cercato di fornire misure quantitative legate alla distribuzione delle competenze, sulla base dei dati forniti dalle indagini internazionali sulle competenze degli studenti (PISA).

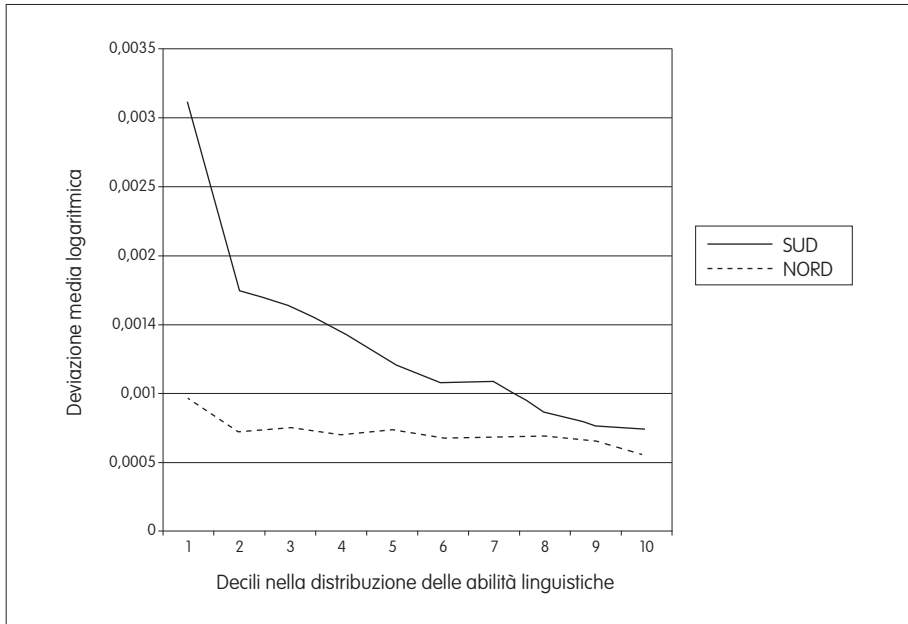


Fig. 6.5 Disuguaglianza delle opportunità per macro-aree, indagine PISA – Italia 2000.

Due ci sembrano gli insegnamenti che possiamo trarre da queste analisi. Da un lato che l'analisi della disuguaglianza degli esiti è sempre un buon punto di partenza per la ricognizione del funzionamento dei sistemi formativi. Il riscontrare ampi divari nelle competenze possedute, piuttosto che apparire segno di buon funzionamento meritocratico del sistema, almeno nel caso italiano può essere ricondotto facilmente a una disuguaglianza nelle risorse fruibili dagli studenti. Dall'altro vi è però il problema di quali risorse sia possibile uniformare. Se i trasferimenti pubblici sono relativamente facili da monitorare e da riequilibrare, molto più difficile appare la possibilità di riequilibrare le differenze nell'ambiente culturale a livello familiare. Questo richiede di poter approfondire come si combinino le diverse categorie di input formativi (a livello di famiglia, di scuola e di ambiente sociale) nella generazione delle competenze individuali, ben coscienti che il livello di impegno e le abilità individuali restano una dimensione incompressibile della disuguaglianza.

## **Bibliografia**

- Checchi D. (1997), *La disuguaglianza. Istruzione e mercato del lavoro*, Bari, Laterza.
- Checchi D. (2004), *Da dove vengono le competenze scolastiche? L'indagine PISA 2000 in Italia*, «Stato e Mercato», 72.
- Checchi D. e Peragine V. (2005), *Regional disparities and inequality of opportunity: The case of Italy*, IZA Discussion Paper No. 1874/2005.
- INVALSI – MIPA (2005), *ASPIS III – Analisi della SPesa per l'Istruzione, Rapporto di ricerca*, [www2.invalsi.it/RN/aspis3/sito/pagine/documentazione.htm](http://www2.invalsi.it/RN/aspis3/sito/pagine/documentazione.htm).
- Roemer J. (1998), *Equality of Opportunity*, Cambridge, Harvard University Press.