

CEI, Ufficio per l'educazione, la scuola e l'università
Convegno nazionale di Pastorale della scuola
Promuovere la persona per rigenerare la scuola
Comunità, merito, equità
Il contributo dei cattolici
Roma, 11-14 febbraio 2009

Senso e significati dell'istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione della differenza

Elena Besozzi

1. Introduzione

Scopo di queste riflessioni è di portare l'attenzione su un aspetto importante e cruciale dei processi di insegnamento-apprendimento e più in generale della scuola, quello del rapporto tra equità e merito, alla luce sia dell'aumento significativo dei tassi di scolarizzazione anche nei livelli più avanzati del sistema scolastico sia dei processi di differenziazione all'interno della popolazione scolastica che frequenta i diversi ordini di scuola. Come vedremo, affrontare la questione del rapporto tra equità e merito significa discutere della qualità della scuola sotto il profilo dell'efficienza e dell'efficacia, ma con una duplice visione, quella dell'istituzione (prospettiva macro) e quella dell'allievo (prospettiva micro), che evidentemente sono tra di loro interconnesse.

Alcuni interrogativi accompagnano queste riflessioni, in particolare: che cosa significa uguaglianza delle opportunità e quindi equità nel campo dell'istruzione? Che cos'è il merito, come si realizza, che rapporto c'è tra merito e ambiente familiare d'origine? Il merito fa emergere veramente gli alunni migliori? La selezione scolastica ha ancora senso? Se sì, in che rapporto sta con la questione dell'uguaglianza e con il merito?

Per discutere di equità e di merito è opportuno ricostruire brevemente uno scenario di riferimento storico, che consenta di collocare il dibattito sull'uguaglianza delle opportunità di fronte all'istruzione e la sua evoluzione e di far emergere diversi punti di vista nel modo di considerare l'uguaglianza e il merito. Si potrà in questo modo mettere in luce funzioni e compiti della scuola sia come sono state individuati in passato sia come si declinano oggi e quindi trovare qualche linea di riflessione che possa consentire di elaborare delle risposte agli interrogativi che abbiamo evidenziato, che sono solo alcune delle numerose domande che emergono nel dibattito contemporaneo sulla meritocrazia.

La prospettiva con la quale si sviluppano queste riflessioni è eminentemente sociologica; questo significa che lo scopo è essenzialmente quello di descrivere, comprendere, interpretare processi e fenomeni e solo in sede di conclusioni trarre indicazioni per l'azione pedagogica e didattica.

2. Le funzioni e i compiti della scuola

La scuola in quanto istituzione specifica e specializzata in istruzione ed educazione nasce come risposta ai bisogni e quindi alle richieste della "nuova" società, delineata

in larga misura dalle due rivoluzioni di fine '700 - la rivoluzione industriale e la rivoluzione francese - che daranno il via a modi di produrre, di lavorare, di stare insieme rifondati su basi nuove e all'interno di una nuova configurazione politica, quella dello stato-nazione, che ridefinisce le basi e l'esercizio della cittadinanza sociale e politica. Se la rivoluzione industriale ribalta gli assetti economici e produttivi e quindi trasforma radicalmente il modo di produrre e di consumare, la seconda scalza dalle fondamenta l'assetto socio-politico e il sistema di potere delle società tradizionali, mettendo le basi per una nuova forma di rappresentanza a base allargata che renderà possibile la costruzione delle varie forme di democrazia degli stati nazionali europei.

Istruzione ed educazione acquistano pertanto rilevanza sia per la realizzazione delle aspettative della modernità, quindi in funzione del progresso e dello sviluppo economico e sociale, sia per garantirsi l'integrazione sociale dei singoli soggetti e il buon funzionamento delle istituzioni sociali.

E' in particolare tra la seconda metà dell'800 e i primi decenni del '900 che si consolidano chiaramente due aspettative rivolte alla scuola: da un lato quella di *formare il lavoratore* (e al contempo *una nuova classe dirigente*) e, dall'altro, quella di educare il *cittadino*: due nuove figure della modernità, legate strettamente ai profondi cambiamenti sociali, economici, politici e culturali.

Nella direzione di queste riflessioni, merita un accenno lo sviluppo di una nuova dimensione o spazio di vita, quello della *società civile*, definita da Norbert Elias (1990) "la società degli individui", una realtà che ha uno stretto legame con il farsi dello stato nazionale moderno: il rapporto tra stato e società civile sarà uno dei temi di fondo dello sviluppo della società moderna e diverse saranno le interpretazioni di questo rapporto¹. E' evidente come il farsi della società civile - sia come esperienza di aggregazione sia come luogo di controllo - abbia dirette implicazioni con l'educazione, quindi con la formazione del cittadino e delle capacità di esercizio della cittadinanza, anche in questo caso con una pluralità di significati e di strategie attribuiti al ruolo dell'educazione².

Un'ulteriore osservazione va fatta a proposito dello sviluppo della scuola come istituzione: essa infatti diventa la realtà alla quale guarda con crescenti aspettative quella nuova classe sociale - la borghesia - che cresce e si sviluppa con la società industriale. Il modello di *famiglia borghese*, ben descritto da Peter Berger nel suo importante lavoro "In difesa della famiglia borghese" (1984), si fonda sulla compattezza attorno ad un *ethos* e ad un cura tanto dei legami interni quanto di quelli con l'esterno: il modello di famiglia borghese corrisponde al contempo a un processo di razionalizzazione della vita familiare e ad uno sviluppo del processo di individualizzazione e quindi di valorizzazione del singolo al suo interno (ivi, pp. 164-165). L'autore sottolinea come la famiglia borghese - per questa sua compattezza con la quale si presenta in forma anche "rivoluzionaria" rispetto ai modelli consolidatisi fino al '700 - sia stata il motore della modernizzazione e punto

¹ Per un approfondimento sia del concetto di società civile sia delle diverse interpretazioni, si veda Magatti, 2005, in particolare il capitolo 2, che discute su quattro idee di società civile, basate su tradizioni diverse: statalista, individualista, associativa, comunicativa.

² Il tema dell'educazione alla cittadinanza, che in questa sede viene solo accennato, è centrale nel dibattito sull'educazione ed è divenuto, negli anni più recenti, una questione cruciale nei paesi occidentali, in relazione a un diffuso indebolimento di una "cultura civica", quindi dei livelli di coinvolgimento, di partecipazione, ma anche di fiducia e lealtà verso le istituzioni (Sciolla, 2005, pp. 23-32).

di riferimento per gli altri strati sociali e per la stessa realtà scolastica che si veniva costituendo. I valori che contraddistinguono la famiglia borghese sono infatti, da un lato, una particolare enfasi della dimensione etica e normativa, dall'altro un'attenzione specifica alla cura e alla crescita dei bambini, con una centralità del ruolo della donna nella costruzione di un equilibrio tra individualismo e responsabilità sociale, in sostanza tra sviluppo dell'acquisitività del singolo e sua collocazione nella dimensione dell'altruismo, nella forma del dono di sé. La famiglia borghese sviluppa pertanto uno specifico modo di vita (stile), centrato su una separazione tra vita privata e impegno pubblico, con una cura della casa, dell'educazione dei figli, del "buon gusto" e del "rispetto" reciproco.

Più in generale, si può rilevare come sia proprio a partire dal momento in cui la funzione economico-produttiva della famiglia si modifica, separandosi nei suoi due aspetti di produzione e di consumo, che la famiglia si affida sempre di più alla scuola per quanto riguarda la formazione, qualificazione e, quindi, anche la riuscita personale dei figli. La scuola, in quanto *istituzione formale acquisitiva*, si inserisce pertanto in modo significativo, tra famiglia e mondo del lavoro, con un ruolo fondamentale di educazione e anche di collocazione delle risorse umane.

Nello sviluppo della scuola, le vengono chiaramente assegnate due funzioni fondamentali, quella di *socializzazione* e quella di *selezione* (Besozzi, 2006).

La funzione di socializzazione si delinea lungo due dimensioni: quella cognitiva e quella morale. E' il sociologo Talcott Parsons (1972) a mettere in evidenza quale sia il criterio fondamentale attraverso il quale opera l'insegnante, quello che egli definisce *achievement* (successo), che rappresenta una categoria discriminante messa in atto dalla scuola per promuovere l'apprendimento degli allievi, premiando le loro prestazioni e, quindi, differenziandoli a vari livelli di riuscita che, in futuro, corrisponderanno a una distribuzione diversificata di ruoli e di posizioni sociali. Ed è proprio Parsons a sottolineare come due siano le componenti fondamentali dell'*achievement* (ivi, pp.243-244): «la prima costituita dall'apprendimento più propriamente "cognitivo" delle informazioni, delle capacità e degli schemi di riferimento associati alla conoscenza empirica e alla competenza tecnologica [...]. La seconda componente può essere definita in via generale "morale"» e fa quindi riferimento al comportamento, alla capacità di sottostare alla disciplina scolastica, alle sue regole di buona educazione. Parsons nota una cosa a prima vista sorprendente e cioè come, nella scuola elementare, queste due componenti - cognitiva e morale - in realtà non siano differenziate, tanto che l'allievo «è valutato in base a criteri molto generali [...] in base a una fusione delle componenti cognitiva e morale, con la predominanza ora dell'una ora dell'altra [...]. I migliori *achievers* nella scuola elementare sono sia gli allievi intelligenti [...] sia gli allievi "più responsabili", che "si comportano bene"». Questo fatto ha una conseguenza importante, in quanto la scuola elementare in realtà sembra costituire un'agenzia «che differenzia la classe scolastica lungo un unico *continuum di achievement*, il cui contenuto è rappresentato dalla superiorità relativa nel corrispondere alle aspettative poste dall'insegnante in quanto agente della società adulta» (ivi, p. 244).

La scuola è pertanto un ambito di apprendimento vario ed articolato, non solo un luogo di istruzione delle nuove generazioni e la dimensione morale è tutt'altro che irrilevante, piuttosto incide sullo stesso complesso di valutazione che l'insegnante esprime rispetto al singolo alunno. In queste considerazioni emerge anche la seconda

funzione della scuola, quella di selezione, strettamente connessa ai processi di insegnamento-apprendimento.

Attraverso la funzione di selezione, la scuola prova le capacità degli individui e li orienta verso percorsi di formazione e sbocchi lavorativi diversificati. Fin dalla sua individuazione, questa funzione di selezione ha mostrato il suo diretto legame con una delle caratteristiche intrinseche del processo di apprendimento scolastico, quello della *valutazione* dei suoi esiti. Il compito di valutazione degli apprendimenti sviluppa quindi una funzione di selezione dei capaci, dei meritevoli, dei “migliori”, cioè di coloro che esprimono una corrispondenza piena con le aspettative dell’insegnante. In questa direzione, si coglie chiaramente il fatto che *la scuola non può non valutare*, ma, al contempo, emerge in tutta evidenza il dilemma insito nello stesso processo valutativo: come valutare? In relazione a standard di apprendimento o in relazione ai progressi compiuti dal singolo alunno?

Il richiamo ad un dibattito annoso e complesso è qui del tutto evidente. Com’è noto, è nella metà del secolo scorso, a fronte dei processi di democratizzazione dell’istruzione e di un approccio diffuso e condiviso alla scolarizzazione intesa come diritto fondamentale e realizzazione dei principi di uguaglianza, che si sostiene da più parti che la funzione di selezione della scuola debba essere eliminata, una posizione che contiene un’esplicita denuncia delle disuguaglianze diffuse all’interno delle classi e delle quali la scuola non tiene conto. Nel prossimo paragrafo si avrà modo di considerare più direttamente l’impatto della democratizzazione degli accessi all’istruzione e quindi le implicazioni per la funzione di selezione scolastica. Qui è per il momento importante sottolineare come, ancora oggi, il termine “selezione” applicato alla scuola, suscita molte resistenze, tanto che in questi ultimi tempi se ne è abbandonato l’uso a favore di un termine apparentemente più neutro, quello di “dispersione scolastica”, provocando una confusività attorno al problema della selezione scolastica invece che chiarirlo³. E’ invece oltremodo importante sostenere come, al di là delle diverse interpretazioni ideologiche, la funzione di selezione debba essere riconsiderata, pena l’impossibilità di attingere alle basi sulle quali poggia il funzionamento dell’istituzione scolastica stessa.

Come si è detto, la scuola, quale ambito di prova delle capacità dei soggetti, fa diretto riferimento alla necessità di valutare gli esiti dell’apprendimento e quindi di misurare per ciascun allievo il grado di raggiungimento di obiettivi prefissati e standardizzati, anche se ricollocabili all’interno di percorsi individualizzati. *Solo*

³ Per dispersione scolastica si intende quel fenomeno che riassume l’insieme della bocciature, delle ripetenze e degli abbandoni e che, pertanto, descrive la *discontinuità dei percorsi* rispetto alla regolarità prevista dagli ordinamenti e dai curricoli. La dispersione scolastica mette pertanto in luce l’insuccesso scolastico, che diventa un indicatore importante per gli insegnanti, così come per gli studenti e per le loro famiglie, del grado di rispondenza alle aspettative di rendimento, profitto, riuscita e, più in generale, di adattamento ad un ambiente preciso con la sua cultura, i suoi ritmi e le sue regole. Sulla definizione di dispersione scolastica esiste un dibattito tra coloro che la considerano termine onnicomprensivo, come si fa in questa sede, di tutto ciò che rappresenta una qualche forma di irregolarità o deviazione rispetto alla linearità e continuità dei percorsi, e coloro che invece la ritengono termine da riferire in modo specifico solo alla fuoriuscita (abbandono) dal sistema della formazione (quindi scolastico e della formazione professionale). Sembra tuttavia preferibile una definizione onnicomprensiva, che ritiene la dispersione scolastica un fenomeno complesso e variegato che comprende tutto ciò che ‘si perde’ – temporaneamente o stabilmente - nel corso della valutazione degli esiti del processo di apprendimento scolastico. Per un approfondimento si veda Morgagni (1998).

cambiando obiettivi e funzionamento dei processi di istruzione così come si sono venuti consolidando nei paesi occidentali si potrebbe di fatto disattendere del tutto alla funzione di selezione scolastica. In sostanza, stante l'assetto organizzativo della scuola, il suo funzionamento e i suoi scopi, la funzione di selezione, strettamente connessa a quella di valutazione, appare ineliminabile. La scuola possiede anche, all'interno di questa funzione, un potere *certificatorio*, il cui rilievo, come osserva Gasperoni (1997, p. 98) «trascende il rapporto che intercorre tra docente e discente. Mediante la valutazione la scuola certifica, nei confronti di terzi (datori di lavoro, università, ecc.), il possesso di determinate conoscenze e competenze da parte degli individui che hanno terminato con successo un ciclo di istruzione [...]. Insomma, l'attività di valutazione svolge funzioni importanti e rappresenta un elemento centrale della pratica didattica».

Naturalmente, riportare in luce l'esistenza della funzione di selezione della scuola non significa propendere per una ripresa della selezione secondo modalità ritenute ampiamente superate, quanto piuttosto rendere espliciti processi e meccanismi che di fatto avvengono tuttora nella scuola e sui quali sovente non si instaura un'adeguata riflessione. Pertanto, proprio alla luce della ineludibile funzione che viene svolta, è opportuno discutere semmai sugli scopi, sui criteri, sulle modalità di tale funzione oggi. Il dibattito degli anni sessanta e settanta ha lasciato in eredità un concetto importante, quello di *selezione legata alla valutazione formativa e orientativa*, che rivolge la sua attenzione non soltanto a *standard* o a risultati oggettivi, ma anche al processo di costruzione dell'apprendimento e quindi agli esiti conseguiti dal soggetto all'interno di un percorso personale, con una valorizzazione quindi degli aspetti di differenziazione e personalizzazione dei curricoli e dei ritmi di apprendimento. E' proprio da questo bagaglio di esperienze e di riflessioni teoriche che occorre ripartire per ricollocare la funzione di selezione in modo adeguato alla realtà della scuola contemporanea e del suo funzionamento, all'interno di quel discorso più ampio sul successo formativo che si è visto emergere negli anni più recenti.

2. Inclusione ed esclusione. I dilemmi del passato e del presente

Queste precisazioni attorno alla funzione di selezione della scuola non esauriscono evidentemente le riflessioni attorno alla questione del merito e dell'equità dei sistemi di istruzione. Piuttosto, è proprio dall'ineliminabilità di questa funzione, stante la necessità per la scuola di una misurazione degli apprendimenti, che è possibile entrare maggiormente nel merito dei processi di inclusione ed esclusione che si sono prodotti in passato e che tuttora possono essere rilevati.

Com'è noto, è nella seconda metà del novecento che si pone in tutta evidenza il dibattito sull'uguaglianza delle opportunità di fronte all'istruzione, in modo radicalmente nuovo, come esito dell'ingresso nella scuola di alunni provenienti da tutti gli strati sociali. Questa apertura degli accessi all'istruzione è l'esito di un processo di maturazione della consapevolezza dell'importanza di una scolarizzazione generalizzata di base per tutti.

Gli anni del dopoguerra in Italia sono segnati da un dilemma politico e sociale cruciale, quello che Marzio Barbagli ha definito il *dilemma selezione/socializzazione* (1974, p. 21), nel quale è contenuta un'opposizione tra due istanze radicalmente diverse: quella di operare una forte selezione scolastica in funzione della formazione

della futura classe dirigente e dello sviluppo del mercato delle professioni di contro a quella se privilegiare il ruolo educativo, di socializzazione, della scuola, accogliendo il massimo numero di allievi possibile, in modo da garantirsi l'integrazione sociale delle nuove generazioni.

E' evidente come il nuovo ordine costituzionale preme per la democratizzazione dell'accesso all'istruzione e alla cultura e quindi per un consolidamento del processo di alfabetizzazione, che, nell'Italia degli anni '50 e '60, appare ancora un obiettivo da raggiungere e per un'apertura degli accessi agli ordini di scuola successivi a quello elementare. Al censimento del 1961, oltre il 24% della popolazione risultava analfabeta o alfabeto senza titolo, il 60% aveva solo la licenza di scuola elementare, i laureati erano l'1.3%. Tuttavia, malgrado questa arretratezza nel livello di istruzione della popolazione, il dibattito politico degli anni cinquanta per una riforma della scuola continua a far emergere profonde divisioni sul modello di scuola da proporre, contrasti ben rappresentati dalla battaglia per il mantenimento o l'abolizione del latino nella futura scuola media riformata: questo scontro mette in luce due linee interpretative, l'una, che difende una cultura umanistica considerata da molti di fatto elitaria e discriminante; l'altra che accoglie più direttamente le pressioni delle famiglie, anche dei ceti popolari, per un investimento in istruzione finalizzato a un miglioramento delle proprie condizioni sociali e professionali.

Questo orientamento verso l'investimento in istruzione è ben visibile già negli anni cinquanta, con l'aumento dei tassi di scolarizzazione dapprima nella scuola media e poi nella scuola secondaria superiore⁴ e rappresenta l'aspirazione da parte delle classi sociali inferiori all'emancipazione e alla mobilità sociale.

Il provvedimento legislativo che sancisce formalmente l'apertura del sistema scolastico italiano è, come noto, l'istituzione della scuola media unica e obbligatoria, con la legge 31 dicembre 1962, n. 1859, che segna a tutti gli effetti il passaggio da una scuola d'élite alla scuola *di tutti*, proprio perché cade l'ordinamento a doppio binario vigente fino ad allora⁵. Si può ritenere che l'istituzione della scuola media unica, rappresenti, da un lato, l'esito di un lungo e travagliato dibattito sulla scuola a partire dagli anni del dopoguerra e dei tentativi di un progetto generale di riforma dell'istruzione in relazione ai dettami della Costituzione dello stato repubblicano; dall'altro, questo cambiamento normativo sancisce di fatto l'accresciuta domanda di istruzione e il desiderio di ascesa sociale della classi popolari.

In termini generali, questo nuovo assetto normativo del segmento di base della scolarizzazione in Italia, ripropone e riformula la questione degli accessi, ma anche, in modo ancora più evidente, quella relativa ai processi di inclusione ed esclusione che accompagnano la crescita dei tassi di scolarizzazione e il graduale processo di

⁴ Ancora negli anni '50 del secolo scorso, l'obbligo scolastico, prolungato al 14° anno già con la riforma Gentile del 1923, risultava largamente inevaso, tanto che per esempio nell'anno scolastico 1952-53 solo il 53.2% dei ragazzi fra gli 11 e i 14 anni frequentava una scuola. Tuttavia, secondo i dati Istat, è proprio a partire dalla metà degli anni '50 che si osserva un aumento dei tassi di iscrizione nella scuola media: nell'anno scolastico 1959-60 gli studenti iscritti alla scuola media erano 1.311.000, con un aumento negli ultimi 5 anni (dal '55 al '60) di 405.000 unità. Anche l'aumento delle iscrizioni nella scuola secondaria superiore è ben visibile a cavallo tra la metà degli anni '50 e l'inizio degli anni sessanta: dal 1956 al 1961 gli studenti della secondaria superiore passano da 70.000 a 123.586. L'espansione della secondaria superiore ha però già inizio negli anni '30 e va sottolineato il contributo significativo dei tassi di iscrizione femminile già a partire dagli anni '20 e poi decisamente sostenuto negli anni del dopoguerra (cfr. A.L.Fadiga-Zanatta, 1976).

⁵ Il doppio binario era costituito dalla scuola media per coloro che proseguivano gli studi e la scuola di avviamento professionale per coloro che entravano poi direttamente nel mondo del lavoro.

universalizzazione della scuola secondaria inferiore e superiore dalla seconda metà del secolo scorso fino ai giorni nostri

Infatti, se è pur vero che questa riforma di un segmento della scolarità⁶ costruisce, a partire dagli anni sessanta, la scuola di base all'insegna dell'affermazione del diritto di accesso e quindi delle pari opportunità, appare subito evidente, e in modo dirimpente, la necessità di rivedere il modo di intendere l'uguaglianza delle opportunità di fronte all'istruzione, che superi la concezione di un'uguaglianza formale degli accessi.

In altre parole, è proprio a partire dalla realizzazione della scuola media unica, così come dall'ulteriore espansione dei tassi di iscrizione alla scuola secondaria superiore, che si rileva come l'uguaglianza negli accessi garantisca la possibilità di entrare nel sistema di istruzione ai suoi vari livelli, ma *non una fruizione piena ed ottimale e neppure risultati positivi da parte di molti alunni*.

Di fatto, è proprio la "scuola di massa" a rendere visibile la disuguaglianza sociale, che entra prepotentemente e si manifesta nelle classi di scuola media e nella scuola secondaria superiore. In altre parole, l'uguaglianza negli accessi, che si realizza in tutti i sistemi scolastici dei paesi occidentali a partire dalla seconda metà del secolo scorso, non corrisponde ad una piena realizzazione dell'uguaglianza delle opportunità.

Come osservava tempo fa J.S.Coleman (1968), se l'uguaglianza delle opportunità educative viene sempre più intesa come uguale possibilità di fruire di un determinato curriculum, si contrappongono poi due concezioni profondamente diverse sul modo di intenderla e di realizzarla: mentre l'ideologia liberale enfatizza l'*uguaglianza negli accessi* e una *concezione meritocratica* a partire da posizioni di partenza ritenute uguali, con una legittimazione della disuguaglianza negli esiti, l'ideologia socialista e marxista ritiene che l'uguaglianza delle opportunità debba riguardare non solo gli accessi bensì il raggiungimento di risultati positivi (*uguaglianza negli esiti*). Questa seconda concezione esprime una *visione sostanziale* dell'uguaglianza, di contro a quella liberale, che può essere definita una *visione formale*, basata su un principio universalistico di accesso e di partecipazione.

In sostanza, alla luce della progressiva apertura dei sistemi scolastici, si assiste ad una trasformazione del dilemma più sopra evidenziato (selezione o socializzazione?): infatti, non si tratta più di decidere sugli accessi (chi entra e chi no), bensì circa le condizioni e le possibilità di permanenza nel sistema di istruzione. La funzione di selezione della scuola si scontra pertanto direttamente con la questione dell'uguaglianza delle opportunità (*selezione o uguaglianza?*) e con ciò il fuoco di analisi si sposta dal tema dell'uguaglianza delle opportunità a quello delle *disuguaglianze di fronte all'istruzione*, con uno sviluppo dell'analisi dei fattori che incidono sulla riuscita scolastica. Com'è noto, è a questo punto che viene

⁶ La scuola media unica, pur nel suo orientamento inclusivo, rappresenta tuttavia un processo di riforma parziale, in quanto si inserisce in un'organizzazione del sistema complessivo di istruzione che rimane di fatto immutato per anni. Per avere i nuovi programmi della scuola elementare bisognerà attendere il 1985, programmi impegnativi che in qualche misura creano una sorta di "secondarizzazione" della scuola elementare e portano alla Legge di riforma n.148 del 1990, che, con l'introduzione del modulo, riconosce la necessità di affidare a più insegnanti lo svolgimento di programmi che comportano conoscenze e abilità approfondite. A sua volta, la scuola secondaria superiore, fin dagli anni sessanta, sarà oggetto di discussioni e progettazione di linee di riforma che tuttavia troveranno una sistemazione definitiva solo con l'approvazione della legge 53/2003 (legge Moratti), che tuttavia è tuttora "sospesa" nei suoi ordinamenti di attuazione proprio per quanto riguarda il segmento della scuola secondaria di II grado.

formulandosi la teoria della riproduzione culturale della scuola, che ha nel sociologo francese Pierre Bourdieu (1972) il suo massimo rappresentante: secondo questo autore, la scuola si configura, invece che come ambito di promozione individuale e di mobilità sociale, come istituzione finalizzata alla riproduzione culturale (dei modelli culturali dominanti) e sociale (delle gerarchie sociali esistenti).

Il dilemma *selezione o uguaglianza?* pone chiaramente in luce una tensione che si viene a creare attorno alla funzione di selezione: diventa infatti evidente, anche per chi propende per una funzione di selezione della scuola, la necessità di una ridefinizione dei criteri da adottare, soprattutto perché appare del tutto evidente come i tradizionali meccanismi selettivi producano “mortalità scolastica” nella forma di bocciature, ripetenze, abbandoni e questo soprattutto fra gli alunni provenienti dagli strati sociali inferiori.

In sostanza, dagli anni sessanta si comincia a mettere a fuoco il problema dei *drop outs*, cioè di tutti quegli alunni che fuoriescono dalla regolarità scolastica e spesso in modo così vistoso da accumulare ripetenze o da arrivare all’assolvimento dell’obbligo formale uscendo dalla scuola senza il conseguimento del titolo finale. Una selezione che risulta consistente almeno fino alla fine degli anni ottanta. Nell’a.s. 1972-73, a dieci anni di distanza dall’introduzione della scuola media unica, le ripetenze in prima elementare sono il 7.7%, mentre in prima media il 10.1%.

Se, nel corso degli anni settanta e ottanta, le ripetenze nelle elementari calano progressivamente, fin quasi ad esaurirsi (nell’a.s. 1986-87 sono dell’1.2% in prima), le ripetenze nella scuola media tendono invece ad aumentare: nell’a.s. 1986-87 le ripetenze in prima media sono l’11.7%, in seconda l’8.5%, in terza il 4.2% (dati Istat e Censis). Come osservava D.Checchi oltre dieci anni fa, se è vero che i tassi di scolarità nella scuola media si alzano con l’introduzione della riforma: 20% nel 1945, 59% nel 1962, 100% nel 1975, tuttavia i licenziati sulla coorte di riferimento raggiungono la soglia del 100% solo nel 1989. Tra il 1951 e il 1991 permane una quota oscillante dell’8-9% che non consegue il titolo. «Esiste uno “zoccolo duro” nella popolazione, che è impermeabile al completamento della scuola dell’obbligo. Tale zoccolo si annida nella scuola media, che non appare avere ancora raggiunto una situazione di completa efficacia, forse anche a causa degli strumenti selettivi adottati» (Checchi, 1997, p.94).

Ma chi sono questi alunni che non riescono, che ripetono anche più volte, o che lasciano la scuola precocemente?

Sono noti i dibattiti dei decenni scorsi tra posizioni liberali e posizioni marxiste. Tuttavia, si può notare anche una convergenza nell’interpretazione delle cause dell’insuccesso scolastico. Sul versante delle teorie liberali, si sottolinea la *deprivazione* e la *povertà culturale* di molti alunni provenienti dalle classi sociali inferiori. In questa diagnosi vengono evidenziati soprattutto la *perdita di capitale umano*, lo *spreco di talenti*, cioè di risorse umane che, pur ben dotate, non riescono a reggere l’impegno scolastico per mancanza di risorse culturali adeguate di partenza.

A sua volta, sul versante neo-marxista, Pierre Bourdieu mette in evidenza il peso dell’*eredità culturale*, svelando in modo decisamente efficace, come sovente *il merito mascheri i privilegi*. Bourdieu insieme a Passeron (1971) individua due concetti fondamentali, quello di *capitale culturale* e quello di *ethos di classe* che insieme formano l’eredità culturale di ciascuno di noi⁷. Un’eredità che descrive il

⁷ Il capitale culturale è l’insieme dei beni simbolici trasmessi in primo luogo dalla famiglia e denota le possibilità per un soggetto di avere successo e di collocarsi in uno spazio e in una gerarchia sociale.

“bagaglio“ di ingresso che ciascun alunno porta con sé nella realtà scolastica. E’ all’interno della classe scolastica che i diversi *habitus* e la ricchezza o adeguatezza della propria eredità culturale vengono messi a confronto. «I bambini originari degli ambienti sociali privilegiati non sono debitori al loro ambiente soltanto di abitudini e di stimoli che servono loro direttamente nei compiti scolastici; e il vantaggio più importante non è quello che essi traggono dall’aiuto diretto che i genitori possono loro concedere. Essi ricevono in eredità anche delle conoscenze e uno stile di comportamento, dei gusti e un “buon gusto”, i quali fruttano nella scuola a tal punto che questi aspetti imponderabili dell’atteggiamento sono il più delle volte attribuiti alle doti naturali» (Bourdieu, 1978, p. 292). E’ in questa prospettiva che emerge il malinteso radicale con cui opera la scuola: «trattando tutti i discenti, anche se di fatto disuguali, come uguali nei diritti e nei doveri, finisce di fatto per sancire le disuguaglianze iniziali di fronte alla cultura» (ivi, p. 30) e in tal modo *trasforma il privilegio in merito*, considerando i risultati scolastici come se fossero legati esclusivamente a doti naturali.

3. La “scuola di tutti e di ciascuno”. Il rapporto equità/merito

In relazione al dibattito sull’uguaglianza delle opportunità di fronte all’istruzione e allo svelamento dei fattori che incidono sull’insuccesso scolastico, negli ultimi decenni del secolo scorso finisce con il prevalere, soprattutto nella scuola italiana, il principio dell’accoglienza, dell’inclusione, di una scuola “di tutti”. Da molte parti si contrasta l’uso di termini come selezione, merito, mentre si cercano misure compensatorie di riduzione del *gap* iniziale tra gli alunni. Si tratta di un impegno gravoso, soprattutto di fronte a una popolazione scolastica altamente eterogenea per provenienza sociale, culturale e per diversità rilevanti riguardo a motivazioni, aspettative, requisiti per l’apprendimento e, soprattutto, in presenza di un consistente e multiforme insuccesso scolastico, anche se spostato progressivamente a livello della scuola secondaria superiore, in una sorta di “selezione differita”, che di fatto libera la scuola dell’obbligo dall’affrontare in modo nuovo la questione della selezione in funzione di una popolazione che è radicalmente cambiata nella sua composizione e nelle sue caratteristiche.

Complessivamente, alla luce dei dati più recenti, si può in ogni caso osservare un miglioramento complessivo dei tassi di scolarizzazione e una maggiore permanenza nel sistema d’istruzione e formazione, grazie all’impegno a livello nazionale e regionale per l’assolvimento del diritto dovere all’istruzione e formazione fissato ai 18 anni (Legge 53/2003), all’istituzione dei corsi DDIF per la formazione di base

Esso è costituito dall’insieme delle buone maniere, dello stile di vita, del buon gusto oltre che dalle informazioni e conoscenze e delinea pertanto un *habitus*, che finisce con l’essere a tutti gli effetti un prodotto dell’appartenenza a un determinato gruppo o classe sociale. Il capitale culturale è anche un capitale sociale, in quanto rappresenta tutto quell’insieme di relazioni e frequentazioni che arricchiscono le possibilità di conoscenza, di informazione e di posizionamento. Questo capitale è precocemente acquisito in seno alla famiglia d’origine, rappresenta pertanto un vantaggio e un prerequisito per accedere alla cultura scolastica. L’*ethos* di classe invece è costituito dall’insieme dei valori di riferimento, che contribuiscono a definire anche gli atteggiamenti verso la scuola e la cultura scolastica e quindi l’interesse, la motivazione all’apprendimento e alla frequenza scolastica. Capitale culturale e *ethos* formano pertanto l’eredità culturale di ciascun allievo.

triennale⁸. Tuttavia, gli obiettivi fissati dal Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, che prevedono al 2010 la riduzione, nei diversi paesi europei, al 10% l'ammontare di giovani nella fascia d'età 18-24 anni senza titolo di scuola secondaria superiore e non più in formazione (*early school leavers*), vede ancora l'Italia tuttora in ritardo: nel 2006, il 20,8% dei ragazzi era fermo alla licenza media senza frequentare alcun corso di formazione, contro una media europea del 15,3%. I dati aggiornati al 2007 evidenziano, comunque, un ulteriore progresso che contribuisce a far diminuire la distanza dell'Italia rispetto agli altri Paesi (Mpi, 2008)⁹. Nel suo ultimo Rapporto 2008, l'Isfol segnala, nella fascia d'età 14-17 anni, circa 120.000 giovani (pari al 5% della popolazione corrispondente per età) in situazione di evasione del diritto-dovere all'istruzione e formazione. A questo numero va aggiunta una quota non indifferente di giovani apprendisti che non sono impegnati in alcuna attività formativa, per cui la stima alla fine è di circa 150-155 mila giovani non inseriti in alcun percorso formativo istituzionalizzato. Il dato relativo all'evasione del diritto-dovere tocca soprattutto il Sud (8%) e il Centro (4,1%), quasi per niente il Nord-Est (0,6%) e, invece, in misura significativa, anche il Nord-Ovest (3,9%).

Per quanto riguarda bocciature, ripetenze, abbandoni, negli ultimi decenni si è assistito ad una trasformazione del fenomeno della selezione e della dispersione scolastica: ad una diminuzione degli abbandoni, soprattutto nella scuola media, si accompagna un aumento delle bocciature. Secondo i dati del Ministero (Mpi, 2008), nell'a.s. 2006-2007, i tassi di bocciatura (non ammissione all'anno successivo) hanno interessato il 3,2% degli iscritti nella scuola secondaria di I grado e il 14,2% degli iscritti nella secondaria di II grado. Molto delicato appare tuttora il passaggio da un ordine scolastico all'altro: in prima media boccia il 4% degli iscritti, in I superiore il 18,9%. L'insuccesso scolastico è particolarmente evidente negli istituti professionali (23,8% di non ammessi all'anno successivo) e tecnici (17,8% di non ammessi). L'insuccesso scolastico, misurato in termini di bocciature e di ripetenze, appare quindi tuttora un fenomeno di rilievo, anche se attuato attraverso una selezione differita, che ha spostato il problema a livello della scuola secondaria di II grado.

Ma il dato più vistoso è dato dall'evidente presenza di una *selezione occulta* accanto ad una selezione esplicita: molti studenti conseguono formalmente la licenza di scuola media pur in presenza di carenze vistose sul piano dell'apprendimento (Perone, 2006). Questo va considerato un indicatore importante di come la scuola – e soprattutto la scuola dell'obbligo – non abbia realizzato una trasformazione dei processi di insegnamento-apprendimento, ma solo aggiustamenti per ottemperare ad una realizzazione del principio di uguaglianza formale e al criterio ormai invalso della promozione a tutti il più possibile, senza tuttavia coltivare un'attenzione piena e reale al singolo per il raggiungimento di esiti concreti di apprendimento.

L'ottica dell'uguaglianza perseguita da sola, in modo univoco, senza un'attenzione agli aspetti reali dei processi di insegnamento-apprendimento, come per esempio l'esigenza di ragazzi dotati con poche risorse e stimoli o dei ragazzi dotati che si annoiano in un insegnamento livellato, di basso profilo o, ancora, degli alunni con handicap o dei ragazzi stranieri, si rivela sempre più debole, soprattutto perché diventa inevitabile un abbassamento generale degli standard di apprendimento, che le

⁸ I percorsi triennali di istruzione e formazione iniziale sono stati avviati con l'Accordo Stato-Regioni del 19 giugno 2003. Attraverso questi corsi si consegue una qualifica di livello nazionale.

⁹ Le regioni con le più evidenti difficoltà sono la Valle d'Aosta (29,5%), che mostra tra 2006 e 2007 uno scivolamento verso il basso della classifica, la Campania (28,8%), la Sicilia (26%) e la Puglia (23,9%).

recenti indagini OCSE-PISA 2003 e 2006¹⁰ ben hanno messo in luce riguardo alle prestazioni degli studenti quindicenni italiani rispetto agli altri paesi coinvolti nell'indagine internazionale.

Per reimpostare oggi la questione del rapporto tra equità e merito occorre *liberarsi innanzitutto di un malinteso: quello per cui, perseguendo l'ottica dell'uguaglianza si debbano ignorare diversità e differenze*. In questa prospettiva, l'uguaglianza viene intesa, in modo del tutto riduttivo, come uniformità dei percorsi e degli esiti, dando scarsa rilevanza ai bisogni, aspettative ed esigenze di differenziazione. Ma, pur perseguendo questa linea, si osserva in ogni caso il permanere delle disuguaglianze e l'emergere di nuove forme di esclusione. Non è irrilevante il fatto che anche oggi continui ad esistere una "segregazione formativa" in base all'origine sociale, per cui i vari indirizzi di scuola secondaria di II grado raccolgono un'utenza diversificata in relazione al *background* familiare. Anche le indagini più recenti (Ballarino, Checchi, 2006; Cavalli, Argentin, 2007; Ballarino, 2008; Besozzi, 2009) mostrano chiaramente il legame tra stratificazione sociale, scelte ed esiti scolastici. Se, infatti, pare diminuito il peso degli aspetti economici nell'influenzare le scelte scolastiche e il proseguimento degli studi, emerge in tutta evidenza invece il ruolo significativo del capitale culturale dei genitori, soprattutto del titolo di studio, che viene definito un vero e proprio *predittore* delle carriere scolastiche e professionali dei figli. E non è neppure irrilevante che i più colpiti dalla selezione scolastica siano gli studenti con un basso capitale culturale e sociale. In generale, soprattutto nel contesto italiano, il merito continua ad essere largamente influenzato dai vantaggi economici e soprattutto culturali di cui gode lo studente. Da molti studi anche recenti, la scuola sembra funzionare ancora come un luogo che per lo più conferma l'eredità culturale con la quale gli alunni entrano in classe, una sorta di *inerzia* che non è in grado di incrementare il capitale culturale e sociale di ciascun allievo. Pertanto, riuscire a coniugare merito ed equità appare una sfida a tutto campo.

Per uscire da questa impasse, occorre, si diceva, sciogliere innanzitutto un malinteso e quindi superare un falso dilemma che oppone uguaglianza a differenza. Infatti, l'opposto di uguaglianza non è la differenza bensì la disuguaglianza, mentre l'opposto della differenza è la somiglianza. La dimensione dell'uguaglianza appartiene alla sfera dei diritti e concerne i rapporti sociali che si vengono a instaurare fra gli individui, all'interno dei quali si sviluppa un processo di valutazione, di apprezzamento e quindi di valorizzazione di alcune caratteristiche piuttosto che di altre. Diversità e differenze fanno invece riferimento a caratteristiche individuali o di gruppo, come il sesso o l'etnia (diversità) o come l'intelligenza, la statura, il reddito, l'età, differenze misurabili in termini quantitativi: questi attributi ricevono, nel corso delle interazioni sociali, un diverso peso, che definisce la possibilità o meno di accedere alle risorse sociali.

E' proprio la distinzione dei due termini - quello di disuguaglianza e quello di differenza - che fa intravedere l'opportunità di nuove analisi in ordine a una migliore comprensione dei meccanismi e dei motivi che regolano le scelte scolastiche individuali all'interno di vincoli strutturali e normativi. Alla luce di questa distinzione tra la dimensione delle disuguaglianze e la dimensione delle

¹⁰ Le indagini PISA (Programme for International Student Assessment) misurano il livello di competenze raggiunte dagli studenti quindicenni in vari ambiti (matematica, lettura, scienze, *problem solving*). Le competenze misurate sono considerate in termini di abilità, quindi come capacità di essere utilizzate nella vita quotidiana. Cfr. Bratti M., Checchi D., Filippin A. (2007).

differenze, si può chiarire come il *dilemma uguaglianza/differenza* non abbia ragion d'essere, in quanto piuttosto che di alternativa o di opposizione si dovrebbe poter mettere in primo piano entrambe le istanze e quindi poter coniugare il diritto all'uguaglianza (a pari opportunità di accesso e di fruizione) con un diritto alla differenza, quindi alla individualizzazione e personalizzazione delle scelte e dei percorsi.

In specifico, il riconoscimento di un diritto alla differenza pone al centro del dibattito la questione della scelta e dell'intenzionalità degli attori. Tematizzare la differenza in educazione significa pertanto introdurre una lettura diversa degli stessi condizionamenti sociali e accogliere la possibilità, per il soggetto, di una loro presa in esame e quindi di una problematizzazione dei vincoli e delle aspettative, con il riconoscimento di gradi di libertà per il soggetto.

Il richiamo alla grande intuizione di don Lorenzo Milani è qui quasi d'obbligo. La scelta educativa del prete di Barbiana rappresenta una sfida per quel tempo (gli anni sessanta) e per il clima pedagogico dentro la scuola media riformata, ma acquista grande attualità anche oggi. Per don Milani, l'ottimismo egualitario e la difesa del principio di equità, come uguaglianza di trattamento, maschera di fatto un'azione selettiva piuttosto intensa e a volte anche reiterata sullo stesso soggetto. Ed è proprio l'attenzione che egli porta sulle differenze degli alunni dentro una classe, legate tanto a doti di intelligenza e di impegno quanto a condizioni sociali e culturali differenti, a rappresentare il punto di rottura, la radicale discontinuità con le modalità di funzionamento della scuola di quel tempo. Invece di farsi affascinare dal mito dell'uguaglianza che ha portato all'istituzione della scuola media unica, egli assume, affronta e decostruisce un paradosso, affermando che «non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti uguali fra disuguali»¹¹.

In sostanza, con l'esperienza della scuola di Barbiana, don Milani mette le radici per la costruzione di un'azione pedagogica basata su due diritti fondamentali, l'uno relativo al soggetto in quanto tale – il diritto alla differenza, all'unicità, ad essere se stesso – l'altro, relativo al rapporto tra gli uomini – il diritto a pari opportunità, all'equità e alla giustizia.

Questo processo di maturazione di una sensibilità verso il tema delle differenze ha avuto un'accelerazione significativa negli ultimi due decenni e ha portato ad un aumento dell'attenzione alle varie forme di diversità e di differenza: per esempio, alla disabilità e oggi anche ad una nuova utenza, formata dagli alunni provenienti da tanti e diversi paesi del mondo per i quali si richiedono analisi e buone pratiche per l'accoglienza, l'inclusione e l'integrazione scolastica.

Il dibattito di questi ultimi anni impegna proprio su questa sfida, quella di poter coniugare uguaglianza e differenza, e non si tratta solo di affermazioni di principio, ma anche di un concreto lavoro per la elaborazione di buone pratiche che possano fraporsi alle numerose insidie o derive che sistematicamente attraversano la scuola, come l'enfasi sulla meritocrazia senza averne elaborati i criteri e i fondamenti o l'exasperazione di un differenzialismo, che diventa stigmatizzazione o canalizzazione precoce.

4. Equità, merito e qualità della scuola. Nodi critici e sfide

¹¹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1992, p. 55.

Alla luce delle riflessioni sviluppate fin qui, appare chiaro come la questione dell'equità in educazione non possa prescindere dalla considerazione delle diversità e delle differenze. La maturazione di questa consapevolezza è un processo lento e in larga misura gravoso, in quanto comporta una messa al centro dell'insegnamento-apprendimento sia della persona dell'alunno e le sue chances, costituite da risorse ma anche da vincoli e legami sia dell'insegnante, con le sue competenze pedagogico-didattiche e la sua capacità di tenere sotto controllo contemporaneamente tanto un processo globale e obiettivi da raggiungere quanto i percorsi individuali di appropriazione ed elaborazione di conoscenze e competenze.

Allo stesso modo, il problema del merito – la meritocrazia – che trova in questi ultimi tempi largo spazio nei dibattiti e nell'elaborazione delle politiche scolastiche¹², non può essere assunta come obiettivo dei sistemi di istruzione e formazione senza un'adeguata collocazione in relazione alle dinamiche che si sviluppano in ordine all'uguaglianza delle opportunità e alla differenziazione di doti, motivazioni, aspettative. La questione del merito, affrontata in questa prospettiva, mostra in tutta evidenza la necessità della messa in campo di un *trattamento dis-uguale* nei confronti di tutti quegli alunni dotati, ma con scarse possibilità di far emergere il proprio talento, data la povertà di stimoli, lo scarso orientamento all'*achievement*, poco sviluppato a partire dall'ambiente familiare, la distanza culturale con una cultura della scuola fondata sulla scrittura e su di un pensiero astratto, che richiede una lingua ricca ed articolata per l'elaborazione delle conoscenze.

D'altro canto, il merito dovrebbe poter diversificare i risultati, facendo emergere l'eccellenza e ridando alla scuola un compito alto, quello di una *cura delle doti*, dei talenti. Tutti gli studi e le ricerche in questo campo mettono in luce come la strada da percorrere per una rifondazione di una meritocrazia "giusta" sia quella di *liberare il più possibile il merito dai condizionamenti sociali e culturali d'origine*.

Da una cura dei "migliori" (spesso figli delle classi alte e privilegiate) si passa ad una "coltivazione dei talenti", con la consapevolezza che esistono più intelligenze e più possibilità del declinarsi del talento e quindi del merito (Bruner, 1988) e che i talenti sono sparsi nella popolazione scolastica e spesso occorre andare con molta tenacia a scovarli.

Posta in questi termini, la questione della meritocrazia corrisponde ad una messa a tema del capitale umano e dello spreco dei talenti e riporta in primo piano un dibattito ormai aperto da qualche anno, quello della qualità della scuola, misurata sul duplice versante dell'efficienza e dell'efficacia.

Ebbene, se l'efficienza corrisponde alla costruzione di un equilibrio ottimale tra mezzi e fini, con un bilancio positivo da raggiungere in ordine all'attivazione e all'impiego delle risorse disponibili e agli scopi individuati, l'efficacia considera e misura invece il grado di impatto dell'azione educativa e la sua capacità di trasformazione e di incremento delle risorse disponibili. Detto in altri termini, l'efficacia mette in luce quanto una determinata realtà educativa è in grado di incidere sulla valorizzazione e sul miglioramento delle situazioni di partenza. E' evidente come questo abbia a che fare in prima istanza proprio con i soggetti in formazione, dove l'efficacia educativa corrisponde proprio alla capacità di far emergere e sviluppare tutto il potenziale intellettuale, relazionale, morale portandolo al suo massimo sviluppo.

¹² Si veda a questo proposito il volume di Roger Abravanel (2008) e il dibattito che ne è seguito sui media e nei vari blog della rete internet.

Rispetto a queste considerazioni si può sottolineare la distanza che molte realtà scolastiche mostrano rispetto al parametro dell'efficacia. Si è accennato al rischio dell'inerzia e dello spreco sia di capitale sociale che di capitale culturale dentro e fuori le scuole.

Più in generale, c'è ragione di ritenere che siano in atto trasformazioni importanti e in qualche misura preoccupanti, attorno al costituirsi e al consolidarsi tanto del capitale culturale quanto di quello sociale e delle loro connessioni e influenze sui processi di orientamento, scelta ed esiti scolastici delle nuove generazioni.

J.S Coleman (2005, p.390) definisce il capitale sociale come quel capitale «incorporato nelle *relazioni* tra le persone» e che viene «creato quando le relazioni tra persone cambiano i modi che agevolano l'azione». Centrale in questo concetto è la dimensione della fiducia reciproca. Questo sta a significare che il capitale sociale è spendibile all'interno di situazioni interattive, in processi di scambio che si allargano e di cui beneficiano anche coloro che non hanno creato direttamente quel tipo di capitale sociale.

Si assiste oggi a situazioni sempre più diversificate che possono presentare una carenza di sinergia e quindi uno scollamento tra capitale sociale e capitale culturale, oppure che presentano un capitale sociale debole e fronte di un capitale culturale forte o viceversa. Soggetti con forte capitale culturale – come è sovente il caso di soggetti migranti – si ritrovano in posizione oltremodo debole nell'ambito dei processi di scambio centrali di una determinata società, quindi con una debolezza sul fronte della riconoscibilità e della valorizzazione. Viceversa, soggetti con forte capitale sociale dato da una loro posizione strutturale consolidata possono ritrovarsi con un capitale culturale inerte o poco spendibile o indebolito dall'incapacità di stare dentro i sistemi di istruzione o nei circuiti dell'informazione e della conoscenza. E' il caso di molti studenti provenienti da situazioni sociali e culturali avvantaggiate, che rendono tuttavia inerte la loro cultura familiare di riferimento e la scuola la valorizzano solo come rendita posizionale, confermando una situazione che è destinata ad essere culturalmente povera, con esiti problematici in termini di capitale umano diffuso e utile anche sul piano sociale.

In questa direzione si aprono molte piste di riflessione e soprattutto di indagine, in una realtà sociale variegata e complessa, ridondante sul piano delle opportunità e della mobilità sociale, culturale ed educativa, ma sovente incapace di *aver cura* delle relazioni e della crescita culturale delle giovani generazioni.

Bibliografia

- ABRAVANEL R. (2008), *Meritocrazia. 4 proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto*, Garzanti, Milano.
- BALLARINO G. (2008), *Espansione dell'istruzione e(dis)uguaglianza scolastica in Italia*, in Centro Nazionale di Prevenzione e Difesa Sociale (2008).
- BALLARINO G., CHECCHI D. (a cura di) (2006), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, Il Mulino, Bologna.
- BARBAGLI M. (1974), *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- BERGER P. (1984), *In difesa della famiglia borghese*, Il Mulino, Bologna.
- BESOZZI E. (2006), *Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma.
- BESOZZI E. (a cura di) (2009), *Tra sogni e realtà. Adolescenti e chances di vita in diversi contesti locali*, Carocci, Roma (in corso di pubblicazione).
- BOURDIEU P. (1972), *La riproduzione*, Guaraldi, Firenze.
- BOURDIEU P. (1978), *La trasmissione dell'eredità culturale*, in BARBAGLI M.(a cura di) (1978), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Il Mulino, Bologna.
- BOURDIEU P., PASSERON C., *I delfini. Gli studenti e la cultura*, Guaraldi, Firenze, 1971.
- BRATTI M., CHECCHI D., FILIPPIN A. (2007), *Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell'indagine OCSE PISA 2003*, Il Mulino, Bologna.
- BRUNER J.(1988), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari.
- CHECCHI D. (1997), *L'efficacia del sistema scolastico italiano in prospettiva storica*, in ROSSI N. (a cura di), *L'istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- CAVALLI A., ARGENTIN G. (a cura di), (2007), *Giovani a scuola, Un'indagine della Fondazione per la Scuola realizzata dall'Istituto Iard*, Il Mulino, Bologna.
- Centro Nazionale di Prevenzione e Difesa Sociale (2008), *Sistemi educativi e capitale umano*, Giuffrè Editore, Milano.
- COLEMAN J.S. (1968), *The Concept of Equality of Educational Opportunity*, in "Harvard Educational Review", XXXVIII, 1.
- COLEMAN J.S. (2005), *Fondamenti di teoria sociale*, Il Mulino, Bologna.
- ELIAS N. (1990), *La società degli individui*, Il Mulino, Bologna.
- FADIGA-ZANATTA A.L. (1976), *Il sistema scolastico italiano*, Il Mulino, Bologna.
- GASPERONI G. (1997), *Il rendimento scolastico*, Il Mulino, Bologna.
- ISFOL, *Rapporto 2008*, Franco Angeli, Milano.
- MAGATTI M. (2005), *Il potere istituzionale della società civile*, Laterza, Roma-Bari.
- Ministero della Pubblica Istruzione, Servizio Statistico (2008), *La dispersione scolastica. Indicatori di base. Anno scolastico 2006/2007*, Roma.
- MORGAGNI E. (a cura di) (1998), *Adolescenti e dispersione scolastica*, Carocci, Roma.
- PERONE E., *Una dispersione al plurale. Storie di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- PISA 2003 (2004), *Valutazione dei quindicenni. Quadro di riferimento: conoscenze e abilità in matematica, lettura, scienze e problem solving*, Armando, Roma.
- SCIOLLA L. (2005), *La sfida dei valori. Rispetto delle regole e rispetto dei diritti in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Scuola di Barbiana (1992), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.