

I successi e i fallimenti scolastici: le diseguaglianze educative

di Guido Salza

Le opportunità
educative
sono fortemente
correlate
a caratteri
ascritti al singolo
(genitori,
classe sociale,
genere, origine...)

Le diseguaglianze di opportunità nell'istruzione

Le traiettorie che gli individui descrivono attraverso i sistemi di istruzione variano in durata (quantità di anni trascorsi all'interno del sistema), linearità (progressioni, bocciature, cambi di percorso) e modalità (tipo di percorso, livello di prestazioni). Questa variabilità può essere disfunzionale, considerato il ruolo socializzante della scuola venutosi ad affermare con l'avvento dell'istruzione di massa. A traiettorie troppo brevi o eccessivamente accidentate possono corrispondere legami più deboli con gli orientamenti valoriali e normativi promossi a scuola e più limitate opportunità di mobilità sociale.

Sarebbe fuorviante concepire i risultati scolastici in termini morali di 'merito individuale'. Come la ricerca empirica ha ampiamente documentato, i contesti familiari di origine sono determinanti: il livello raggiunto di educazione dei figli è altamente correlato a quello dei genitori. Nei fatti, gli individui partono da posizioni più o meno privilegiate e, durante il percorso, hanno capacità di mobilitare risorse estremamente diseguali. Si parla in questo senso di opportunità educative differenziate, cioè

legate a caratteri ascritti al singolo (come la classe sociale, il genere o l'origine migrante).

La stratificazione sociale degli esiti

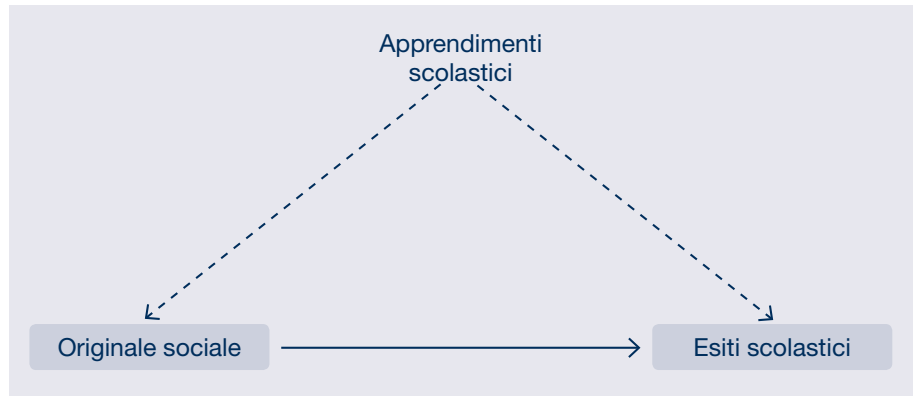
Siamo di fronte a un problema di ordine strutturale, cioè insito nella distribuzione ineguale di risorse caratterizzante le nostre società, le cui soluzioni, auspicabili in un'ottica di giustizia sociale, vanno necessariamente ricercate a monte delle carriere scolastiche degli studenti. In questo breve intervento cercherò di riportare quella che è la consapevolezza scientifica di alcuni meccanismi responsabili della stratificazione sociale degli esiti educativi.

Come rappresentato nello schema nella pagina successiva si può affermare che l'origine sociale eserciti due tipi di effetti sugli esiti scolastici individuali (1). Da una parte, per via *indiretta*, essa influisce sugli esiti attraverso la distribuzione ineguale degli apprendimenti

1) Questa suddivisione fu proposta per la prima volta da Raymond Boudon.

Si veda: R. BOUDON, *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in western society*, 1974.

scolastici (linea tratteggiata); dall'altra, per via *diretta*, essa esercita un effetto residuale sugli esiti attraverso le scelte scolastiche individuali (linea continua). In genere, ci si riferisce al primo tipo di influenza come agli *effetti primari* della provenienza sociale, o *effetti di prestazione*, mentre al secondo come a *effetti secondari*, o *effetti di decisione*.



Effetti di prestazione

Come ci mostra il dato empirico, in media gli studenti che arrivano da famiglie con più disponibilità economiche e con un livello culturale maggiore ottengono voti migliori rispetto a studenti di più modesta estrazione. L'origine sociale agisce come effetto primario attraverso un insieme di condizionamenti legati all'ambiente economico, culturale e sociale all'interno del quale la persona è stata cresciuta e dal quale ha ricevuto stimoli differenziati.

I condizionamenti primari hanno effetto innanzitutto sulle capacità cognitive delle persone. Come alcuni studi sembrano dimostrare, le prime differenze di apprendimento insorgono già in età molto precoce. Gli strumenti culturali forniti ai figli di famiglie posizionate più in alto nella scala sociale determinano una posizione di partenza privilegiata. Si pensi, ad esempio, all'ampiezza del vocabolario genitoriale, alla quantità di libri disponibili in casa o all'accesso privilegiato alla fruizione di cultura (2).

Anche alcune competenze 'non cognitive', assorbite all'interno dell'ambiente familiare, sono correlate al succes-

2) Per un riferimento sull'effetto del titolo di studio sul vocabolario pre-scolare dei figli si veda J. HUTTENLOCHER, *Language input and language growth*, in "Preventive medicine" 27.2, 1998.

so scolastico (Carriero *et al.*, 2014). Per competenze non cognitive si intendono comportamenti e attitudini in grado di segnalare agli insegnanti maggiore costanza, stima di sé, ottimismo, orientamento verso il futuro e affidabilità. Queste sono spesso correlate all'estrazione sociale perché gli individui ricevono in dote degli schemi comportamentali legati all'esperienza e alla condizione sociale dei propri genitori, che si relazionano con la scuola, l'università e in genere con il mondo del lavoro da una posizione più o meno privilegiata.

Ma le risorse familiari possono manifestarsi anche in maniera diretta attraverso il grado e l'efficacia del coinvolgimento dei genitori. Nel loro rapporto con gli insegnanti e nel sostegno ai figli, le famiglie sono in grado di mobilitare risorse differenti per migliorare le prestazioni dei propri figli e le aspettative che gli insegnanti ripongono in essi (Argentin *et al.*, 2017; Romito, 2016).

Effetti di decisione

L'origine sociale individuale esercita anche un *effetto di decisione*. Quello che si osserva è che, persino a parità di prestazione, gli studenti più fortunati dal punto di vista socio-economico tendono a compiere scelte scolastiche più ambiziose.

Da un punto di vista utilitaristico, le famiglie potrebbero operare scelte educative comparando costi e benefici del-

La condizione di appartenenza influisce sulle competenze cognitive e su quelle non cognitive (atteggiamenti, orientamento, stima di sé...)



*Le famiglie
di classe sociale
più alta
tendono
a fare scelte
scolastiche
ambiziose*

le opzioni loro disponibili (ad esempio: licenza media vs diploma; liceo scientifico vs istituto tecnico, e così via). In questo processo di valutazione, sono centrali le aspettative percepite di costi, di probabilità di successo e di benefici in termini di posizionamento nel mercato del lavoro e, in definitiva, nella scala sociale.

L'effetto decisione è stato interpretato come la tendenza delle famiglie ad assicurarsi contro il rischio di 'retrocessione sociale' (3). L'obiettivo delle famiglie sarebbe di minimizzare le probabilità che i propri figli, una volta adulti, si posizionino più in basso rispetto alle loro posizioni sociali di origine: in questo senso, sono avverse al rischio. Ebbe-

3) Questo modello teorico è stato per la prima volta avanzato da BREEN e GOLDTHORPE in *Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory*, in "Rationality and society", 9.3, 1997.

ne, se nelle società contemporanee a titoli di studio elevati o prestigiosi corrispondono maggiori probabilità di accesso a posizioni sociali apicali, l'investimento richiesto per minimizzare il rischio di retrocessione è tanto maggiore quanto più la posizione di partenza è alta. In definitiva, anche assumendo costi nulli e a probabilità di successo identiche, i figli di famiglie di classe sociale più alta tenderanno a fare scelte educative più ambiziose, tanto in termini quantitativi (riferite al livello di istruzione ottimale) quanto qualitativi (riferite ai percorsi ritenuti più prestigiosi all'interno della differenziazione orizzontale del sistema d'istruzione).

**Barriere informative,
motivazioni intrinseche,
dipendenza dal percorso**

Tuttavia, i parametri di scelta sopra richiamati (costi, probabilità di succes-

so, probabilità di posizionamento sociale) sono soggettivamente percepiti dalle persone e, in quanto tali, possono soffrire di distorsioni di varia natura. Un tipo di distorsione particolarmente complesso da misurare è dovuto alle cosiddette *motivazioni intrinseche* allo studio, cioè quelle spinte verso determinati corsi di azione che sono indipendenti dalla struttura degli incentivi esterna.

Nel suo celebre lavoro, Gambetta (1987) ha osservato come le persone assegnino più o meno importanza all'educazione anche a seconda di spinte culturali e sociali. Le motivazioni intrinseche, in questo senso, prescindono dal valore reale dei parametri. Ad esempio, frequentare l'università, al di là delle reali possibilità di successo, è percepito da molti figli di classe alta nella sua portata simbolica e quasi irrinunciabile, poiché la loro identità sociale in termini di *status* è definita anche attraverso un certo titolo di studio.

Altre fonti di distorsione derivano dai limiti che può incontrare la valutazione razionale degli individui, la quale è sempre soggetta a qualche grado di parzialità e incertezza. La qualità e la quantità di informazioni alle quali gli individui hanno accesso contribuisce al processo decisionale. Quando queste sono non sufficienti o di cattiva qualità, il valore *percepito* dei parametri risultante può essere altamente inaccurato o, addirittura, molto distante dal suo dato reale (Barone *et al.*, 2016). Se le informazioni sono veicolate attraverso canali sociali privilegiati o hanno un costo significativo, allora ci aspettiamo che la distribuzione della qualità e della quantità delle informazioni sia influenzata da dinamiche sociali. Questo può portare a una sovra-stima dei costi o a una sotto-stima delle probabilità di successo e dei benefici da parte degli studenti con meno risorse.

Altresi, in un'ottica di studio delle carriere educative, la ricerca ha dimostrato come anche le reazioni ai fallimen-

ti pregressi siano in una certa misura socialmente influenzate. Infatti, per gli studenti di classe sociale alta, l'azione combinata di più risorse e maggiori aspettative riduce la dipendenza dal percorso (Bernardi, 2014); al contrario, famiglie di classe sociale bassa sono più sensibili ai fallimenti pregressi perché hanno meno risorse economiche e sociali da mobilitare per aiutare i figli e, inoltre, i loro rischi di retrocessione sociale sono strutturalmente minori.

Le diseguaglianze nel quadro istituzionale italiano

Negli ultimi decenni l'Italia ha conosciuto una forte espansione della partecipazione scolastica e una forte riduzione degli abbandoni, con la conseguenza di un abbassamento delle diseguaglianze educative in termini assoluti. Tuttavia, la distanza relativa tra classi sociali sembra persistente o, comunque, sembra aver conosciuto solo alcuni periodi di significativa riduzione (durante il boom economico degli anni '50 e '60) e per lo più al Nord Italia (Triventi, 2014). Anche se in letteratura non c'è accordo sulle ultime tendenze del nostro sistema d'istruzione, quello che è certo è che il livello delle diseguaglianze rimane considerevole.

Le prestazioni scolastiche sono infatti saldamente ancorate all'origine sociale, come dimostrano i risultati dei test standardizzati e i dati disponibili (purtroppo ancora insufficienti) su bocciature, promozioni e abbandoni (Invalsi, 2010). Gli effetti primari, tuttavia, spiegano meno bene le cifre italiane rispetto a quelle di altri Paesi europei: gli effetti di decisione sembrano essere il meccanismo prevalente (Contini e Scagni, 2011). Questo anche perché la stratificazione orizzontale del nostro sistema di istruzione è caratterizzata in realtà da un ordinamento gerarchico delle opzioni formative, al quale si accordano le scelte socialmente influenzate degli alunni (Panichella e Triventi,

Le famiglie di classe sociale più bassa subiscono maggiormente i fallimenti scolastici, perché hanno minori risorse e aspettative

Riferimenti bibliografici

- G. ARGENTIN, G. BARBIERI, C. BARONE, *Origini sociali, consiglio orientativo e iscrizione al liceo: un'analisi basata sui dati dell'Anagrafe Studenti*, in "Social Policies", 4.1, 2017.
- C. BARONE, A. SCHIZZEROTTO, G. ABBIATI, G. ARGENTIN, *Information Barriers, Social Inequality, and Plans for Higher Education: Evidence from a Field Experiment*, in "European Sociological Review", December 2016, jcw050.
- F. BERNARDI, *Compensatory advantage as a mechanism of educational inequality: A regression discontinuity based on month of birth*, in "Sociology of Education", 87.2, 2014.
- E. CAMPODIORI *et al.*, *Un indicatore di status socio-economico-culturale degli allievi della quinta primaria in Italia*, in "Retrieved March", 5 (2010), 2011.
- R. CARRIERO, M. FILANDRI, T. PARISI, *Merito o fortuna?. Il ruolo dell'origine sociale nelle attribuzioni di successo e insuccesso*, in "Quaderni di Sociologia", n. 64, Rosenberg & Sellier, Torino, 2014.
- D. CONTINI, A. SCAGNI, *Social-Origin Inequalities in Educational Careers in Italy*, in M. JACKSON (a cura di), *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*, Stanford University Press, Palo Alto CA, 2013.
- D. GAMBETTA, *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.
- Invalsi, *Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani. Rapporto nazionale PISA 2009*, 2010.
- M. ROMITO, *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Guerini scientifica, Milano, 2016.
- A. SCHIZZEROTTO, C. BARONE, *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- M. TRIVENTI, *Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano*, in "Scuola democratica", 2 (2014), Il Mulino, Bologna.

Occorre
incentivare
l'istruzione
pre-primaria,
fare un buon
orientamento
e garantire
qualità
e dignità
a tutti i percorsi

2011). Vale la pena almeno accennare a come gli effetti dell'origine sociale si intersechino nel nostro Paese con l'enorme divario educativo Nord-Sud e con la notevole segregazione di genere (soprattutto a livello di educazione terziaria). Come dimostra la ricerca, la combinazione di effetti non è la somma aritmetica degli stessi, ma costituisce sfide interpretative a sé stanti ancora più delicate.

Strategie per un intervento strutturale

Al nostro sistema scolastico, quindi, sono richiesti investimenti strutturali per affrontare problematiche strutturali. Ad esempio, le famiglie andrebbero sostenute sul fronte dei costi dell'istruzione. Un sistema di sostegno alla par-

tecipazione scolastica aumenterebbe i tassi di partecipazione a livello pre-primario, con esiti benefici di contenimento degli effetti primari, e mitigherebbe l'impatto dei costi (soprattutto quelli indiretti) agli stadi successivi.

Un altro nodo strategico è quello dell'orientamento: se fosse in grado di fornire informazioni affidabili ed esaustive, un efficace sistema di orientamento andrebbe a incidere proprio sul processo di scelta, allentandone il legame con il retroterra socio-economico familiare. È altrettanto importante che gli interventi orientativi vengano condotti da personale qualificato (anche nel caso del corpo insegnante) che sia in grado di non farsi condizionare da fattori ascritti all'individuo.

Infine, nell'indebolire il legame tra origine sociale e scelte scolastiche, bisognerebbe garantire eguale qualità e dignità a tutti i percorsi di istruzione e formazione, orientati che siano all'ingresso nell'università o nel mondo del lavoro.

Per evitare un'ulteriore polarizzazione della qualità delle scuole, l'impianto di valutazione su cui stanno investendo Miur e Invalsi andrebbe a questo fine utilizzato per stimolare pratiche di emulazione più che competizione, e per ridistribuire risorse (economiche, ma anche umane) mirate. Solo con un insieme organico di interventi si sono potuti aggredire quei meccanismi che legano a doppio filo la classe sociale o altri fattori ascritti con i risultati e le scelte scolastiche e, allo stesso tempo, rinforzare l'influenza della scuola sui destini sociali degli individui a scapito di altri fattori.

Guido Salza

Dottorando in Sociologia e Metodologia della ricerca sociale all'Università di Milano, è interessato alle dinamiche sociali connesse con il fallimento scolastico
guido.salza@unito.it;
<http://www.nasp.eu/people/students/students-cohorts/guido-salza.html>