Dottorato di ricerca in
Innovazione e Valutazione dei Sistemi di Istruzione
XXII ciclo

Equità e competizione nell'educazione scolastica

Dottoranda
Paola Mirti

Tutore
Prof. Benedetto Vertecchi

A. A. 2008-2009

Aequam memento servare mentem, Orazio (lib. II, ode III, v. 1)

Indice

Ringraziamenti 1
Introduzione 3
Perché questa ricerca 7
L'articolazione del lavoro 8
Parte Prima 11
I PUNTI DI VISTA 11
Capitolo Primo 13
CAMBIA LA SOCIETÁ, CAMBIA L'EDUCAZIONE 13
Premessa 13
1.1. Il punto di vista storico 13
1.1. La leva religiosa 14
1.2. La leva economica 14
Capitolo Secondo 19
CAMBIA L'EDUCAZIONE, CAMBIANO GLI INDIVIDUI 19
Premessa 19
2.1. Il punto di vista educativo 19
2.2. Il principio dell'uguaglianza di tutti gli uomini 21
2.3. L'istruzione pubblica, laica e indipendente 22
2.4. L'educazione, il cardine della democrazia 30
Capitolo Terzo 35
IL QUADRO DI RIFERIMENTO CONCETTUALE DELL'EQUITÀ 35
Premessa 35
3.1. La giustizia in una prospettiva storico-filosofica 36
3.2. Il ruolo del sistema educativo 40
3.3. Uguaglianza di che cosa? 41
3.4. L'origine e lo sviluppo del dibattito sull'equità in educazione 43
3.5. Sistema scolastico ed equità 46
3.6. Relazione tra uguaglianza di opportunità ed equità 49
3.7. Relazione fra merito ed equità 50
3.8. Relazione tra utilità ed equità 52
3.9. Relazione tra espansione dell'istruzione e riduzione delle disuguaglianze sociali 52
3.10. Relazione tra competizione ed equità 54
3.11. Un esempio di operazionalizzazione dell'equità 56
Capitolo Quarto 59
L'EQUITÁ IN EDUCAZIONE: IL PUNTO DI VISTA SOCIOLOGICO 59
Premessa 59
4.1. Il funzionalismo 60
4.2. La teoria della riproduzione 62
4.3. La teoria del deficit 65
4.4. L'esperienza statunitense 66
4.5. Due diverse reazioni ai programmi dell'educazione compensatrice 67
4.6. Altri interpretazioni a confronto sull'intelligenza come fattore di successo 70
Capitolo Quinto 73
CAMBIA LA SOCIETÀ, CAMBIA LA PROSPETTIVA DI RICERCA 73
5.1. Il punto di vista della ricerca educativa: una linea di continuità fra utopia e ricerca 73

5.2. I figli del sogno 74
Capitolo Sesto 83
LE CONTRADDIZIONI DI OGGI, LE INCERTEZZE DEL DOMANI 83
6.1. La ricerca internazionale 83
6.2. La scuola in Italia secondo la prospettiva della mobilità sociale 88
Parte Seconda 89
LA RICERCA SUL CAMPO 89
Capitolo Primo 91
GLI OBIETTIVI DELLA RICERCA 91
1.1. Le ipotesi 91
1.2. Alcune riflessioni sul significato di "atteggiamento" 93
Capitolo Secondo 99
METODOLOGIA E STRUMENTI 99
2.1. La ricerca di sfondo 99
2.2. Unità di analisi 101
2.3. Gli strumenti della ricerca 102
2.3.1. La costruzione del questionario 102
2.3.2. La struttura delle domande 103
2.3.3. Vantaggi e limiti dello strumento 105
2.3.4. La prova sul campo (*try-out*) 106
2.3.5. Il questionario insegnanti 108
2.3.6. Il questionario scuola 109
2.3.7. L'intervista semi-strutturata 113
Parte Terza 115
L'ANALISI DEI DATI 115
Capitolo Primo 117
I SOGGETTI 117
1.1. Gli insegnanti 117
1.1.1. Informazioni generali, opinioni e atteggiamenti degli insegnanti 117
1.1.2. Titolo di studio 120
1.1.3. Materie insegnate 121
1.1.4. Caratteristiche sociali, economiche e culturali degli studenti 121
1.1.5. Fastidio nei confronti di esibizioni vistose da parte degli studenti 123
1.1.6. Idea di scuola e di istruzione 123
1.1.7. Influenza dei simboli di appartenenza 125
1.2. I contesti entro cui si esplica l'azione educativa: variabili scolastiche ed extra scolastiche dal punto di vista del Dirigente Scolastico 127
1.2.1. Le risorse della scuola 127
1.2.2. Retroterra socio-economico e culturale: tipi di scuole e contesti territoriali 128
1.2.3. Provenienza degli studenti 129
1.2.4. Criteri per la formazione delle classi 130
1.2.5. Rapporto tra scuola e risorse territoriali 132
1.2.6. Coinvolgimento degli insegnanti 133
1.3. Le interviste agli insegnanti 135
1.3.1. Liceo classico - Roma centro(a): insegnante di spagnolo dell'indirizzo linguistico 136
1.3.2. Liceo classico - Roma periferia: insegnante di Storia e Filosofia 138

1.3.3. Liceo psico-pedagogico - Roma periferia: insegnante di Italiano e Latino 141
1.3.4. Liceo scientifico - Roma centro: insegnante di Inglese 143
1.3.5. Liceo classico - Roma centro (b): insegnante di Inglese 144
Capitolo Secondo 147
GLI INDICI 147
Premessa 147
2.1. Approccio didattico individualizzato 147
2.2. Approccio didattico centrato sulla collaborazione fra studenti 148
2.3. Disponibilità a trattare temi con valenza sociale e culturale 150
2.4. Collaborazione tra colleghi 150
2.5. Coinvolgimento 152
2.6. Contesti relazionali e organizzazione 152
2.7. Condotte trasgressive degli studenti 153
Capitolo Terzo 155
LE ANALISI STATISTICHE 155
Premessa 155
3.1. Analisi preliminari 155
3.2. Correlazione fra indici 157
3.3. Analisi della varianza tra le cinque scuole (ANOVA) 160
3.4. Analisi della varianza con l'accorpamento dei tipi di scuola (ANOVA) 170
3.5. Analisi della varianza per materie insegnate 178
3.6. Analisi della varianza con il test non parametrico di Kruskal e Wallis 181
Osservazioni riassuntive 183
Conclusioni 191
BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO 195
APPENDICE 213
Appendice 1. Tabelle insegnanti 214
Appendice 2. Tabelle affidabilità indici 217
Appendice 3. Correlazioni 241
Appendice 4. Questionari 245

Ringraziamenti

Desidero per prima cosa ringraziare il professor Benedetto Vertecchi per i suoi preziosi insegnamenti durante questi tre anni di dottorato e per le numerose ore dedicate al mio lavoro di ricerca. I frequenti scambi di idee con lui mi hanno sollecitata ad andare sempre più in profondità, a cercare una chiave interpretativa libera dalle strettoie ideologiche e a chiarire a poco a poco il tema che mi accingevo a trattare. La sua supervisione di studioso esperto e di grande cultura, la sua simpatia e la sua cordialità mi hanno permesso di intraprendere con fiducia il difficile cammino dell'avvio alla ricerca.

Ringrazio la professoressa Emma Nardi per avermi offerto molteplici opportunità di collaborare alle attività e ai progetti del Dipartimento di Progettazione Educativa e Didattica. Ciò mi ha consentito di accrescere il mio bagaglio culturale e professionale in un ambiente che lei ha saputo sempre rendere familiare e coinvolgente.

Grazie al professor Bruno Losito per essere stato una fonte inesauribile di incoraggiamento e stimolo a proseguire nel cammino. Lo ringrazio per la fiducia che ha sempre risposto in me introducendomi nei progetti di ricerca che porta avanti con entusiasmo e passione.

Esprimo gratitudine ai miei genitori per avermi educata a studiare e a credere nella cultura come via per comprendere e interpretare la realtà.

Sono grata a mio marito e ai miei figli che mi hanno generosamente permesso di lavorare con serenità, sostituendosi a me nei momenti in cui ero assorbita dalla ricerca. Mi hanno sempre sostenuta, anche nella scelta di intraprendere questo percorso, e mi sono stati vicini con i fatti in ogni momento durante questi anni di lavoro.

Introduzione

Il presente studio si sviluppa intorno al concetto di equità nel campo dell'educazione scolastica e si poggia sul presupposto della rilevanza, nel contesto di società democratiche e per il loro sviluppo, di un sistema educativo equo ed efficace.

L'uguaglianza, garantita dalle leggi, esclude differenziazioni, in base al genere, alle condizioni personali o sociali, al credo religioso, alla lingua, alle opinioni politiche, in tutti i settori della vita sociale e quindi anche in relazione all'accesso alle opportunità d'istruzione ed educative, per consentire a tutti i cittadini il dispiego, a livello sia personale che sociale, delle loro personalità per una attiva partecipazione alla costruzione della società democratica.

Il principio di eguaglianza e il principio di universalità del sistema educativo costituiscono presupposto fondamentale per assicurare la coesione sociale dei Paesi democratici e per contrastare le conseguenze delle disuguaglianze sociali, derivanti dalle diverse condizioni socio-economiche degli individui. Alla tradizionale idea di eguaglianza in base alla quale gli individui devono venire trattati egualmente, si è progressivamente affiancata la convinzione che gli individui devono essere presi in considerazione per le loro diversità. Tale sviluppo del principio di eguaglianza consente di mettere a fuoco tre diversi ambiti in cui il corollario dell'equità trova concreta realizzazione: l'accesso alle opportunità educative, i risultati riferibili ai singoli soggetti, l'allocazione delle risorse e dei servizi secondo le necessità.

L'equità, in questa prospettiva, non è una questione di competenza esclusiva degli educatori ma è soprattutto una questione politica e culturale. Ad esempio, i principi della Costituzione italiana in materia scolastica, espressi dagli articoli 33 e 34 tracciano le linee portanti di una scuola che si assume il compito di accompagnare lo studente nelle tappe fondamentali del suo percorso formativo e consentire, così, il pieno dispiegamento della sua personalità individuale e sociale.

L'istruzione scolastica non è fine a sé stessa poiché mira a consentire l'integrazione dell'individuo nella comunità sociale, tanto che può parlarsi di una

educazione integrale dell'individuo. È compito della Repubblica, infatti, garantire l'estensione *erga omnes* dell'offerta di istruzione nonché la fruibilità di essa con una serie di provvidenze, elargizioni e aiuti finanziari alle famiglie degli studenti bisognosi, realizzando così l'eguaglianza dei "punti di partenza" voluta dall'art. 3, comma 2 della Costituzione.

Scuola e società sono chiamate a condurre, in questa prospettiva, un'azione sinergica interagendo a diversi livelli.

A livello europeo, nelle *Conclusioni della presidenza del Consiglio europeo* – Bruxelles 23-24 marzo 2006 - sono evidenziati come elementi cruciali per lo sviluppo dell'Unione Europea dal punto di vista della competizione e della coesione sociale l'istruzione e la formazione. Le parole chiave, la promozione dell'eccellenza e l'innovazione accanto all'efficacia e all'equità dei sistemi scolastici, sono riprese e sviluppate nella comunicazione della Commissione europea dell'8.9.2006 al Consiglio e al Parlamento europeo dal titolo *Efficienza e equità nei sistemi europei di istruzione e formazione* nella quale obiettivi e linee guida sono stati presentati concretamente agli stati membro.

L'efficienza "concerne il rapporto tra le risorse in entrata nel processo e quelle in uscita e i risultati ottenuti. Un sistema è efficiente se i mezzi utilizzati danno un risultato massimo. L'efficienza relativa nell'ambito dei sistemi di istruzione è abitualmente misurata con i risultati delle prove e degli esami, mentre la loro efficienza in rapporto alla società nel suo complesso ed all'economia è misurata con i tassi di rendimento privato e sociale."

Per equità "s'intende la misura in cui i singoli possono trarre vantaggio da istruzione e formazione in termini di opportunità, accesso, condizioni e risultati. I sistemi equi garantiscono che i risultati di istruzione e formazione siano indipendenti dall'ambiente socio-economico e da altri fattori che causano svantaggi nell'istruzione, e che l'insegnamento risponda alle specifiche necessità di apprendimento dei singoli."

Molte sono le definizioni date dagli studiosi in questo settore, Denis Meuret,[1] ad esempio, definisce l'efficacia come "la capacità di far progredire più di quel che ci si potesse aspettare tenendo conto delle caratteristiche dei ragazzi al momento

[1] Denis Meuret, « Efficacité et équité des collèges », in J.L.Derouet, (édité par), *Le collège* unique en questions, Paris, PUF, 2003, pp. 50-66.

dell'ingresso nella scuola", e l'equità come "la capacità di far diminuire lo scarto nel rendimento fra gli studenti più deboli e quelli più forti".

Appare evidente la preoccupazione della Commissione europea e di studiosi internazionali rispetto alla necessità di garantire l'accesso alle persone più sfavorite anche per ridurre i costi a lungo termine che sono la conseguenza delle ineguaglianze dell'istruzione e della formazione per meglio affrontare le sfide sia all'interno che all'esterno dell'Unione Europea.

La questione che il presente lavoro di ricerca si propone di indagare è, in primo, luogo il significato che la mobilità sociale assume in relazione alle opportunità educative dal punto di vista dialettico, scientifico e ideologico. In secondo luogo, si propone di indagare quali siano le prerogative che un approccio innovativo all'insegnamento dovrebbe avere per essere al passo con gli obiettivi di equità ed efficienza posti dai governi di tutti i Paesi democratici, che cosa si intenda per innovazione e quale potrebbe essere il ruolo della scuola e dell'insegnante nel processo di rinnovamento, di inclusione e di mobilità sociale.

Posto il problema della difficoltà dell'educazione scolastica di assicurare a ciascun individuo uguale possibilità, pur nella valorizzazione delle differenze, si è delineata, dunque un'ipotesi di ricerca che poggia sulla relazione tra gli atteggiamenti degli insegnanti e i loro comportamenti, le loro scelte didattiche e la qualità delle relazioni. L'ipotesi di ricerca, nell'ambito delle seguenti tre ipotesi generali:

- ✓ Esiste una differenza tra i metodi e gli approcci didattici adottati dagli insegnanti in scuole superiori di indirizzo diverso
- ✓ Esiste una differenza tra i metodi e gli approcci didattici adottati dagli insegnanti in scuole superiori collocate in contesti territoriali diversi
- ✓ Vi è una relazione tra didattica innovativa, qualità dell'interazione, partecipazione e impegno degli insegnanti, indirizzo di scuola e collocazione territoriale diversa (periferia e centro)

è guidata da quattro ipotesi nulle:

- Non c'è differenza tra i metodi e gli approcci all'insegnamento adottati da insegnanti di istituti di indirizzo diverso.
- Non c'è differenza tra i metodi e gli approcci all'insegnamento adottati da insegnanti di istituti che si collocano in contesti territoriali diversi.

- Non c'è relazione tra le seguenti variabili: didattica innovativa, qualità dell'interazione, partecipazione e impegno degli insegnanti di istituti di indirizzo diverso.
- Non c'è relazione tra le seguenti variabili: didattica innovativa, qualità dell'interazione, partecipazione e impegno degli insegnanti e istituti che si collocano in contesti territoriali diversi.

Il principio "guida" si poggia sull'idea che le aspettative degli insegnanti contengono gli elementi dell'evoluzione della realtà più della realtà stessa. La semplice aspettativa, come hanno dimostrato Rosenthal e Jacobson,[2] è già di per se un fattore di risultato.

In quale misura gli insegnanti credono alla possibilità della scuola di trasformare il profilo delle persone e di mutare i loro destini? In quale misura gli educatori riescono a raccogliere la sfida di creare i presupposti per esperienze di apprendimento attraverso le quali sia possibile veicolare conoscenze, abilità e motivazioni ispirati a principi di giustizia sociale che non includono solamente ideali e convinzioni ma anche comportamenti?

La questione è affrontata prendendo in esame le risposte ad un questionario auto compilato dagli insegnanti e dai dirigenti scolastici di cinque licei della città di Roma, afferenti a indirizzi diversi (liceo classico, liceo scientifico e liceo-psico-pedagogico) e collocati in contesti territoriali diversi (centro e periferia).

[2] Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, *Pygmalion in the classroom; Teacher expectation and pupils' intellectual development*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968; trad. it., *Pigmalione in classe. Aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi*, Milano, FrancoAngeli, 1972.

Perché questa ricerca

La scelta dell'argomento di ricerca è stata guidata sia dalle esperienze professionali sia da quelle personali. Il far parte del mondo dell'istruzione come docente di scuola secondaria superiore, e soprattutto l'aver insegnato in diversi tipi di scuola, istituto professionale, istituto tecnico e liceo, hanno sollecitato la riflessione sulle differenti opportunità educative di cui fruiscono gli studenti nei diversi ambienti e sulla difficoltà della scuola ad agire come compensatrice delle disuguaglianze dell'ambiente socio-culturale ed economico di provenienza.

Un altro spunto di riflessione è stata la propria educazione culturale avvenuta in un periodo in cui, sulla spinta della scolarizzazione di massa iniziata a partire dalla riforma della scuola media inferiore, le famiglie avevano alte aspettative nei confronti dei figli e attribuivano allo studio una forte valenza sociale, culturale ed economica. Le attese delle famiglie, degli insegnanti e della società nel suo complesso si riflettevano sulla determinazione con la quale la maggior parte portava a compimento il percorso intrapreso. Si credeva nella possibilità di poter accedere, attraverso lo studio, ad un gradino più alto della scala sociale.

Anche gli studi universitari effettuati per un periodo in una grande città industriale nel cuore della Cina negli anni '80, subito dopo l'apertura delle "porte" all'Occidente (改革开放) da parte di Deng Xiaoping, hanno costituito un'occasione per riflettere sul tema dell'equità. In quel periodo l'istruzione, in Cina, era considerata fondamentale sia dal governo sia dalla popolazione, ma il conseguimento dei titoli di studio non era collegato ad una differenziazione tra gli individui in termini di remunerazione. Un professore universitario o un ingegnere guadagnavano poco più di un operaio, ma il sistema sociale nel suo complesso aveva come intento primario quello di accrescere nei ragazzi e nelle ragazze la capacità di comprendere e interpretare l'evoluzione del mondo contemporaneo. L'uguaglianza delle condizioni sociali ed economiche di partenza metteva tutti gli studenti sullo stesso piano di fronte all'istruzione. Le aspettative sociali non erano condizionate da alcun pregiudizio e tutti potevano accedere al tipo di studio più congeniale. Abbiamo assistito negli ultimi venti anni, usando le parole di Mao Zedong, al "grande balzo" (大跃进) che ha reso la Cina un Paese dinamico e con la maggiore crescita economica a livello mondiale

e c'è da chiedersi se, e in quale misura, tale uguaglianza di opportunità educativa abbia contribuito a realizzare tale sviluppo economico, commerciale e tecnologico.
E ancora, la scelte del tipo di scuola e di istituto per i propri figli, effettuata sulla base della consapevolezza della disuguaglianza della qualità delle opportunità educative, ha stimolato a cercare un modello interpretativo che possa dare conto delle differenze tra le scuole e fra gli indirizzi di studio.
Fondamentale, in ultimo, è stata l'opportunità di collaborare con il gruppo di ricerca del Dipartimento di Progettazione Educativa e Didattica dell'Università degli Studi di Roma Tre impegnato nella rilevazione comparativa internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza.

L'articolazione del lavoro

Il lavoro è suddiviso in due parti.
La prima parte sviluppa il quadro di riferimento teorico e adotta un punto di vista evolutivo per tentare di sfuggire alle insidie che si annidano nell'assunzione di definizioni che possono limitare lo spazio interpretativo del presente studio che vuole ricomporre in una visione unitaria e coerente concetti come equità ed efficienza del sistema scolastico.
Nel primo capitolo sono analizzate le fondamentali direttrici di trasformazione che hanno investito l'educazione nei cinque secoli intercorsi dalla Riforma religiosa di Lutero e dalle trasformazioni economiche che si sono verificate a partire dalla rivoluzione industriale.
Il secondo capitolo segue la linea di sviluppo di alcuni esponenti del pensiero educativo e prende in considerazione il punto di vista di Rousseau, Condorcet e Dewey rispetto ai temi della democrazia, della giustizia e dell'uguaglianza in educazione.
Nel terzo capitolo, è analizzato il significato che oggi assume il concetto di uguaglianza delle opportunità educative facendo riferimento ad alcune concezioni generali della giustizia. Il ruolo del sistema educativo è approfondito in relazione alla sfera della giustizia del sistema sociale.

L'argomentazione è sviluppata con l'obiettivo di porre in evidenza la molteplicità dei punti di vista attraverso cui è possibile interpretare l'uguaglianza in educazione.

Il quarto capitolo prende in considerazione il punto di vista della ricerca sociologica rispetto al concetto di uguaglianza. Il capitolo quinto adotta il punto di vista della ricerca educativa e riporta un esperimento attraverso il quale un ricercatore ha cercato di rispondere all'interrogativo se sia possibile intervenire per modificare l'equilibrio delle differenze.

Nel capitolo sesto è trattato il contributo della ricerca internazionale al tema dell'equità.

La seconda parte del lavoro presenta la ricerca sul campo.

I vari capitoli espongono in successione le ipotesi, la metodologia e gli strumenti della ricerca.

La terza parte illustra l'analisi dei dati qualitativi e quantitativi raccolti, attraverso la descrizione dei soggetti coinvolti, e cioè gli insegnanti e le scuole, e la rielaborazioni delle analisi statistiche.

Seguono le Considerazioni riassuntive, una Bibliografia essenziale e un Appendice nella quale sono riportate alcune tabelle relative ai dati degli insegnanti, le tabelle delle affidabilità degli indici e i testi dei due questionari strutturati predisposti per la ricerca.

Parte Prima

I PUNTI DI VISTA

Capitolo Primo

CAMBIA LA SOCIETÁ, CAMBIA L'EDUCAZIONE

Premessa

Prima di passare alla riflessione sul tema dell'equità si analizzano, nel presente capitolo, le principali linee dei processi di alfabetizzazione e scolarizzazione che si sono sviluppate nell'Europa occidentale a partire dalla seconda metà del millennio scorso. Un rovesciamento della realtà, uno "slittamento paradigmatico"[3] avvenuto grazie a vere e proprie rivoluzioni che hanno messo in discussione il modo di "leggere" il mondo. La crisi del sistema sociale ha fatto emergere una nuova teoria che si è candidata a diventare un nuovo paradigma. In sostanza, la capacità di vedere cose nuove, guardando "vecchi oggetti con vecchi strumenti",[4] ha consentito di vivere in modo diverso.

1.1. Il punto di vista storico

Da un prospettiva storica, l'accesso all'istruzione in Europa si muove secondo due direttrici principali che si sviluppano con caratteristiche e spinte proprie nell'ambito di due movimenti rivoluzionari: la Riforma protestante e la Rivoluzione Industriale.

Nei Paesi protestanti, la riforma apre l'accesso alla cultura per motivi religiosi senza generare conseguenze sul piano dei rapporti sociali. L'apprendimento, in questi Paesi, è slegato dalla mobilità sociale mentre, nei Paesi europei non protestanti, l'accesso all'educazione si modifica in base a criteri economici. L'istruzione si diffonde non perché, in senso baconiano, migliora la vita, ma perché permette di razionalizzare i processi di produzione. L'apprendimento in questo contesto storico ha una forte relazione con la mobilità sociale.

---

[3] Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolution*, Chicago, The University of Chicago, 1962; trad. it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi, 1969.
[4] *Ivi*, p. 145.

1.1. La leva religiosa

Lutero, come tanti Umanisti, vuole tornare alle fonti originarie del Cristianesimo. Per le *Sacre Scritture* ciò comportava il riferimento a testi il più possibile fedeli a quelli originali in ebraico o in greco. La *Vulgata* di San Girolamo, per contro, diventava il simbolo di un testo condizionato dalle scelte ideologiche della Chiesa.

Si capisce perché uno dei primi gesti rivoluzionari di Lutero sia stata la traduzione della *Bibbia* in tedesco, direttamente dalle fonti ebraiche e greche.

Lo scopo è favorire la lettura e la comprensione da parte dei fedeli del testo sacro. Il diritto di interpretare i testi appartiene a tutti i cristiani che possono comprendere la rivelazione direttamente dalle *Scritture*.

C'era la necessità di creare una forma didattica che rendesse comprensibile anche all'uomo qualunque il rapporto tra legge e grazia.

Lutero vuole abbattere il monopolio dell'interpretazione delle *Sacre Scritture* da parte della Chiesa di Roma ed eliminare il suo ruolo di mediatrice tra Dio e i fedeli. Ogni fedele è mediatore con Dio, "è sacerdote di sé stesso" e può fare tutto ciò che serve alla sua salvezza senza alcun bisogno della Chiesa e dei suoi rappresentanti. E' il Verbo stesso che parla *Deus ipse loquens*, dice Calvino. Per Lutero, la Bibbia diviene la fonte di tutte le rivolte religiose, ma anche sociali. Come diceva Rabelais, Lutero intende restituire alla *Bibbia* tutta la sua supremazia sulle "bubbole della gagliofferia teologica romana".

L'apertura dell'accesso alla cultura avviato dalla Riforma Protestante è sostenuta e favorita dall'invenzione della stampa a caratteri mobili che consente una rapida diffusione degli scritti di Lutero in tutta la Germania e rende possibile ad un pubblico più vasto la lettura diretta e la libera interpretazione delle *Sacre Scritture*.

1.2. La leva economica

La Rivoluzione industriale favorisce, invece, l'allargamento dell'istruzione in senso utilitaristico. I progressi materiali hanno suscitato e stimolato un vasto complesso di cambiamenti economici, sociali, politici e culturali che reciprocamente hanno influito sul ritmo e sull'evoluzione dello sviluppo

tecnologico. Ma, probabilmente, i vantaggi economici che un sistema di istruzione elementare ampio avrebbe prodotto, e cioè la creazione di professionalità capaci di svolgere un lavoro più avanzato e la sua tendenza a facilitare e a stimolare la mobilità e a promuovere una selezione dei talenti rispondente ai bisogni della società, hanno contribuito alla suo sviluppo e alla sua affermazione. Alla scuola venne affidato il compito di riproduzione della forza-lavoro, sia sotto l'aspetto della qualificazione tecnica che sotto l'aspetto della formazione delle idee, e in questa prospettiva assunse una posizione rilevante "nella riproduzione delle condizioni della produzione".[5] La scuola doveva fornire quelle competenze che rendevano gli individui idonei ad essere inseriti nel processo produttivo e la forza lavoro doveva essere diversificata e qualificata secondo le esigenze della divisione tecnica e sociale del lavoro e riprodotta come tale.

La modernizzazione avviata con l'industrializzazione comprese, oltre allo sviluppo dell'urbanesimo, alla caduta del tasso di mortalità e alla creazione di una burocrazia centralizzata, la creazione di un sistema scolastico capace di istruire e socializzare i giovani sino ad un livello compatibile con le capacità di ciascuno e con il sapere contemporaneo, e l'acquisizione delle capacità e dei mezzi necessari per usare una tecnologia avanzata.

La produzione di massa e l'urbanizzazione resero necessaria la creazione di un migliore sistema scolastico. La rivoluzione industriale offrì l'opportunità di salire la scala sociale più di qualsiasi altro evento storico, la "mobilità verso l'alto" diventò l'essenza del carattere borghese della società dell'epoca. caratterizzata, da una parte, da differenziazioni di reddito, di nascita e di istruzione e da una resistenza contro il pericolo di inclusione o anche solo di confusione con le classi lavoratrici e, dall'altra, da un'irrefrenabile ambizione sociale.

L'apriti-sesamo per un più elevato livello sociale fu rappresentato per molti dalle opportunità di accesso all'istruzione: una società tecnologicamente avanzata richiedeva requisiti funzionali e privilegiava ciò che un uomo sapeva fare e non chi fosse o quali relazioni avesse.

---

[5] Louis Althusser, Ideologia ed apparati ideologici di Stato, in *Scuola, potere e ideologia*, a cura di Marzio Barbagli, Bologna, il Mulino, 1975, pp. 15-35.

Mancano per questo periodo studi empirici sui rapporti fra educazione e selezione e fra selezione e rendimento industriale. Esistono solo osservazioni qualitative e dati sulla percentuale di alfabetizzazione, sulla durata e la generalità dell'istruzione. In Inghilterra, ad esempio, il sistema scolastico, sin dai suoi esordi, ero carico di pregiudizi sociali. Era diffusa la convinzione che l'attitudine all'istruzione, o la possibilità di fruire dell'istruzione, fosse una funzione di classe e che il contenuto e il livello dell'insegnamento andassero adattati alla condizione sociale dello studente.[6]

Le realizzazioni in questo campo di Paesi come Inghilterra e Germania mettono in evidenza uno scarto consistente a livello macroscopico, senza naturalmente negare la complessità delle differenze tra i due Paesi.

In Gran Bretagna l'obbligo fu introdotto nel 1880, dopo che una prima formulazione era stata avanzata nel 1870, ma sebbene l'istruzione avesse, scrive H.G. Wells nel suo *Experiment in Autobiography*,[7] come scopo apparente quello di istruire tutti, la sua funzione latente era quella di integrare la massa crescente di proletari nella società. La prima generazione dell'istruzione obbligatoria fu contrassegnata dall'insistenza sulla sua funzione civilizzatrice, cioè trasformare l'orda di "giovani selvaggi" che si riversavano nella città di Londra.

In alcune regioni della Germania l'istruzione obbligatoria risale al XVI secolo. In Prussia, Federico il Grande, nel 1763, aveva emanato il suo *General Landschulereglement*. All'inizio dell'Ottocento le scuole tedesche erano rinomate in tutta Europa e la percentuale dei bambini che effettivamente frequentavano le lezioni era altissima, in alcune regioni superiore al 97%. La scuola veniva considerata il luogo dove il popolo potesse essere educato alla moralità e alla forza di spirito e, come testimoniano i visitatori di metà Ottocento, era frequentata da scolari appartenenti a tutte le classi sociali. Kay, un osservatore inglese della metà dell'Ottocento, colpito dalla "democrazia sociale" delle aule tedesche, sottolinea più volte che "bambini dei più alti e dei più bassi ceti sociali erano seduti allo stesso banco".[8]

---

[6] David S. Landes, *Prometeo liberato. Prometeo liberato. Trasformazioni tecnologiche e sviluppo industriale nell'Europa dal 1750 ai giorni*, Torino, Einaudi, 1978.

[7] Herbert G. Wells, Experiment in Autobiography Discoveries And Conclusions of a Very Ordinary Brain Since 1866 (1934), Paperback, Whitefish, MT, Kessinger, 2005.

[8] Joseph Kay, The social condition and education of the people in England and Europe; Shewing the results of the primary schools and of the division of landed property, in foreign countries, London, Longman, Brown, Green, and Longmans, 1850.

Nel corso del Settecento, la quantità e la qualità dell'istruzione non costituivano una differenza significativa. Il reclutamento avveniva su altre basi e le opportunità di mobilità sociale venivano offerte sia a persone istruite che agli autodidatti, a coloro che acquisivano dall'esperienza le conoscenze tecniche per il loro lavoro.

Con l'industrializzazione e la costruzione di un impianto burocratico per la gestione degli affari privati e pubblici, tuttavia, l'istruzione regolare diventò la chiave dell'avanzamento sociale e professionale. Se non si può affermare che i contenuti scolastici furono modellati sulla base delle esigenze sociali e dell'economia, si può riconoscere che la scuola diventò, a quel punto, la base del reclutamento della forza lavoro.

Capitolo Secondo

CAMBIA L'EDUCAZIONE, CAMBIANO GLI INDIVIDUI

Premessa

In questo capitolo si segue la linea di sviluppo di alcuni esponenti del pensiero educativo che hanno affrontato i temi di democrazia, giustizia e uguaglianza in educazione.

2.1. Il punto di vista educativo

Il secolo dell'illuminismo è caratterizzato dalla sollecitudine per l'individuo, per la sua dignità e la sua educazione. L'infelicità degli uomini deriva dall'ignoranza che è fonte di servitù e rende schiavo l'individuo dei propri pregiudizi. Alla libertà, la principale preoccupazione del XVIII secolo, fa da contrappeso la razionalità che chiama l'uomo all'uso critico della propria ragione. Alla fede nel progresso dell'umanità, grazie allo sviluppo della cultura, corrisponde un nuovo rilievo e valore attribuito al sapere tecnico-scientifico. Si fa strada in questo secolo una concezione laica della cultura, cioè la convinzione di una sua autonomia nei confronti della religione, che è accompagnata da un'aperta critica del ruolo conservatore mantenuto dalle diverse confessioni nei vari Paesi e dalla denuncia dei fenomeni di intolleranza che sono considerati retaggio del passato e un freno alla piena emancipazione dell'uomo.

Le utopie in questo periodo fanno immaginare un miglioramento della vita quotidiana che possa attenuare la miseria umana. L'avvenire diventa il luogo d'incontro degli uomini che aspirano alla felicità e che si propongono, perciò, di riformare profondamente la società politica, i rapporti di convivenza e l'educazione per cercare di realizzare sulla Terra l'utile individuale e il benessere collettivo. Le utopie moderne traggono la loro ispirazione dal modello di stato creato da Platone nella *Repubblica* in cui era prevista una mobilità sociale da una classe all'altra legata all'accertamento delle qualità degli individui attraverso l'osservazione e la sperimentazione educativa della loro "natura" e condotta. Per

assegnare ciascuno ad una delle tre classi, Platone ricorre alla "nobile menzogna" del mito esiodeo. La natura degli uomini è d'oro, d'argento o di bronzo: i primi sono destinati alla funzione del governare, i secondi del difendere e i terzi del produrre. Gli uomini però non appartengono alle classi per diritto di nascita ma la selezione avviene sulla base delle qualità individuali e competenze mostrate nel corso delle attività educative. Il ruolo dell'educazione risulta, nel progetto di Platone, decisivo e centrale. Moro descrive un modello di convivenza sociale che appare come un miraggio alla luce dei conflitti religiosi dell'epoca. Lo stato che prefigura costituisce un modello capovolto del reale, un'immagine rovesciata dello stato di cose esistente. Egli raffigura il regno di Utopia come il luogo in cui vige una perfetta uguaglianza fra i cittadini. In Utopia tutto appartiene a tutti e ciascuno si serve dei beni prodotti dalla società in base alle sue reali esigenze perché è sicuro di poter ottenere tutto ciò di cui ha bisogno. "E come si può pensare che voglia ottenere il superfluo uno che sa per certo che nulla gli verrà a mancare in futuro? Ciò che rende avido e rapace è, in tutte le specie viventi, la paura del bisogno; ma nell'uomo soltanto questo effetto nasce dalla superbia, che si gloria di primeggiare grazie all'ostentazione del superfluo".[9] Il lavoro è un valore fondamentale. A nessuno è consentito oziare, tutti, al contrario, devono dedicare tutte le loro energie al lavoro fino a stancarsi, anche in maniera eccessiva. La giornata è scandita dal lavoro, dal tempo libero, che ciascuno può impiegare a suo piacimento, e dal riposo. "Tutti gli intervalli compresi fra le ore dedicate al lavoro, al sonno e ai pasti sono lasciati alla discrezione di ognuno, non perché ne abusi per darsi alle baldorie o a poltrire, ma perché impieghi saviamente il tempo libero in qualcosa che soddisfi le sue inclinazioni".[10]

Bacone, nella *Nuova Atlantide*,[11] prefigura un mondo in cui cade la concezione del sapere fine a sé stesso e in cui gli scienziati, dotati di un sapere pratico capace di trasformare la realtà e assicurare una vita migliore, sono messi a capo dello stato. Rovescia l'idea di indifferenza nella vita quotidiana e la trasforma in una centralità della conoscenza per la qualità della vita quotidiana. Bacone,

[9] Tommaso Moro, *Utopia* (1516), Vicenza, Neri Pozza, 1978, p. 117.
[10] Tommaso Moro, *op. cit.*, p. 105.
[11] Francesco Bacone, *La nuova Atlantide* (1627), trad., intr. e note di O. Bellini, Roma, Armando, 2007 (3).

affermando l'idea dell'utilità della cultura, sconvolge l'interpretazione data alla cultura dal medioevo e precorre la rivoluzione industriale del 1700.

2.2. Il principio dell'uguaglianza di tutti gli uomini

La teorizzazione della democrazia, come forma di stato fondata sul potere di tutti i cittadini che stipulano un contratto sociale per garantire i diritti e la libertà di ciascuno e di tutti, si deve senza dubbio a Rousseau. La premessa della democrazia è l'uguaglianza di tutti gli uomini, uguaglianza di diritti, uguaglianza del diritto di governarsi e lo stato che nasce dal contratto sociale garantisce libertà e uguali diritti a tutti i cittadini.

Nell'educazione, come nei rapporti sociali, regna quindi l'esigenza di libertà che Rousseau espresse come diritto e dovere di umanità. « Ils naissent hommes et libres, leur liberté leur appartient, nul n'a droit d'en disposer qu'eux. […] Renoncer à sa liberté c'est renoncer a sa qualité d'homme, aux droits de l'humanité, même a ses devoirs ». [12] Proclama Rousseau, nella prima riga del suo *Du contrat social*, « l'homme est né libre, et partout il est dans le fers ».[13] Gli uomini devono liberarsi dalle catene di ferro cha la società moderna, allontanatasi dalla natura e dall'antichità, impone sugli individui.

La suggestione del pensiero di Rousseau e delle sue idee di libertà, uguaglianza, sviluppo integrale della personalità si è moltiplicata ed estesa oltre l'eloquenza dei suoi scritti.

L'impatto della sua concezione è stato rivoluzionario, il suo pensiero ha ispirato la Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino nella Rivoluzione Francese.

Nel suo *Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalités parmi les hommes,* Rousseau afferma: « Je conçois dans l'Espèce humaine deux sortes d'inégalités: l'une que j'appelle naturelle ou physique parce que elle est établie par la nature et qui consiste dans la différence des âge, de la santé, des forces du corps, e des qualités de l'esprit ou de l'âme; l'autre qu'on peut appeler inégalité morale, ou politique, parce que elle dépende d'une sorte de convention, et

[12] Jean-Jacques Rousseau, *Du contrat social* (1762), Paris, Flammarion, 1966, p. 46.
[13] *Ivi*, p. 41.

qu'elle est établie ou du moins autorisé par le consentement des Hommes ».[14] La disuguaglianza fra gli uomini che si è affermata nel tempo con il prevalere dell'amor proprio sull'amore di sé può essere recuperata attraverso la politica, la morale e l'educazione.

2.3. L'istruzione pubblica, laica e indipendente

Condorcet scorge l'impellenza di un futuro di perfezionamento per l'umanità e l'eliminazione delle forme più gravi di ineguaglianza tra gli uomini. Egli, con l'elaborazione del suo progetto politico-filosofico sull'istruzione pubblica, si fa interprete del fermento dell'epoca rivoluzionaria in cui vive.

L'istruzione, che contribuisce a garantire l'uguaglianza fra gli uomini, deve essere pubblica, laica, e indipendente da ogni potere politico. Il suo progetto di riforma riguarda tutti e, soprattutto, mira a valorizzare le differenze individuali e di talento e non a livellarle, prevenendo anche il rischio che tali differenze fossero utilizzate per la costruzione di una scala gerarchica politica e sociale.

In *Cinq mémoires sur l'instruction publique*,[15] Condorcet affronta un problema di grande attualità che tutti i sistemi scolastici, italiani e non, sono ancora oggi chiamati a dibattere, a studiare e ad affrontare: l'equità come la capacità di individuare disuguaglianze giuste e ingiuste, per realizzare una migliore distribuzione delle conoscenze, per resistere alla privatizzazione del sapere e concorrere alla costruzione di una società giusta.

Pubblicato nel 1791, nel periodico *Bibliothèque de l'homme publique*, il testo anticipa il *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique* che Condorcet stilerà e leggerà l'anno successivo all'Assemblea legislativa come presidente del Comitato dell'istruzione pubblica. Il tema dell'istruzione pubblica è affrontato in modo discorsivo e da una prospettiva più intellettuale che politica. Emerge fin dalle prime righe il progetto di società democratica di Condorcet incentrato sull'inseparabilità tra politica e istruzione pubblica: una città

[14] Jean-Jacques Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi les hommes*, Amsterdam, chez Marc Michel Rey, 1755, http://gallica.bnf.fr., source Bibliothèque nationale de France, département Réserve des livres rares, RES P-R-1022, p. 74.

[15] Condorcet, *Cinq mémoires su l'instruction publique*, (1791), Paris, Flammarion, 1994.

democratica ha infatti bisogno di cittadini istruiti, così come l'istruzione, per essere pubblica, ha bisogno della democrazia.

Il testo va compreso sullo sfondo della Rivoluzione Francese e inserito nel dibattito sull'istruzione e sull'educazione che allora impegnava politici e intellettuali.

l dibattito riguardava la contrapposizione tra educazione e istruzione, la definizione dei concetti di educazione pubblica e istruzione pubblica, gratuità e obbligatorietà dell'istruzione.

Nella visione di Condorcet è escluso il monopolio dello stato sull'educazione che pure deve garantire a tutti i suoi cittadini l'istruzione. Istruzione contro educazione, pubblico contro nazionale. Lo stato deve trasmettere un sapere razionale e gli strumenti della critica, ma non omologare i singoli in una comunità predeterminata. Per "pubblico" l'autore intende condivisione delle risorse e delle possibilità contro "nazionale" inteso come appartenenza e identità. Il paradosso dell'affermazione di Condorcet è che solo lo stato con le sue leggi può garantire l'autonomia delle conoscenze dal potere politico. L'autore si colloca con le sue argomentazioni in un dibattito di grande attualità anche in relazione al concetto della non utilità pratica del sapere, di un'istruzione pubblica che vada oltre le cognizioni pratiche richieste dalle professioni. Ogni individuo ha diritto di accedere ad un sapere più vasto rispetto a quello richiesto dalla sua funzione produttiva e concesso alla sua condizione sociale per eliminare il rischio della schiavitù e subordinazione ai tiranni che vorrebbero mantenere invece nell'ignoranza coloro che sono relegati ad un lavoro esecutivo. Solo in condizione di eccedenza rispetto al necessario e utile ai fini economici è possibile produrre innovazione, e favorire i processi che conducono alla scoperta di nuove verità.

Il suo è un impianto radicalmente democratico che riguarda un'idea complessiva di società e per questo respinto e contrastato dal gruppo dirigente giacobino. La sua istruzione pubblica non è imperniata sull'insegnamento dell'amore per la legge come vorrebbe "l'educazione nazionale" giacobina, ma sulla conoscenza degli strumenti che consentano di giudicare e trasformare perfino la legge.

Con la sua proposta, il marchese di Condorcet si inserisce in una serie di interventi sull'istruzione pubblica che per alcuni aspetti si contrappongono

radicalmente. I protagonisti del dibattito vanno da Talleyrand a Danou che rispettivamente stilano un rapporto nel 1791 e nel 1795.

La Costituzione del 1791 aveva tra i suoi principi fondamentali la creazione di un'istruzione pubblica comune a tutti i cittadini e gratuita per le parti indispensabili a tutti. Il primo progetto viene presentato da Talleyrand. Nel 1791 Condorcet, che aveva già pubblicato le sue *Cinq mémoires su l'instruction publique*, viene eletto Presidente del Comitato dell'Istruzione pubblica e inizia a predisporre con i suoi colleghi la stesura del *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique* da presentare all'Assemblea. Dopo una prima lettura del rapporto nell'aprile del 1792, a causa dell'incipiente guerra con l'Austria, si ritorna a discutere di istruzione pubblica solo alla fine del 1792. Nell'edizione annotata del 1793 del *Rapport*, Condorcet prende le distanze dalle posizioni in voga in quel momento. In particolare, egli si oppone alle concezioni educative ispirate a Rousseau che ponevano come obiettivo l'integrazione dell'individuo nella comunità. Per Condorcet, come già detto, il compito primario dell'istruzione è di formare un individuo consapevole dei suoi diritti, autonomo nel pensiero, razionale e dotato di senso critico. La sua posizione è controcorrente rispetto agli orientamenti che in seguito prevalsero nelle scelte dei giacobini in campo pedagogico (il piano di Le Peletier presentato da Robespeierre nel 1793 e il piano di Bouquier, adottato infine dalla Convenzione nel dicembre 1793, in pieno Terrore). Quest'ultimo piano istituisce l'istruzione obbligatoria per tutti, avversata da Condorcet più volte nelle sue *Cinq mémoires* perché potenzialmente lesiva dei diritti naturali all'educazione dei genitori.

La sua ferma opposizione alle concezioni educative giacobine che prevedevano un'educazione nazionale che integrasse l'individuo in una comunità predefinita e non prevedeva che l'individuo agisse libero anche di criticare le opinioni correnti e le leggi gli costò una condanna, un periodo di latitanza di otto mesi nel centro di Parigi, la reclusione nelle prigioni di Bourg-la Reine e infine la morte sopraggiunta forse per sfinimento, malattia o suicidio.

I principi strutturali che emergono con forza già dalle prime pagine delle *Cinq mémoires* sono l'uguaglianza dei diritti, in forte contrapposizione e critica nei confronti della "inégalité" che deve essere contrastata dalla società, dal progresso e dalla tensione di una comunità sociale verso le "perfectionnement", attraverso la scoperta della verità.

Quello che ha elaborato Condorcet nel suo progetto sull'istruzione pubblica in sostanza riguarda un progetto complessivo di un società democratica in cui il cittadino è un prodotto politico e al tempo stesso culturale.

Condorcet, nel nuovo spazio politico democratico e razionale creato dalla Rivoluzione Francese, vede come inseparabili la politica e l'istruzione pubblica. Per lui la Città democratica ha bisogno di cittadini istruiti che non dipendano da nessuno così come d'altro canto l'istruzione per essere pubblica è imprescindibile dalla democrazia.

« Mais il suffit au maintien de l'égalité de droits que cette supériorité n'entraîne pas de dépendance réelle et que chacun soit assez instruit pour exercer pour lui-même, et sans se soumettre aveuglément à la raison d'autrui, ceux dont la loi lui a garanti la jouissance ».[16]

Si tratta per l'autore, in buona sostanza, di garantire a ciascun cittadino un'istruzione di base che lo metta in condizione di esercitare in piena libertà i propri diritti, che assicuri un'uguaglianza di opportunità e che in qualche modo compensi l'ineguaglianza dei talenti, senza per questo, però, arrivare ad un egualitarismo livellatore.

Condorcet argomenta con una serie di postulati e sillogismi che, essendo presupposto della democrazia l'uguaglianza dei cittadini di fronte alla legge, l'ignoranza, che invece genera servitù e disuguaglianza, deve essere inequivocabilmente eliminata. L'istruzione è, dunque, un dovere della società nei confronti di tutti i cittadini, nessuno escluso neanche delle donne.

La posizione di Condorcet rispetto alla necessità di preparare le donne alla loro promozione civile per avere una futura piena cittadinanza al pari degli uomini assume una risonanza particolare se consideriamo l'epoca in cui l'autore rivendica questa necessità. Nel suo Progetto di Costituzione (1792-1793), egli non chiedeva i diritti politici per le donne ma, rimuovendo l'ostacolo dell'ignoranza, poneva le basi per un pieno sviluppo sociale e politico delle donne. Il discorso sulla necessità di istruire anche le donne si sviluppa intorno al tema centrale della prima memoria, e cioè, che l'uguaglianza, indispensabile soprattutto nelle pareti domestiche, pone le basi di una felicità stabile delle famiglie e della coesione della società. L'educazione permanente degli individui

[16]Condorcet, *op. cit*., p. 62.

si può realizzare solo se nel microcosmo familiare, luogo in cui tutti i componenti condividono interessi, letture e sviluppano sostanzialmente un'affinità intellettuale.

L'incipit della seconda memoria ribadisce il concetto fondamentale che è alla base del suo ambizioso e lungimirante progetto:

« Le premier degré d'instruction commune a pour objet de mettre la généralité des habitants d'un pays en état de connaître leurs droits et leurs devoirs, afin de pouvoir exercer les uns et remplir les autres, sans être obligés de recourir à une raison étrangère ».[17] Mette in evidenza l'intreccio fra diritti e doveri che costituiscono le basi per l'esercizio di una cittadinanza libera, autonoma e responsabile. La prima parte riguarda ancora il rapporto fra le istituzioni e l'uomo pubblico piuttosto che con il cittadino privato come nel seguito. L'ignoranza va azzerata attraverso la costruzione del sapere, per permettere agli individui di sfuggire alla dipendenza che essa genera e per preservarli dall'errore. L'istruzione deve garantire « l'imagination active qui combine et qui invente »[18] in luogo di una « imagination passive qui réalise des illusions étrangères »[19] poiché lo scopo dell'educazione deve essere « de développer, de fortifier, de perfectionner le facultés naturelles ».[20] Queste riflessioni sugli scopi dell'educazione e sulla potenzialità sociale e culturale del sapere sono di grande attualità e soprattutto di grande spessore pedagogico che rimandano ai ragionamenti su questi argomenti di illustri pensatori come Quintiliano, Orazio, Comenio, fino ad arrivare al contemporaneo Rousseau. Le idee di coloro che prima di lui si sono occupati dell'educazione soprattutto in relazione al massimo sistema della società sembrano nelle parole di Condorcet, in virtù di un effetto eco, acquisire una risonanza vitale che arriva ai nostri giorni.

Un altro argomento centrale è l'assunzione da parte dello stato delle spese relative all'istruzione: « la puissance publique n'aurait pas rempli le devoir de maintenir l'égalité et de mettre à profit tous les talents naturels, si elle abandonnait à eux-mêmes les enfants des familles pauvres qui en aurait montrer le germe dans leurs premières études ».[21] Un effettiva uguaglianza di opportunità

---

[17] Condorcet, *op .cit.*, p. 109.
[18] Condorcet, o*p. cit.*, p. 130.
[19] *Ibid.*
[20] *Ibid.*
[21] Condorcet, o*p .cit.*, p. 142.

di accesso al sapere, l'unica via che conduce alla vera libertà, non può infatti essere garantita a meno che il potere pubblico non si assuma l'onere della spesa dell'istruzione per aprire alle persone di talento, compresi i meno abbienti, le porte di una partecipazione attiva e indipendente nella società. Anche gli insegnanti devono essere remunerati per il loro lavoro, che è in effetti a servizio della società, con fondi pubblici.

Condorcet ritiene si debba prediligere a tutti i livelli di istruzione un'educazione di tipo scientifico e assume una posizione di polemica nei confronti dell'insegnamento delle lingue antiche. Egli afferma che, senza nulla togliere alla scelta dei genitori di far approfondire ai loro figli tali studi, un'istruzione che sia « revêtu en quelque sorte d'une sanction nationale »[22] debba necessariamente essere limitata « aux connaissances les plus directement, les plus généralement utiles ».[23] Condorcet individua tra le materie da cui non si possa prescindere «l'arithmétique politique »,[24] intendendo principalmente la scienza del calcolo che abbraccia tanto la parte morale quanto la parte economica della politica e cioè la statistica, la scienza delle finanze e gli elementi del commercio.

Tutte le scienze hanno il vantaggio di educare al pensiero e di trasmettere il gusto della ricerca della verità e sono quindi un mezzo di felicità per gli individui e, allo stesso tempo, una sorgente di utilità sociale. Le parole caute con cui propone la sua teoria della predominanza delle scienze sugli studi umanistici fa intuire non solo che si tratta di una posizione coraggiosa e anacronistica già al suo tempo ma che sarebbe stata una questione cruciale nel tempo. La contrapposizione fra le due culture ha impegnato eminenti storici, filosofi e pedagogisti anche agli inizi del '900. Benedetto Croce e Giovanni Gentile due dei maggiori esponenti dell'idealismo e protagonisti di imponenti cambiamenti nel panorama culturale italiano in generale ma anche in particolare dell'organizzazione degli studi, hanno sancito il predominio della filosofia e delle materie storico letterarie relegando ad un ruolo marginale il sapere scientifico e tecnico che il Positivismo aveva esaltato. La posizione del matematico Federigo Enriquez, epistemologo e storico della scienza, impegnato nel rinnovamento della cultura e della scuola in un periodo di forte

[22] Condorcet, o*p. cit.*, p. 147.
[23] Condorcet, *op. cit.*, p. 147.
[24] *Ibid.*

contrapposizione alle sue idee che proclamavano l'importanza della cultura scientifica, fu definitivamente relegata ad un ruolo marginale con l'avvento della Riforma Gentile nel 1923.

Condorcet tratta anche il tema dell'educazione degli adulti anticipando problemi che sono, ancora oggi, al centro dell'attenzione. I risultati delle ricerche sulle competenza alfabetica, matematica e sulla capacità di analizzare e risolvere i problemi della popolazione adulta, hanno messo in evidenza che una percentuale significativa della popolazione possiede solo una modesta dotazione simbolica. L'educazione permanente degli adulti ha assunto un ruolo sempre più trainante all'interno delle politiche generali sull'istruzione.

L'istruzione pubblica, secondo Condorcet, « doit offrir un guide et an appui à celui qui manque de lumière ou de force pour avancer seul dans la carrière, rapprocher les moyens de s'instruire de celui que la nécessité a éloigné, les faciliter pour celui dont l'activité languissante ou la faible raison se rebuterait des premières difficultés ».[25] Questa proposta relativa agli adulti si inserisce nel suo progetto complessivo come una necessità per lo stato di mettere in grado anche il cittadino che non abbia avuto l'opportunità in età giovanile di ricevere un'educazione che gli conferisse il gusto e l'abitudine dell'applicazione, di essere un uomo libero e indipendente nel pensiero, nelle scelte e nelle azioni, in virtù del principio dell'uguaglianza che è presupposto di una società democratica.

E come per tutti gli altri tipi di istruzione, anche l'istruzione rivolta agli adulti, dovrà tener conto dei bisogni generali del cittadino e quindi vertere su cognizioni di politica, morale, economia domestica e rurale, scienze e educazione fisica e morale della prole.

Condorcet approfondisce il concetto che la conoscenza non è un precetto da trasmettere e da imparare a memoria, ma un atteggiamento e un'abitudine da acquisire e interiorizzare affinché tutti possano essere in grado di riflettere sulle proprie azioni e le sappiano giudicare anche in relazione agli altri.

E' interessante la posizione dell'autore rispetto alla necessità sociale che gli adulti sappiano istruire i figli perché sono proprio « l'ignorance des parents et

[25] Condorcet, *op. cit.*, p. 184.

leurs préjugés au nombre des causes qui dégradent l'espèce humaine »[26] e l'accento che pone sull'importanza di insegnare alla prole a non giudicare il prossimo per le ricchezze materiali che possiede.

Uno dei vantaggi immediati che scaturirà da un tipo di istruzione che si poggia sulla fusione della filosofia nella politica per un governo che « s'appuie sur le droit naturel et sur la raison »[27] sgombrando il campo da intriganti e impostori che per soddisfare i loro interessi privati e la loro avidità « colorent par des principes de convenance et des prétextes d'utilité » la politica. « Une éducation qui accoutume à sentir le prix de la vérité, à estimer ceux qui la découvrent ou qui savent l'employer, est le seul moyen d'assure la félicité et la liberté d'un peuple » :[28] solo l'uomo educato può abbattere le barriere dell'ineguaglianza e "sfuggire alle astuzie degli ambiziosi".

L'autore afferma con grande energia l'indipendenza della scienza dal potere: «en général, tout pouvoir, de quel nature qu'il soit,[…] est naturellement ennemi des lumière »[29], sia che si tratti di Scienze che di Storia è necessario che l'istruzione garantisca obiettività e libertà da legami religiosi o politici. Quest'ultima istruzione dovrà preparare la strada alle generazioni future, garantire il progresso scientifico e sociale con lo scopo di impedire che « nouveaux préjugés ravir encore à l'homme et son indépendance et sa dignité ».[30]

Le parole con le quali Condorcet esordisce nella *Conclusion* sono un compendio delle idee chiave del suo pensiero:

« Telles sont sur l'instruction publique, les idées dont j'ai cru devoir l'hommage à mon pays ; elles sont le produit d'une longue suite de réflexions, d'observations constantes sur la marche de l'esprit humain dans le sciences et dans la philosophie. Longtemps j'ai considéré ces vues comme des rêves qui ne devaient se réaliser que dans un advenir indéterminé, et pour un monde ou je n'existerais plus. Un heureux événement a tout coup ouvert une carrière immense aux espérances du genre humain ; un seul instant a mis un siècle de distance entre l'homme du jour et celui du lendemain. Des esclaves, dressés pour le service ou le plaisir d'un maître, se sont réveillés étonnés de n'en plus avoir,

[26] Condorcet, *op. cit.*, p. 193.
[27] Condorcet, *op. cit.*, p. 221.
[28] Condorcet, *op. cit.*, p. 223.
[29] Condorcet, *op. cit.*, p. 261.
[30] Condorcet, *op. cit.*, p. 271.

de sentir que leur forces, leur industrie, leurs idées, leur volonté, n'appartenaient plus qu'à eux-mêmes. Dans un temps de ténèbres, ce réveil n'eût duré qu'un moment : fatigués de leur indépendance, ils auraient cherché dans de nouveaux fers un sommeil douloureux et pénible ; dans un siècle de lumières, ce réveil sera éternel. Le seul souverain des peuples libres, la vérité, dont les hommes de génie sont les ministres, étendra sur l'univers entier sa douce et irrésistible puissance ; par elle touts le hommes apprendront ce qu'ils doivent vouloir pour leur bonheur, et ils ne voudront plus que le bien commun de tous ».[31] In queste parole conclusive ritornano termini che più volte hanno scandito il testo: verità, bene comune, felicità. La Rivoluzione francese è percepita come tempo di accelerazione della storia, un anno di rivoluzione equivale a un secolo che fa ringiovanire gli uomini, la fede nel secolo dei lumi vede irreversibile il cambiamento, il razionalismo individua nella verità il "solo sovrano degli uomini liberi".

2.4. L'educazione, il cardine della democrazia

John Dewey, propone una nuova pedagogia scientifica che si realizza in una interconnessione continua con la filosofia, intesa come teoria generale dell'educazione, "se siamo disposti a considerare l'educazione come il processo di formazione di certe disposizioni fondamentali, intellettuali ed emotive, verso la natura e gli esseri umani".[32] Per Dewey il cardine della democrazia è l'educazione perché un governo a suffragio popolare prospera solo se coloro che eleggono e seguono i loro governanti sono educati: "la devozione alla democrazia è un fatto ben noto. […] Poiché una società democratica ripudia il principio dell'autorità esterna, deve trovare un surrogato nelle disposizioni e nell'interesse volontari; e questi possono essere creati solo dall'educazione. […] E' evidente che una società alla quale sarebbe fatale la stratificazione in classi separate deve provvedere a che le opportunità intellettuali siano accessibili a tutti e a condizioni eque e facili. […] Una società mobile, ricca di canali distributori dei cambiamenti deve provvedere all'educazione dei suoi membri in termini di

[31] Condorcet, *op. cit.*, p. 271-272.

[32] John Dewey, *Democracy and Education*, New York, Macmillan, 1916; trad. it di E. E. Agnoletti e P. Paduano, .*Democrazia e educazione*, con un saggio introduttivo di Carlo Sini, Milano, Sansoni, 2004, p. 362, (I ed. it. Firenze, La Nuova Italia, 1949).

iniziativa personale ed adattabilità",[33] scrive Dewey nel secondo paragrafo del VII capitolo. Una società democratica esige, quindi, una partecipazione collettiva e non elitaria al progetto comunitario e al suo senso condiviso.

L'educazione, in una società democratica, partecipa alla correzione di privilegi ingiusti e non li perpetua. "L'educazione non è un mezzo rispetto a un fine 'vita' , ma si identifica con l'atto stesso di vivere una vita che sia feconda e intrinsecamente significativa …"[34] e questo vale per tutti gli individui indipendentemente dalle differenze di censo, genere ed estrazione sociale.

Il compito dell'educazione in una società democratica è di ricomporre la frammentazione dei vari studi che interpreta e asseconda la storica divisione della società in due classi, l'una colta e l'altra incolta, l'una intellettuale l'altra pratica, l'una libera di godere da colta di una vita oziosa, l'altra costretta a lavorare per la propria sussistenza e per permettere alla classe superiore di vivere agiatamente.

Il valore degli studi risiede nell'unità e nell'integrità dell'esperienza e solo "l'educazione che promuove la capacità di sapere, come fine a sé stessa senza riferimento alla pratica di doveri, nemmeno di quelli civici, è veramente liberale o libera".[35] La democrazia non può esistere e prosperare laddove persiste l'antitesi nell'istruzione fra quella per le masse, caratterizzata da fini utilitari ed economici, e quella per una minoranza caratterizzata da un'educazione ispirata alle tradizioni di una classe colta specializzata. Dewey, a tal proposito, mette in evidenza un aspetto del rapporto fra educazione e democrazia ancora assolutamente attuale. L'emancipazione politica ed economica delle masse si è realizzata attraverso lo sviluppo di un sistema scolastico pubblico e libero sorto per contrastare l'idea dello studio e della cultura come monopolio di pochi eletti, ma la rivoluzione è ancora incompiuta. L'idea prevalente è sempre quella di un'educazione "che contrappone l'utile e il pratico al nutrimento del gusto e alla liberazione del pensiero".[36]

La soluzione del dualismo inconciliabile fra un'educazione liberale, dedita al puro sapere, e l'addestramento pratico privo di contenuto intellettuale ed estetico sarà un'educazione che riuscendo a conciliare i due estremi tramite il

[33] John Dewey, *op. cit*., pp. 95-96.
[34] John Dewey, *op. cit*., p. 264.
[35] John Dewey, *op. cit*., p. 280.
[36] John Dewey, *op. cit*., p. 282.

coinvolgimento attivo e partecipe degli uomini nei fini della loro attività unificherebbe, in estrema sintesi, la società stessa. La sottomissione intellettuale e il servilismo necessari per esercitare funzione di controllo sulle masse da parte di una minoranza non sono adatti a una società che tende alla democrazia. In una società progressiva educare significa suscitare la curiosità, l'interesse, sviluppare l'iniziativa e l'intuizione valorizzando le preziose variazioni individuali che costituiscono il motore del suo sviluppo. Già Platone, come abbiamo visto, dichiarava che il compito fondamentale dell'educazione in una società organizzata è scoprire le peculiarità di ciascun individuo e istruirlo affinché possa esprimere il meglio di sé per l'utilità sociale.[37]

Per Chomsky l'istruzione rappresenta una leva di cambiamento sociale e la democrazia un'utopia irrealizzabile senza educazione. Non c'è società realmente libertaria e illuminata fin quando il fine della produzione è una produzione di beni e non di esseri umani liberi, reciprocamente associati in condizioni di uguaglianza, in cui non si è solo spettatori ma partecipi.[38]

Ritornando a Dewey, quello che emerge con forza nella sua riflessione pedagogica è la sia straordinaria attualità.

Il suo modello di educazione democratica e antiautoritaria, non solo nei fini ma anche nei metodi, ispirata al riconoscimento della centralità e della dignità dell'allievo, al carattere processuale, problematico dell'apprendere e alla necessità che l'apprendimento, per essere efficace, si basi sempre su interessi autentici del discente. In questo ambito, la mentalità scientifica gioca un ruolo essenziale nello sviluppo di un individuo. L'approccio scientifico alla conoscenza, infatti, aiuta l'individuo a liberarsi da condizionamenti dogmatici, lo porta a riconoscere una varietà di punti di vista, a riconoscere la necessità della tolleranza e a riconoscere la necessità di sottoporre le proprie convinzioni all'esperienza. Il modello educativo di Dewey è ancora un'utopia nella maggior parte delle realtà scolastiche, così come la democrazia da lui auspicata, dopo un secolo dalla pubblicazione di *Democracy and Education*, si può affermare sia ancora incompiuta. Società in cui siano state abbattute barriere di classe e di razza, in cui effettivamente non esista separazione tra classi privilegiate, in cui

[37] Plat, *La Repub.*, libro II, 369, 370.

[38] Noam Chomsky, *Democrazia e istruzione. Non c'è libertà senza l'educazione*, Roma, Edup, 2005.

l’interazione sociale significhi ricchezza di stimoli e sviluppo di una grande varietà di capacità personali, sono ancora in divenire.

Potente è la sua riflessione sulle diversità. Le differenze costituiscono il punto di partenza e il punto di forza di una vera discussione democratica, la quale non potrebbe che inaridirsi laddove le differenze diventassero forti disuguaglianze sociali.

Capitolo Terzo

IL QUADRO DI RIFERIMENTO CONCETTUALE DELL'EQUITÀ

Premessa

L'obiettivo del terzo capitolo è l'approfondimento del significato dell'equità applicata al sistema scolastico. Si è affrontata la questione della definizione facendo riferimento al dibattito filosofico e al contributo della sociologia dell'educazione. Si è descritto, inoltre, il sistema d'indicatori di equità dei sistemi educativi elaborato *dallo European Group of Research on Equity of the Educational Systems*, come esempio della operazionalizzazione del concetto di equità. Il gruppo di ricerca composto da sei unità di ricerca appartenenti a sei università europee ha, infatti, svolto nell'ambito del progetto europeo Socrates una ricerca con l'obiettivo di comparare e misurare l'equità dei sistemi scolastici dei Paesi appartenenti all'Unione Europea.

Il dibattito sulle politiche educative e sociali che ha impegnato negli ultimi anni soprattutto i filosofi dell'educazione e della politica ha registrato uno slittamento progressivo del fuoco dall'uguaglianza all'equità. Nell'ottica dell'equità, l'uguaglianza non è considerata come un valore a sé stante, ma assume valore in relazione a una coerente teoria della giustizia.

L'analisi del sistema scolastico secondo il criterio dell'equità non implica, quindi, la tendenza a tralasciare la discussione sull'uguaglianza ma esprime l'orientamento a considerare l'uguaglianza in termini relativi. Relativizzare il concetto di uguaglianza si traduce nell'accettazione di uguaglianza in una determinata sfera e di disuguaglianza in un'altra. Ciò pone il problema di prendere posizione facendo ricorso ad una teoria della giustizia. È necessario, quindi, per approfondire la riflessione, definire il concetto e porsi la domanda nei termini in cui l'ha posta il premio Nobel per l'economia Amartya K. Sen: *Equality of what* ?[39]

[39] Amartya K. Sen, *Equality of what?*, The Tanner Lecture on Human Values, delivered at Stanford University, 1979, http://www.dse.unifi.it.

3.1. La giustizia in una prospettiva storico-filosofica

Parlare di equità nell'ambito scolastico implica la necessità di uscire dall'ambito della pedagogia e della psicologia per inquadrare l'educazione e le scelte, che di volta in volta sono operate da politici, istituzioni, dirigenti e insegnanti, in un quadro di riferimento filosofico sociale e politico più ampio.

Affrontare il tema dell'equità nell'istituzione scolastica richiede, in primo luogo, di ragionare sulla concezione della giustizia in una prospettiva storico-filosofica.

Il concetto di giustizia è stato oggetto di definizioni diverse secondo i diversi presupposti ideologici o etici in base ai quali è stato interpretato.

Nella storia del pensiero ha indicato di volta in volta la conformità a norme naturali, divine o positive o l'ideale cui la norma deve riferirsi per essere valida, l'ispirazione all'uguaglianza o l'ordine da stabilire.

Nel pensiero greco, la giustizia è il rispetto e la conformità a un ordine universale, per mezzo del quale le cose occupano un posto e svolgono un compito determinato. La legge è una norma che prescrive il comportamento del cittadino e si fonda su un ordine naturale che assegna a ciascuno il suo posto e il suo comportamento.

I sofisti spezzano l'unità di natura e legge e affermano che le leggi politiche sono norme dettate dall'interesse della sopravvivenza di una singola comunità o dall'utilità del tiranno che le istituisce, "l'utile del più forte".[40] Platone ridà alla giustizia un valore oggettivo in riferimento ai concetti di ordine e armonia.

Nella *Repubblica* troviamo un'esposizione completa del concetto platonico di giustizia. Lo stato è costituito da tre classi, costituite da filosofi, guerrieri e artigiani, che concorrono ciascuna con i propri compiti al perfetto equilibrio delle parti. Aristotele[41] fa una distinzione tra giustizia correttiva e giustizia distributiva. La prima prevede un rapporto di reciprocità e ristabilisce l'uguaglianza fra ciò che ciascuno dà e riceve, mentre la seconda esclude l'uguaglianza ma rispetta la proporzione fra i meriti dei singoli individui e ciò che è loro dovuto.

---

[40] Plat., *Rep*., I, 338e-339b.
[41] Arist., *Et. Nic* , I, 1131b 25, 1131a 10-30.

Secondo Aristotele "la natura dell'equo" è quella di "essere un correttivo della legge, laddove la legge sia difettosa a causa della sua universalità".[42]

L'equità riafferma la giustizia laddove l'universale è inadeguato per il particolare. Il presupposto, dunque, è l'inadeguatezza dell'universale rispetto al particolare.

Nel diritto romano, Ulpiano definisce la giustizia come *suum cuique tribuere*, [43] ma il "dare a ciascuno il suo" è un'impostazione che pone il problema della definizione del "suo".

Nel pensiero moderno il concetto di giustizia è stato subordinato ad altri valori quale l'utilità sociale e la felicità del maggior numero delle persone, ma a partire dalla fine del XVIII secolo la giustizia si identifica con l'uguaglianza politica e sociale.

Le principali teorie che segnano il dibattito contemporaneo sulla giustizia costituiscono la cornice teorica entro la quale si muovono le riflessioni e le ricerche sul tema dell'equità nel sistema scolastico.

Il pensiero di Rawls fornisce un importante punto di riferimento rispetto al discorso sull'equità che si vuole sviluppare nel presente lavoro. L'autore pone, infatti, alla base di una cooperazione sociale equa e a vantaggio di tutti gli individui, l'interazione dei principi di libertà, uguaglianza ed efficacia.

Con il suo trattato, *A theory of justice*[44], John Rawls innesca un dibattito pubblico sulle questioni inerenti la giustizia sociale. Nella sua opera, egli delinea i principi fondamentali di una società giusta, di una società bene ordinata nella quale i benefici e gli oneri siano distribuiti equamente fra gli individui.

Rawls si riallaccia alla concezione classica della teoria della giustizia distributiva, che si fonda sull'uguaglianza delle opportunità e sostiene il principio delle differenze. I principi di giustizia si fondano sulla distribuzione di costi e benefici tra i partecipanti all'impresa sociale ai quali è garantito il massimo di equità (*fairness*) da parte di un soggetto che sceglie.

Rawls sostiene che il primo principio di una società giusta è quello che prescrive la più ampia libertà per tutti: "ogni persona ha un eguale diritto al più ampio sistema totale di eguali libertà fondamentali compatibilmente con un simile

---

[42] *Ivi*, 1137b 26-27.
[43] Ulp., *Reg.*, 1.
[44] John Rawls, Rawls, *A Theory of Justice*, Cambridge, Mass., Belknap Press of Harvard University Press, 1971; trad. It. *Una teoria della giustizia*, Milano, Feltrinelli, 2002.

sistema di libertà per tutti".[45] Accettare che alcune persone possano essere più libere di altre significherebbe negare il principio di giustizia e giustificare una società schiavista, razzista o etnocentrica. Le dottrine razziste sono ingiuste e irrazionali.[46] Non ammette le limitazioni al principio di libertà, neanche in cambio di una maggiore uguaglianza o di una maggiore efficienza economica. L'equa libertà è il bene più prezioso di una società giusta, ma il valore della libertà non è uguale per tutti.[47] Rawls, dopo il principio di libertà, sviluppa il principio di uguaglianza, che riformula come principio di differenza. Le ineguaglianze economiche e sociali sono ammissibili soltanto se sono per il beneficio dei meno avvantaggiati. Questo principio afferma dunque che sono accettabili le ineguaglianze in termini relativi tra i membri della società se comportano un beneficio, in termini assoluti, per i meno avvantaggiati. La sua concezione generale della società giusta è, quindi, che "tutti i beni sociali principali – libertà, opportunità, reddito e ricchezza, e le basi per il rispetto di sé – devono essere distribuiti in modo eguale, a meno che una distribuzione ineguale di uno o più di questi beni non vada a vantaggio dei meno avvantaggiati".[48]

Considera moralmente arbitraria[49] la distribuzione del reddito e della ricchezza in base alle abilità e ai talenti. Le ineguaglianze di partenza, derivate da sesso razza, cultura, posizioni sociali o doti naturali, devono essere compensate secondo il "principio di riparazione".[50] Una società democratica e giusta è una società che riesce ad armonizzare il principio dell'equa eguaglianza con il principio di differenza, optando per le soluzioni che migliorano le condizioni di chi è in posizione di svantaggio.[51] Far stare meglio chi sta peggio, senza danneggiare gli altri,[52] significa coniugare i principi di differenza e di efficienza a beneficio di tutta la società.

La teoria della giustizia di Rawls è una teoria globale che ha notevoli implicazioni sull'educazione. Nei principi generali di Rawls, l'educazione non

---

[45] John Rawls, *op. cit.*, p. 255.
[46] John Rawls, *op. cit.*, p. 135.
[47] John Rawls, *op. cit.*, p. 178.
[48] John Rawls, *op. cit.*, pp. 255-256.
[49] John Rawls, *op. cit.*, p. 76.
[50] John Rawls, *op. cit.*, p. 96.
[51] John Rawls, *op. cit.*, p. 77.
[52] John Rawls, *op. cit.*, p. 80.

occupa un posto definito, ma nella sua lista dei beni sociali primari non ce n'è uno al quale un'educazione dai risultati positivi non dia accesso.[53]È interessante, ai fini dell'approfondimento della riflessione, la posizione di Michael Walzer rispetto all'idea di uguaglianza.[54] L'uguaglianza, se è espressione di una sostanziale uniformità, non è sufficiente alla comprensione adeguata della società contemporanea (caratterizzata da prosperità, incremento della mobilità, diversità di stili di vita). Egli sostiene la necessità di reimpostare in termini nuovi il discorso sull'uguaglianza e sulla giustizia secondo il principio del rispetto della diversità delle esperienze e delle scelte. Il criterio di equità adottato da Walzer, stabilisce che le disuguaglianze in educazione debbano essere indipendenti dalle disuguaglianze osservabili in altre sfere (economica, politica, ecc.), il che implica da un lato che la ricchezza e l'origine sociale non debbano dare vantaggi in materia di educazione e dall'altro che l'educazione non ne debba dare in termini monetari. In altre parole, si istruisce per il solo piacere e non perché l'educazione può essere remunerativa e redditizia.

Gli studi dell'economista Amartya Sen[55] sottolineano che l'equità presuppone che tutti gli individui siano in possesso delle capacità che consentano loro di partecipare a pieno titolo alla vita della comunità di cui fanno parte e che tale partecipazione richieda conoscenze e competenze che si acquistano con la scuola di base. Egli misura la giustizia essenzialmente sulla base della proporzione di individui al di sotto d'una certa soglia. Collocarsi, quindi, al di sotto d'una data soglia di competenze costituisce senza dubbio una condizione che può avere per l'individuo gravissime conseguenze sociali. Per Sen l'uguaglianza è essenzialmente libertà di scegliere fra una serie di vite possibili, al fine di acquisire "lo star bene".

Mentre Rawls considera fondamentale, per un'equa uguaglianza delle opportunità, il possesso di beni e risorse prescindendo dalle attitudini e dalle scelte individuali, per Sen, le decisioni prese sulla base delle preferenze

---

[53] Secondo Rawls i beni primari sono quelli con cui "… gli uomini possono garantirsi un maggior successo nel realizzare le proprie intenzioni e nel raggiungere i propri fini, quali che essi siano. I beni sociali principali, raggruppati per categorie, sono diritti e libertà, opportunità e poteri, reddito e ricchezza". in *Una teoria della giustizia*, Milano, Feltrinelli, Milano 2002, p. 91.

[54] Michael Walzer, *Spheres of justice*, Oxford, Robertson, 1983; trad. it. *Sfere di giustizia*, Milano, Feltrinelli, 1987.

[55] Amartya K. Sen, *Inequality reexamined*, New York, Russel Sage Foundation, 1983; trad. it. *La disuguaglianza: un riesame critico*, Bologna, il Mulino, 1994.

individuali sono una condizione imprescindibile di garanzia di libertà. "Una persona meno abile o meno dotata nell'utilizzare i beni primari per garantirsi le libertà (ad esempio perché disabile mentalmente o fisicamente, perché suscettibile alle malattie, perché vincolata sul piano sociale o biologico dal genere di appartenenza) è in posizione di svantaggio rispetto a un'altra che non soffre analoghe limitazioni, anche se entrambe posseggono lo stesso paniere di beni primari".[56]

E questa libertà di scelta, secondo Sen, è il principio alla base dello sviluppo: "development can be seen as a process f expanding the real freedoms that people enjoy" e in questo senso, "development requires the removal of major sources of unfreedom: poverty as well as tyranny, poor economic opportunity as well as systematic social deprivation, neglect of public facilities as well as intolerance or overactivity of repressive states".[57]

3.2. Il ruolo del sistema educativo

Le argomentazioni sin qui proposte conducono a riflettere sul ruolo del sistema educativo in una società giusta. È evidente che anche la scuola è responsabile dell'amministrazione della giustizia e questo soprattutto quando si pone il problema di come fornire a tutti le opportunità per apprendere, quando sceglie gli strumenti per avviare il processo di apprendimento e di sviluppo che siano adeguati a tutti gli allievi intesi come individui, quando sostiene le loro difficoltà e quando riconosce le eccellenze.

Mutuando il pensiero di Rawls, si può definire una scuola equa quella che riesce a creare le condizioni in cui ciascun allievo può perseguire il proprio sviluppo individuale con un apprendimento di qualità e sistematico. Nella prospettiva della teoria dell'equità emerge, inoltre, un altro punto nodale che riguarda la soddisfazione che deriva dalla percezione di proporzionalità tra ciò che si offre e ciò che si riceve secondo la norma definita da Bronfenbrenner[58] di reciprocità.

---

[56] Amartya K.O, *La disuguaglianza* …, pp. 205-206.

[57] Amartya K. Sen, *Development as Freedom*, Oxford, Oxford University Press, 1999, p. 62; trad. it. *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori, 2000.

[58] Urie Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1979.

Casi di comportamenti sociali di disadattamento si manifestano a volte proprio a seguito di decisioni e comportamenti assunti dai docenti e ritenuti ingiusti.
Alla luce delle teorie esposte, per equità non si può intendere, quindi, un trattamento uguale per tutti, ma piuttosto un'attenzione alla particolare situazione di ciascuno volta a dare a opportunità di apprendimento e di scelta confrontabili. Equità significa anche distribuzione di benefici e oneri commisurata all'impegno personale profuso da ciascun allievo. Nel campo della giustizia distributiva, ciò significa non concepire la legge come identica per tutti ma tener conto delle situazioni contingenti e individuali.

3.3. Uguaglianza di che cosa?

Definire l'oggetto e le caratteristiche che devono essere rese uguali è fondamentale per affrontare il tema dell'equità che non è esente da rischi, anche ideologici. La difficoltà principale nella definizione del concetto dell'equità risiede nella individuazione di un sistema di riferimento: "people who praise it or disparage it disagree about what they are praising or disparaging".[59]
Il termine equità significa corrispondenza tra un gruppo di persone, di processi o di circostanze in riferimento ad almeno un ambito e non necessariamente a tutti gli ambiti. Equità non implica identità e si avvicina più al concetto di somiglianza che a quello di uguaglianza.
Un giudizio sull'equità quindi presume una differenza fra gli oggetti del confronto.
Per poter parlare di eguaglianza, afferma Sen, occorre prima di tutto porsi un duplice quesito: "perché uguaglianza?", "uguaglianza di che cosa?" .
L'egualitarismo nelle opportunità educative è stato interpretato in maniera differente nelle varie fasi storiche, a partire dal momento in cui i Paesi sviluppati hanno attuato politiche volte a raggiungere l'obiettivo dell'istruzione di massa. Husén[60] ha individuato tre tappe fondamentali di questo processo evolutivo distinguendo fra politica educativa liberale classica, democratico-formale e

[59] Ronald M. Dworkin, *Sovereign virtue: The theory and practice of equality*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 2000, p. 2.
[60] Torsten Husén, *Talent, equality and meritocracy: Availability and utilization of talent*, The Hague, Martinus Nijhoff, 1974; trad. it. *Talento uguaglianza e meritocrazia: disponibilità e utilizzazione del talento*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

democratico effettivo. Nel modello educativo liberale classico, il sistema prevede un'uguaglianza di accesso per tutti all'istruzione di base senza determinare livelli minimi di apprendimento e, sostanzialmente, non considerando le esigenze dei singoli, favorisce una condizione solo formale di uguaglianza. Secondo il modello democratico formale, il sistema sociale si fa carico di compensare le disuguaglianza economiche all'inizio del percorso educativo e interviene con una provvidenza economica nei casi di difficoltà. Questo sistema considera legittime le disuguaglianze che emergono in conseguenza di scelte individuali e attribuisce le responsabilità dei risultati all'impegno e alle doti naturali di ciascuno. Si tratta di un'uguaglianza di trattamento, che proprio perché non tiene conto delle situazioni particolari, favorisce l'incremento dello svantaggio socio-culturale di partenza. Il divario iniziale si amplifica perché l'inserimento dei ragazzi svantaggiati nelle stesse scuole dei figli delle classi colte e abbienti di per sé non è sufficiente a determinare la loro riuscita scolastica e, di conseguenza, il loro inserimento proficuo ed effettivo nella società. In ultimo, il modello democratico effettivo, si fonda sulla teoria dell'uguaglianza dei risultati, e mira a compensare le disuguaglianze tra i soggetti indipendentemente dalle origini di tali disuguaglianze.

L'istruzione si fa carico di garantire a tutti il possesso di un patrimonio di conoscenze, competenze e capacità che consenta una piena partecipazione alla vita sociale, civile ed economica. Il compito della scuola è, in questa prospettiva, di organizzare percorsi individualizzati di insegnamento e di apprendimento affinché tutti, indipendentemente dalle diverse situazioni di partenza, possano inserirsi con profitto nella società e nel mondo professionale.

In buona sostanza l'uguaglianza dei risultati si basa sul principio della diversità di trattamento con l'obiettivo di evitare che trattamenti uguali possano condurre a risultati diseguali per coloro che si trovano in una posizione di svantaggio.

3.4. L'origine e lo sviluppo del dibattito sull'equità in educazione

Il dibattito contemporaneo sulla giustizia del sistema scolastico trae origine dalla politica di massificazione dell'istruzione. A questo proposito sostiene Dubet[61] che la scuola di massa, nonostante sia una scuola molto più ugualitaria e democratica di un tempo, proprio per le sue caratteristiche di uniformità di trattamento per tutti, non ha condotto ad una uguaglianza dei risultati. L'integrazione e allo stesso tempo l'esclusione degli alunni in posizione di svantaggio provoca un crescente senso di frustrazione in chi non riesce a spendere il proprio tiolo di studio nel mondo del lavoro e ad ottenere vantaggi adeguati per la propria vita personale e sociale .Una una scuola che tratta tutti allo stesso modo produce disuguaglianze che riflettono le disuguaglianze sociali. E anche Duru-Bellat[62] ha affrontato di recente la questione delle disuguaglianze secondo una prospettiva singolare. L'autrice, in opposizione alla opinione secondo la quale portare il maggior numero possibile di giovani al diploma o alla laurea favorisce il progresso economico e la giustizia sociale, afferma che l'elevato numero di diplomi e di lauree mette in moto un meccanismo che genera incertezza e frustrazione e di fatto differisce nel tempo la selezione. Duru-Bellat sostiene infatti che « au nom de la démocratisation on est contenté jusqu'alors d'ouvrir le système et de rendre les scolarités moins sélectives, en laissant la sélection se faire plus loin, par décantation ».[63] Il prolungamento degli studi, specialmente nei Paesi sviluppati, ha un limite, sia a livello individuale sia a livello sociale. Per l'individuo, non riuscire ad utilizzare il proprio titolo di studio per inserirsi nel mondo del lavoro e modificare la propria condizione sociale originaria, si traduce in una perdita di stima in sé stesso connessa alla consapevolezza di non ricoprire il posto giusto. « Cette logique de décantation conduit beaucoup des jeunes à entrer dans les formations professionnelles et dans la vie active sur le mode de l'échec, de manière irrémédiable puisque le

[61] François Dubet, « Massification et justice scolaire: à propos d'un paradoxe » , in J. Affichard, J.-B. de Foucauld (dir.), *Justice sociale et inégalités*, Paris, Esprit, 1992, p. 107-121.
[62] Marie Duru-Bellat, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Seuil et La république des idées, Paris, 2006.
[63] *Ivi*, p.83.

retours en formation sont rares ».[64] La società, dal canto suo, non riesce a garantire una reale corrispondenza fra le qualificazioni e le esigenze del mondo del lavoro. L'elevato numero di titoli di studio conduce ad una svalutazione degli stessi, perché l'evoluzione della struttura del lavoro non può stare al passo dell'aumento dei diplomi e delle lauree. L'accesso all'istruzione per tutti non è, di per sé, funzione di una società giusta. Per costruire una società meno diseguale è necessario, in primo luogo, garantire a tutti un buon livello di conoscenze e in secondo luogo, assicurare a tutti l'inserimento giusto nel mondo del lavoro. Garantire a tutti pari opportunità di accesso all'istruzione non significa riuscire a compensare le disuguaglianze che hanno origine al di fuori perché i giovani privilegiati, a parità di titolo di studio, accedono sempre ai posti migliori. Il possesso di un titolo di studio elevato non assicura al giovane proveniente da un ambiente svantaggiato l'accesso ad elevate posizioni sociali e professionali. É necessario riconoscere l'ipocrisia del sistema sociale che dà l'illusione a tutti, dietro una parvenza di generosità e di liberalità, di poter ricoprire posizioni a qualificate, indipendentemente dal retroterra socio-culturale. Premiare il merito, afferma Duru-Bellat, è un'altra forma di ipocrisia del sistema scolastico e sociale, infatti, il sistema meritocratico è « convoqué pour justifier la stratification sociale et les inégalités – il lui apporte un *moral gloss*, un vernis social. En d'autres termes, l'égalité des chances proclamée justifie des inégalités de situations bien réelles : croire en la méritocratie rend plus tolérant aux inégalités existantes (tant à l'école que dans le monde professionnel) puisque tout le monde a eu sa chance et que ce sont le meilleurs qui ont gagné ».[65] La giustizia non consiste, quindi, nel dare a tutti pari opportunità di accedere a ruoli disuguali, ma piuttosto nel limitare la disuguaglianza fra i vari ruoli. La prima delle soluzioni che Duru-Bellat propone è collegata al mondo della scuola. Perseguire l'obiettivo di un sistema scolastico equo equivale a considerare centrale la qualità delle opportunità educative, « un bagage solide et homogène, au contenu garanti et explicite, qui par là protège les plus faibles. L'essentiel qu'on contrôle la qualité (élever le niveau de sortie)… ».[66] Garantire la qualità dell'istruzione a tutti significa adoperarsi affinché l'uguaglianza delle

[64] Marie Duru-Bellat, *op. cit.*, p. 83.
[65] *Ivi*, p. 100.
[66] Marie Duru-Bellat, *op. cit.*, p. 82.

opportunità possa trasformasi in uguali opportunità di successo nella vita sociale. La seconda soluzione chiama in causa le responsabilità della società e della politica. La volontà di equalizzare le posizioni di categorie sociali differenti significa creare uguaglianza nell'ambiente in cui i bambini crescono e quindi una effettiva uguaglianza di opportunità nel lungo termine. « La lutte contre l'inégalités des chances passe avant tout par des politiques de l'emploi et de redistribution égalisant les conditions de vie de familles ainsi que par des structures de garde homogénéisant les conditions de développement de tout jeunes enfants. On ne serait pour autant écarter toute responsabilité pour l'école, mais à l'évidence sa tâche serait plus facile si les enfants lui arriverait moins inégaux ».[67]

Alla luce di queste considerazioni emerge l'importanza di chiarire a quale tipo di uguaglianza sia legittimo aspirare in educazione. Una scuola giusta ed equa è quella che garantisce l'uguaglianza delle opportunità educative e di trattamento, oppure quella che ha come obiettivo l'uguaglianza dei risultati, partendo dalla considerazione delle differenze individuali?

Se equità in istruzione si traduce in uguaglianza dei risultati, una sistema scolastico giusto dovrebbe compensare le disuguaglianze offrendo le migliori opportunità educative agli studenti svantaggiati. In questo caso, per mirare al raggiungimento di risultati di apprendimento uguali per tutti gli studenti, la scuola e gli insegnanti dovrebbero diversificare i percorsi e distribuire i beni strumentali in modo disuguale.

Se, al contrario, per equità si accetta l'accezione di uguaglianza di trattamento, si delinea un sistema che ratifica e considera giusta la disuguaglianza nei risultati.

Nel caso in cui si accettasse come criterio di equità il merito, inteso come talento e impegno, una scuola equa dovrebbe avere come obiettivo il riconoscimento e la valorizzazione dei talenti e degli sforzi che necessariamente si realizzerebbero attraverso le disuguaglianze nei trattamenti e nei risultati. Un sistema meritocratico si fonda sull'assunto dell'inconsistenza dell'impatto socio-economico e culturale sul successo scolastico degli studenti e sull'affermazione delle capacità naturali dell'individuo. In contraddizione a ciò, gli studi e le ricerche effettuate nel passato e in tempi recenti mettono in evidenza quanto sia

[67] Marie Duru-Bellat, *op. cit.*, p. 102.

significativo l'impatto delle variabili esterne alla scuola sul rendimento degli studenti. I dati rilevano che il retroterra socio culturale, il reddito dei genitori e il prestigio sociale della famiglia incidono in maniera significativamente maggiore sui risultati scolastici rispetto alle differenze a livello di quoziente intellettivo. Venendo meno il carattere di naturalità delle capacità intellettive, il sistema meritocratico, come meccanismo di selezione, perde la sua ragione di essere.
In una sistema scolastico di questo tipo, il merito dissimula il privilegio di partenza[68] e rischia di operare come freno nella continuazione degli studi da parte di coloro che ottengono risultati inferiori alla media.
Come abbiamo visto, il tema si presta ad essere affrontato secondo molteplici punti di vista che differiscono per la natura delle ineguaglianze ritenute inique e per il modo in cui sono poste in relazione equità, efficacia e libertà.

3.5. Sistema scolastico ed equità

La questione dell'equità in educazione assume significato perché in stretta relazione alla sfera della giustizia del sistema sociale. La giustizia in educazione pone le basi per una società effettivamente democratica e coesa. In una società che evolve rapidamente e che, quindi, richiede a tutti i cittadini la capacità di adattarsi alle sempre nuove richieste è fondamentale porsi il problema della corrispondenza dei contenuti culturali con quanto gli individui dovranno avere a disposizione durante tutto l'arco della vita. Il compito del sistema educativo sembra essere passato da quello della selezione di una classe dirigente a quello dell'offerta, a tutti in modo uguale, della possibilità di partecipare con profitto in una società dinamica e aperta.
La domanda a cui si cerca di rispondere con il presente studio è se e in quale misura gli elementi di valorizzazione delle competenze e di meritocrazia, introdotti nei sistemi scolastici, riducano le differenze sociali di partenza o, se piuttosto, tali elementi che poggiano su premesse teoriche di equità non

[68] Pierre Bourdieu, Jean-Calude Passeron, *Les étudiants et la cultu*re, Paris, Le Minuit, 1964; trad. it. *I delfini. Gli studenti e la cultura*, Guaraldi, Firenze, 1971.

rientrino, invece, in un sistema ideologico che riproduce e rinnova le differenze sociali di partenza.

Partendo dall'assunto che il livello d'istruzione è un buon predittore della posizione sociale che il cittadino occuperà nella società, la questione si sviluppa intorno alla capacità della scuola di limitare le disuguaglianze ingiuste delle opportunità educative.

Per disuguaglianza dell'istruzione si intende, sia il differente periodo di tempo che ciascun individuo resta nella scuola, sia la presenza di istituzioni scolastiche che non forniscono opportunità uguali o equivalenti dal punto di vista delle opportunità di sviluppo.[69]

Il problema principale che si pone è di capire in quale modo la disuguaglianza è determinata da diversi livelli di abilità e impegno o da altre variabili relative alla sfera sociale, quali la famiglia, il contesto locale, i compagni di scuola e le aspettative degli insegnanti.

Lo studio della disuguaglianza d'istruzione si interessa, utilizzando la definizione di Boudon,[70] degli effetti "secondari" di possibili cause del successo scolastico come appunto la famiglia di origine, il genere, la razza o la qualità della scuola frequentata. E' innanzitutto cruciale capire quanto non siano causa l'uno dell'altro impegno e capacità diversi e disuguaglianza sostanziale di istruzione.

"Se, quindi, c'è disuguaglianza di istruzione non giustificabile in base alle capacità e all'impegno degli individui, questa si trasforma in disuguaglianza sociale non giustificabile in base ai criteri di merito, o di pari opportunità, che caratterizzano la legittimità nelle società democratiche e liberali contemporanee: legittime, secondo la sensibilità che le caratterizza, sono solo le disuguaglianze basate sul diverso contributo che gli individui danno alla società (merito), e tutti hanno diritto alle stesse possibilità di esprimere al meglio il proprio potenziale contributo (pari opportunità)".[71] La questione cruciale riguarda, secondo Checchi e Ballarini, il modo in cui il sistema scolastico è strutturato. La sua struttura non facilita il superamento delle differenze sociali ma piuttosto, differendole nel

---

[69] Gabiele Ballarino, Daniele Checchi (a cura di), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, Bologna, il Mulino, 2006.

[77] Raymond Boudon, *L'inégalité des chances*, Paris, Colin, 1973; trad. it. *Istruzione e mobilità sociale*, Bologna Zanichelli, 1976.

[71] Gabriele Ballarino, Daniele Checchi, *op. cit.*, p. 9.

tempo, le mantiene. Il momento della selezione è di fatto solo spostato in avanti. Il prolungamento dell'obbligo scolastico comporta una diminuzione della selezione da parte delle scuole, ma alla maggiore possibilità per tutti gli studenti di ottenere un diploma non corrisponde una effettiva opportunità di mobilità sociale.

"Se diminuisce la selezione nella secondaria, aumentano la varianza dell'abilità e della motivazione dei diplomati, e aumenta anche l'associazione tra queste variabili e la classe sociale di origine. Dunque, come si è detto, l'espansione dell'istruzione secondaria può fare aumentare le diseguaglianze di classe nella transizione da questa alla terziaria".[72]

Le ricerche hanno messo in evidenza che, ad esempio in Italia, la scelta della scuola e degli studi dipende in modo sostanziale dal livello culturale della famiglia e, solo in subordine, dal livello economico della stessa. "I posti migliori sono assegnati sulla base delle reti familiari, avere un genitore laureato può dare accesso ai circuiti migliori, ed in quanto tale rappresenta un incentivo per i figli al conseguire titolo di accesso ai medesimi circuiti".[73] La mobilità sociale tra una generazione e l'altra in Italia è moderata rispetto a Paesi come la Germania, in cui gli studenti accedono alle diverse scuole in base ai giudizi formulati dagli insegnanti, o in altri Paesi in cui sono le capacità individuali a guidare le scelte.

E' evidente che la scelta dell'individuo è condizionata dalle informazioni disponibili e dai criteri e motivazioni che si realizzano in un contesto socialmente strutturato.

Le scuole che sostituiscono, nelle società moderne, le strutture tradizionali quali chiese, famiglie e villaggi per la formazione di lavoratori competenti, possono, attraverso un'istruzione formale, accelerare il processo di modernizzazione e favorire la socializzazione.

---

[72] Gabriele Ballarino, Daniele Checchi, *op. cit.*, p. 95.
[73] *Ivi*, pp. 50-51.

3.6. Relazione tra uguaglianza di opportunità ed equità

Il principio dell'uguaglianza educativa in stretto rapporto con una società democratica è in prima istanza la garanzia per ogni individuo di poter avere e utilizzare le opportunità che il sistema educativo gli mette a disposizione per un pieno sviluppo del proprio potenziale umano.

La scuola e il sistema educativo in una società democratica, esplicitamente e formalmente, hanno come finalità di consentire a ciascun membro di realizzare una propria maturità sociale e individuale con una visione democratica della vita basata sui principi di uguaglianza e solidarietà.

Definire la giustizia scolastica in base al principio dell'uguaglianza dell'offerta educativa, e cioè stesse opportunità a tutti gli studenti indipendentemente dalle loro origini sociali, culturali e di censo, non soddisfa il principio dell'equità perché non distingue in base alle situazioni individuali di partenza e alle predisposizione personali all'impegno.

Il principio del trattamento uguale e identico per tutti in nome di un uguaglianza formale rischia di condurre ad un livellamento culturale verso il basso in cui si perdono le "singolarità" culturali che gli individui posso invece sviluppare con un intervento pedagogico individualizzato.

L'uguaglianza educativa si fonda sul principio dell'eliminazione o dimensionamento delle condizioni di natura economica, sociale, politica e culturale che possono creare disparità e deprivazioni ma, se rimane a livello formale e ideologico, rischia di riprodurre gli stessi svantaggi posticipati nel tempo.

In un saggio dedicato al rapporto tra diversità e eguaglianza, Touraine si esprime a tal proposito in questi termini: "occorre, perché possiamo vivere insieme riconoscendo e tutelando la diversità degli interessi, che vi siano convinzioni e credenze, che ciascuna identità personale o collettiva particolare rechi in sé un orientamento di portata universale, in consonanza con l'ispirazione generale del pensiero democratico quale l'ho definito in più occasioni. Il dibattito principale

verte sulla natura di questo orientamento di portata universale e la risposta data a tale questione informa direttamente l'idea che ci si fa di democrazia".[74]

E, ancora:

«È all'estremo opposto di ogni principio universalistico, che si deve cercare un principio di eguaglianza, nella volontà e nello sforzo di ciascuno di essere diverso da tutti gli altri, di crearsi una propria vita particolare.

Questo principio di eguaglianza non ha dunque un contenuto proprio. Si tratta di un'uguaglianza non oggettiva, che non esiste se non come principio generale di coniugazione dell'attività strumentale […] con l'identità culturale".[75]

È democratica una società che riconosce a ciascun individuo "il diritto di coniugare, di articolare, nella propria esperienza di vita personale o collettiva, la partecipazione al mondo dei mercati e delle tecniche con una particolare identità culturale".[76] Per parlare di uguaglianza è necessaria, quindi, un'adesione individuale all'orientamento di portata universale che possa garantire un equilibrio fra diversità e uguaglianza: "noi siamo uguali tra noi soltanto perché siamo diversi gli uni dagli altri".[77]

3.7. Relazione fra merito ed equità

Molti ricercatori si sono interessati alla questione del merito e al ruolo che la scuola gioca nel processo di interiorizzazione della meritocrazia da parte dei bambini e dei ragazzi. La scuola rappresenta, come sottolineano gli psicologi sociali, tra i quali ad esempio Lannegrand-Willems,[78] il primo luogo in cui l'individuo, attraverso i riconoscimenti e gli apprezzamenti manifestati dagli insegnanti, mette in relazione il premio all'impegno. Il valore del merito come ricompensa rispetto allo sforzo e all'impegno profuso sono interiorizzati fin dai

[74] Alain Touraine, *Eguaglianza e diversità. I nuovi compiti della democrazia*, Bari, Laterza, 1997, p. 48.
[75] Alain Touraine, *op. cit.*, p. 54.
[76] Alain Touraine, *op. cit.*, p. 50.
[77] Alain Touraine, *op. cit.*, p. 55.
[78] Lyda Lannegrand-Willems, « Les mécanismes de la croyance en la justice du monde dans la sphère scolaire », in *Psychologie et Société*, 5, 9, 2006, pp. 45-65.

primi giorni di scuola perché la scuola trasmette l'idea che « chacun est le produit de ses œuvres et de sa volonté, par le moyen du travail investi dans l'école ».[79]

Un sistema che premia la buona volontà, l'impegno e l'adeguamento al modello scolastico è un sistema che utilizza il criterio della meritocrazia per discriminare il giusto dall'ingiusto.

Dietro il criterio del merito c'è, dunque, l'assunto, dall'apparenza "democratica", della redistribuzione equa di risorse finalizzata all'introduzione di elementi di giustizia di carattere sociale.

Il dibattito recente sul rapporto fra meritocrazia e sistema scolastico si poggia sul presupposto che un sistema meritocratico si fonda sui valori dell'equità e delle pari opportunità in quanto, facendo leva sui meriti individuali, indipendentemente dalla famiglia di origine, permette la mobilità sociale. Secondo questa prospettiva, un sistema scolastico basato sul merito sarebbe in grado di azzerare le differenze sociali e culturali e si riorganizzerebbe, sulla base della selezione dei migliori per talento e per impegno. Un tale sistema pone, però, alcune questioni cruciali di giustizia sociale. In primo luogo, un sistema che premia i meritevoli esclude coloro che non riescono ad adeguarsi al modello proposto dalla distribuzione della conoscenza e del sapere.

In secondo luogo, i "meritevoli" sono per la maggior parte coloro che partono già da posizioni acquisite di privilegio e, in piccola parte, coloro che sono riusciti a farsi strada nelle strettoie della mobilità sociale.

Il rischio di un sistema scolastico basato sulla meritocrazia è che arrivi a considerare le posizioni di svantaggio come il frutto del demerito personale e che quindi si fondi su una disuguaglianza "mascherata".

La funzione di selezione della scuola entra in contraddizione con la questione dell'uguaglianza di opportunità e il fuoco di analisi si sposta, a questo punto, sul tema delle disuguaglianze di fronte all'istruzione, con lo sviluppo dell'analisi dei fattori che incidono sulla riuscita scolastica.

[79] François Dubet, « L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse », in *L'Année sociologique*, 50, 2, 2000, p. 391.

3.8. Relazione tra utilità ed equità

Un sistema scolastico organizzato intorno al criterio dell'utilità si caratterizza per la sua capacità di offrire l'educazione migliore a coloro che sono in grado di trarne il massimo del profitto e del beneficio. È quindi un sistema selettivo che premia coloro che sapranno trarre il massimo del beneficio dall'istruzione ricevuta producendo un rendimento superiore alle spese sostenute dal sistema. Secondo il principio del rapporto diretto fra educazione e utilità, il modo migliore per distribuire l'istruzione è investire in funzione dell'utile che si può ricavare dallo sviluppo di un determinato percorso scolastico. L'utilità, limitando la distribuzione di un bene collettivo, quale l'educazione, non si configura, però, come criterio di giustizia. Nel favorire, infatti, una minoranza elitaria, tale principio conduce ad una riduzione delle opportunità educative della maggioranza.

3.9. Relazione tra espansione dell'istruzione e riduzione delle disuguaglianze sociali

Il sociologo francese Pierre Bourdieu è il primo a scagliarsi contro la teoria della "scuola liberatrice"[80] come istituzione che favorisce la mobilità sociale, perché a suo avviso "tutto tende a dimostrare che è uno dei fattori più efficace di conservazione sociale".[81] La scuola legittima le differenze culturali di partenza derivate dagli atteggiamenti nei confronti della cultura trasmessi dalla famiglia e dall'ethos di classe inducendo gli individui a credere che le disuguaglianze siano dovute al talento naturale. Anche Bane e Jencks[82] si battono contro la tesi che l'istruzione possa ridurre le disuguaglianze e favorire la mobilità sociale, ma arrivano a conclusioni diverse. Secondo loro, i legami fra le diverse disuguaglianze sono molto deboli, e quindi un sistema sociale, per ridurre le differenze, deve seguire una via diretta, e cioè una ridistribuzione del potere, dei salari e una riorganizzazione del lavoro.

---

[80] Pierre Bourdieu, "La trasmissione dell'eredità culturale", in *Scuola, potere e ideologia*, a cura di Marzio Barbagli, Bologna, il Mulino, 1972, (pp. 131-161), p. 134.
[81] *Ibid.*
[82] Mary J. Bane, Christopher Jencks, "La scuola e le uguaglianze di opportunità" in *Istruzione e legittimazione e conflitto*, a cura di Marzio Barbagli, Bologna, il Mulino, 1972, pp. 337-348.

Le conclusioni a cui arrivano Bane e Jencks sono state criticate da molti studiosi e in particolare da Raymond Boudon,[83] secondo il quale la relazione fra le disuguaglianze varia nel lungo periodo, dalla generazione dei padri a quella dei figli. Boudon obietta che Jencks ha trovato solo deboli relazioni perché non ha considerato le correlazioni tra disuguaglianze e variabili strutturali quale, ad esempio, il tasso di scolarità, ma arriva alla conclusione paradossale che nonostante l'incremento del tasso di scolarità e la diminuzione delle disuguaglianze di fronte all'istruzione non si ha, in sostanza, una maggiore mobilità sociale. I benefici dell'istruzione sono resi illusori dalla perdita di valore dei titoli causata dall'aumento generale della domanda d'istruzione e dall''innalzamento dei requisiti per occupare le posizioni più elevate nella scala sociale. La possibilità estesa ad un maggior numero di persone di accesso all'istruzione, per Boudon, ha generato conseguenze non previste: in primo luogo, l'aumento in termini di costi che l'individuo deve sostenere per ottenere lo stesso status professionale; in secondo luogo, l'incremento delle spese in capo alla collettività per il sistema scolastico ed infine la ratifica sostanziale dell'immobilità sociale. Il modello da lui elaborato mostra che "in condizioni estremamente generali, lo sviluppo dell'istruzione non porta con sé la riduzione di quella forma di disuguaglianza, […] che è la disuguaglianza delle opportunità sociali, anche quando esso si accompagna a una riduzione della disuguaglianza delle opportunità scolastiche".[84]

Louis Althusser ,[85] sostiene che nella società capitalistica l'ideologia delle classi dominanti viene riprodotta all'infinito e la riproduzione dei rapporti di produzione avviene attraverso l'esercizio del potere di stato che si esercita per mezzo di apparati quali la Chiesa, la scuola e la famiglia. La scuola è l'apparato ideologico più influente, non tanto per la trasmissione delle competenze tecniche ma, piuttosto, per il suo ruolo di riproduzione dei ruoli che ciascun individuo dovrà svolgere nella società. Secondo Bowles e Gintis [86] l'attuale organizzazione scolastica non serve tanto a trasmettere conoscenze, quanto piuttosto a fornire, con l'inconsapevole aiuto della famiglia, tutti quegli attributi non cognitivi (tratti

[83] Pierre Boudon, *L'inégalité des chances*, 1973, Paris, A. Colin; trad. It. *Istruzione e mobilità sociale*, Bologna, Zanichelli, 1973.
[84] Raymond Boudon, *op. cit.*, p. 363.
[85] Louis Althusser, *op. cit*.
[86] Samuel Bowles, Herbert Gintis, "Q.I. e struttura di classe negli Stati Uniti" in *Istruzione legittimazione e conflitto* a cura di Marzio Barbagli, Bologna, il Mulino, 1972, pp. 63-109.

caratteriali, identità personale ecc.) che permettono poi agli adulti di svolgere i ruoli e le mansioni loro assegnati perpetuando la divisione gerarchica del lavoro.
I due studiosi americani, partendo dai dati esistenti sul quoziente d'intelligenza, dimostrano che il successo economico di un individuo non dipende dal suo talento naturale perché la scuola non seleziona sulla base delle "capacità cognitive", né risponde alla domanda di qualificazione tecnica del mondo dell'economia, ma è concepita per fornire agli imprenditori forza-lavoro docile e disciplinata.
Collins,[87] pur ritenendo che gli interessi economici costituiscano la base dell'organizzazione dei gruppi, elabora una teoria con un potere interpretativo maggiore rispetto a quello di Bowles e Gintis perché considera fondamentali anche i principi culturali e politico-organizzativo che riescono a dare conto degli sviluppi e delle differenze fra i sistemi educativi dei diversi Paesi capitalistici.

3.10. Relazione tra competizione ed equità

Negli ambienti legati all'economia si va affermando l'opinione che una maggiore libertà di scelta da parte delle famiglie e una più diffusa competizione tra istituti scolastici, fra insegnanti e fra allievi rappresenterebbero un elemento di qualità e di equità allo stesso tempo.
Emblematico a proposito dell'idea del successo e della competizione a vantaggio di alcuni e a svantaggio di altri è l'episodio narrato Jules Henry nel saggio "L'organizzazione degli atteggiamenti nelle scuole elementari"[88]. Il racconto di ciò che l'autore osserva in una classe elementare riesce a rendere in modo molto efficace l'effetto frustrante che la competizione può assumere:
"Boris aveva difficoltà a ridurre la frazione 12/16 ai minimi termini ed era stato capace di arrivare solo a 6/8. Grande eccitazione. L'insegnante gli chiese con calma (notare come sia adeguato il comportamento dell'insegnante) se non potesse andare oltre e gli suggerisce di "pensare". Gli altri bambini si agitano senza posa, tutti con una voglia matta di correggere il loro compagno. Boris è piuttosto triste. L'insegnante, paziente, calma, ignora gli altri e si concentra tutta

[87] Randall Collins, "Sistemi educativi e tipi di stratificazione" in *Istruzione, legittimazione e conflitto*, op. cit., pp. 143-178.
[88] Jules Henry, "L'organizzazione degli atteggiamenti nelle scuole elementari", in *Scuola, potere e ideologia*, a cura di Marzio Barbagli, Bologna, il Mulino, 1972, pp. 251-270.

su Boris e gli dice: “C’è un numero maggiore di 2 per il quale si posso dividere le due parti della frazione? Dopo uno o due minuti l’insegnante diventa insistente. Boris non risponde. L’insegnante si rivolge infine alla classe e dice. “Bene, chi sa dire a Boris di che numero si tratta?” Selva di mani. La maestra chiama Peggy. Peggy divide per quattro il numeratore e il denominatore di 12/16”.[89]

Peggy è scelta, nella “selva di mani” e realizza il suo successo sull’insuccesso di Boris. Viene messo in evidenza in questo episodio il fatto che spesso “l’insuccesso di un bambino è ripetutamente l’occasione di altro”.

La razionalità porta alla divisione fra coloro che sono votati e destinati al successo e coloro che invece sono votati all’insuccesso. L’educazione, a seconda dell’impostazione che segue, può favorire anche i conflitti.

Parimenti a livello di scelte di politica educativa, la tendenza a privilegiare il principio di concorrenza fra istituti scolastici in una logica di mercato, sebbene sia presentata come espressione di volontà di migliorare l’efficacia e l’equità educativa, in effetti tende a separare i giovani di origine sociale differente.

Come emerso da varie ricerche vi è un forte legame tra classe sociale di appartenenza e accesso agli studi ed in particolare è proprio il titolo di studio dei genitori che influenza il successo scolastico dei figli. Il sociologo francese Pierre Bourdieu ha formulato la teoria del capitale sociale, secondo la quale i genitori in possesso di elevate credenziali educative offrono ai figli quell’insieme di valori e conoscenze che darà loro maggiori chance iniziali nel percorso formativo. È probabile che genitori in possesso di titoli d’istruzione elevati indirizzino i propri figli e le proprie figlie verso gli indirizzi di studio che offrono maggiori opportunità di un inserimento professionale prestigioso e remunerativo. Sottolinea anche che la scuola “per offrire vantaggi ai più avvantaggiati e svantaggi ai più svantaggiati”[90] deve solo ignorare le disuguaglianze culturali esistenti nelle diverse classi sociali. Impostando l’approccio educativo sul principio dell’uguaglianza dei diritti e dei doveri si sancisce di fatto la disuguaglianza iniziale di fronte alla cultura.

---

[89] Jules Henry, *op. cit.*, p. 259.
[90] Pierre Bourdieu, *op. cit.*, p. 149.

3.11. Un esempio di operazionalizzazione dell'equità

Grisay,[91] già nel 1984, distinguendo tra uguaglianza di trattamento, uguaglianza di opportunità e uguaglianza dei risultati aveva messo in evidenza che ciascun principio afferma l'uguaglianza di qualcosa e accetta l'ineguaglianza di altre cose.

Bottani e Hutmacher, all'interno dello *European Group of Research on Equity of the Educational Systems,*[92] si sono posti la questione della misurazione dell'equità dei sistemi educativi e hanno messo a punto 29 indicatori elaborati sulla base di sette principi fondamentali. Il primo riguarda la concezione della giustizia e i principali approcci alla giustizia applicata all'educazione. Il secondo individua, come punto di partenza per misurare l'equità, tre categorie di disuguaglianze: differenze tra gli individui, le disuguaglianze fra i gruppi, la proporzione dei soggetti sotto una soglia minima.

Il terzo principio, legato alla differenza fra gruppi, stabilisce i criteri per la definizione dei gruppi. La priorità è attribuita alle caratteristiche indipendenti dalla volontà individuale quali origine sociale, nazionalità, sesso o disabilità.

Il quarto principio chiama in causa fenomeni esterni e interni: è necessario prendere in considerazione, al di là delle disuguaglianze dei risultati o dei percorsi scolastici, le disuguaglianze sociali e di contesto e quelle interne al processo d'insegnamento.

Le disuguaglianze derivanti dal contesto sociale, culturale ed economico di provenienza agiscono anche attraverso disuguaglianze all'interno del sistema scolastico. Gli alunni stranieri o poveri ricevono spesso meno attenzione da parte dei loro insegnanti, perché inferiori sono le aspettative che si nutrono nei loro confronti. Così anche gli alunni più deboli e ripetenti ricevono minori attenzioni, sempre per effetto di una disuguaglianza di aspettative. Il progresso degli alunni

---

[91] Aletta Grisay, « Les mirages de l'évaluation scolaire (1) - Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire ? », *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études*, XIX, 5, pp. 29-42.

[92] Il gruppo Europeo di Ricerca sulla Equità dei sistemi Educativi (GERESE), costituito inizialmente da sei unità di ricerca appartenenti alle Università di Liegi (Belgio), di Borgogna (Francia), di Roma "La Sapienza", di Cardiff (Galles), all'Università a distanza di Madrid (Spagna) e all'Università cattolica di Lovanio (Belgio), ha realizzato il progetto di produrre un insieme di indicatori in grado di misurare l'equità dei sistemi scolastici europei su base comparabile. L'insieme degli indicatori sono stati pubblicati nel rapporto GERESE nel 2005.

socialmente svantaggiati e degli alunni più deboli è spesso inferiore a quello degli altri perché incontrano condizioni di apprendimento meno qualificate. E infine, il raggruppamento di studenti con le stesse caratteristiche all'interno di classi o di intere scuole di fatto produce una sorta di segregazione che è fattore evidente d'iniquità.

Il quinto principio è legato all'esperienza scolastica dei ragazzi, al modo in cui sono trattati dall'istituzione, dagli operatori della scuola e dai compagni. L'esperienza quotidiana all'interno della scuola svolge un ruolo importante nella creazione delle disuguaglianze di apprendimento.

Il sesto principio si riferisce agli effetti sociali e politici delle disuguaglianze educative. Si fonda sull'idea che l'equità di un sistema educativo non riguarda solo la distribuzione del "bene educazione", ma anche la capacità di promuovere la mobilità sociale e rendere la società più equa nel suo complesso.

Infine, il settimo principio, prende in considerazione il giudizio dei cittadini sulla giustizia del sistema educativo e i criteri di giustizia alla base di tale giudizio.

L'interesse nei confronti della misurazione dell'equità del sistema educativo da parte degli studiosi e dei ricercatori in questi ultimi anni scaturisce dalla sempre maggiore rilevanza attribuita alle conseguenze sociali dell'insuccesso scolastico e dalla crescente considerazione nei confronti del tema della giustizia verso i bambini e gli adolescenti.

Dopo aver realizzato l'accesso all'istruzione, nei Paesi avanzati l'attenzione si è spostata sulla riflessione sulle disuguaglianze dell'organizzazione scolastica e sull'affermazione dell'esigenza di garantire a tutti la stessa qualità nell'istruzione.

Capitolo Quarto

L'EQUITÁ IN EDUCAZIONE: IL PUNTO DI VISTA SOCIOLOGICO

Premessa

Lo sviluppo del pensiero sociologico sull'educazione, sin dalle sue origini, si incentra sul rapporto fra individuo e società e pone sullo sfondo i temi dell'integrazione e del mutamento sociale.

La sociologia dell'educazione, infatti "studia i rapporti osservabili tra diverse componenti di un sistema educativo (quali l'ideologia che lo orienta, i fini pedagogici che propone, la sua organizzazione a livello nazionale e internazionale, gli specifici contenuti culturali che trasmette, la formazione degli insegnanti, il funzionamento delle istituzioni scolastiche dei vari ordini e grado, pubblici e privati, generici e specialistici) ed i principali sistemi, sottosistemi e processi della società di cui esso fa parte".[93]

La fondamentale funzione sociale assolta dai sistemi educativi ha coinvolto i sociologici fin dalla prima affermazione di questo tipo di ricerche. In un primo momento gli studiosi, da un'ottica essenzialmente positiva, elaborano le teorie funzionaliste che si fondano su alcuni concetti chiave. L'aumento d'istruzione ha una importante ricaduta economica per tutta la società perché aumenta la produttività degli individui, la scuola è considerata un mezzo indispensabile per la realizzazione delle uguaglianze di opportunità, l'istruzione rende l'individuo in grado di controllare il proprio sviluppo e il proprio inserimento nella società.

In controtendenza rispetto all'immagine positiva della funzione sociale dell'educazione, si sviluppano le teorie conflittualiste secondo le quali la scuola non favorisce la mobilità sociale e non è in grado di compensare le differenze sociali e culturali di provenienza degli studenti. Al contrario, riproduce e amplifica le disuguaglianze sociali formando i giovani secondo l'ideologia della classe al potere.

---

[93] Luciano Gallino, "Sociologia dell'educazione" in *Dizionario di sociologia*, Torino, Utet, 1993, p. 271.

4.1. Il funzionalismo

La ricerca sociologica, sviluppatasi nella prima metà degli anni 60 negli Stati Uniti e in Gran Bretagna, si muove al suo esordio nell'ambito della corrente di pensiero del funzionalismo.

Il rapporto fra struttura sociale e istituzione scolastica è spiegato dalla teoria della Sociologia funzionalista la quale attribuisce grande rilevanza all'educazione nel processo di modernizzazione. Per i funzionalisti la società è concepita come una struttura caratterizzata da un insieme di parti interconnesse tra loro. Nessuna di esse può essere compresa se isolata dalle altre, ma solamente all'interno della struttura sociale e nella loro interdipendenza è possibile individuare un modello interpretativo. Le relazioni che intercorrono tra le parti della società sono di tipo funzionale, ovvero ogni elemento svolge un particolare compito che, unito a tutti gli altri, concorre a creare e mantenere funzionante ed in equilibrio l'apparato sociale stesso. Tale teoria si basa sull'assunto che l'esistenza di uno stato di equilibrio nella società si ha quando ogni parte svolge correttamente il proprio compito. Quando interviene un cambiamento all'interno di una delle sue parti, si genera nella struttura sociale un disequilibrio che è compensato da un processo di adattamento delle altri parti, fino ad arrivare a una loro riorganizzazione. L'equilibrio è considerato dai funzionalisti un fattore dinamico derivante da un processo che permette e concentra il mutamento sociale.

Per il funzionalismo, che si interessò della stratificazione sociale e del rapporto tra sistema economico e sistema scolastico, le disuguaglianze sociali sono un fenomeno universale riscontrabile in ogni società, in ogni periodo storico, necessario alla sopravvivenza dei sistemi sociali stessi. Secondo questo punto di vista, il sottosistema scolastico assolve alla fondamentale funzione di occuparsi dell'addestramento necessario a convertire le capacità in competenze e la scuola è in stretto rapporto con l'economia. La diffusione dell'istruzione è spiegata dai funzionalisti con l'aumento della domanda di qualificazione tecnica da parte del sottosistema economico.

Le due ideologie alla base del funzionalismo degli scienziati sociali, l'istruzione come "strumento di progresso sociale", come mezzo per aumentare la mobilità e l'uguaglianza sociale e l'istruzione come mezzo per favorire e accelerare lo

sviluppo economico pur avendo origini diverse hanno in comune l'obiettivo di dare un rapido impulso allo sviluppo dell'istruzione.

Secondo la prima, diffondere l'istruzione significa favorire i giovani intellettualmente dotati, indipendentemente dalle condizioni economiche e sociali di origine. La seconda ideologia si rifaceva alla teoria del "capitale umano", per la quale l'istruzione è una forma d'investimento produttivo. La teoria si sviluppa negli stati Uniti verso la fine degli anni '50, nel periodo, cioè, in cui il Paese conosce una rapida ascesa economica. L'ideologia dell'istruzione come mezzo per favorire lo sviluppo economico trova piena espressione nel contesto in cui l'accesso all'istruzione è finalizzato all'acquisizione delle conoscenze necessarie ad aumentare la produttività sul lavoro e le remunerazioni future attese. Scultz,[94] uno dei principali sostenitori della teoria, afferma che è lecito considerare l'istruzione di un individuo una forma di capitale perché diventa un servizio produttivo per l'economia. La teoria del capitale umano, dagli Stati Uniti esportata nel resto del mondo, ha esercitato una grande influenza sulla politica scolastica di molti governi. Anche i governi dei Paesi sottosviluppati si sono ispirati alla nuova teoria riconoscendo all'istruzione la funzione di leva del livello di benessere di ciascun paese.

Bernbaum[95] osserva che se la scuola favorisce la mobilità sociale e lo sviluppo economico perché è in grado di convertire le capacità nelle competenze richieste dal mercato del lavoro, è necessario studiare i motivi che ostacolano l'accesso dei giovani "dotati" ai livelli culturali più elevati. Dai numerosi studi e ricerche effettuati dai sociologi dell'educazione inglesi e americani negli anni '50 e '60 in questo campo, emerge una correlazione positiva tra origine sociale e durata della carriera scolastica. La conclusione a cui si giunge, sulla base dei risultati di questi studi, è che in genere una grande quantità di capacità non veniva convertita in competenza (Floud, Halsey, Martin[96]; Douglas[97]).

---

[94] Theodore W. Schultz, "Capital Formation by Education" in *Journal of Political Economy*, pp. 571-572; trad. It. "Istruzione e formazione del capitale", in *L'istruzione come investimento*, a cura del CENSIS, Roma, 1960, pp. 106-121.

[95] Gerald Bernaum, *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education*, London, Macmillan Press, 1977.

[96] J. Floud, A. H. Halsey, F.M. Martin, *Social Class and educational Opportunities*, London, Heinemann, 1956.

[97] James W. B. Douglas, *The Home and the School; A Study of Ability and Attainment in the Primary School*, London, Macgibbon & Kee, 1964.

La teoria del funzionalismo, dunque, si ispira ad una concezione egualitaria della società. Le disuguaglianze delle opportunità educative sono considerate inaccettabili, sia nella prospettiva dell'equità sia nella prospettiva della produttività sociale. Una società che fonda il suo progresso sulle competenze deve utilizzare al meglio le potenzialità degli individui, senza spreco di capitale umano. L'uguaglianza è considerata funzionale al buon andamento della società e quindi gli interventi sulla politiche scolastiche dovrebbero mirare all'eliminazione degli ostacoli di natura socio-economica e culturale che impediscono lo sviluppo dei talenti.

L'ottimismo di questa impostazione è ridimensionato dai risultati delle ricerche che hanno rilevato l'insuccesso delle politiche educative incentrate sullo sviluppo dell'uguaglianza di opportunità. Già con la pubblicazione del Rapporto Coleman[98] negli Stati Uniti, si comincia ad abbandonare l'interpretazione del successo scolastico alla luce del talento naturale. La nuova linea di ricerca si orienta verso lo studio della relazione tra origine sociale e probabilità di successo scolastico e si incentra sullo svantaggio culturale degli individui che appartengono ad ambienti sociali sfavoriti.

Dalle ricerche dei sociologi che cercano di spiegare la relazione tra la classe sociale di appartenenza della famiglia e il livello d'istruzione raggiunto dai figli, interessate ad individuare i fattori che ostacolano la mobilità sociale da una parte e la creazione di talenti dall'altra, emergono la "teoria della privazione culturale" e il programma "di educazione compensatrice".

4.2. La teoria della riproduzione

Il quadro teorico del funzionalismo è ribaltato dalle ricerche del *Centre de Sociologie Européenne* che si sono occupate di studiare l'influenza dell'eredità familiare sulla riuscita scolastica degli allievi e sulla loro possibilità di accesso all'università. Bourdieu e Passeron, i maggiori esponenti del gruppo di ricerca, hanno elaborato una teoria secondo la quale il sistema educativo perpetua il privilegio attraverso il meccanismo stesso della scuola. La scuola, infatti, attraverso un'opera di dissimulazione di selezione sociale, ratifica le disuguaglianze culturali del retroterra socio culturale ponendo in una posizione

[98] James S. Coleman, *Equality of Educational Opportunity* (1966), Boulder, Co., Westview Press, 1990.

di vantaggio gli *héritiers*[99] e in una posizione di svantaggio tutti gli altri. L'azione pedagogica "oggettivamente una violenza simbolica in quanto imposizione, da parte di un potere arbitrario, di un arbitrio culturale"[100] è, secondo la loro teoria, violenza simbolica dissimulata perché, dietro un'apparenza di neutralità e apertura, il sistema educativo, di fatto, realizza la selezione sociale. Una selezione che, proprio perché celata, diventa accettabile anche per gli svantaggiati. Il capitale culturale che deriva al bambino dall'ambiente familiare in cui vive, è responsabile del successo o dell'insuccesso scolastico in quanto nella scuola predomina l'ideologia del "dono", secondo la quale l'insuccesso scolastico è spiegato alla luce delle carenze di doti naturali. La trasformazione delle differenze sociali preesistenti in differenze naturali non solo legittima il riprodursi delle disuguaglianze sociali, ma le rende anche ammissibili. Il patrimonio culturale che ciascun alunno porta nell'ambiente scolastico condiziona il suo successo o il suo insuccesso, infatti, afferma Bourdieu, "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".[101] Se la scuola omette di prendere in considerazione le differenze culturali "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"[102] e quindi considerando i risultati scolastici come se fossero legati esclusivamente a doti naturali, trasforma di fatto il privilegio in merito. Lo svantaggio a coloro che appartengono alle classi subalterne deriva inoltre dalla sostanziale omogeneità tra l'*ethos*, inteso come sistema di valori impliciti e interiorizzati, della cultura borghese e quello del sistema di insegnamento. Un

---

[99] Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, *Les héritiers…, op. cit.*.
[100] Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, *La reproduction. Eléments pour une Théorie du Système d'enseignement*, Paris, Le Minuit, 1970; trad. it. *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Rimini, Guaraldi, 197, p. 19.
[101] Pierre Bourdieu, *La trasmissione dell'eredità culturale, op. cit*., p. 140.
[102] *Ivi*, p. 149.

ruolo importante nella selezione scolastica è attribuito alla scelta dei tipi di scuola e alla scelta delle materie di studio, mentre gli esami hanno una funzione illusoria in relazione alla neutralità della selezione: l'oggettività ascritta all'accertamento delle conoscenze tramite gli esami di fatto serve ad occultare la realtà della selezione sociale e della riproduzione dell'ordine esistente. "Se ogni operazione di selezione ha sempre indissolubilmente come effetto quello di controllare delle qualifiche tecniche in riferimento alle esigenze del mercato del lavoro e di creare delle qualità sociali in riferimento alla struttura dei rapporti di classe che il sistema d'insegnamento contribuisce a perpetuare, insomma se la Scuola detiene al tempo stesso una funzione tecnica di produzione e di attestazione delle capacità e una funzione sociale di conservazione e di consacrazione dei privilegi, si comprende che le società moderne forniscano al sistema d'insegnamento occasioni molteplici di esercitare il suo potere di trasmutare dei vantaggi sociali in vantaggi scolastici, a loro volta riconvertibili in vantaggi sociali, perché gli permettono di presentare certi presupposti scolastici, e dunque implicitamente sociali, come prerequisiti tecnici dell'esercizio di una professione".[103] E ancora. "il sistema d'insegnamento non riesce ad assolvere così perfettamente la sua funzione ideologica di legittimazione dell'ordine stabilito se non perché questo capolavoro di meccanica sociale, come in un incastrarsi di scatole a doppio fondo, le relazioni che, in una società divisa in classi, uniscono la funzione di inculca mento, cioè la funzione di integrazione intellettuale e morale, alla funzione di conservazione della struttura dei rapporti di classe caratteristica di questa società".[104] Ritroviamo in questo ultimo passaggio, la nozione di apparato ideologico di stato elaborata da Louis Althusser. Numerose sono state le critiche nei confronti di questa impostazione che considera la scuola come il luogo della riproduzione delle disuguaglianze sociali. In primo luogo, si attribuisce a tale teoria una mancanza di prospettiva storica. La scuola si è trasformata e si trasforma continuamente: non è sempre stata il luogo della riproduzione delle disuguaglianze sociali. In secondo luogo, i critici le hanno attribuito un'ottica inutilmente pessimistica e sterile. La scuola, infatti, come hanno dimostrato le ricerche psicologiche, è in grado di produrre cambiamenti di rilievo e di modificare il profilo degli individui. Le differenze di

[103] Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *op. cit.*, pp. 241-242.
[104] *Ivi*, pp. 275-276.

origine sociale, culturale e naturale con le quali gli individui accedono all'istruzione non sono variabili immodificabili ma, attraverso un intervento didattico centrato sul discente, il sistema scolastico può ambire a rimuovere gli ostacoli che possono impedire il raggiungimento di livelli culturali adeguati per l'inserimento attivo e partecipe nella società di tutti gli individui. Husén afferma che, appunto perché è accertato che lo sviluppo dell'intelligenza non è ancorato al patrimonio genetico, l'istruzione formale possiede la potenzialità di intervenire con un notevole margine di miglioramento.[105]

In quest'ottica, la missione della scuola, quindi, non è quella della selezione dei talenti, ma piuttosto quella dello sviluppo delle potenzialità individuali.

4.3. La teoria del deficit

La teoria detta del "deficit" si poggia sulla tesi di fondo che l'insuccesso scolastico e, quindi, l'abbandono precoce degli studi, dipendono dalla difficoltà della famiglia di fornire le capacità cognitive e linguistiche, i valori e gli atteggiamenti richiesti dalla scuola. Molte ricerche hanno messo in evidenza che la carriera scolastica e il rendimento dipendono dai valori, dagli atteggiamenti e dalle aspirazioni delle famiglie in misura maggiore rispetto alla disponibilità economiche (Floud, Halsey, Martin[106]; Douglas[107]). Ciò che condiziona il rendimento scolastico e gli anni di permanenza a scuola è soprattutto il livello di aspirazione delle famiglie e la loro determinazione a spingere i figli ad investire impegno e tempo nello studio.

Vivere, inoltre, in una situazione familiare che non fornisce stimoli e esperienze pone i bambini in una condizione di "privazione culturale" che sarà predittiva della loro difficoltà nella carriera scolastica e nella realizzazione di progetti brillanti per il futuro. Inoltre, la mancanza di abitudine ad utilizzare il linguaggio in modo sintatticamente organizzato, a ragionare in termini astratti (Deutsch[108]; Bernstein[109]), pone seri ostacoli al successo scolastico di coloro che sono

---

[105] Torsten Husén, *op. cit.*

[106] J. Floud, A. H. Halsey, F.M. Martin, *op. cit.*

[107] James W. B. Douglas, *op. cit*.

[108] Martin Deutsch, "Il ruolo della classe sociale nello sviluppo del linguaggio e della cognizione", in *L'Educazione degli Svantaggiati*, a cura di A.H. Passow, M. Goldberg e a.J. Tannenbaum, Milano, FrancoAngeli, 1997, pp. 74-89.

[109] Basil Bernstein, "Struttura sociale, linguaggio e apprendimento", in *L'Educazione degli Svantaggiati*, *op. cit.*, pp. 90-117.

“culturalmente privati” e non hanno interiorizzato i valori e le aspirazioni che li dovrebbero spingere ad impegnarsi nel lavoro scolastico.

Una posizione radicale verso la teoria del deficit è assunta dagli esponenti della “nuova sociologia dell’educazione” che si afferma in Gran Bretagna agli inizi degli anni ’70. Ciò che può orientare la definizione dei problemi è l’attenzione a ciò che avviene all’interno della scuola e all’interazione insegnante-allievo e non la ricerca di relazioni empiriche fra concetti come “intelligenza”, capacità” e “classi sociali”. È interessante questo capovolgimento di ottica che riconosce all’istituzione scolastica e agli insegnanti una forte responsabilità nei confronti della riuscita degli allievi: “l’apprendimento è il risultato di un processo continuo di negoziazione fra insegnanti e allievi, riguardo ai significati, il prodotto dell’incontro e dello scontro, dentro la classe, fra due diverse costruzioni della realtà sociale, due diverse interpretazioni del mondo”.[110]

4.4. L’esperienza statunitense

Sulle premesse teoriche della teoria del deficit si fondano i programmi di “educazione compensatrice” nei quali il governo federale degli Stati Uniti ha investito ingenti risorse finanziarie negli anni ’60. La compensazione è rivolta verso soggetti o gruppi geograficamente marginali o poveri, spesso identificati sul piano razziale, e comunque non dotati di strumenti culturali per una crescita equilibrata. Lo svantaggio a cui si rivolge l’educazione compensatrice ha una base prevalente nella posizione economica, etnica e culturale della famiglia di origine. Se lo svantaggio è dovuto all’ambiente familiare, i sostenitori del programma affermano la necessità di controbilanciare tale influenza dell’ambiente in età pre-scolare per dare maggiori opportunità a coloro che sono “culturalmente privati” di sviluppare le capacità cognitive, linguistiche, i valori e gli atteggiamenti.

Tuttavia, il tentativo di creare basi culturali più omogenee per la trasmissione del messaggio scolastico ha dato luogo, già negli anni ’70, a giudizi contrastanti. In effetti all’interno dell’istituzione scolastica le trasformazioni sono state modeste e la specializzazione degli insegnanti su obiettivi diversi è stata spesso solo apparente. Una critica rivolta a questi programmi poggia sul fatto che se si

[110] Marzio Barbagli (a cura di)., *Istruzione legittimazione e conflitto*, Bologna, il Mulino, 1972, p. 21.

vuole ridurre la marginalità sociale occorrono esperienze e contributi esterni di qualità che spesso i programmi di educazione compensatrice non hanno saputo apportare.

4.5. Due diverse reazioni ai programmi dell'educazione compensatrice

L'insuccesso dei programmi di compensazione per i quali il problema dell'educazione sembrava risolubile con un mero cambiamento di strutture e di ambiente ha provocato due diversi tipi di reazioni

Artur Jensen, nel suo saggio del 1969, *How much can we boost IQ and scholastic achievement?,*[111] rimette in discussione le teorie di fondo dei programmi dell'"educazione compensatrice" che imputavano le differenze dei risultati scolastici all'ambiente familiare. Partendo dall'analisi dei risultati di numerose ricerche, Jensen arriva alla conclusione che le variazioni nel quoziente intellettivo rilevate in classi sociali diverse e in gruppi etnici diversi sono dovute in parte a differenze nel patrimonio genetico. L'articolo contiene due tesi principali.

La prima afferma che l'intelligenza nell'uomo è determinata dall'ereditarietà nella misura dell'80% circa. Ciò implica che il patrimonio genetico degli individui è responsabile al 70-80% rispetto alla differenza tra i quozienti d'intelligenza. In sostanza, considerando due bambini che hanno come QI rispettivamente 100 e 70, si deve valutare il fattore ereditario nella misura dei 21-24 punti. Oltre a ciò, afferma Jensen, gli studi sui gemelli monozigoti educati in ambienti differenti dimostrano che la variazione del quoziente intellettivo dipende solo per l'11% da fattori ambientali e per il restante 89% è determinato da fattori ereditari. Per gli individui cresciuti nello stesso ambiente, invece, l'influenza dell'ambiente è maggiore e la componente di ereditarietà del QI si riduce al 73%. La seconda tesi di Jensen si poggia sulla misurazione del QI. di individui appartenenti alla razza bianca e a quella nera. Secondo l'autore, a parità di condizioni economiche, culturali e sociali, la media del quoziente d'intelligenza dei neri risulta inferiore di 15 punti rispetto a quello dei bianchi. Tali risultati che attribuivano alla

[111] Arthur Jensen, "How much can we boost IQ and scholastic achievement?", in *Harvard Educational* Review, Cambridge, Mass., Harvard University, 39, 1969, pp. 1-123, http://reference.kfupm.edu.sa/content/h/o/how_much_can_we_boost_iq_and_scholastic__92162.pdf, p. 50.

genetica l'incidenza di 15 punti nella differenza d'intelligenza fra le razze scatenarono immediate reazioni nel mondo scientifico. Jensen afferma: "so all we are left with are various lines of evidence, no one of which is definite alone, but which viewed altogether, make it not unreasonable hypothesis that genetic factors are strongly implicated in the average Negro-White intelligence difference",[112] ma, allo stesso tempo, stagliandosi contro i programmi dell'educazione compensatrice, parla della necessità di un intervento didattico individualizzato: "literal equality of educational opportunity – if interpreted to mean that we treat all children exactly alike, makes as much sense as a doctor giving all his patients exactly the same prescription".[113] E continua illustrando quale dovrebbe essere il compito dell'educazione scolastica: "schools should by all means be as good as we know how to make them. But when equality of educational opportunities becomes interpreted as uniformity of facilities, instructional methods, and educational aims, I think we know enough to say that we are on the wrong track. Diversity rather than uniformity, of approaches and aims is the key to improving education for the disadvantaged".[114] Affermazioni generali incontrovertibili cha danno valore all'identità individuale, controbatte Sanua[115] con un discorso presentato nel 1970 al *Professional meeting of the New York society of clinical psychologists*, che si poggiano però su basi deboli quali appunto quelle delle differenze genetiche tra individui appartenenti ad ambienti diversi.

Del tutto discordi rispetto alle argomentazioni di Jensen, quelle della corrente dei critici sostenitori della "teoria della differenza", secondo la quale l'espressione "privazione culturale" sarebbe un modo diverso per affermare l'inferiorità della cultura delle classi subordinate rispetto a quelle delle classi medie (Giddings, Mackler[116]). Se la cultura, nella sua accezione sociologica è l'insieme delle conoscenze, delle norme, dei valori e delle abitudini che costituiscono le risposte di una società o di un gruppo sociale ai problemi dell'esistenza, è irragionevole

---

[112] Arthur Jensen, *How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?*, Speech given before the annual meeting of the California Advisory Council of Educational Research, San Diego, 1967, http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/, p. 16.
[113] *Ibid.*
[114] *Ibid.*
[115] Victor D. Sanua, A *Critique of Jensen's Article: How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?*, New York University, 1970, ERIC, EBSCO database (ultimo accesso 2.2.2010).
[116]Morsley G. Giddings, Bernard Mackler, "Cultural Deprivation: a Study in Mythology", in *Teachers College Records*, 66, 1965, pp. 608-613.

sostenere la tesi della “deprivazione culturale” di una classe sociale. L’errore di fondo della teoria del deficit, secondo Labov[117] è da individuarsi nella ricerca delle cause di insuccesso e di ritardo nell’ambiente di origine e non nelle istituzioni scolastiche. Lo spostamento dell’attenzione dalla scuola al bambino genera l’errore di dimenticare le discriminazioni sociali che la scuola opera nei confronti degli individui. Gli studi di Davis e Dollard[118] e Rosenthal e Jacobson[119] hanno dimostrato quanto le discriminazioni possono essere forti. Partendo dal concetto della “profezia che si auto-adempie”, mutuato dalla teoria sociologica, questi ultimi due studiosi hanno dimostrato che la previsione di un certo comportamento può contribuire a determinare il comportamento degli altri. La ricerca sul fenomeno delle aspettative degli insegnanti nei confronti dei loro alunni impostata nel contesto di un’aula scolastica arriva a dimostra l’effetto di autorealizzazione delle predizioni. Ai maestri della Oak School, situata in un distretto di San Francisco in cui molti bambini vivevano in una situazione di svantaggio, venne fatto credere che le predizioni fossero basate su test cognitivi somministrati agli allievi al termine del precedente anno scolastico. In realtà, gli studenti che erano stati definiti come “allievi da cui ci si poteva aspettare un forte miglioramento” erano stati scelti sulla base della semplice casualità. A distanza di alcuni mesi dall’inizio dell'esperimento gli insegnanti indicarono che questi bambini avevano fatto più progressi degli altri. La differenza iniziale tra i bambini del gruppo sperimentale e quelli del gruppo di controllo esisteva però soltanto nella mente dell’insegnante. L'aspettativa, comunicata anche implicitamente, aveva influito sul comportamento dell’altro fino a modificare i risultati. Rosenthal e Jacobson vanno al di là dell’associazione fra basso livello di successo scolastico e appartenenza a un gruppo sociale in condizione d’inferiorità e verificano l’ipotesi formulata sulla stretta relazione tra insuccesso e aspettative degli insegnanti. I risultati potrebbero essere dovuti non a caratteristiche culturali, economiche o etniche, ma alla risposta dell'insegnante a queste caratteristiche, al suo atteggiamento di fronte a queste tipicità.

---

[117] William Labov, *The logic of nonstandard English*. Monograph series on languages and linguistics, 22. Washington, D. C., Georgetown University School of Languages and Linguistics, 1969.

[118] Allison Davis e John Dollard, “Classe sociale e apprendimento scolastico”, in *Istruzione, legittimazione e conflitto*, *op. cit.*, pp. 315-323.

[119] Robert Rosenthal, Leonore Jacobson, *op. cit.*

I risultati della ricerca dei due studiosi suggeriscono che le aspettative, espresse anche con messaggi impliciti, influiscono in modo determinante sullo sviluppo della concezione di sé, sul comportamento, sulle motivazioni e sullo sviluppo delle capacità cognitive degli allievi.

4.6. Altri interpretazioni a confronto sull'intelligenza come fattore di successo

Nella ricerca pubblicata nel 1994 da Herrnstein e Murray nel libro *The Bell Curve,*[120] *gli autori* asseriscono con convinzione l'esistenza del fattore "g", equivalente ad un "fattore generico di intelligenza", proposto all'inizio del secolo scorso da Charles Spearman.

Herrnstein e Murray sostengono che il quoziente intellettivo esiste ed è misurabile in termini di differenza tra razze, lingue e nazioni e che è uno dei fattori predittivi più rilevanti per il successo economico e sociale di un individuo. Affermano inoltre che gli studi esistenti non sono in grado di provare l'influenza di fattori ambientali sulla modifica del quoziente intellettivo, eccetto nei casi di adozioni.

L'esistenza delle differenze d'intelligenza tra individui e tra gruppi incide profondamente sulla struttura sociale e l'organizzazione del lavoro nelle società moderne industrializzate.

I dati da loro analizzati dimostrano l'evidenza del ruolo giocato dalla componente genetica nel quoziente intellettivo e li conducono a concludere che, la piccola ma consistente differenza tra i bianchi e neri è spiegata dalla differenza genetica fra le due razze.

La valutazione che fanno Herrnstein e Murray della differenza fra le classi sociali e le razze, che ripercorre la strada di Jensen, controbatte Stephen J. Gould,[121] si basa sugli assunti che l'intelligenza deve essere quantificabile con un coefficiente, in grado di ordinare le differenze fra i gruppi su una retta lineare, fondamentalmente su base genetica ed, infine, essenzialmente immutabile e immodificabile.

---

[120] Richard J. Herrnstein, Charles Murray, *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*, New York, Free Press, 1994.

[121] Stephen J. Gould, *The mismeasure of man*, New York, Norton,1981: trad. it. *Intelligenza e pregiudizio*, Roma, Editori Riuniti, 1981.

Ma, argomenta Gould, l'inconsistenza di una sola delle premesse su cui si basa la teoria della Bell Curve, è in grado di far crollare l'intero impianto. Gould, dopo aver rianalizzato alcuni gruppi di dati classici della craniometria e dei test d'intelligenza, conclude che in generale "le tesi deterministiche per classificare gli individui secondo una singola scala d'intelligenza, non importa quanto numericamente sofisticata, non abbiano registrato molto più di un pregiudizio sociale".[122]

Dickens della Brookings Institution di Washington, e Flynn,[123] dell'Università di Otago, in Nuova Zelanda, hanno elaborato un modello matematico per spiegare come l'ambiente stimoli i cambiamenti nel quoziente d'intelligenza delle persone. Gli scienziati iniziano il loro ragionamento facendo un'analogia con lo sport della pallacanestro. Negli Stati Uniti, l'abilità dei giocatori di pallacanestro è aumentata in modo considerevole negli ultimi cinquanta anni e l'incremento delle abilità in questo sport è andato di pari passo con l'incremento della sua popolarità. Dal momento che i geni, però, non possono essere considerati responsabili per un miglioramento nel fare canestro, gli scienziati hanno studiato le interazioni delle capacità con gli stimoli ambientali. Hanno cioè osservato come un frequente allenamento o degli istruttori più qualificati avessero un'incidenza significativa sui cambiamenti. La conclusione a cui sono arrivati è che anche un piccolo cambiamento nell'ambiente, come l'introduzione della pallacanestro in televisione, può stimolare un processo che porta a un miglioramento delle abilità.

[122] Stephen J. Gould, *op. cit.*, p. 19.
[123] William T. Dickens, James R. Flynn, "Heritability Estimates Versus Large Environmental Effects: The IQ Paradox Resolved", in *Psychological Review*, 108, 2, 2001, pp. 346-369.

Capitolo Quinto

CAMBIA LA SOCIETÀ, CAMBIA LA PROSPETTIVA DI RICERCA

5.1. Il punto di vista della ricerca educativa: una linea di continuità fra utopia e ricerca

L'utopia presuppone l'autonomia della ragione, la sua capacità di valutare criticamente la società presente e di progettare una società futura perfetta e per queste sue caratteristiche rappresenta una linea di continuità con il pensiero sperimentale. E' anche un metodo con cui "si rappresenta uno stato di cose fittizio come se fosse concretamente realizzato, sia per giudicare le conseguenze che ciò implica, sia, più frequentemente per mostrare quanto tali conseguenze sarebbero vantaggiose".[124] Si può affermare quindi che utopia e ricerca fluiscono nella stessa linea perché servono a mutare i destini, a mutare le attese. Possono entrambe, attraverso la critica della realtà, divenire un potente mezzo di trasformazione dell'ordine delle cose esistenti.

Considerata sotto gli aspetti che sono stati sviluppati seguendo l'evoluzione del pensiero educativo e sociologico, l'educazione pone, quindi, due problemi cruciali.

- L'intelligenza è fissa e lo sviluppo predeterminato?
- É possibile intervenire per modificare l'equilibrio delle differenze?

È qui proposto l'esperimento nei *kibbutzim* attraverso il quale Bettelheim ha cercato risposte a questi interrogativi.

[124]André Lalande, *Dizionario critico di filosofi*, Rivisto dai membri e dai corrispondenti della Società francese di filosofia e pubblicato con le loro correzioni e osservazioni, alla voce Utopie, Milano, Mondadori, 1980; tit. orig. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1968.

5.2. I figli del sogno

Bruno Bettelheim pubblica *I figli del sogno*[125] dopo aver condotto uno studio sulla comunità dei *kibbutzim* e in particolare sui metodi pedagogici adottati nei confronti dei bambini.

Egli parte dalla costatazione che nel kibbutz, la comunità agricola israeliana fondata sui principi della libertà personale, dell'autogoverno, della reciproca responsabilità e della proprietà collettiva di tutti i beni, fossero stati sovvertiti tutti i valori sociali su cui era stata fondata la comunità sociale degli ebrei nel Vecchio Mondo.

I pionieri, animati da fervore idealistico, avevano infatti creato spontaneamente una comunità rurale permanente, organizzata e fondata sul principio della democrazia diretta, sul lavoro collettivo, sulla comunità di beni e su una famiglia dilatata nella comunità.

Gli uomini e le donne, in questo tipo di comunità, si associano per dedicarsi al lavoro, in virtù del principio "da ciascuno secondo le sue capacità, a ciascuno secondo i suoi bisogni" e, come grandi famiglie, i *kibbutzim* provvedono alle esigenze di tutti i membri, dal cibo all'alloggio, dai capi di vestiario all'istruzione, dalla sanità agli svaghi, attingendo alla cassa comune.

Nei *kibbutzim*, per reazione estrema agli antichi costumi, i bambini e gli adolescenti non mangiano mai alla mensa comune, ma consumano i loro pasti con i gruppi di pari in mense proprie. La donna rifiuta il ruolo di madre e moglie che dedica tutta sé stessa alla famiglia, e decide di dedicare la sua vita alla realizzazione dell'ideale di comunità in cui la donna è una compagna dell'uomo nel lavoro e in tutte le altre attività quotidiane. L'educazione dei figli viene affidata alla comunità, anche per un senso di inadeguatezza della donna e per timore che un'eventuale cattiva educazione materna possa essere causa di disadattamento.

Lo spunto per lo studio dell'educazione in una società di tipo comunitario, esente dai mali tipici delle società capitaliste, nasce in Bettelheim dalle questioni irrisolte dell'infanzia nei bassifondi americani e del dilagare tra la gioventù del suo paese di fenomeni preoccupanti come la diffusione di droghe e delinquenza

[125] Bruno Bettelheim, *The children of the dream*, New York, Macmillan, 1969; trad. it. *I figli del sogno*, Milano, A. Mondadori, 1970.

per cercare poi punti di contatto e differenze con l'educazione nel mondo occidentale. Studia la vita nei *kibbutzim* dall'angolo visuale dell'infanzia e dell'adolescenza per cercare di trovare un nesso fra la riuscita come adulti dei ragazzi israeliani allevati collettivamente e i metodi educativi utilizzati. Nessuno dei ragazzi dei *kibbutzim*, infatti, abbandona la scuola prima del tempo o trova assurda la vita, così per la maggior parte diventano cittadini operosi e responsabili, fedeli agli ideali e alla loro nazione.

I bambini dei *kibbutzim*, sebbene vengano separati dalla madre fin dai primi giorni di vita per essere affidati alle *metapelet* (parola ebraica che significa "prendersi cura di") e cresciuti in un gruppo di pari, sembrano avere meno problemi dei bambini americani che hanno invece uno stretto rapporto con la madre e possono contare sulla costanza della figura materna. Nell'esperimento educativo del kibbutz vengono contraddetti i postulati psicoanalitici che affermano essere imprescindibile il continuo e intimo rapporto con la madre (o un suo sostituto permanente) per l'equilibrio psichico di un individuo.

La riflessione sullo studio della realtà educativa di Bettelheim dà interessanti spunti per l'approfondimento della conoscenza del sistema occidentale e può aprire la strada a idee innovative che possano suggerire il modo di apportare quei cambiamenti che adeguino il sistema educativo ai mutamenti sociali di ciascuna epoca.

Non è l'interesse per l'organizzazione delle giornate dei bambini che muove l'analisi di Bettelheim, ma il desiderio di capire perché questi ragazzi riescono ad affrontare con successo la loro vita senza dover superare quegli ostacoli, a volte insormontabili, che si trovano ad affrontare i giovani occidentali, anche se cresciuti nelle loro case e con i loro genitori.

Pur essendo un sistema proiettato verso il futuro, il sistema educativo dei *kibbutzim* nasce in modo del tutto accidentale, perché i fondatori sostanzialmente non desideravano bambini nella loro comunità. Il loro impegno consisteva nel fondare le colonie a coltivare la terra. Le donne del kibbutz non consideravano come loro funzione principale la procreazione e la cura del bambino, al contrario la maternità era spesso vissuta come una distrazione dal lavoro nella terra e dalla vita comunitaria. Gli ebrei dei k*ibbutzim* volevano creare un modello di vita giusto per il quale fossero disposti a sacrificare tutto, anche i figli e la loro stessa vita. Il comportamento dei genitori verso i figli rientra nel contesto di una questa

missione, profondamente sentita e accettata perché nasceva da un'auto-imposizione. I fondatori non ritenevano di essere in grado di educare una nuova generazione adottando i vecchi sistemi e cioè il modello della famiglia classica impostata sul ruolo sovrano dei genitori rispetto ai figli. Non riuscirono probabilmente fin all'inizio a concepire un sistema educativo alternativo a quello in cui erano stati allevati, ma l'educazione dei bambini, inizialmente frammentaria e pragmatica, si è di fatto trasformata in un sistema pedagogico volto a creare "un uomo nuovo".

Il sistema educativo del kibbutz ottiene un pieno successo perché i bambini crescono in un ambiente coeso e con un alto grado di consenso su tutte le questioni fondamentali difficilmente riproducibile in una società pluralistica. La cooperazione tra genitore, educatore e comunità esiste perché il consenso sociale è uno scopo condiviso e ogni individuo accetta che la comunità possa determinare la sua vita. Nel kibbutz, infatti la comunità si assume il ruolo che tradizionalmente appartiene ai genitori e ciò è pienamente accettato sia dagli adulti che dai bambini. Va sottolineato, però, che il livello di vita uniforme nel kibbutz, evitando un senso di inferiorità e inadeguatezza ai suoi membri, impedisce di fatto di poter fare paragoni con i bambini occidentali disagiati le cui famiglie sono relegate invece nel gradino più basso della scala sociale e vivono con un senso di esclusione. Una difficoltà sostanziale nel valutare questa esperienza in relazione alla società occidentale consiste nel fatto che nei *kibbutzim* i bambini vengono educati per una comunità chiusa, che perpetui sé stessa e il tipo di vita condotto dai genitori, mentre in Occidente, l'educazione tende al non conformismo con un forte impulso al mutamento.

Ma nonostante ciò questo metodo di educazione, secondo Bettelheim, ha una portata che va oltre le fasce di disagio delle società occidentali in quanto il crescente malessere e l'alienazione dalla famiglia e dalla società riguardano anche il ceto medio e sono imputabili al distacco sempre maggiore fra adulto e bambino. Il divario tra le varie generazioni aumenta a causa della specializzazione affidata a ciascun gruppo di età. I rapporti familiari sono sempre meno soddisfacenti e alla luce di queste considerazioni dall'esperienza del kibbutz si può imparare quanto ci sia di positivo nel loro metodo di socializzazione. In un certo senso, l'educazione nel kibbutz riflette le necessità

attuali del rapporto genitori-figli e il suo impianto educativo può essere preso in considerazione come un metodo per affrontarle.

Tutti i bambini, considerati come “figli del kibbutz” e sostanzialmente “fratelli”, vengono affidati pochi giorni dopo la nascita alle cure di una *metapelet*. La sicurezza di base, per il soddisfacimento dei bisogni fisici ma anche emotivi e sociali, deriva al bambino dal kibbutz stesso. Egli dorme in una casa appositamente costruita per lui e per i suoi coetanei, viene nutrito in presenza di estranei fin dall’inizio e vestito dalla comunità. La madre passa con lui solo poche ore al giorno e la maggioranza degli stimoli derivano al bambino dal gruppo dei pari e dalla persona che lo accudisce.

Tutti i bambini indistintamente vengono svezzati precocemente sia per motivi organizzativi che per evitare complicazioni emotive.

Il bambino del kibbutz raggiunge una condizione di sicurezza anche senza la continuità e l’uniformità della figura materna. Mano a mano che cresce, egli si lega sempre di più al gruppo dei coetanei perché lo aiuta di più degli adulti a superare le difficoltà e le paure, specialmente di notte. Sono i suoi compagni che egli osserva per la maggior parte del tempo e non i genitori come accade ai bambini occidentali. Con l’acquistare maggiore indipendenza di movimento la vita del bambino diventa sempre più di gruppo. Il rapporto con gli altri bambini non si basa sulla competizione per accaparrarsi le attenzioni o le affettuosità dei genitori, che sono saltuariamente presenti per tutti allo stesso modo, ma sulla solidarietà e sullo spirito di assistenza. Lasciati a loro stessi imparano presto a non fare affidamento sull’intercessione di qualcuno ma a contare solo sul proprio gruppo. I bambini del kibbutz non soffrono l’abbandono perché non hanno un unico punto di riferimento, ma condividono la stessa *metapelet* con il gruppo di coetanei.

In ordine di importanza nella sua vita vengono in primo luogo i compagni, poi il kibbutz e in ultimo i genitori che sono comunque importanti per la formazione della sua personalità.

Il gruppo dei pari per la sua onnipresenza fornisce una fonte di sicurezza fisica ed emotiva impareggiabile e un’enorme varietà di stimoli.

E’ un sistema educativo che mostra, comunque, aspetti positivi e negativi fin dall’inizio della vita. Le cose non possono essere mai estremamente negative nel kibbutz perché vi sono più persone che si occupano del bambino in modo

professionale e sicuramente in modo migliore rispetto a una madre in difficoltà economiche o molto distratta. Questo vantaggio comporta però la mancanza di un profondo rapporto intimo a due che generalmente si sviluppa fra madre e figlio.

Il bambino nel kibbutz impara presto a interagire con una pluralità di persone, sebbene non in modo intimo, ed è abituato a una vita molto movimentata che lo indirizza a sviluppare la capacità di selezionare i dati più importanti tralasciando le sfumature.

I monologhi collettivi in cui si impegna di frequente facilitano la sua socializzazione ma mancano di profondità emotiva e intellettuale. Se un genitore rispondesse al monologo del bambino le sue capacità di pensiero verrebbero arricchite ma se lo soffocasse con l'indifferenza potrebbe distruggere la fiducia del bambino nelle proprie capacità. In un kibbutz ciò non potrebbe mai accadere proprio grazie alla vita di gruppo.

Il kibbutz protegge il bambino dagli stimoli negativi soprattutto se il confronto avviene con ambienti disagiati, ma contemporaneamente, parlando egli principalmente con i suoi pari, non ha stimoli che trascendono le sue capacità intellettive.

Il super-io nel kibbutz è collettivo, nasce dalle norme della collettività, e il bambino è parte di questo "noi". La voce della coscienza è più familiare di un super-io basato sull'interiorizzazione delle regole di comportamento che derivano dai genitori, ma ad essa è impossibile sfuggire perché il bambino qui non è mai solo, è sempre osservato e nessuno sosterrebbe mai il suo dubbio. I bambini, e poi gli adolescenti, identificandosi nella comunità, sviluppano una sorta di super-noi e una strutturazione dell'io di tipo solidale e non competitivo.

L'io è meno scisso perché il bambino vive in una società del consenso che gli facilita il compito di mediazione tra l'id da un lato e la coscienza e la realtà dall'altro. Ma contemporaneamente questo io non è molto personalizzato perché non deve sostenere una battaglia complicata per soddisfare padroni contradditori.

Il rapporto di intimità fra genitori e figli è praticamente inesistente perché non soddisferebbe il concetto di uguaglianza che è il fondamento della società del kibbutz. Il rapporto che si svilupperebbe sarebbe di dipendenza del bambino dall'adulto, perché riceverebbe più di quanto potrebbe dare, in termini di sicurezza e comodità e pienezza emotiva. Il bambino non ricevendo, però, un

sovrappiù di intimità dai genitori non potrà un giorno spenderla con i suoi coetanei.

L'età della latenza è il periodo più felice nel kibbutz: le richieste da parte degli adulti sono minime e ciò che ci si aspetta dal bambino è in sintonia con le sue inclinazioni. I genitori non devono educarli e quindi non sono intimidatori e le *metapelet*, non avendo un legame affettivo con i bambini, non pretendono troppo.

L'educazione alla pulizia viene ritardata e l'atteggiamento comune è quello di estrema tolleranza. Questo fa sì che il bambino nel periodo della latenza sia molto più a suo agio nel kibbutz che nelle case occidentali dove, generalmente, viene imposta una rigida regola di comportamento. Non vengono sottoposti all'ansia di genitori che vogliono prepararlo il più in fretta possibile alla futura lotta per il successo. Questa ansia, che in una società competitiva deriva ai genitori anche dal giudizio degli altri, non ha motivo di esistere nel kibbutz perché indipendentemente dalle buone maniere e dal successo scolastico il bambino diventerà un membro della comunità. Non gli viene richiesto di apporre un'attenzione particolare verso gli ambienti in cui vive che tra l'altro sono sobri e semplici per insegnar loro a non dare valore alla proprietà privata. In questa fase della vita il bambino vive molto all'aria aperta, si muove liberamente e la sua vita risulta semplificata anche dall'assenza di estranei. Non ci sono pericoli e la sua necessità di scoprire le proprie capacità e il mondo circostante non gli causano costrizioni. I giocattoli appartengono alla comunità e il bambino non sviluppa alcuna gelosia nei confronti degli oggetti perché sa che deve condividerli. E' sempre in compagnia e non viene mai interrotto nei suoi giochi che sono considerati importanti e legittimi da tutti. Il bambino del kibbutz non vive la frustrazione del desiderio di avere il possesso esclusivo della madre o del padre perché un rapporto di possesso esclusivo non fa parte della sua esperienza e quindi i conflitti edipici sono ridotti in maniera significativa.

La vita è omogenea e non esistono differenze basate sul sesso, classi sociali, differenze economiche e religiose. E' forte il senso di appartenenza al gruppo e la consapevolezza di ciascun membro che l'esclusione dallo stesso equivarrebbe a perdere tutto. Nei *kibbutzim* non si lotta per affermare il diritto di proprietà sulle cose, sulle persone o per garantirsi un posto e una credibilità sociale e questo rende le persone molto più pacifiche rispetto a quelle inserite nel sistema

occidentale. I rapporti sociali e non i rapporti personali sono al centro dell'educazione che ha come scopo la trasformazione in lavoratori che non indugino troppo nell'intellettualismo, nell'emotività e nell'intimità, sentimenti questi ultimi che anzi sono repressi.

Il bambino del kibbutz è consapevole della fatica con cui gli adulti gli procurano il necessario per vivere e non si aspetta nulla di superfluo, al contrario del bambino borghese che dà per scontate molte cose e non trova quindi soddisfazione in nessun extra.

Durante la fase dell'adolescenza, il kibbutz comincia a esigere sempre di più dai giovani: devono lavorare nelle fattorie o nelle botteghe e la loro energia è assorbita in gran parte dalla repressione delle loro pulsioni naturali. Devono conformarsi a quanto viene loro richiesto dalla comunità senza poter scegliere, come avevano fatto i loro genitori, come formare la propria vita sia dal punto di vista sociale sia dal punto di vista sessuale. Raramente sorgono opinioni diverse nel gruppo, non hanno nemmeno la necessità di scegliere quale film vedere perché è sempre il comitato educativo a indirizzare i gusti e gli interessi. Il kibbutz per il bambino nell'età della latenza era un mondo amico, accogliente e aperto, ma nell'adolescenza il quadro si ribalta perché questo mondo si trasforma in un sistema di limitazioni sempre più esigente. I giovani iniziano a desiderare di uscire dal loro mondo ristretto per affrontare il vasto mondo esterno di cui hanno solo una conoscenza letteraria o cinematografica.

Per loro trovare un posto nella società non costituisce un problema: il ruolo sociale gli spetta di diritto nella comunità e gli viene assegnato dagli adulti. Più complesso risulta, invece, trovare la propria identità perché non conquistano nulla con le loro azioni o idee personali ma devono adattarsi alla vita che gli adulti del kibbutz hanno costruito per loro. Qualsiasi ribellione all'ordine precostituito li porterebbe ad essere esclusi dal gruppo dei pari anche con limitazioni e vessazioni pesanti.

I sentimenti come l'attaccamento reciproco, l'affezione, l'amicizia personale sono spesso inibiti. Nell'adolescenza, l'indifferenza diventa dominante e radicata fino al punto di impedire qualsiasi intimità del giovane con sé stesso e con gli altri. Non esprime sé stesso, la propria collera, i propri timori e delusioni, non piange sulla spalla di qualcuno ma trova sé stesso solo nella collettività. Un aspetto positivo di questo tipo di educazione in questo stadio è che i profondi

legami di gruppo, se da una parte non favoriscono lo sviluppo della personalità individuale, dall'altra non incoraggiano neppure l'isolamento, l'asocialità e tutte le forme di disadattamento che affliggono l'uomo nella società competitiva.

Nel gruppo il giovane prova le emozioni più forti e esprime i suoi sentimenti più profondi. L'io individuale è troppo debole e l'opposizione all'io collettivo sarebbe un'esperienza rovinosa.

Bettelheim, dopo aver osservato il sistema educativo dei *kibbutzim* e per dare un'interpretazione di tale modello educativo, riporta di dati di un'indagine nazionale comparata sul rendimento scolastico in Israele in cui erano presenti cinque tipi di scuole:

1. scuole urbane di alto livello culturale per i figli del ceto medio superiore;
2. scuole di medio livello culturale per i figli del ceto medio;
3. scuole di basso livello culturale per i figli delle classi inferiori;
4. scuole rurali per i figli dei contadini;
5. scuole dei *kibbutzim*.

I livelli di rendimento più elevati si riscontravano nelle scuole urbane di alto livello, poi seguivano le scuole dei *kibbutzim*. Gli allievi dei *kibbutzim* erano risultati inferiori rispetto a quelli delle scuola di ottimo livello, ma superiori rispetto alle altre. Inoltre nel primo tipo di scuole vi era un ampio divario tra le peggiori e migliori prestazioni, mentre nelle scuole dei *kibbutzim* i rendimenti erano più bassi ma con minori oscillazioni. Entrambi gli estremi erano ridotti e la media si allargava. L'educazione del kibbutz favoriva ancora una volta il rendimento medio, ovvero il gruppo.

Ogni sistema educativo non può essere giudicato per i risultati di pochi, ma per ciò che assicura ai molti. Il sistema collettivo impedisce verosimilmente ai pochi di eccellere, ma nel complesso questo dato è bilanciato dal numero di coloro che avrebbero reso meno senza il gruppo e questo sistema educativo. Inoltre nel kibbutz il minimo è assicurato a tutti gli allievi e nessuno andrà mai tanto male a scuola da doverla abbandonare.

In una società egualitaria tutti hanno le stesse possibilità, e le differenze individuali sono minime. Un sistema egalitario tende ad elevare il gruppo inferiore abbassando quello superiore in maniera proporzionale al suo egualitarismo. Secondo Bettelheim è necessario operare su due fronti e cioè, non

solo elevare i gruppi inferiori ai livelli medi, ma anche coltivare le eccellenze perché le maggiori capacità intellettuali possano aumentare il benessere di tutti.
Due grandi comunità con provenienze differenti si trovarono a collaborare nella fase di costituzione dello Stato di Israele: gli Hassidici provenienti dall'Europa centrale con un alto livello culturale e di sviluppo tecnologico e i Sabra (ebrei nativi di Israele) con livello culturale più modesto. Bettelheim, adottando un'ottica diacronica, ha potuto rilevare che nonostante la differenze anche del quoziente intellettuale tra i due gruppi, a distanza di 15 anni, nei figli di entrambe le comunità lo scarto si era annullato. Le variabili erano quindi culturali e non attitudinali.

Capitolo Sesto

LE CONTRADDIZIONI DI OGGI, LE INCERTEZZE DEL DOMANI

6.1. La ricerca internazionale

I dati statistici comparabili a livello internazionale forniti dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo economico) danno informazioni che consentono di fare alcune riflessioni sulla capacità dei sistemi scolatici di garantire un'equa distribuzione delle opportunità educative.

Le rilevazioni effettuate dall'OCSE nell'ambito delle indagini internazionali PISA (*Programme for International Student Assessment*), che, tra l'altro, contribuiscono alla costruzione degli indicatori che dal 2004 vengono inseriti in *Education at a Glance*, hanno l'obiettivo di rilevare le competenze desiderabili, a livello internazionale, per un inserimento proficuo dei soggetti nella società e nel mondo del lavoro. Lo scopo di tali rilevazioni è, quindi, uno sguardo alla società contemporanea, alle sue linee di sviluppo e a ciò che viene richiesto ai suoi membri per essere integrati nei processi produttivi e di trasformazione. Sono indagini che mirano, in ultima analisi, ad individuare i fattori identificabili come responsabili di fenomeni di esclusione sociale e di marginalizzazione.

PISA 2006, la terza di queste rilevazioni, ha avuto come obiettivo principale la rilevazione delle competenze scientifiche dei quindicenni. A tali competenze si sono affiancate quella delle competenze in lettura e matematica. La scelta della popolazione di riferimento corrisponde nella maggioranza dei Paesi OCSE al termine della scuola dell'obbligo e prima della differenziazione in indirizzi di studio diversi.

Dai dati di PISA 2006 si evince che in alcuni Paesi, quali l'Australia, la Germania, la Gran Bretagna, la Nuova Zelanda, gli Stati Uniti tra i Paesi dell'OCSE, e l'Argentina, la Bulgaria e Israele tra i Paesi partner, una consistente proporzione della varianza totale è tra le scuole, e quindi la spiegazione di tale fenomeno va ricercata nelle politiche educative e scolastiche adottate storicamente in ciascun Paese. In Germania, ad esempio, la separazione dei percorsi avviene a partire dai 10 anni di età. Sulla base dei risultati ottenuti, i

ragazzi vengono indirizzati precocemente a seguire le scuole di avviamento professionale oppure i licei/ginnasi. È chiaro l'intento politico che è alla base di tale scelte: ridurre la differenza all'interno delle scuole, facendo confluire nello stesso percorso gli studenti con caratteristiche relativamente simili, e aumentare la varianza fra le scuole che si rifletterà a sua volta nei diversi *curricula* scolastici. Spesso tale politica porta ad un rinforzo dei vantaggi di partenza. Infatti, gli studenti che provengono da un ambiente sociale, economico e culturale elevato sono indirizzati verso le scuole più prestigiose e i meno privilegiati verso le meno prestigiose scuole professionali.

Altri Paesi, invece, come la Finlandia, la Danimarca, l'Islanda, la Norvegia, la Polonia, la Spagna e la Svezia all'interno dei Paesi OCSE, e l'Estonia e la Lettonia tra i Paesi partner, presentano una differenza tra scuole molto inferiore alla media OCSE.

La varianza tra le scuole viene spiegata dall'incidenza del retroterra culturale, sociale ed economico degli studenti e delle scuole in Austria, Belgio, Germania, Repubblica Ceca, Ungheria e Bulgaria all'interno dei Paesi Ocse; in Argentina e in Slovenia tra i Paesi Partner. In Italia, l'incidenza di tale indice è superiore di 7 punti alla media OCSE del 20,5%.

In relazione all'Italia, è interessante notare l'effetto combinato dell'indice della condizione economica, sociale e culturale degli studenti e del tipo di scuola sulla varianza tra le scuole. L'incidenza è pari al 31,9%, al di sopra della media OCSE che è del 24,3%.

Questo dato si traduce in una sostanziale mancanza di uniformità nella qualità delle scuole italiane.

Assumendo il livello di prestazione degli studenti come un criterio di giudizio per la qualità delle scuole, il nostro sistema sembra non riuscire a garantire una sostanziale eguaglianza delle opportunità educative. Il tipo di scuola incide in modo rilevante, anche a parità di livello di livello socio-economico, sul rendimento degli studenti.

Un'analisi dei punteggi che i quindicenni italiani raggiungono nella *literacy* scientifica in PISA 2006 evidenzia la difficoltà del sistema italiano nel garantire eguaglianza delle opportunità ai giovani.

Come anticipato, gli elementi che dimostrano tale difficoltà sono le differenze dei risultati conseguiti dagli studenti frequentanti diversi tipi di scuola, ma anche le differenze dei risultati tra gli studenti del Nord, del Centro e del Sud.

Il punteggio medio italiano non supera i 475 punti, al di sotto della media OCSE di 500 punti, ma diversa è la distribuzione dei punteggi nelle diverse aree geografiche.

Il punteggio medio conseguito dagli studenti del Nord-Ovest è 501, quello degli studenti del Nord-Est è 520; quello del centro 489; quello del Sud 448 e quello delle isole è 432.

La realtà che emerge dai dati PISA denuncia l'incapacità del percorso scolastico obbligatorio di agire come strumento di riequilibrio di situazioni di profonda disparità socio-culturale.

PISA fotografa una scuola che tende a riprodurre ruoli sociali e familiari senza saper o poter incidere al fine di garantire diritti e eguaglianza nelle opportunità e conferma che dalla scuola obbligatoria i giovani più che orientati, sono distribuiti nei percorsi successivi secondo una logica molto semplice: i più bravi o quelli di estrazione sociale più elevata (quanto pesino i contesti socio familiari per produrre "bravura" scolastica è stato e continua ad essere studiato) vanno ai licei, i meno bravi ai tecnici e, in successiva caduta, alla istruzione professionale. Essere più "bravo" continua a essere correlato ad un retroterra socio culturale più elevato. Nella sostanza, quindi, PISA suggerisce che l'organizzazione del nostro sistema scolastico riflette e riproduce le differenze sociali esistenti. La scuola italiana appare distante da una sostanziale equità, non solo perché non riesce a compensare le disuguaglianze legate al livello socio-economico-culturale degli studenti e al diverso livello di sviluppo delle diverse aree geografiche, ma anche perché non riesce a garantire una effettiva uguaglianza nelle opportunità di istruzione. Mentre gli studenti dei Licei si collocano complessivamente al di sopra della media OCSE in tutti e tre gli ambiti, gli studenti degli Istituti tecnici e degli Istituti professionali si posizionano al di sotto della media. Inoltre, la scarsa incidenza dell'indice socio-economico-culturale sulla varianza all'interno delle scuole, indica che i livelli sociali, culturali ed economici nei vari tipi di scuole e nelle singole scuole tendono ad essere omogenei.

Operando un confronto tra i risultati ottenuti dagli studenti nelle due precedenti rilevazioni PISA è, inoltre, interessante notare che il livello di competenza in

lettura nel complesso è variato significativamente. Nel dettaglio, è invariata la percentuale degli studenti che si colloca nella fascia alta della scala, diminuiscono coloro che si collocano nella fascia media e aumenta la percentuale degli studenti che si colloca al di sotto del livello "soglia". Tale peggioramento, più consistente rispetto agli altri Paesi OCSE, suggerisce che nel sistema scolastico italiano si stia verificando una progressiva diminuzione dei livelli di prestazione degli studenti.

Anche le indagini sull'illeteratismo della popolazione adulta mostrano che il sistema di istruzione non riesce sempre a compensare le difficoltà derivanti dal contesto familiare di provenienza. In Italia, ad esempio, una quota che si colloca tra l'80% e il 90% degli individui non in grado di padroneggiare il processo che consente di leggere e scrivere per raccogliere e produrre informazione efficace nella comunicazione sociale, nel lavoro e nello sviluppo di obiettivi e finalità di accrescimento della cultura personale ha, infatti, genitori con modesti titoli di studio. Il percorso scolastico non incide solo sullo sviluppo culturale, ma sembra amplificare le condizioni di vita del soggetto. L'indagine ALL (*Adult Literacy and Life Skills Survey*) mette in evidenza che, pur avendo fruito di opportunità di studio migliori rispetto a quelle dei genitori, i soggetti rispondenti sono stati in qualche modo condizionati dal contesto culturale della famiglia, infatti più della metà di quanti hanno un genitore con, al massimo, la licenza media, tende a riprodurre questa situazione, e solo il 5% circa di questi raggiunge la laurea.

Anche a livello internazionale, i dati della ricerca ALL pongono in evidenza che, in genere, il retroterra socio economico familiare, misurato attraverso il titolo di studio posseduto dai genitori, ha una relazione positiva con i punteggi di competenza conseguiti dai rispondenti in tutti i Paesi. Gli adulti, i cui genitori hanno titoli di studio più elevati, evidenziano livelli di competenza più alti di quelli che hanno genitori con titoli di studio più bassi. La misura di questa relazione varia da Paese a Paese. La Norvegia è il Paese che ha ridotto di più lo svantaggio riferibile al basso livello di educazione dei genitori, mentre gli Stati Uniti evidenziano la più grande differenza di opportunità di cui godono i rispondenti in relazione all'ambiente familiare. La differenza di punteggio che viene raggiunta dai figli in relazione al numero di anni che i genitori hanno trascorso a scuola (genitori con 8 anni di scolarità e genitori con 12 anni di

scolarità) è solo di 15 punti in Norvegia, di circa 40 negli Stai Uniti, in Italia di 22.

Considerando l'insieme di questi dati, emerge un quadro all'interno del quale il sistema scolastico di alcuni Paesi non riesce a compensare le disuguaglianze di partenza.

Ma parlare di qualità delle opportunità educative implica la necessità di adottare anche il punto di vista degli insegnanti e dei dirigenti, gli attori in prima linea nel processo. È interessante affiancare i risultati delle indagini PISA e ALL ad alcuni dati che emergono dalla ricerca OCSE-TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), la prima analisi comparativa sull'insegnamento e sull'apprendimento. La ricerca, incentrata sull'istruzione secondaria di primo grado, indaga sugli elementi che incidono sull'efficacia dell'insegnamento e sui contesti relazionali all'interno della scuola. I risultati si basano sulle risposte fornite dagli insegnanti e dai dirigenti e rappresentano le loro opinioni e percezioni. Questa indagine rivela che in tutti Paesi la professione di docente è prevalentemente femminile. Lo squilibrio tra i generi pone qualche preoccupazione, a livello internazionale, per la mancanza di modelli di riferimento maschile per gli studenti. L'età media degli insegnanti supera i 40 anni. L'Italia è il Paese con la più alta percentuale di docenti ultra cinquantenni (52% l'Italia, 27% media TALIS) e ciò, se da un lato consente di poter contare sull'esperienza, dall'altro può essere interpretato come una limitazione all'innovazione e al cambiamento nella scuola. La mancanza di docenti qualificati è un ostacolo all'efficacia dell'insegnamento per il 52% dei Dirigenti italiani (media TALIS 38%) e più significativa rispetto alla carenza di materiali o strutture. Il tasso di partecipazione alla formazione professionale è in tutti i Paesi molto alto, la media TALIS è 89% e quella italiana 85%. Ma in Italia, lo sviluppo della professionalità è piuttosto informale e a livello individuale. Gli insegnanti di tutti i Paesi condividono la necessità di poter usufruire di opportunità di ulteriore sviluppo professionale soprattutto per poter fronteggiare le situazioni specifiche e individuali degli allievi e i problemi disciplinari sempre più frequenti legati a comportamenti che indicano una difficoltà ad osservare le regole della convivenza civile. In particolare, in Italia emerge l'esigenza degli insegnanti di acquisire competenze specifiche per insegnare in un contesto multiculturale. In generale tutti gli insegnanti che hanno avuto maggiori

occasioni di sviluppo professionale si sentono più preparati ad affrontare le sfide educative.

Per la qualità dell'insegnamento gli elementi cruciali sembrano essere la motivazione a insegnare e ad aiutare gli allievi a migliorare nel tempo. Gli insegnanti con una forte motivazione e alte aspettative nei confronti di tutti gli studenti sembrano credere di più nelle proprie capacità di influenzare le prestazioni degli studenti e anche in grado di instaurare migliori contesti relazionali all'interno della classe.

6.2. La scuola in Italia secondo la prospettiva della mobilità sociale

La legge Casati emanata il 13 novembre 1859, con i suoi 380 articoli, getta in Italia le basi per la formazione di una scuola nazionale impegnata almeno formalmente a garantire pari diritti a tutte le classi sociali e pone per la prima volta il problema della gratuità e obbligatorietà della scuola elementare. Gli studi amministrati centralmente dal ministro erano divisi in superiori, secondari classici, tecnici, primari e delle scuole normali per la preparazione dei maestri elementari.

La riforma Gentile del 1923 ne riprenderà alcune caratteristiche fondamentali, ma in alternativa alla riforma della mobilità sociale che Casati che aveva promosso, avanza la proposta di un doppio canale di istruzione. Il liceo classico diviene centrale nell'asse culturale e destinato "alle classi superiori della nazione", più ridotto è il ruolo che occupa il sapere scientifico e tecnico che il Positivismo aveva esaltato e che Gentile relega in Istituto destinati alle altre classi sociali della società.

Un riforma, come scriveva Augusto Monti nella Voce, che si scagliava contro la "falange dei traditori della zappa e della cazzuola che da qualche lustro in qua si rovescia e si affolla nelle nostre scuole secondarie".

Un disegno complessivo coerente e rigoroso ma fondato sull'idea che alla sfera dello spirito e della libertà accedono solo coloro che sono destinati a governare la società.

Parte Seconda

LA RICERCA SUL CAMPO

Capitolo Primo

GLI OBIETTIVI DELLA RICERCA

1.1. Le ipotesi

Lo scopo di questa ricerca è di raccogliere informazioni sulle pratiche didattiche, sui contesti relazionali e sugli atteggiamenti degli insegnanti di tre diversi tipo di liceo, collocati in contesti territoriali diversi.

Sulle base delle argomentazioni esposte, e tenendo in considerazione la difficoltà di assicurare a ciascun individuo uguale possibilità, pur nella valorizzazione delle differenze, si è delineata un'ipotesi di ricerca che poggia sulla relazione tra gli atteggiamenti degli insegnanti e i loro comportamenti, le loro scelte didattiche e la qualità delle relazioni. L'ipotesi di ricerca, nell'ambito delle seguenti tre ipotesi generali:

- ✓ esiste una differenza tra i metodi e gli approcci didattici adottati dagli insegnanti in scuole superiori di indirizzo diverso
- ✓ esiste una differenza tra i metodi e gli approcci didattici adottati dagli insegnanti in scuole superiori collocate in contesti territoriali diversi
- ✓ vi è una relazione tra didattica innovativa, qualità dell'interazione, partecipazione e impegno degli insegnanti, indirizzo di scuola e collocazione territoriale diversa (periferia e centro)

è guidata da quattro ipotesi nulle:

- non c'è differenza tra i metodi e gli approcci all'insegnamento adottati da insegnanti di istituti di indirizzo diverso.
- non c'è differenza tra i metodi e gli approcci all'insegnamento adottati da insegnanti di istituti che si collocano in contesti territoriali diversi.
- non c'è relazione tra le seguenti variabili: didattica innovativa, qualità dell'interazione, partecipazione e impegno degli insegnanti di istituti di indirizzo diverso.
- non c'è relazione tra le seguenti variabili: didattica innovativa, qualità dell'interazione, partecipazione e impegno degli insegnanti e istituti che si collocano in contesti territoriali diversi.

In particolare, sono state prese in esame le relazioni esistenti tra gli approcci alla didattica, la disponibilità degli insegnanti a trattare temi con valenza sociale e culturale, la disponibilità a collaborare con i colleghi, l'impegno in attività di attività di approfondimento e di sostegno agli studenti.

Si è cercato di approfondire l'importanza che i docenti delle diverse scuole attribuiscono:

- ✓ all'approccio didattico centrato sull'allievo,
- ✓ all'utilizzo di approcci che prevedono la collaborazione fra gli studenti,
- ✓ ai contesti relazionali all'interno della scuola,
- ✓ alla partecipazione;

alle convinzioni che hanno in relazione al:

- ✓ funzionamento della scuola,
- ✓ loro coinvolgimento,
- ✓ senso di appartenenza di insegnanti, studenti e personale non docente,
- ✓ al ruolo del sistema scolastico;

e agli atteggiamenti che hanno nei confronti:

- ✓ delle caratteristiche degli studenti (nazionalità, livello culturale, livello economico, il genere, l'aspetto fisico, il comportamento, la religione),
- ✓ delle esibizioni degli studenti,
- ✓ dei simboli di appartenenza.

I dati relativi al questionario insegnante sono stati analizzati rispetto a tre variabili nominali concorrenti:

- singola scuola,
- tipo di scuola,
- materie insegnate.

1.2. Alcune riflessioni sul significato di "atteggiamento"

Muovendo dall'ipotesi della "profezia che si auto adempie", confermata dalla ricerca condotta da Rosenthal e Jacobson[126] nella *Oak School of the Unified School District* di San Francisco, si è cercato di conoscere gli atteggiamenti degli insegnanti nella loro pratica didattica.

Rosenthal e Jacobson hanno dimostrato che la realtà spesso non è quella che contiene gli elementi della sua evoluzione ulteriore, ma piuttosto che la rappresentazione e l'affettività che si collegano alla percezione del reale finiscono con l'essere più forte del reale stesso. L'affettività si riversa sul reale con effetto predittivo. Ciò che si immagina, in definitiva, si contribuisce a realizzarlo e le aspettative migliorano i migliori e peggiorano i peggiori.

L'auto-esplorazione richiesta agli insegnanti tramite il questionario mira a rilevare il loro atteggiamento che ha, a sua volta, riflessi sui comportamenti che conducono alla configurazione delle attività didattiche e influiscono sui contesti relazionali.

Il termine "atteggiamento" deriva etimologicamente dal latino ed è composto dal verbo *agere, dal suffi*sso *eggi* che designa un'azione continuata, e un suffisso nominale *mento* che designa un effetto, un risultato, ed è quindi traducibile in senso letterale con "*modo di agire consueto"*.

Il significato corrente della parola italiana è vicino al significato del termine inglese corrispondente "*attitude*" che non si traduce con "attitudine", parola che in italiano ha un significato diverso.

Nel linguaggio comune fino a pochi anni fa (Potter[127]), la parola atteggiamento veniva utilizzata con un accezione diversa, più strettamente riferibile al modo in cui le persone si presentano pubblicamente. Gradualmente a questo significato, sia in italiano che in inglese, si sta sostituendo l'accezione di disposizione individuale, negativa o positiva, verso qualcosa o qualcuno.

Nella sua connotazione più generale di stato di disponibilità psicologica e neurologica per un'azione mentale e fisica, il termine atteggiamento è stato usato nel XX secolo in una molteplicità di significati e di contesti. Il concetto di atteggiamento arriva ad assumere una rilevante priorità come oggetto di ricerca

---

[126] Robert Rosenthal, Leonore Jacobson, *op. cit.*

[127] Jonathan Potter, "Attitudes, social representations and discursive psychology", in *Identity Groups and social issues*, M. Whetterel (Ed.), London, Sage, 1996, pp. 119-173.

con il lavoro di Thomas a Znaniecki[128] sui contadini polacchi in Europa e negli Stati Uniti ed è definito come un processo mentale individuale che determina le risposte sia effettive che potenziali di ogni individuo al suo mondo sociale. Il concetto di atteggiamento assume un significato psicologico. L'atteggiamento è, cioè, uno stato mentale nei confronti di un valore che supera la connotazione fisico-neurologica fino a quel momento utilizzata. La definizione di *valore* data da Thomas e Znaniecki mette in evidenza il valore sociale dell'oggetto dell'atteggiamento, riconosciuto all'interno di un comunità. Dalla pubblicazione del loro lavoro, il termine e il concetto "atteggiamento" si diffondono e sono utilizzati soprattutto in ambito psicologico ed educativo.

Le definizioni diffuse e utilizzate negli anni immediatamente precedenti la seconda guerra mondiale sono la sintesi delle accezioni assunte dal termine nel campo della psicologia sperimentale di laboratorio e nelle ricerche psicologiche "sul campo". Allport definisce l'atteggiamento come "a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related". [129]

Nella letteratura socio-psicologica attuale, per atteggiamento si intende un'insieme di convinzioni, di sentimenti e predisposizioni ad agire nei confronti di un oggetto sociale. L'atteggiamento è un costrutto psicologico costituito da 3 componenti di natura diversa che, strettamente connesse l'una all'altra, costituiscono un vero e proprio sistema tale che, ad esempio, il pensiero di un individuo nei confronti di un oggetto sociale sia influenzato dai suoi sentimenti e dalle sue tendenze ad agire in un certo modo nei confronti dell'oggetto stesso.

La componente cognitiva, la conoscenza di un certo oggetto o soggetto, ovvero le informazioni e le credenze che gli individui possiedono a proposito dell'oggetto a cui si volge l'attenzione, la componente emotiva, la reazione che l'oggetto suscita, e quella comportamentale, la predisposizione ad agire nei confronti di un oggetto per lo più sociale, ovvero l'azione di avvicinamento o esitamento rispetto all'oggetto.

---

[128] William I. Thomas, Florian W. Znaniecki (1918-1920, *The Polish Peasant in Europe and America. Monograph of an Immigrant Group.* Urbana, IL., University of Illinois Press, 1996.

[129] Gordon W. Allport, "Attitudes", in *Hanbook of Social Psychology*, M.Murchison (Ed.), Worcester, MA, Clark University Press, 1935, pp. 798-844.

L'idea di un individuo rispetto ad un oggetto è, quindi, influenzato sia dai suoi sentimenti sia dalla sua disponibilità ad agire, e viceversa.

Gli atteggiamenti sono, perciò, personali, si formano e si organizzano attraverso l'esperienza, vengono appresi e, quindi, si acquisiscono nel processo di socializzazione. Inoltre gli atteggiamenti per loro natura non sono passivi, ma esercitano un'influenza dinamica e direttiva sul comportamento e quindi sulla risposta dell'individuo nei confronti degli oggetti e delle situazioni con cui entra in relazione.

Sulla formazione degli atteggiamenti, sia il contesto sociale in cui la persona vive, sia le sue caratteristiche personali e dinamiche sono determinanti. Sono molti gli studi che mettono in evidenza come un atteggiamento si sviluppi in funzione del soddisfacimento dei bisogni di un individuo, ad esempio il bisogno di accrescere l'autostima può indurre a cercare oggetti sociali inferiori a sé e in questo contesto ciò può favorire lo sviluppo della convinzione che esistono gruppi sociali "inferiori".

Inoltre, le informazioni che sono selezionate sulla base del contesto sociale, dei sentimenti e dei bisogni hanno una forte influenza sugli atteggiamenti. Tali informazioni spesso non favoriscono nuovi modi di comportamento e giudizio, ma rafforzano atteggiamenti esistenti.

Le diverse componenti di un atteggiamento possono variare per valenza e cioè possono essere orientate positivamente o negativamente verso l'oggetto sociale e variare per il grado di intensità. Possono, inoltre, variare per complessità nelle sue tre componenti. Nella tendenza all'azione, ad esempio, un insegnante ha una gamma di possibilità di comportamento che va dal "fare il suo dovere", evitando di assentarsi ripetutamente all'"elaborare strategie complesse" con una programmazione pianificata e verificata.

Il grado di stabilità di un atteggiamento dipende dalla valenza e dalla complessità delle sue componenti, dalla loro coerenza interna e interconnessione con altri atteggiamenti.

Allport[130] sostiene che spesso gli atteggiamenti rimangono stabili durante il corso della vita e che, più le sue componenti sono congruenti fra loro, più

[130] Gordon Allport, *op. cit.*

tendono a caratterizzare il modo di essere di un soggetto che, tuttavia, è sempre capace di modificarsi per adattarsi all'ambiente circostante.

Nel complesso l'idea di stabilità degli atteggiamenti si poggia sul presupposto che i soggetti detengano stati che gli strumenti di indagine riescono a rilevare in forma più o meno fedele.

La definizione di Allport mette in evidenza il fatto che l'atteggiamento sia uno stato non direttamente osservabile e che si tratta di una variabile che interviene fra lo stimolo e la risposta.

La misurazione degli atteggiamenti è un problema complesso affrontato dai ricercatori sociali con tecniche diverse e da una molteplicità di posizioni teoriche.

Per raccogliere informazioni sulle opinioni, sugli atteggiamenti e sui comportamenti degli insegnanti e dei dirigenti a cui è stato somministrato il questionario nell'ambito del presente lavoro di ricerca, si è ricorsi alla tecnica di scale del tipo Likert.

La consapevolezza che la conoscenza di opinioni e atteggiamenti pone una varietà di problemi ha guidato sia la fase di costruzione degli strumenti, sia la fase dell'elaborazione dei dati e dell'interpretazione.

In primo luogo, la natura stessa degli atteggiamenti rende difficoltosa la trasformazione del concetto in variabili; in secondo luogo, le questioni che attengono gli atteggiamenti si riferiscono ad argomenti sui quali l'intervistato può rispondere sulla base della desiderabilità sociale e tendere quindi, anche inconsciamente, a dare risposte false al fine di risultare più adeguato a livello sociale, ovvero tendere a rispondere positivamente, in modo remissivo e accondiscendente, ad ogni domanda a prescindere dal suo contenuto.

L'intervistato può essere riluttante a esprimere opinioni o a rispondere a domande sui suoi atteggiamenti, se tali atteggiamenti e comportamenti sono fortemente connotati a livello sociale in senso positivo o negativo. E' un meccanismo che può scattare non solo nei casi più ovvi che violano norme riconosciute, ma si può manifestare anche quando si tratta di norme tacite del gruppo di riferimento dell'intervistato.

Si è tenuta in considerazione, oltre alla distorsione sistematica causata dalla desiderabilità sociale, e sempre per effetto degli stessi meccanismi, la possibilità che l'intervistato possa rispondere, inconsciamente, in modo non veritiero. Gli

psicologi riconoscono nella negazione di fatti che non coincidono con l'immagine che un individuo ha di sé stesso un meccanismo ricorrente nei processi mentali. La propensione a negare l'evidenza dei fatti quando entrano in contraddizione con le proprie credenze di fondo viene designata come "processo di razionalizzazione". La risposta quindi potrebbe anche non rilevare il vero comportamento o atteggiamento, ma solo l'immagine che l'intervistato ha di sé stesso.

Un altro problema, nella rilevazione degli atteggiamenti, potrebbe derivare da ciò che in inglese viene definita *non attitude*, e cioè assenza di opinioni. E' plausibile che l'individuo non abbia mai riflettuto in modo serio e sistematico e quindi non abbia opinioni rispetto al tema proposto. Le risposte, in questo caso, potrebbero essere scelte a caso tra le possibili risposte oppure dar luogo a risposte volatili perché basate su opinioni sorte nel momento stesso della domanda.

E si pone, inoltre, un questione strettamente correlata alla precedente: la domanda standardizzata può rilevare l'opinione, il comportamento, l'atteggiamento, ma non la sua intensità, né il suo grado di stabilità e di radicamento. Con domande per le quali si richiede all'intervistato di esprimere accordo o disaccordo rispetto ad un'affermazione, è difficile distinguere all'interno delle risposte le opinioni, gli atteggiamenti o i comportamenti profondamente radicati da quelli passeggeri o volubili.

Capitolo Secondo

METODOLOGIA E STRUMENTI

2.1. La ricerca di sfondo

Le interviste con due dirigenti scolastici hanno costituito una prima esplorazione del campo destinata a focalizzare l'oggetto della ricerca. E' stato rilevante per raccogliere, in modo del tutto informale, informazioni utili per stabilire quali proprietà prendere in considerazione sia per formulare in modo più preciso le ipotesi della ricerca sia per acquisire indicazioni per la costruzione dei questionari e per le modalità di presentazione degli stessi e, in ultima analisi, per riuscire a ottenere la collaborazione da parte degli insegnanti e dei dirigenti.

Durante le interviste focalizzate, ma assolutamente libere, entrambi i dirigenti hanno convenuto che l'insieme della dimensioni entro le quali l'apprendimento si realizza e si può declinare è costituito dall'ambiente fisico, dai contesti relazionali, dalle risorse didattiche, dalle metodologie e dagli approcci didattici e dai tempi di apprendimento. Per quanto riguarda l'ambiente fisico ci si riferisce agli spazi interni o esterni, chiusi o aperti, all'aula, al laboratorio attrezzato ma anche al territorio in cui la scuola è inserita.

I contesti all'interno dei quali si realizzano le relazioni hanno a che fare con una pluralità di aspetti e cioè con la composizione dei gruppi-classe; classi chiuse o aperte; gruppi di livello, accoglienza come dimensione istitutiva dello spazio di apprendimento, aula come spazio affettivo. I metodi e gli approcci didattici sono intesi come possibili percorsi per guidare gli allievi al raggiungimento di risultati stabili e efficaci di apprendimento,[131] mentre i tempi di apprendimento come individualizzati, ricorsivi, lineari, scanditi o distesi.

I filoni tematici emersi dalla discussione ed individuati come significativi per riflettere sull'equità della scuola, riguardano la partecipazione e il coinvolgimento degli insegnanti, degli studenti e delle famiglie, la collaborazione fra gli studenti e fra gli insegnanti, l'attenzione alla diversità e alle differenze, l'organizzazione scolastica, l'uso degli spazi, il rapporto con le

[131] Pier Luigi Muti, *Organizzazione e formazione,* Milano,. FrancoAngeli, 1988, p. 44.

strutture territoriali, i criteri di formazione delle classi e di assegnazione dei docenti alle classi.

Un sistema scolastico collettivo e pubblico, secondo il punto di vista dei dirigenti intervistati, dovrebbe in primo luogo occuparsi di promuovere le condizioni favorevoli al pieno sviluppo delle potenzialità educative di tutti gli alunni, sulla base del principio fondamentale del rispetto delle diversità e delle modalità di apprendimento di ciascun allievo. I contesti educativi e gli insegnanti, nella loro qualità di soggetti del processo, dovrebbero essere in grado di offrire una pluralità di occasioni educative e di prestare attenzione alle modalità di apprendimento di ciascuno per potenziare e sviluppare le capacità dei singoli.

Naturalmente si pone il problema della distanza fra l'essere e il dover essere. La sfida sembra essere quella di realizzare una scuola in cui il tipo di organizzazione, i contesti relazionali, i metodi didattici e gli orari non siano al servizio di un progetto di formazione di uomini e donne che si inseriscano nel contesto sociale e culturale, secondo la logica del condizionamento, ma che sia piuttosto una "scuola del Soggetto", secondo la definizione di Touraine.[132] E'necessario secondo il filosofo " rinunciare a un'istruzione per le società. Invece di strappare il ragazzo a una parte di sé stesso, quella più intima, per trasformarlo in un essere civilizzato, ossia ricostruito in conformità alle categorie predominanti nella società, occorre ricomporre la sua personalità che tende a essere scissa … L'istituzione scolastica deve invece il più possibile coniugare, al pari dell'istituzione familiare, le attese personali con le possibilità offerte dall'ambiente socio-economico".[133]

La scuola, dunque, non organizzata secondo quanto la società si attende da essa, ma al contrario, un luogo educativo in cui lo sviluppo delle potenzialità individuali sia facilitato e venga potenziata la democrazia interna tra i soggetti.

In questo momento storico la scuola appare più che mai coinvolta nella logica del dover essere in nome di un'oggettività dichiarata e in nome della necessità di preparare gli esseri umani all'inserimento in una società in rapida trasformazione. A questo proposito, sostiene Bauman: " Gli esseri umani postmoderni devono dunque essere capaci non tanto di portare alla luce una logica occulta nell'accumulo di eventi, o gli schemi che si celano in ammassi

[132] AlainTouraine, *Libertà, uguaglianza, diversità*, Milano, Il Saggiatore, 2002.
[133] *Ivi*, p. 290.

casuali di punti colorati, quanto di disfare da un momento all'altro i propri modelli mentali e strappare, con un solo rapido balzo della mente, le tele più elaborate; in breve, di maneggiare la propria esperienza allo stesso modo in cui un bambino gioca col caleidoscopio che ha trovato sotto l'albero di Natale. Il successo nella vita (e quindi la razionalità) di uomini e donne postmoderni dipende dalla velocità con cui riescono a sbarazzarsi di vecchie abitudini piuttosto che da quella con cui ne acquisiscono di nuove".[134]

L'attenzione per il dover essere rischia di distruggere l'individualità e la soggettività e l'educazione, un processo libertario ed ugualitario, propria dell'essere e del suo naturale divenire, rischia di essere sostituita dalla formazione che invece risponde a un progetto definito a priori ed è legata al dover essere.

2.2. Unità di analisi

Il progetto di ricerca è stato presentato agli insegnanti e ai rispettivi dirigenti scolastici di cinque istituti superiori della città di Roma scelti per indirizzi diversi e per la diversa collocazione territoriale, centro e periferia.

Si è stabilito un contattato il Dirigente Scolastico per fissare un appuntamento e illustrare il progetto, anche una lettera di presentazione sottoscritta dal Direttore del Dipartimento.

Il dirigente di un liceo classico del centro di Roma e il dirigente di un istituto professionale della periferia di Roma, dopo aver preso visione del progetto e su sua richiesta esplicita anche dei questionari, hanno deciso di non poter richiedere agli insegnanti un ulteriore impegno e quindi hanno declinato l'invito a partecipare alla ricerca.

Con gli altri dirigenti sono state stabilite le date in cui distribuire i questionari e condurre le interviste.

In tre scuole il progetto è stato presentato dal Dirigente in sede di Collegio dei Docenti e i questionari sono stati distribuiti a tutti gli insegnanti presenti. Per offrire una maggiore garanzia di riservatezza e assicurare l'anonimato i questionari sono stati consegnati in una busta richiudibile.

[134] Zygmunt Bauman, *La società individualizzata*, Bologna, il Mulino, 2002, p. 160.

Nelle scuole in cui il Dirigente ha preferito non distribuirlo direttamente, l'operazione è stata affidata a un suo incaricato.

2.3. Gli strumenti della ricerca

2.3.1. La costruzione del questionario

Il principale strumento di indagine utilizzato nella ricerca sul campo è, dunque, il questionario che presenta alcune caratteristiche, così come sono elencate da Cohen et al.[135] che rispondono allo scopo della ricerca:

"The questionnaire is a widely used and useful instrument for collecting survey information, providing structured, often numerical data, being able to be administered without the presence of the researcher and often being comparatively straightforward to analyze".[136]

La costruzione di due questionari, l'uno rivolto agli insegnanti e l'altro al Dirigente Scolastico è stata impostata sulla tipologia di questionario strutturato e composto da domande a risposta chiusa per i vantaggi che presenta e che Cohen et al. mettono in evidenza:

"A closed and structured questionnaire enables patterns to be observed and comparisons to be made" e ancora, sottolineando che, se da un lato, tali tipi di strumento richiedono tempo nella fase di costruzione e definizione, dall'altro facilitano il lavoro di elaborazione statistica dei dati "once the questionnaire has been set up the mode of analysis might be comparatively rapid".[137]

Nella fase di preparazione e costruzione dei questionari sono stati tenuti in considerazione alcuni criteri generali, quali:

- la brevità, per consentire all'intervistato di rispondere nel tempo stimato di 30 minuti e per aumentare le probabilità di ricevere di ritorno i questionari compilati;
- la cura dell'aspetto tipografico;
- la presentazione del questionario con una introduzione esplicativa per motivare l'intervistato all'oggetto della ricerca;

---

[135] Louis Cohen, Manion Lawrence, and Keith Morrison, *Research methods in education*, London, Routledge Falmer, 2000.
[136] *Ivi*, p. 245.
[137] *Ivi*, p. 248.

- il raggruppamento per argomento delle domande, poste in funzione dell'obiettivo da raggiungere, e rispetto della logica interna all'argomento stesso;
- la formulazione di domande con un linguaggio appropriato alle competenze comunicative, linguistiche e tematiche degli intervistati;
- la corrispondenza di ciascuna domanda a un solo argomento, per evitare che la presenza contemporanea di due aspetti differenti potesse provocare una risposta equivoca;
- l'uso di parole e frasi chiare, prive di vaghezza e ambiguità;
- la scelta di termini che non fossero né tecnici né specialistici;
- la rinuncia a porre domande strettamente personali che potessero provocare imbarazzo o risentimento e quindi indurre a risposte elusive;
- la rinuncia a porre domande per le quali l'intervistato non possedesse presumibilmente le informazioni necessarie.

Le domande sono state formulate in modo da prevedere in alcuni casi una risposta univoca, in altri la selezione di un'alternativa tra quelle proposte oppure di esprimere accordo o disaccordo rispetto ad alcune affermazioni organizzate secondo scale tipo Likert a quattro categorie. Si è preferito eliminare la categoria intermedia (incerto) per non offrire un comodo rifugio agli intervistati che non vogliono prendere posizione.

2.3.2. La struttura delle domande

La scelta di un questionario chiuso, con scala tipo Likert a 4 gradi (es.: da 4 = Molto a 1 = Per niente oppure da 4 = Sempre o Quasi sempre a 1 = Mai o Quasi mai), è stata fatta per facilitare nell'intervistato il processo di chiarificazione del significato della domanda stessa, per semplificare la risposta al quesito e perché il questionario è stato pensato come auto-compilato.

Per ogni batteria di affermazioni, *point items*, semanticamente collegata ai comportamenti, agli atteggiamenti e alle opinioni oggetto del presente studio, il rispondente è stato chiamato, ad esempio, a indicare la frequenza, scegliendo fra quattro alternative di risposta.

A ciascuna alternativa di risposta è stato attribuito un punteggio e quindi la somma dei punteggi medi alle risposte di ciascun individuo e dell'insieme degli individui di una scuola rappresenta la posizione dell'individuo e degli insegnanti della scuola rispetto al concetto indagato.

Ogni quesito è stato formulato in modo tale che persone con atteggiamenti di intensità diverse potessero dare risposte diverse.

Si sono evitati quesiti che esprimessero dati di fatto a vantaggio di dati relativi a credenze, valutazioni, sentimenti, disposizioni emotive o tendenze all'azione.

Si è cercato inoltre di presentare alcune affermazioni relative agli atteggiamenti e alle opinioni, in forma impersonale, o al condizionale, per dare al soggetto la possibilità di esprimere il suo pensiero in modo da scoprire il meno possibile aspetti di sé che potrebbero essere giudicati negativamente.

Si è utilizzato il più possibile un linguaggio semplice, privo di ambiguità lessicali. Termini tecnici o specialistici sono stati nella maggioranza dei casi evitati.

Non sono state proposte frasi con doppia negazione.

Per cercare di indurre i rispondenti a riflettere sul significato di ciascun quesito prima di esprimere la propria preferenza si sono distribuiti casualmente i quesiti nel questionario. L'obiettivo era quello di evitare i cosiddetti *response set*, vale a dire la tendenza di alcuni rispondenti a fornire delle risposte che corrispondono a schemi indipendenti dal contenuto delle domande.

Per quanto riguarda l'attribuzione dei punteggi:

- sono stati suddivisi i quesiti favorevoli all'oggetto da quelli sfavorevoli;
- per la codifica, all'accordo o comunque alle risposte positive sono stati attribuiti punteggi elevati e alle affermazioni negative punteggi bassi;
- si è attribuito il punteggio alle posizioni della scala in funzione della polarità delle affermazioni.

Il punteggio totale di un soggetto indica, quindi, la sua posizione sul continuum dell'atteggiamento ipotizzato come unidimensionale.

2.3.3. Vantaggi e limiti dello strumento

Il questionario con domande a risposta chiusa presenta contemporaneamente vantaggi e limiti. Se da un lato consente di offrire a tutti gli intervistati lo stesso quadro di riferimento e agevola la classificazione delle risposte, dall'altro, proprio per la sua caratteristica di strumento non flessibile, pone alcuni problemi che suggeriscono di procedere con cautela nell'interpretazione dei risultati.

Il primo problema è relativo alla difficoltà di previsione di tutte le tipologie di risposta e alla conseguente preclusione di fare emergere situazioni, realtà, atteggiamenti e opinioni eventualmente non previste.

Un secondo limite è costituito dalla possibilità che il rispondente non trovi nessuna risposta in cui identificarsi o che corrisponda in pieno alla sua opinione o alla sua condizione.

Inoltre, il rispondente ha la possibilità di rispondere in modo meccanico, senza, cioè, tenere conto del significato della domanda e di esprimersi anche rispetto a questioni su cui potrebbe non avere alcuna opinione. Scrive Corbetta: "la domanda chiusa agevola quelle che abbiamo chiamato pseudo-opinioni, induce la risposta a caso; problema che non si pone quando la domanda è aperta in quanto l'intervistato non può mascherare il suo "non so" aggrappandosi ad alternative che non gli sono offerte".[138]

La distorsione connessa ad una risposta di tipo meccanico e ripetitivo può essere collegata al modo in cui sono state presentate i quesiti, ma anche a disposizioni generali dell'intervistato se si trova in una posizione di disinteresse o fastidio nei confronti degli argomenti proposti.

Presentare le domande in batteria può indurre a risposte acquiescenti, ovvero indurre il rispondente a dichiararsi sempre d'accordo con tutte le affermazioni, indipendentemente dal loro significato, per il desiderio di fornire una risposta "nobile" e cioè socialmente desiderabile.

In ultima analisi, il questionario auto-compilato, consegnato personalmente o messo a disposizione in un luogo prestabilito, offre il grande vantaggio dell'economia in termini di tempo di somministrazione, perché consente di raggiungere un numero elevato di soggetti contemporaneamente ma, allo stesso

---

[138] Piergiorgio Corbetta, *La ricerca sociale: metodologia e tecnica. Vol. II. Le tecniche quantitative*, Bologna, il Mulino, 2003, p. 147.

tempo, presenta il limite della ridotta percentuale del tasso di risposta e dell'autoselezione dei rispondenti.
Coloro che hanno restituito il questionario, quindi, rappresentano un particolare segmento della popolazione costituito verosimilmente dalle persone più motivate e più interessate all'argomento.
I limiti degli strumenti utilizzati indicano la necessità di valutare con cautela i dati del questionario insegnanti. Non è, infatti, possibile escludere l'influenza dell'autoselezione dei rispondenti.
La presente ricerca, d'altro canto, non ha l'obiettivo di fornire generalizzazioni rispetto all'intera popolazione degli insegnanti e dei Dirigenti Scolastici, ma piuttosto aspira a dare un contributo alla riflessione sul tema dell'equità nell'educazione scolastica, attraverso la descrizione di ciò che avviene nell'ambito circoscritto di cinque scuole superiori della città di Roma.

2.3.4. La prova sul campo (*try-out*)

I questionari sono stati "provati" su un gruppo ristretto prima di essere utilizzarti nella fase dello studio principale.
Durante la prima fase della ricerca sul campo si è elaborato un questionario preparatorio per tentare di arrivare alla formulazione di un "buon questionario". Come suggerito da De Landsheere,[139] infatti, "ogni questionario deve sempre essere provato prima di essere diffuso" per ridurre le contraddizioni all'interno del questionario definitivo.
Si è proceduto alla formulazione di venticinque domande, articolate in circa cento quesiti. Il questionario di prova è stata sottoposto ad un gruppo ristretto di soggetti con caratteristiche analoghe a quelle di coloro che sono stati intervistati nella fase definitiva di rilevazione. I nove insegnanti presenti nella fase del collaudo dello strumento sono stati invitati a rispondere al questionario e a commentarlo. La discussione seguita alla compilazione è stata fondamentale per individuare le ambiguità, le formulazioni poco chiare e per cercare di centrare le domande in modo tale da poter ricavare un'idea della posizione della scuola e

[139]Gilbert De Landsheere, *Introduzione alla ricerca in educazione*. Firenze, La Nuova Italia, 1973, p. 87.

degli insegnanti rispetto alle molteplici dimensioni che possono essere significative affrontando il tema dell'equità.

La finalità del *try-out* è, infatti, quella di raccogliere tutti quegli elementi che possono essere utili per apportare modifiche, correggere inesattezze e stimare l'affidabilità e la validità delle domande e della tecnica di raccolta delle informazioni.

Ne sostengono l'utilità e l'imprescindibilità, tra gli altri, Cohen et al., i quali affermano:

"A pilot has several functions, principally to increase the reliability, validity and practicability of the questionnaire (Oppenheim, 1992; Morrison, 1993; Wilson e McLean, 1994)".[140]

E in una nota, Oppenheim[141] dice: "Everything about the questionnaire should be piloted, nothing should be excluded, not even the type of face or the quality of the paper."

In questa prospettiva, la prova sul campo è stata una fase indispensabile per l'individuazione di eventuali domande da aggiungere e/o domande da eliminare, di inesattezze nella formulazione e nella successione delle domande, di eventuali errate formulazioni nelle alternative di risposta. Ha consentito, inoltre, di ottenere informazioni per la "chiusura" di domande "aperte" e di eliminare le domande per le quali c'è stato un elevato numero di rifiuti a rispondere e di trarre indicazioni per la conduzione della somministrazione nella fase definitiva di rilevazione.

L'esito della "prova" della prima stesura del questionario è stata la riformulazione di alcuni quesiti che sono stati giudicati dagli insegnanti che hanno partecipato al pre-test poco chiari o ambigui, l'eliminazione di altri e l'inserimento di nuovi quesiti scaturiti dalla discussione che è seguita alla prima somministrazione. Le revisioni hanno riguardato anche l'aspetto tipografico, la scelta del tipo di carattere o font, la dimensione del carattere, il numero delle pagine, la cura nell'impaginazione delle tabelle.

---

[140] Loius Cohen et al., *op. cit.*, p. 260.

[141] Abraham Oppenheim, *Questionnaire design, interviewing, and attitude measurement*, London, Pinter Publishers, 1992, p. 48.

2.3.5. Il questionario insegnanti

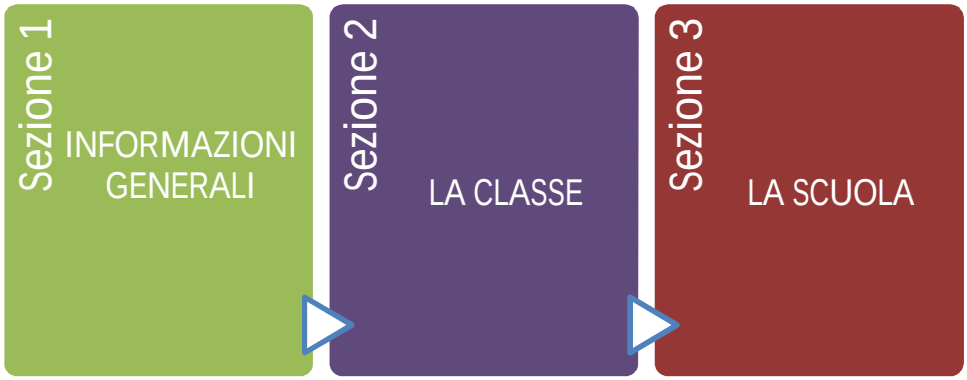
Il questionario insegnante racchiude informazioni generali sull'esperienza professionale del docente e sul rapporto con gli studenti e con i colleghi. E' costituito da 30 domande di diverso tipo che si articolano in tre sezioni equamente ripartite.

Nel rispondere alle domande all'insegnante è stato richiesto di fare riferimento alla scuola in cui è stato somministrato il questionario e alle classi in cui insegna durante il corrente anno scolastico.

In una breve premessa indirizzata all'insegnante è stato spiegato in sintesi lo scopo dello studio che vuole essere una riflessione sulla capacità della scuola di attuare efficacemente strategie il cui scopo è realizzare il massimo di inclusione dei ragazzi nelle attività educative e di contribuire a promuovere l'uguaglianza delle opportunità. Il questionario ha lo scopo di far emergere le soluzioni in grado di fornire i risultati più soddisfacenti e di individuare i punti critici del processo.

Il tempo per la compilazione del questionario è stato stimato in 30 minuti.

Figura 4.1. *L'articolazione del questionario proposto*



Sezione 1 – *Informazioni generali*

La prima sezione è composta da quesiti che rilevano le caratteristiche demografiche quali età, genere, titolo di studio, abilitazione all'insegnamento,

classe di concorso, anni di insegnamento, tipologia di contratto e materie insegnate.

Sezione 2 – *La classe*

Questa sezione include 10 domande volte a rilevare informazioni sul metodo di pianificazione delle strategie didattiche, sull'attività didattica, sui metodi e approcci didattici, sul clima di classe e di scuola, sugli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti di elementi di differenziazione fra gli studenti, sull'influenza che eventuali carenze strutturali e organizzative possono avere sull'intervento didattico dell'insegnante.

Sezione 3 – *La scuola*

La terza sezione annovera 10 domande che mirano a rilevare la dimensione collaborativa fra gli insegnanti, il livello di partecipazione e di collaborazione alla gestione della scuola degli insegnanti, delle famiglie e degli studenti, l'impegno degli insegnanti in attività volte al sostegno, all'integrazione, all'inclusione e alla promozione di una cultura sociale e solidale, il senso di appartenenza degli insegnanti e la loro percezione del senso di appartenenza di studenti e personale non docente, la loro opinione sul ruolo del sistema scolastico, e il loro atteggiamento nei confronti dei simboli di appartenenza.

2.3.6. Il questionario scuola

Il questionario scuola richiede al Dirigente Scolastico alcune informazioni generali sulle caratteristiche del territorio in cui si trova la scuola, sui criteri e l'impostazione dell'attività didattica, l'organizzazione e la gestione dei debiti e delle attività di recupero, i rapporti con gli studenti, gli insegnanti, le famiglie e l'impiego delle risorse.

E' costituito da 55 domande che si articolano in tre sezioni principali a loro volta suddivise in sottosezioni.

Le domande sono di diverso tipo. In alcuni casi prevedono una risposta univoca, in altri la selezione di un'alternativa fra quelle proposte oppure l'esprimere accordo o disaccordo rispetto ad alcune affermazioni.

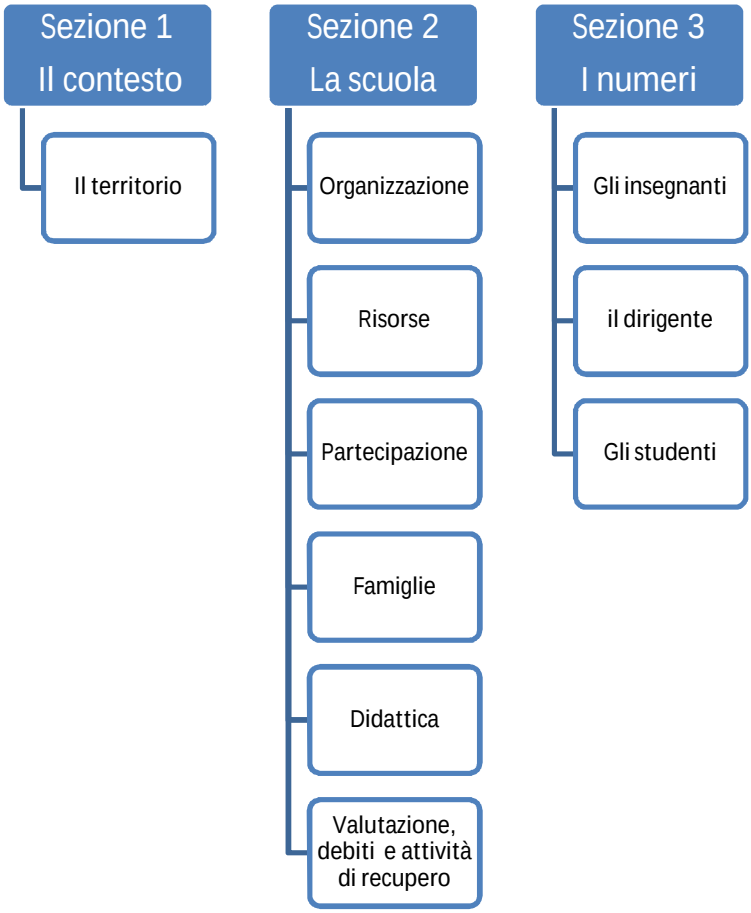
Le risposte devono fare riferimento alla scuola nel suo insieme, includendo le diverse sedi che fanno parte della scuola stessa. Per le domande alle quali

potrebbe risultare difficile fornire una risposta precisa è richiesto di fornire la stima più accurata possibile, che potrà comunque essere funzionale agli obiettivi dello studio. Alcune domande volte ad ottenere dati numerici e statistici sono contrassegnate da un asterisco, affinché siano agevolmente individuate dal Dirigente Scolastico che voglia delegare per la risposta.

Anche nel caso del questionario scuola è stato illustrato lo scopo del progetto di ricerca e del questionario.

Il tempo stimato per la compilazione del questionario è di 30 minuti.

Figura 4.2. *L'articolazione del questionario proposto*



Sezione 1 – *Il contesto*

Le 5 domande raccolte in questa sezione intendono rilevare dati relativi alle strutture presenti sul territorio in cui la scuola è collocata. L'attenzione è posta sulle opportunità culturali, sociali e di istruzione di cui possono usufruire gli studenti nel loro quartiere. Una domanda invece ha lo scopo di acquisire

informazioni sui fattori che costituiscono fonte di tensione sociale nella zona in cui si trova la scuola.

Sezione 2 – *La scuola*

Questa sezione è suddivisa in cinque sottosezioni: organizzazione, partecipazione, famiglie, didattica, valutazione, debiti e attività di recupero, risorse strutturali.

2.1. *Organizzazione*

Le domande relative all'organizzazione hanno lo scopo di ottenere informazioni sulla raggiungibilità della scuola con mezzi di trasporto pubblico, la percentuale degli studenti che vive in zone non ben collegate, ed eventuali conseguenti modifiche apportate nell'organizzazione oraria e scolastica.

Alcune domande rilevano la dimensione del rapporto fra scuola e territorio, con particolare attenzione alla collaborazione con altre istituzioni scolastiche e strutture territoriali allo scopo di affrontare e cercare di risolvere situazioni problematiche, e il coinvolgimento della scuola nell'accoglienza degli studenti.

Altre rilevano la procedura di assegnazione dei docenti alle classi, i criteri di formazione delle classi prime e i criteri per stabilire la modalità degli ammessi in caso di richieste che eccedono la disponibilità della scuola.

2.2. *Partecipazione*

In questa sottosezione viene richiesto al Dirigente Scolastico di esprimere accordo o disaccordo rispetto ad alcune affermazioni che hanno a che vedere con il grado di partecipazione, soddisfazione. collaborazione e coinvolgimento che a diversi livelli riguardano insegnanti, famiglie e studenti. Le stesse domande sono state poste anche agli insegnanti.

Un quesito mira a rilevare la partecipazione degli studenti ad attività realizzate dalla scuola in collaborazione con organizzazioni esterne che vanno da progetti per la tutela dei diritti umani a iniziative multiculturali e interculturali e eventi sportivi.

L'ultimo quesito di questa sottosezione ha riguarda la partecipazione delle famiglie, sia ad assemblee e consigli di classe sia alla progettazione del percorso formativo dei figlie, alla realizzazione di attività scolastiche e iniziative di solidarietà organizzate dalla scuola.

2.3. *Le famiglie*

Le quattro domande relative alle famiglie rilevano informazioni sulla fascia di livello sociale in cui il Dirigente Scolastico potrebbe suddividere le famiglie degli studenti della sua scuola, sulla eventuale conoscenza del livello di istruzione scolastica dei genitori e sulla modalità di acquisizione di tale informazione da parte del Dirigente stesso. Un quesito chiede di indicare, in ordine di priorità, le ragioni che guidano le famiglie a scegliere la scuola. La scelta include una serie di quesiti che vanno dalla vicinanza all'abitazione alla buona e consolidata reputazione della scuola.

2.4. *La didattica*

Questa sottosezione include cinque domande che hanno lo scopo di ottenere informazioni sulla presenza, a livello organizzativo, di gruppo di lavoro formalizzati al di fuori dell'attività ordinaria dei consigli di classe e dei docenti, il tipo di sostegno del Dirigente Scolastico in relazione ad attività di tipo collaborativo degli insegnanti, e l'impegno degli insegnanti della scuola in attività volte al sostegno, integrazione, inclusione, promozione di una cultura sociale e solidale.

Al Dirigente Scolastico, così come agli insegnanti, viene richiesto di esprimere la propria opinione rispetto al grado di influenza di eventuali carenze strutturali e organizzative sull'attività didattica degli insegnanti e di dare indicazioni sul clima di scuola all'interno dell'edificio scolastico o nell'ambito di attività extra-scolastiche.

2.5. *La valutazione, i debiti e le attività di recupero*

Le otto domande presenti in questa sottosezione intendono rilevare se nella scuola sono stati definiti criteri comuni di valutazione degli studenti, il numero dei debiti riportati dagli studenti, le attività specifiche realizzate per il recupero e le modalità di verifica dei debiti formativi.

Una domanda intende rilevare l'opinione del Dirigente in relazione ai motivi che spingono il docente di classe ad impegnarsi in corsi di recupero pomeridiano.

2.6. *Le risorse*

Questa batteria di otto domande è incentrato sulla ricognizione di quelle risorse strutturali, quali laboratori, palestra e biblioteca e della loro apertura in orario pomeridiano e comunque al di fuori delle lezioni.

Sezione 3 – *I numeri*

Le dieci domande di questa sezione rilevano i dati numerici relativi agli insegnanti, al Dirigente Scolastico e agli studenti.

3.1. *Dati numerici*

Per quanto riguarda i primi, i quesiti hanno lo scopo di ottenere informazioni relative alla tipologia di contratto e agli anni di servizio continuativo nella scuola.

L'unica domanda sul Dirigente Scolastico è relativa alla continuità dell'incarico nella scuola.

In relazione agli studenti le domande hanno lo scopo di acquisire informazioni sul numero totale degli scritti, sul numero degli studenti provenienti da altri Paesi europei e da Paesi non appartenenti all'Unione Europea, sul numero di studenti diversamente abili, distinguendo fra quelli con svantaggio percettivo motorio sensoriale e quelli con altri tipi di svantaggio, compreso quello mentale.

Alcune domande hanno l'obiettivo di raccogliere informazioni sul numero e sulla percentuale approssimata degli insuccessi degli studenti in termini di non ammissione alla classe successiva, non ammissione all'esame finale o non superamento dello stesso.

2.3.7. L'intervista semi-strutturata

Allo scopo di cogliere le sfumature e ottenere un ulteriore punto di vista che integrasse le indicazioni derivanti dall'analisi di dati ricavati dai questionari, si è scelto di proporre un intervista ad un testimone privilegiato per ciascuna scuola partecipante alla ricerca. L'analisi qualitativa delle interviste consente di evidenziare particolari aspetti che non emergono dall'analisi statistica e di poter confrontare la coerenza delle opinioni degli intervistati con il dichiarato dall'insieme degli insegnanti di ciascuna scuola.

L'intervista è stata, con il consenso dell'intervistato, audio registrata e sono stati presi appunti per annotare dati sul contesto e su eventuali messaggi di tipo non verbale provenienti dall'interlocutore.

Le stesse domande sono state proposte a tutti gli intervistati talvolta intervenendo per chiedere una spiegazione o chiarire una domanda.

I temi rilevanti da indagare e da approfondire sono stati stabiliti a priori ed è stata, a questo proposito, stilata una breve lista di domande che in taluni casi sono state poste in ordine diverso.

Si è adottata prevalentemente una forma d'intervista flessibile e centrata sul soggetto intervistato, allo scopo di tentare di sollecitare risposte più sincere rispetto al questionario. Durante le interviste, si è anche cercato di garantire l'astensione da ogni valutazione e un atteggiamento di disponibilità e interesse.

Il tempo impiegato per ogni intervista è compreso tra un minimo di 30 minuti ad un massimo di un'ora.

La rilevanza del fattore tempo ha condizionato la scelta del numero limitato di interviste.

Le domande che hanno fatto da guida nei colloqui con gli insegnanti, pur riferendosi allo stesso tema dei questionari, sono state più centrate sulle opinioni e sulle esperienze personali degli insegnanti.

A titolo indicativo si riportano i temi affrontati durante l'intervista:

- ✓ la riuscita degli studenti: impedimenti e facilitazioni;
- ✓ il trattamento della diversità e della disuguaglianza;
- ✓ l'integrazione;
- ✓ l'educazione: che cosa, chi, per quanto tempo?;
- ✓ il ruolo della scuola e degli insegnanti nell'aiutare gli studenti ad inserirsi nella società responsabilmente e attivamente;
- ✓ solidarismo e competizione;
- ✓ valutazione: pregiudizio e obiettività.

Parte Terza

L'ANALISI DEI DATI

Capitolo Primo

I SOGGETTI

1.1. Gli insegnanti

La ricerca è stata condotta su un gruppo di insegnanti delle scuole la cui dirigenza ha accettato di proporre la distribuzione dei questionari. L'insieme degli insegnanti è costituito dai soggetti che si sono dimostrati disponibili a dedicare i circa 30 minuti richiesti per la compilazione. E' un campione "di convenienza", [142] così come definito da Corbetta, perché costituito da soggetti più facilmente accessibili e disponibili alla cooperazione, ma anche un campione a "scelta ragionata"[143] in quanto le unità sono state scelte sulla base delle loro caratteristiche e cioè tipo di scuola e contesto territoriale della scuola.
Il questionario è stato somministrato in tre scuole all'intero corpo docente, e in due scuole solo agli insegnanti che si sono dichiarati disponibili a rispondere. E' stato garantito il rispetto della riservatezza, dell'anonimato e del trattamento dei dati esclusivamente ai fini della ricerca.

1.1.1. Informazioni generali, opinioni e atteggiamenti degli insegnanti

In questo capitolo, si presentano i dati relativi agli insegnanti delle cinque scuole prese in considerazione nel presente studio, con particolare riferimento alle loro caratteristiche demografiche, ad alcuni atteggiamenti e alle loro opinioni rispetto all'idea di sistema scolastico.
I valori delle risposte che sono presentati di seguito fanno riferimento alla popolazione dei rispondenti, cioè 158 unità.
Il questionario distribuito ha avuto un'adesione del 61% ripartita, rispetto alla collocazione territoriale, nel modo illustrato nella Figura 1.1:

[142] Piergiorgio Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, il Mulino, 1999, p. 352.
[143] *Ivi*, p. 349.

Figura 1.1. *Numero di questionari distribuiti e restituiti compilati*

Scuole	Numero questionari consegnati	Numero questionari restituiti compilati	Percentuale rispondenti
Roma centro	150	89	59,33%
Roma periferia	150	69	46,00%
Totale	300	15 8	

Nella Figura 1.2 è illustrata la rispondenza delle singole scuole nel dettaglio:

Figura 1.2. *Tasso di rispondenza degli insegnanti per scuola di appartenenza*

Scuole	N. questionari consegnati	N. questionari restituiti compilati	Percentuale rispondenti
Liceo Classico Roma centro (a)	40	29	72,50%
Liceo Classico Roma centro (b)	30	11	36,67%
Liceo Scientifico Roma centro	80	49	61,25%
Liceo Classico Roma periferia	50	22	44,00%
Liceo Psico-Pedagogico Roma periferia	100	47	47,00%
Totale	300	183	61,00%

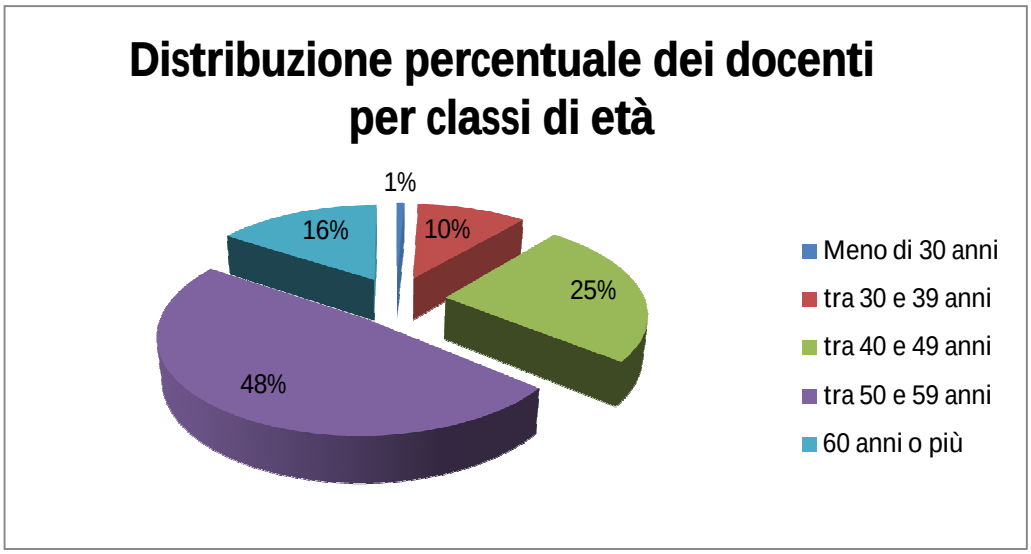
I questionari restituiti non compilati sono 39, vale a dire il 13% del totale dei questionari distribuiti.

Il questionario è stato compilato da 36 maschi (25% dei rispondenti) e 108 femmine (75% dei rispondenti). Quattordici persone non hanno indicato il sesso.

Le classi d'età più rappresentate sono quelle fra 40-49 e 50-59 anni.

Il 48% degli insegnanti rispondenti ha dichiarato di appartenere alla fascia di età tra i 50-59 anni, 25% alla fascia di età compresa tra i 40-49 anni, il 16% di avere più di 60 anni e il 10% di rientrare nella fascia tra 30-39 e solo l'1% di avere meno di 30 anni (Figura 1.3).

Figura 1.3. *Distribuzione percentuale dei docenti per classi di età*

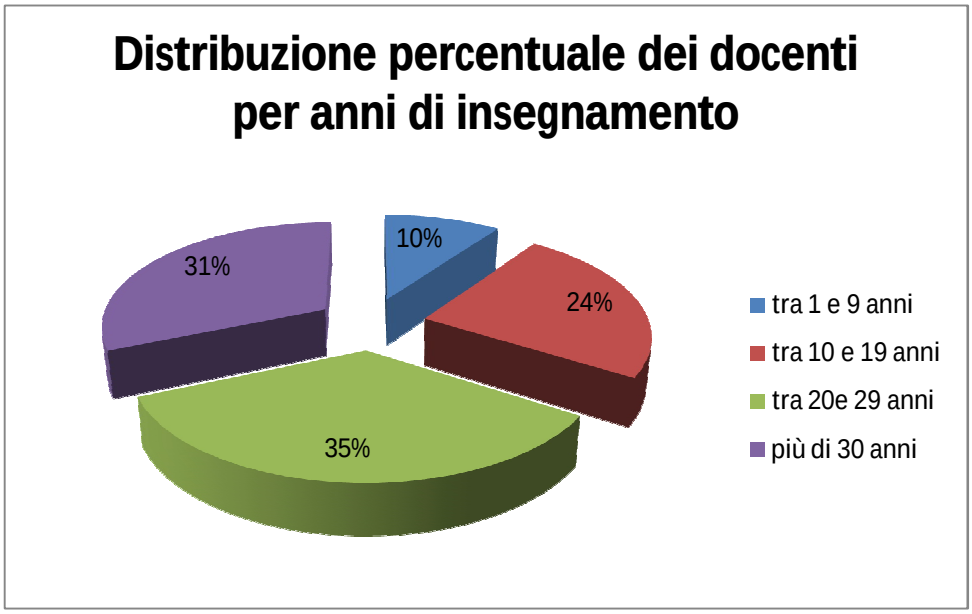


Da questo dato emerge che il 64% degli insegnanti ha più di 50 anni e che solo l'11% si colloca nella fascia al di sotto dei 39 anni. Confrontando le fasce d'età per scuola, gli insegnanti delle scuole collocate nel contesto territoriale periferico della città di Roma sono mediamente più giovani degli insegnanti delle scuole del centro storico di Roma.

Dalla Figura 1.4 si evince la distribuzione percentuale dei docenti per anni d'insegnamento.

Il 66% degli insegnanti ha un'esperienza professionale superiore ai 20 anni, il 24% tra i 10 e i 19 anni e solo il 10% ha dichiarato di avere tra 1 e 9 anni d'insegnamento.

Figura 1.4. *Distribuzione percentuale dei docenti per anni di insegnamento*



La Tabella 1 in Appendice riporta il numero degli insegnanti per scuola suddivisi per fasce d'età.

1.1.2. Titolo di studio

L'88% dei rispondenti possiede un diploma di laurea di vecchio ordinamento, il 14% un diploma di studi superiori (ISEF, Accademia delle Belle Arti, Conservatorio, il 3% un diploma di laurea specialistica, l'8% un diploma di specializzazione per l'insegnamento (SISS). Il 22% ha dichiarato di possedere un diploma di perfezionamento post-lauream, e il 7% (10 insegnanti) il titolo di dottore di ricerca.

La differenza tra scuole in relazione alla distribuzione di titoli di studio rispecchia le fasce di età e non presenta differenze significative.

1.1.3. Materie insegnate

Il 40% dei rispondenti insegna materie letterarie, il 26% discipline scientifiche, il 14% lingue straniere e il 20% rientra nella categoria "altro". La Figura 1.5. riporta gli accorpamenti effettuati tra le materie insegnate dagli insegnanti rispondenti con l'indicazione delle materie che affluiscono nelle quattro categorie individuate. La Tabella 2, in Appendice, elenca le discipline insegnate durante l'anno scolastico 2008-2009 per scuola.

Figura 1.5. *Accorpamenti delle materie insegnate*

Discipline letterarie	Discipline scientifiche	Lingue straniere	Altro
storia e filosofia **latino e greco** **filosofia** **pedagogia** **scienze sociali** **psicologia**	matematica e fisica, matematica biologia chimica geografia scienze della terra Informatica	inglese francese spagnolo	religione educazione fisica storia d. arte disegno diritto ed economia sostegno musica

1.1.4. Caratteristiche sociali, economiche e culturali degli studenti

Alla domanda alla quale veniva richiesto agli insegnanti di indicare se e in quale misura gli elementi relativi agli studenti, quali la nazionalità, il livello culturale e il livello economico della famiglia, le idee politiche dei genitori, il genere, l'aspetto fisico, il comportamento e la religione, concorrano ad indirizzare le loro scelte didattiche, la maggioranza degli insegnanti ha risposto che tali elementi non influiscono sulla loro didattica. Si riportano, a titolo esemplificati le Figure 1.6 e 1.7.

Figura 1.6. *Influenza del livello culturale della famiglia sulle scelte didattiche*

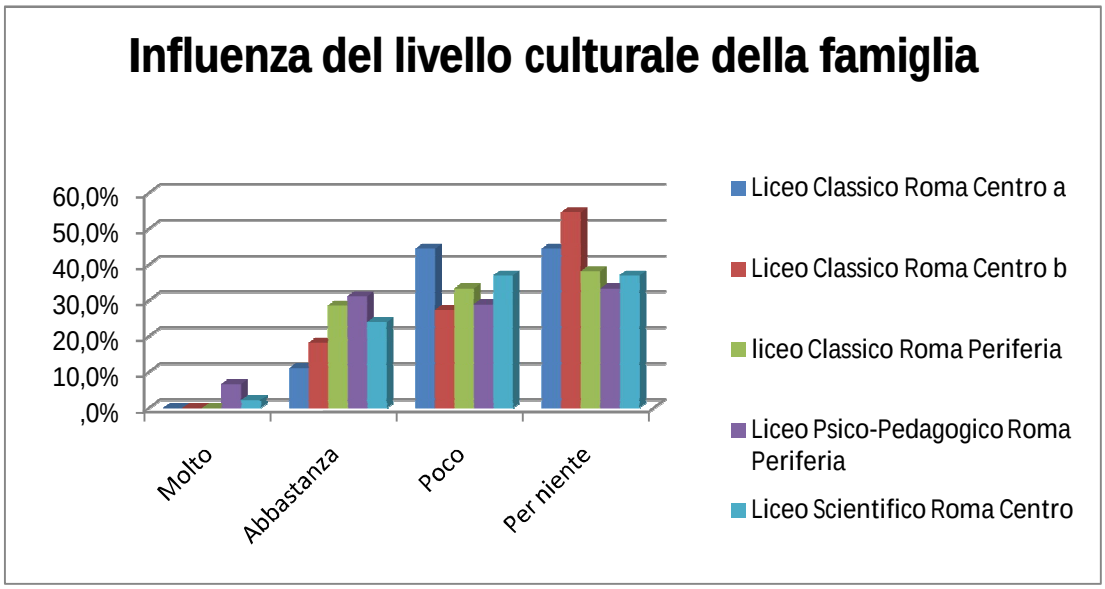
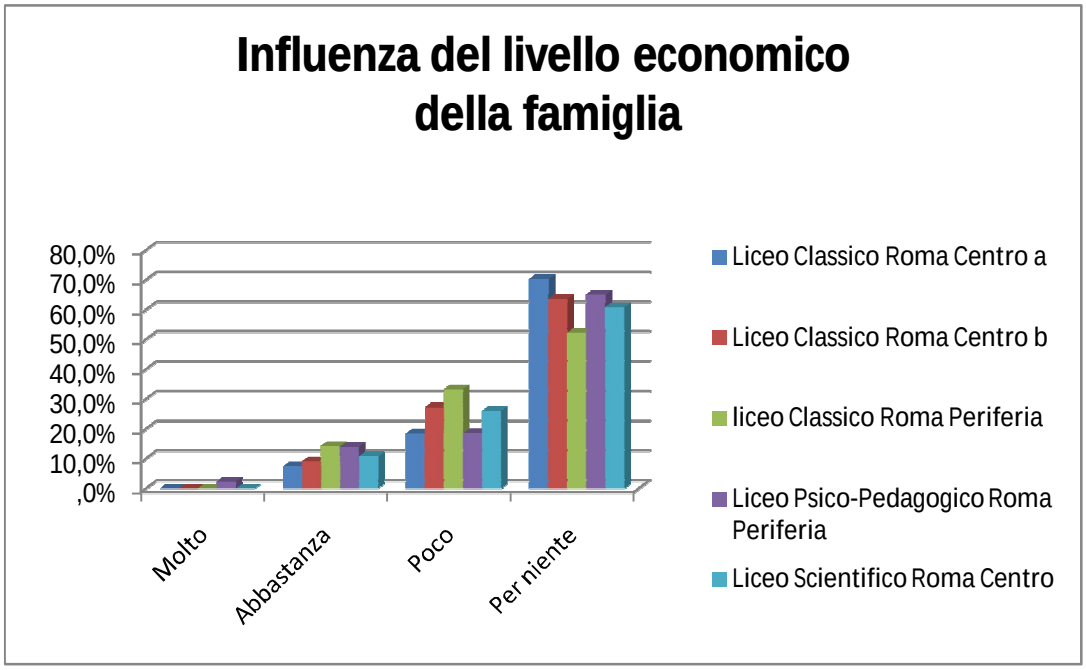


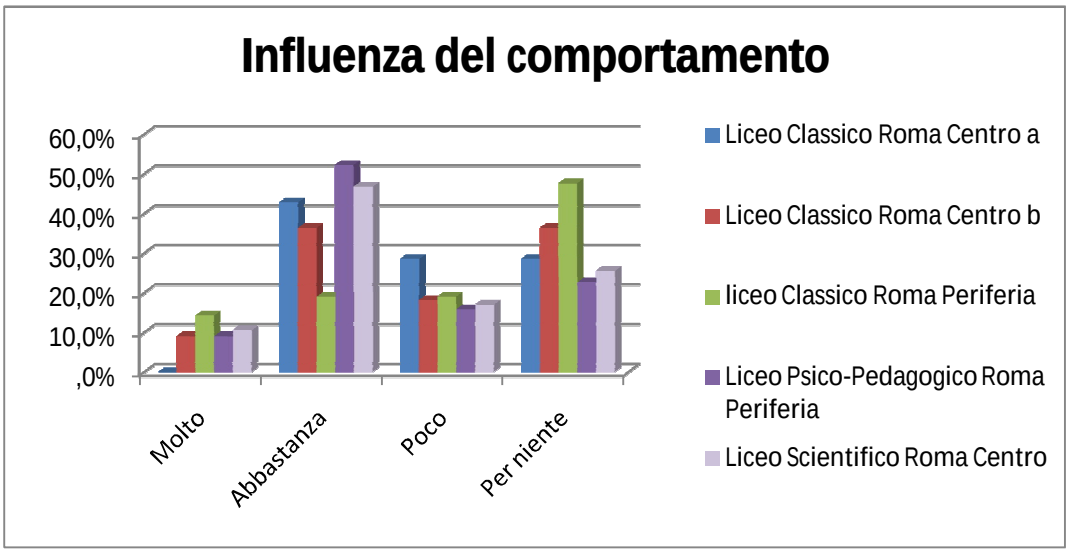
Figura 1.7. *Influenza del livello economico della famiglia sulle scelte didattiche*



Il comportamento degli studenti, invece, viene tenuto in considerazione dal 52% dei rispondenti principalmente nel liceo scientifico e nel liceo psico-pedagogico.

Nei tre licei classici invece il comportamento non sembra costituire un elemento che influisce sulle scelte didattiche (Figura 1.8).

Figura 1.8. *Influenza del comportamento sulle scelte didattiche*



1.1.5. Fastidio nei confronti di esibizioni vistose da parte degli studenti

Gli insegnanti delle cinque scuole hanno dichiarato, in modo sostanzialmente omogeneo, di non provare fastidio nei confronti di esibizioni vistose da parte degli studenti di tatuaggi, piercing o pantaloni a vita bassa.

Nei confronti, invece, di un "abbigliamento trasandato", gli insegnanti del liceo scientifico, del liceo classico di periferia e del liceo psico-pedagogico di periferia hanno evidenziato una maggiore avversione, dovuta verosimilmente ad una maggiore presenza di alunni che esibiscono tali elementi.

1.1.6. Idea di scuola e di istruzione

Con questa batterie di domande si è voluto rilevare l'idea che gli insegnanti rispondenti hanno del sistema scolastico e dell'istruzione. Il presupposto teorico è che oltre a dimensioni concettuali e affettive verso l'oggetto dell'atteggiamento, l'individuo mette in atto condotte congruenti verso l'oggetto in questione.

In questo senso, le aspettative nei confronti del sistema scolastico entro cui ciascuna scuola è inserita come parte del tutto dovrebbero dare indicazioni sugli atteggiamenti degli insegnanti nella loro pratica educativa.

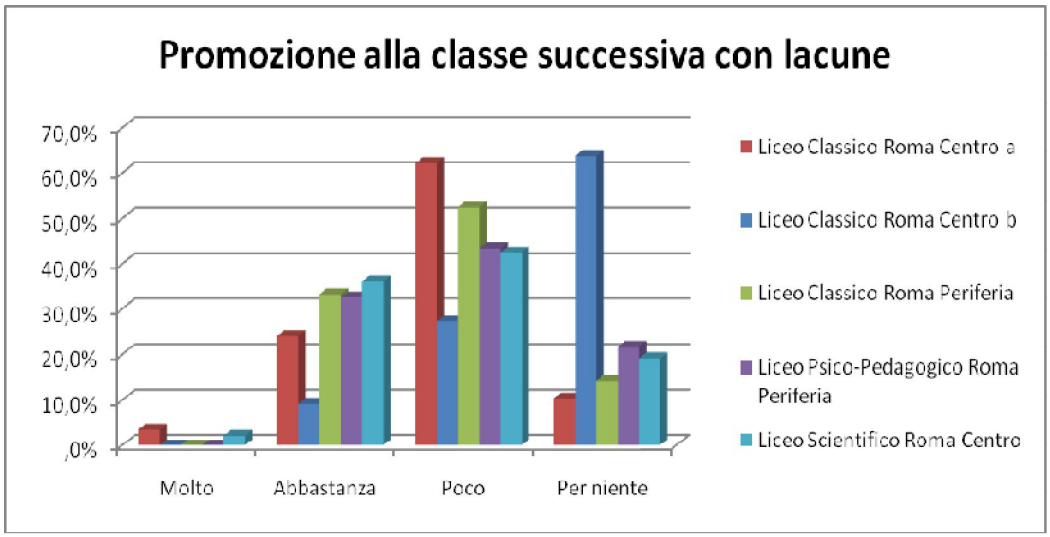
Per quanto riguarda la possibilità di offrire a tutti le stesse opportunità la quasi totalità degli insegnanti (99%) si è dichiarato d'accordo.

In relazione alla diversificazione delle proposte secondo le differenti caratteristiche individuali, gli insegnanti hanno espresso il loro accordo con percentuali superiori al 70% in ciascuna scuola. Nel liceo psico-pedagogico l'accordo positivo espresso rispetto a questa affermazione è pressoché unanime, riguarda, infatti, il 98% dei rispondenti.

Sono sostanzialmente in linea gli insegnanti delle cinque scuole nell'affermare che uno dei compiti fondamentali del sistema scolastico dovrebbe essere quello di trasmettere contenuti culturali e garantire a tutti il raggiungimento di competenze stabili e trasferibili. La quasi totalità degli insegnanti (96%) ha dichiarato il suo accordo rispetto all'affermazione che un sistema scolastico dovrebbe garantire a tutti il conseguimento di obiettivi minimi.

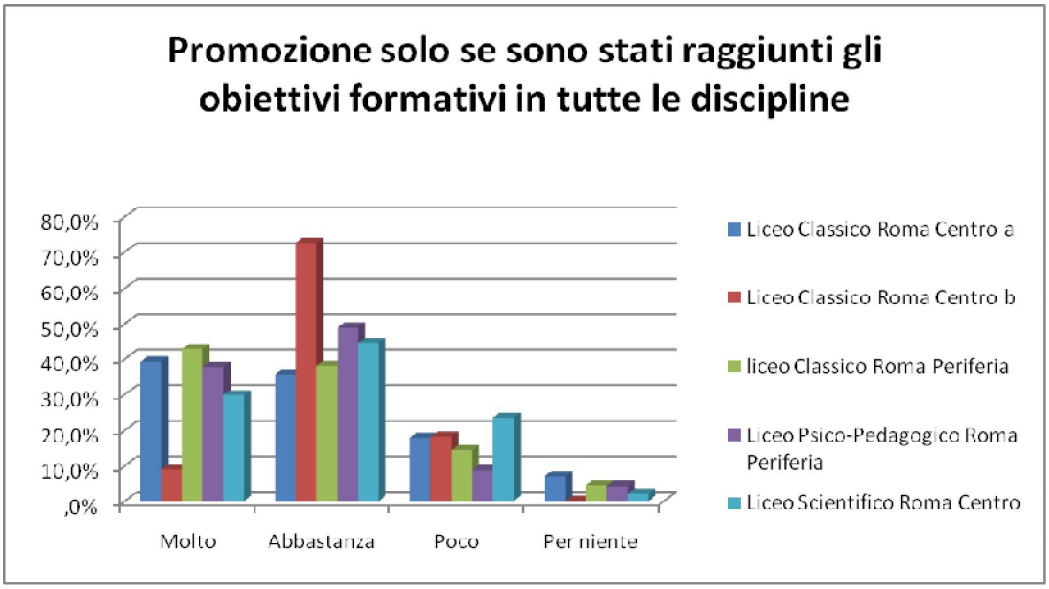
Disaccordo fra gli insegnanti delle diverse scuole invece rispetto alla promozione degli studenti alla classe successiva, anche nel caso di lacune riportate in alcune discipline, come esemplificato nella Figura 1.9.

Figura 1.9. *Accordo percentuale degli insegnanti rispetto alla promozione alla classe successiva anche con lacune in alcune discipline*



La domanda posta in modo diverso, e tale chiedere l'accordo alla promozione solo in caso di raggiungimento degli obiettivi formativi in tutte le discipline, evidenzia che la maggior parte degli insegnanti si colloca nell'area dell'accordo rispetto a questo quesito (Figura 1.10).

Figura 1.10. *Accordo rispetto alla promozione alla classe successiva solo se sono stati raggiunti gli obiettivi formativi in tutte le discipline*



La quasi totalità dei soggetti rispondenti ritiene che la scuola dovrebbe promuovere le condizioni favorevoli allo sviluppo di tutti gli alunni e favorire lo sviluppo delle potenzialità educative degli alunni la cui integrazione per ragioni culturali, sociali e linguistiche presenta particolari difficoltà.

1.1.7. Influenza dei simboli di appartenenza

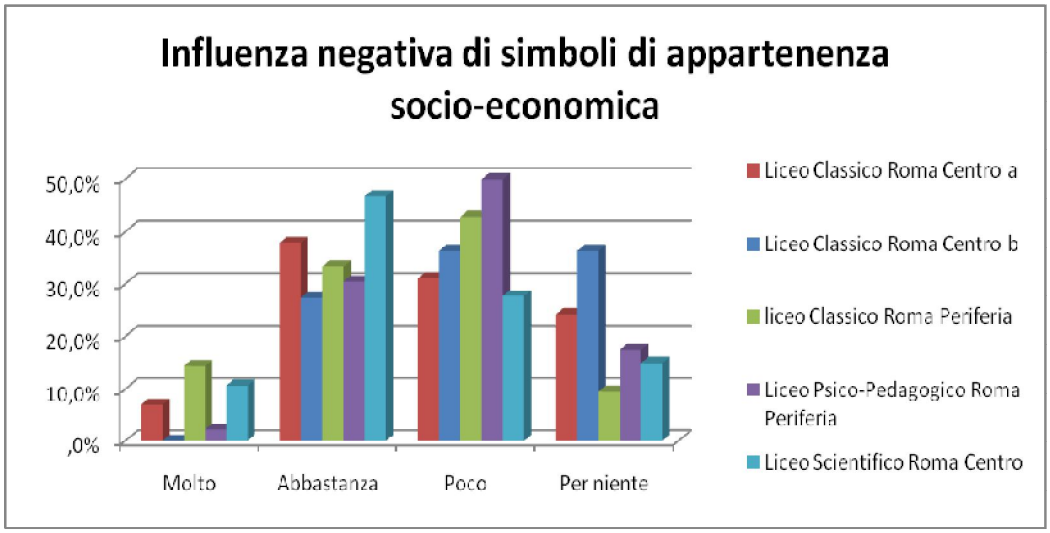
Per indagare l'atteggiamento degli insegnanti delle cinque scuole rispetto ai simboli di appartenenza religiosa, etnica, socio-economica e culturale si è richiesto di esprimere la loro opinione sulla misura in cui tali simboli posso influire negativamente sulle relazioni interne alla scuola.

Il 72% dei rispondenti, in modo sostanzialmente omogeneo, ha dichiarato che i simboli di appartenenza religiosa hanno poca o nessuna influenza e l'80% ritiene

che l'abbigliamento proprio di etnie diverse allo stesso modo non influisce sulle relazioni interne alla scuola.

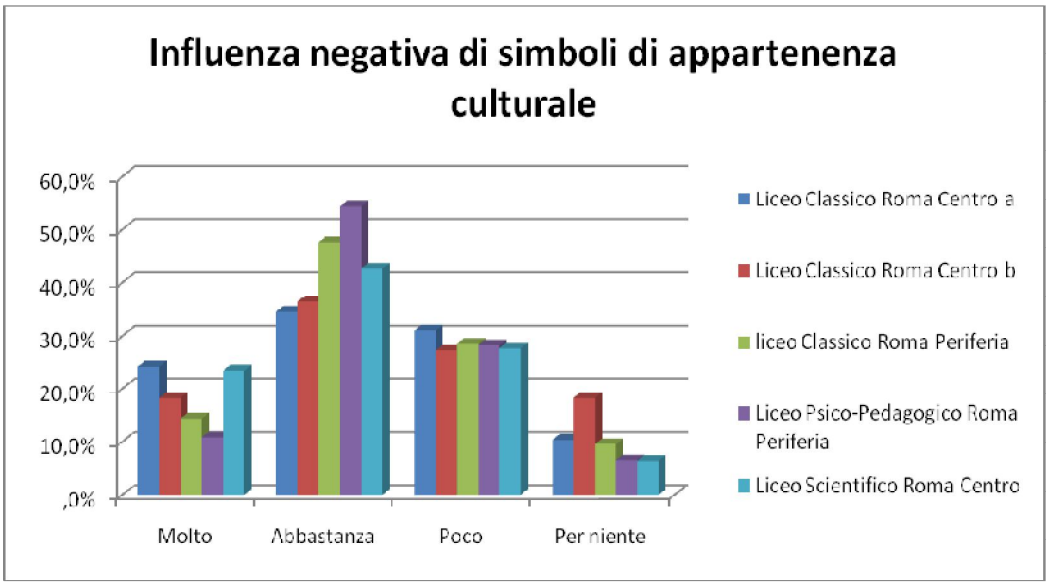
Abbigliamento, griffe e oggetti rivelatori dello status socio-economico rivestono invece un'importanza diversa a seconda della scuola. Hanno un'influenza negativa per il 45% degli insegnanti del liceo classico Roma centro (a), per il 27% degli insegnanti del liceo classico Roma centro (b), per il 48% dei rispondenti del liceo classico Roma periferia, per il 33% del liceo psico-pedagogico e per il 57% del liceo scientifico (Figura 1.11).

Figura 1.11. *Influenza negativa dei simboli di appartenenza socio-economica sulle relazioni interne*



Le cadenze dialettali esibite, l'improprietà dell'uso linguistico o ripresa di espressioni "alla moda", l'uso di espressioni volgari più o meno desemantizzate o l'abuso non funzionale di parole straniere sono considerate rilevanti ai fini delle relazioni interne dal 63% di tutti i rispondenti senza differenze rilevanti tra le scuole (Figura 1.12).

Figura 1.12. *Influenza negativa dei simboli di appartenenza culturale sulle relazioni interne*



1.2. I contesti entro cui si esplica l'azione educativa: variabili scolastiche ed extra scolastiche dal punto di vista del Dirigente Scolastico

In questi paragrafi si presentano le informazioni relative al contesto scolastico e extra scolastico delle cinque scuole prese in considerazione nel presente studio.

Le informazioni sono ricavate dalle risposte fornite dai cinque dirigenti al questionario scuola che hanno consentito di ricavare dati sul funzionamento e sull'organizzazione dei singoli istituti.

In una sezione viene anche chiesto ai dirigenti scolastici di fornire dati sul contesto territoriale e in particolar modo sulla presenza di strutture quali cinema, teatri, biblioteche, centri ricreativi e sportivi e la possibilità di seguire corsi di vario tipo tra i quali musica, fotografia, giardinaggio.

1.2.1. Le risorse della scuola

Sono presenti alcune domande che misurano la carenza o l'inadeguatezza di alcune risorse educative tali da influire negativamente sul normale svolgimento della didattica. Si tratta di informazioni relative a carenze di materiali didattici, libri, computer, connessioni a Internet, software per la didattica, testi nella

biblioteca, aule didattiche attrezzate. Per le risorse umane, sono state richieste informazioni sulla carenza di personale docente stabile, di personale non docente, di tecnici di laboratorio e di personale di sostegno.

È interessante notare come differiscano le percezioni dei dirigenti scolastici delle scuole collocate in contesti territoriali diversi. Nelle due scuole di periferia l'inadeguatezza delle risorse educative sembra avere influenza rilevante sulla didattica. I dirigenti di queste due scuole lamentano, contrariamente ai dirigenti degli altri tre istituti, una carenza di risorse educative e umane che incide sull'intervento educativo degli insegnanti.

A questo livello, non è evidenziabile una differenza di percezione delle carenze per tipo di scuola, ma per contesto territoriale. I dirigenti delle due scuole periferiche ritengono che la ricaduta di tali carenze sulla didattica sia notevole.

I dati dell'indagine internazionale Pisa 2006 rilevano, invece, che per i dirigenti le carenze non hanno influenza sulle prestazioni degli alunni e quindi sulla didattica, seppure con una differenza statisticamente significativa tra i tipi di scuola.

1.2.2. Retroterra socio-economico e culturale: tipi di scuole e contesti territoriali

Il retroterra socio-economico degli studenti è un fattore determinante per la scelta, sia del tipo di scuola sia per la scelta del contesto territoriale in cui frequentare la scuola che generalmente coincide con il luogo di residenza. Numerosi studi (Brunello e Checchi,[144] Huurre et al.,[145] Turmo,[146] Baker at al.[147]) e le rilevazioni PISA hanno dimostrato che gli studenti italiani tendono a confluire in scuole in cui il rendimento e il livello economico, culturale e sociale sono omogenei. Ciò lascia ipotizzare che le condizioni sociali, economiche e

[144] Giorgio Brunello e Daniele Checchi, "Does School Tracking Affect Equality of opportunity? New International Evidence", in Economic Policy, 52, 2007, pp. 781-861.
[145] Taina Huurre, Hillevi Aro, Ossi Rahkonen, Erkki Komulainen, "Health, lifestyle, family and school factors in adolescence: predicting adult educational level", in *Educational Research*, 48, 1, 2006, pp. 41-53.
[146] Are Turmo, "Scientific literacy and socio-economic background among 15-year-olds - a Nordic perspective", in *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, 3, 2004, pp. 287-305.
[147] David E. Baker, Brian Goesling, Gerald K. Letendre, "Socioeconomic Status, School Quality, and National Economic Development: A Cross-National Analysis of the Heyneman-Loxley Effect on Mathematics and Science Achievement", in *Comparative Education Review*, 46, 3, 2002.

culturali delle famiglie incidano sulla scelta del tipo di istruzione superiore che gli studenti frequentano e anche sul rendimento, probabilmente anche a causa di una maggiore disponibilità di risorse educative e culturali.

Anche in questo caso le risposte fornite dai cinque dirigenti rispetto al livello sociale delle famiglie rispecchiano i dati delle rilevazioni internazionali: nei due licei classici del centro più del 50% degli studenti appartiene alla fascia alta, nel liceo scientifico il 11-25% e nel liceo psico-pedagogico il 10%.

Il livello sociale delle famiglie risulta omogeneo all'interno dei tipi di scuola e dei contesti territoriali.

Informazioni di questo tipo rivestono particolare importanza per analizzare il problema dell'equità nelle opportunità di sviluppo e di apprendimento che sono date agli studenti.

1.2.3. Provenienza degli studenti

I dati posti a disposizione dal Ministero della Pubblica Istruzione segnalano una crescita della presenza di studenti stranieri nella scuola secondaria superiore, con una marcata tendenza ad aumentare negli istituti tecnici e professionali. Gli studenti stranieri, nell'anno scolastico in corso, sono circa 100 mila, e di questi circa 80 mila sono iscritti negli istituti tecnici e professionali.

Il processo di stabilizzazione di molte famiglie di immigrati ha visto l'incremento di studenti provenienti da Paesi non appartenenti all'Unione Europea nelle scuole secondarie superiori, e in misura minore anche nelle università, che si trovano ad accogliere ragazzi stranieri nati in Italia, definiti di seconda generazione. Negli ultimi anni si è registrato anche il fenomeno di adolescenti che sono inseriti direttamente nella scuola secondaria superiore. In Italia gli studenti di seconda generazione sono scarsamente rappresentati (0,7%) rispetto agli altri Paesi OCSE, mentre quelli di prima generazione ammontavano al 3% già nel 2006 e sono costantemente in aumento.

La presenza di alunni immigrati nelle classi richiede, in varia misura, una rideterminazione degli assetti pedagogici, didattici e organizzativi. La presenza di alunni con lingue e culture diverse, spesso distanti tra loro e da quella italiana, scardina, potenzialmente, consuetudini e modalità di insegnamento.

Le indagini internazionali mettono in evidenza la relazione fra provenienza geografica e rendimento degli studenti, ma rilevano che tale relazione è mediata sia dalla condizione socio-economica delle famiglie sia dalla scelta del tipo di scuola.

I dati forniti dai dirigenti ai quali è stato proposto il questionario indicano la scarsa presenza degli alunni immigrati nelle loro scuole. Il fatto che la presenza di alunni stranieri è rilevabile nella misura del 4% e dell'8% esclusivamente nelle due scuole di periferia, indipendentemente dal tipo di scuola, conferma, però, che la variabile che acquisisce rilevanza per la presenza di studenti stranieri sembra essere il contesto territoriale.

1.2.4. Criteri per la formazione delle classi

I Dirigenti Scolastici sono responsabili della gestione unitaria dell'istituzione scolastica finalizzata all'obiettivo della qualità dei processi formativi. Tra i loro compiti, i criteri per la formazione delle classi, per l'assegnazione alle stesse dei docenti, e per la graduatoria degli ammessi nei casi in cui le richieste di iscrizione eccedessero la disponibilità della scuola acquisiscono rilevanza ai fini della riflessione sull'equità. Garantire a tutti pari opportunità di accesso alle singole scuole e alle classi, all'interno dei singoli istituti, indipendentemente dalle differenze a vario livello degli studenti, significa porre tutti nelle stesse condizioni rispetto alle aspettative individuali di sviluppo e di mobilità sociale. La partecipazione al sistema scolastico ha cessato formalmente di essere un'esperienza ristretta per i gruppi sociali privilegiati, ma nella sostanza è possibile incorrere in politiche di gestione che mirino a favorire alcuni e a penalizzare altri. La scuola secondaria è fortemente differenziata e tale differenziazione di indirizzi si sovrappone a una differente composizione sociale degli studenti. La differenziazione, però, può emergere anche fra le classi all'interno di ogni singola scuola. La competizione fra le famiglie che ambiscono a garantire ai propri figli le migliori credenziali educative rischia di interferire con le scelte organizzative della scuola, così come le richieste dei singoli docenti potrebbero contribuire alla creazione di classi omogenee al loro interno ed eterogenee rispetto all'istituzione scolastica a cui appartengono. Alla luce di queste considerazioni, i criteri di scelta assumono significato in relazione alla posizione della scuola rispetto al criterio di

equità. Una scuola che si adopera per impedire che le disuguaglianze di genere, etnia, lingua, religione, opinioni politiche e condizioni socio-economiche-culturali possano essere assunti come criteri di differenziazione nelle scelte didattiche, è una scuola che pone le basi per una politica educativa equa.

Per quanto riguarda le procedure per l'assegnazione dei docenti alle classi, la negoziazione dei criteri di equilibrio con gli insegnanti è considerato un criterio importante solo dal dirigente del liceo psico-pedagogico.

Il criterio della continuità didattica è stato indicato come prioritario da tutti i Dirigenti Scolastici ad eccezione del Dirigente del liceo classico Roma centro (a) che ha indicato, come unico criterio, l'accoglimento delle richieste dei singoli docenti. Le richieste dei singoli docenti orientano anche le scelte del Dirigente del liceo scientifico.

Tutti i Dirigenti hanno dichiarato di non tenere conto delle richieste delle famiglie e degli studenti e di non privilegiare l'ottimizzazione oraria dei docenti per l'assegnazione degli stessi alle classi.

In relazione alla domanda relativa ai criteri per la formazione delle classi prime, tutti concordano nel considerare prioritari l'equilibrato rapporto dei diversi livelli di giudizio della scuola media, del numero di studenti per classe e di genere.

L'equilibrata distribuzione di studenti stranieri è un criterio tenuto in considerazione dai dirigenti del liceo psico-pedagogico e le liceo classico Roma centro (a).

Le richieste degli iscritti sono accolte dai dirigenti del liceo classico Roma centro (a) e (b) e del liceo scientifico Roma centro.

Il criterio dell'equa distribuzione degli studenti residenti in municipi diversi è stata selezionato solo dal Dirigente del liceo classico Roma centro (b), il quale ha dichiarato di utilizzare il sorteggio in caso di esubero di richieste per una singola sezione.

Per i tre dirigenti delle scuole del centro di Roma, il luogo di lavoro nel municipio della scuola di uno dei genitori, rappresenta uno dei criteri principali utilizzati per stabilire la graduatoria degli ammessi nel caso di richieste eccedenti la disponibilità.

Il sorteggio viene indicato dai dirigenti delle scuole di periferia e del liceo classico Roma centro (b).

1.2.5. Rapporto tra scuola e risorse territoriali

La ricerca più avanzata in campo pedagogico e didattico mette in evidenza l'importanza del rapporto di "interazione dialettica tra la cultura del dentro/scuola e quella del fuori scuola secondo linee di complementarità delle reciproche risorse educative"[148]. L'apertura al territorio mette lo studente in condizione di osservare, capire, modificare attraverso la conoscenza diretta e la partecipazione personale. L'ambiente non solo attiva il principio della motivazione e della partecipazione, ma permette di non scindere il momento dell'istruzione da quello dell'educazione per il coinvolgimento emotivo, sociale ed affettivo che mette in moto.

Un scuola non separata dalle strutture sociali del territorio, ma connessa all'ambiente in una molteplicità di relazioni, riesce a rispondere ai bisogni educativi e alla varietà di aspettative culturali dei suoi allievi.

Il territorio che dispone di molteplici opportunità educative quali biblioteche, cinema, teatri, centri ricreativi e culturali si pone in una linea di continuità con l'istruzione formale della scuola perché stimola la curiosità e favorisce il rinforzo di quanto appreso formalmente. "E' l'ambiente, naturale e antropizzato, che offre il terreno su cui i saperi informali e i saperi formali si incontrano, ma anche si scontrano […] I saperi nascosti nell'ambiente passano al rango di saperi creativi del soggetto che è stato a scuola di una tale didattica […].[149]

Alcune domande presenti nella prima sezione del questionario mirano a individuare eventuali differenze di opportunità culturali tra i diversi contesti territoriali in cui sono collocate le scuole.

Nel raggio di circa 2 chilometri dal liceo classico di periferia non sono presenti cinema, biblioteche, teatri e università, ma esistono due o più centri ricreativi. L'organizzazione di corsi culturali di lingua, musica, recitazione, pittura, informatica, ceramica e fotografia è demandata ad enti privati.

Nei dintorni della seconda scuola di periferia, sono presenti una biblioteca, un cinema e un teatro e più centri ricreativi. I corsi culturali sono per la maggior

---

[148] Franco Fabbroni, Franca Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Bari, Laterza, 1998, p. 442.

[149] Paolo Orefice, *Didattica dell'ambiente*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, p. 51.

parte gestiti da enti privati, ad eccezione dei corsi di lingua italiana per stranieri e di informatica.

Numerose strutture di tipo ricreativo, sportivo e culturale sono invece presenti nel contesto territoriale delle scuole del centro di Roma. Esiste la possibilità di seguire corsi di pittura, recitazione, lingua italiana, lingue straniere e informatica promossi da enti pubblici. Il territorio offre anche altre opportunità culturali private, ad esempio il corso di ceramica e fotografia.

Per identificare le connessioni tra la scuola e il territorio, è stato richiesto ai Dirigenti scolastici se la loro scuola fosse collegata a strutture in grado di offrire il contributo ad affrontare le situazioni problematiche dei loro studenti.

I Dirigenti del liceo scientifico e del liceo classico Roma centro (b) hanno dichiarato di non essere collegati a strutture territoriali di tale tipo.

Il Dirigente del liceo psico-pedagogico afferma che la sua scuola fa affidamento sulla collaborazione con le risorse territoriali per l'assistenza alle fasce marginali dell'adolescenza, per la prevenzione della dispersione scolastica e per l'organizzazione di attività a sostegno del metodo di studio e per il recupero della motivazione allo studio.

Il Dirigente del liceo classico Roma periferia, si rivolge agli esperti presenti sul territorio prevalentemente per il recupero e la prevenzione della dispersione.

In ultimo, il liceo classico Roma centro (a) ricorre al supporto delle risorse territoriali per l'assistenza alle fasce marginali dell'adolescenza e per il recupero della dispersione.

Nessun dirigente fa affidamento alle risorse a disposizione sul territorio per offrire aiuti economici alle famiglie in difficoltà.

1.2.6. Coinvolgimento degli insegnanti

La partecipazione attiva degli insegnanti, non solo alla costruzione del curricolo, ma all'assunzione di responsabilità, alla definizione di idee e valori improntati al senso di giustizia e di rispetto degli altri, sono un fondamento necessario della società e del vivere civile. Già nel 1907, Ella Flagg Young, che ha collaborato con Dewey per lo sviluppo delle teorie educative, rivolgendosi all'assemblea della *National Education Association*, afferma che "the isolation of the great

body of teachers from the administration of the school must be overcome" e aggiunge che gli insegnanti "will be stronger in their work when they have a voice in the planning of a great issues committed to their hands". Dewey descrivendo la democrazia come "un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata", definisce il concetto di partecipazione nell'ambito di una società democratica. "L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua equivale all'abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività".[150] E continua nell'ultima pagina del suo libro, "la scuola stessa diventa una forma di vita sociale, una comunità in miniatura, una comunità che ha un'interazione continua con altre occasioni di esperienza associata al di fuori delle mura della scuola. Ogni educazione che sviluppa la facoltà di partecipare efficacemente alla vita sociale è morale".[151] L'idea che si sostiene è che la costruzione di una scuola giusta e solidale possa nascere dal contributo di tutti attraverso una partecipazione estesa.

Numerosi studi (cfr. ad esempio, Opp, Hamer, Beltyukova,[152], Midthassel,[153], Somech, Bogler,[154]) hanno dimostrato che la percezione dell'importanza della partecipazione hanno rilevanza sul coinvolgimento nelle attività di sviluppo della scuola. Il coinvolgimento degli insegnanti influisce, inoltre, sullo sviluppo cognitivo e affettivo degli studenti ed è quindi un importante indicatore del successo degli studenti e della scuola.

Le informazioni relative a tali aspetti sono raccolte tramite il questionario scuola con domande riguardanti il coinvolgimento degli insegnanti, la loro disponibilità a contribuire alla soluzione dei problemi della scuola, la loro attitudine a fare

---

[150] John Dewey, *Democrazia e educazione, op. cit.*, p. 95.

[151] *Ivi.*, p. 396.

[152] Ronald D. Opp, Lynne M. Hamer, Svetlana Beltyukova, "The Utility Of An Involvement And Talent Development Framewor in Defining Charter School Success: A Pilot Study", *in Education and Urban Society*, 34, 3, 2002, pp. 384-406.

[153] Unni V. Midthassel, "Teacher Involvement in School Development Activity and its Relationships to Attitudes and Subjective Norms among Teachers: a Study of Norwegian Elementary and Junior High School Teachers", *Educational Administration Quarterly*, 40, 3, 2004, pp. 435-456.

[154] Anit Somech, Ronit Bogler, "Antecedents and Consequences of Teacher Organizational and Professional Commitment", in *Educational Administration Quarterly*, 38, 4, 2002, pp. 555-577.

proposte per il miglioramento e ad assumersi le responsabilità quando ci sono decisioni importanti da prendere.
È interessante notare che i Dirigenti delle due scuole di periferia dichiarano che la maggior parte degli insegnanti concorre a qualificare le finalità, la natura dell'istituzione scolastica e a determinarne le modalità concrete di esercizio. In contrasto, gli insegnanti delle tre scuole del centro tendono a non assumersi le loro responsabilità nei momenti in cui ci sono decisioni importanti da prendere e a non avanzare proposte per il miglioramento della scuola.
La percezione di tutti i Dirigenti, senza differenze sostanziali è, comunque, che gli insegnanti siano soddisfatti del proprio lavoro e che collaborino per la realizzazione delle offerte educative della scuola.

1.3. Le interviste agli insegnanti

Le interviste hanno coinvolto un insegnante per ciascuna scuola. Sono tutti insegnanti in servizio nella stessa scuola da più di dieci anni e hanno un'età compresa tra i 45 e i 55 anni.
Gli stessi temi, presentati a tutti gli intervistati, sono stati da alcuni sviluppati in profondità a da altri affrontati velocemente.
Sul primo degli argomenti proposti, l'analisi dei maggiori ostacoli alla riuscita scolastica dei ragazzi, tutti concordano che la mancanza di un orientamento reale costituisce una difficoltà a volte insuperabile.
Tutti gli insegnanti, con varie sfumature e a livello di principio, sono d'accordo nell'affermare che una scuola giusta ed equa dovrebbe considerare le differenze individuali, avere come obiettivo una elevata qualità educativa per tutti, promuovere la mobilità sociale e, quindi, essere veicolo di trasformazione sociale.
Tuttavia, la realtà che emerge dalle loro testimonianze appare lontana da questi enunciati che sembrano appartenere al mondo dell'utopia.

1.3.1. Liceo classico - Roma centro(a): insegnante di spagnolo dell'indirizzo linguistico

1. *Ostacoli:*

   La prima difficoltà che si trovano ad affrontare alcuni studenti del primo anno deriva dalla mancanza di orientamento reale e quindi riguarda la scelta poco ragionata del tipo di scuola.

   La riuscita scolastica è, in secondo luogo, compromessa dall'atteggiamento di molti studenti nei confronti dello studio. Una scarsa motivazione ad apprendere, una debole capacità di concentrasi sull'obiettivo, quindi sulla rappresentazione mentale di quanto si desidera raggiungere o evitare, e infine una percezione negativa nei confronti della propria capacità di raggiungere l'obiettivo sono realtà con cui gli insegnanti si confrontano quotidianamente. Gli obiettivi scolastici spesso non rivestono interesse per i nostri studenti e questo probabilmente deriva anche dalle esperienze precedenti di successo o di insuccesso nel perseguire obiettivi analoghi.

   Gli insegnanti dovrebbero lavorare molto sulla motivazione, come obiettivo educativo da acquisire tramite l'interazione nel contesto scolastico, e non considerare la motivazione come una caratteristica immodificabile, ma questo in molti casi è un'utopia.

2. *Situazioni problematiche*

   La quasi totalità degli studenti appartiene ad un ambiente socio-culturale-economico elevato e quindi non ci troviamo ad affrontare in questa scuola situazioni problematiche legate a difficoltà d'inserimento di alunni "diversi".

   Gli studenti stranieri presenti vivono la scuola come un mezzo di emancipazione, sono tutti ben inseriti a livello sociale e conoscono perfettamente la lingua italiana.

   Molti studenti esprimono un disagio personale a vari livelli, ma la scuola come istituzione non è organizzata per intervenire a sostegno loro e degli insegnanti. Spesso la soluzione dei problemi dipende dall'impegno individuale dei docenti che agiscono a livello personale o, in alcuni casi

rari, a livello di piccoli gruppi, costituiti, comunque, sulla base di amicizie personali all'interno dei consigli di classe.

Le riunioni istituzionali sono spesse dedicate all'espletamento di formalità "vuote" e burocratiche che sottraggono tempo alle questioni relative agli studenti che andrebbero affrontate con un approccio serio e sistematico. Direi che è quasi del tutto assente una mentalità collaborativa tra colleghi. Tra l'altro, quest'anno, per protesta non è stata attivata nessuna attività extra curriculare, neanche la figura del coordinatore e le attività dei dipartimenti disciplinari.

3. *Idea di scuola democratica*

La scuola dovrebbe essere il luogo in cui tutti sono accolti nel rispetto dell'individualità.

In una scuola democratica dovrebbero essere aborriti l'omologazione e l'abbassamento dei livelli qualitativi, e garantiti obiettivi dignitosi a tutti gli studenti indipendentemente dall'indirizzo di studio che hanno scelto. Con una classe "difficile", la soluzione non dovrebbe mai essere quella di abbassare le richieste e ridurre gli obiettivi per "far tornare i conti", ma piuttosto, rispettando i tempi di ciascuno, proporre a tutti gli stessi traguardi. Democratico è, in fondo, non rinunciare mai.

Non è democratica, a mio avviso, la distinzione che fanno anche gli stessi insegnanti fra indirizzi di studi diverso e tipi di scuola. Alcuni insegnanti attribuiscono ancora al liceo classico il ruolo di scuola delle élites, destinata all'istruzione delle future classi dirigenti e consigliano ai migliori studenti iscritti al liceo linguistico di trasferirsi al classico.

4. *Sono reali le opportunità di sviluppo per tutti?*

Le stesse opportunità per tutti sono un'utopia nel sistema scolastico attuale.

L'organizzazione oraria delle lezioni va contro l'idea di educazione come crescita e sviluppo. Il susseguirsi di lezioni diverse, intervallate solo da una breve pausa di 15 minuti a metà mattina, rende difficile stabilire una relazione che vada al di là del rapporto istituzionale insegnante alunno. Come in altri Paesi europei la scuola, dovrebbe prevedere momenti e spazi dedicati a momenti di socializzazione, i ragazzi dovrebbero avere la possibilità di pranzare con i loro insegnanti, di usufruire della biblioteca e delle attrezzature sportive.

Un ostacolo alla realizzazione effettiva delle opportunità per tutti in alcuni casi nasce dall'interno: infatti gli insegnanti stessi pensano che esistono tipi di scuola migliori di altri e scuole più prestigiose di altre. Una certa gerarchia esiste anche tra colleghi della stessa disciplina che insegnano in indirizzi diversi. Per gli insegnanti del liceo classico, insegnare materie letterarie in un istituto tecnico è considerato come un indice di inadeguatezza e mai come frutto di una scelta ragionata. L'opinione sociale nei confronti di alcuni indirizzi di studio costituisce un ostacolo evidente alla possibilità di offrire a tutti le stesse opportunità. Le classi, infatti, risultano generalmente abbastanza "piatte" e uniformi perché i peggiori sono fermati e i miglior ri-orientati.

5. *Solidarismo o competizione?*

   I ragazzi sono competitivi e abituati a lavorare individualmente. La sfida quotidiana è quella di coinvolgerli in lavori che stimolino la loro disponibilità a collaborare. Le classi, però, non sono gestite dall'insieme degli insegnanti su basi condivise.

1.3.2. Liceo classico - Roma periferia: insegnante di Storia e Filosofia

1. *Ostacoli*

   Tra le principali cause di difficoltà nei primi due anni degli studi secondari, rientra una scelta superficiale da parte dei ragazzi e delle famiglie. Un orientamento reale potrebbe contribuire a ridurre il tasso di insuccesso.

   Il secondo ostacolo, in ordine di importanza, è rappresentato dai modelli didattici che spesso si rivelano inadeguati ed obsoleti. Noi insegnanti siamo portati a proporre gli stessi modelli di apprendimento che hanno portato noi al raggiungimento dei nostri obiettivi. Dovremmo insegnare in una maniera che risulti intellettualmente più coinvolgente, cioè in modo più riflessivo e tenendo conto della diversità dei singoli alunni. E inoltre, per garantire a tutti una reale uguaglianza delle opportunità, ritengo sia fondamentale non abbassare i livelli qualitativi e le richieste. Esiste nella scuola un gruppo di lavoro impegnato nell'analisi del cambiamento del modo di avvicinarsi alla scuola da parte degli studenti. I ragazzi, nell'era in cui tutte le informazioni sono raggiungibili con un semplice *click*, considerano lo sforzo un danno da

evitare, e non vedono più alcuna relazione tra sforzo e risultato. Noi insegnanti dovremmo tenere ben presente il cambiamento che coinvolge tutta la società e cercare di far appassionare i nostri studenti alle proposte culturali che siamo in grado di offrire, dando importanza non solo alla dimensione cognitiva ma anche a quella affettivo relazionale. Disarticolare l'attività didattica, facendo notare a ciascuno ogni piccolo miglioramento, stimolare in ciascuno il desiderio di raggiungere e superare un proprio traguardo rappresenterebbe una forte motivazione e consentirebbe di trovare la giusta determinazione per affrontare anche i compiti più difficili. Se manca un obiettivo da perseguire, o se questo è troppo lontano nel tempo, è facile per i ragazzi spostare l'impegno e l'interesse verso situazioni più gratificanti.

Nella nostra scuola, gli studenti che ottengono ottimi risultati scolastici, che vanno al'università e che riescono ad inserirsi nel mondo del lavoro con successo sono prevalentemente coloro che hanno un retroterra familiare socio-economico e culturale elevato.

Di fatto, ci rendiamo conto che operiamo una selezione perché trascuriamo "il popolo degli studenti", e cioè tutti coloro che rientrano nella fascia media dei risultati. Molte energie sono spese per il recupero degli alunni più deboli, che sono sempre una minoranza, attraverso corsi di recupero e "sportelli educativi", e per gli studenti "eccellenti", sempre una minoranza, attraverso proposte di progetti extra-curricolari. In questo modo, però, trascuriamo la maggior parte degli studenti che si attesta su risultati mediocri o sufficienti.

Noi insegnanti non abbiamo la "ricetta" giusta ma, forse, una maggiore attività laboratoriale integrata nell'attività didattica curricolare consentirebbe, in primo luogo, a noi stessi di uscire dall'automatismo anche intellettuale in cui spesso agiamo. Come dice Rousseau, dovremmo cercare di stare a due passi di distanza dai nostri allievi: se siamo troppo lontani da loro corriamo il rischio di perderli ma se ci "schiacciamo" su di loro rischiamo di non dargli niente. La giusta distanza ci consentirebbe di guidarli nel percorso di sviluppo delle loro potenzialità.

Infine, abbiamo registrato negli ultimi anni una crescente richiesta di nulla osta per trasferimenti in altre scuole. Circa il 9% degli studenti, in questo

anno scolastico, ha cambiato scuola. Nella maggioranza dei casi gli studenti hanno scelto solo un istituto diverso e non un indirizzo di studi alternativo, perché ha dichiarato di non riuscire a vivere serenamente in un ambiente severo e selettivo. Ciò che colpisce è il fatto che non cambiano solo gli studenti in difficoltà, ma anche coloro che riportano ottime valutazioni.

2. *Situazioni problematiche*

   Non abbiamo nella scuola situazioni di reale difficoltà create da manifestazioni di diversità che rendono difficile la convivenza. Gli studenti di origine non italiana presenti nella scuola si comportano esattamente come tutti gli altri.

3. *Idea di scuola democratica*

   La scuola deve dare a tutti le stesse opportunità affinché ognuno possa far valere il proprio talento nella società.

   Un'istruzione di base uguale per tutti garantisce la mobilità e la coesione sociale. La scuola, il luogo del dialogo fra le varie culture, è democratica solo se laica e pubblica. Se rimane chiusa in un confine ideologico o religioso non può dare vita al confronto. Il suo ruolo fondamentale è quello di compensare le disuguaglianze mettendo tutti nelle condizioni in cui ciascuno possa acquisire le competenze chiave per migliorare il proprio benessere individuale e quello della società.

4. *Sono reali le opportunità di sviluppo per tutti?*

   Per rendere reali le stesse opportunità di sviluppo per tutti si dovrebbe, in primo luogo, abbandonare l'organizzazione oraria di tipo taylorista. Bisognerebbe adottare un modello più fluido e più flessibile, ma l'organizzazione va ripensata a partire da un'idea di scuola diversa.

5. *Solidarismo o competizione?*

   A livello di proposizioni esplicite, in questa scuola si parla di solidarismo, ma nei fatti si mette in atto un sistema competitivo che coinvolge i ragazzi nell'attività didattica quotidiana e stimola la loro individualità.

1.3.3. Liceo psico-pedagogico - Roma periferia: insegnante di Italiano e Latino

1. *Ostacoli*

Il fatto di avere scelto senza conoscere bene il percorso che li attendeva, costituisce per gli studenti uno dei frequenti motivi di insuccesso scolastico. Tuttavia, ancora più importante, sono la poco abitudine dei ragazzi ad usare la logica e la difficoltà ad impegnarsi nella costruzione del pensiero a costituire un vero ostacolo. I ragazzi arrivano al primo anno delle scuole superiori senza un patrimonio culturale di base e il divario tra ciò che noi chiediamo e quello che loro riescono a dare si rivela spesso incolmabile. In alcuni casi, classi intere arrivano al diploma senza riuscire ad acquisire le competenze di base.

Spesso i ragazzi non accettano lo sforzo sui libri, perché il messaggio che la società trasmette rispetto al legame tra impegno e risultati è diametralmente opposto a ciò che noi proponiamo. Per noi insegnanti, riuscire ad invertire la rotta è veramente un'impresa ardua. È troppo poco il tempo che trascorrono a scuola, perché il nostro lavoro possa condurre a vere trasformazioni di abitudini e disposizioni e il nostro modello costituire per i ragazzi un'alternativa apprezzabile rispetto al fascino che esercitano su di loro trasmissioni televisive come "Uomini e donne".

Inoltre, i nostri studenti, che provengono da famiglie di ambiente socio-culturale ed economico medio basso, sono convinti che i loro sforzi e il loro impegno non bastano per avere successo nella vita e per intraprendere carriere molto diverse da quelle dei loro genitori, perché la società non accoglie i meritevoli.

Dal canto nostro, noi insegnanti non siamo sempre disponibili a realizzare percorsi individualizzati e in questo modo è più difficile mantenere alto l'interesse e la motivazione di tutti gli studenti.

2. *Situazioni problematiche*

In questa scuola ci sono molti alunni diversamente abili, ma sono ben inseriti anche grazie al contributo del personale specializzato nel sostegno. In sostanza quando la difficoltà è certificata, il sistema interviene, tutela e sostiene.

Gli stranieri si inseriscono abbastanza facilmente e le difficoltà linguistiche sono nella maggioranza dei casi superate nel giro di un anno scolastico, anche attraverso di corsi di rinforzo linguistico.

La vera difficoltà consiste nel cercare le soluzioni alle difficoltà non dichiarate, non certificate.

Ad esempio, abbiamo molti studenti che, costretti a lavorare per sostenere le famiglie, scelgono di frequentare saltuariamente e non riescono a stare al passo con gli altri.

La diversità economica è difficile da gestire, e noi non siamo organizzati a livello di sistema per affrontare questo ostacolo.

La scuola dovrebbe essere aperta lungo tutto l'arco della giornata per offrire un'alternativa flessibile alla strada, ma questo non è sempre possibile perché manca la disponibilità degli insegnanti.

3. *Idea di scuola democratica*

Una scuola democratica è il luogo in cui le inclinazioni individuali possono trovare lo spazio e il modo per raggiungere il pieno sviluppo, indipendentemente dal tipo di scuola e dalla collocazione territoriale dei singoli istituti. In una scuola democratica i percorsi d'istruzione dovrebbero essere confrontabili e comparabili, non solo nella forma ma anche nella sostanza.

Certo, l'impatto delle caratteristiche sociali, culturali ed economiche degli ambienti di provenienza degli studenti è molto forte, ma il sistema scolastico e gli insegnanti in prima persona non dovrebbero adeguarsi alle differenze e alle difficoltà abbassando il livello della qualità del loro insegnamento. L'approccio all'insegnamento non dovrebbe essere vincolato all'indirizzo di studi, ma prefiggersi sempre obiettivi elevati per tutti.

In un quartiere disagiato, inoltre, è ancora più forte l'esigenza di una scuola aperta, intesa non solo come luogo di studio o di attività facoltative extra-curricolari, ma come uno spazio libero a disposizione per attività di socializzazione. Uno spazio in cui i ragazzi possano anche trascorrere del tempo con gli adulti che possono offrire loro un modello positivo in una dimensione di vita quotidiana.

4. *Sono reali le opportunità per tutti?*

Fino ad oggi, direi che siamo ancora in una fase di piccole sperimentazioni.

L'organizzazione oraria più flessibile, una scuola aperta tutto il giorno e le classi strutturate per livelli potrebbero costituire un passo in avanti verso la realizzazione delle stesse opportunità per tutti. Il tempo scuola è troppo rigido e lascia poco spazio alla creatività e allo sviluppo delle inclinazioni individuali.

5. *Solidarismo o competizione?*

   La competizione fra i ragazzi è forte, ma andrebbe utilizzata anche in modo positivo. Coinvolgere gli studenti in attività di gruppo spesso in evidenza competenze inimmaginabili da parte soprattutto di coloro che generalmente si mostrano disinteressati.

1.3.4. Liceo scientifico - Roma centro: insegnante di Inglese

1. *Ostacoli*

   Nella sostanza e nella maggioranza dei casi, l'insuccesso scolastico è un problema sociale. La differenza di rendimento degli studenti è dovuta soprattutto a variabili esterne alla scuola. È molto forte l'impatto delle caratteristiche socio-economiche-culturali degli ambienti di provenienza degli studenti e del territorio in cui vivono. La scuola da sola non riesce ad assicurare la compensazione delle disuguaglianze che derivano dall'ambiente di provenienza.

   I ragazzi trascorrono solo una minima parte del loro tempo a scuola e quindi sono condizionati in misura significativamente maggiore dalla famiglia e dalla società.

   Una diversa organizzazione didattica e una minore distanza dei programmi dalla realtà potrebbe aiutarci nel nostro compito.

2. *Situazioni problematiche*

   Abbiamo difficoltà ad inserire gli alunni stranieri che posseggono una scarsa conoscenza della lingua italiana. In alcuni casi decidiamo di "fermarli" un anno. Gli diamo, in questo modo, la possibilità di acquisire gli strumenti di base per poter trarre profitto dalle proposte educative negli anni successivi.

Le manifestazioni di disagio personale da parte degli studenti, più frequenti nel biennio, sono spesso capite in ritardo perché gli insegnanti si ritrovano ad affrontare le difficoltà in maniera isolata ed estemporanea.

3. *Idea di scuola democratica*

   Una scuola democratica dovrebbe dare a tutti gli studenti possibilità di accesso alle opportunità educative con modalità diverse.

   Rimanendo nel campo dell'utopia, dovrebbe essere organizzata in modo diverso. Una scansione oraria più distesa e un'offerta diversificata durante tutta la giornata potrebbe essere la via per ridurre la deprivazione culturale degli svantaggiati.

4. *Sono reali le opportunità per tutti?*

   La scuola non riesce, così come è concepita e organizzata, a compensare le disuguaglianze.

   Un percorso di insegnamento-apprendimento flessibile e individualizzato necessita una riorganizzazione oraria a 360° che coinvolga in un cambiamento radicale prima di tutto in noi insegnanti. Aprire la scuola ad attività pomeridiane e riproporre gli stessi argomenti con gli schemi di insegnamento-apprendimento non è un passo avanti reale verso e la democratizzazione della scuola.

5. *Solidarismo o competizione*

   La competizione è favorita da una lezione di tipo tradizionale. Io tento, attraverso un approccio interattivo e una chiarezza nei criteri di valutazione, a stimolare gli studenti a mettere i comune i propri saperi.

1.3.5. Liceo classico - Roma centro (b): insegnante di Inglese

1. *Ostacoli*

   I ragazzi spesso arrivano al liceo classico per le ambizioni dei loro genitori e non per una scelta personale e motivata. Sono costretti a continuare, nonostante le difficoltà e la mancanza d'interesse, perché le famiglie non accettano trasferimenti in indirizzi di studio considerati meno prestigiosi.

2. *Situazioni problematiche*

Ci troviamo, negli ultimi anni, sempre più spesso, di fronte a ragazzi che non si sentono adeguati di fronte alle richieste che provengono dalla scuola e dalla società. Sono molto stressati, ansiosi e con una bassa autostima e di sovente esprimono il loro disagio con difficoltà nella lettura e nella scrittura. Il problema è compreso e affrontato nel biennio, ma nel triennio spesso i ragazzi dislessici o disgrafici si trovano di fronte difficoltà insormontabili. L'atteggiamento più diffuso tra gli insegnanti del triennio è di non accettazione e di rifiuto perché ritengono che ragazzi con simili problemi non dovrebbero frequentare un liceo classico.

3. *Idea di scuola democratica*

   In primo luogo, una scuola democratica deve essere in grado di garantire a tutti, indipendentemente dalle caratteristiche sociali, culturali ed economiche, il raggiungimento degli obiettivi che consentano l'accesso alle università, e la padronanza di una cultura di base che permetta un inserimento proficuo nella società.

   Gli insegnanti si impegnano nel cercare di dare a tutti le stesse opportunità, ma forse dovrebbero essere un po' più attenti ai bisogni degli alunni in difficoltà per non lasciare indietro nessuno.

4. *Sono reali le opportunità per tutti?*

   Le attività extra curriculari aiutano i ragazzi a superare le loro timidezze e le loro ansie, ma il problema principale sta nel fatto che solo pochi partecipano e chi partecipa di solito è tra i più motivati e impegnati.

5. *Solidarismo o competizione?*

   Io cerco di favorire l'interazione e la collaborazione fra tutti chiarendo le varie fasi dell'apprendimento.

Capitolo Secondo

GLI INDICI

Premessa

Prima di procedere alla descrizione delle analisi statistiche effettuate sui dati raccolti attraverso i questionari, si descrivono alcuni concetti generali che hanno guidato la costruzione degli strumenti e in base ai quali sono state formulate le ipotesi generali.

Tali concetti, successivamente tradotti in variabili, hanno consentito di ottenere informazioni rispetto al costrutto complesso dell'equità.

2.1. Approccio didattico individualizzato

L'individualizzazione si riferisce alla modalità di intervento didattico caratterizzato dall'impiego flessibile e sistematico di tecniche didattiche decise di volta in volta per ottimizzare l'apprendimento in funzione delle caratteristiche individuali e specifiche del discente. Un approccio individualizzato mira, cioè, ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle stesse competenze fondamentali, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento.

La necessità della scuola *uguale per tutti*, della scuola in cui si insegna *"omnia omnes"*[155] annunciata per la prima volta nell'epoca moderna da Comenio e l'esigenza di una scuola *diversa per ciascuno* avocata da Rousseau nel suo *Emilio*[156] si fondono e si conciliano in una scuola che tenda ad individuare e riconoscere i fattori individuali che costituiscono le condizioni determinanti della realtà educativa.

L'individualizzazione del percorso educativo, un criterio regolativo-generale centrato sulle caratteristiche degli studenti e sulle possibilità di sviluppo offerte a ciascuno, è centrale per una sistema scolastico basato sul principio dell'equità. In buona sostanza, l'approccio individualizzato implica che ogni azione educativa ponga attenzione alle differenze individuali, nella molteplicità delle sue

[155] Jan Amos Komensky, *Grande didattica,* Anna Biggio (a cura di e trad.), Firenze, La Nuova Italia, 1993, 45, (p.124).

[156] Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation* (1762), Paris, Flammarion, 1966.

dimensioni individuali (cognitive e affettive) e sociali (l'ambiente familiare e il contesto socio-culturale) e che sia sta concepita in funzione delle caratteristiche dell'alunno.

L'individualizzazione che si basa sul presupposto di mete educative uguali per tutti gli allievi e di una scuola che riesce a rendere effettivo tale principio in termini di uguaglianza dei livelli di profitto, è l'idea di fondo della teoria del *Mastery learning* (apprendimento per la padronanza) di Bloom.[157] Se si rinuncia a concepire, fa notare Bloom, le differenze come attributi "fissati nell'individuo al momento del suo concepimento"[158] e quindi connaturati, si apre uno spiraglio alla modificabilità purché "si affronti l'insegnamento con sensibilità e sistematicità, si aiutino gli allievi quando e dove presentano difficoltà di apprendimento, si dia loro il tempo sufficiente per conseguire la padronanza".[159] Una didattica centrata sulle peculiarità del singolo discente riduce i rischi che un sistema rigido applicato ad una popolazione eterogenea può causare in termini di scoraggiamento e di espulsione dal sistema di coloro che non sono adeguati agli standard e di conservazione e amplificazione delle differenze.[160]

2.2. Approccio didattico centrato sulla collaborazione fra studenti

La collaborazione tra pari costituisce un momento importante per l'apprendimento che avviene quando i non-esperti interagiscono tra loro (Ligorio[161]) e di conseguenza l'attenzione si sposta dalla lezione dell'insegnante alle modalità con le quali gli studenti si relazionano, collaborano e quindi costruiscono insieme conoscenza. Affinché si realizzi una effettiva collaborazione è indispensabile che "l'intero contesto educativo sia riorganizzato in modo da ottenere un coinvolgimento attivo di tutti i partecipanti, inclusa la scuola come istituzione".[162]

---

[157] Benjamin S. Bloom B. S., *Human characteristics and school learning*. New York, McGraw-Hill, 1976: trad. it. *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Roma, Armando Editore, 2006.
[158] Ivi, p. 41.
[159] Ivi, p. 36.
[160] *L'esperimento Diva*, *Cadmo*, II, 5-6, Napoli, Tecnodid, 1994.
[161] Maria Beatrice Ligorio, *Come si insegna come si apprende*, Roma, Carocci, 2003.
[162] *Ivi*, p. 45.

L'apprendimento collaborativo supera, quindi, una visione di trasmissione di conoscenza a favore di un apprendimento e una costruzione di conoscenza attiva da parte di tutti i membri del contesto educativo. Un tale approccio offre la "possibilità di sviluppare pensiero critico, creativo e divergente, cioè capace di produrre idee innovative rispetto a quelle correnti, grazie al confronto con gli altri, soprattutto quando portatori di un punto di vista differente".[163]

Per Kaye,[164] collaborare (*co-labore*) vuol dire, appunto, lavorare insieme. Collaborare significa, quindi, condividere i compiti e l'esplicita intenzione di "aggiungere valore". Il discente, in questa prospettiva, diventa artefice del proprio processo di apprendimento e l'insegnante, guida e facilitatore, diventa responsabile dell'organizzazione del contesto collaborativo. Bruner[165] usa la metafora dell'impalcatura (*scaffolding*) per descrivere il tipo di sostegno che l'adulto e l'insegnante offrono al bambino e all'allievo nel processo di apprendimento.

L'interazione, elemento distintivo di tale tipo di approccio, permette al discente di avvicinarsi alla "zona di sviluppo prossimale"[166] (Vygotskij[167]), attraverso il sostegno dell'insegnante e dei pari. Ma in aggiunta all'interazione, per poter parlare di collaborazione efficace ed effettiva, è necessaria un'interdipendenza positiva (Lewin[168]), la quale consente ai membri del gruppo di sentirsi parte di una squadra in cui ciascun componente beneficia dei risultati degli altri. Lewin contrappone all'interdipendenza positiva l'interdipendenza negativa, che si realizza quando nel gruppo si crea un clima competitivo e il successo dell'uno va a svantaggio dell'altro. Un approccio didattico centrato sulla collaborazione fra insegnante e studenti e fra gruppi di pari mette in gioco lo sviluppo di competenze sociali e cioè "quei comportamenti che si rivelano funzionali al raggiungimento dei propri obiettivi, comportando nel frattempo lo sviluppo di relazioni con gli altri, relazioni positive e aventi la caratteristica di produrre conseguenze mutuamente rinforzanti".[169]

---

[163]Maria Beatrice Ligorio, *op. cit.*, p. 46.

[164] Anthony Kaye, "Apprendimento collaborativo basato sul computer", in *Tecnologie Didattiche*, 4, 1994, pp. 11-12.

[165] Jerome S. Bruner, *Il linguaggio del bambino: come il bambino impara ad usare il linguaggio*, Roma, Armando, 1987.

[166]La zona di sviluppo prossimale è definita da Vygotsky come "la distanza tra il livello attuale di sviluppo, dove la soluzione dei problemi è indipendente, e il potenziale livello di sviluppo, cioè la soluzione dei problemi è determinata dai consigli dell'adulto o dalla collaborazione con i pari più capaci".

[167] Lev S. Vygotskij, *Thought and Language* (1962); trad. it. *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti, 1966.

[168]Kurt Lewin, I conflitti sociali (1948), Milano, FrancoAngeli, 1979.

[169] Giuseppe Elia (a cura di), *Abilità sociali, contesti e qualità delle integrazioni*, Bari, Laterza, 2002, p. 44.

2.3. Disponibilità a trattare temi con valenza sociale e culturale

Il ruolo dell'insegnante si definisce non solo nella trasmissione della conoscenza ma soprattutto nella creazione di un contesto - materiale, relazionale, simbolico - che favorisca la crescita umana e culturale degli studenti che potranno più agevolmente impegnarsi in modo attivo nella costruzione di una società democratica.

La scuola nel suo insieme e, quindi, l'insegnante in prima persona sono investiti da responsabilità educative alla cittadinanza in una società in continuo cambiamento per permettere a tutti diventare membri attivi della società prendendo coscienza ciascuno dei propri diritti e doveri.

2.4. Collaborazione tra colleghi

Un numero sempre crescente di fattori richiedono agli insegnanti e a tutto il personale di collaborare nello svolgimento delle attività che riguardano la vita scolastica. Tra questi fattori rientra la necessità di fare fronte alle situazione problematiche degli studenti, ma anche la percezione dei numerosi vantaggi che derivano dalla collaborazione professionale (Mostert[170]).

La collaborazione costituisce, da un lato, un sostegno professionale e, dall'altro, un'opportunità per ciascuno di stabilire relazioni professionali durevoli e gratificanti.[171] La dimensione collaborativa è, sempre di più, riconosciuta dagli insegnanti come fondamentale per la condivisione della responsabilità nell'educazione e nell'istruzione di gruppi di studenti eterogenei (Friend, Cook[172]).

---

[170] Mark P. Mostert, *Interprofessional collaboration in schools*, Needham Heights, MA, Allyn & Bacon, 1998.

[171] Robert Gable, Mark Mostert, Stephen Tonelson, "Assessing professional collaboration in schools: knowing what works, in *Preventing school failure"*, 48, 3, 2004, pp. 4-8, <http://ejournals.ebsco.com.

[172] Marilyn Friend, Lynne Cook, *Interactions: Collaborative skills for school professionals*, New York, Longman, 2000.

Il successo della collaborazione e del lavoro di squadra fra insegnanti dipende da tre fattori fondamentali (McCann, Radford[173]). Il primo riguarda il ruolo del Dirigente Scolastico, il quale dovrebbe essere in grado si sostenere e incoraggiare la collaborazione per creare un positivo ambiente di apprendimento per gli insegnanti. Affermano, infatti, McCann and Radford che "educational leaders should share with teachers a disciplined curiosity about teaching and join with them in mastering and advancing this complex human activity."[174] Il secondo requisito ha a che fare con la dimensione temporale. Il tempo impiegato per il lavoro collaborativo non dovrebbe incidere sul carico di lavoro delle persone coinvolte. L'attenzione dovrebbe essere posta sulla promozione della qualità dell'insegnamento per incoraggiare l'apprendimento reciproco e la condivisione della soluzione dei problemi. L'ultimo elemento riguarda lo sviluppo di una cultura della collaborazione. Il personale della scuola dovrebbe essere motivato e preparato ad affrontare le sfide intellettuali, culturali ed emotive del coinvolgimento in attività di tipo collaborativo. Secondo McCann and Radford, "little's research indicates that quite apart from their personal friendships or dispositions, teachers are motivated to participate with one another to the degree that they require each other's contributions in order to succeed in their own work".[175]

Gli insegnanti stessi, in questa prospettiva, costituiscono una risorsa fondamentale nella loro professione.

Perrenoud sostiene che: « travailler en équipe est donc une affaire de compétences mais présuppose aussi la conviction que la coopération est une valeur professionnelle».[176]

Alcuni studi, tra i quali ad esempio quelli di Williams, Prestage, Bedward[177], mettono in evidenza che la maggiore ricaduta, in termini di efficienza, qualità e contesti relazionali, si ha nelle realtà scolastiche in cui esiste la cultura della collaborazione a livello strutturale e organizzativo.

---

[173] Ida McCann, Ruth Radford, "Mentoring for Teachers: The Collaborative Approach", in *The Return of the Mentor*, B. Caldwell, E. Carter (edited by),, London, Falmer, 1993, pp. 22-45.
[174] Ivi, p. 43.
[175] *Ibid.*
[176] Philippe Perrenoud, *Dix nouvelle compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 1999, p. 79.
[177] Anne Williams, Stephanie Prestage, Julie Bedward, "Individualism to Collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers", in *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 27, 3, 2001, pp. 253-267.

2.5. Coinvolgimento

La partecipazione può distinguersi fra un senso debole, solo la presenza, e un senso forte, che include il potere di decisione.

Esistono tuttavia, tra i due estremi, una serie di situazioni intermedie che vanno dal consenso all'essere promotore, co-gestore o semplice spettatore. Giocano un ruolo fondamentale nella partecipazione sia la volontà individuale sia il riconoscimento sociale. La partecipazione, in linea di massima, richiede razionalità ed eticità in quanto il soggetto è chiamato a preporre il bene comune all'utile individuale.

La partecipazione, presa in considerazione nel presente studio, si riferisce alle scelte di "governo" didattico, organizzativo e disciplinare della scuola da parte degli insegnanti.

Per la cornice teorica di riferimento di questo indice, si rimanda all'argomentazione sviluppata nel paragrafo Coinvolgimento degli insegnanti nel capitolo dedicato ai contesti in cui si esplica l'azione educativa.

2.6. Contesti relazionali e organizzazione

La concezione di organizzazione alla quale si fa riferimento assume i fenomeni organizzativi come processi dinamici, in continua evoluzione, costruiti in gran parte sulla base delle interazioni in cui i soggetti agiscono a vari livelli di responsabilità.

Silverman[178] definisce l'organizzazione scolastica come un continuum nel quale il formale e l'informale coesistono e propone un modello centrato sull'azione. Nel suo modello, Silverman combina gli aspetti tecnologici dell'organizzazione agli aspetti legati al "fattore umano", con particolare riferimento alle relazioni e alle motivazioni.

L'organizzazione scolastica è un sistema che pone alcune sfide. La prima consiste nella difficoltà di definire e condividere gli obiettivi operativi. La seconda riguarda il problema dei confini tra i ruoli e dei rapporti fra questi che si fonda sulla duplice natura dell'organizzazione scolastica, in parte burocratica, in

[178] David Silverman, T*he theory of organizations: A sociological framework*, London, Heinemann, 1900; trad. it. *Sociologia delle organizzazioni*, Milano, Isedi, 1974.

parte professionale e partecipativa. In ultimo, i processi decisionali sono in parte influenzati dal sistema burocratico e in parte da relazioni informali e personalizzate.

Morgan,[179] che esplora i possibili modelli organizzativi attraverso nove metafore, afferma che: "tutte le teorie organizzative e manageriali sono fondate su concezioni o metafore implicite che ci conducono a percepire, comprendere e gestire le organizzazioni in modi caratteristici e, pertanto parziali".[180]

Il modo di "fare organizzazione" dipende dall'idea di scuola che insegnanti e dirigenti hanno. La costruzione e la condivisione del significato e del senso dell'organizzazione, implica che le soluzioni vengano individuate in modo flessibile e dinamico, a seconda degli obiettivi e dei contesti per dare spazio alle innovazioni complesse che la scuola richiede.

2.7. Condotte trasgressive degli studenti

All'aumentato benessere materiali nelle società moderne e ad una scuola diventata progressivamente più "facile" e tollerante, fa da contrappeso un aumento continuo del livello di infelicità e di disagio emotivo nella popolazione in età scolare.

Tra questi fenomeni si includono il bullismo, l'assunzione di droghe e alcol, l'intolleranza etnica, religiosa e politica, furti, violenza verbale e sguaiatezza del linguaggio.

La scuola nasconde, nel suo tessuto di relazioni tra coetanei, una cultura di violenza a poco presa in considerazione dagli adulti.

Il bullismo è definito come un'oppressione, psicologica o fisica, reiterata nel tempo, perpetuata da una persona o da un gruppo di persone più potenti nei confronti di un'altra persona percepita più debole (Sharp, Smith[181]).

E per Olweus, uno dei massimi studiosi di questo fenomeno, "uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene

---

[179] G. Morgan, *Images of organization,* Thousand Oaks, Cal., Sage Publications Inc., 1997; trad. it. Images. *Le Metafore dell'organizzazione*, Milano, FrancoAngeli, 2002, p. 22.

[180] *Ivi*, p. 22.

[181] Sonia Sharp, Peter K.. Smith, *Tackling bullying in our school. A practical handbook for teachers*, Routledge, London, 1994; trad. it. *Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative*, Trento, Erikson, 1995.

esposto, ripetutamente nel corso del tempo, alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni".[182]

I fatti di bullismo e di violenza che interessano anche le nostre scuole, mostrano un quadro preoccupante, che pone la necessità di trovare risorse e strumenti che consentano di prevenire il disagio e di promuovere occasioni di benessere.

Spesso le sfide più grandi che i ragazzi e le ragazze devono affrontare non sono legati alla sfera dell'apprendimento, ma ai processi di inserimento nel gruppo dei coetanei e l'intreccio di relazioni con gli adulti-insegnanti.

Le dinamiche in cui il gruppo dominate impone le sue leggi per l'accettazione pongono in atto persecuzioni e anche violenze nei confronti di chi non accetta gli stessi principi.

Anche altri fenomeni di disagio sono in aumento nella fascia pre-adolescenziale e adolescenziale. Ad esempio, apprendiamo, dai rapporti del Ministero della Salute e dell'Istituto Superiore della Sanità pubblicati nel 2008[183], che il 25% degli adolescenti fra i 15 e i 19 anni fa uso di cannabis e che mediamente i ragazzi bevono 4 bicchieri di alcolici in una serata. Da questi dati emerge, inoltre, che il 67% di questi ragazzi sono minorenni.

---

[182] Dan Olweus, *Bullying at school. What we know and what we can do*, Oxford, Blackwell Publishers, 1993; trad. it. *Bullismo a scuola*, Firenze, Giunti, 1996.

[183] Osservatorio Nazionale Alcol, Fumo e Droga dell'Istituto Superiore di Sanità (ISS), http://www.iss.it/binary.

Capitolo Terzo

LE ANALISI STATISTICHE

Premessa

Le risposte dei docenti sono state tabulate e sottoposte alle seguenti analisi statistiche con il programma SPSS 17.0: costruzione di indici, α di Cronbach (indice di attendibilità). In base agli indici evidenziati è stata svolta un'analisi correlazionale con il coefficiente rho di Spearman, l'H test non parametrico di Krsukal Wallis con post hoc test di Mann-Whitney e l'analisi della varianza (ANOVA).

3.1. Analisi preliminari

Per ricomporre le informazioni singolarmente raccolte da ciascun indicatore sono stati costruiti degli indici, cioè "una variabile funzione di altre variabili che sintetizza le informazioni contenute nelle singole variabili operativizzando un concetto del quale le singole variabili sono espressioni parziali".[184] Per le variabili considerate indicatori di una stessa proprietà si sono, quindi, costruiti degli indici di tipo additivo.

Per ciascun indice si indica il nome della dimensione misurata, il coefficiente di attendibilità, il numero di quesiti e alcuni quesiti che lo rappresentano.

1. L'indice *Approccio didattico individualizzato* è stato costruito sulla base di 11 quesiti (realizzazione di percorsi di apprendimento diversificato, attuazione di piani di recupero in itinere, spazio a momenti di osservazione con i colleghi,), alfa di Cronbach: 0.8;
2. l'indice *Sicurezza nell'uso di un approccio didattico centrato sulla collaborazione fra studenti* è stato costruito sulla base di 5 quesiti (lavori di gruppo, attività di laboratorio, ricerche di gruppo), alfa di Cronbach 0.7;

[184] Piergiorgio Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale, op. cit.*, p. 539.

3. l'indice *Disponibilità a trattare temi con valenza sociale e culturale* è stato costruito sulla base di 8 (diritti umani, culture e etnie diverse, pari opportunità tra uomini e donne), alfa di Cronbach 0.9;
4. l'indice *Influenza delle caratteristiche degli studenti sulle scelte didattiche* è stato costruito sulla base di 8 quesiti (nazionalità, livello economico della famiglia, idee politiche dei genitori), alfa di Cronbach 0.8;
5. l'indice *Pregiudizi verso studenti* è stato costruito sulla base di 7 quesiti (esibizione di vistosi tatuaggi, abbigliamento trasandato, esibizione di piercing), alfa di Cronbach 0.9;
6. l'indice *Collaborazione tra colleghi* è stato costruito sulla base di 10 quesiti (scambio di opinioni sul modo di aiutare alunni in difficoltà, di gestire conflitti tra studenti, su come diversificare l'insegnamento), alfa di Cronbach 0.8;
7. l'indice *Coinvolgimento* è stato costruito sulla base di 4 quesiti (coinvolgimento nelle decisioni fondamentali che riguardano la scuola, contributo alla soluzione dei problemi della scuola), alfa di Cronbach 0.7;
8. l'indice *Carenze di risorse umane e strutturali* è stato costruito sulla base di 12 quesiti (carenza di insegnanti disponibili a condividere percorsi didattici, carenza di tecnici di laboratorio, carenza di strutturi per disabili), alfa di Cronbach 0.7;
9. l'indice *Contesti relazionali* è stato costruito sulla base di 9 quesiti (il consiglio di classe funziona in modo soddisfacente, il collegio dei docenti è un momento importante di confronto e programmazione, le strutture scolastiche sono adeguate per lo svolgimento delle attività), alfa di Cronbach 0.7;
10. l'indice *Soddisfazione* è stato costruito sulla base di 17 quesiti (gli insegnanti collaborano tra loro per la realizzazione del POF, le famiglie sono di sostegno per il rendimento degli studenti, gli studenti aspirano a conseguire risultati scolastici positivi), alfa di Cronbach 0.8;
11. l'indice *Condotte trasgressive degli studenti* è stato costruito sulla base di 9 quesiti (vandalismo, intolleranza, sguaiatezza del linguaggio), alfa di Cronbach 0.8.

Per quanto riguarda l'attendibilità degli indici (Appendice 2 - Tabelle affidabilità indici), il valore dell'alfa di Cronbach risulta elevato (tra 0.70 e 0.90) e conforme ai criteri standard di accettabilità (Pedhazur, Schmelkin[185]). La correlazione media quesiti-indici totale corretta risulta superiore a 0,30 per tutti gli indici.

3.2. Correlazione fra indici

Per determinare la relazione lineare fra i diversi indici è stato utilizzato il coefficiente di correlazione di Spearman Rho, perché misura non parametrica di correlazione. Il coefficiente di correlazione di Spearman è equivalente al test parametrico di Pearson che è stato comunque effettuato e che non ha evidenziato risultati sostanzialmente diversi, ma è più affidabile nel caso in cui non si possa prevedere una distribuzione normale della popolazione di riferimento. Tale coefficiente, detto anche coefficiente di correlazione per ranghi, fornisce una misura di concordanza a livello di scala ordinale. Il coefficiente è funzione della somma delle differenze di tutte le coppie di ranghi all'interno di ciascuna graduatoria e vale 0 in caso di indipendenza e | 1 | quando l'equazione lineare della retta di regressione rappresenta una relazione perfetta tra le due variabili, assumendo segno positivo o negativo a seconda che la relazione di proporzionalità tra le due variabili sia diretta o inversa. Il coefficiente di correlazione stabilisce che nel caso di correlazione perfetta, cioè r = +-1, le due rette di regressione coincidono: ciò avviene quando le coppie dei dati statistici sono rappresentate da punti allineati.

Questa analisi fornisce informazioni sul tipo di relazione tra le variabili, l'intensità di tale relazione e la sua direzione. Alla base del concetto di relazione tra variabili sta il concetto di covarianza e cioè la tendenza di X e Y a variare insieme (Ercolani, Areni[186]). Si è ipotizzato ad esempio che esista una relazione tra "didattica individualizzata" e "collaborazione tra colleghi" e ci si aspettava che al variare di un indice variasse anche l'altro. I valori significativi delle

[185] Elazar J Pedhazur, Liora Pedhazur Schmelkin, *Measurement, Design, and Analysis: An Integrated Approach. Hillsdale*, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 1991.
[186] Anna Paola Ercolani, *Statistica per la ricerca in psicologia sociale*, Bologna, il Mulino, 1983.

relazioni sono segnalati nella tabelle presentate nell'Appendice 2. La forza del coefficiente è interpretata in base a quanto descritto Muijs[187]:

0.00 - 0.20 molto debole

0.21 - 0.40 da debole a moderata

0.41 - 0.60 da moderata a buona

0.61 - 0.80 forte

0.81 - 1.00 molto forte

Si è tenuto presente nell'interpretazione dei dati che la correlazione non consente di determinare relazioni di causa-effetto.

La significatività statistica è stata fissata a $p < 0,05$.

•

Alla luce di quanto detto, si espongono i risultati più significativi.

- L'accordo con l'indice *Approccio didattico individualizzato* è negativamente correlato (intensità debole) con l'accordo con l'indice *Pregiudizi verso gli studenti* (rho = - 0,187, Sig. 0.036).
- L'accordo con l'indice *Approccio didattico individualizzato* è positivamente correlato (intensità da debole a moderata) con l'accordo con l'indice *Sicurezza* (rho = 0.369, , Sig. 0.000).
- L'accordo con l'indice *Approccio didattico individualizzato* è positivamente correlato (intensità da debole a moderata) con l'accordo con l'indice *Disponibilità a trattare temi con valenza sociale e culturale* (rho = 0.329, Sig. 0.000).
- L'accordo con l'indice *Approccio didattico individualizzato* è positivamente correlato (intensità da moderata a buona) con l'accordo con l'indice *Collaborazione tra colleghi* (rho = 0.535, Sig. 0.000).
- L'accordo con l'indice *Sicurezza* è positivamente correlato (intensità da debole a moderata) con l'accordo con l'indice *Disponibilità a trattare temi con valenza sociale e culturale* (rho = 0.211, Sig. 0.013).
- L'accordo con l'indice *Sicurezza* è positivamente correlato (intensità da debole a moderata) con l'accordo con l'indice *Carenze di risorse umane e strutturali* (rho = 0.304, Sig. 0.000).

[187] Daniel Muijs, *Doing quantitative research in education (with SPSS)*, London, Sage, 2004.

- L'accordo con l'indice *Sicurezza* è positivamente correlato (intensità debole) con l'accordo con l'indice *Collaborazione tra colleghi* (rho = 0.176, Sig. 0.41).
- L'accordo con l'indice *Disponibilità a trattare temi con valenza sociale e culturale* è positivamente correlato (intensità da debole a moderata) con l'accordo con l'indice *Collaborazione tra colleghi* (rho = 0.280, Sig. 0.001).
- L'accordo con l'indice *Disponibilità a trattare temi con valenza sociale e culturale* è positivamente correlato (intensità da debole a moderata) con l'accordo con l'indice *Coinvolgimento* (rho = 0.248, Sig. 0.004).
- L'accordo con l'indice *Disponibilità a trattare temi con valenza sociale e culturale* è positivamente correlato (intensità da debole a moderata) con l'accordo con l'indice *Soddisfazione* (rho = 0.199, Sig. 0.021).
- L'accordo con l'indice *Disponibilità a trattare temi con valenza sociale e culturale* è positivamente correlato (intensità da debole a moderata) con l'accordo con l'indice *Contesti relazionali* (rho = 0.199, Sig. 0.021).
- L'accordo con l'indice *Comportamenti trasgressivi degli studenti* è negativamente correlato (intensità da debole a moderata) con l'accordo con l'indice *Soddisfazione* (rho = -0.342, Sig. 0.000).
- L'accordo con l'indice *Carenze di risorse umane e strutturali* è positivamente correlato (intensità modesta) con l'accordo con l'indice *Collaborazione tra colleghi* (rho = 0,186, Sig. 0.034).
- L'accordo con l'indice *Carenze di risorse umane e strutturali* è negativamente correlato (intensità da debole a moderata) con l'accordo con l'indice *Soddisfazione* (rho = -0.324, Sig. 0.000).
- L'accordo con l'indice *Carenze di risorse umane e strutturali* è negativamente correlato (intensità da debole a moderata) con l'accordo con l'indice *Contesti relazionali* (rho = -0.248, Sig. 0.005).
- L'accordo con l'indice *Collaborazione tra colleghi* è positivamente correlato (intensità da debole a moderata) con l'accordo con l'indice *Coinvolgimento* (rho = 0,370, Sig. 0.000).
- L'accordo con l'indice *Collaborazione tra colleghi* è positivamente correlato (intensità modesta) con l'accordo con l'indice *Contesti relazionali* (rho = 0,178, Sig. 0.039).

- L’accordo con l’indice *Coinvolgimento* è positivamente correlato (intensità da debole a moderata) con l’accordo con l’indice *Soddisfazione* (rho = 0,303, Sig. 0.000).
- L’accordo con l’indice *Coinvolgimento* è positivamente correlato (intensità da moderata a forte) con l’accordo con l’indice *Contesti relazionali* (rho = 0,427 , Sig. 0.000).
- L’accordo con l’indice *Soddisfazione* è positivamente correlato con l’accordo (intensità moderata a forte) con l’indice *Contesti relazionali* (rho = 0.451, Sig. 0.000)
- L’accordo con l’indice C*oinvolgimento* è positivamente correlato (intensità moderata) con l’accordo con l’indice “Collaborazione tra colleghi” (r = 0.368, Sig. 0.000).
- L’accordo con l’indice *Coinvolgimento* è positivamente correlato (intensità moderata) con l’accordo con l’indice “Contesti relazionali” (r = 0.421, Sig. 0.000).

3.3. Analisi della varianza tra le cinque scuole (ANOVA)

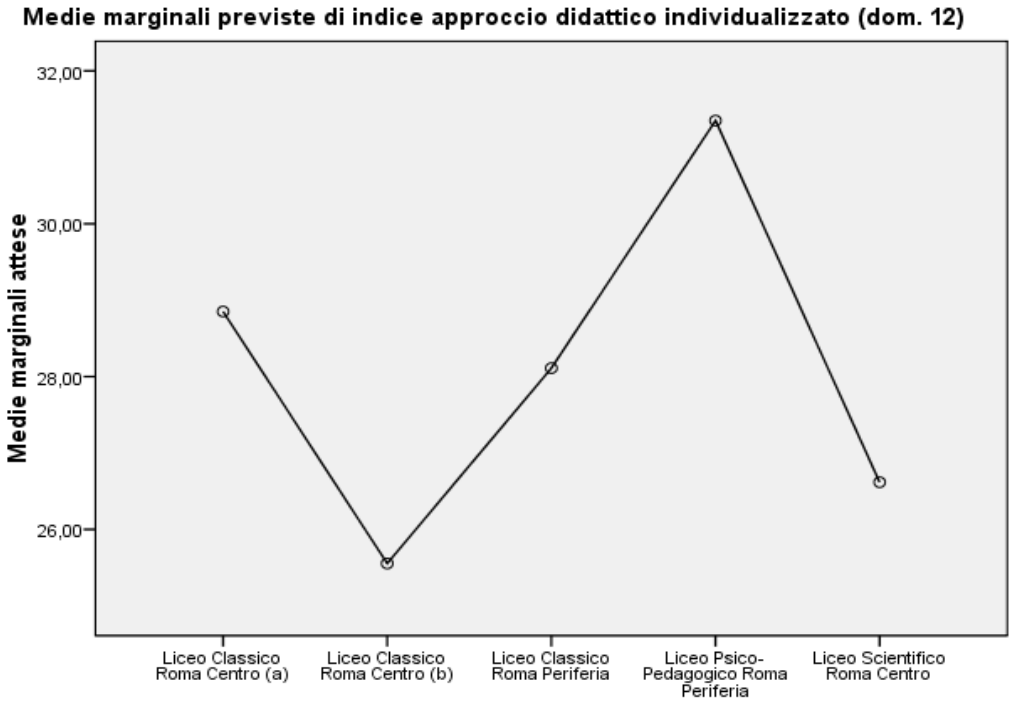
I dati relativi ai fattori dei questionari sono stati sottoposti all’analisi della varianza per verificare le differenze statisticamente significative rispetto alle seguenti variabili nominali concorrenti:

- singola scuola,
- materie insegnate.

La ragione che ha spinto a compiere tale analisi per mezzo della quale è possibile, dati *n* gruppi, individuare la varianza tra i gruppi, è la convinzione che alcuni atteggiamenti, comportamenti e opinioni trovino spiegazione in caratteristiche proprie del gruppo di appartenenza. La differenza media è stata considerata significativa al livello di 0,05.

Per quanto riguarda le scuole, è risultata significativa la differenza di approccio didattico tra il liceo psico-pedagogico, il liceo classico Roma centro (b) e il liceo scientifico dove il liceo psico-pedagogico evidenzia una maggiore attenzione alla didattica individualizzata (Figura 3.1).

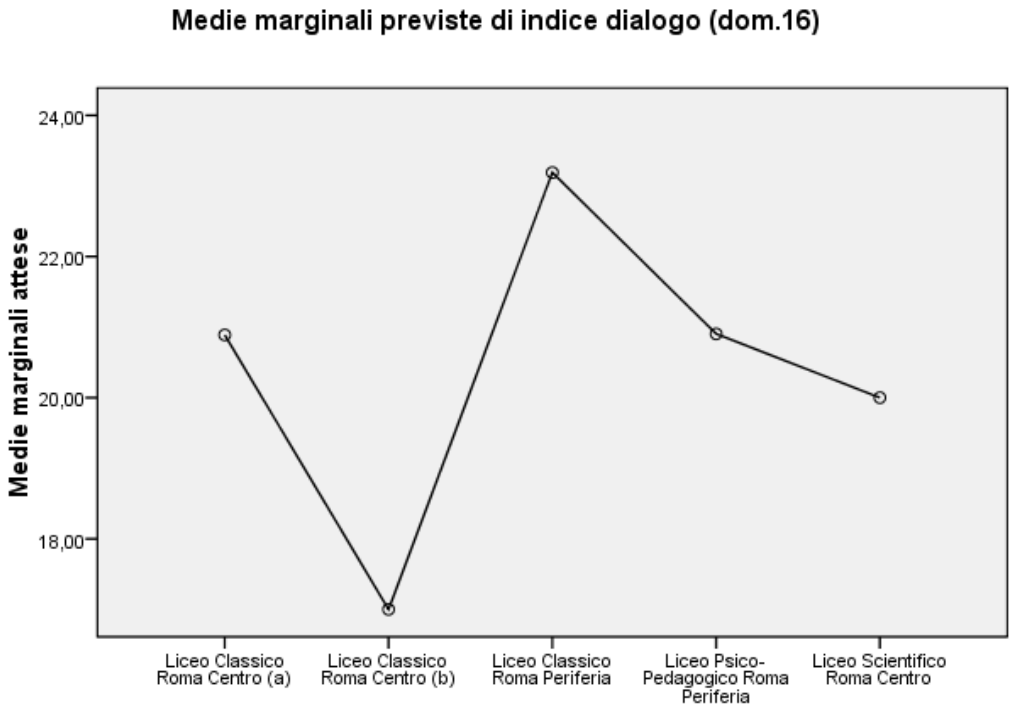
Figura 3.1. *Differenza tra scuole in relazione all'approccio didattico*



La Figura 3.2 mette in evidenza la differenza statisticamente rilevante della disponibilità a trattare temi di valenza sociale e culturale tra gli insegnanti del liceo classico di Roma centro (b) e gli insegnanti del liceo classico di periferia.

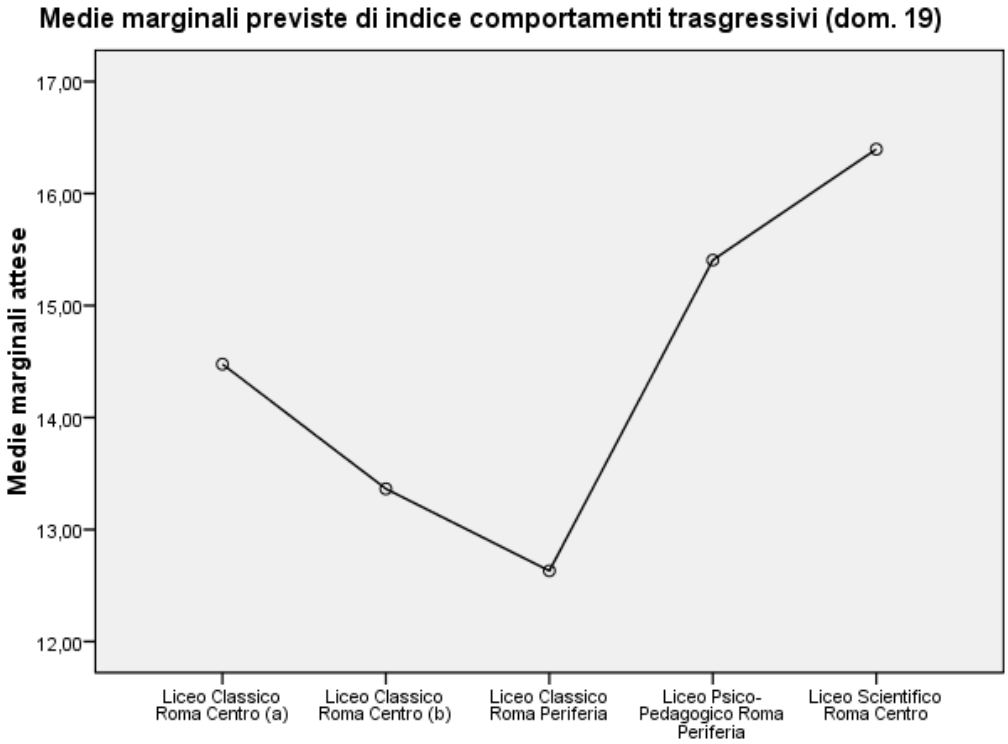
Maggiore è la disponibilità a trattare temi con valenza sociale e culturale nel liceo classico di periferia.

Figura 3.2. *Differenza tra scuole in relazione alla disponibilità a trattare temi con valenza sociale e culturale*



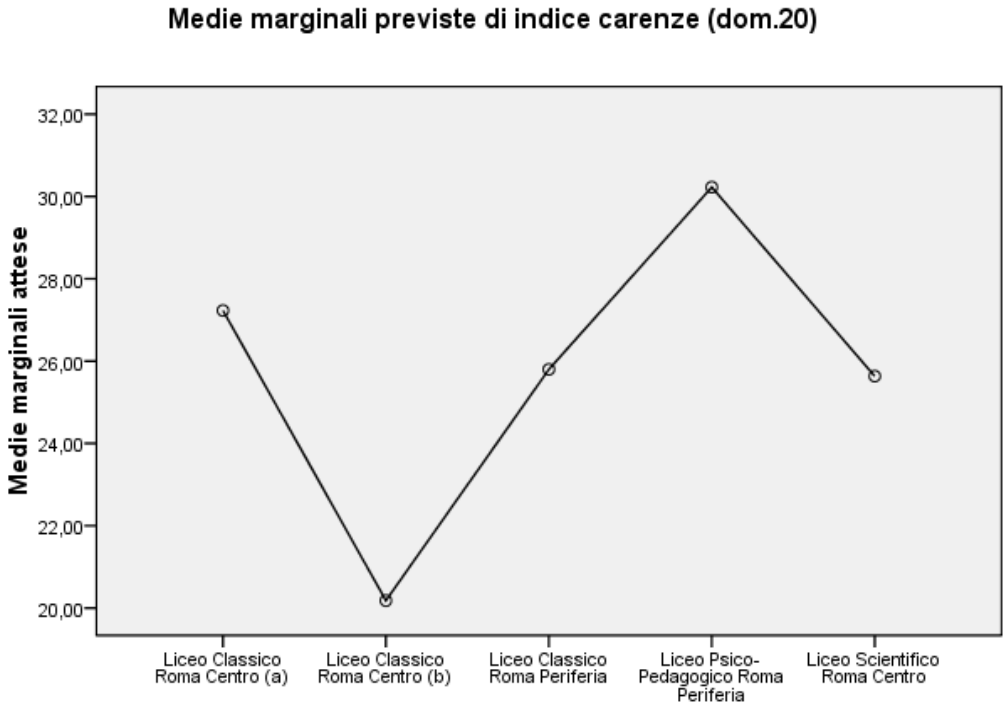
Risulta una maggiore presenza di condotte trasgressive e comportamenti devianti degli studenti nel liceo scientifico e nel liceo psico-pedagogico (Figura 3.3).

Figura 3.3. *Differenza tra scuole rispetto alle condotte trasgressive degli studenti*



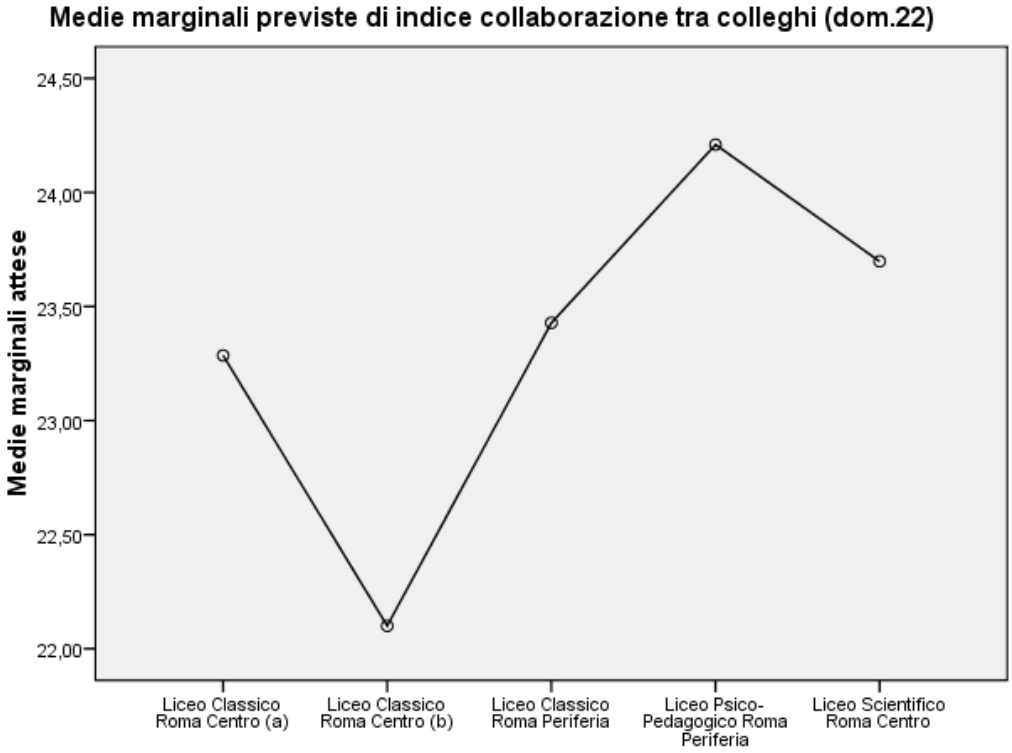
Per quanto riguarda le carenze c'è una differenza statisticamente significativa tra il liceo classico di Roma centro (b) e il liceo psico-pedagogico: maggiore è la ricaduta sulla didattica delle carenze di risorse umane o strutturali nel liceo psico-pedagogico (Figura 3.4).

Figura 3.4. *Differenza tra scuole rispetto all'organizzazione della scuola*



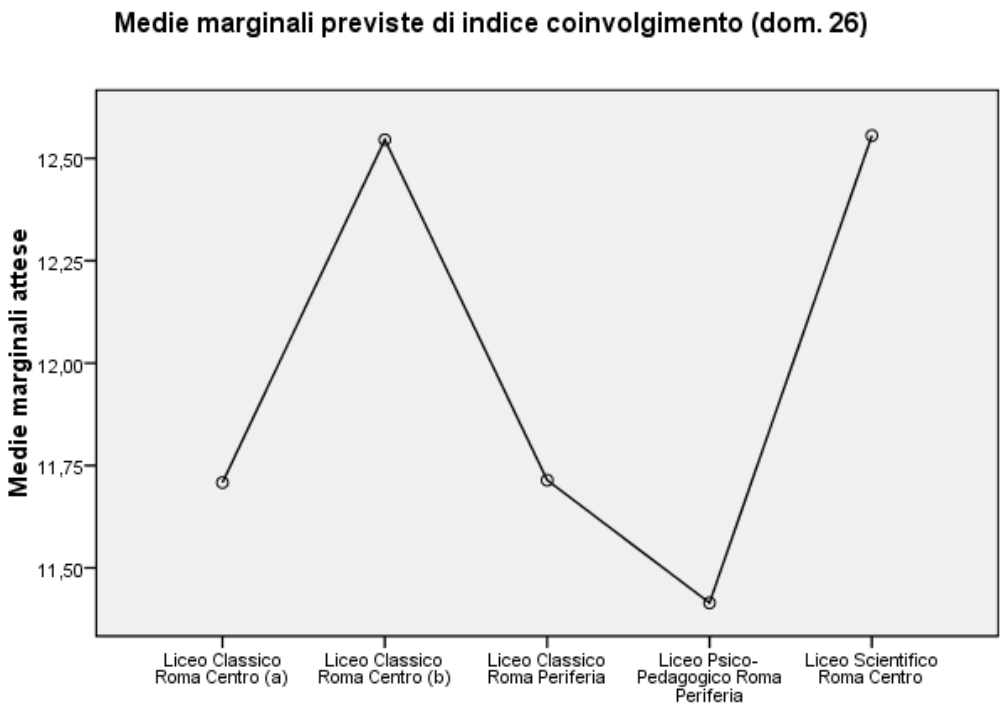
Statisticamente non si evidenzia una differenza significativa in relazione alla collaborazione tra insegnanti e al loro coinvolgimento nelle decisioni che riguardano la scuola. Tuttavia è interessante notare la differenza nel livello di collaborazione tra gli insegnanti delle cinque scuole che la Figura 3.5 mette in evidenza. Gli insegnanti del liceo psico-pedagogico e del liceo scientifico sono più disponibili a realizzare attività in cui la collaborazione con i colleghi è l'elemento chiave.

Figura 3.5. *Differenza tra scuole in relazione rispetto alla disponibilità degli insegnanti a collaborare con i colleghi*



La Figura 3.6 rende conto, al di là delle differenze statisticamente significative, delle differenze nel livello di assunzione di responsabilità degli insegnanti quando ci sono decisioni importanti da prendere nella scuola o contribuire alla soluzione di problemi della scuola.

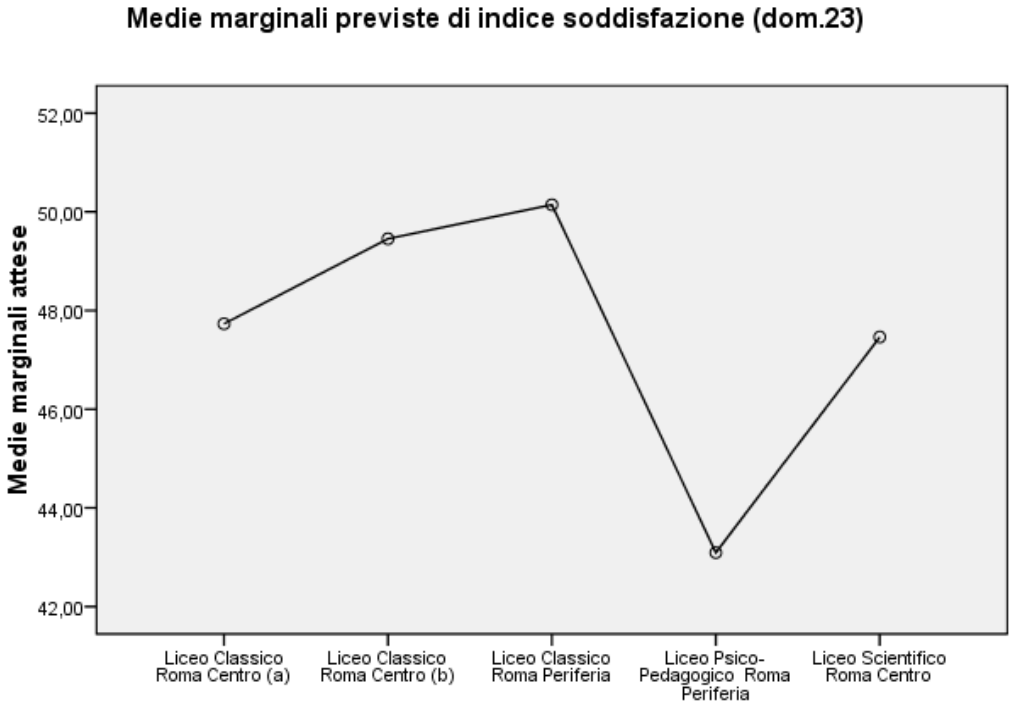
Figura 3.6. *Differenza tra scuole in relazione al coinvolgimento e alla partecipazione degli insegnanti*



L'analisi della varianza sull'indice *Soddisfazione,* che rende conto dell'opinione espressa dagli insegnanti in merito alla partecipazione e al coinvolgimento dei colleghi, delle famiglie e degli studenti nella realizzazione di una scuola che ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità educative di tutti gli alunni, riflette una differenza significativa tra il liceo psico-pedagogico e le altre quattro scuole.

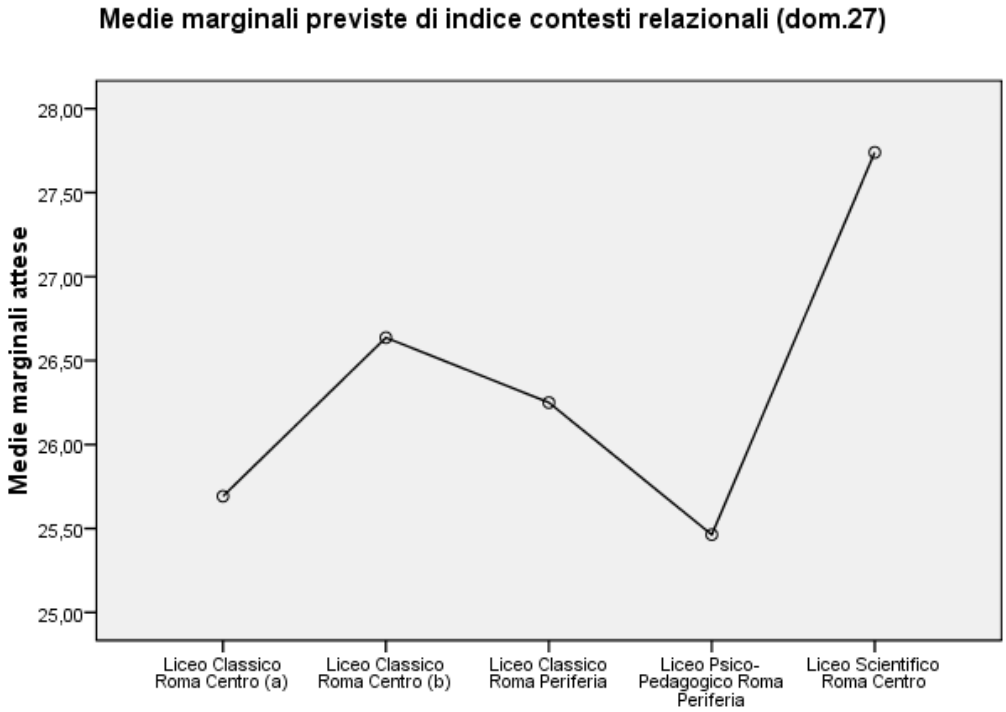
La Figura 3.7 mette chiaramente in evidenza quanto la soddisfazione degli insegnanti del liceo psico-pedagogico sia bassa rispetto a quella degli altri istituti.

Figura 3.7. *Differenza tra scuole in relazione al livello di soddisfazione degli insegnanti nei confronti dei comportamenti e degli atteggiamenti dei colleghi, degli studenti e delle famiglie degli studenti*



L'opinione che gli insegnanti hanno in relazione al contesto relazionale in cui ciascuna componente, gli insegnanti, gli organi collegiali, il Dirigente, il personale amministrativo e le famiglie, contribuisce alla realizzazione di una scuola come luogo di sviluppo, di confronto e di collaborazione evidenzia una differenza tra il liceo psico-pedagogico e il liceo scientifico. Gli insegnanti di quest'ultimo ritengono che tutti collaborano in maniera soddisfacente alla buona organizzazione della scuola (Figura 3.8), e la loro opinione è, in modo statisticamente significativo, più positiva rispetto a quella degli insegnanti del liceo psico-pedagogico.

Figura 3.8. *Differenza tra scuole rispetto ai diversi contesti relazionali*

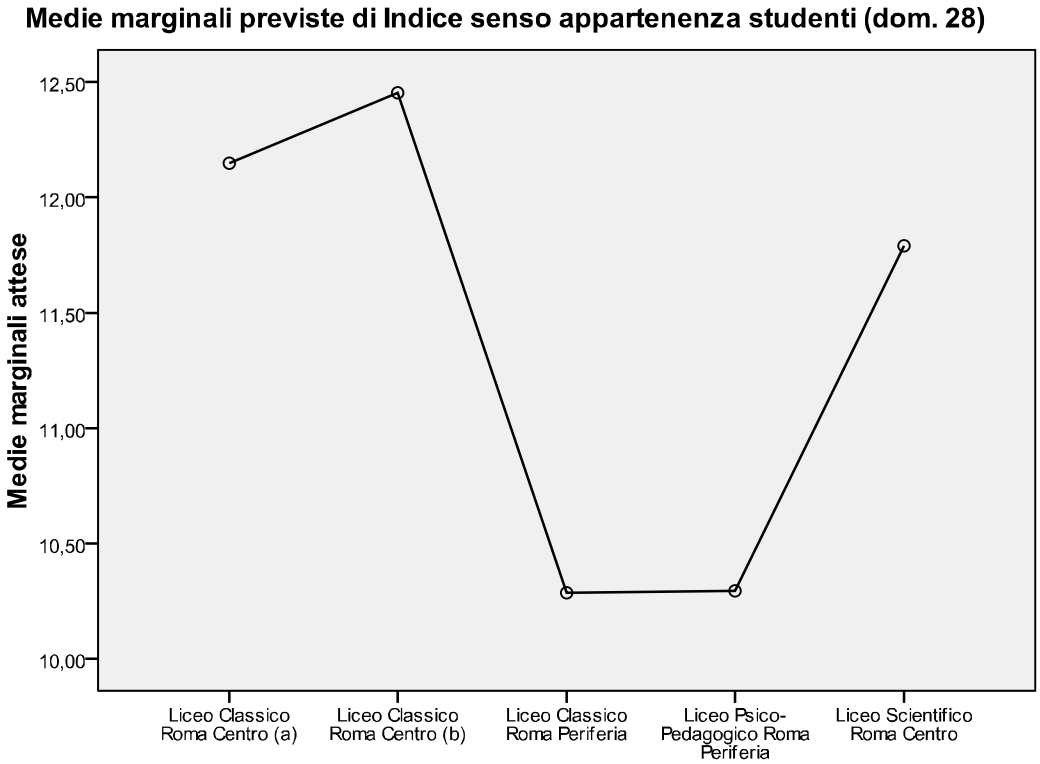


La figura 3.9 consente di individuare in quali scuole sono state rilevate differenze in relazione al senso di appartenenza degli studenti. Gli studenti del liceo psico-pedagogico, infatti, hanno, stando alla percezione degli insegnanti, un sentimento di appartenenza alla scuola significativamente inferiore rispetto sia ai due licei classici del centro sia al liceo scientifico.

La varianza è significativa per il liceo classico di periferia solo rispetto al liceo classico Roma centro (b).

É interessante notare che nelle due scuole collocate in un contesto territoriale periferico gli studenti non si sentono parte della comunità scolastica e non sono orgogliosi di frequentare la loro scuola. È importante tenere presente che, né tra gli insegnanti né tra il personale non docente delle cinque scuole, emergono differenze significative rispetto allo stesso indice.

Figura 3.9. *Differenza tra scuole rispetto al senso di appartenenza degli studenti*



3.4. Analisi della varianza con l'accorpamento dei tipi di scuola (ANOVA)

E'stato effettuato un secondo test dopo aver proceduto all'accorpamento dei dati relativi ai tre licei classici per ottenere tre tipi di scuola e operare un confronto quindi tra gli insegnanti del liceo classico, del liceo scientifico e del liceo psico-pedagogico.

In questo caso i dati relativi ai fattori dei questionari sono stati sottoposti all'analisi della varianza per verificare le differenze statisticamente significative rispetto alla variabile nominale concorrente:

- tipo di scuola.

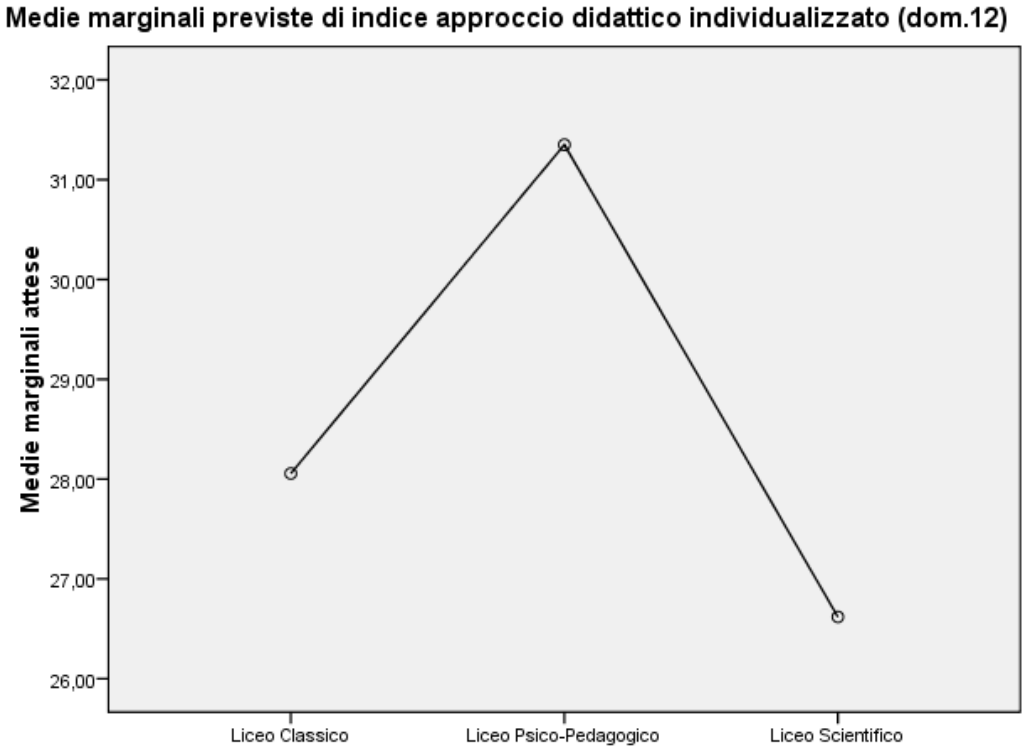
Ha guidato la scelta sempre la convinzione che alcuni atteggiamenti, comportamenti e opinioni trovino spiegazione in caratteristiche proprie del gruppo di appartenenza che può essere caratterizzato ancora di più dall'insieme delle caratteristiche sociali, culturali e relazionali che si ritrovano all'interno di indirizzi diversi di studi.

La differenza media è stata considerata significativa al livello di 0,05.

•

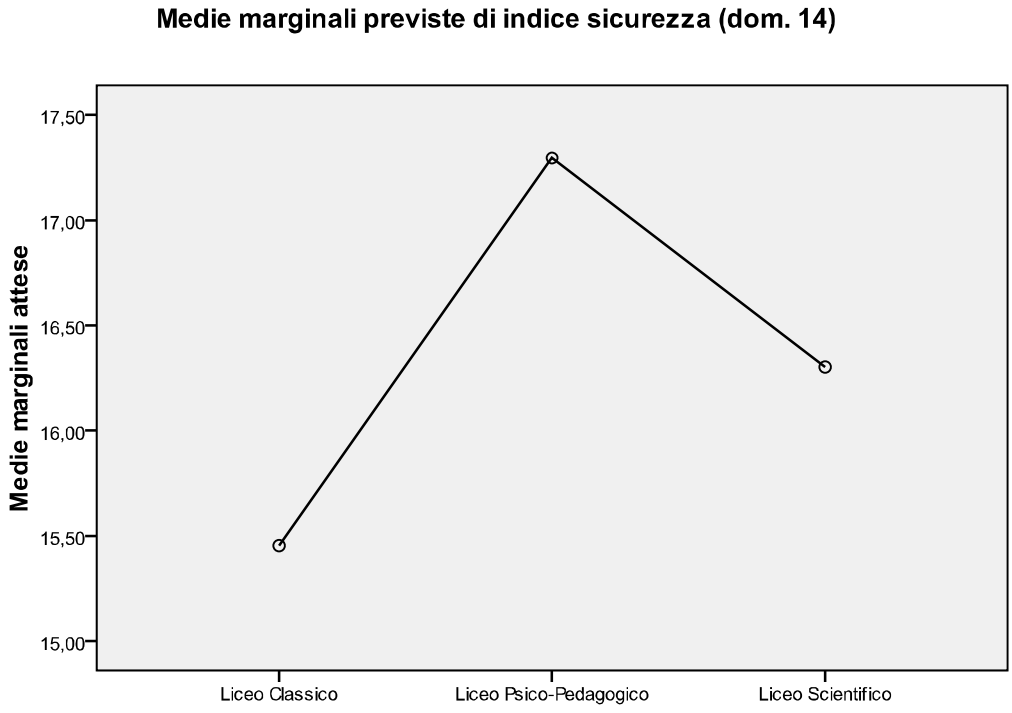
È risultata significativa la differenza di approccio didattico tra i tipi di scuola. Nel liceo psico-pedagogico gli insegnanti utilizzano un approccio individualizzato in misura maggiore rispetto agli insegnanti del liceo classico e del liceo scientifico (Figura 3.10).

Figura 3.10. *Differenze tra tipi di scuola in relazione all'approccio didattico*



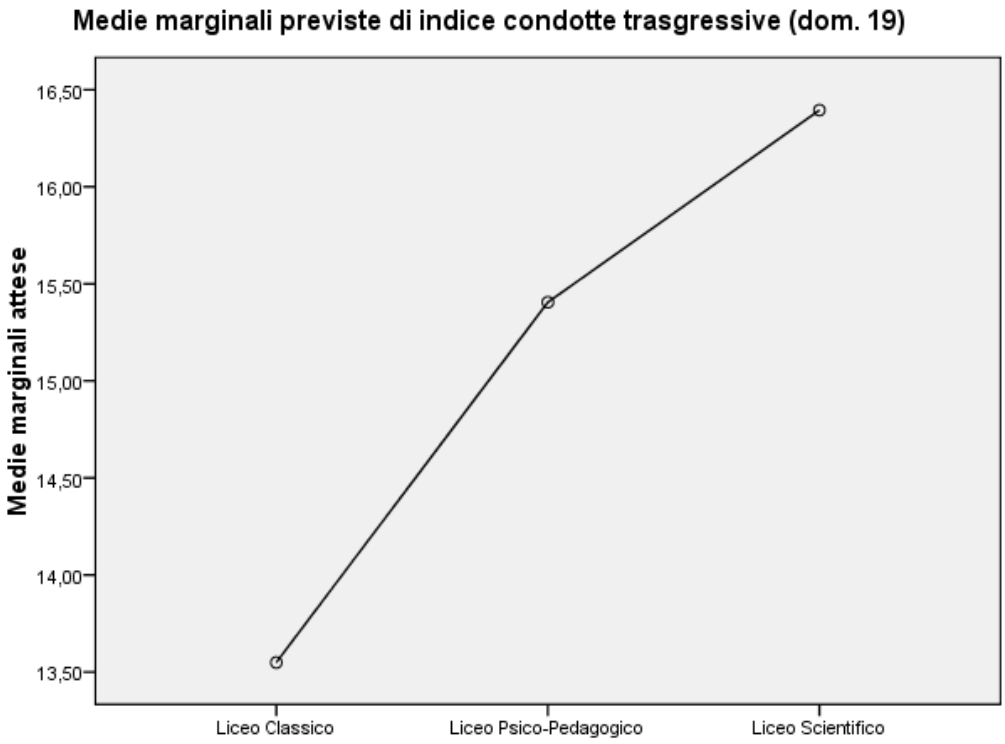
In relazione alla sicurezza con cui gli insegnanti utilizzano un approccio didattico centrato sulla collaborazione fra gli studenti le analisi rilevano una differenza staticamente significativa e maggiore del liceo psico-pedagogico rispetto al liceo classico (Figura 3.11).

Figura 3.11. *Differenze tra tipi di scuola nella sicurezza nell'utilizzo di un approccio didattico centrato sulla collaborazione tra studenti*



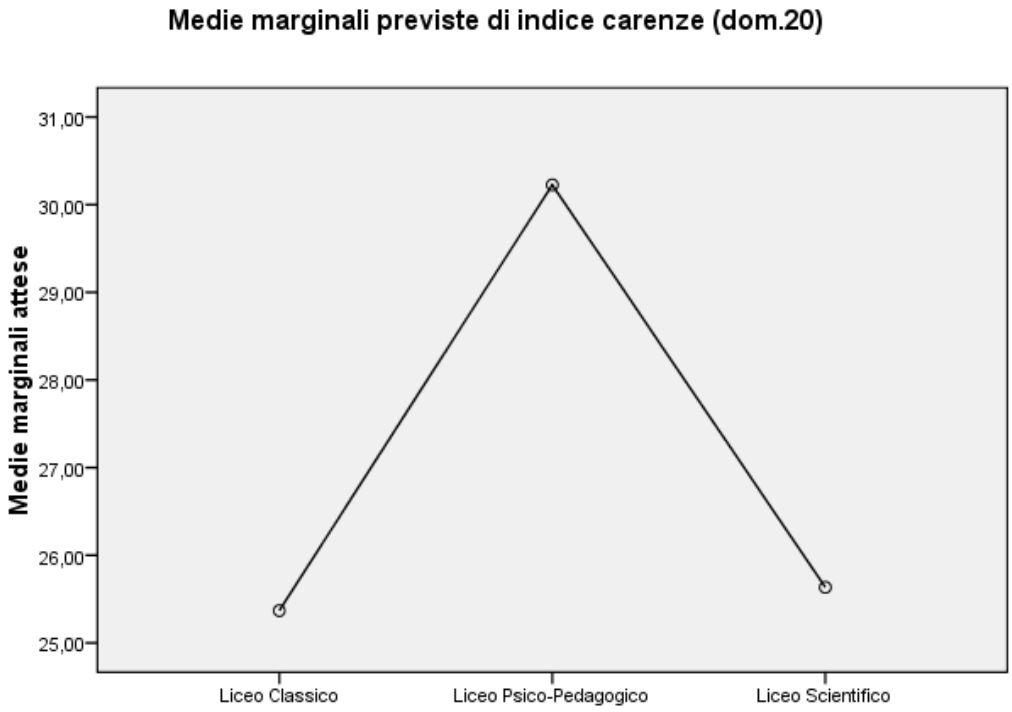
Risulta una maggiore presenza di condotte trasgressive e comportamenti devianti tra gli studenti del liceo psico-pedagogico rispetto a quelli del liceo classico. La differenza è significativa anche tra il liceo scientifico e il liceo classico: maggiore è la presenza di tali condotte nel liceo scientifico (Figura 3.12).

Figura 3.12. *Differenze tra tipi di scuola rispetto alle condotte trasgressive degli studenti*



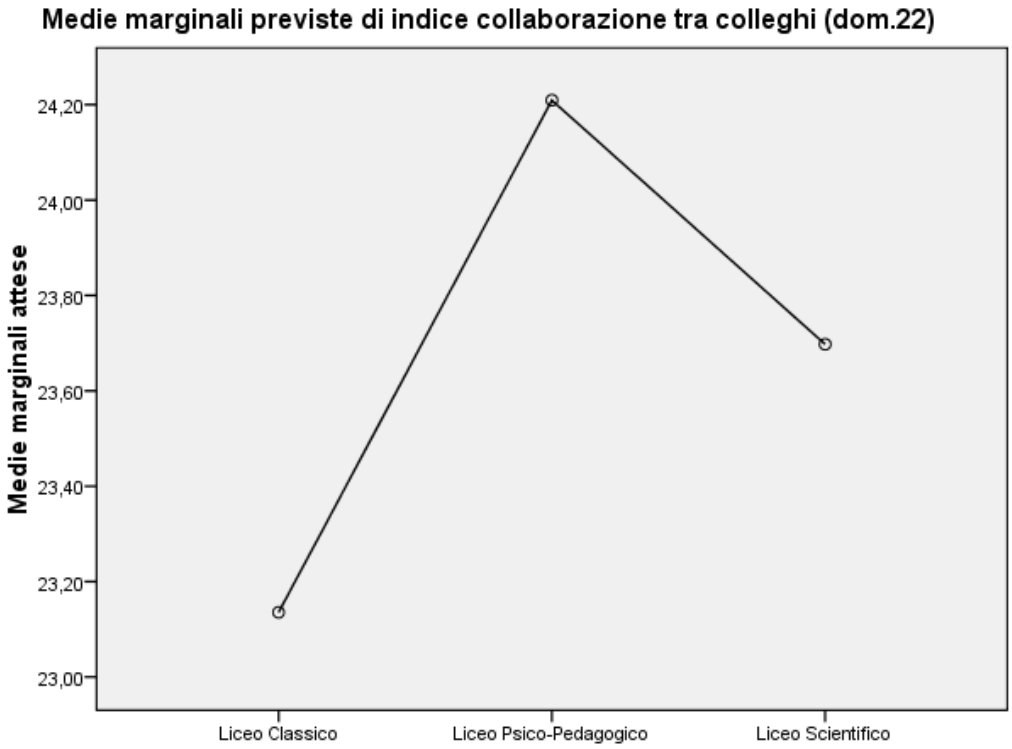
Per quanto riguarda le carenze di risorse umane e strutturali c'è una differenza tra il liceo psico-pedagogico e gli altri due tipi di liceo. La ricaduta delle carenze sulla didattica è maggiore nel liceo psico-pedagogico (Figura 3.13).

Figura 3.13. *Differenze tra tipi di scuola in relazione all'organizzazione della scuola*



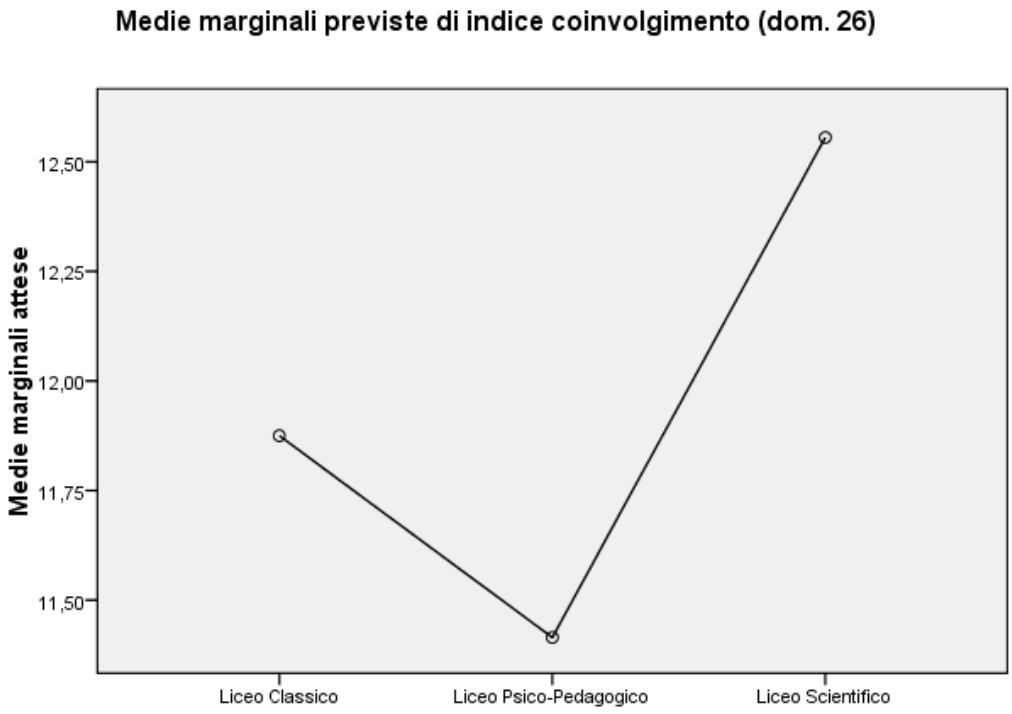
Statisticamente non si evidenzia una differenza significativa in relazione alla collaborazione tra insegnanti e al loro coinvolgimento nelle decisioni che riguardano la scuola. Tuttavia è interessante notare la differenza nel livello di collaborazione tra gli insegnanti dei tre tipi di scuola. La Figura 3.14 mette in evidenza una maggiore disponibilità a scambiare opinioni e a collaborare per il superamento di difficoltà di apprendimento degli alunni in difficoltà così come per la realizzazione di attività volte alla valorizzazione degli alunni migliori.

Figura 3.14. *Differenze tra tipi di scuola rispetto alla disponibilità degli insegnanti a collaborare con i colleghi*



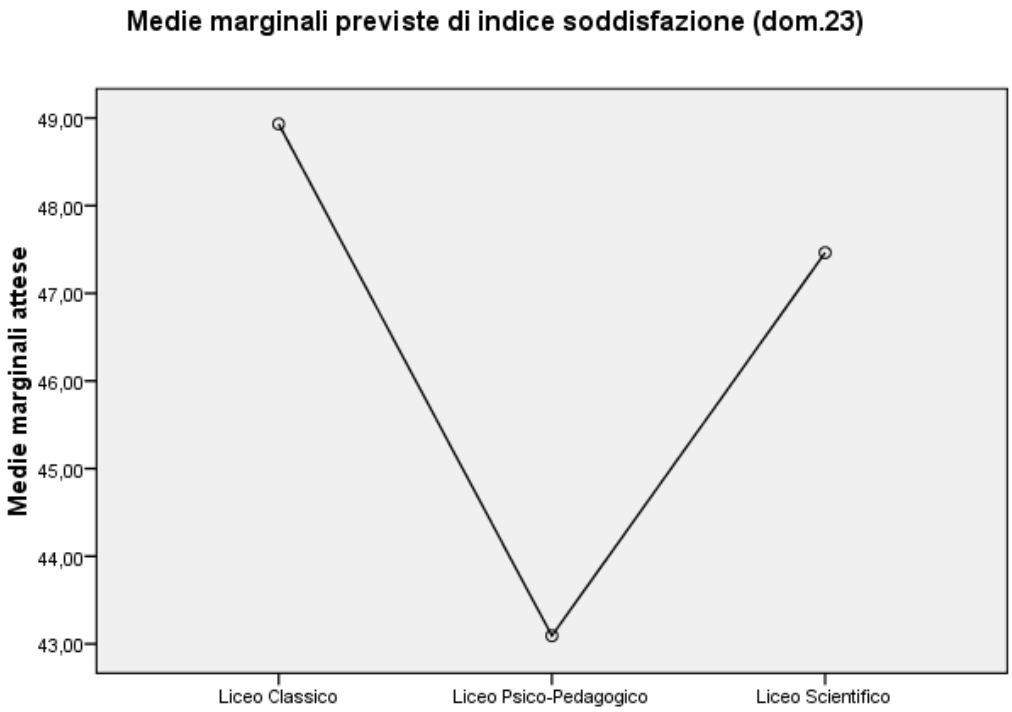
La Figura 3.15 rende conto delle differenze che esistono tra gli insegnanti nel livello di assunzione di responsabilità quando ci sono decisioni importanti da prendere nella scuola o contribuire alla soluzione di problemi della scuola. Maggiore è il coinvolgimento degli insegnanti del liceo scientifico rispetto a quelli del liceo psico-pedagogico.

Figura 3.15. *Differenze tra tipi di scuola in relazione al coinvolgimento e della partecipazione degli insegnanti*



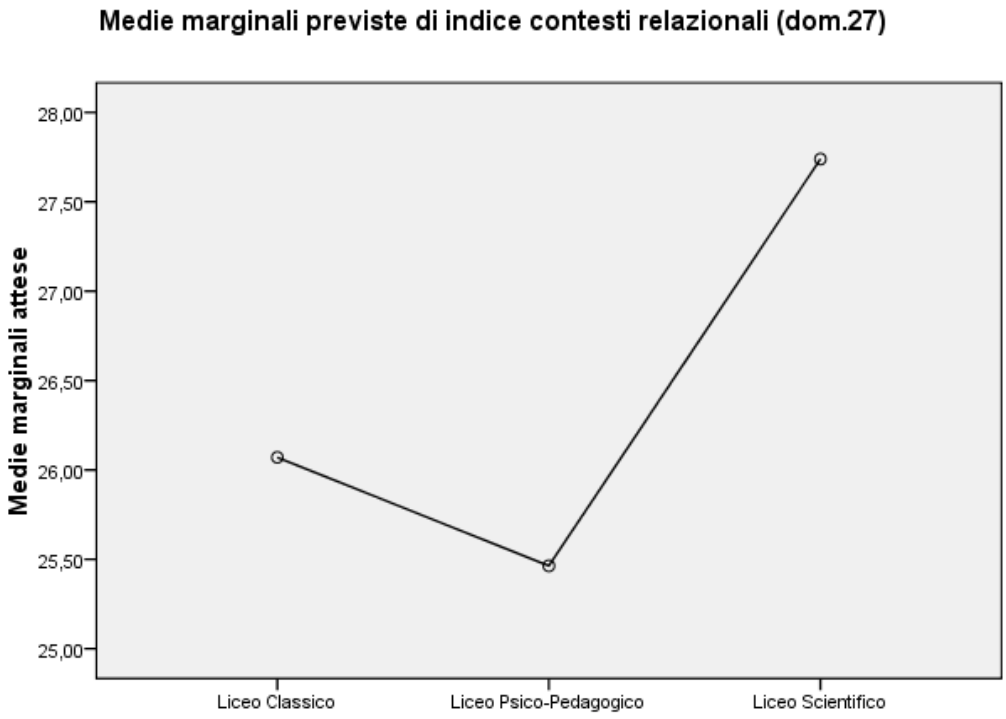
L'analisi della varianza sull'indice Soddisfazione che confronta l'opinione espressa dagli insegnanti in merito alla partecipazione e al coinvolgimento dei colleghi, delle famiglie e degli studenti nella realizzazione di una scuola che ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità educative di tutti gli alunni riflette la differenza tra il liceo psico-pedagogico e gli altri due licei. La Figura 3.16 mette chiaramente in evidenza quanto la soddisfazione degli insegnanti del liceo psico-pedagogico sia bassa rispetto a quella degli altri istituti.

Figura 3.16. *Differenze tra tipi di scuola rispetto all'impegno e alla partecipazione degli insegnanti, degli studenti e delle famiglie*



L'opinione che gli insegnanti hanno in relazione al contesto relazionale in cui tutte le componenti della scuola, gli insegnanti, gli organi collegiali, il Dirigente, il personale amministrativo e le famiglie, contribuiscono alla realizzazione di una scuola come luogo di sviluppo, di confronto e di collaborazione evidenzia una differenza significativa tra il liceo scientifico e il del liceo-pedagogico. Gli insegnanti del liceo scientifico ritengono che tutti collaborano in maniera soddisfacente alla buona organizzazione della scuola e la loro opinione statisticamente è più positiva rispetto a quella degli insegnanti del liceo psico-pedagogico (Figura 3.17).

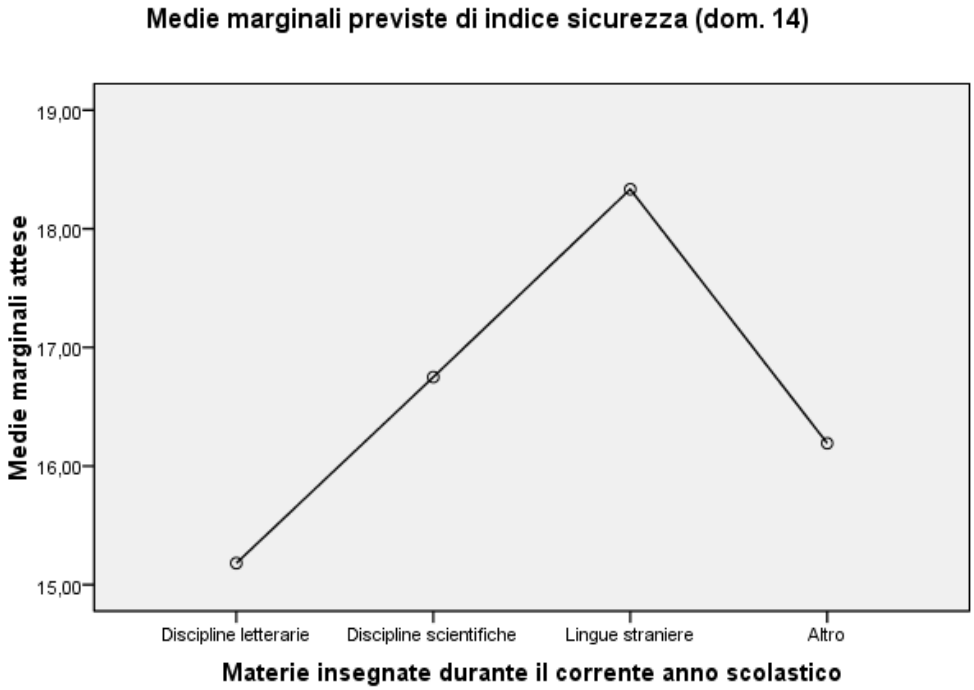
Figura 3.17. *Differenze tra tipi di scuole in relazione a diversi contesti relazionali*



3.5. Analisi della varianza per materie insegnate

Statsisticamente si evidenzia una differenza significativa per l'indice *Sicurezza nell'uso di un approccio didattico centrato sulla collaborazione fra studenti* rispetto alle materie insegnate. Gli insegnanti di lingue hanno dichiarato di utilizzare con un elevato grado di confidenza un approccio in cui gli studenti sono coinvolti in attività collaborative (Figura 3.18).

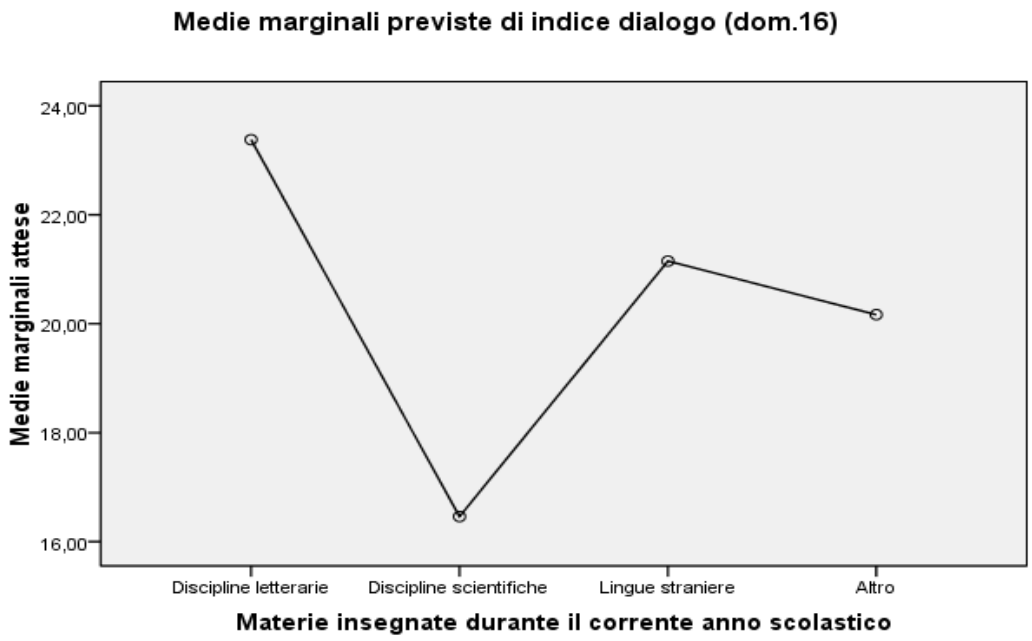
Figura 3.18. *Differenze tra insegnanti di discipline diverse rispetto alla sicurezza nell'utilizzo di un approccio didattico centrato sulla collaborazione tra studenti*



La disponibilità a trattare temi sociali e culturali intercetta una differenza anche tra le materie insegnate.

Tra gli insegnanti delle discipline letterarie c'è una maggiore disponibilità rispetto agli insegnanti delle discipline scientifiche a trattare temi sociali e maggiore è la disponibilità degli insegnanti di lingue straniere rispetto agli insegnanti di discipline scientifiche (Figura 3.19)**.**

Figura 3.19. *Differenze tra insegnanti di discipline diverse rispetto alla disponibilità a trattare temi con valenza sociale e culturale*



3.6. Analisi della varianza con il test non parametrico di Kruskal e Wallis

E' stata effettuata l'analisi della varianza fra gli indici anche con il test non parametrico di Wilcoxon/Mann-Whitney perché consente di prescindere per la sua validità dalle condizioni di normalità ed omogeneità delle varianze delle popolazioni statistiche considerate. Il test permette il confronto fra i tre campioni indipendenti presi in esame (tipi di scuola) e fornisce per ciascun livello del criterio di classificazione, la somma dei ranghi osservata e quella attesa nell'ipotesi nulla di campioni estratti da una stessa popolazione statistica. Il test permette di respingere l'ipotesi nulla con una probabilità di errore $P \leq 0{,}01$.

L'ipotesi nulla da verificare è che i tre campioni estratti dalla popolazione di insegnanti di riferimento abbiano la stessa tendenza centrale e la stessa distribuzione.

•

Si riportano i risultati più rilevanti.

Tra i tre tipi di scuola sono emerse differenze significative per alcuni indici.

- ✓ *Approccio didattico individualizzato* (chi-quadrato 16.763, df 2, Sig. 0,000)
- ✓ *Carenze di risorse umane e strutturali* (chi-quadrato 14.021, df 2, Sig. 0,001)
- ✓ *Coinvolgimento*(chi-quadrato 8.771, df 2, Sig. 0,012)
- ✓ *Contesti relazionali* (chi-quadrato 10.645, df 2, Sig. 0,005)
- ✓ *Soddisfazione* (chi-quadrato 25.914, df 2, Sig. 0,000)
- ✓ *Comportamenti trasgressivi degli studenti* (chi-quadrato 14.021, df 2, Sig. 0,001)

•

Il test di Mann-Whitney ha consentito di individuare le differenze statisticamente significative fra i tre tipi di scuola.

Per quando riguarda l'indice *Approccio didattico individualizzato* emerge che il rango medio delle risposte fornite dagli insegnanti del liceo psico-pedagogico è significativamente maggiore sia rispetto al rango delle risposte date dagli insegnanti del liceo classico sia rispetto al rango delle risposte del liceo scientifico.

Gli indici *Sicurezza, Comportamenti trasgressivi degli studenti, Carenze* mettono in evidenza una varianza statisticamente significativa tra il liceo psico-pedagogico e

il liceo classico. Maggiori sono i ranghi del primo rispetto al secondo per tutti e tre gli indici.

L'indice Soddisfazione invece è inferiore per il liceo psico-pedagogico rispetto al liceo classico.

Tra il liceo classico e il liceo scientifico l'unica differenza statisticamente significativa riguarda l'indice *Comportamenti trasgressivi degli studenti* che risulta più alto nel liceo scientifico.

Nel confronto tra il liceo psico-pedagogico e il liceo scientifico emergono varianze significative a favore del primo rispetto al secondo, a livello degli indici di *Approccio didattico individualizzato e Carenze di risorse umane e strutturali*. La situazione si inverte per gli indici *Coinvolgimento, Soddisfazione, Contesti relazionali*. Maggiore è il rango delle risposte degli insegnanti del liceo scientifico.

Osservazioni riassuntive

In relazione al questionario insegnanti, i risultati non evidenziano differenze significative rispetto alla variabile "materie insegnate" se non per quanto riguarda la disponibilità a trattare temi con valenza sociale e culturale da parte degli insegnanti delle discipline letterarie e ad utilizzare un approccio didattico centrato sulla collaborazione fra gli studenti da parte degli insegnanti di lingue straniere.

Si evidenziano, invece, delle differenze tra gli insegnanti delle cinque scuole prese singolarmente e tra i diversi tipi di liceo rispetto alle variabili considerate.

In generale, è confermata l'ipotesi della correlazione tra un approccio didattico individualizzato, la sicurezza nell'utilizzo di metodi didattici centrati sulla collaborazione fra gli studenti, la disponibilità a trattare temi con valenza sociale e culturale, a la disponibilità a collaborare con i colleghi.

La collaborazione tra gli insegnanti si verifica quando il contesto relazionale è favorevole, quando cioè, gli insegnanti, il personale non docente, il Dirigente e le famiglie condividono atteggiamenti e comportamenti. Gli insegnanti del liceo psico-pedagogico e del liceo scientifico sono più inclini, rispetto agli insegnanti del liceo classico, a condividere con i loro colleghi percorsi e difficoltà.

Cercando di elaborare un profilo generale dei comportamenti degli insegnanti delle singole scuole, si rileva che il più caratterizzato è il liceo psico-pedagogico. Gli insegnanti sono più disponibili a seguire percorsi individualizzati di insegnamento, sono moderatamente disponibili a trattare temi con valenza sociale e culturale e orientati a collaborare con i colleghi per la realizzazione di attività didattiche, per l'osservazione reciproca delle attività nelle classi e per lo scambio di opinioni sul modo di aiutare gli alunni in difficoltà. Di contro, gli insegnanti del liceo psico-pedagogico affermano che l'attività didattica risente in maniera consistente delle carenze di risorse strutturali, organizzative e di personale. Le difficoltà che denunciano fanno da contrappeso al loro basso livello di coinvolgimento nelle decisioni fondamentali che riguardano la scuola e al loro giudizio di scarsa soddisfazione nei confronti della partecipazione attiva e propositiva degli insegnanti, degli studenti e delle famiglie. Il Dirigente Scolastico si discosta dalle affermazioni degli insegnanti della scuola perché

descrive un contesto relazionale in cui gli insegnanti, gli studenti e le famiglie collaborano e partecipano in modo propositivo alla vita della scuola. Il Dirigente pone, però, in evidenza un elemento interessante e contraddittorio rispetto alle informazioni fornite dagli insegnanti: sono pochi gli insegnanti che collaborano tra loro per la soluzione di situazioni problematiche, quali il rendimento degli alunni o i conflitti all'interno della classe, e coloro che hanno un livello elevato di aspettative per tutti gli studenti. Questa scuola collocata, in una zona periferica della città, e frequentata, rispetto alle altre, da un'alta percentuale di studenti provenienti da altri Paesi, europei e non, da alunni che per più del 50% appartengono alla fascia bassa della scala sociale, dal 3% di alunni con svantaggi di tipo sensoriale, motorio e mentale, risulta più impegnata delle altre scuole sul piano sociale. Sono molte le attività che la scuola svolge anche in collaborazione con le risorse territoriali per prevenire la dispersione, per cercare di recuperare la motivazione allo studio e, infine, per offrire assistenza alle fasce marginali dell'adolescenza.

Nell'ambito di un'organizzazione educativa e didattica che pone al centro il criterio dell'equità, gli insegnanti sono sempre più chiamati a riversare il loro impegno in attività ordinarie e in gruppi formalizzati per attuare specifici percorsi didattici. Questo dovrebbe tradursi sia in un'articolazione dei percorsi di apprendimento in momenti di lavoro comune all'intera classe (momenti della motivazione, della progettazione, delle esperienze di ricerca, della verifica), sia in momenti diversificati che possano comprendere attività di recupero, attività di sostegno ed attività di approfondimento.

Un insegnante non può ignorare l'importanza dello sviluppo del senso di giustizia perché da questo dipende la sua professione, come afferma Perrenoud, infatti, "la solidarité et le sens des responsabilité sont étroitement dépendants de sentiments de justice".[188]

L'impegno personale profuso dagli insegnanti in questa direzione dovrebbe rendere conto della loro presa di coscienza e assunzione di responsabilità nei confronti di un'educazione che si muove in direzione opposta all'individualismo e che ha come fine l'educazione alla convivenza civile, ma le informazioni ottenute con i questionari mettono in evidenza la questione della distanza tra i

[188] Philippe Perrenoud, *op. cit.*, p. 146.

convincimenti e l'azione. Gli insegnanti più disponibili a svolgere attività di sostegno e valorizzazione di tutti gli alunni, iniziative sociali, multiculturali e interculturali appartengono al liceo psico-pedagogico e al liceo scientifico. Gli insegnanti dei licei classici non si dedicano a questo tipo di attività al di fuori dell'orario scolastico.

I più coinvolti e impegnati nella attività decisionali che riguardano la vita della scuola sono gli insegnanti del liceo scientifico, mentre i più soddisfatti del loro lavoro e con elevate aspettative nei confronti degli studenti migliori sono gli insegnanti dei tre licei classici. Esprimono un'opinione positiva anche nei riguardi del livello di partecipazione e responsabilità degli studenti e delle famiglie.

I dati di contesto, quali il degrado urbano, l'inquinamento ambientale, e i fattori di tensione sociale quali la disoccupazione, i conflitti etnici e la povertà diffusa sono elementi che concorrono a delineare una situazione sociale in cui la ricchezza e il benessere non sono distribuiti secondo criteri di equità. Gli studenti che si trovano a crescere in un ambiente disagiato ne subiscono l'influenza.

Il contesto sociale in cui la scuola è inserita contribuisce a influenzare le caratteristiche della scuola stessa e degli studenti. Non solo il tasso di microcriminalità ma anche e soprattutto, in riferimento alle cinque scuole oggetto di analisi nel presente studio, il livello culturale e i modelli di riuscita in campo scolastico e professionale incidono sulla qualità delle opportunità di educazione formale e informale dei ragazzi. Le attese degli insegnanti e delle famiglie si riversano sul reale con effetto predittivo.

Dai dati raccolti con i questionari è emerso che il livello sociale delle famiglie degli studenti è omogeneo all'interno dei tipi di scuola e dei contesti territoriali. Questo conferma la tendenza delle famiglie a non distribuirsi in maniera casuale tra i diversi contesti locali e tra le diverse scuole. La scelta di dove abitare e dove iscrivere i figli determina la comunità in cui lo studente si trova a vivere e incide sulle sue aspettative di successo e sui suoi comportamenti.

Le condotte trasgressive degli studenti sono fortemente rappresentati nel liceo scientifico, moderatamente nel liceo psico-pedagogico e pressoché assenti nei tre licei classici.

Le carenze di tipo organizzativo e strutturale costituiscono una difficoltà che si riversa sull'attività didattica nelle due scuole collocate in un contesto territoriale periferico.

L'individuo può soddisfare alcuni fondamentali bisogni solo attraverso l'adesione empatica al gruppo, con il sentimento gratificante di essere tra i membri collaboratori.[189]

Il bisogno di sentirsi appartenenti al gruppo conferma la funzione essenziale di aggregazione ed è l'elemento soggettivo basilare come forza aggregante con implicazioni critiche per lo sviluppo.

Il sentimento, o senso di appartenenza, vale a dire la percezione della condivisione e compartecipazione agli scopi del gruppo è un elemento che ha dato risalto alle differenze tra le scuole.

La maggior parte degli insegnanti delle cinque scuole ha un atteggiamento positivo e lavora con entusiasmo, ma nel liceo psico-pedagogico il 50% degli insegnanti e la stessa percentuale di studenti non sono orgogliosi della loro scuola.

Durante le interviste sono emersi alcuni aspetti che non era stati colti attraverso le domande dei questionari. Il più critico di questi aspetti riguarda la distanza fra ciò che gli insegnanti ritengono fondamentale e ciò che, concretamente, riescono a tradurre in azione. A livello teorico e a livello ideale, gli insegnanti riconoscono che un approccio didattico individualizzato ottimizzerebbe l'apprendimento in funzione delle caratteristiche individuali dei ragazzi, e che tale scelta agirebbe come principio di equità. Nella sostanza, questo principio risulta di difficile interiorizzazione e applicazione.

Tutti concordano, inoltre, che la mancanza di un orientamento reale costituisce uno dei maggiori ostacoli alla riuscita scolastica dei ragazzi, una difficoltà a volte insuperabile. Secondo la raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento del Comitato di esperti al Congresso internazione dell'UNESCO, tenutosi a Bratislavia nel 1970, "orientare significa porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della

[189] Gordon W. Allport, "The Psychology of participation", in *Psychology Review*, 53, 1945.

società e raggiungere il pieno progresso della persona" ed è, inoltre, premessa essenziale per un'istruzione di base di qualità per tutti".[190] Nell'ultimo decennio la scuola italiana, nell'intento di raccogliere le sfide di una società in continuo cambiamento, ha adottato una serie di riforme che, almeno da quanto emerge dal punto di vista di questi osservatori privilegiati, sembrano essere rimaste sulla carta.

L'orientamento, il processo attraverso il quale l'individuo attribuisce significato alle proprie scelte e governa la propria esperienza, è considerato un fattore determinante per il successo scolastico da tutti gli intervistati, ma non è emerso dai colloqui quali siano, all'interno delle scuole, i soggetti responsabili dell'attivazione di tale processo. Verosimilmente, tutti facevano riferimento all'efficacia delle attività realizzate nell'ambito dell'accoglienza in entrata e dell'accompagnamento in uscita, e cioè all'insieme delle attività volte all'inserimento dei ragazzi nella nuova realtà o al reperimento e alla rielaborazione delle informazioni utili per l'assunzione di decisioni rispetto al percorso di studi. Gli intervistati sembrano non prendere in considerazione le responsabilità dell'orientamento in itinere che, in teoria, spettano agli insegnanti curricolari. Organizzare l'attività didattica in modo da sviluppare nei ragazzi la capacità di analizzare e controllare il proprio percorso, individuare i segnali di criticità e di rischio e intervenire per superarli, favorire le capacità decisionali in modo da condurre i ragazzi gradualmente a scelte consapevoli, è, per tutti i testimoni privilegiati intervistati, ancora un'utopia perché manca la dimensione collaborativa fra colleghi. Gli insegnanti delle cinque scuole concordano sulla difficoltà di trovare disponibilità di collaborazione fra i colleghi. Il confronto avviene occasionalmente sulla base dei rapporti personali, e in modo non sistematico o istituzionalizzato. Non è neppure solo una questione di incentivo economico, sottolineano gli insegnanti, ma piuttosto una difficoltà di mettersi alla prova e di ripensare al proprio modo di insegnare.

Una riorganizzazione del tempo scuola, flessibile e distribuito nell'arco della giornata, è considerata da tutti una necessità per offrire reali opportunità di sviluppo a tutti gli studenti.

---

[190] Commission of the European Communities, *Memorandum on Lifelong Learning*, 30.10. 2000, 3.

In buona sostanza, gli insegnanti descrivono come disarticolati e poco sistematici i tentativi di innovazione nella scuola e confermano che la maggior parte svolge il proprio lavoro individualmente e seguendo schemi tradizionali. La realizzazione dei progetti coinvolge ancora una minima parte degli studenti e, di fatto, non riesce a stimolare la partecipazione dei più disinteressati, se non occasionalmente.

Ciò che emerge con forza è la distanza tra ciò che gli insegnanti credono sia giusto fare e ciò che riescono effettivamente a realizzare. Per riuscire a proporre una educazione che tenga conto delle differenze individuali e che promuova lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno è necessario, asseriscono, una vera e propria educazione mirata degli insegnanti e la riorganizzazione a livello di sistema.

Gli insegnanti, così come emerge anche da numerosi studi, contano più di qualsiasi altra variabile, più dei programmi e più degli istituti.

Se gli insegnanti sono disponibili a rivedere le proprie strategie in funzione delle caratteristiche individuali degli allievi, se riflettono sul proprio modo di lavorare, se sono disponibili a cambiarlo, se partecipano attivamente alla vita della scuola e quindi se propongono un modello di comportamento responsabile e propositivo agli studenti, se si liberano dai pregiudizi e aspirano all'eccellenza per tutti, svolgono il loro compito educativo all'insegna dell'equità.

La differenza maggiore emerge non tanto tra i contesti territoriali, quanto fra i tipi di scuola. Le risposte date dagli insegnanti del liceo classico di periferia, infatti, sono allineate a quelle fornite dagli insegnanti dei licei classici centrali. Le differenze sostanziali, infatti, emergono tra i licei classici e il liceo psico-pedagogico, che nella rappresentazione sociale si colloca in subordine rispetto ai licei classici. È interessante notare, però, che in quest'ultimo gli insegnanti sembrano più impegnati e più consapevoli di svolgere un'importante funzione educatrice proprio perché lavorano in un contesto sociale svantaggiato. Il ruolo sociale che la scuola e gli insegnanti sono chiamati a svolgere sembrano, però, prevalere sulle loro aspettative nei confronti dei risultati degli apprendimenti degli studenti. Ciò pone la questione se un sistema educativo di questo tipo riesca garantire l'equità in termini di opportunità di affermazione sociale e inserimento nel mondo del lavoro a tutti. Garantire a tutti, indipendentemente dalle condizioni socio-economico-culturale di provenienza, un'educazione di

qualità significa, in ultima analisi, promuovere lo sviluppo del capitale umano, creare le condizioni di un'evoluzione sociale sostenibile nel tempo e uno sviluppo democratico permanente.

Conclusioni

Il dibattito internazionale ha registrato, negli ultimi anni, un graduale slittamento dall'attenzione verso l'uguaglianza delle opportunità educative alla considerazione del concetto di uguaglianza declinato nei termini più estesi dell'equità. Un sistema scolastico equo non si definisce tale solo se distribuisce equamente l'istruzione, ma anche se contribuisce a rendere la società più giusta.

I cambiamenti educativi non possono che essere considerati in relazione a quelli sociali e, quindi, analizzare le opportunità educative dei sistemi di istruzione equivale a considerare gli effetti sociali, economi e politici che l'educazione formale (vale a dire quelle pratiche esplicitamente organizzate per soddisfare le esigenze della società) produce.

Le fondamentali direttrici di trasformazione che hanno investito l'educazione nei cinque secoli intercorsi dalla Riforma religiosa di Lutero fanno comprendere la necessità di interpretare l'educazione in una dinamica evolutiva che si estende ai diversi aspetti della vita sociale.

L'esigenza di istruzione che si era manifestata nella dottrina della riforma religiosa di Lutero ha esercitato la sua capacità di orientare l'educazione. E, allo stesso modo, le trasformazioni economiche che si sono verificate a partire dalla rivoluzione industriale hanno costituito lo sfondo nel quale si è registrato l'imponente sviluppo dei sistemi scolastici che ha avuto l'apice nell'attuazione di sistemi di istruzione rivolti a tutta la popolazione.

La rapidità dei cambiamenti in atto nei sistemi educativi dei Paesi industrializzati mette in evidenza la difficoltà della scuola e degli insegnanti a svolgere il loro compito di educazione in una società che, nei fatti, sembra disconoscere il ruolo della conoscenza per il miglioramento delle condizioni di vita.

Ai cambiamenti sociali fanno riscontro, infatti, i cambiamenti che identificano i profili degli individui, e la sfida della scuola consiste nella sua capacità di accogliere tali trasformazioni e rilanciarle per promuovere lo sviluppo della comprensione dell'uomo e della natura.

La domanda che ci si è posta è se la nuova direttrice possa essere costituita da una nozione comprensiva di equità che si applichi alla scuola e alla società e che costituisca il criterio per valutare l'innovazione nelle pratiche educative. Di conseguenza, ci si è interrogati se, e in quale misura, sia in atto una revisione

degli atteggiamenti che possa condurre ad una ripresa dello sviluppo all'insegna dell'equità.

La ricerca educativa nel corso del Novecento ha conseguito risultati importanti in questo campo. Un'attenzione crescente è stata posta verso le pratiche educative improntate all'equità, definita dalla Commissione Europea[191] "misura in cui i singoli possono trarre vantaggio dall'istruzione in termini di opportunità, accesso, condizioni e risultati." La nuova cultura individua come principi cardine dell'equità, l'indipendenza dei risultati dell'istruzione dall'ambiente socioeconomico e da altri fattori di svantaggio e l'individualizzazione dell'insegnamento.

Una società democratica, quindi, in linea teorica, deve considerare il "bene istruzione" non come un bene finale, ma come un processo attraverso il quale mettere tutti gli individui in condizione di partecipare attivamente al proprio processo di sviluppo per poter entrare a pieno titolo nella società moderna e democratica.

L'equità può essere intesa come uguaglianza di opportunità che passa attraverso l'appiattimento verso il basso della qualità, oppure come la possibilità di coniugare il principio di uguaglianza con l'efficacia e la qualità, per garantire a tutti una effettiva e reale uguaglianza dell'opportunità di sviluppo e di inserimento proficuo nella società.

La qualità dell'educazione ha, quindi, rilevanza a livello sociale anche nella prospettiva dell'eliminazione delle disuguaglianze sociali e della promozione della mobilità sociale.

L'appiattimento della qualità dell'educazione colpisce i più svantaggiati a livello sociale, culturale ed economico. Sono proprio coloro che hanno un retroterra sociale e culturale deprivato che ricevono i danni più consistenti, in termini di riduzione delle possibilità di inclusione nei processi sociali, economici e culturali, da una riduzione del livello qualitativo dell'educazione formale. Non è tanto una questione di garantire a tutti un diploma e di adeguare le proposte educative al livello sociale e culturale degli studenti, quanto di offrire a tutti una prospettiva di sviluppo reale.

---

[191] Commission of the European Communities, Communication form the Commission to the Council and to the European Parliament, *Efficiency and equity in European education and training systems*, Brussels, 8.9.2006.

Per cercare di capire in quale misura si sia affermata la nuova cultura dell'equità è stata condotta un'analisi delle pratiche educative e degli atteggiamenti diffusi tra gli insegnanti nelle scuole secondarie superiori.

Alcuni temi riferibili all'equità, come l'uguaglianza delle opportunità, l'individualizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento, l'inclusione, la partecipazione e l'impegno sono riconosciuti rilevanti a livello formale dagli insegnanti, ma nella realtà continuano a prevalere le categorie tradizionali.

Le interviste, in particolare, mettono in evidenza lo scarto tra il voler essere educativo e la realtà di tutti i giorni. Gli insegnanti sono consapevoli di ciò che andrebbe fatto, ma denunciano l'impossibilità di tradurre in fatti le parole. L'innovazione richiede un confronto sistematico e sistemico con il nuovo paradigma. A livello individuale, gli insegnanti e i Dirigenti scolastici non sono in grado di colmare il divario tra il funzionamento delle scuole e le azioni sociali che dovrebbero concorrere al riconoscimento del medesimo intento della funzione educatrice, vale a dire l'educazione intesa come conoscenza per il miglioramento della vita.

Sarebbe interessante, dopo questa prima esperienza che ha preso in considerazione il punto di vista degli insegnanti e dei Dirigenti scolastici, studiare le relazioni tra i risultati conseguiti dagli studenti alla fine del percorso di studi e i diversi tipi di scuola. Ciò consentirebbe di riflettere sulla qualità delle opportunità che vengono date agli studenti in una prospettiva diacronica. Seguire il percorso dei ragazzi che lasciano la scuola con un diploma consentirebbe di comprendere se il sistema scolastico riesca, realmente, a compensare le disuguaglianze dell'ambiente sociale, culturale ed economico di partenza e se sia in grado di offrire un'equa opportunità di sviluppo a tutti.

Per concludere, lo studio condotto, se pur limitato a cinque scuole secondarie della città di Roma, ha voluto mettere in evidenza la necessità di considerare l'educazione come un "bene" in grado di modificare il profilo degli individui nell'ottica di una società giusta ed equa.

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO[192]

Akiba, M., “Predictors of student fear of school violence: a comparative study of eighth graders in 33 countries”, in *School Effectiveness and School Improvement*, 19, 1, 2008, pp. 51-72.

Allport, G. W., “Attitudes”, in *Handbook of Social Psychology*, M. Murchison (edited by), Worcester, Mass., Clark University Press, 1935.

Allport, G. W., “The Psychology of participation”, in *Psychology Review*, 53, 1945.

Althusser, L., Ideologia ed apparati ideologici di Stato, in *Scuola, potere e ideologia*, M. Barbagli (a cura di), Bologna, il Mulino, 1975, pp. 15-35.

Amelang, J.S., Gallego, A., Careri, G., Dessert, D., Kamen, H., Levack, B.P., Morán, M., Nigro, S.S., Parker, G., Propseri, A., Rosa, M., Possi, P., Villari R. (a cura di), *L’uomo barocco*, Bari, Laterza, 1991.

Andreani Dentici, O. (a cura di), *Classe sociale, intelligenza e personalità: ricerca sui condizionamenti socio culturali dello sviluppo*, Bologna, il Mulino, 1974.

Andreani Dentici, O. (a cura di), *Processi di insegnamento-apprendimento. Studi e ricerche*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

Anyon, J., “What "Counts" as Educational Policy? Notes toward a New Paradigm”, in *Harvard Educational Review*, 75, 1, 2005, pp. 65-88.

Aristotele, *Etica Nicomachea*, A. Plebe (trad.), Bari Laterza, 1983.

Ausubel, D.P., *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Milano, Franco Angeli, 1978.

Bacon, F., *La nuova Atlantide* (1627), Roma, Armando, 2007 (3).

Bacon, F., *The Advancement of learning*, Project Gutenberg EBook, 2004, trascribed from the 1893 Cassel and Company edition by D. Price.

Baczko, B., G*iobbe amico mio. Promesse di felicità e fatalità del male*, Roma, Manifestolibri, 1999.

Baker, D. E., Goesling, B., Letendre, G. K., “Socioeconomic Status, School Quality, and National Economic Development: A Cross-National Analysis of the Heyneman-Loxley Effect on Mathematics and Science Achievement”, in *Comparative Education Review*, 46, 3, 2002, pp. 291-312.

Baldacci, M**.,** *L’istruzione individualizzata*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

Baldassarre, V. A., *Introduzione alla Ricerca Empirica in Educazione*, Bari, Dal Sud, 1995.

[192] In questa bibliografia sono riportati i testi citati o di cui si è conto nella stesura del presente lavoro.

Ballarino, G., Checchi, D. (a cura di), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, Bologna, il Mulino, 2006.

Bandura A. (a cura di), *Il senso di autoefficacia: aspettative su di sé e azione*, Trento, Erikson, 1997.

Bane, M. J., Jencks, C., "La scuola e le uguaglianze di opportunità" in *Istruzione e legittimazione e conflitto*, M. Barbagli (a cura di), Bologna, il Mulino, 1972, pp. 337-348.

Baraldi, C., Turchi, D., *Educazione scolastica e motivazione allo studio*, Milano, FrancoAngeli, 1990.

Barbagli, M. (a cura di)., *Istruzione legittimazione e conflitto*, Bologna, il Mulino, 1972.

Barbagli, M. (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, il Mulino, 1972.

Barbagli, M., *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, Bologna, il Mulino, 1974.

Barbaranelli, C., *Analisi dei dati: Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale. Strumenti e metodi per le scienze sociali*, Milano, LED, 2007.

Barbaranelli, C., D'Olimpio, F., *Analisi dei dati con SPSS. Strumenti e metodi per le scienze sociali*, Milano, LED, 2006.

Barber, M., Mourshed, M., *How the World's Best Performing Schools Come Out on Top*, McKinsey and Company, 2007; http://www.Closingtheachievementgap .org.

Bauman, Z., *La società individualizzata*, Bologna, il Mulino, 2002.

Becchi, E., Vertecchi, *B.*, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli, 1984.

Benadusi, L., *Scuola, riproduzione, mutamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.

Benadusi, L., "Uguaglianza, giustizia ed equità tra i valori della politica educativa", in *Scuola Democratica*, XIII, 1, 1990, pp. 4-14.

Benadusi, L., "Equity and education: a critical review of sociological research and thought, in W. Hutmacher, D. Cochrane, N. Bottani (edited by), *In Pursuit of Equity in Education*, Dordrecht, Kluwer Academic, 2001, pp. 25-64.

Berbardini, C., De Mauro, T., *Contare e raccontare. Dialogo sulle due culture*, Bari, Laterza, 2005.

Bernaum, G., *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education*, London, Macmillan Press, 1977.

Bernstein, B., "Struttura sociale, linguaggio e apprendimento", in *L'Educazione degli Svantaggiati, A.H. Passow, M. Goldberg, A.J. Tannenbaum (a cura di), Milano, FrancoAngeli*, 1971, pp. 90-117.

Besozzi, E., “Le cause dell’insuccesso e dell’abbandono scolastico”, in *Scuola Democratica*, XIII, 1, 1990, pp. 80-86.

Bettelheim, B., *The children of the dream*, New York, Macmillan, 1969; trad. it. *I figli del sogno*, Milano, A. Mondadori, 1970.

Blalock, H. M., *Statistica per la ricerca sociale*. Bologna, il Mulino, 1984.

Blin, J.-F., Gallais-Deulofeu, C., *Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*, Paris, Delagrave, 2004.

Block, J. H.**,** *Scuola società e mastery learning*, Torino, Loescher, 1977.

Bloom, B. S., *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Roma, Armando, 1976.

Bloom, B.S., *Tassonomia degli obiettivi educativi*, Teramo, Giunti-Lisciani, 1984.

Bobbio, N., *Il futuro della democrazia*, Torino, Einaudi, 1991.

Bobbio, N., *Eguaglianza e libertà*, Torino, Einaudi, 1995.

Bottani, N., Benadusi L.(a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson, 2006.

Bottani, N., Cenerini, A. (a cura di), *Una pagella per la scuola: la valutazione tra autonomia e equità*, Trento, Erickson, 2003.

Bottani, N., *Professoressa addio*, Bologna, il Mulino, 1994.

Bottani, N., *Insegnanti al timone*, Bologna, il Mulino, 2002.

Boudon, R., *L'inégalité des chances*, Paris, Colin, 1973; trad. it. *Istruzione e mobilità sociale*, Bologna Zanichelli, 1976.

Boudon, R., *Istruzione e mobilità sociale*, Bologna, Zanichelli, 1979.

Boudon, R., *Effetti "perversi" dell'azione sociale*, Milano, Feltrinelli, 1981.

Bourdieu, P., “La trasmissione dell’eredità culturale”, in *Scuola, potere e ideologia*, M. Barbagli (a cura di), Bologna, il Mulino, 1972, pp. 131-161.

Bourdieu, P., La responsabilità degli intellettuali, Bari, Laterza, 1991.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C., *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Le Minuit, 1964; trad. it. *I delfini. Gli studenti e la cultura*, Guaraldi, Firenze, 1971.

Bourdieu, P., Passeron, J.C., *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement*, Paris, Le Minuit, 1970; trad. it. *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Rimini, Guaraldi, 1972.

Bowles, S., Gintis, H., “Q.I. e struttura di classe negli Stati Uniti” in *Istruzione legittimazione e conflitto*, M. Barbagli (a cura di), Bologna, il Mulino, 1972, pp. 63-109.

Bowles, S., Gintis, H., *L’istruzione nel capitalismo maturo*, Bologna, Zanichelli, 1979.

Bratti, M., Checchi, D., Filippin, A. "Territorial Differences in Italian Students' Mathematical Competencies: Evidence from Pisa 2003", *IZA Discussion Paper*, 2603, Bonn, 2007.

Bratti, M., Checchi, D., Filippin, A., Viola, V., *Da dove vengono le competenze degli studenti?* I *divari territoriali nell'indagine OCSE PISA 2003*, Bologna, il Mulino, 2007.

Bronfenbrenner, U., *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1979.

Broucker, P., Noël, S., Intergenerational inequities: a comparative analysis of the influence of parents' educational background on length of schooling and literacy skills", in W. Hutmacher, D. Cochrane, N. Bottani (edited by), *In Pursuit of Equity in Education*, Dordrecht, Kluwer Academic, 2001, pp. 277-296.

Brunello, G., Checchi D., Does School Tracking Affect Equality of opportunity? New International Evidence, *IZA Discussion Papers*, 2348, Bonn Institute for the Study of Labor (IZA), 2006, http://www.iza.org.

Bruner, J. S., *Il linguaggio del bambino: come il bambino impara ad usare il linguaggio*, Roma, Armando, 1987.

Bruner, J., *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 1997.

Bruner, J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2000.

Bruner, J.S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1991.

Bruschi, A., *Metodologia delle scienze sociali*, Milano, B. Mondadori, 1999.

Calvani, A., *Elementi di didattica, Problemi e strategie*, Roma, Carocci, 2000.

Cambi, F., Contini, M., *Investire in creatività, la formazione professionale nel presente e nel futuro*, Roma, Carocci, 1999.

Campanella, T., *La città del sole* (1623), L. Firpo (a cura di), Bari, Laterza, 1997.

Campbell, D., Stanley J., *Experimental and quasi-experimental designs for research*, Chicago, Rand McNally and Company, 1966.

Cappello, R. S., Dei, M., Rossi, M, *L'immobilità sociale*, Bologna, il Mulino, 1982.

Carter, I., *L'idea di eguaglianza*, Milano, Feltrinelli, 2001.

Caselli, M., *Indagare col questionario. Introduzione alla ricerca sociale di tipo standar*d, Milano, V&P, 2005.

Cecconi, L., *La ricerca qualitativa in educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2002.

Centre for Educational Research and Innovation, *Equity in education: students with disabilities, learning difficulties and disadvantage: statistics and indicators*, Paris, OECD, 2004.

Centre for Educational Research and Innovation, *Personalising education. Schooling for tomorrow*, Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, 2006.

Checchi, D., Ichino, A., Rustichini, A., "More equal but less mobile? Education financing and intergenerational mobility in Italy and in the US", in *Journal of Public Economics*, 74, 1999, pp. 351-393.

Checchi, D., *La diseguaglianza. Istruzione e mercato del lavoro*, Bari, G. Laterza & Figli, 1997.

Chenoweth, K., *It's being done. Academic Success in Unexpected schools*, Cambridge, Mass., Harvard Education Press, 2007.

Chomsky, N., *Democrazia e istruzione. Non c'è libertà senza l'educazione*, Roma, Edup, 2005.

Cobalti, A., Schizzerotto, A., *La mobilità sociale in Italia*, Bologna, il Mulino, 1994.

Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J., *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts*, New York, Routledge, 2008.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., *Research methods in education*, London, RoutledgeFalmer, 2000.

Coleman, J. S., Marjoribanks K., Equality and Education, *Oxford Review of Education*, 1, 1, 1975.

Coleman, J. S., *Equality of Educational Opportunity* (1966), Boulder, Co., Westview Press, 1990.

Collins, R., "Sistemi educativi e tipi di stratificazione" in *Istruzione, legittimazione e conflitto,*, M. Barbagli (a cura di), Bologna, il Mulino, 1972, pp.143-178.

Commissione delle Comunità europee, *Insegnare e apprendere: verso la società cognitiva*, Libro bianco, Bruxelles, 1995.

Commissione delle Comunità europee, *Comunicazione, Per un' Europa della conoscenz*a, Bruxelles, 1997.

Commission of the European Communities, *Memorandum on Lifelong Learning*, 30.10. 2000, 3.

Communication form the Commission to the Council and to the European Parliament, *Efficiency and equity in European education and training systems*, Brussels, 8.9.2006.

Comoglio, M., *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, Roma, LAS, 2001 (2).

Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (1791), Paris, Flammarion, 1994.

Corbetta, P., Gasperoni, G., Pisati, M., *Statistica per la ricerca sociale*, Bologna, il Mulino, 2001.

Corbetta, P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, il Mulino, 1999.

Corbetta, P., *La ricerca sociale: metodologia e tecnica. Vol. II. Le tecniche quantitative*, Bologna, il Mulino, 2003.

Cornoldi, C., Caponi, B, *Memoria e metacognizione*, Trento, Erickson, 1991.

Cornoldi, C., De Beni, R., Gruppo MT, *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Trento, Erickson, 1993.

Cornoldi, C., *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, il Mulino, 1995.

Cornoldi, C., De Beni, R., Gruppo MT, *Imparare a studiare 2*, Trento, Erickson, 2001.

Crahay, M., *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, DeBoeck Université, 2000.

Daniels, N., *Reading Rawls. Critical Studies on Rawls 'A Theory of Justice'*, Standford, Standford University Press, 1985.

Davis, A. e Dollard, J., "Classe sociale e apprendimento scolastico", in *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Bologna, il Mulino, 1972, pp. 315-323.

De Amicis, E., *Opere scelte*, a cura di F. Portinari e G. Baldissone, Milano, Mondadori, 2006.

De Landsheere, G., *Introduzione alla ricerca in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.

De Landsheere, G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, Puf, 1982.

De Landsheere, V., *Far riuscire far fallire*, Roma, Armando, 1991.

De Shano da Silva, C., Huguley, J.P., Kakli, Z., Rao, R., (edited by), *The opportunity gap. Achievement and inequality in Education*, Cambridge, Mass., Harvard Educational Review, 2007.

Deutsch, M., "Il ruolo della classe sociale nello sviluppo del linguaggio e della cognizione", in *L'Educazione degli Svantaggiati* (1971), A.H. Passow, M. Goldberg e a.J. Tannenbaum (a cura di), Milano, FrancoAngeli, 1997, pp. 74-89.

Dewey J., *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1963.

Dewey, J., *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1965.

Dewey, J., *Democracy and Education*, New York, Macmillan, 1916; trad. it di E. E. Agnoletti e P. Paduano, .*Democrazia e educazione*, con un saggio introduttivo di Carlo Sini, Milano, Sansoni, 2004, p. 362, (I ed. it. Firenze, La Nuova Italia, 1949).

Dickens, W. T., Flynn, J. R., “Heritability Estimates Versus Large Environmental Effects: The IQ Paradox Resolved”, in *Psychological Review*, 108, 2, 2001, pp. 346-369.

Don Milani, *Lettera ad una professoressa*, Firenze, LEF, 1976.

Douglas, J. W. B., *The Home and the School; A Study of Ability and Attainment in the Primary School*, London, Macgibbon & Kee, 1964.

Dubet, F., « Massification et justice scolaire: à propos d’un paradoxe », *in* J. Affichard, J.-B. de Foucauld (dir.), *Justice sociale et inégalités*, Paris, Esprit, 1992, p. 107-121.

Dubet, F., « L’égalité et le mérite dans l’école démocratique de masse », in *L’Année sociologique*, 50, 2, 2000, pp. 383-408.

Dubet, F., *Le déclin de l’institution*, Paris, Seuil, 2002.

Dubet, F., *L’égalité des chance. Qu’est-ce une école juste?*, Paris, Seuil, 2004.

Dubet, F, Duru-Bellat, Qu’est ce qu’une école juste?, in *Revue Française de Pédagogie*, 2004, p. 146.

Dubet, F., Martuccelli, D., *A l’école*, Paris Seuil, 1996.

Duru-Bellat, M., Mingat, A., « Réduire ls inégalités de scolarisation », in *Scuola Democratica*, XIII, 1, 1990, pp. 164-172.

Duru-Bellat, M., *Les Inégalités sociales à l’école: genèse et mythes*, Paris, PUF, 2002.

Duru-Bellat, M., *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil et La République des idées, 2006.

Dworkin, R. M., *Sovereign virtue: The theory and practice of equality*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 2000.

Elia, G. (a cura di), *Abilità sociali, contesti e qualità delle integrazioni*, Bari, Laterza, 2002.

Ercolani, A. P., Areni, A., *Statistica per la ricerca in psicologia*, Bologna, il Mulino, 1983.

Espinoza, O., “Solving the equity-equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process”, in *Educational Research*, 49, 4, 2007, pp. 343-363.

European Group of Research on Equity of the Educational Systems, *Equity of the European Systems. A set of indicators*, Project Socrates S02-610BGE, European Commission, Directorate General for Education and Culture, 2003.

Fabbroni, F., Pinto Minerva, F., *Manuale di pedagogia generale*, Bari, Laterza, 1998.

Ferguson, R. F., *Toward excellence with Equity*, Cambridge, Mass., Harvard Education Press, 2007.

Field, S., Kuczera, M., Pont, B., *No More Failures. Ten steps to equity in Education*, OECD, 2007.

Florenzano F:, Morin, E., Delors, J., *L'educazione, ovvero l'utopia necessaria. Il valore dell'apprendimento continuo nella società contemporanea*, EdUP, Roma, 1998.

Floud, J., Halsey, A. H,. Martin, F.M, *Social Class and educational Opportunities*, London, Heinemann, 1956.

Frabboni, F, *Manuale di didattica generale*, Bari, Laterza, 1992.

Franchi, F., *Istruzione e soggetti sociali*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

Friend, M., Cook, L., *Interactions: Collaborative skills for school professionals*, New York, Longman, 2000.

Gable, R., Mostert, M., Tonelson S., "Assessing professional collaboration in schools: knowing what works", in *Preventing school failure*, 48, 3, 2004, pp. 4-8.

Gagné, E.D., *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*, Torino, SEI, 1989.

Gagné, R.M. (a cura di*), Apprendimento e differenze individuali*, Roma, Armando, 1974.

Gagné, R. M., *Le condizioni dell'apprendimento*, Roma, Armando, 1975.

Gall, J. P., Gall, M. D., Borg, W. R., *Applying educational research: A practical guide*, Boston, Pearson/Allyn & Bacon, 2005.

Gallina, V. (a cura di), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, Milano, FrancoAngeli, 2000.

Gallina, V. (a cura di), *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Roma. Armando, 2006.

Gallina, V., Vertecchi, B., *Il disagio, l'alfabeto, la democrazia. Riflessioni sui risultati del progetto Predil*, Milano, FrancoAngeli, 2007.

Gallino, L., *Dizionario di sociologia*, Torino, Utet, 1993.

Gattico, E., Mantovani S., (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Milano, Bruno Mondatori, 1998.

Giddings, M. G., Mackler, B., "Cultural Deprivation: a Study in Mythology", in *Teachers College Records*, 66, 1965, pp. 608-613.

Giorgetti, M., Massaro, D., *Ricerca e percorsi di analisi dati con SPSS*, Pearson, Paravia, Bruno Mondadori, 2007.

Giovannetti, G., Mattioli, A., Salsa, F., *Una scuola ineguale*, Milano, FrancoAngeli, 2007.

Goode, W., Hatt, P., *Methods in Social Research*, New York, McGraw-Hill, 1952; trad. it. *Metodologia della ricerca sociale*, Bologna, il Mulino, 1962.

Gordon, T., *Insegnanti efficaci*, Teramo, Giunti-Lisciani, 1991.

Gould, S. J., *The mismeasure of man*, New York, Norton,1981; trad. it. *Intelligenza e pregiudizio*, Roma, Editori Riuniti, 1981.

Gozzer G., *Scuole a confronto: sistemi e ordinamenti scolastici nell'Europa e nel Mondo*, Roma, Armando, 1984.

Grisay, A., « Les mirages de l'évaluation scolaire (1) - Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire ? », *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études*, XIX, 5, pp. 29-42.

Gutman, A., *Democratic education*, Princeton, Princeton University Press,1999.

Henry, J., "L'organizzazione degli atteggiamenti nelle scuole elementari", in *Scuola, potere e ideologia*, a cura di M. Barbagli, Bologna, il Mulino, 1972, pp. 251-270.

Herrnstein, R. J. e Murray, C., *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*, New York, Free Press, 1994.

Husén, T., *Provenienza sociale e carriera scolastica*, R. Maragliano (trad. di), R. Maragliano e B. Bertecchi (note a cura di), Torino, Loescher, 1974.

Husén, T., *Talent, Opportunity and Career*, Stockholm, Almqvist & Wiksell, 1969; trad. it. *Attitudine, possibilità, carriera*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.

Husén, T., *Talent, equality and meritocracy: Availability and utilization of talent*, The Hague, Martinus Nijhoff, 1974; trad. it. *Talento uguaglianza e meritocrazia. Disponibilità e utilizzazione del talento*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

Husén, T., *Education. The complete encyclopedia*, New York, Pergamon, 1998.

Husén, T., Tuijnman, A., Halls B. (edited by), *Schooling in Modern European Society*, Oxford, Pergamon Press, 1992.

Hutmacher, W., Cochrane, D., & Bottani, N. (edited by), *In pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies*, Dordrecht, Kluwer Academic, 2001.

Huurre, T., Aro, H., Rahkonen, O., Komulainen, E., "Health, lifestyle, family and school factors in adolescence: predicting adult educational level", in *Educational Research*, 48, 1, 2006, pp. 41-53.

Huxley, A., *Il mondo nuovo. Ritorno al mondo nuovo*; tit. orig. *Brave new world. Brave new world revisited*, trad. di L. Gigli e L. Bianciardi, Milano, Mondatori, 2007.

INVALSI, Le competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindicenni. Rapporto nazionale PISA 2006, Roma, Armando, 2008.

Jarvis, P. , *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society. Sociological perspectives*, London and New York, Routledge, 2007.

Jensen, A., *How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?*, Speech given before the annual meeting of the California Advisory Council of Educational Research, San Diego, 1967.

Jensen, A., "How much can we boost IQ and scholastic achievement?", in *Harvard Educational* Review, Cambridge, Mass., Harvard University, 39, 1969, pp. 1-123

Joachimsen, P., *La riforma (Lutero e Carlo V)*, Sestan E. (a cura di), Venezia, Neri Pozza, 1955.

Johnson, B., Christensen, L. B., *Educational research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches*, Los Angeles, Sage, 2008.

Kay, J., *The social condition and education of the people in England and Europe; Shewing the results of the primary schools and of the division of landed property, in foreign countries*, London, Longman, Brown, Green, and Longmans, 1850.

Kaye A., "Apprendimento collaborativo basato sul computer", in *Tecnologie Didattiche*, 4, 1994, pp. 9-21.

Kenway, J., Bullen E., "Education in the age of uncertainty: an eagle's eye-view", in *Compare: a Journal of comparative education*, 30, 3, 2000, pp. 265-273.

Komensky, J. A., *Grande Didattica*, A. Biggio (a cura di e trad.), B. Vertecchi (introd. di), La Nuova Italia, Firenze, 1993.

Kuhn, T., *The Structure of Scientific Revolution*, Chicago, The University of Chicago, 1962; trad. it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi, 1969.

Labov, W., *The logic of nonstandard English*, Monograph series on languages and linguistics, Washington, D. C., Georgetown University School of Languages and Linguistics, 1969.

Lalande, A., *Dizionario critico di filosofia: Rivisto dai membri e dai corrispondenti della Società francese di filosofia e pubblicato con le loro correzioni e osservazioni*, alla voce Utopie, Milano, Mondadori, 1980; tit. orig. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1968.

Landes, D. S., *Prometeo liberato. Trasformazioni tecnologiche e sviluppo industriale nell'Europa dal 1750 ai giorni*, Torino, Einaudi, 1978.

Lannegrand-Willems, L., « Les mécanismes de la croyance en la justice du monde dans la sphère scolaire », in *Psychologie et Société*, 5, 9, 2006, pp. 45-65.

Lester , P. E., Bishop, L. K., *Handbook of Tests and Measurement in Education and the Social Sciences*, Lancaster, PA, Technomic, 1997.

Leuzzi, M. C., *Alfabetizzazione nazionale e identità civile*, Roma, Anicia, 1998.

Levstick, Linda S., Tyson C. A. (edited by), *Handbook of Research in Social Studies Education*, New York, Routledge, 2008.

Lewin, K., *I conflitti sociali* (1948), Milano, FrancoAngeli, 1979.

Ligorio, M. B., *Come si insegna come si apprende*, Roma, Carocci, 2003.

Losito, G., *L'intervista nella ricerca sociale*, Roma, Laterza, 2004.

Louis C., Manion L., and Keith M., *Research methods in education*, London, Routledge Falmer, 2000.

Lucisano, P. e Salerni, A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, 2006.

Madrid, L., Canas, M., Ortega-Medina, M., "Effects of Team Competition Versus Team Cooperation in Classwide Peer Tutoring", in *Journal of Educational Research*, 100, 3, 2007, pp. 155-160.

Mager, R.F., *Come sviluppare l'atteggiamento ad apprendere*, Teramo, Lisciani e Zampetti, 1978.

Magri P., Vertecchi, *B., Giovani oggi tra realtà e utopia*, Milano, FrancoAngeli, 1994.

Mantovani, S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondatori, 1995.

Mantovani, G., *Manuale di psicologia sociale. Le basi della psicologia*, Firenze, Giunti, 2003.

Maragliano, R., *Teorie dell'individuo e strategie di eguaglianza*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

Maragliano, R., *La scuola dei tre no*, Roma, GLF Laterza, 2003.

Maragliano R.,Vertecchi, B., *La difficoltà di fare scuola*, Roma, Editori Riuniti, 1979.

Maragliano, R., Vertecchi, B., *Leggere scrivere far di conto*, Roma, Editori Riuniti, 1986.

Marini, F., Mameli, C., *Il bullismo nelle scuole*, Roma, Carocci, 1999.

Marini, F., Milia, D., *Avere successo a scuola: abilità sociali, emozioni e rendimento*, Milano, FrancoAngeli, 1993.

Martinelli, M., *La personalizzazione didattica*, Brescia, La Scuola, 2004.

Mc Coombs, B., Pope, J., *Come motivare gli alunni difficili. Strategie cognitive e relazionali*, Trento, Erikson, 1996.

McCann, I., Radford R., "Mentoring for Teachers: The Collaborative Approach", in *The Return of the Mentor*, B. Caldwell, E. Carter (edited by), London, Falmer, 1993, pp. 22-45.

McKeown, R., Hopkins,C., "Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability", in *Paper presented at the annual meeting of the North American Association For Environmental Education*, TBA, St. Paul Minnesota, 2006, http://www.allacademic.com.

Meuret, D., *La justice du système éducatif*, Bruxelles, Larcer, 1999.

Meuret, D., "A System of equity indicators for educational systems", in W. Hutmacher, D. Cochrane, N. Bottani (edited by), *In Pursuit of Equity in Education*, Dordrecht, Kluwer Academic, 2001, pp. 133-164.

Meuret, D., "School equity as a matter of justice", in W. Hutmacher, D. Cochrane, N. Bottani (edited by), *In Pursuit of Equity in Education*, Dordrecht, Kluwer Academic, 2001, pp. 93-112.

Meuret, D., « Efficacité et équité des collèges », in J.L.Derouet, (édité par), *Le collège unique en questions*, Paris, PUF, 2003, pp. 50-66.

Midthassel, U.V., "Teacher Involvement in School Development Activity and its Relationships to Attitudes and Subjective Norms among Teachers: a Study of Norwegian Elementary and Junior High School Teachers", *Educational Administration Quarterly*, 40, 3, 2004, pp. 435-456.

Morgagni, E. (a cura di), *Adolescenti e dispersione scolastica*, Roma, Carocci, 1998.

Morgan, G., *Images of organization*, Thousand Oaks, Cal., Sage Publications Inc., 1997; trad. it. *Images. Le Metafore dell'organizzazione*, Milano, FrancoAngeli, 2002.

Moro, T., *Utopia* (1516), trad. e intr. di L. Firpo, Vicenza, Neri Pozza, 1978.

Mostert, M. P., *Interprofessional collaboration in schools*, Needham Heights, Mass., Allyn & Bacon, 1998.

Muijs, D., *Doing quantitative research in education (with SPSS)*, London, Sage, 2004.

Musgrave, P.W., *Sociologia dell'educazione*, Roma, Armando, 1971.

Muti, P. L. , *Organizzazione e formazione*, Milano, FrancoAngeli, 1988.

Nagel, T., *I paradossi dell'uguaglianza*, Milano, Il Saggiatore, 1993

Nardi, E.(a cura di), *Per una didattica individualizzata. Gli esperimenti Diva*, Napoli, Tecnodid, 1997.

Nardi, E., *Come leggono i quindicenni. Riflessioni sulla ricerca OCSE-PISA*. Ricerche sperimentali, 1, Milano, FrancoAngeli, 2002.

Nichols, S. L., Berliner D. C., *Collateral damage. How high stakes testing corrupts America's schools*, Cambridge, Mass., Harvard Education Press, 2007.

Nussbaum, M., *Giustizia sociale e dignità umana*, Bologna, il Mulino, 2002.

OECD, *Une éducation et une formation de qualité pour tous*, Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, 1992.

OECD, *Education et équité dans les Pays de l'OCDE*, Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, 1997.

OECD, *Education at a Glance 2007. OECD Indicators*, Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, 2007.

OECD, *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, 2007.

OECD, Centre for Educational Research and Innovation, *Education at a Glance 2008, OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, 2008.

OECD, *Education at a Glance 2009. OECD Indicators*, Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, 2009.

Olweus, D., *Bullying at school. What we know and what we can do*, Oxford, Blackwell, 1993; trad. it. *Bullismo a scuola*, Firenze, Giunti, 1996.

Opp, R. D., Hamer, L. M., Beltyukova S., "The Utility Of An Involvement And Talent Development Framework In Defining Charter School Success: A Pilot Study", in *Education and Urban Society*, 34, 3, 2002, pp. 384-406.

Oppenheim, A., *Questionnaire design, interviewing, and attitude measurement*, London, Pinter, 1992.

Orefice, P., *Didattica dell'ambiente*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

Orwell, G., *1984*, trad. it. di S. Manferlotti, Milano, Mondadori, 2005.

Osservatorio Nazionale Alcol, Fumo e Droga dell'Istituto Superiore di Sanità (ISS), http://www.iss.it/binary.

Passow, A. H., Goldberg, M., Tannenbaum, A. J., *L'educazione degli svantaggiati*, Milano, FrancoAngeli, 2000; tit. orig. *Education of the Disadvantaged*, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1971.

Pavsic, R., Pitrone, M. C., *Come conoscere opinioni e atteggiamenti. Riflessioni e ricerche sulla conoscenza e sul metodo*, Catania, Bonanno, 2003.

Pedhazur, E. J, Schmelkin, L. P., *Measurement, Design, and Analysis: An Integrated Approach*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 1991.

Pedrizzi, T. (a cura di), *OCSE PISA 2003. Risultati degli studenti lombardi: contesti di apprendimento e scenari di intervento*, Milano, FrancoAngeli, 2005.

Pellerey, M., *Motivazione e volizione nell'apprendimento scolastico: fondamenti teorici e orientamenti operativi*, Torino, SEI, 1996.

Pellerey, M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano, La Nuova Italia, 2004.

Perrenoud, P., "La triple fabrication de l'échec scolaire", in *Psychologie française*, 34, 4, 1989, pp. 237-245.

Perrenoud, P., « Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages », in Weiss, J. (dir.) *L'évaluation: problème de communication*, Cousset, DelVal-IRDP, 1991, pp. 9-33.

Perrenoud P., *Dix nouvelle compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 1999 ; trad. it. *Dieci competenze per insegnare*, Roma, Anicia, 2002.

Petracchi, G., *Motivazione e insegnamento*, Brescia, La Scuola, 1990.

PISA, *PISA 2003, Valutazione dei quindicenni*, Roma, Armando, 2004.

Platone, *La Repubblica*, F. Sartori (a cura di), introduzione di M. Vegetti, Bari, Laterza, 2006.

Pontecorvo, C., (a cura di), *Intelligenza e diversità*, Torino, Loescher, 1981.

Pontecorvo, C., Ajello, A. M., Zucchermaglio, C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento: acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana***,** Milano, LED, 1995.

Pontecorvo, C., Pontecorvo, M., *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, Bologna, il Mulino, 1986.

Potter, J., "Attitudes, social representations and discursive psychology", in *Identity Groups and social issues*, M. Whetterel (Ed.), London, Sage, 1996, pp. 119-173.

Quintiliano, *Institutio oratoria*, (edizione con testo a fronte), S. Beta, E. D'Incerti Amadio (a cura di), Milano, Mondatori, 2007.

Rawls, J., *La giustizia come equità*, Napoli, Liguori, 1995.

Rawls, J., *A Theory of Justice*, Cambridge, Mass., Belknap Press of Harvard University Press, 1971; trad. it. *Una teoria della giustizia*, Milano, Feltrinelli, 2002.

Rey, B., *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*, Bruxelles, de Boeck, 2004.

Rey, B., *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, FrancoAngeli, 2003.

Rioux, J.-P., *La rivoluzione industriale 1780-1880*, Milano, Garzanti, 1976.

Roemer, J. E., *Equality of opportunity*, Cambridge, Mass., London, Harvard University Press, 1998.

Rosenbaum, J. E., *Making inequality: the hidden curriculum of high school tracking*, New York, Wiley, 1976.

Rosenthal, R., Jacobson, L., *Pygmalion in the classroom; Teacher expectation and pupils' intellectual development*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968; trad. it., *Pigmalione in classe. Aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi*, Milano, FrancoAngeli, 1972.

Rousseau, J.-J., *Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi les hommes*, Amsterdam, chez Marc Michel Rey, 1755, http://gallica.bnf.fr., source Bibliothèque nationale de France, département Réserve des livres rares, RES P-R-1022.

Rousseau, J.-J., *Du contrat social* (1762), Paris, Flammarion, 1966.

Rousseau, J.-J., *Émile ou de l'éducation* (1762), Paris, Flammarion, 1966 ; trad. it. *Emilio o dell'educazione*, E. Nardi (trad., intr.. e note di), Firenze, La Nuova Italia, 1995.

Rothblatt, S., *Education's Abiding Moral Dilemma: Merit and Worth in the Cross-Atlantic Democracies, 1800-2006*, Oxford, Symposium Books, 2007.

Salmi, J., "Equity and Quality in Private Education: the Haitian paradox", in *Compare*, 30, 2, 2000, pp. 163-178.

Sanua, V. D., A *Critique of Jensen's Article: How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?*, New York University, 1970, ERIC, EBSCO database (ultimo accesso 2.2.2010).

Scamuzzi, S., *Modelli di equità tra individui, classi, generazioni*, Bologna, il Mulino, 1990.

Schizzerotto, A,"Il ruolo dell'istruzione nei processi di mobilità sociale", in *Polis*, 1, 1988, pp. 73-123.

Schizzerotto, A, "Stabilità e mutamento nelle disuguaglianze educative collegate alla classe d'origine, al genere, all'apparteneza territoriale", in *Scuola Democratica*, XIII, 1, 1990, pp. 60-72.

Schizzerotto, A. (a cura di), *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 2002.

Schleicher, A., "Can competencies assessed by Pisa be considered the fundamental school knowledge 15-years-olds should possess?", in *Journal of Educational Change*, 8, 4, 2007, pp. 349-357.

Schnepf, S. V., *A sorting hat that fails? The transition from primary to secondary school in Germany*, Unicef, Firenze, Innocenti Research Center, Working Paper no. 92, 2002.

Shavit, Y., Blossfeld, H.P., "Ostacoli permanenti: le disuguaglianze di istruzione in tredici paesi", in *Polis*, VI, 1, 1992, pp. 147-179.

Shavit, Y., Blossfeld, H.P. (a cura di), *Persistent inequalities: a comparative study of educational attainment in thirteen countries*, Boulder, Col., Westview Press, 1993.

Schultz, T. W., "Capital Formation by Education" in *Journal of Political Economy*, pp. 571-572; trad. It. "Istruzione e formazione del capitale", in *L'istruzione come investimento*, CENSIS (a cura di), Roma, 1960, pp.106-121.

Schwartz, B., *Modernizzare senza escludere*, Roma, Anicia, 1994.

Sen, A. K., *Equality of what?*, The Tanner Lecture on Human Values, delivered at Stanford University, 1979.

Sen, A. K., *Choice, welfare and measurement*, Oxford, Basil Balckwell, 1982; trad. it. *Scelta, benessere, equità*, Bologna, il Mulino, 1986.

Sen, A. K., *Inequality reexamined*, New York, Russel Sage Foundation, 1983; trad. it. *La disuguaglianza: un riesame critico*, Bologna, il Mulino, 1992.

Sen, A. K, *Development as Freedom*, Oxford, Oxford University Press, 1999; trad. it. *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori, 2000.

Sharp, S., Smith, P. K.., *Tackling bullying in our school. A practical handbook for teachers*, Routledge, London, 1994; trad. it. *Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative*, Trento, Erikson, 1995.

Silverman, D., T*he theory of organizations: A sociological framework*, London, Heinemann, 1900; trad. it. *Sociologia delle organizzazioni*, Milano, Isedi, 1974.

Siniscalco, M. T. (a cura di), *OCSE PISA 2003. Il livello di competenza dei quindicenni lombardi in matematica, lettura, scienze e problem soving*, Milano, FrancoAngeli, 2005.

Skinner, B.F., *La tecnologia dell'insegnamento*, Brescia, La Scuola, 1972.

Smith, E., Gorard, S., "Pupils'views on equity in schools", in *Compare: a Journal of comparative education*, 36, 1, 2006, pp.41-56.

Sørensen, R. D., "The basic concepts of stratification research: class, status and power", in D. Grusky (edited by), *Class, Race and Gender. Social Stratification in Sociological Perspective*, Boulder, Westview, 2001, pp. 229-241.

Sørensen, R. D., Morgan, S.L., "School effects: theoretical and methodological issues", in M. Hallinan (edited by), *Handbook of the sociology of Education*, New York, Kluwer, 2000, pp. 137-160.

Somech, A., Bogler, R., "Antecedents and Consequences of Teacher Organizational and Professional Commitment", in *Educational Administration Quarterly*, 38, 4, 2002, pp. 555-577.

Soudien, C., Kallaway, P., with Breier M. (edited by), *Education, Equity and Transformation*, Dordrecht, Boston, London, Kluwer Academic Publishers, Unesco Institute for Education, 1999.

Stromquist, N., "Comparative and International Education: A Journey toward Equality and Equity", in *Harvard Educational Review*, 75, 1, 2005, pp. 89-111.

Taylor, C., Fitza, J., Gorard, S., "Diversity, specialization and equity in education", in *Oxford Review of Education*, 31, 1, 2005, pp. 47-69.

Teese, R., Lamb, S., Duru-Bellat, M., *International studies in educational inequality, theory and policy*, Dordrecht, Springer, 2007.

Thomas, W. I., Znaniecki, F. W. (1918-1920) *The Polish Peasant in Europe and America. Monograph of an Immigrant Group.* Urbana, IL., University of Illinois Press, 1996.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., Schulz, W., *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at*

age fourteen. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2001.

Touraine, A., *Eguaglianza e diversità. I nuovi compiti della democrazia*, Bari, Laterza, 1997.

Touraine, A., *Libertà, uguaglianza, diversità*, Milano, Il Saggiatore, 2002.

Trinchero, R., *Manuale di ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2002.

Turmo, A., "Scientific literacy and socio-economic background among 15-year-olds. A Nordic perspective", in *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, 3, 2004, pp. 287-305.

Vertecchi, B., "L'analisi didattica", in *Metodologia e psicologia*, Torino, Loescher, 1974, pp. 71-95.

Vertecchi, B., "La valutazione della scuola di massa", in *Metodologia e psicologia*, Torino, Loescher, 1974, pp. 113-118.

Vertecchi, B., "La linea morbida della selezione di classe", in *Riforma della Scuola*, XXIII, 6-7, 1977, pp. 23-28.

Vertecchi, B. (a cura di), *Valutazione e qualità degli studi*, Napoli, Tecnodid, 1989.

Vertecchi, B., *Quantità e qualità nella ricerca didattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

Vertecchi, B. (a cura di), *La didattica: interpretazioni e strutture*, Napoli, Tecnodid, 1994.

Vertecchi, B., La Torre, M., Nardi, E., *Valutazione analogica e istruzione individualizzata*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

Vertecchi, B., *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Milano, FrancoAngeli, 2001.

Vertecchi, B., *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Milano, FrancoAngeli, 2003.

Vertecchi, B., *La scuola disfatta*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

Vertecchi, B., Agrusti, G., *Laboratorio della valutazione*, Bari, Laterza, 2008.

Visalberghi, A., "Mastery learning: nuove strategie didattiche per rendere omogeneo il profitto", in *Metodologia e psicologia*, Torino, Loescher, 1974, pp. 130-136.

Visalbergi, A., "Natura e limiti dell'esperimento in pedagogia", in *Metodologia e psicologia*, Torino, Loescher, 1974, pp. 11-18.

Visalberghi, A. (a cura di), *Educazione e condizionamento sociale*, Bari, Laterza, 1984.

Visalberghi, A., *Insegnare ad apprendere*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

Vygotskij, L. S., *Thought and Language* (1962); trad. it. *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti, 1966.

Walzer, M., *Spheres of justice*, Oxford, Robertson, 1983; trad. it. *Sfere di giustizia*, Milano, Feltrinelli, 1987.

Wells, H. G., *Experiment in Autobiography Discoveries And Conclusions of a Very Ordinary Brain Since 1866* (1934), Paperback, Whitefish, MT, Kessinger, 2005.

Williams, A., Prestage, S., Bedward, J., "Individualism to collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers", in *Journal of Education for Teaching*, 27, 3 pp: 253-267.

Willinsky, J., "Democracy and Education: The Missing Link May Be Ours", in *Harvard Educational Review*, 72, 3, 2002, pp. 367-392.

Zamjatin, E., *Noi*, S. Moriggi (a cura di), B. Delfino (trad. di), Milano, Lupetti, 2007.

Zweig, S., *Il mondo di ieri*, Milano, Mondadori, 1979.

APPENDICE

Appendice 1. Tabelle insegnanti

Tabella 1. *Numero degli insegnanti per scuola e per fasce d'età*

		Età					Totale
		Meno di 30 anni	30-39	40-49	50-59	60 anni o più	
Liceo Classico Roma Centro a	Conteggio	0	0	5	20	4	29
	% entro scuola	0,0%	0,0%	17,2%	69,0%	13,8%	100,0%
	% entro Età	0,0%	0,0%	13,2%	27,0%	16,7%	19,0%
	% del totale	0,0%	0,0%	3,3%	13,1%	2,6%	19,0%
Liceo Classico Roma Centro b	Conteggio	0	0	2	5	3	10
	% entro scuola	0,0%	0,0%	20,0%	50,0%	30,0%	100,0%
	% entro Età	0,0%	0,0%	5,3%	6,8%	12,5%	6,5%
	% del totale	0,0%	0,0%	1,3%	3,3%	2,0%	6,5%
Liceo Classico Roma Periferia	Conteggio	0	4	6	9	2	21
	% entro scuola	0,0%	19,0%	28,6%	42,9%	9,5%	100,0%
	% entro Età	0,0%	25,0%	15,8%	12,2%	8,3%	13,7%
	% del totale	0,0%	2,6%	3,9%	5,9%	1,3%	13,7%
Liceo Psico-Pedagogico Roma Periferia	Conteggio	1	5	20	19	1	46
	% entro scuola	2,2%	10,9%	43,5%	41,3%	2,2%	100,0%
	% entro Età	100,0%	31,3%	52,6%	25,7%	4,2%	30,1%
	% del totale	0,7%	3,3%	13,1%	12,4%	0,7%	30,1%
Liceo Scientifico Roma Centro	Conteggio	0	7	5	21	14	47
	% entro scuola	0,0%	14,9%	10,6%	44,7%	29,8%	100,0%
	% entro Età	0,0%	43,8%	13,2%	28,4%	58,3%	30,7%
	% del totale	0,0%	4,6%	3,3%	13,7%	9,2%	30,7%
Totale	Conteggio	1	16	38	74	24	153
	% entro scuola	0,7%	10,5%	24,8%	48,4%	15,7%	100,0%
	% entro Età	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del totale	0,7%	10,5%	24,8%	48,4%	15,7%	100,0%

Tabella 2. *Discipline insegnate durante l'anno scolastico 2008-2009 per scuola.*

		Discipline letterarie	Discipline scientifiche	Lingue straniere	Altro	Totale
Liceo Classico Roma Centro a	Conteggio	15	7	5	2	29
	% entro scuola	51,7%	24,1%	17,2%	6,9%	100,0%
	% entro Materie insegnate	24,6%	17,5%	23,8%	6,9%	19,2%
	% del totale	9,9%	4,6%	3,3%	1,3%	19,2%
Liceo Classico Roma Centro b	Conteggio	4	3	1	3	11
	% entro scuola	36,4%	27,3%	9,1%	27,3%	100,0%
	% entro Materie insegnate	6,6%	7,5%	4,8%	10,3%	7,3%
	% del totale	2,6%	2,0%	,7%	2,0%	7,3%
liceo Classico Roma Periferia	Conteggio	11	6	2	2	21
	% entro scuola	52,4%	28,6%	9,5%	9,5%	100,0%
	% entro Materie insegnate	18,0%	15,0%	9,5%	6,9%	13,9%
	% del totale	7,3%	4,0%	1,3%	1,3%	13,9%
Liceo Psico-Pedagogico Roma Periferia	Conteggio	16	9	6	14	45
	% entro scuola	35,6%	20,0%	13,3%	31,1%	100,0%
	% entro Materie insegnate	26,2%	22,5%	28,6%	48,3%	29,8%
	% del totale	10,6%	6,0%	4,0%	9,3%	29,8%
Liceo Scientifico Roma Centro	Conteggio	15	15	7	8	45
	% entro scuola	33,3%	33,3%	15,6%	17,8%	100,0%
	% entro Materie insegnate	24,6%	37,5%	33,3%	27,6%	29,8%
	% del totale	9,9%	9,9%	4,6%	5,3%	29,8%
	Conteggio	61	40	21	29	151
	% entro scuola	40,4%	26,5%	13,9%	19,2%	100,0%
	% entro Materie insegnate	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del totale	40,4%	26,5%	13,9%	19,2%	100,0%

Appendice 2. Tabelle affidabilità indici

Indice 2.1 *Approccio didattico individualizzato*

Statistiche totali degli item					
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Durante l'attività didattica - Realizzazione di percorsi di apprendimento diversificati	26,40	23,78	,526	,455	,803
Durante l'attività didattica - Attuazione di piani di recupero in itinere	25,38	24,96	,337	,284	,820
Durante l'attività didattica - Selezione e preparazione di risorse diversificate	26,19	22,94	,549	,415	,800
Durante l'attività didattica - Spazio dedicato a momenti di osservazione sul suo lavoro didattico	25,60	24,37	,440	,286	,810
Durante l'attività didattica - Confronto con i colleghi sulle proprie strategie didattiche	25,72	23,39	,565	,505	,799
Durante l'attività didattica - Discussione con i colleghi di "casi problematici"	25,32	24,85	,419	,372	,812
Durante l'attività didattica - Sviluppo di attività specifiche per gli studenti migliori	26,18	23,12	,544	,321	,800
Durante l'attività didattica - Sviluppo di attività di rinforzo per gli studenti più deboli	25,64	23,58	,559	,410	,800
Durante l'attività didattica - Definizione con i colleghi di percorsi per ragazzi in difficoltà	26,36	21,79	,631	,489	,791
Durante l'attività didattica - Promozione di attività di gruppo	26,08	24,73	,362	,254	,818
Durante l'attività didattica – Percorsi di apprendimento uguali per tutti	26,9485	24,686	,423	,260	,812

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach basata su item standardizzati	N di item
,820	,819	11

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza	N di item
Correlazioni fra item	,291	-,011	,566	,577	-50,457	,015	11

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
28,58	28,33	5,32	11

Indice 2.2. *Sicurezza nell'uso di un approccio didattico centrato sulla collaborazione fra studenti*

Statistiche totali degli item					
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Sicurezza nell'utilizzare metodi/approcci didattici - Lavori di gruppo	10.02	6.758	.516	.364	.622
Sicurezza nell'utilizzare metodi/approcci didattici - Giochi di simulazione, drammatizzazione	10.73	7.038	.308	.163	.713
Sicurezza nell'utilizzare metodi/approcci didattici - Attività di laboratorio	10.21	5.912	.545	.463	.603
Sicurezza nell'utilizzare metodi/approcci didattici - Attività con l'utilizzo di supporti informatici	10.35	6.284	.543	.464	.606
Sicurezza nell'utilizzare metodi/approcci didattici - Ricerche di gruppo	10.16	7.669	.379	.291	.676

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach basata su item standardizzati	N di item
,696	,701	5

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza	N di item
Correlazioni fra item	,319	,092	,660	,568	7,164	,025	5

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
12,87	9,776	3,127	5

Indice 2.3. *Disponibilità a trattare temi con valenza sociale e culturale*

Statistiche totali degli item					
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Disponibilità a trattare con gli studenti argomenti relativi a: diritti umani	17.89	19.418	.792	.644	.870
Disponibilità a trattare con gli studenti argomenti relativi a: culture ed etnie diverse	17.92	20.035	.716	.570	.877
Disponibilità a trattare con gli studenti argomenti relativi a: diritti e doveri individuali	17.37	21.859	.575	.409	.890
Disponibilità a trattare con gli studenti argomenti relativi a: storia dell'emigrazione italiana	18.80	20.328	.685	.608	.880
Disponibilità a trattare con gli studenti argomenti relativi a: immigrazione in Italia	18.44	19.498	.776	.707	.871
Disponibilità a trattare con gli studenti argomenti relativi a: pari opportunità tra uomini e donne	17.97	19.978	.670	.527	.882
Disponibilità a trattare con gli studenti argomenti relativi a: volontariato e solidarietà	18.26	20.792	.623	.437	.886
Disponibilità a trattare con gli studenti argomenti relativi a: globalizzazione	18.14	21.009	.560	.345	.892

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach basata su item standardizzati	N di item
,895	,894	8

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza	N di item
Correlazioni fra item	,514	,303	,765	,462	2,528	,011	8

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
20,68	26,204	5,119	8

Indice 2.4. *Caratteristiche sociali, culturali ed economiche degli studenti*

Statistiche totali degli item					
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Elementi relativi agli studenti che concorrono ad indirizzare le scelte didattiche - La nazionalità	10.74	10.656	.558	.418	.741
Elementi relativi agli studenti che concorrono ad indirizzare le scelte didattiche - Il livello culturale della famiglia	10.67	10.251	.611	.433	.730
Elementi relativi agli studenti che concorrono ad indirizzare le scelte didattiche - Il livello economico della famiglia	10.99	10.503	.444	.322	.768
Elementi relativi agli studenti che concorrono ad indirizzare le scelte didattiche - Le idee politiche dei genitori	11.34	12.356	.529	.396	.757
Elementi relativi agli studenti che concorrono ad indirizzare le scelte didattiche - Il genere	11.15	11.006	.599	.460	.736
Elementi relativi agli studenti che concorrono ad indirizzare le scelte didattiche - L'aspetto fisico	11.40	12.990	.350	.304	.775
Elementi relativi agli studenti che concorrono ad indirizzare le scelte didattiche - Il comportamento	10.30	10.888	.367	.170	.785
Elementi relativi agli studenti che concorrono ad indirizzare le scelte didattiche - La religione	11.26	11.476	.593	.443	.742

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach basata su item standardizzati	N di item
,779	,802	8

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza	N di item
Correlazioni fra item	,337	,101	,530	,429	5,253	,015	8

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
12,55	14,264	3,777	8

Indice 2.5. *Pregiudizi verso gli atteggiamenti degli studenti*

Statistiche totali degli item					
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Prova fastidio se uno studente esibisce vistosi tatuaggi	12.01	21.444	.841	.779	.886
Prova fastidio se uno studente esibisce vistosi piercing	11.96	21.055	.858	.806	.884
Prova fastidio se uno studente ha un piercing sulla lingua	11.87	21.040	.740	.631	.897
Prova fastidio se uno studente ha i pantaloni a vita bassa	11.59	22.046	.626	.419	.910
Prova fastidio se uno studente ha i capelli "rasta"	12.29	22.572	.781	.633	.894
Prova fastidio se uno studente si è rasato, stile "Skin head"	12.01	22.465	.656	.500	.905
Prova fastidio se uno studente esibisce un abbigliamento trasandato	11.55	22.249	.654	.453	.906

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach basata su item standardizzati	N di item
,911	,914	7

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza	N di item
Correlazioni fra item	,603	,435	,864	,429	1,987	,012	7

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
13,88	29,289	5,412	7

Indice 2.6. *Collaborazione*

Statistiche totali degli item					
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Collaborazione con i colleghi - Scambiare opinioni sul modo di proporre un determinato argomento	20.92	23.265	.559	.427	.838
Collaborazione con i colleghi - Osservare reciprocamente l'attività didattica nella classe	21.58	22.926	.457	.289	.851
Collaborazione con i colleghi - Scambiare opinioni sul modo di aiutare alunni in difficoltà	20.82	23.051	.630	.614	.832
Collaborazione con i colleghi - Scambiare opinioni sul modo di gestire conflitti tra studenti	20.88	23.179	.567	.536	.837
Collaborazione con i colleghi - Realizzare attività rivolte al superamento delle difficoltà di apprendimento degli alunni	21.17	22.810	.644	.461	.831
Collaborazione con i colleghi - Preparare materiali per attività interdisciplinari	21.59	24.091	.512	.359	.842
Collaborazione con i colleghi - Realizzare attività rivolte alla valorizzazione degli alunni migliori	21.57	23.469	.516	.406	.842
Collaborazione con i colleghi - Scambiare opinioni sul modo di organizzare e gestire il tempo scolastico	21.28	23.632	.530	.488	.841
Collaborazione con i colleghi - Scambiare opinioni sul modo di organizzare e gestire lo spazio fisico, gli strumenti, i materiali, le risorse	21.46	23.639	.519	.419	.841
Collaborazione con i colleghi - Scambiare opinioni su come diversificare l'insegnamento	21.32	22.871	.659	.523	.830

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,852	,856	10

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza	N di item
Correlazioni fra item	,372	,176	,683	,506	3,869	,014	10

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
23,62	28,293	5,319	10

Indice 2.7. *Coinvolgimento*

Statistiche totali degli item					
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Coinvolgimento - Mi sento coinvolto/a nelle decisioni fondamentali che riguardano la scuola	9.15	2.416	.409	.173	.712
Coinvolgimento - Mi assumo le mie responsabilità quando ci sono decisioni importanti da prendere nella scuola	8.47	3.116	.410	.221	.681
Coinvolgimento - Do il mio contributo alla soluzione dei problemi della scuola	9.01	2.617	.619	.474	.562
Coinvolgimento - Faccio proposte per il miglioramento della scuola	9.24	2.552	.561	.419	.589

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach basata su item standardizzati	N di item
,701	,716	4

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza	N di item
Correlazioni fra item	,387	,265	,621	,356	2,343	,016	4

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
11,96	4,324	2,080	4

Indice 2.8 *Carenze*

Statistiche totali degli item					
	Scala media se l'item è escluso	**Scala varianza se l'item è escluso**	**Correlazione del totale item corretta**	**Quadrato della correlazione multipla**	**Alfa di Cronbach se l'item è escluso**
Ripercussione sull'intervento didattico di: carenza di insegnanti disponibili a condividere i percorsi didattici	24,42	63,851	,424	,353	,906
Ripercussione sull'intervento didattico di: carenza di personale non docente (personale ATA)	24,78	63,003	,462	,297	,905
Ripercussione sull'intervento didattico di: carenza o inadeguatezza di attrezzature per laboratori	24,56	59,489	,700	,672	,894
Ripercussione sull'intervento didattico di: carenza di tecnici di laboratorio	24,77	59,785	,698	,611	,894
Ripercussione sull'intervento didattico di: carenza o inadeguatezza di aule didattiche attrezzate	24,25	58,337	,732	,669	,892
Ripercussione sull'intervento didattico di: carenza o inadeguatezza di computer per la didattica	24,47	57,974	,741	,763	,891
Ripercussione sull'intervento didattico di: carenza o inadeguatezza di connessioni a Internet	24,72	57,985	,778	,765	,890
Ripercussione sull'intervento didattico di: carenza o inadeguatezza di testi nella biblioteca	24,83	60,578	,590	,489	,899
Ripercussione sull'intervento didattico di: carenza o inadeguatezza di materiali (risorse) audio o video	24,43	59,633	,641	,561	,896
Ripercussione sull'intervento didattico di: carenza o inadeguatezza di software per la didattica	24,72	58,887	,722	,638	,892
Ripercussione sull'intervento didattico di: carenza di strutture per disabili	24,77	61,347	,584	,668	,899
Ripercussione sull'intervento didattico di: carenza di personale di sostegno per disabili	24,68	61,255	,496	,628	,904

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach basata su item standardizzati	N di item
,905	,904	12

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza	N di item
Correlazioni fra item	,441	,196	,831	,635	4,243	,025	12

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
26,86	71,001	8,426	12

Indice 2.9. *Contesti relazionali*

Statistiche totali degli item					
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Clima a scuola - Svolgo serenamente il mio lavoro a scuola	23.05	11.165	.437	.293	.766
Clima a scuola - Ritengo che il consiglio di classe funzioni in modo soddisfacente	23.58	10.330	.562	.463	.748
Clima a scuola - Ritengo che il consiglio di Istituto funzioni in modo soddisfacente	23.62	10.727	.520	.406	.755
Clima a scuola - Ritengo che il collegio dei docenti sia un momento di confronto e programmazione importante	23.66	10.254	.424	.282	.771
Clima a scuola - Il rapporto con i colleghi è proficuo e soddisfacente	23.38	10.755	.550	.414	.753
Clima a scuola - Il rapporto con la segreteria è proficuo e soddisfacente	23.24	10.643	.478	.308	.760
Clima a scuola - Il rapporto con il Dirigente Scolastico è costruttivo	23.44	10.025	.560	.358	.747
Clima a scuola - Le strutture scolastiche sono adeguate per lo svolgimento delle attività	23.75	11.392	.307	.109	.783
Clima a scuola - Il rapporto con le famiglie è soddisfacente	23.73	10.702	.416	.250	.770

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach basata su item standardizzati	N di item
,783	,787	9

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza	N di item
Correlazioni fra item	,291	,134	,512	,378	3,815	,010	9

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
26,43	13,142	3,625	9

Indice 2.10. *Soddisfazione*

Statistiche totali degli item					
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Opinione sull'atteggiamento degli insegnanti della scuola - Nella mia scuola gli insegnanti conoscono il Piano dell'Offerta Formativa (POF)	43.68	31.835	.436	.350	.823
Opinione sull'atteggiamento degli insegnanti della scuola - Nella mia scuola gli insegnanti riescono con successo a realizzare il POF	43.99	31.085	.552	.515	.817
Opinione sull'atteggiamento degli insegnanti della scuola - Nella mia scuola gli insegnanti hanno un livello elevato di aspettative per il rendimento di tutti gli studenti	44.06	31.472	.428	.354	.823
Opinione sull'atteggiamento degli insegnanti della scuola - Nella mia scuola gli insegnanti collaborano tra di loro per la realizzazione del POF	44.12	31.539	.433	.464	.823
Opinione sull'atteggiamento degli insegnanti della scuola - Nella mia scuola gli insegnanti collaborano tra di loro per la soluzione di situazioni problematiche (rendimento degli alunni, conflitti all'interno della classe)	43.77	31.797	.421	.326	.824
Opinione sull'atteggiamento degli insegnanti della scuola - Nella mia scuola gli insegnanti hanno un livello elevato di aspettative per il rendimento degli studenti migliori	43.70	32.408	.338	.275	.828
Opinione sulla partecipazione delle famiglie - Nella mia scuola le famiglie sono di sostegno per il rendimento degli studenti	44.27	30.881	.355	.322	.830
Opinione sulla partecipazione delle famiglie - Nella mia scuola le famiglie sono coinvolte nelle attività scolastiche	44.48	31.500	.456	.461	.822
Opinione sulla partecipazione delle famiglie - Nella mia scuola le famiglie sono di sostegno alle iniziative di solidarietà della scuola	44.45	31.157	.461	.453	.821
Opinione sull'atteggiamento degli studenti - Nella mia scuola gli studenti rispettano i beni di proprietà della scuola	44.10	31.423	.356	.449	.829

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Opinione sull'atteggiamento degli studenti - Nella mia scuola gli studenti aspirano a conseguire risultati scolastici positivi	43.78	31.959	.484	.460	.821
Opinione sull'atteggiamento degli studenti - Nella mia scuola gli studenti assumono atteggiamenti non discriminanti nei confronti dei loro compagni	43.71	32.647	.359	.366	.827
Opinione sull'atteggiamento degli studenti - Nella mia scuola gli studenti si comportano in modo rispettoso nei confronti dei loro insegnanti	43.57	31.311	.548	.671	.817
Opinione sull'atteggiamento degli studenti - Nella mia scuola gli studenti accettano comportamenti e atteggiamenti di chi è diverso da loro	43.77	32.147	.501	.491	.821
Opinione sull'atteggiamento degli studenti - Nella mia scuola gli studenti si comportano in modo rispettoso nei confronti del personale non docente della scuola	43.65	31.790	.462	.662	.822
Opinione sull'atteggiamento degli studenti - Nella mia scuola gli studenti partecipano in modo propositivo alla vita della scuola	44.03	30.226	.567	.514	.815
Opinione sull'atteggiamento degli studenti - Nella mia scuola gli studenti partecipano alle assemblee di istituto	44.69	32.215	.317	.402	.830

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach basata su item standardizzati	N di item
,832	,839	17

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza	N di item
Correlazioni fra item	,234	,016	,763	,746	46,675	,016	17

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
46,74	35,315	5,943	17

Indice 2.11. *Condotte trasgressive*

Statistiche totali degli item					
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Comportamenti che si verificano all'interno della scuola e/o nell'ambito di attività extra-scolastiche - vandalismo	13.50	10.144	.327	.145	.750
Comportamenti che si verificano all'interno della scuola e/o nell'ambito di attività extra-scolastiche - Assunzione di droghe	13.33	9.315	.384	.279	.745
Comportamenti che si verificano all'interno della scuola e/o nell'ambito di attività extra-scolastiche - Intolleranza religiosa	13.68	9.666	.471	.513	.731
Comportamenti che si verificano all'interno della scuola e/o nell'ambito di attività extra-scolastiche - Intolleranza religiosa	13.85	10.407	.321	.472	.751
Comportamenti che si verificano all'interno della scuola e/o nell'ambito di attività extra-scolastiche - Intolleranza politica	13.47	9.205	.483	.274	.727
Comportamenti che si verificano all'interno della scuola e/o nell'ambito di attività extra-scolastiche - Bullismo	13.44	9.433	.516	.324	.724
Comportamenti che si verificano all'interno della scuola e/o nell'ambito di attività extra-scolastiche - Furti	13.17	9.295	.532	.311	.721
Comportamenti che si verificano all'interno della scuola e/o nell'ambito di attività extra-scolastiche - Sguaiatezza del linguaggio	12.60	8.626	.550	.400	.715
Comportamenti che si verificano all'interno della scuola e/o nell'ambito di attività extra-scolastiche - Violenza verbale	13.02	9.069	.387	.318	.748

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach basata su item standardizzati	N di item
,757	,762	9

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza	N di item
Correlazioni fra item	,263	,059	,664	,605	11,240	,017	9

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
15,01	11,623	3,409	9

Appendice 3. Correlazioni

Appendice 3. *Correlazioni non parametriche Rho di Spearman*

			approccio didattico individualizzato	sicurezza	disponibilità a trattare temi sociali	pregiudizio verso studenti	comportamenti trasgressivi
Rho di Spearman	approccio didattico individualizzato	Coefficiente di correlazione	1,000	,369**	,329**	-,187*	-,004
		Sig. (2-code)	.	,000	,000	,036	,964
		N	136	129	130	126	116
	sicurezza	Coefficiente di correlazione	,369**	1,000	,211*	-,059	,057
		Sig. (2-code)	,000	.	,013	,498	,530
		N	129	142	137	133	122
	disponibilità a trattare temi sociali	Coefficiente di correlazione	,329**	,211*	1,000	-,054	-,102
		Sig. (2-code)	,000	,013	.	,533	,255
		N	130	137	145	138	126
	pregiudizio verso studenti	Coefficiente di correlazione	-,187*	-,059	-,054	1,000	,013
		Sig. (2-code)	,036	,498	,533	.	,884
		N	126	133	138	143	125
	comportamenti trasgressivi	Coefficiente di correlazione	-,004	,057	-,102	,013	1,000
		Sig. (2-code)	,964	,530	,255	,884	.
		N	116	122	126	125	131
	carenze	Coefficiente di correlazione	,135	,304**	,112	-,002	,118
		Sig. (2-code)	,135	,000	,204	,985	,197
		N	124	130	131	131	121
	collaborazione fra colleghi	Coefficiente di correlazione	,535**	,176*	,280**	-,125	,079
		Sig. (2-code)	,000	,041	,001	,148	,382
		N	130	135	137	135	126
	coinvolgimento	Coefficiente di correlazione	,168	,148	,248**	-,156	,053
		Sig. (2-code)	,057	,086	,004	,074	,559
		N	129	135	135	133	123
	soddisfazione	Coefficiente di correlazione	-,048	-,155	,199*	-,098	-,342**
		Sig. (2-code)	,590	,077	,021	,264	,000
		N	129	132	133	132	121
	contesti relazionali	Coefficiente di correlazione	,136	,074	,193*	-,046	-,127
		Sig. (2-code)	,124	,397	,025	,598	,161
		N	129	135	136	134	123

Correlazioni non parametriche Rho di Spearman (continua)

			carenze	collaborazione fra colleghi	coinvolgimento	soddisfazione	contesti relazionali
Rho di Spearman	approccio didattico individualizzato	Coefficiente di correlazione	,135	,535**	,168	-,048	,136
		Sig. (2-code)	,135	,000	,057	,590	,124
		N	124	130	129	129	129
	sicurezza	Coefficiente di correlazione	,304**	,176*	,148	-,155	,074
		Sig. (2-code)	,000	,041	,086	,077	,397
		N	130	135	135	132	135
	disponibilità a trattare temi sociali	Coefficiente di correlazione	,112	,280**	,248**	,199*	,193*
		Sig. (2-code)	,204	,001	,004	,021	,025
		N	131	137	135	133	136
	pregiudizio verso studenti	Coefficiente di correlazione	-,002	-,125	-,156	-,098	-,046
		Sig. (2-code)	,985	,148	,074	,264	,598
		N	131	135	133	132	134
	comportamenti trasgressivi	Coefficiente di correlazione	,118	,079	,053	-,342**	-,127
		Sig. (2-code)	,197	,382	,559	,000	,161
		N	121	126	123	121	123
	carenze	Coefficiente di correlazione	1,000	,186*	,093	-,324**	-,248**
		Sig. (2-code)	.	,034	,295	,000	,005
		N	138	131	128	130	127
	collaborazione fra colleghi	Coefficiente di correlazione	,186*	1,000	,370**	,150	,178*
		Sig. (2-code)	,034	.	,000	,083	,039
		N	131	145	135	134	135
	coinvolgimento	Coefficiente di correlazione	,093	,370**	1,000	,303**	,427**
		Sig. (2-code)	,295	,000	.	,000	,000
		N	128	135	142	131	137
	soddisfazione	Coefficiente di correlazione	-,324**	,150	,303**	1,000	,451**
		Sig. (2-code)	,000	,083	,000	.	,000
		N	130	134	131	142	132
	contesti relazionali	Coefficiente di correlazione	-,248**	,178*	,427**	,451**	1,000
		Sig. (2-code)	,005	,039	,000	,000	.
		N	127	135	137	132	144

**. La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).
*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Appendice 4. Questionari

Di PED

ROMA TRE UNIVERSITÀ DEGLI STUDI

Dipartimento di Progettazione Educativa e Didattica

Data della somministrazione

		2009

giorno mese

QUESTIONARIO SCUOLA

ISTITUTO SCOLASTICO

DENOMINAZIONE

TIPOLOGIA

Gentile Dirigente,

il questionario che sta per compilare le richiederà alcune informazioni generali sulle caratteristiche del territorio in cui si trova la scuola, sui criteri e l'impostazione dell'attività didattica, l'organizzazione e la gestione dei debiti e delle attività di recupero, i rapporti con gli studenti, gli insegnanti, le famiglie e l'impiego delle risorse.

Ci sono diverse tipi di domande. In alcuni casi la risposta consiste nel fornire un'informazione univoca, in altri nel selezionare un'alternativa fra quelle proposte oppure nell'esprimere accordo o disaccordo rispetto ad alcune affermazioni.

Le chiediamo di rispondere a tutte le domande facendo riferimento alla scuola nel suo insieme includendo le diverse sedi che fanno parte della scuola stessa. Se non è possibile dare una risposta precisa ad alcune domande, la preghiamo di fornire la stima più accurata possibile, che sarà comunque funzionale agli obiettivi dello studio.

Alle domande contrassegnate da un asterisco (*) può rispondere un suo incaricato.

Il tempo necessario alla compilazione del questionario è di circa 30 minuti.

•

Lo studio vuole essere una riflessione sulla capacità della scuola di attuare efficacemente strategie il cui scopo è realizzare il massimo di inclusione dei ragazzi nelle attività educative e di contribuire a promuovere l'uguaglianza delle opportunità. Il questionario ha lo scopo di fare emergere le soluzioni in grado di fornire i risultati più soddisfacenti e di individuare i punti critici del processo.

Il CONTESTO

Il territorio

1. La sua scuola è costituita da una o da più sedi? (Indicare una sola risposta.)		
Una sola sede		1
Più sedi nello stesso municipio		2
Più sedi in municipi diversi		3

2. Nel territorio in cui si trova la sua scuola sono presenti le seguenti strutture? Considerare indicativamente le strutture comprese nel raggio di circa 2 Km dalla scuola. In caso di più sedi, fare riferimento alla sede principale. (Indicare una risposta per riga.)				
Strutture	**Nessuna**	**Una**	**Due o più**	
Nidi e scuole dell'infanzia (pubblici e non)				1
Istituzioni scolastiche del 1° ciclo (statali e non)				2
Biblioteche				3
Cinema				4
Teatri				5
Università				6
Centri ricreativi (oratori, centri comunali, associazioni)				7
Centri sportivi				8

3. Esiste nel territorio della sua scuola la possibilità di seguire i corsi indicati? Rispondere solo in caso affermativo, indicando se il corso è gestito da un ente pubblico o privato.			
	Privato	Pubblico	1
a) Musica			2
b) Recitazione			3
c) Pittura e disegno			4
d) Ceramica			5
e) Fotografia			6
f) Informatica			7
g) Lingua italiana			8
h) Lingue straniere			9
i) Giardinaggio			10
j) Cucina			11
k) Falegnameria			12
l) Lavorazione metalli			13
m) Cucito			14

4. Quale opportunità d'istruzione hanno gli studenti nel municipio in cui si trova la sua scuola? (Indicare una sola risposta.)		
a) Ci sono altre due o più scuole secondarie superiori dello stesso indirizzo		1
b) Ci sono altre due o più scuole secondarie superiori di indirizzo diverso		2
c) C'è un'altra scuola secondaria superiore dello stesso indirizzo		3
d) C'è un'altra scuola secondaria superiore di indirizzo diverso		4
e) Non ci sono altre scuole secondarie superiori		5

5. In quale misura i seguenti fattori costituiscono fonte di tensione sociale nella zona in cui si trova la sua scuola? (Indicare una risposta per riga.)				
	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	4	3	2	1
a) Inquinamento ambientale				
b) Degrado urbano				
c) Disoccupazione				
d) Conflitti etnici				
e) Povertà diffusa				
f) Microcriminalità				
g) Molestie sessuali				

LA SCUOLA

Organizzazione

6. Nella scuola, ci sono studenti che provengono da zone non ben collegate dai mezzi di trasporto pubblico?					
Si		1	No		2

7. Se ha risposto Sì alla domanda 6, qual è la percentuale approssimata di studenti che vive in zone non ben collegate alla scuola? (Indicare una sola risposta)		
Fino al 10%		1
11% - 20%		2
21% - 40%		3
41% o più		4

8. Se nella scuola ci sono studenti che risiedono in zone non ben collegate o fuori del comune, indichi se ciò ha comportato uno o più fra i seguenti cambiamenti nell'organizzazione scolastica. (È possibile indicare più risposte.)		
a) Modifiche negli orari di ingresso e/o uscita		1
b) Riduzione della durata dell'ora di lezione		2
c) Modifiche nell'organizzazione del lavoro degli insegnanti		3
d) Variazione degli orari delle attività integrative e/o facoltative		4
e) Modifiche nell'organizzazione delle attività di recupero		5
f) Modifiche nell'organizzazione degli incontri con i genitori		6
g) Nessun cambiamento specifico		7

9. La sua scuola è inserita in una struttura di rete con altre scuole?					
Si		1	No		2

10. Se ha risposto sì alla domanda n.9, indichi quali sono le finalità della rete. (È possibile indicare più risposte.)		
a) Scambio di esperienze didattiche		1
b) Orientamento		2
c) Attività di formazione per gli insegnanti		3
d) Prevenzione del disagio		4
Altro (specificare)		

11. La sua scuola è collegata a strutture territoriali per offrire il contributo a risolvere situazioni problematiche ?					
Si		1	No		2

12. Quali fra le situazioni problematiche indicate vengono affrontate dalla scuola in collaborazione con le risorse territoriali? (È possibile indicare più risposte)		
a) Assistenza alle fasce marginali dell'adolescenza		1
b) Recupero della dispersione		2
c) Prevenzione della dispersione		3
d) Recupero della motivazione allo studio		4
e) Sostegno al metodo di studio		5
f) Aiuti economici alle famiglie		6
Altro (specificare)		

13. Indichi in quale misura, i soggetti della scuola elencati sono importanti per l'accoglienza degli studenti. (Indicare una risposta per riga.)				
	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	4	3	2	1
a) Collaboratori scolastici				
b) Personale amministrativo				
c) Insegnanti curriculari				
d) Insegnanti di sostegno				
e) Dirigente scolastico				

14. Indichi con quale frequenza adotta le seguenti procedure per l'assegnazione dei docenti alle classi. (È possibile indicare più risposte.)				
	Sempre o quasi sempre	Spesso	Qualche volta	Mai o quasi mai
	4	3	2	1
a) Negozia con gli insegnanti i criteri di equilibrio				
b) Lascia la decisione ai consigli di classe				
c) Privilegia la continuità didattica				
d) Privilegia l'ottimizzazione dell'organizzazione oraria dei docenti				
e) Tiene conto delle richieste dei singoli docenti				
f) Tiene conto delle richieste delle famiglie				
g) Tiene conto delle richieste degli studenti				

15. Indichi in quale misura tiene conto dei seguenti criteri per la formazione delle classi prime. (È' possibile indicare più risposte.)				
	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	4	3	2	1
a) Equilibrato rapporto dei diversi livelli di giudizio della scuola media				

b) Equilibrato rapporto fra maschi e femmine				
c) Equilibrata distribuzione di studenti stranieri				
d) Equilibrato rapporto numerico di studenti per classe				
e) Accettazione delle richieste degli iscritti				
f) Equilibrato rapporto fra i municipi di residenza				
g) Sorteggio				

16. Se le richieste eccedono la disponibilità della scuola, quali sono i criteri che considera più importanti per stabilire la graduatoria degli ammessi. (Indicare solo tre risposte.)		
a) Residenza nel municipio della scuola		1
b) Fratello o sorella frequentante la scuola		2
c) Giudizio della scuola media		3
d) Luogo di lavoro nel municipio di uno dei genitori		4
e) Sorteggio		5
f) Disabilità		6
g) Cittadinanza italiana		7

Partecipazione

17. Indichi in quale misura è d'accordo con le seguenti affermazioni. Nella mia scuola …
(Indicare una risposta per riga.)

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	4	3	2	1
a) gli insegnanti sono soddisfatti del proprio lavoro				
b) gli insegnanti conoscono il Piano dell'Offerta Formativa (POF)				
c) gli insegnanti riescono con successo a realizzare il POF				
d) gli insegnanti hanno un livello elevato di aspettative per il rendimento di tutti gli studenti				
e) gli insegnanti collaborano tra di loro per la realizzazione del POF				
f) gli insegnanti collaborano tra di loro per la soluzione di situazioni problematiche (rendimento degli alunni, conflitti all'interno della classe)				
g) gli insegnanti hanno un livello elevato di aspettative per il rendimento degli studenti migliori				
h) le famiglie sono di sostegno per il rendimento degli studenti				
i) le famiglie sono coinvolte nelle attività scolastiche				
j) le famiglie sono di sostegno alle iniziative di solidarietà della scuola				
k) gli studenti rispettano i beni di proprietà della scuola				
l) gli studenti aspirano a conseguire risultati scolastici positivi				

m) gli studenti assumono atteggiamenti non discriminanti nei confronti dei loro compagni				
n) gli studenti si comportano in modo rispettoso nei confronti degli insegnanti				
o) gli studenti accettano comportamenti e atteggiamenti di chi è diverso da loro				
p) gli studenti si comportano in modo rispettoso nei confronti del personale non docente della scuola				
q) gli studenti partecipano in modo propositivo alla vita della scuola				
r) gli studenti partecipano alle assemblee di istituto				

18. Nella sua scuola, quanti insegnanti … (Indicare una risposta per riga.)

	Tutti o quasi tutti	Molti	Pochi	Nessuno o quasi nessuno
	4	3	2	1
a) si sentono coinvolti nelle decisioni fondamentali che riguardano la scuola?				
b) si assumono le responsabilità quando ci sono decisioni importanti da prendere nella scuola				
c) danno il loro contributo alla soluzione dei problemi della scuola				
d) fanno proposte per il miglioramento della scuola				

19. Durante il corrente anno scolastico, quanti studenti hanno partecipato ad attività realizzate dalla scuola in collaborazione con organizzazioni esterne? (Indicare una risposta per riga.)				
	Tutti o quasi tutti	Molti	Pochi	Nessuno o quasi nessuno
	4	3	2	1
a) Attività collegate alla salvaguardia e valorizzazione dell'ambiente				
b) Progetti per la tutela dei diritti umani				
c) Attività collegate al sostegno di singoli o gruppi in posizione di svantaggio				
d) Attività culturali (teatro, musica, cinema)				
e) Iniziative multiculturali e interculturali				
f) Campagne di sensibilizzazione (fumo, AIDS, ecc.)				
g) Eventi sportivi				
Altro (specificare)				

20. Indichi in quale misura le famiglie contribuiscono alle seguenti attività? (Indicare una risposta per ogni riga.)				
	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	4	3	2	1
a) Elaborazione del Piano dell'Offerta Formativa (POF)				
b) Progettazione del percorso formativo del proprio figlio				
c) Realizzazione delle attività scolastiche				
d) Assemblee dei genitori				
e) Consigli di classe				
f) Seminari o attività realizzati dalla scuola				
g) Iniziative di solidarietà organizzate dalla scuola				

Le famiglie

21. Se dovesse suddividere le famiglie degli studenti della sua scuola per livello sociale, quale percentuale collocherebbe nelle fasce indicate? (Indicare una risposta per riga.)				
	0-10%	11-25%	26-50%	Più del 50%
	1	2	3	4
a) alta				
b) media				
c) bassa				

22. Conosce il livello d'istruzione scolastica dei genitori?					
Si		1	No		2

23. Se ha risposto sì alla domanda n.22, come lo ha accertato? (Indicare una sola risposta.)		
Richiesta diretta all'atto dell'iscrizione		1
Dati forniti dal territorio		2

24. Indichi in ordine di priorità, numerandole da 1 a 11, le ragioni che guidano le famiglie a scegliere la sua scuola?		
a) Vicinanza all'abitazione		1
b) Vicinanza al luogo di lavoro di uno dei familiari		2
c) Offerta formativa della scuola		3
d) Offerta di attività extra scolastiche		4
e) Disponibilità di laboratori		5
f) Disponibilità di palestre		6
g) Disponibilità di campi sportivi		7
h) Stabilità del corpo insegnante		8
i) Qualità del corpo insegnante		9
j) Caratteristiche dell'edificio scolastico		10
k) Buona e consolidata reputazione della scuola		11

La didattica

25. Nella sua scuola, oltre all'ordinaria attività dei consigli di classe e dei collegi dei docenti, sono presenti altri gruppi di lavoro formalizzati composti da insegnanti?					
Si		1	No		2

26. Indichi in quale misura lei, nella sua qualità di Dirigente Scolastico, in relazione alle attività collaborative degli insegnanti agisce nei modi indicati. (Indicare una risposta per riga.)				
	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	4	3	2	1
a) Sollecita				
b) Riconosce				
c) Premia				
d) Incentiva economicamente				

27. Quali sono le attività sulle quali si riversa il maggiore impegno degli insegnanti? (Indichi le cinque scelte principali specificando se rientrano tra le attività ordinarie o quelle dei gruppi formalizzati.)			
	Attività ordinaria	Gruppo di lavoro	
a) Attività di sostegno e valorizzazione degli alunni migliori			1
b) Attività di sostegno degli alunni con difficoltà di apprendimento			2
c) Attività di sostegno degli alunni con difficoltà comportamentali e sociali			3
d) Attività di sostegno degli alunni di madrelingua non italiana			4
e) Attività di sostegno degli alunni che hanno bisogno di migliorare e consolidare il proprio metodo di studio			5
f) Attività per l'inserimento di alunni di altri Paesi			6
g) Orientamento e ri-orientamento			7
e) Progetti per la tutela dei diritti umani			8
f) Progettazione disciplinare comune			9
g) Progettazione interdisciplinare comune			10
h) Definizione di criteri comuni per la valutazione degli studenti			11
i) Attività culturali (teatro, musica,cinema)			12
j) Raccordo con il territorio (con soggetti extrascolastici, ad esempio ASL, enti locali, ecc.)			13
k) Iniziative multiculturali e interculturali			14
l) Campagne di sensibilizzazione (fumo, AIDS, ecc.)			15
m) Iniziative di solidarietà (ad esempio: attività a sostegno delle scuole dei Paesi del Terzo Mondo, contro il razzismo, sostegno ai terremotati)			16

28. Nella sua scuola, in quale misura la didattica risente delle seguenti carenze? **(** È possibile indicare più risposte.)				
	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	4	3	2	1
a) Carenza di insegnanti disponibili a condividere i percorsi didattici				
b) Carenza di personale docente stabile				
c) Carenza di personale non docente (personale ATA)				
d) Carenza o inadeguatezza di attrezzature per i laboratori				
e) Carenza di tecnici di laboratorio				
f) Carenza o inadeguatezza di aule didattiche attrezzate				
g) Carenza o inadeguatezza di computer per la didattica				
h) Carenza o inadeguatezza di connessioni a Internet				
i) Carenza o inadeguatezza di testi nella biblioteca				
j) Carenza o inadeguatezza di materiali (risorse) audio o video				
k) Carenza o inadeguatezza di software per la didattica				

l) Carenza di strutture per disabili				
m) Carenza di personale di sostegno per disabili				

29. Qual è la frequenza con la quale si verificano i seguenti comportamenti tra i suoi studenti, all'interno della scuola e/o nell'ambito di attività extra-scolastiche? (Indicare una risposta per riga.)				
	Mai	Qualche volta	Spesso	Molto spesso
	4	3	2	1
a) Vandalismo				
b) Assunzione di droghe				
c) Assenteismo (cioè assenze ingiustificate)				
d) Intolleranza etnica				
e) Intolleranza religiosa				
f) Intolleranza politica				
g) Assunzione di alcol				
h) Bullismo				
i) Molestie sessuali				
j) Furti				
k) Sguaiatezza del linguaggio				
l) Violenza verbale				

La valutazione, i debiti e le attività di recupero

30. Nella sua scuola sono stati definiti criteri comuni di valutazione degli studenti? (Indicare una sola risposta.)		
Sì, in tutti i dipartimenti		1
Sì, in alcuni dipartimenti		2
No		3

31. Se ha risposto sì alla domanda n.30, indichi per quale materie sono stati definiti criteri comuni di valutazione degli studenti? (E' possibile indicare anche più risposte.)		
Italiano		1
Matematica		2
Lingua straniera		3
Storia/Filosofia		4
Latino/Greco		5
Scienze		6

32. * A fine a.s. 2007-2008 quanti studenti hanno riportato uno o più debiti? (Indicare separatamente il numero di studenti per il biennio e per il triennio.)			
	Numero studenti		
	Un debito	**Due debiti**	**Tre debiti**
Biennio	|_|_|_|	|_|_|_|	|_|_|_|
Triennio	|_|_|_|	|_|_|_|	|_|_|_|

33. * Alla fine del primo quadrimestre del corrente anno scolastico, quanti studenti hanno recuperato tutti i debiti, quanti hanno recuperato parte dei debiti e quanti nessun debito? (Indicare separatamente il numero di studenti per il biennio e per il triennio.)			
	Numero studenti		
	Un debito	**Due debiti**	**Tre debiti**
Biennio	|_|_|_|	|_|_|_|	|_|_|_|
Triennio	|_|_|_|	|_|_|_|	|_|_|_|

34. Come è stata effettuata la verifica del recupero dei debiti del 1° quadrimestre del corrente anno scolastico? (E' possibile indicare più risposte.)		
Modalità di verifica		
Prova orale		1
Prova scritta		2
Prova indicata dal consiglio di classe		3
Prova comune della scuola		4
Altro specificare		5

35. Quali attività specifiche sono state realizzate per il recupero dei debiti del corrente anno scolastico? (E' possibile indicare più risposte.)		
a) Sportello didattico		1
b) Corsi di recupero svolti da docenti interni		2
c) Corsi di recupero svolti da docenti esterni		3
d) Attività di recupero durante la normale attività didattica		4
e) Corsi di recupero a distanza		5
f) Attività di tutoraggio / studio assistito dai docenti		6
Altro specificare		

36. Se i corsi di recupero sono affidati a docenti esterni, in che modo si cerca di assicurare la continuità e l'efficacia dell'esperienza didattica? (E' possibile indicare più risposte.)		
a) Incontro tra il docente esterno e il docente di classe		1
b) Programmazione concordata con il docente di classe		2
c) Valutazione del percorso realizzato		3
d) Non è previsto nulla di specifico		4
Altro (specificare)		6

37. Secondo lei, quali sono i motivi che spingono il docente di classe ad impegnarsi in corsi di recupero pomeridiano? (E' possibile indicare più risposte.)		
Assicurarsi un'entrata economica supplementare		1
Intenzione di elevare la qualità dell'istruzione		2
Desiderio di collaborare al buon funzionamento della scuola		3
Altro specificare		4

Le risorse

38. (*) Quanti laboratori, intesi come locali attrezzati, sono presenti nella sua scuola, e da quanti studenti vengono utilizzati in un settimana tipo? Considerare i laboratori di tutte le sedi.

(Indicare una risposta per ogni riga.)

Tipo laboratorio	**Numero locali attrezzati**	**Numero studenti**
Laboratori di informatica	|_|_|_|	|_|_|_|
Laboratorio di lingue straniere	|_|_|_|	|_|_|_|
Laboratorio di scienze	|_|_|_|	|_|_|_|
Laboratorio specifico di indirizzo	|_|_|_|	|_|_|_|
Altro laboratorio	|_|_|_|	|_|_|_|

39. (*) La scuola dispone di una palestra?					
Si		1	No		2

40. (*) Se ha risposto sì alla domanda n. 39, indichi se la palestra è aperta in orario pomeridiano per le attività sportive degli studenti?					
Si		1	No		2

41. (*) La biblioteca della sua scuola di quanti volumi, riviste, cd e dvd è fornita? Considerare il patrimonio presente nelle biblioteche di tutte le sedi. Non considerare gli scaffali o le biblioteche di classe.	
Numero di volumi (esclusi i testi scolastici)	|_|_|_|_|_|_|
Numero di abbonamenti a riviste e periodici	|_|_|_|_|_|_|
Numero di CD	|_|_|_|_|_|_|
Numero di DVD	|_|_|_|_|_|_|
Numero di testi scolastici	|_|_|_|_|_|_|

42. (*) Nella biblioteca è presente un catalogo consultabile on line?					
Si		1	No		2

43. (*) La Biblioteca è aperta agli studenti e agli insegnanti in orario pomeridiano?					
Si		1	No		2

44. (*) La Biblioteca è aperta al pubblico? E se sì, in quale orario?						
Si		1	Orario di apertura:	No		2

45. (*) Quanti libri, riviste, cd e dvd sono stati dati in prestito tramite il servizio di biblioteca nel mese di marzo 2009? Considerare anche i prestiti effettuati attraverso l'eventuale "progetto biblioteca".

Indicare il numero di prestiti agli studenti e agli insegnanti.

	Studenti	**Docenti**
Numero di libri dati in prestito	|_|_|_|_|_|_|	|_|_|_|_|_|_|
Numero di cd dati in prestito	|_|_|_|_|_|_|	|_|_|_|_|_|_|
Numero di dvd dati in prestito	|_|_|_|_|_|_|	|_|_|_|_|_|_|

I NUMERI

Gli insegnanti

46. (*) Indichi il numero di insegnanti per tipologia di contratto e per fascia d'età. Considerare solo gli insegnanti in servizio effettivo nel presente anno scolastico. Nel caso di insegnanti che svolgono spezzoni d'orario, considerare solo gli insegnanti titolari presso la scuola.

Fasce di età	***Tipologia di contratto***		
	Insegnanti con contratto a tempo indeterminato	**Insegnanti con contratto a tempo determinato**	**Insegnanti con incarico di supplenza temporanea**
Fino a 35 anni	|_|_|_|	|_|_|_|	|_|_|_|
36-45 anni	|_|_|_|	|_|_|_|	|_|_|_|
46-55 anni	|_|_|_|	|_|_|_|	|_|_|_|
56 anni o più	|_|_|_|	|_|_|_|	|_|_|_|

47. (*) Indichi il numero degli insegnanti di sostegno per tipologia di contratto. Considerare solo gli insegnanti in servizio effettivo nel corrente anno scolastico. In caso di insegnanti che svolgono spezzoni d'orario, considerare solo gli insegnanti titolari presso la sua scuola.	
Insegnanti di sostegno	**Numero**
Con contratto a tempo indeterminato	|_|_|_|
Con contratto a tempo determinato annuale	|_|_|_|

48. (*) Da quanto tempo gli insegnanti con contratto a tempo indeterminato prestano servizio continuativamente nella sua scuola?	
Anni di permanenza nella scuola	**Numero insegnanti**
Da quest' anno	|_|_|_|
Da 2 a 5 anni (già in servizio nel 2003-04)	|_|_|_|
Da più di 5 anni (già in servizio nel 2002-03)	|_|_|_|

Il Dirigente scolastico

49. Da quanto tempo ricopre l'incarico di Dirigente scolastico in questa scuola? (Indicare una sola risposta)		
Un anno		1
Da 2 a 5 anni		2
Da più di 5 anni		3

Gli studenti

50. (*) Nel corrente anno scolastico, qual è la percentuale approssimativa degli studenti iscritti che … (Indicare una sola risposta.)	
risiedono nello stesso municipio della scuola?	|_|_|_|%
risiedono in municipi diversi da quelli della scuola?	|_|_|_|%
risiedono fuori comune?	|_|_|_|%

51. (*) Quanti studenti risultavano iscritti nella scuola all'inizio del corrente anno scolastico?		
Totale studenti:	dei quali studenti provenienti da altri Paesi dell'U.E.	dei quali studenti provenienti da Paesi non appartenenti all'U.E.
|_|_|_|_|	|_|_|_|_|	|_|_|_|_|

52. (*) Indichi il numero degli studenti diversamente abili iscritti nella scuola all'inizio del corrente anno scolastico?		
Totale studenti:	dei quali studenti con svantaggio percettivo motorio sensoriale	dei quali studenti con altri tipi di svantaggio (compreso quello mentale)
|_|_|_|_|	|_|_|_|_|	|_|_|_|_|

53. (*) Nella sua scuola, quanti studenti non sono stati ammessi a frequentare la classe successiva in sede di scrutinio finale dello scorso anno scolastico? Qual è la percentuale approssimata rispetto al numero degli studenti inscritti nello scorso anno scolastico.	
Numero di studenti non ammessi alla classe successiva	Percentuale approssimata
|_|_|_|	|_|_|_| %

54. (*) Nella sua scuola, quanti studenti non sono stati ammessi all'esame finale di stato alla fine dello scorso anno scolastico? Qual è la percentuale approssimata rispetto al numero degli studenti inscritti nello scorso anno scolastico.	
Numero di studenti non ammessi all'esame finale di stato	Percentuale approssimata
|_|_|_|	|_|_|_| %

55. (*) Nella sua scuola, quanti studenti non hanno superato l'esame conclusivo di stato? Qual è la percentuale approssimata rispetto al numero degli studenti inscritti nello scorso anno scolastico.	
Numero di studenti che non ha superato l'esame finale di stato	Percentuale approssimata
|_|_|_|	|_|_|_|%

Grazie per avere compilato il questionario!

Dipartimento di Progettazione Educativa e Didattica

Data della somministrazione

		2009

giorno mese

QUESTIONARIO

Insegnante

ISTITUTO SCOLASTICO

Denominazione	
Tipologia	
Indirizzo d'insegnamento	

Gentile insegnante,

il questionario che sta per compilare le richiederà informazioni generali sulla sua esperienza professionale e sul rapporto con gli studenti e con i colleghi.

Ci sono diverse tipi di domande. In alcuni casi la risposta consiste nel fornire un'informazione univoca, in altri nel selezionare un'alternativa fra quelle proposte oppure di esprimere accordo o disaccordo rispetto ad alcune affermazioni.

Le chiediamo di rispondere a tutte le domande facendo riferimento alla stessa scuola e alle classi in cui insegna nel corrente anno scolastico.

Le assicuriamo che le sue risposte saranno trattate in maniera del tutto riservata.

Il tempo necessario alla compilazione del questionario è di circa 30 minuti.

•

Lo studio vuole essere una riflessione sulla capacità della scuola di attuare efficacemente strategie il cui scopo è realizzare il massimo di inclusione dei ragazzi nelle attività educative e di contribuire a promuovere l'uguaglianza delle opportunità. Il questionario ha l'obiettivo di fare emergere le soluzioni in grado di fornire i risultati più soddisfacenti e di individuare i punti critici del processo.

Informazioni generali

1. Età		
Meno di 30 anni		1
30-39		2
40-49		3
50-59		4
60 anni o più		5

2. Genere		
Femmina		1
Maschio		2

3. Quale o quali sono i titoli di studio che ha conseguito?		
Diploma di studi superiori (ISEF, Accademia delle Belle Arti, Conservatorio)		1
Diploma di laurea (vecchio ordinamento: corsi di durata quadriennale o quinquennale)		2
Diploma di laurea triennale		3
Diploma di laurea specialistica o magistrale		4
Diploma di specializzazione per l'insegnamento secondario (SISS)		5
Diploma di perfezionamento post-lauream o master		6
Diploma di dottorato di ricerca		7

4. Se ha conseguito un diploma di laurea, ne indichi la denominazione.
Denominazione diploma di laurea _____

5. È abilitato all'insegnamento?					
Si		1	No		2

6. In caso abbia risposto affermativamente alla domanda 5, indichi la classe/le classi di concorso nella/e quale/i è abilitato all'insegnamento e/o le rispettive denominazioni.
Classe/i di Concorso di Abilitazione _____
Denominazione _____

7. Calcolando anche il corrente anno scolastico, complessivamente da quanto tempo insegna? Considerare sia gli anni di ruolo sia quelli non di ruolo.		
Anni d'insegnamento		
1-9		1
10-19		2
20-29		3
più di 30		4

8. Qual è la tipologia del suo contratto? (Indicare una sola risposta.)		
Tipologia di contratto		
Contratto a tempo indeterminato		1
Contratto a tempo determinato		2
Supplenza temporanea		3

9. Nel presente anno scolastico in quante scuole insegna? (Indicare una sola risposta).		
Solo in questa scuola		1
In due scuole		2
In più di due scuole		3

10. Indichi la materie/le materie che insegna durante il corrente anno scolastico in questa scuola.
Materie _____

La classe

11. Nel pianificare le sue strategie didattiche, in quale misura ritiene importante … (Indicare una risposta per ogni riga.)				
	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	4	3	2	1
a) definire gli obiettivi in base ai prerequisiti degli studenti?				
b) definire obiettivi di apprendimento uguali per tutti?				
c) definire obiettivi di apprendimento diversificati?				
d) prevedere momenti di osservazione e riflessione sulla propria attività didattica?				
e) prevedere momenti di osservazione della sua attività didattica da parte di un collega?				
f) prevedere aggiustamenti nelle attività didattiche in seguito ai risultati ottenuti?				
g) programmare percorsi diversificati?				

12. Nella sua attività didattica, con quale frequenza … (Indicare una risposta per ogni riga.)				
	Sempre o quasi sempre	Spesso	Qualche volta	Mai o quasi mai
	4	3	2	1
a) realizza percorsi di apprendimento uguali per tutti?				
b) realizza percorsi di apprendimento diversificati?				
c) attua piani di recupero in itinere?				
d) seleziona e prepara risorse diversificate?				
e) utilizza le risorse dei libri di testo?				
f) dedica uno spazio a momenti di osservazione sul suo lavoro didattico?				
g) si confronta con i suoi colleghi sulle sue strategie didattiche?				
h) discute con i suoi colleghi di “casi problematici”?				
i) sviluppa attività specifiche per gli studenti migliori?				
j) sviluppa attività di rinforzo per gli studenti più deboli?				
k) definisce con i suoi colleghi percorsi per ragazzi in difficoltà?				
l) promuove attività di gruppo?				
m) incoraggia attività di lavoro individuale?				

13. Con quale frequenza adotta le strategie indicate, quando si rende conto che alcuni alunni non stanno al passo con gli altri? (Indicare una risposta per ogni riga.)				
	Sempre o quasi sempre	Spesso	Qualche volta	Mai o quasi mai
	4	3	2	1
h) Rispiega da capo seguendo lo stesso percorso				
i) Organizza i ragazzi in gruppi di lavoro omogenei				
j) Affianca gli alunni in difficoltà agli alunni che hanno capito l'argomento				
k) Cambia argomento, va avanti				
l) Rispiega sforzandosi di utilizzare parole ed esempi diversi				
m) Rispiega solo se lo studente è in grado di specificare le sue difficoltà				
n) Chiede agli studenti migliori di spiegare l'argomento alla classe				
o) Riparte daccapo proponendo un problema da risolvere				

14. In quale misura si sente sicuro nell'utilizzare i seguenti metodi/approcci didattici? (Indicare una risposta per ogni riga.)				
	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	4	3	2	1
a) Lavori di gruppo				
b) Lezione frontale				
c) Discussione di classe				
d) Giochi di simulazione, drammatizzazione				
e) Attività di laboratorio				
f) Attività con l'utilizzo di supporti informatici				
g) Ricerche individuali				
h) Ricerche di gruppo				

15. Secondo lei, in quale misura i suoi studenti … (Indicare una risposta per ogni riga.)				
	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	4	3	2	1
a) vanno d'accordo con i compagni di classe?				
b) sono ben integrati nella classe?				
c) rispettano i loro compagni anche se diversi?				
d) hanno un buon rapporto con gli studenti delle altre classi?				

16. Indichi, con quale frequenza, affronta con i suoi studenti i seguenti argomenti.
(Indicare una risposta per ogni riga.)

	Sempre o quasi sempre	Spesso	Qualche volta	Mai o quasi mai
	4	3	2	1
a) Diritti umani				
b) Culture e etnie diverse				
c) Diritti e doveri individuali				
d) Storia dell'emigrazione italiana				
e) Immigrazione in Italia				
f) Pari opportunità tra uomini e donne				
g) Volontariato e solidarietà				
h) Globalizzazione				

17. Indichi se e in quale misura i seguenti elementi relativi ai suoi studenti concorrono ad indirizzare le sue scelte didattiche. (Indicare una risposta per ogni riga.)

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	4	3	2	1
a) La nazionalità				
b) Il livello culturale della famiglia				
c) Il livello economico della famiglia				
d) Le idee politiche dei genitori				
e) Il genere				
f) L'aspetto fisico				
g) Il comportamento				
h) La religione				

18. Indichi se e in quale misura la infastidisce uno studente che …(Indicare una risposta per ogni riga.)

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	4	3	2	1
a) esibisce vistosi tatuaggi				
b) esibisce vistosi piercing				
c) ha un piercing sulla lingua				
d) ha i pantaloni a vita bassa				
e) ha i capelli "rasta"				
f) si è rasato, stile "Skin head"				
g) esibisce un abbigliamento trasandato				

19. Qual è la frequenza con la quale si verificano i seguenti comportamenti tra i suoi studenti, all'interno della scuola e/o nell'ambito di attività extra-scolastiche? (Indicare una risposta per ogni riga.)

	Mai	Qualche volta	Spesso	Molto spesso
	1	2	3	4
m) Vandalismo				
n) Assunzione di droghe				
o) Assenteismo (cioè assenze ingiustificate)				
p) Intolleranza etnica				
q) Intolleranza religiosa				
r) Intolleranza politica				
s) Assunzione di alcol				
t) Bullismo				
u) Molestie sessuali				
v) Furti				
w) Sguaiatezza del linguaggio				
x) Violenza verbale				

20. In quale misura, secondo lei, il suo intervento didattico risente delle seguenti carenze? (Indicare una risposta per ogni riga.)

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	4	3	2	1
n) Carenza di insegnanti disponibili a condividere i percorsi didattici				
o) Carenza di personale non docente (personale ATA)				
p) Carenza o inadeguatezza di attrezzature per i laboratori				
q) Carenza di tecnici di laboratorio				
r) Carenza o inadeguatezza di aule didattiche attrezzate				
s) Carenza o inadeguatezza di computer per la didattica				
t) Carenza o inadeguatezza di connessioni a Internet				
u) Carenza o inadeguatezza di testi nella biblioteca				
v) Carenza o inadeguatezza di materiali (risorse) audio o video				
w) Carenza o inadeguatezza di software per la didattica				
x) Carenza di strutture per disabili				
y) Carenza di personale di sostegno per disabili				

La scuola

21. In quale misura, le seguenti situazioni costituiscono fonte di tensione sociale nella zona in sui si trova la sua scuola? (Indicare una risposta per ogni riga.)

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	4	3	2	1
a) Inquinamento ambientale				
b) Degrado urbano				
c) Disoccupazione				
d) Conflitti etnici				
e) Povertà diffusa				
f) Microcriminalità				
g) Molestie sessuali				

22. Indichi con quale frequenza, con i suoi colleghi, ha l'occasione di … (Indicare una risposta per ogni riga.)

	Sempre o quasi sempre	Spesso	Qualche volta	Mai o quasi mai
	4	3	2	1
a) scambiare opinioni sul modo di proporre un determinato argomento				
b) osservare reciprocamente l'attività didattica nella classe				
c) scambiare opinioni sul modo di aiutare alunni in difficoltà				
d) scambiare opinioni sul modo di gestire conflitti tra studenti				
e) realizzare attività rivolte al superamento delle difficoltà di apprendimento degli alunni				
f) preparare materiali per attività interdisciplinari				
g) realizzare attività rivolte alla valorizzazione degli alunni migliori				
h) scambiare opinioni sul modo di organizzare e gestire il tempo scolastico				
i) scambiare opinioni sul modo di organizzare e gestire lo spazio fisico, gli strumenti, i materiali, le risorse				
j) scambiare opinioni su come diversificare l'insegnamento				

23. Indichi in quale misura è d'accordo con le seguenti affermazioni. Nella mia scuola … (Indicare una risposta per riga.)				
	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	4	3	2	1
s) gli insegnanti sono soddisfatti del proprio lavoro				
t) gli insegnanti conoscono il Piano dell'Offerta Formativa (POF)				
u) gli insegnanti riescono con successo a realizzare il POF				
v) gli insegnanti hanno un livello elevato di aspettative per il rendimento di tutti gli studenti				
w) gli insegnanti collaborano tra di loro per la realizzazione del POF				
x) gli insegnanti collaborano tra di loro per la soluzione di situazioni problematiche (rendimento degli alunni, conflitti all'interno della classe)				
y) gli insegnanti hanno un livello elevato di aspettative per il rendimento degli studenti migliori				
z) le famiglie sono di sostegno per il rendimento degli studenti				
aa) le famiglie sono coinvolte nelle attività scolastiche				
bb) le famiglie sono di sostegno alle iniziative di solidarietà della scuola				
cc) gli studenti rispettano i beni di proprietà della scuola				
dd) gli studenti aspirano a conseguire risultati scolastici positivi				
ee) gli studenti assumono atteggiamenti non discriminanti nei confronti dei loro compagni				
ff) gli studenti si comportano in modo rispettoso nei confronti degli insegnanti				
gg) gli studenti accettano comportamenti e atteggiamenti di chi è diverso da loro				
hh) gli studenti si comportano in modo rispettoso nei confronti del personale non docente della scuola				
ii) gli studenti partecipano in modo propositivo alla vita della scuola				
jj) gli studenti partecipano alle assemblee di istituto				

24. Nella sua scuola, oltre all'ordinaria attività dei consigli di classe e dei collegi dei docenti, sono presenti altri gruppi di lavoro formalizzati composti da insegnanti?					
Si		1	No		2

25. Quali sono le attività sulle quali si riversa il suo maggiore impegno? (Indichi le cinque scelte principali specificando se rientrano tra le attività ordinarie o quelle dei gruppi formalizzati.)			
	Attività ordinaria	Gruppo di lavoro	
a) Attività di sostegno e valorizzazione degli alunni migliori			1
b) Attività di sostegno degli alunni con difficoltà di apprendimento			2
c) Attività di sostegno degli alunni con difficoltà comportamentali e sociali			3
d) Attività di sostegno degli alunni di madrelingua non italiana			4
e) Attività di sostegno degli alunni che hanno bisogno di migliorare e consolidare il proprio metodo di studio			5
f) Attività per l'inserimento di alunni di altri Paesi			6
g) Orientamento e ri-orientamento			7
h) Progetti per la tutela dei diritti umani			8
i) Progettazione disciplinare comune			9
j) Progettazione interdisciplinare comune			10
k) Definizione di criteri comuni per la valutazione degli studenti			11
l) Attività culturali (teatro, musica,cinema)			12
m) Raccordo con il territorio (con soggetti extrascolastici, ad esempio ASL, enti locali, ecc.)			13
n) Iniziative multiculturali e interculturali			14
o) Campagne di sensibilizzazione (fumo, AIDS, ecc.)			15
p) Iniziative di solidarietà (ad esempio: attività a sostegno delle scuole dei Paesi del Terzo Mondo, contro il razzismo, sostegno ai terremotati)			16

26. Indichi in qual misura le seguenti affermazioni descrivono meglio la sua posizione all'interno della scuola in cui insegna. (Indicare una risposta per riga.)				
	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	4	3	2	1
a) Mi sento coinvolto/a nelle decisioni fondamentali che riguardano la scuola				
b) Mi assumo le mie responsabilità quando ci sono decisioni importanti da prendere nella scuola				
c) Do il mio contributo alla soluzione dei problemi della scuola				
d) Faccio proposte per il miglioramento della scuola				

27. Indichi in quale misura è d'accordo con le seguenti affermazioni. (Indicare una risposta per ogni riga.)				
	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	4	3	2	1
a) Svolgo serenamente il mio lavoro a scuola				
b) Ritengo che il consiglio di classe funzioni in modo soddisfacente				
c) Ritengo che il consiglio di Istituto funzioni in modo soddisfacente				
d) Ritengo che il collegio dei docenti sia un momento di confronto e programmazione importante				
e) Il rapporto con i colleghi è proficuo e soddisfacente				
f) Il rapporto con la segreteria è soddisfacente				
g) Il rapporto con il Dirigente Scolastico è costruttivo				
h) Le strutture scolastiche sono adeguate per lo svolgimento delle attività				
i) Il rapporto con le famiglie è soddisfacente				

28. Secondo lei, in quale misura le seguenti affermazioni descrivono meglio la sua scuola? (Indicare una risposta per ogni riga.)				
	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	4	3	2	1
a) Gli insegnanti hanno un atteggiamento positivo nei confronti di questa scuola				
b) Gli insegnanti si sentono parte della comunità scolastica				
c) Gli insegnanti lavorano con entusiasmo				
d) Gli insegnanti sono orgogliosi di lavorare in questa scuola				
e) Gli studenti stanno volentieri a scuola				
f) Gli studenti si impegnano con entusiasmo				
g) Gli studenti sono orgogliosi di frequentare questa scuola				
h) Gli studenti si sentono parte della comunità scolastica				
i) Il personale non docente si sente parte della comunità scolastica				
j) Il personale non docente si fa carico del corretto funzionamento della scuola				
k) Il personale non docente lavora con entusiasmo				
l) Il personale non docente ha un atteggiamento positivo nei confronti della scuola				
29. Indichi in quale misura è d'accordo con le seguenti affermazioni.				

Un sistema scolastico dovrebbe … (Indicare una risposta per ogni riga.)				
	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	4	3	2	1
a) offrire a tutti gli studenti le stesse opportunità				
b) diversificare le proposte secondo le differenti caratteristiche individuali				
c) trasmettere contenuti culturali				
d) garantire a tutti il raggiungimento di competenze stabili e trasferibili				
e) garantire a tutti il conseguimento di obiettivi minimi				
f) promuovere gli studenti alla classe successiva anche se hanno lacune in alcune discipline				
g) promuovere gli studenti alle classi successive solo se hanno raggiunto gli obiettivi formativi in tutte le discipline				
h) promuovere condizioni favorevoli al pieno sviluppo delle potenzialità educative di tutti gli alunni				
i) favorire lo sviluppo delle potenzialità educative degli alunni la cui integrazione per ragioni culturali, sociali e linguistiche presenta particolari difficoltà				

30. In che misura, secondo lei, i simboli di appartenenza indicati possono influire negativamente nelle relazioni interne alla scuola? (Indicare una risposta per ogni riga.)				
	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	4	3	2	1
a) Religiosa (turbante, velo, croci, crocefissi, ecc.)				
b) Etnica (abbigliamento, turbante, velo, ecc.)				
c) Socio-economica (abbigliamento, griffe, oggetti rivelatori di status, ecc.)				
d) Culturale (cadenze dialettali esibite, improprietà dell'uso linguistico o ripresa di espressioni "alla moda", uso di espressioni volgari più o meno desemantizzate, abuso non funzionale di parole straniere,ecc.)				

Grazie per avere compilato il questionario!