L'equità scolastica: un'analisi a tre livelli

Elisa Amico*

Riassunto

In questo saggio, il concetto di equità scolastica, intesa come uguaglianza delle opportunità educative, è analizzato a tre livelli: macro (sistema scolastico), meso (tra istituti scolastici) e micro (nel singolo istituto scolastico e in classe), al fine di comprendere quali strutture, politiche e pratiche possano influire sul grado di equità di sistemi scolastici, scuole e classi, e in che modo. A livello macro, è adottata una prospettiva comparata per valutare come l'organizzazione istituzionale dei sistemi educativi possa incidere sulle disuguaglianze di opportunità educative. A livello meso, è evidenziato come le politiche in direzione dell'autonomia e della deregulation dei sistemi scolastici abbiano determinato o accelerato fenomeni di segregazione etnica e sociale in tutti i Paesi che le hanno adottate, compresa l'Italia. Infine, sono analizzati i fattori che possono influenzare il grado di equità a livello micro, ossia, in particolare, la ripartizione degli studenti tra le varie sezioni e, quindi, la formazione delle classi, le pratiche didattiche e valutative in classe e il curriculum implicito.

Parole chiave: *inclusione; giustizia sociale; uguaglianza delle opportunità educative; disuguaglianze educative.*

School equity: a three-level analysis

Abstract

In this essay, the concept of school equity, which is conceived as equality of educational opportunities, is analysed at three levels: macro (school system), meso (among schools) and micro (in the school and the classroom), in order to understand which structures, policies and practices may influence the degree of equity of educational systems, schools and classes, and how. At the macro level, a comparative perspective is adopted to evaluate how the institutional organization of educational systems is related to inequalities of educational opportunities. At the meso level, it is highlighted

* Università degli Studi di Torino (Italia).

Civitas educationis, a. XIV, n. 1, gennaio 2025 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222325507 • DOI: 10.7413/2281-9568128
© 2025 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

how policies aimed at the autonomy and deregulation of school systems determined or accelerated phenomena of ethnic and social segregation in all the countries where they had been adopted, including Italy. Finally, the factors that may affect the degree of equity at the micro level are analysed, i.e., in particular, the distribution of students among the various 'sezioni' and, therefore, the formation of classes, the teaching and assessment practices in the classroom as well as the hidden curriculum.

Keywords: *inclusion; social justice; equality of educational opportunities; education inequality.*

1. Introduzione

La giustizia sociale, l'uguaglianza e l'equità sono concetti di natura distributiva, in quanto concernono il modo più giusto di ripartire un bene, che, nel nostro caso, è l'educazione scolastica. Tuttavia, non sono concetti sovrapponibili, sebbene siano correlati: "con il termine equità si è inteso non già accantonare, ma problematizzare e relativizzare il concetto di eguaglianza che in passato era stato spesso declinato in modo non problematico" (Benadusi, 2006: 22). D'altra parte, però, per poter rappresentare un valore, l'uguaglianza deve costituirsi come una 'giusta' o 'equa' uguaglianza e questa può essere identificata con quella che Rawls (1971) definisce 'giusta uguaglianza di opportunità'. In conclusione, quindi, un sistema scolastico, per essere giusto, deve garantire un'equa uguaglianza delle opportunità educative a tutti, cercando di contrastare le 'ingiuste' disuguaglianze che conducono alla marginalità sociale.

L'equità scolastica intesa come uguaglianza delle opportunità educative[1] sarà, dunque, analizzata a livello *macro* (sistema scolastico), *meso* (tra istituti scolastici) e *micro* (nella singola scuola e in classe) nei paragrafi seguenti, al fine di comprendere quali strutture, politiche e pratiche possono influire sul grado di equità di sistemi scolastici, scuole e classi, e in che modo[2].

2. L'equità a livello di sistema scolastico (*macro*)

Dalla concezione di equità come uguaglianza delle opportunità educative, discende quella opposta di disuguaglianza delle opportunità educati-

1 Per una panoramica delle altre possibili concezioni di equità e relative politiche, si veda Amico (2017).

2 Sulla base del modello ecologico di Bronfenbrenner (2009), Ferrero (2023) ha elaborato una "piramide dell'iniquità" (*Ibid*.: 242) a tre livelli (*macro*, *meso* e *micro*) "per evidenziare in maniera visiva che i fattori non tradizionali di disuguaglianza si collocano a un livello diverso rendendo iniqua l'esperienza scolastica degli studenti" (*Ibid*.: 243). Per 'fattori non tradizionali di disuguaglianza', egli intende quelli generati dalla cultura organizzativa della scuola stessa, su cui, dunque, si può agire.

ve che può essere definita come l'effetto del *background* socio-economico familiare dello studente sulle sue *performance* a scuola, ossia la misura in cui quest'ultimo determina i risultati scolastici dell'alunno, al netto delle altre variabili esterne (Ammermüller, 2005; Brunello & Checchi, 2007; Hanushek & Wössmann, 2005; OECD, 2004). Perciò, il grado di disuguaglianza è tanto più alto quanto maggiore è l'influenza del *background* familiare sui risultati scolastici dello studente.

Eliminare completamente le disuguaglianze di opportunità educative non è realistico: Checchi e Peragine (2005) sostengono, infatti, che, mentre le disuguaglianze socio-economiche sono imputabili a fattori indipendenti dalla responsabilità personale (origine sociale e zona di residenza), quelle imputabili alla persona, come l'impegno e la motivazione, sono accettabili e non devono, perciò, essere compensate. Di conseguenza, la politica dovrebbe concentrarsi sulla riduzione delle disuguaglianze di opportunità educative più che sul loro azzeramento completo, che sarebbe utopistico pensare di raggiungere.

Al fine di poter operare in tal senso, però, occorre prima valutare come l'organizzazione istituzionale dei sistemi educativi possa incidere sulle disuguaglianze di opportunità educative, cioè quale sia la relazione che lega queste due variabili (Erikson & Jonsson, 1996), dal momento che "la modalità di organizzazione complessiva del sistema educativo è correlata con il suo grado di equità" (Duru-Bellat & Suchaut, 2006: 112).

2.1. Una prospettiva comparata

I sistemi scolastici dei vari Paesi europei possono essere suddivisi, a grandi linee, in comprensivi, parzialmente comprensivi e selettivi (Green *et al.*, 1999), nei quali la scelta della scuola secondaria può avvenire già all'età di 10 anni (es. Germania, Austria).

Alla base delle differenze tra il modello comprensivo e quello selettivo ci sono

> […] due opposte filosofie dell'educazione, che riflettono forti interessi costituiti […] un sistema comprensivo fornisce istruzione pubblica per tutti i bambini in età di obbligo scolastico di un dato bacino di utenza. Ciò significa che tutti i programmi e le offerte di *curricula* sono forniti nella stessa unità scolastica. Un'altra caratteristica essenziale della «comprensività» è che non sono usate pratiche di differenziazione o raggruppamento degli studenti che determinano definitivamente le successive carriere scolastiche e occupazionali. Ci si prende cura di bambini di tutte le provenienze sociali (Husen, 1977: 115).

Invece, in un sistema scolastico selettivo,

> […] i bambini sono allocati a tipi diversi di scuole per mezzo di processi di differenziazione organizzativa e ciò avviene anche ad un'età precoce della

> loro carriera scolastica. Pratiche di raggruppamento sono usate con lo scopo di collocare adeguatamente quanti si suppone siano orientati verso un indirizzo accademico. Oltre all'ammissione selettiva e al raggruppamento, di regola il sistema è caratterizzato da un tasso di frizione [*attrition rate*] alto in termini di ripetenze e di abbandoni (*Ibidem*).

Il modello selettivo è anche considerato stratificato, in quanto prevede una stratificazione orizzontale in filiere distinte, fra loro gerarchizzate in termini di curricoli, qualità degli insegnanti, capacità di apprendimento degli studenti e *social mix* delle scuole (Benadusi & Giancola, 2014). Inoltre, un sistema scolastico è molto stratificato quando produce un'ampia varietà di titoli di studio ordinabili in base al prestigio e ai vantaggi culturali e professionali offerti (Schizzerotto & Barone, 2006: 61) e quando, dal punto di vista dell'organizzazione scolastica:

- ci sono molti punti di biforcazione delle carriere;
- il grado scolastico e, quindi, l'età in cui si presenta la scelta della filiera di studi è precoce (*early tracking*);
- i 'canali paralleli' di indirizzo sono molto differenti tra loro in termini di curriculum offerti;
- è difficile spostarsi da un percorso all'altro, per cui la scelta dell'indirizzo di scuola secondaria è praticamente irreversibile.

Le pratiche di 'comprensivizzazione' nei vari Paesi, europei e non, si sono storicamente manifestate in forme diverse, con varietà nell'età di inizio, nella durata, nel tipo e grado di diversificazione interna al sistema scolastico comprensivo (Cobalti, 2006) e nella didattica[3], ma, in generale, la stratificazione orizzontale formale è stata differita in modo da escludere l'intero 'tronco comune' dell'istruzione obbligatoria nella maggior parte delle nazioni (Benadusi & Giancola, 2014), ma non, ad esempio, in Italia, in cui l'unificazione raggiunta a livello secondario inferiore con l'istituzione della 'scuola media unica' del 1962, non è mai arrivata a quello superiore, sebbene in passato ci siano state delle proposte politiche in tal senso[4].

3 "In molti casi le riforme comprensive hanno avuto un contenuto quasi esclusivamente curricolare ed organizzativo (è il caso dell'Italia e della Francia), essendosi in sostanza limitate a cambiare l'ordinamento degli studi, i programmi di insegnamento e la struttura delle scuole, in altri casi (come, ad esempio, in Svezia ed in Finlandia) invece si è prestata grande attenzione all'innovazione della didattica ed ai programmi di *training* o *re-training* degli insegnanti" (Benadusi & Giancola, 2014: 463).

4 Si fa qui riferimento alla serie di discussioni e proposte basate sul progetto di 'scuola media superiore unificata' avanzate a partire dai «10 Punti di Frascati»: in questa città, nel 1970, si tenne una conferenza internazionale di esperti che giunse a proporre un modello simile a quello dei Paesi anglosassoni e nordici, ossia con un'unificazione completa, seppur articolata internamente in più indirizzi. In un primo momento, ci furono diversi tentativi di applicazione della riforma elaborata a Frascati, ma una volta cambiato il clima politico, quell'esperienza fu archiviata senza alcun seguito (Cobalti, 2006: 53), confermando così la perenne difficoltà della politica italiana a confrontarsi con una riforma organica della scuola secondaria (Benadusi, 1989; Polesel, 2005).

Oltre che in Italia, in cui è stata solo parziale, la 'comprensivizzazione' dell'istruzione secondaria ha avuto le sue manifestazioni più importanti in tre Paesi: Stati Uniti, Regno Unito (soprattutto Scozia) e Svezia, da cui anche molti altri Paesi del mondo (es. Giappone) hanno successivamente preso spunto per far assumere una forma più 'comprensiva' al proprio sistema scolastico (Cobalti, 2006). Al contrario, in Germania è sopravvissuto il sistema tradizionale selettivo che prevede una precoce suddivisione degli studenti a livello secondario inferiore, con una canalizzazione in base al livello di abilità (*ability tracking*) in uno dei tre indirizzi possibili: *Gymnasium* (il canale 'nobile', liceale, l'unico che permetta di accedere all'università), *Realschule* o *Hauptschule* (entrambi professionalizzanti)[5].

Volendo analizzare ora la relazione che intercorre tra l'organizzazione istituzionale dei vari sistemi scolastici europei e l'equità, intesa come uguaglianza delle opportunità educative, occorre partire dalla letteratura internazionale sul tema della canalizzazione (*tracking*).

Ammermüller (2005) ha mostrato come la canalizzazione favorisca maggiormente le *performance* degli studenti di status socio-economico alto, mentre, relativamente alla scelta dell'indirizzo di scuola secondaria, dallo studio condotto da Hanushek e Wössmann (2005), risulta che essa, se precoce (*early tracking*), provoca una maggiore disuguaglianza dei risultati su base sociale rispetto ad una canalizzazione tardiva (*late tracking*), come quella dei sistemi scolastici di tipo comprensivo. L'*early tracking* rinforza l'effetto del *background* familiare sulla riuscita in termini di carriera scolastica (conseguimento del diploma secondario e transizione all'istruzione terziaria) e occupazionale (Brunello & Checchi, 2007; Dustmann, 2004): infatti, più la scelta è precoce, più essa resta nelle mani delle famiglie e viene condizionata dal loro status sociale, non essendoci stato tempo sufficiente perché si rivelino le capacità e si consolidino le ambizioni scolastiche dei figli delle classi meno abbienti (Benadusi & Giancola, 2014: 463).

Inoltre, più alto è il numero di canali paralleli di scuola secondaria e più precoce è l'età della scelta dell'indirizzo di scuola secondaria, maggiori sono le disuguaglianze di opportunità educative (Marks, 2005). A questi risultati, si aggiungono quelli dello studio sul sistema scolastico tedesco di tipo selettivo condotto da Dustmann (2004), in cui egli dimostra che il capitale culturale e il *background* socio-economico familiare sono rilevanti nella scelta precoce dell'indirizzo di scuola secondaria. Anche Schütz, Ursprung e Wössmann (2005), nonché Krause e Schüller (2014), giungono a conclusioni simili, da cui si deduce che una canalizzazione più tardiva, tipica del modello comprensivo, aiuta a ridurre l'effetto del *background* familiare sulle *performance* degli studenti e, quindi, ad aumentare il livello di uguaglianza delle opportunità educative del sistema scolastico.

Studiando gli effetti della più importante riforma educativa approvata in Svezia negli anni Cinquanta, che ha abolito la suddivisione degli allievi

5 Una possibile spiegazione delle ragioni di ordine storico per cui in Germania non sia stato adottato il modello comprensivo, è fornita da Wiborg (2010a).

in canali differenti, imponendo un curriculum nazionale alle scuole e aumentando la durata dell'obbligo scolastico a nove anni, Meghir e Palme (2005) hanno mostrato che la riforma ha aumentato il tasso di scolarizzazione e di mobilità sociale di studenti con genitori dal basso capitale culturale. Allo stesso modo, utilizzando una strategia simile, Pekkarinen, Uusitalo e Kerr (2009) hanno testato gli effetti della riforma del sistema scolastico comprensivo attuata in Finlandia negli anni Settanta, giungendo alla conclusione che essa ha aumentato il tasso di mobilità sociale intergenerazionale.

Infine, Jenkins, Micklewright e Schnepf (2006), partendo dal calcolo di due indici differenti di segregazione basata sulla condizione socio-economica familiare in 27 Paesi, hanno osservato livelli di segregazione più alti per quei Paesi che hanno sistemi selettivi di scuola secondaria (es. Germania, Austria).

In conclusione, quini, la separazione degli studenti in canali differenti non favorisce l'uguaglianza di opportunità. Infatti, i sistemi scolastici più stratificati, che canalizzano i loro studenti ad un'età molto precoce e hanno molti indirizzi, sono risultati più iniqui di quelli che presentano una struttura di tipo comprensivo. Ciò è in linea anche con le conclusioni di altri ricercatori italiani (Azzolini & Vergolini, 2014; Benadusi & Giancola, 2014).

Occorre poi considerare che le disuguaglianze di opportunità educative hanno conseguenze a livello sociale, dal momento che incrementano le disuguaglianze sociali, inficiando così sia la mobilità (Meuret, 2006) sia la coesione sociali. Ecco perché, secondo Wiborg (2009), l'educazione di tipo comprensivo rappresenta oggi, non il recupero dei dogmi egualitaristici degli anni Sessanta/Settanta, bensì un "necessario veicolo per creare coesione sociale" (*Ibid*.: 3), una "sorta di collante in grado di tenere insieme la società" (*Ibidem*). D'altro canto, è pur vero che la riduzione delle disuguaglianze di opportunità educative si ottiene anche attraverso il contrasto di quelle sociali (Shavit & Blossfeld, 1993), per cui è evidente come, dal punto di vista politico, sia necessario agire su più fronti per cercare di ridurre le disuguaglianze di opportunità educative in modo efficace.

Oltre alla canalizzazione, ci sono altre caratteristiche istituzionali che possono avere ricadute sull'uguaglianza delle opportunità educative, tra cui, in particolare, la lunghezza del percorso di studi e l'educazione pre-primaria.

In merito al primo aspetto, Erikson e Jonsson (1996) sono giunti alla conclusione che gli studenti dal basso status socio-economico, le cui famiglie non possono permettersi di sostenere spese scolastiche ingenti e per lungo periodo, tendono a scegliere percorsi più brevi, di solito di tipo professionale, in tal modo precludendosi uno status sociale più elevato. Ciò si ricollega, quindi, al ragionamento prima esposto sulla necessaria lotta a livello politico alle disuguaglianze sociali che limitano il diritto allo studio per tutti (Shavit & Blossfeld, 1993).

Per quanto riguarda, invece, l'educazione pre-primaria (asilo nido e scuola dell'infanzia), Schütz, Ursprung e Wössmann (2005) hanno dimo-

strato che essa apporta benefici in termini di uguaglianza delle opportunità educative. In effetti, i bambini "vivono nello stesso momento nella stessa società, ma non nello stesso mondo" (Lahire, 2019: 11) a causa di disuguaglianze di alloggio, scuola, lingua, istruzione, salute o addirittura aspirazione, che creano un grande divario tra 'vite aumentate' e 'vite diminuite', a seconda delle opportunità fornite dal contesto familiare e scolastico. Risulta così evidente che è in questi primi anni di vita precedenti all'ingresso nella scuola primaria che si pongono le basi per la futura riuscita scolastica e professionale (Lahire, 2019).

A tal proposito, l'economista e premio Nobel per l'Economia James Heckman (2006) sostiene che gli investimenti educativi nel capitale umano siano economicamente e socialmente più redditizi se destinati ai bambini in età prescolare e che, quindi, un'educazione di grande qualità a livello pre-primario, qualora prevista su larga scala e in quantità sufficiente, costituisca uno dei rari strumenti politici efficaci, per migliorare le prospettive economiche e sociali dei gruppi svantaggiati o di minoranza e, dunque, della società nel suo insieme.

Anche altre ricerche comparate a livello europeo sono giunte alla conclusione che attraverso un'educazione pre-primaria di qualità e accessibile a tutti, è possibile combattere in modo efficace le disuguaglianze di opportunità educative e promuovere una vera inclusione (Eurydice, 2009, 2020; OECD, 2022). In questa direzione, secondo varie rassegne della letteratura e meta-analisi, il modello istituzionale combinato di educazione nei centri e programmi di supporto alla famiglia[6] risulta il più efficace. Per quanto riguarda la struttura del sistema pre-primario, il modello migliore risulta essere quello integrato per bambini da 0/1 anno a 5/6 anni, purché il personale abbia ricevuto una formazione di alta qualità sia sul piano pedagogico, per gestire la diversità dei bisogni individuali dei bambini piccoli, sia su quello culturale (Eurydice, 2009: 142-144). Da ciò, si evince l'importanza di considerare il segmento pre-primario come un vero e proprio livello educativo e non solo in senso assistenzialistico, come spesso accade anche in Italia, soprattutto per quanto riguarda gli asili nido, dal momento che la fascia d'età 0-3 anni è fondamentale per l'intero sviluppo futuro della persona[7] (Brilli *et al.*, 2016; Del Boca & Pasqua, 2010; OECD, 2011).

Infine, anche Wössmann (2008) ritiene che intervenire a livello pre-primario, ad esempio attraverso un investimento di risorse, umane e materiali, favorisca sia l'equità sia l'efficacia del sistema scolastico in generale.

Quali sono, quindi, le implicazioni in termini di *policy* per il sistema scolastico italiano che, come abbiamo già ricordato, si colloca tra quelli in

6 Questo modello prevede programmi di tipo combinato che associano un'educazione intensiva, precoce e incentrata sul bambino nei centri predisposti a un forte coinvolgimento e alla formazione dei genitori, ad attività educative pianificate a domicilio e a misure di sostegno per le famiglie (es. progetto statunitense *Success for All* – Slavin & Madden, 1999).

7 A tal proposito, si pensi alla 'mente assorbente' e ai 'periodi sensibili' di cui parla Maria Montessori (ed. orig.: 1952).

Europa che mostrano le maggiori disuguaglianze di opportunità educative (Baye *et al.*, 2006; Benadusi & Giancola, 2014)?

Innanzitutto, secondo il ragionamento appena esposto, l'educazione preprimaria dovrebbe essere 'comprensiva', cioè inserita all'interno dell'obbligo scolastico, gratuita e garantita a tutti dallo Stato, preferibilmente come modello integrato per bambini da 0 a 6 anni, con personale altamente qualificato e combinato con programmi di supporto alle famiglie[8].

Secondariamente, Azzolini e Vergolini (2014) suggeriscono di ridurre gli effetti negativi del *tracking* attraverso: la creazione di un biennio unitario fra la licenza media e la fine dell'istruzione obbligatoria, procrastinando così la scelta dell'indirizzo di scuola superiore di due anni[9]; un maggior peso dato alle raccomandazioni degli insegnanti nella scelta delle filiere; il rafforzamento delle attività di orientamento con programmi più individualizzati.

In conclusione, dunque,

> se si auspica che inclusione ed eguaglianza delle opportunità, in combinazione con e non senza la qualità, restino valori portanti delle politiche educative, non si dovrebbe abbandonare il modello della scuola comprensiva, bensì ripensarlo alla luce dei grandi cambiamenti sociali intervenuti (Benadusi & Giancola, 2014: 480).

3. L'equità tra istituti scolastici (livello *meso*)

Analizziamo ora l'equità scolastica ad un livello *meso*, ovvero quello dei singoli istituti scolastici in competizione tra loro in seguito all'introduzione nel contesto italiano dell'autonomia scolastica, che ha prodotto

> una vera e propria 'rivoluzione paradigmatica' che sposta il baricentro del sistema dall'*offerta* alla *scelta*. Questa trasformazione sviluppa nuove tensioni e rinnova gli interrogativi sugli obiettivi della scuola repubblicana in materia di equità e di uguaglianza delle opportunità con riferimento, in particolare, alla qualità dell'azione scolastica e alla differenziazione interistituzionale prodotta dalla valutazione e dal finanziamento differenziale (Pitzalis, 2012a: 20).

I concetti che sintetizzano bene il cambiamento profondo avvenuto nella relazione tra le scuole e lo Stato e in quella che lega gli attori sociali dentro questo spazio sono: competizione e scelta delle famiglie (*school choi-*

8 Possibili forme di supporto alle famiglie sono esposte, oltre che in Eurydice (2009), nel quarto capitolo di Amadini (2011), dal titolo: *Infanzia e genitorialità sociale: quale sostegno educativo?* (pp. 183-238).

9 Anche Checchi (2010) propone di innalzare l'età in cui avviene la separazione degli indirizzi di scuola superiore e, quindi, la relativa scelta.

ce[10]). Essi, però, sono in contrapposizione con i principi del "paradigma dell'uguaglianza" (*Ibid*.: 21), cioè dell'ideale egualitaristico di un'identica esperienza scolastica per tutti i cittadini, sulla base del postulato dell'omogeneità dell'offerta formativa su tutto il territorio nazionale, secondo cui frequentare una scuola statale o un'altra non dovrebbe fare alcuna differenza in termini di uguaglianza delle opportunità educative[11]. Tuttavia, nella realtà non è mai stato così, come testimoniato dalla evidente stratificazione del sistema scolastico che riproduce le divisioni sociali (Ballarino & Checchi, 2006), dalla persistente segregazione di genere e da tutte le differenze sociali e scolastiche che tendono a riprodursi dentro una dimensione geografica secondo le consuete opposizioni Nord-Sud, centro-periferia e zone urbane-zone rurali (Pitzalis, 2012a: 20). In pratica, quindi, "lo spazio scolastico era solo apparentemente neutro e celava le diseguaglianze dietro il mito dell'uguaglianza delle opportunità" (*Ibid*.: 21), mentre con la "scuola della scelta" (*Ibidem*) viene abolita questa finzione e si ammette che

> le scuole non debbano essere uguali, bensì differenziarsi per rispondere alle diverse domande sociali di formazione e d'istruzione o a differenti progetti educativi. In questo modo le disuguaglianze non sarebbero più l'esito, per quanto controverso, di processi scolastici ma sarebbero generate all'origine, dalla disposizione strategica delle famiglie a scegliere tra scuole diverse (*Ibidem*).

Tuttavia, Bottani (2002) ha evidenziato come le politiche in direzione dell'autonomia e della *deregulation* dei sistemi scolastici, con la relativa libertà di scelta delle scuole da parte delle famiglie, abbiano determinato o accelerato fenomeni di segregazione etnica e sociale in tutti i Paesi dell'OECD che le hanno adottate, con ricadute negative sia in termini di efficacia e qualità generale del sistema scolastico, sia di equità. In particolare, la possibilità di scegliere la scuola in cui iscrivere i propri figli, da un lato, può essere positiva, in quanto permette di mitigare le possibili diseguaglianze dovute al luogo di residenza, ma, dall'altro, se non si tiene conto del principio di equità, rischia di innescare fenomeni di segregazione sociale, etnica o per diversi livelli di abilità, della popolazione studentesca (OECD, 2012).

10 In letteratura, per *school choice* si intende la possibilità per i genitori di scegliere la scuola nella quale iscrivere i propri figli, indipendentemente dal luogo di residenza. Per una rassegna sulle varie politiche di *school choice* adottate nei Paesi dell'OECD e le loro ricadute sull'equità, si veda: Musset (2012).

11 Secondo il paradigma egualitaristico, quindi, l'equità intesa come uguaglianza delle opportunità educative si raggiunge attraverso l'uguaglianza di trattamento perché tutti i cittadini hanno il diritto di essere trattati allo stesso modo, senza alcuna distinzione, in accordo con i principi costituzionali (art. 3).

3.1. School choice e 'segregazione'

Alcuni autori (es. Friedman & Friedman, 1980; Friedman, 1997) sostengono che la libertà di scelta all'interno di un quasi-mercato dell'istruzione aumenti l'efficacia del sistema scolastico sulla base del fatto che più scelta conduca ad una maggiore competizione tra le scuole, che così sarebbero spronate a cercare strategie per un miglioramento continuo in direzione di una maggiore efficacia.

Tuttavia, mentre è possibile che la libertà di scelta possa aumentare l'efficacia del sistema scolastico, essa tende a diminuire l'equità nel senso di uguaglianza di opportunità educative (Alegre & Ferrer-Esteban, 2010; Ammermüller, 2005; Eurydice, 2020).

In particolare, Alegre e Ferrer-Esteban (2010), analizzando i dati delle prove PISA 2006 per i vari Paesi partecipanti, hanno messo in evidenza come la libertà di scelta della scuola da parte delle famiglie possa essere più o meno regolata a livello statale a seconda che il sistema scolastico sia, rispettivamente, meno o più *market-oriented*. La conclusione cui sono giunti i due autori è stata che i regimi scolastici più orientati al mercato, in cui la scelta è meno regolamentata da criteri stabiliti a priori (*open school choice*), tendono ad aumentare la segregazione scolastica su base sociale, mentre quelli più 'comprensivi' e regolamentati dallo Stato centrale tendono a ridurla.

Tuttavia, la situazione è più complessa di quel che sembra anche per i sistemi scolastici maggiormente comprensivi, come quello svedese: infatti, alcuni studi (Nicaise *et al*., 2005; Wiborg, 2010b) hanno mostrato come il livello di segregazione scolastica su base etnica e sociale sia in aumento in Svezia da quando si è cominciato a pluralizzare lo spazio pubblico in ambito educativo, cui si è aggiunto un cospicuo peggioramento delle *performance* nelle prove PISA, tanto in matematica quanto in lettura (Benadusi & Giancola, 2014). Inoltre, dallo studio di Söderström e Uusitalo (2005), che ha avuto come finalità quella di valutare gli effetti della *school choice* in termini di segregazione nella città di Stoccolma dopo la liberalizzazione dell'accesso alle scuole secondarie avvenuta nel 2000[12], è risultato un aumento del livello di segregazione degli allievi per abilità e per *background* familiare, in particolar modo per i figli di immigrati.

Anche in Inghilterra, in cui le scuole statali sono ancora in larga parte nominalmente comprensive, c'è stata una diversificazione dello spazio pubblico in campo educativo (soprattutto in termini di tipologie di *governance* e di statuto giuridico delle scuole: es. *Academies* e *Free Schools*), accelerata dall'introduzione di meccanismi di quasi-mercato ad opera dei governi conservatori o di centro-destra, ma anche di politiche realizzate da governi laburisti, che ha prodotto un aumento del livello di segregazione sociale

12 Prima di allora, gli studenti erano assegnati automaticamente alla scuola più vicina nella zona di residenza; dal 2000 gli studenti hanno potuto iscriversi in qualsiasi scuola della città e sono selezionati sulla base dei voti ottenuti.

tra le scuole e di segregazione per abilità all'interno delle stesse[13] (Hope & Stevens, 2014). Malgrado ciò, i dati comparativi sugli apprendimenti, ottenuti dalle prove PISA, collocano il Regno Unito in una posizione intermedia in termini sia di *performance* sia di disuguaglianza delle opportunità (Benadusi & Giancola, 2014).

La *school choice* e il relativo possibile esito segregante dipendono dalla possibilità che hanno le famiglie di accedere alle informazioni necessarie per poter operare una scelta strategica della scuola in cui iscrivere i propri figli: dalle ricerche risulta, infatti, che i genitori meno istruiti e appartenenti ad uno status socio-economico basso hanno più difficoltà di accesso alle informazioni o nel loro corretto utilizzo (Usher, 2005). Di conseguenza, si genera un fenomeno per cui le scuole con minori richieste di iscrizione sono scuole 'non-scelte' da famiglie poco informate, le quali sono, di solito, anche di status socio-economico basso: in questo modo, un'utenza di livello socio-culturale basso si 'auto-segrega' nelle scuole non scelte da chi ha potuto informarsi, perché considerate di bassa qualità (Alegre & Ferrer-Esteban, 2010).

In conclusione, quindi,

> quando c'è la possibilità di scegliere la scuola, di lasciare la scuola della zona di domicilio[14] e di sceglierne un'altra, anche distante da casa, che corrisponda alle esigenze o alle aspirazioni educative della famiglia, coloro che ne approfittano sono in primo luogo gli studenti delle classi benestanti o delle classi agiate che dispongono delle informazioni necessarie per scegliere, che conoscono la reputazione delle varie scuole, e che hanno i mezzi per trasportare i figli tutti i giorni da un quartiere all'altro della città. In questo modo, la popolazione delle scuole diventa socialmente omogenea e le scuole si trovano frequentate da studenti degli stessi ceti o degli stessi gruppi sociali. Nelle scuole delle zone depresse restano i poveri, mentre nelle zone dei quartieri benestanti affluiscono gli studenti dei ceti medi o superiori […] Tutte le osservazioni fatte finora concordano su un punto: in un sistema di autonomia scolastica la segregazione sociale aumenta (Bottani, 2003: 33).

Un altro fattore legato alla *school choice* che genera effetti di segregazione è quello che viene definito in letteratura come effetto *cream skimming* (scrematura) per il quale "si crea una naturale tendenza, tipica di tutti i sistemi di mercato, a segmentare l'offerta, e quindi la domanda, sulla base delle caratteristiche dei soggetti" (Agasisti, 2009: 9): in pratica, le scuole tendono ad articolare l'offerta curricolare sulla base del profilo di allievi

13 Attraverso la formazione di classi omogenee dal punto di vista del livello di abilità degli studenti (*ability tracking*).

14 La mobilità residenziale può provocare fenomeni di segregazione tra scuole di serie A e scuole di serie B: le famiglie che se lo possono permettere, potranno trasferirsi in quartieri con le scuole migliori in cui poter iscrivere i propri figli, nel caso in cui quelle presenti nel loro quartiere siano considerate di bassa qualità (Epple & Romano, 2000).

(*target*) che desiderano attrarre, in modo che l'offerta intercetti esattamente una determinata domanda, da cui risulta che scuole e utenti si scelgono a vicenda, con evidenti esiti di omogeneità di composizione all'interno delle singole scuole, ma di eterogeneità di composizione tra scuole che inficia il grado di equità di tutto il sistema scolastico.

La segregazione scolastica su base sociale è deleteria per un sistema scolastico perché, come evidenziato da Martini (2002), in tutti i Paesi considerati, l'effetto 'di contesto' della composizione dell'utenza di una scuola sulle prestazioni dei suoi studenti è molto più ampio di quanto non sia l'effetto dello status socio-economico del singolo alunno sulla sua prestazione individuale. Infatti, esiste un 'effetto dei pari' (*peer effect*) che influenza fortemente l'apprendimento per cui, soprattutto per gli studenti di origine socio-culturale inferiore, essere segregati in gruppi omogenei implica godere di minori opportunità educative (iniquità) (Benito *et al*., 2014).

Per quanto riguarda l'Italia, il sistema scolastico è considerato 'parzialmente comprensivo' anche perché, con l'autonomia scolastica, è stato introdotto un sistema aperto di iscrizioni alle scuole (*open enrolment*) (Green *et al*., 1999), ossia di liberalizzazione della scelta dell'istituto in cui iscrivere i propri figli (Landri, 2006), che ha fatto decadere il vincolo obbligatorio della residenza in prossimità della scuola, sebbene, in pratica, sia stato formalmente mantenuto dalle scuole tra i criteri di ammissione. Infatti, in seguito al processo di decentramento scolastico, spetta al Consiglio di Istituto di ogni scuola, e non più allo Stato, stabilire i propri 'ragionevoli' criteri di ammissione[15] da inserire nel PTOF disponibile online sul sito della scuola e da utilizzare in caso di richieste soprannumerarie di iscrizione[16] (Ferrer-Esteban, 2016). Tuttavia, in quest'ultimo caso, sarebbero all'opera processi di selezione occulta (*covert selection*) dell'utenza da parte della scuola che, quindi, si sceglierebbe gli alunni che preferisce (Alegre & Ferrer-Esteban, 2010).

A livello di scuola secondaria di I grado (ex 'scuola media'), nelle aree urbane sono presenti spesso almeno due 'scuole medie', tra statali e paritarie, in competizione nella stessa zona (Musset, 2012), la cui scelta da parte delle famiglie è effettuata più sulla base dello status percepito (fama, prestigio, impegno richiesto, contesto più o meno protettivo) che dell'offerta

15 Questi criteri di priorità nell'ammissione, generalmente, sono: l'essere residenti in prossimità della scuola, una condizione di disabilità dello studente, la provenienza dalle scuole di ordine inferiore dello stesso istituto comprensivo, l'avere fratelli o sorelle iscritti in una delle scuole dell'istituto comprensivo all'atto dell'iscrizione o in passato, la prossimità alla scuola del luogo di lavoro dei genitori (Ferrer-Esteban, 2016).

16 "Nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, i criteri di precedenza deliberati dai singoli Consigli di istituto debbono rispondere a principi di ragionevolezza quali, a puro titolo di esempio, quello della vicinanza della residenza dell'alunno/studente alla scuola o quello costituito da particolari impegni lavorativi dei genitori e degli esercenti la responsabilità genitoriale. Non può viceversa essere data priorità alle domande di iscrizione in ragione della data di invio delle stesse. Si ritiene sia da evitare, quale criterio di precedenza, l'esito di eventuali test di valutazione. L'estrazione a sorte costituisce l'*extrema ratio*" (Circolare Ministeriale prot. 40055 del 12 dicembre 2023: 5).

pedagogico-curricolare (Mincu, 2015), in questo modo, però, limitando la possibilità per le scuole di formare classi eterogenee (Landri, 2006). Dal momento che, però, solo le famiglie più abbienti possono permettersi di scegliere tra scuole statali e scuole paritarie (TreeLLLe, 2014), la possibilità di *school choice* non è equamente distribuita e si può esercitare, per la maggior parte delle famiglie, solo tra le scuole statali, in tal modo aumentando il livello di segregazione scolastica su base sociale, già presente in generale, soprattutto in province con città metropolitane (Ferrer-Esteban, 2011).

Inoltre, occorre segnalare il verificarsi del fenomeno di segregazione etnica nelle scuole delle aree urbane, in particolare nelle 'succursali', che storicamente hanno sempre accolto prevalentemente studenti dal basso status socio-economico familiare, un tempo figli di immigrati provenienti dalle regioni italiane meridionali e ora figli di immigrati di origini straniere (Ciafaloni *et al.*, 2006; Saggese, 2007).

Infine, consideriamo la scelta della scuola secondaria di II grado durante il terzo anno[17] di scuola secondaria di I grado in relazione al tema dell'equità, dal momento che questo passaggio è determinante anche per definire le *chance* di prosecuzione degli studi all'università (Bratti *et al.*, 2007).

Checchi e Flabbi (2007), confrontando i sistemi scolastici di Germania e Italia sulla base dei risultati dei test PISA 2003, mostrano che la grande flessibilità del sistema scolastico italiano, in cui i genitori sono liberi di scegliere il tipo di scuola secondaria in cui iscrivere i propri figli (liberalizzazione dell'accesso alla scuola secondaria di secondo grado), si traduce in una grande dipendenza della scelta dal *background* socio-culturale familiare, per cui, essi, infine, giungono a sostenere che il sistema scolastico selettivo tedesco è più equo di quello italiano poiché la selezione è basata più sulle abilità degli studenti (risultati dei test, ripetenza scolastica, voti precedenti) che sulla scelta dei genitori. In questo senso, quindi, più i consigli orientativi forniti dagli insegnanti sono vincolanti, minore risulta l'influenza della condizione socio-economica familiare sulla scelta del percorso di scuola superiore.

Tuttavia, dallo studio di Checchi (2008), in cui egli ha misurato i fattori che influenzano la scelta della scuola secondaria, risulta che l'ambiente scolastico sociale di contesto (quota di genitori laureati nella scuola) influenza significativamente l'orientamento scolastico dei professori di scuola secondaria di I grado, ad indicazione di una loro potenziale sensibilità

17 A decorrere dall'a.s. 2012/2013, le pre-iscrizioni alle classi prime delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado avvengono esclusivamente in modalità online (Legge 7 agosto 2012, n.135, art.7, comma28) e devono essere effettuate entro febbraio dell'ultimo anno scolastico, quindi, per quanto riguarda la scuola secondaria di I grado, in un'età compresa fra i 13 e i 14 anni per gli adolescenti con percorso regolare. La scuola di destinazione, presa in carico la domanda, conferma l'accettazione oppure, in caso di indisponibilità di posti, la indirizza ad altra scuola, scelta dal genitore come soluzione alternativa. La famiglia riceve via e-mail tutti gli aggiornamenti sullo stato della domanda sino alla conferma di accettazione finale. La scelta della scuola diventa ufficiale entro luglio con l'iscrizione definitiva.

alle pressioni direttamente o indirettamente provenienti dall'ambiente circostante. In pratica, gli insegnanti, nel formulare il 'consiglio orientativo', sarebbero influenzati, al di là dei risultati scolastici (voti) e dei test attitudinali, presi come misura delle abilità possedute dall'alunno[18], anche dal *background* socio-culturale familiare degli studenti: il figlio di un genitore laureato ha una probabilità nulla di ricevere un orientamento verso la formazione professionale e molto raramente (meno del 10%) una indicazione di un istituto di formazione professionale, mentre, all'opposto, il figlio di genitori analfabeti ha una sola probabilità su cinque di ricevere l'indicazione di un liceo. In questo modo, quindi, la stratificazione orizzontale del sistema d'istruzione si traduce, attraverso la scelta dell'indirizzo di scuola superiore, in segregazione sociale, oltre che di genere, nei vari tipi di scuola secondaria superiore (le categorie economicamente e culturalmente più avvantaggiate tendono a concentrarsi nei licei, in particolare quello classico, prediletto dalle ragazze più che dai ragazzi).

Dal punto di vista dell'utenza, tra i fattori che influenzano la scelta della scuola superiore, oltre ai consigli orientativi degli insegnanti, ci sono anche: un forte effetto di trascinamento/conformismo dato dalle scelte dei compagni di classe, che riflettono l'ambiente sociale in cui è collocata la scuola, e il giudizio scolastico ottenuto all'esame di licenza media, che, a sua volta, ha però ulteriormente incorporato l'effetto del *background* familiare. In tal modo, "il destino scolastico futuro degli alunni viene progressivamente segnato dalle origini sociali, delle quali non portano alcuna responsabilità" (*Ibid*.: 6).

In conclusione, quindi, "la distribuzione differenziale degli studenti, nelle diverse filiere e nei diversi istituti, sulla base di variabili socio-culturali e di genere, fa della scuola il luogo per eccellenza della stratificazione sociale" (Pitzalis, 2012b: 41) e, quindi, della riproduzione intergenerazionale delle disuguaglianze sociali e culturali (Bourdieu & Passeron, 1970).

Una soluzione a tutto ciò, potrebbe essere la realizzazione di un più equilibrato rapporto fra istruzione liceale da un lato e tecnico-professionale dall'altro, attraverso una effettiva valorizzazione di questo secondo canale che non ne stravolga tuttavia il carattere distintivo (Martini, 2002).

4. L'equità a livello di istituto e in classe (*micro*)

A livello *micro*, ossia di singolo istituto scolastico e in classe, i fattori che possono influenzare l'equità intesa come uguaglianza delle opportunità educative sono: la ripartizione degli studenti tra le varie sezioni e, quindi, la

18 Il giudizio alla fine del primo quadrimestre conta in modo crescente nella probabilità di accedere ad ordini di scuola superiori e, soprattutto, conta il giudizio in Italiano, a riprova sia della maggior importanza del docente della materia sia dell'orientamento umanistico ancora fortemente radicato tra gli insegnanti della scuola italiana. Ciò risulta valere anche per le famiglie al momento della scelta (Checchi, 2008).

formazione delle classi (Landri, 2006); i tassi di precariato (Ferrer-Esteban, 2011) e di *turnover* all'interno del corpo docente (Barbieri *et al.*, 2007), che provocano instabilità e discontinuità didattica (FGA, 2011); le pratiche didattiche e valutative in classe (Landri, 2006); il curriculum implicito (Amico, 2018), compresi gli ideali pedagogici degli insegnanti, nonché i loro stereotipi e pregiudizi (Ferrero, 2023: 243).

In merito alla ripartizione degli studenti tra le varie sezioni, e, quindi, tra le varie classi, Ferrer-Esteban (2011) ha mostrato come, in Italia, a livello di scuola secondaria di I grado, il criterio di 'equi-eterogeneità' che molti istituti dichiarano nel PTOF di adottare per la formazione delle classi prime, è nei fatti disatteso, in particolar modo al Sud, ma anche nelle scuole di alcune province del Nord. Secondo tale principio, bisognerebbe formare classi il più possibile ugualmente eterogenee al loro interno dal punto di vista dei livelli di abilità posseduti dagli allievi (evinti dalle informazioni ricevute dalla scuola primaria), che, essendo correlati al *background* socio-culturale della famiglia, conducono, quindi, a creare classi eterogenee al loro interno e omogenee tra di loro per estrazione socio-culturale degli studenti, rispettando in tal modo il principio dell'uguaglianza delle opportunità educative (equità) (Amico, 2017: 94).

Nella realtà, però, molte scuole secondarie di I grado in diverse province, sparse per tutto il territorio italiano, finiscono per promuovere una sorta di selezione o *tracking* informale, per cui le classi risultano omogenee al loro interno per livello di abilità (*ability tracking*) e, quindi, estrazione socio-culturale, degli studenti. Questa pratica risulta deleteria non solo dal punto di vista dell'equità, in quanto provoca segregazione sociale fra classi, ma anche da quello dell'efficacia, dal momento che è correlata a *performance* negative a livello individuale: infatti, al crescere del livello di *tracking* informale a livello territoriale, si riducono le *performance* individuali degli studenti, anche al netto dei differenziali di sviluppo tra macro-aree. In aggiunta a ciò, si produce un'accentuata variabilità delle *performance* tra le classi della stessa scuola (*Ibid.*: 94-95; Ferrer-Esteban, 2011).

Non è facile risalire alle cause di questo fenomeno, tuttavia, è ipotizzabile che non si tratti tanto di *ability tracking,* e, quindi, di segregazione su base socio-culturale, tra classi, quanto piuttosto tra sezioni che offrono curricoli differenti, più o meno impegnativi, che, in pratica, costituiscono una forma di *tracking* anticipato rispetto a quello della scuola superiore: all'interno di ogni istituto, dunque, ci sarebbe una stratificazione orizzontale tra sezioni diverse che porta ad una segregazione su base socio-culturale, dal momento che quelle più impegnative sono tendenzialmente scelte da studenti con *background* socio-economico e culturale più elevato. Sarebbe, quindi, questo *tracking* tra sezioni a provocare quello tra classi evidenziato da Ferrer-Esteban (2011). Da questo punto di vista, perciò, è la scuola secondaria di I grado, così com'è stata concepita e organizzata, a non funzionare sotto il profilo dell'equità (Amico, 2017: 95).

Ad ogni modo, occorre sottolineare che alcune ricerche sui gruppi omogenei per abilità (*ability grouping*) mostrano come questi abbiano un effetto

positivo, sebbene solo moderato, in termini di efficacia, ossia di *performance* scolastiche, per gli studenti dei gruppi di livello alto, mentre abbiano un impatto negativo sui risultati degli allievi dei gruppi di livello basso (Vandenberghe *et al.*, 2001). Tra le cause di ciò, è possibile individuare l'influenza del gruppo dei pari (*peer effects*)[19], che nei gruppi di livello basso è solitamente negativa, in quanto gli studenti sono meno motivati a migliorare nell'apprendimento (cfr. Coleman *et al.*, 1966), nonché le basse aspettative di successo da parte degli insegnanti che, a loro volta, demotivano e inficiano il senso di autoefficacia (Bandura, 2000) degli alunni, per via dell'effetto 'Pigmalione' (Amico, 2018; Rosenthal & Jacobson, 1966, 1968).

A livello di classe, molte ricerche e meta-analisi hanno mostrato come la classe risulti essere il contesto chiave per il successo formativo degli alunni (Watkins, 2011: 52) e, quindi, l'insegnante il suo principale responsabile (Hattie, 2003, 2009; McKenzie *et al.*, 2005). Dal punto di vista dell'equità intesa come uguaglianza delle opportunità educative, i fattori che maggiormente possono influenzarla sono le pratiche didattiche e valutative utilizzate dall'insegnante (Landri, 2006: 161). Nello specifico, una didattica orientata all'equità deve riuscire a sfruttare l'eterogeneità in modo tale che vada a vantaggio di tutti: le disuguaglianze di competenze tra i più e i meno abili devono essere poste al servizio dei più deboli (secondo il principio di 'differenza' di Rawls), ma tutti devono essere messi nella condizione di poter raggiungere il "*proprio* livello di eccellenza" (Pitzalis, 2012a: 22), anche gli alunni più bravi (Amico, 2017: 95). In tal senso, perciò, le metodologie del compito autentico (didattica per competenze) e del *cooperative learning* possono risultare molto efficaci per tutti, sia in termini di risultati sia dal punto di vista dell'inclusione e della motivazione ad apprendere, in quanto spronano ad una partecipazione attiva da parte di ciascuno (Landri, 2006: 163).

Dunque, una didattica orientata all'equità mira a far raggiungere a tutti gli alunni il proprio massimo grado possibile di apprendimento e partecipazione sociale, considerando le differenze presenti nel gruppo come una risorsa, una ricchezza e un'opportunità di crescita per tutti: queste coincidono con le finalità della didattica inclusiva, ovvero quella didattica attiva, costruttivista e laboratoriale, che cerca di rispondere alle esigenze di tutti gli studenti (Amico, 2017: 96; Landri, 2006; Ricerca e Sviluppo Erickson, 2015).

Infine, ci sono aspetti riconducibili al curriculum implicito che possono avere una certa influenza in termini di equità, intesa come uguaglianza delle opportunità educative. Infatti, il curriculum implicito, oltre alla gestione del

19 Il gruppo dei pari può influenzare negativamente non solo i risultati scolastici, ma anche l'atteggiamento verso lo studio, i rapporti con gli insegnanti e il comportamento, alimentando così una 'controcultura scolastica' che potrebbe essere frutto di una credenza condivisa con la famiglia, secondo cui la scuola non sarebbe importante per avere successo nella vita. Nel caso italiano, ad esempio, Schizzerotto (1997) sostiene che le famiglie credano e, quindi, investano meno nella scuola perché in Italia i vantaggi che i titoli di studio offrono sono minori che altrove.

setting formativo, comprende anche molti aspetti della dimensione relazionale, quali dinamiche sociali, rappresentazioni mentali, percezioni, convinzioni, valori, atteggiamenti, aspettative, idee politiche e 'pratiche culturali implicite'[20], che sottendono e condizionano l'agire di insegnanti e alunni (Amico, 2018; Tobin *et al.*, 2011). In particolare, le aspettative che i docenti nutrono nei confronti degli alunni costituiscono un aspetto implicito assai rilevante, in quanto esse possono avere conseguenze in termini di riproduzione delle disuguaglianze e, quindi, di equità (effetto 'Pigmalione'), nonché sul clima di classe (Amico, 2018; Rosenthal & Jacobson, 1966, 1968):

> Nel contesto scolastico, ciò significa che l'alunno sviluppa degli atteggiamenti in risposta alle aspettative che percepisce l'insegnante nutra nei suoi confronti, per cui, se il docente si aspetta poco da lui, egli svilupperà degli atteggiamenti e dei comportamenti che porteranno a confermare le basse aspettative dell'insegnante. In pratica, quindi, la disuguaglianza di aspettative[21] operata dall'insegnante, in modo più o meno inconscio, genera disuguaglianza nei risultati di apprendimento degli alunni e, se questi sono allievi svantaggiati dal punto di vista socio-culturale, il docente si fa da tramite per la riproduzione delle disuguaglianze sociali [Bourdieu & Passeron, 1970], contribuendo in tal modo ad incrementare l'iniquità del sistema scolastico (Amico, 2018: 23).

6. Conclusione

Nel presente saggio, il concetto di equità scolastica, intesa come uguaglianza delle opportunità educative, è stato analizzato a tre livelli: *macro* (sistema scolastico), *meso* (tra istituti scolastici) e *micro* (nel singolo istituto scolastico e in classe) e, dall'analisi condotta, è emerso che l'equità scolastica si possa realizzare solo agendo a più livelli, partendo da una visione sistemica che permetta di riflettere su quelle politiche che maggiormente possono essere efficaci in tal senso.

In merito alle risposte di sistema, si possono proporre diverse soluzioni sulla base delle molteplici ricerche comparate che hanno analizzato il rapporto tra equità e funzionamento dei sistemi scolastici. Tra queste, una delle più efficaci risulta essere quella per cui l'educazione pre-primaria è inserita all'interno dell'obbligo scolastico, gratuita e garantita a tutti dallo Stato, preferibilmente come modello integrato per bambini da 0 a 6 anni, con personale altamente qualificato e combinato con programmi di sup-

20 Si richiama qui il concetto di 'pedagogia popolare' che Jerome Bruner definisce come "pratiche date per scontate, emergenti da credenze culturali profondamente radicate riguardo al modo in cui i bambini imparano e gli insegnanti dovrebbero insegnare" (Bruner, 2002: 58-59).

21 Un effetto di questa disuguaglianza di aspettative è che gli alunni etichettati come deboli o i ripetenti, qualunque sia la loro origine sociale, ricevono minore attenzione da parte dell'insegnante (Meuret, 2006: 51).

porto alle famiglie (Brilli *et al.*, 2016; Del Boca & Pasqua, 2010; Eurydice, 2009; Heckman, 2006; OECD, 2011; Schütz *et al.*, 2005; Wössmann, 2008). Le disuguaglianze, infatti, vanno contrastate fin da subito, prima che sia troppo difficile o troppo tardi per cercare di compensarle.

Altre politiche a livello di sistema, potrebbero essere quella di una equa distribuzione delle risorse, umane e materiali, finalizzata al riequilibrio tra scuole più o meno in situazioni complesse, nonché quella di fornire dispositivi di sostegno agli alunni in difficoltà (Benadusi, 2006: 32). Oltre a ciò, sarebbe opportuno rivedere il dimensionamento delle scuole e delle classi nelle zone ad alta densità di alunni con svantaggio socio-culturale.

A livello di istituto scolastico, occorre tenere presente che le scuole sono luoghi in cui si strutturano pratiche organizzative che possono avere un'influenza diretta o indiretta sul piano dell'equità (Landri, 2006: 158). A tal proposito, è importante formare classi eterogenee al loro interno in termini di livelli di abilità, allo scopo di spronare tutti al miglioramento di sé. Infatti, raggruppare gli studenti più deboli in gruppi omogenei per livello di abilità (*ability grouping*), come avviene, ad esempio, nel caso dei corsi di recupero, oltre che segregante, è controproducente per loro, in quanto non li aiuta a migliorare (Kutnick *et al.*, 2005; Sukhnandan & Lee, 1998; Vandenberghe *et al.*, 2001) a causa di *peer effects*[22], ma anche delle basse aspettative che possono nutrire gli insegnanti nei loro confronti (effetto 'Pigmalione': cfr. Amico, 2018).

Nello specifico della scuola secondaria di I grado, al fine di formare classi realmente eterogenee al loro interno per livelli di abilità e *background* socio-culturali diversi degli alunni, una soluzione in termini di *policy* potrebbe essere quella di ripensare la sua struttura organizzativa, affinché a tutte le classi sia offerto lo stesso curriculum di base (*compulsory core curriculum*), indipendentemente dalla sezione in cui si è inseriti, unito alla possibilità per lo studente di personalizzare il proprio percorso generalista attraverso delle opzioni di scelta, a seconda delle proprie preferenze (*compulsory flexible curriculum*), cui poter dedicare un tot di ore alla settimana, come già accade in altri Paesi[23]. In questo modo, si ridurrebbe il fenomeno della segregazione/auto-segregazione scolastica su base socio-culturale tra sezioni differenti per curriculum offerto e, di conseguenza, tra classi all'interno dello stesso istituto. Inoltre, si praticherebbe una forma di orientamento formativo più efficace perché l'allievo avrebbe modo di ca-

22 Si veda la nota n. 18.

23 In Svizzera, nel Canton Ticino, è in atto un processo di riforma in questa direzione dell'intero percorso scolastico della scuola dell'obbligo, che dall'a.s. 2015/2016 comprende anche gli ultimi due anni della scuola dell'infanzia. Per la scuola secondaria di I grado, in particolare, è prevista l'introduzione di una griglia oraria flessibile in cui, accanto alle lezioni in classe, saranno presenti anche ore da dedicare a laboratori e atelier, nonché giornate o settimane progetto su temi interdisciplinari e opzioni di scelta per lo studente (3h alla settimana da destinare alle attività che preferisce). Per un approfondimento, si veda: Divisione della Scuola della Repubblica e Cantone Ticino, *La scuola che verrà. Proposte per una riforma tra continuità e innovazione*, 2016.

pire meglio cosa gli piaccia approfondire, in vista della scelta della scuola superiore (Amico, 2017: 104; FGA, 2011).

Sempre a livello di istituto, un'altra modalità per realizzare percorsi di equità è quella sperimentata da Paolo Cortigiani (2010), Dirigente Scolastico in diversi istituti a Genova, che nell'a.s. 2007/2008 ha proposto e portato avanti in 35 scuole aderenti della sua città il progetto *Percorsi di equità: una proposta di miglioramento per la scuola genovese*, un lavoro di auto-analisi e riflessione critica sulle pratiche sensibili all'equità attraverso un processo di ricerca, formazione e innovazione, articolato in più fasi:

1. esplicitare le teorie implicite nelle routine lavorative, il 'senso comune' sull'equità sottostanti alle pratiche professionali e organizzative esistenti;
2. rilevare le opinioni e gli ideali di giustizia degli operatori, dei genitori e dei bambini;
3. definire un progetto di miglioramento dei livelli di equità riprogettando alcune delle pratiche individuate come più inique alla luce delle scelte di equità esplicitate e dichiarate;
4. formulare indicatori di equità a livello di singolo istituto scolastico che consentano di valutare gli esiti delle nuove azioni riprogettate (*Ibid*.: 101).

Tuttavia, poiché l'insegnante è il principale responsabile del successo formativo degli alunni (Hattie, 2003; 2009; McKenzie *et al*., 2005), risulta fondamentale che in classe sia praticata una *didattica inclusiva* (Ricerca e Sviluppo Erickson, 2015), dal momento che essa risulta essere la più equa, in quanto agisce per far raggiungere a ciascun alunno il proprio massimo grado possibile di apprendimento e partecipazione sociale, considerando le differenze presenti nel gruppo come una risorsa, una ricchezza e un'opportunità di crescita per tutti.

Ecco, allora, che sarebbe necessaria una formazione psico-pedagogica e didattica all'avanguardia degli insegnanti, in grado di fornire loro gli strumenti fondamentali per affrontare la diversità nelle sempre più complesse classi globalizzate di oggi (OECD, 2010), secondo criteri di equità e inclusività. Inoltre, sarebbero utili ore di compresenza, così come anche la promozione di una effettiva cultura collegiale basata sulla pratica riflessiva di ricerca e progettazione in collaborazione (FGA, 2011: 153-154). Oltre a ciò, sarebbe necessario anche adeguare i salari, così come il carico di lavoro, a quelli degli altri Paesi europei (*Ibid*.: 167).

In conclusione, occorre, prendere consapevolezza di queste questioni per poter riorientare la propria azione educativa e organizzativa in funzione dell'equità, partendo dal presupposto che "è difficile essere efficaci se si è iniqui" (Benadusi, 2006: 36): in definitiva, è necessaria un'*educazione all'equità* per docenti e dirigenti in grado di fornire loro gli strumenti per realizzarla concretamente.

Bibliografia

Agasisti, T. (2009), "I quasi-mercati nel settore dell'istruzione: gli aspetti teorici e l'esperienza inglese", paper presentato al Seminario *Verso un (quasi) mercato dell'istruzione? Riflessioni, esperienze e proposte per il sistema scolastico italiano*, Milano, Dipartimento Welfare della Fondazione per la Sussidiarietà.

Alegre, M.A. & Ferrer-Esteban, G. (2010), "School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006", in *British Educational Research Journal*, vol. 36, n. 3, pp. 433-461.

Amadini, M. (2011), *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare,* Brescia: Editrice La Scuola.

Amico, E. (2017), "«Scuola media» ed equità: uno studio di caso in una scuola secondaria di I grado di Torino", in *Nuova Secondaria Ricerca*, vol. 35, n. 2, pp. 84-110.

Amico E. (2018), "Equità e curriculum implicito: le disuguaglianze nascoste in classe", in *Formazione & Insegnamento*, vol. 16, n. 3, pp. 15-28.

Ammermüller, A. (2005), "Educational opportunities and the role of institutions", Discussion Paper n. 05-44, Mennheim, Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW).

Azzolini, D. & Vergolini, L. (2014), "Tracking, inequality and education policy. Looking for a recipe for the Italian case", in *Scuola Democratica: Learning for Democracy*, vol. 2.

Ballarino, G. & Checchi, D. (a cura di) (2006), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, Bologna: Il Mulino.

Bandura, A. (2000), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Trento: Erickson (ed. orig.: 1997).

Barbieri, G., Cipollone, P. & Sestito, P. (2007), "Labour market for teachers: demographic characteristics and allocative mechanisms", in *Giornale degli Economisti e Annali di Economia*, vol. 66, n. 3, pp. 335-373.

Baye, A., Demeuse, M., Monseur, C. & Goffin, C. (2006), *A set of indicators to measure the equity of the 25 educational systems of the European Union*, Liège: University of Liège.

Benadusi, L. (a cura di) (1989), *La non-decisione politica. La scuola secondaria tra riforma e non riforma. Il caso italiano a confronto con altre esperienze europee*, Firenze: La Nuova Italia Editrice.

Benadusi, L. (2006), "Dall'eguaglianza all'equità", in N. Bottani & L. Benadusi (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola,* Trento: Erickson, pp. 19-38.

Benadusi, L. & Giancola, O. (2014), "Saggio introduttivo: sistemi di scuola secondaria comprensivi *versus* selettivi. Una comparazione in termini di equità (English version included)", in *Scuola Democratica: Learning for Democracy*, vol. 2, pp. 461-482.

Benito, R., Alegre, M.A. & Gonzàlez-Balletbò, I. (2014), "School segregation and its effects on educational equality and efficiency in 16 OECD comprehensive school systems", in *Comparative Education Review*, vol. 58, n. 1, pp. 104-134.

Bottani, N. (2002), *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica,* Bologna: Il Mulino.

Bottani, N. (2003), "La valutazione: un possibile strumento per bilanciare autonomia e giustizia scolastica", in N. Bottani & A. Cenerini (a cura di), *Una pagella per la scuola. La valutazione tra autonomia ed equità*, Trento: Erickson, pp. 21-65.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Les Éditions de Minuit.

Bratti, M., Checchi, D. & Filippin, A. (2007), *Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nelle indagini OCSE PISA 2003,* Bologna: Il Mulino.

Brilli, Y., Del Boca, D. & Pronzato, C.D. (2016), "Does child care availability play a role in maternal employment and children's development? Evidence from Italy", in *Review of Economics of the Household*, vol. 14, n. 1, pp. 27-51.

Bronfenbrenner, U. (2009), *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA: Harward University Press.

Brunello, G. & Checchi, D. (2007), "Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence", in *Economic Policy*, vol. 22, n. 52, pp. 782-861.

Bruner, J. (2002), *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la scuola*, Milano: Feltrinelli (ed. orig.: 1996).

Checchi, D. (2008), *Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore*, mimeo, http://checchi.economia.unimi.it/pdf/un48.pdf, consultato il 6 ottobre 2024.

Checchi, D. (2010), "Uguaglianza delle opportunità nella scuola secondaria italiana", Working Paper n. 25 (3/2010), Torino, Fondazione Giovanni Agnelli.

Checchi, D. & Flabbi, L. (2007), "Intergenerational mobility and schooling decisions in Germany and Italy: the impact of secondary school tracks", Discussion Paper n. 2876, Bonn, IZA.

Checchi, D. & Peragine, V. (2005), "Regional disparities and inequality of opportunity: the case of Italy", Discussion Paper n. 1874, Bonn, IZA.

Ciafaloni, M., Demartini, M., Ghioni, J., Pantó, S., Ricucci, R., Sansoé, R., Valetti, R. & Zagrebelsky, I. (2006), *Concentrazione e dispersione differenziale degli allievi stranieri nelle scuole di Torino,* Comitato Oltre il Razzismo, https://www.piemonteimmigrazione.it/PDF/ricerca%20scuole.pdf, consultato il 6 ottobre 2024.

Cobalti, A. (2006), *Globalizzazione e istruzione*, Bologna: Il Mulino.

Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, F., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. & York, R.L. (1966), *Equality of educational opportunity,* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Cortigiani, P. (2010), "Teorie e percorsi di equità nella scuola", in G. Cerini (a cura di), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli, pp. 93-106.

Del Boca, D. & Pasqua, S. (2010), "Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l'infanzia", Working Paper n. 36 (12/2010), Torino, Fondazione Giovanni Agnelli.

Divisione della Scuola della Repubblica e Cantone Ticino (2016), *La scuola che verrà. Proposte per una riforma tra continuità e innovazione*, http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/La_scuola_che_verra/documenti/FaseII/2016_La_scuola_che_verra.pdf, consultato il 6 ottobre 2024.

Duru-Bellat, M. & Suchaut, B. (2006), "Organizzazione del sistema scolastico e disuguaglianze sociali di rendimento scolastico: gli insegnamenti dell'indagine PISA 2000", in N. Bottani & L. Benadusi (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento: Erickson, pp. 101-113.

Dustmann, C. (2004), "Parental background, secondary school track choice, and wages", in *Oxford Economic Papers*, vol. 56, n. 2, pp. 209-230.

Epple, D. & Romano, R. (2000), "Neighborhood schools, choice, and the distribution of educational benefits", Working Paper n. 7850, Cambridge (MA), National Bureau of Economic Research (NBER).

Erikson, R. & Jonsson, J.O. (eds.) (1996), *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspecitve*, Oxford: Westview Press.

European Group for Research on Equity in Educational Systems [EGREES] (2005), *Equity in European Educational Systems. A set of indicators*, Liège: University of Liège.

Eurydice (2009), *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/83f56fb3-62f0-440e-b646-c782f2abef18, consultato il 6 ottobre 2024.

Eurydice (2020), *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance,* Luxembourg: Publications Office of the European Union, https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2020/10/Equity-in-School-Education-in-Europe_Report.pdf, last accessed on 6th October 2024.

Ferrer-Esteban, G. (2011), "Beyond the traditional territorial divide in the Italian education system. Aspects of system management factors on performance in lower secondary education", Working Paper n. 43 (12/2011), Torino, Fondazione Giovanni Agnelli.

Ferrer-Esteban, G. (2016), "Trade-off between effectiveness and equity? An analysis of social sorting between classrooms and between schools", in *Comparative Education Review*, vol. 60, n. 1, pp. 151-183.

Ferrero, V. (2023), "La scuola è aperta a tutti? Una riflessione pedagogica su equità in educazione, disuguaglianze e autonomia scolastica", in *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, vol. 12, n. 1, pp. 239-262.

Fondazione Giovanni Agnelli [FGA] (2011), *Rapporto sulla scuola in Italia 2011,* Roma-Bari: Laterza.

Friedman, M. (1997), "Public schools: make them private", in *Education Economics*, vol. 5, n. 3, pp. 341-344.

Friedman, M. & Friedman, R.D. (1980), *Free to choose. A personal statement*, London: Penguin Books.

Green, A., Leney, T. & Wolf, A. (1999), *Convergence and divergence in European education and training systems: a research project commissioned by the European Commission Directorate-General XXII,* London: University of London, Institute of Education.

Hanushek, E.A. & Wössmann, L. (2005), "Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries", Discussion Paper n. 1901, Bonn, IZA.

Hattie, J. (2003), "Teachers make a difference. What is the research evidence?", paper presentato alla Conferenza *Building Teacher Quality: What does the research tell us*, Melbourne, Australian Council for Educational Research (ACER).

Hattie, J. (2009), *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement,* London: Routledge.

Heckman, J.J. (2006), "Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children", in *Science*, vol. 312, pp. 1900-1902.

Hope, M.A. & Stevens, R. (2014), "State schools in England: why social segregation and inequality still thrives in a 'comprehensive' system", in *Scuola democratica: Learning for Democracy*, 2/2014.

Husen, T. (1977), *Talento, uguaglianza e meritocrazia*, Firenze: La Nuova Italia (ed. orig.: 1974).

Jenkins, S.P., Micklewright, J. & Schnepf, S.V. (2006), "Social segregation in secondary schools: how does England compare with other countries?", Discussion Paper n. 1959, Bonn, IZA.

Krause, A. & Schüller, S. (2014), "Evidence and persistence of education inequality in an early-tracking system. The German case", Discussion Paper n. 8545, Bonn, *IZA*.

Kutnick, P., Sebba, J., Blatchford, P., Galton, M. & Thorp, J. (2005), *The effects of pupil grouping: literature review*, Nottingham: DfES Publications.

Lahire, B. (dir.) (2019), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris: Éditions du Seuil.

Landri, P. (2006), "Autonomia scolastica ed equità", in N. Bottani & L. Benadusi (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola,* Trento: Erickson, pp. 157-169.

Marks, G.N. (2005), "Cross-national differences and accounting for social class inequalities in education", in *International Sociology*, vol. 20, n. 4, pp. 483-505.

Martini, A. (2002), "La scuola italiana nei confronti internazionali", in *Il Mulino*, Vol. 6, pp. 1133-1142.

McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P. & Hiroyuki, H. (2005), *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris: OECD Publishing.

Meghir, C. & Palme, J. (2005), "Educational reform, ability, and family background", in *The American Economic Review*, vol. 95, n. 1, pp. 414-424.

Meuret, D. (2006), "Valutare l'equità dei sistemi scolastici", in N. Bottani & L. Benadusi (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento: Erickson, pp. 39-62.

Mincu, M. (2015), "The Italian middle school in a deregulation era: modernity through path-dependency and global models", in *Comparative Education*, vol. 51, n. 3, pp. 446-462.

Montessori, M. (1970), *La mente del bambino*, Milano: Garzanti (ed. orig.: 1952).

Musset, P. (2012), "School choice and equity: current policies in OECD countries and a literature review", OECD Education Working Papers, 66, Paris, OECD Publishing.

Nicaise, I., Esping-Andersen, G., Pont, B. & Tunstall, P. (2005), "Equity in education thematic review: Sweden country note", Paris: OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2004), *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*, Paris: OECD Publishing, https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264006416-en.pdf?expires=1728224790&id=id&accname=guest&checksum=F956007CC1A5548805D62F8D538A969A, last accessed on 6th October 2024.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2010), *Educating Teachers For Diversity: Meeting the Challenge*, Paris: OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2011), *L'istruzione pre-primaria si traduce in migliori livelli di apprendimento a scuola? PISA in Focus n. 1*, Parigi: OECD Publishing, https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisainfocus/it/PISA%20in%20Focus%201.pdf, consultato il 6 ottobre 2024.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2012), *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*, Paris: OECD Publishing, https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264130852-en.pdf?expires=1728241576&id=id&accname=guest&checksum=4A4E768811CEEA794918870620AEA783, last accessed on 6th October 2024.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2022), *Improving Early Equity: From Evidence to Action*, Paris: OECD Publishing, https://www.oecd.org/en/publications/improving-early-equity_6eff314c-en.html, last accessed on 6th October 2024.

Pekkarinen, T., Uusitalo, R. & Kerr, S. (2009), "School tracking and intergenerational income mobility: evidence from the Finnish comprehensive school reform", in *Journal of Public Economics*, vol. 93, pp. 965-973.

Pitzalis, M. (2012a), "Equità e qualità dell'istruzione. Quale "missione" per la scuola e l'università?", in *Autonomia e Dirigenza*, 7-8-9 Anno XXI/Nuova Serie, pp. 20-24.

Pitzalis, M. (2012b), "Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle diseguaglianze", in *Scuola Democratica: Learning for Democracy*, vol. 6, pp. 26-44.

Polesel, J. (2005), "Change and the 'lapsed reforms': senior secondary education in Italy", in J. Zajda (ed.), *International handbook on globalization, education and policy research*, Dordrecht: Springer, pp. 717-731.

Rawls, J. (1971), *A Theory of Justice*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ricerca e Sviluppo Erickson (2015), *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva,* Trento: Erickson.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1966), "Teachers' expectancies: determinants of pupils' IQ gains", in *Psychological Reports*, vol. 19, pp. 115-118.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968), "Pygmalion in the classroom", in *The Urban review*, Vol. 3, n. 1, pp. 16-20.

Saggese, G.A. (2007), "L'archivio scolastico di una scuola elementare: significati educativi e culturali", in F. Gobbo (a cura di), *La ricerca per una scuola che cambia*, Padova: Imprimitur, pp. 141-166.

Schizzerotto, A. (1997), "Perché in Italia ci sono pochi diplomati e pochi laureati? Vincoli strutturali decisioni razionali degli attori come causa della contenuta espansione della scolarità superiore", in *Polis*, vol. 3, pp. 345-366.

Schizzerotto, A. & Barone, C. (2006), *Sociologia dell'istruzione*, Bologna: Il Mulino.

Schütz, G., Ursprung, H.W. & Wössmann, L. (2005), "Education policy and equality of opportunity", Discussion Paper n. 1906, Bonn, IZA.

Shavit, Y. & Blossfeld, H.P. (1993), *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries*, Boulder: Westview Press.

Slavin, R.E. & Madden, N.A. (1999), "Success for All: effects of prevention and early intervention on elementary students' reading", in L. Eldering & P. Leseman (eds.), *Effective early education. Cross-cultural perspectives*, New York: Falmer Press, pp. 305-332.

Söderström, M. & Uusitalo, R. (2005), "School choice and segregation: evidence from an admission reform", Working Paper 2005:7, Uppsala, IFAU – Institute for Labour Market Policy Evaluation.

Sukhnandan, L. & Lee, B. (1998), *Streaming, setting and grouping by ability: a review of the literature*. The Mere, NFER, https://www.nfer.ac.uk/media/3xmdpzsr/streaming_setting_and_grouping_by_ability_a_review_of_the_literature.pdf, last accessed on 6th October 2024.

Tobin, J., Hsueh, Y. & Karasawa, M. (2011), *Infanzia in tre culture. Vent'anni dopo*, Milano: Cortina (ed. orig.: 2009).

TreeLLLe (2014), "Scuole pubbliche o solo statali? Per il pluralismo dell'offerta. Francia, Olanda, Inghilterra, USA e il caso Italia", Quaderno 10, Genova, TreeLLLe.

Usher, A. (2005), *A little knowledge is a dangerous thing: how perceptions of costs and benefits affect access to education*, Toronto: Educational Policy Institute.

Vandenberghe, V., Dupriez, V. & Zachary, M.D. (2001), "Is there an effectiveness-equity trade-off? A cross-country comparison using TIMSS test", in W. Hutmacher, D. Cochrane & N. Bottani (ed.), *In pursuit of equity in education*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 243-252.

Watkins, C. (2011), "L'apprendimento personalizzato in classe", in M. Mincu (a cura di), *A ciascuno la sua scuola. Teorie, politiche e contesti della personalizzazione*, Torino: SEI, pp. 44-65.

Wiborg, S. (2009), *Education and social integration. Comprehensive schooling in Europe*, New York: Palgrave Macmillan.

Wiborg, S. (2010a), "Why is there no comprehensive education in Germany? A historical explanation", in *History of Education*, vol. 39, n. 4, pp. 539-556.

Wiborg, S. (2010b), "Learning lessons from the Swedish model", in *FORUM*, Vol. 52, n. 3, pp. 279-284.

Wössmann, L. (2008), "Efficiency and equity of European education and training policies", in *International Tax and Public Finance*, vol. 1, n. 2, pp. 199-230.