



Università degli studi di Milano – Bicocca
Facoltà di Sociologia
Dipartimento di Sociologia e Ricerca sociale

**Dottorato in Sociologia Applicata e
Metodologia della Ricerca Sociale
- XXIII Ciclo -**

Dicembre 2010

***Diseguaglianze sociali
e istruzione primaria in Italia.
Le competenze degli studenti
tra origini sociali, capitale culturale
e effetto scuola.***

**Tesi di dottorato di:
Susanna De Luca**

**Relatori:
Antonio de Lillo
Carlo Barone**

A mio figlio Federico, che tra pochi mesi inizierà anche lui l'avventura della scuola primaria...sperando possa in essa crescere e divertirsi, apprendendo strumenti e conoscenze utili per il suo futuro...

Ringrazio innanzitutto Antonio de Lillo, il cui costante incoraggiamento è stato vitale per portare avanti il mio lavoro. Gli sono grata per la fiducia che ha sempre dimostrato nei miei confronti, dandomi consigli e orientamenti preziosi.

Ringrazio poi in particolar modo Carlo Barone, per l'incredibile lavoro di revisione che ha scrupolosamente condotto su tutta la mia tesi. La sua disponibilità e il suo aiuto sono stati fondamentali e, data la sua immensa conoscenza delle tematiche oggetto del mio studio, mi ha condotto e indirizzato con rigore e buon senso nel lavoro.

Ringrazio anche i miei colleghi e compagni di stanza, in particolare Simone Sarti e Marco Terraneo per la pazienza che hanno avuto e per l'aiuto che non mi hanno mai negato.

Un grazie anche a Mario Lucchini per il supporto che mi ha concesso per le analisi più complesse.

Una riconoscenza particolare va poi ai genitori e i docenti che hanno dato la disponibilità a farsi intervistare e a partecipare allo studio. Grazie soprattutto alle Dirigenti della scuola di San Donato e della scuola di San Giuliano, che hanno in primo luogo creduto nell'utilità del nostro progetto. Grazie poi ai giovani studenti che hanno partecipato con entusiasmo, e anche con qualche piccolo timore, al test di lettura loro proposto.

Ringrazio infine tutta la mia famiglia e mia mamma in particolare, per l'appoggio materiale, morale e affettivo che mi ha dato in questo periodo così intenso della mia vita.

Articolo 34 della Costituzione Italiana:

*La scuola è aperta a tutti...
I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi,
hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi*

Articolo 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo:

*Ogni individuo ha diritto all'istruzione...
...l'istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del
merito*

INDICE

INTRODUZIONE. Perché studiare le diseguaglianze educative?	p. 9
1. IL QUADRO DI RIFERIMENTO	p. 16
1.1. Il “mito” della meritocrazia	p. 16
1.2. Le prove empiriche della diseguaglianza	p. 21
1.3. Dagli effetti secondari a quelli primari	p. 26
1.4. I differenziali di apprendimento e l’infanzia: il nostro punto di partenza	p. 32
2. L’IMPIANTO TEORICO	p. 37
2.1. L’eredità familiare	p. 38
2.1.1. La trasmissione culturale delle diseguaglianze	p. 39
2.1.2. Il lascito di Bourdieu	p. 43
2.1.3. Gli spunti per il nostro lavoro	p. 49
2.2. Il ruolo della scuola	p. 51
2.2.1. L’organizzazione e il clima scolastico	p. 52
2.2.2. Gli insegnanti	p. 56
2.2.3. L’effetto dei pari	p. 58
2.2.4. La nostra ipotesi	p. 62

3. IL PROGETTO DI RICERCA E LA METODOLOGIA	p. 65
3.1. Gli obiettivi e i metodi	p. 66
3.2. L'indagine Iea-Pirls 2006	p. 68
3.3. Fase 1: i casi studio e il disegno della ricerca	p. 72
3.4. Fase 2: le analisi dei dati Iea Pirls 2006	p. 76
4. I RISULTATI DEI DUE CASI STUDIO	p. 78
4.1. I contesti: dati di sfondo	p. 78
4.2. I risultati al test Pirls sui bambini	p. 83
4.3. Le interviste in profondità ai dirigenti, docenti e genitori	p. 90
4.3.1. Il contesto	p. 91
4.3.2. Le famiglie	p. 92
4.3.3. La questione culturale	p. 94
4.3.4. L'importanza attribuita alla scuola e il rapporto docenti/genitori	p. 104
4.3.5. Alcune questioni familiari particolari	p. 107
4.3.6. L'autonomia del bambino e la propensione allo studio	p. 108
4.3.7. Il ruolo dell'insegnante	p. 112
4.3.8. Le eccellenze	p. 113
4.4. Conclusioni della prima fase	p. 116

5. LE ANALISI DEI DATI PIRLS	p. 119
5.1. Le analisi a livello individuale	p. 120
5.1.1. Le differenze territoriali	p. 121
5.1.2. I risultati al test sulla base delle variabili socio-demografiche	p. 128
5.1.3. Gli indicatori del capitale culturale	p. 138
5.1.4. La relazione tra origini sociali, capitale culturale e apprendimento	p. 149
5.1.5. Per concludere, sul livello individuale	p. 161
5.2. Il livello scuola	p. 163
5.2.1. I modelli multilivello	p. 163
5.2.2. La variabilità tra le scuole nei nostri dati	p. 168
5.2.3. I modelli esplicativi	p. 174
5.2.4. Riflessioni sulle analisi multilivello	p. 189
6. CONCLUSIONI	p. 192
NOTE METODOLOGICHE	p. 203
Il campione dei dati Pirls 2006	p. 203
I <i>plausible value</i> e la nostra variabile dipendente	p. 204
Le variabili sulle origini sociali	p. 207
Gli indicatori del capitale culturale	p. 214
Le variabili aggregate a livello di scuola	p. 228
Le informazioni sulla scuola	p. 232
I dati sugli insegnanti	p. 238

BIBLIOGRAFIA p. 243

ALLEGATI p. 253

ALL. 1: La traccia dell'intervista in profondità ai genitori p. 253

ALL. 2: La traccia dell'intervista in profondità ai docenti p. 255

ALL. 3: La traccia dell'intervista in profondità ai dirigenti p. 257

ALL. 4: Schema delle interviste ai genitori p. 258

ALL. 5: Il test di lettura Pirls 2006 somministrato nei casi studio p. 259

ALL. 6: I questionari Pirls 2006 agli studenti, ai genitori, ai docenti e ai dirigenti p. 266

INTRODUZIONE

Perché studiare le diseguaglianze educative?

Obiettivo del nostro studio è, lo anticipiamo in breve, indagare le dimensioni sottostanti i differenziali di apprendimento scolastico nei bambini che frequentano le elementari in Italia, cercando di individuare il ruolo in essi svolto sia dalle origini sociali che dai fattori inerenti la scuola. Si cercherà cioè di esplorare la manifestazione delle disparità sociali entro l'istruzione primaria, ipotizzando l'esistenza di forme di diseguaglianza educativa già in un'epoca così precoce di studi.

Le forme della diseguaglianza sono da sempre state oggetto di studio della sociologia. Molte delle iniquità rilevate nel tempo sono oggi certamente andate scomparendo o contraendosi, quantomeno nei paesi industrializzati del mondo. Eppure parecchi divari appaiono ancora evidenti e la diseguaglianza si è spostata in nuove sfere del sociale, assumendo fisionomie inedite: pensiamo ad esempio alle nuove forme di povertà, al precariato nel lavoro, ma anche al *digital divide*, e così via... Pressoché ogni ambito della vita collettiva fa registrare disparità collegate alle appartenenze di genere, di generazione, di etnia, di classe sociale, di zona di residenza (Schizzerotto 2010).

Alcune di queste diseguaglianze hanno a che fare con dimensioni di ordine sostanziale, riferite a dotazioni di risorse, spesso iniziali, che si possono possedere o non possedere. La ricchezza, intesa come patrimonio familiare ereditato, è ad esempio uno di questi. Vi sono però altre forme di diseguaglianza che riguardano invece le opportunità, le *chance* cioè di raggiungimento di un determinato livello o *status*, o di ottenimento di una risorsa (per esempio il titolo di studio). È proprio sulla questione delle opportunità che si centra l'interesse della maggior parte degli studi sociologici, nonché il nostro, anche perché è proprio su questo piano che eventualmente si può intervenire e si possono peraltro rintracciare responsabilità dell'organizzazione sociale. E' infatti inevitabile che esistano diseguaglianze di

partenza, ma se queste diverse condizioni poi precludono sistematicamente, o semplicemente rendono difficile, l'accesso alle diverse posizioni sociali, allora viene messa in discussione l'equità del sistema.

Vi è una distinzione importante che a questo punto dobbiamo chiarire per meglio trattare l'argomento delle pari opportunità, ossia quella tra i cosiddetti status "ascritti" e gli status invece "acquisiti". I primi si riferiscono a proprietà o condizioni che gli individui ottengono generalmente per via ereditaria, dunque per nascita, sulle quali è impossibile perciò intervenire (il genere, il luogo di nascita, il *background* familiare, la classe di appartenenza, l'etnia, ecc...); i secondi invece corrispondono a risorse che gli individui si conquistano durante la loro vita, con lo sforzo, il merito, le scelte e le decisioni (il titolo di studio o l'occupazione svolta). Una delle caratteristiche salienti delle società contemporanee dovrebbe proprio essere la graduale prevalenza degli *status* acquisiti su quelli invece ascritti (Gallino 1997). Un punto questo assai importante che, come vedremo, riflette gli ideali della meritocrazia diffusi nei paesi occidentali almeno dalla seconda metà del secolo scorso. Un punto peraltro di rottura con un passato o con altre civiltà nelle quali forme ereditarie (si pensi alle caste religiose dell'India o ai clan africani) dominavano o dominano tuttora le relazioni sociali.

Eppure, come vedremo nella nostra dissertazione, nonostante le intenzioni, forme evidenti di ereditarietà sociale si continuano a manifestare anche nei paesi più avanzati, ove da tempo si proclama la ricerca dell'egualitarismo. Le opportunità di vita degli individui, ed in particolare le opportunità di raggiungimento di un determinato livello educativo e poi di uno status socio-economico (fattori entrambi come detto acquisiti), rimangono ancora oggi fortemente vincolate da componenti di tipo ascritto, prima tra tutte la condizione socio-economica e culturale di partenza, ossia le origini sociali.

Le diseguaglianze educative non sono altro che una forma specifica delle più ampie diseguaglianze sociali, dalla natura però particolare, in quanto esse rappresentano al contempo sia una causa che una conseguenza di queste ultime. L'istruzione raggiunta da un soggetto in effetti dipende dalle sue condizioni di partenza, per cui dal livello educativo e occupazionale dei genitori, nonché dalle risorse sia

economiche che culturali coltivate in famiglia; al tempo stesso, una volta ottenuta, essa diviene condizionante per le tappe successive delle vita, prime tra tutte quelle legate agli esiti occupazionali. Un buon titolo di studio sappiamo infatti essere uno dei canali più potenti ed efficaci per la cosiddetta mobilità sociale, definendo quest'ultima come la possibilità di muoversi da uno strato all'altro della società¹ (Muller et al 1998).

Gli studiosi della stratificazione e della mobilità sociale hanno da sempre dedicato particolare attenzione all'individuazione dei processi sottostanti la distribuzione dei titoli di studio tra gruppi sociali. Comprendere le determinanti del successo scolastico diviene in effetti cruciale per prevedere anche i susseguenti passaggi della vita. L'istruzione è riconosciuta come uno dei tramiti più forti di trasmissione dell'eredità sociale, e costituisce il meccanismo principale mediante il quale le origini si connettono alla destinazione, passando attraverso la struttura occupazionale (Esping-Andersen e Mestres 2003). L'istruzione diviene in effetti uno dei migliori predittori della posizione occupazionale degli individui: maggiore sarà il livello educativo ottenuto e maggiori saranno le *chance* di ottenimento di un "buon lavoro", sia dal punto di vista materiale (retribuzione, condizioni lavorative, contrattuali) che immateriale (potere, prestigio, desiderabilità sociale) (Arosio e De Luca 2007). Studiare le forme e le manifestazioni delle diseguaglianze educative diviene perciò importante in quanto *trait d'union* tra origini sociali e destinazioni future dei soggetti.

Lo studio di questi temi tra l'altro si è intensificato a seguito del processo di scolarizzazione di massa che ha avuto luogo a partire dalla seconda metà del secolo scorso in buona parte dei paesi industrializzati del mondo. Durante il XX secolo i tassi di istruzione hanno infatti mostrato una netta crescita in moltissimi paesi e in tutti i livelli della stratificazione educativa. Anche in Italia si è assistito a questo fenomeno. I mutamenti politici e sociali registrati a partire dal secondo dopoguerra,

¹ Per descrivere le moderne società, a lungo i sociologi hanno utilizzato la metafora mutuata dalla geologia e dalla archeologia che attribuisce all'organizzazione sociale una forma "a strati", composta cioè da gruppi o categorie che stanno tra di loro "al di sopra" o "al di sotto". Un'immagine per molti versi ancora adottabile, seppur oggi le forme della diseguaglianza coinvolgano molteplici piani e dimensioni. L'immagine della stratificazione sociale riproduce l'idea di una dimensione verticale lungo la quale si distribuiscono i membri di una società, sulla base di proprietà o *status* da essi posseduti o acquisiti: l'occupazione svolta, il potere e prestigio, la ricchezza, o ancora il livello di istruzione, ecc...

in concomitanza con il *boom* economico, hanno incentivato le aspirazioni formative dei giovani. Anche le riforme educative varate dal 1962 in poi hanno favorito questo slancio (Shavit e Westerbeek 1997). Esse promossero e facilitarono l'accesso a tutti i livelli di istruzione, contrastando la tradizionale selettività del sistema scolastico d'impronta fascista che contrapponeva un ramo di formazione "nobile" ad un ramo "popolare". Si garantì a tutti il diritto allo studio almeno sino a 14 anni, cercando così di estinguere gli ostacoli che nel tempo avevano storicamente penalizzato le classi o le categorie sociali disagiate².

A distanza di parecchi decenni dall'introduzione di tali politiche i risultati da esse prodotti risultano tuttavia non pienamente soddisfacenti, né in Italia né in molti altri paesi industrializzati coinvolti anch'essi nel processo di espansione generale dell'istruzione e di riforma dei sistemi scolastici. Nel caso in cui le politiche sociali avessero di fatto colpito nel segno, avremmo dovuto registrare, come anticipato, oltre che un generale incremento dei tassi di istruzione, anche un livellamento delle *chance* di raggiungimento dei risultati tra gli studenti provenienti da differenti origini sociali, sia in termini di titolo di studio conseguito che di votazioni ottenute. Solo così avremmo potuto parlare di vera democratizzazione del sistema scolastico. Che uno studente fosse stato maschio o femmina, immigrato o non, figlio di operai o di liberi professionisti, il criterio che avrebbe dovuto contare all'interno della sua carriera scolastica sarebbe stato di tipo prettamente meritocratico. Numerose ricerche condotte da studiosi a livello nazionale ed internazionale mostrano però ormai da tempo l'esistenza di una situazione assai diversa. Il nostro lavoro prenderà proprio le mosse dagli studi empirici orientati alla dimostrazione della persistenza nel tempo delle diseguaglianze nelle opportunità educative. Ma mentre in questi ed in altri contributi ci si è focalizzati principalmente sulle *chance* di ottenimento di un

² Ricordiamo qui alcuni passaggi principali della legislazione di quel periodo in materia scolastica. Nel 1962 fu istituita la scuola media unica, di 3 anni, che rimosse la biforcazione tra ramo 'nobile' e 'popolare' dell'istruzione, e fu resa obbligatoria e gratuita la frequenza scolastica fino al compimento dei 14 anni di età (anche se gli abbandoni prima dei 14 anni continuarono almeno sino a fine degli anni '70. Cfr Barone e Schizzerotto 2006). Furono inoltre previsti interventi di sostegno per gli alunni sulla base del merito e delle difficoltà economiche. Con i provvedimenti del '65 e '69 si diede inizio alla liberalizzazione degli accessi universitari, consentendo l'iscrizione a qualsiasi facoltà ai maturi provenienti da ogni indirizzo secondario superiore di durata quinquennale. Si evitava in questo modo di far prendere ai ragazzi una decisione irreversibile a 14 anni, posticipando la scelta ai 18 anni.

certo livello di istruzione da parte dei soggetti, quello che a noi interessa indagare è invece il piano delle competenze realmente acquisite dagli studenti durante gli studi. Ci si concentrerà dunque sui livelli di apprendimento, come vedremo in particolare su quelli riguardanti la lettura, e sulle relative competenze acquisite, cercando di svelare anzitutto la relazione tra esse e le origini sociali. Dato che l'apprendimento è da considerarsi un processo cumulativo, la nostra scelta è andata verso la scuola primaria come luogo iniziale di comparsa delle diseguaglianze educative.

Solitamente si è forse più inclini a pensare che le iniquità legate all'istruzione si manifestino soprattutto nei livelli più alti del sistema educativo, oppure nei momenti di scelta di una scuola piuttosto che di altra, o di prosecuzione o meno degli studi. Dimostrare invece che le diseguaglianze sociali siano assai vive ed evidenti già nei primissimi anni del percorso scolastico, è almeno in parte un compito nuovo. Certamente si potrebbe andare ancora più a ritroso e osservare ciò che accade a livello di scuola materna, ove è assai probabile si possano rilevare differenziali nell'apprendimento dei bambini, nelle competenze linguistiche e motorie, legate al *background* sottostante. Un compito tuttavia assai complesso.

Se comunque, come vedremo, le scelte scolastiche e le probabilità di ottenere un titolo di studio sono legate ai livelli di competenze realmente acquisite e ai rendimenti formali ottenuti (i voti), allora studiare a fondo i differenziali di apprendimento nei bambini in un momento ad ogni modo precoce quale quello delle elementari, peraltro facente parte di un percorso obbligatorio di formazione, può ritenersi davvero cruciale.

Vediamo a questo punto come si strutturerà il nostro lavoro e come sarà suddivisa l'esposizione. Nel primo capitolo ci occuperemo di mettere in rassegna i principali studi empirici dedicati allo studio della diseguaglianza in ambito scolastico. Si mostrerà come essi abbiano rilevato la persistenza delle iniquità nel tempo e nello spazio, arrivando solo di recente a mettere in luce alcuni timidi e parziali segnali di cambiamento. Si parlerà inoltre della differenza tra "effetti primari" e "secondari" della diseguaglianza educativa, spiegando come il nostro progetto si concentri unicamente sui primi, riservando una particolare attenzione alle questioni dell'apprendimento.

Nel secondo capitolo tratteremo più specificatamente gli approcci teorici ai quali ci rifaremo per le nostre analisi. Essi saranno divisi in due aree, la prima attinente al livello individuale delle diseguaglianze e la seconda relativa invece al livello scolastico. Riteniamo infatti che le diseguaglianze di istruzione agiscano principalmente su due piani: il primo derivante da ciò che avviene in famiglia, relativo ai processi di ereditarietà sociale e culturale; il secondo invece riguardante la struttura della scuola e del sistema d'istruzione in generale. Per quanto riguarda il primo di questi livelli, la teoria che ci farà da guida sarà quella della riproduzione culturale di Pierre Bourdieu. La parte iniziale del secondo capitolo sarà ad essa dedicata. Gli studi sul contesto scolastico saranno trattati invece nella seconda parte del capitolo e si concentreranno principalmente su tre aspetti: l'organizzazione scolastica, il ruolo degli insegnanti e l'effetto dei pari.

Le scelte metodologiche, il disegno della ricerca, le tecniche e le banche dati utilizzate saranno poi illustrate nel capitolo 3. Come si vedrà opteremo per una integrazione dei metodi, che porterà all'avvicinarsi di tecniche sia qualitative che quantitative, all'interno di due principali fasi di ricerca. La prima di queste sarà dedicata alla conduzione di due casi studio, in altrettante scuole primarie dell'*hinterland* milanese, inserite in contesti socio-economici e culturali assai diversi tra di loro. In entrambi gli istituti sottoporremo ai bambini delle classi quarte un test di apprendimento della lettura tratto dall'indagine internazionale Iea Pirls 2006, e intervisteremo poi in profondità i dirigenti, gli insegnanti e un sottocampione di genitori. Nella seconda fase invece ci dedicheremo ad effettuare analisi quantitative sul *dataset* italiano relativo alla medesima indagine Iea Pirls 2006, esplorando a livello di singoli studenti la relazione tra origini sociali, capitale culturale e apprendimenti nella lettura, e poi attraverso modelli multilivello il ruolo svolto anche da fattori inerenti la scuola e il contesto circostante. L'impostazione dell'indagine Pirls 2006 ci farà dunque da ponte tra la prima e la seconda fase del lavoro. Attraverso gli studi di caso applicheremo i test utilizzati nell'indagine internazionale ai bambini delle due scuole, potendo osservare, oltre che i relativi risultati, anche i contesti entro i quali sono inseriti, nonché le dinamiche sia scolastiche che familiari. Nella seconda fase vi sarà invece l'opportunità di accedere

ai punteggi ottenuti dal campione nazionale di studenti sui medesimi test, potendo così mettere alla prova alcune ipotesi di ricerca.

Nei capitoli 4 e 5 presenteremo i risultati. Nella sezione conclusiva si metteranno assieme i diversi passaggi affrontati e si riepilogheranno le evidenze empiriche rintracciate durante tutto lo svolgimento del progetto.

CAP 1. IL QUADRO DI RIFERIMENTO

Nella prima parte di questo capitolo daremo conto dello stato dell'arte degli studi volti a misurare l'andamento delle diseguaglianze educative in Italia e a livello internazionale. La conferma stessa dell'esistenza di tali iniquità costituirà il punto di partenza per il nostro progetto di ricerca. Verrà così messa in discussione l'idea della meritocrazia, perseguita in molti paesi industrializzati a partire dagli anni '60 del secolo scorso, quanto meno sul piano delle enunciazioni di principio e delle dichiarazioni di intenti, svelandone i fini ed i limiti nell'attuazione. Verrà poi illustrata la differenza tra effetti primari e secondari della diseguaglianza educativa. Si parlerà così più specificatamente di apprendimenti e di competenze acquisite dagli studenti, spiegando, nell'ultima parte del capitolo, il perché si è deciso di concentrare il nostro studio proprio sull'ordine di studi primario.

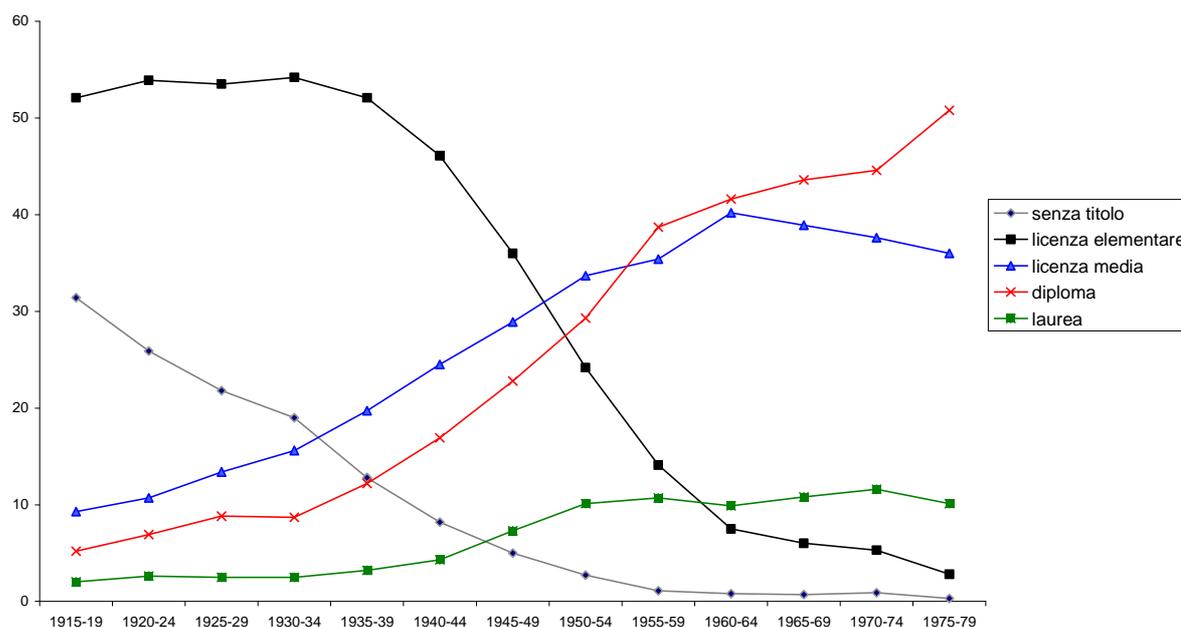
1.1. Il “mito” della meritocrazia

Possiamo definire il fenomeno della diseguaglianza nelle opportunità educative (d'ora in poi Doe) come la misura in cui la posizione sociale di origine, o qualsiasi altra proprietà ascrivibile (quale il genere o il gruppo etnico), agisce sui destini educativi dei soggetti, a parità di capacità di partenza e di impegno dimostrato (Ballarino e Schadee 2006)³. La diseguaglianza nelle opportunità educative prende forma su più piani. Uno di questi ha a che fare con il tasso di raggiungimento dei diversi livelli della stratificazione educativa da parte dei soggetti aventi caratteristiche differenti di partenza. Sappiamo già che questi tassi, a seguito dei processi di scolarizzazione di massa ravvisati negli ultimi decenni, si sono tutti incrementati: è aumentato, fino praticamente a saturarsi e quindi a coinvolgere tutti

³ Ovviamente, parlare di egualità nelle condizioni di partenza è di per sé una forzatura, e le stesse abilità iniziali sappiamo essere legate a loro volta alle origini sociali (Swift 2004). Gli studi sulla Doe assumono infatti per convenzione, che talento e impegno siano distribuiti equamente tra i soggetti appartenenti a diverse origini sociali, rendendo in questo modo plausibile parlare di parità nelle condizioni di partenza.

gli strati sociali di origine, il tasso di completamento della scuola dell'obbligo, così come si è accresciuto il tasso relativo ai livelli di studio secondari e, seppur gradualmente, anche terziari.

GRAFICO 1: ANDAMENTO DEI TITOLI DI STUDIO RAGGIUNTI, PER COORTE DI NASCITA – ITALIA.



[Fonte: nostra elaborazione da dati Istat – Indagine Multiscopo 2003]

Se si tenesse però conto solo di questo aspetto, le disuguaglianze di cui qui si intende parlare non verrebbero messe in luce, anzi si noterebbe un aumento generale di tutti i livelli di scolarizzazione. Per affrontare la questione in modo più analitico è necessario osservare se anche le distanze tra i vari gruppi e categorie sociali siano a loro volta variate, e nello specifico si siano contratte, oppure siano rimaste immutate facendo semplicemente slittare in alto i livelli medi di istruzione. Così come illustrato da Robert Mare (1980) la disuguaglianza di scolarità è in realtà il frutto di due fattori che agiscono contemporaneamente:

1. i meccanismi che operano sui tassi globali o assoluti di istruzione, che possono essere rintracciati nell'assetto istituzionale e organizzativo del sistema scolastico (e le politiche pubbliche) e nell'ammontare e tipologia della domanda di forza lavoro;
2. i processi che determinano a livello più individuale l'allocazione dei titoli di studio tra i soggetti di diversa origine sociale, ossia le risorse economiche, sociali e culturali delle famiglie.

Questo secondo aspetto genera la cosiddetta disuguaglianza relativa di istruzione, che si riferisce all'effetto dei vantaggi o degli svantaggi, di ordine materiale e immateriale, derivante dalle diverse condizioni di partenza degli individui, alla classe sociale dei genitori, al loro titolo di studio, alle loro possibilità economiche, sociali, culturali (Schizzerotto e Barone 2006). Queste disparità determinano *chance* differenti di raggiungimento dei diversi livelli educativi tra gli strati sociali, e sono comprese entro le disuguaglianze globali o assolute. Queste ultime infatti si riferiscono ad un livello più strutturale della distribuzione dei titoli di studio, legata a caratteristiche congiunturali del sistema e del mercato del lavoro. Le disuguaglianze relative hanno invece a che fare con le differenti opportunità godute da soggetti provenienti da diverse estrazioni sociali.

Le teorie formulate dai sociologi funzionalisti degli anni '70 ipotizzavano che l'espansione generale della partecipazione scolastica avrebbe gradualmente abbattuto anche le disuguaglianze relative, facendo prevalere il criterio delle capacità e del merito su quello dell'appartenenza e della provenienza sociale (Parsons 1970; Bell 1973; Kerr 1983). L'accesso ai diversi percorsi educativi avrebbe cioè dovuto essere legato non più a caratteristiche ascritte dell'individuo (quali il genere, la classe sociale, l'etnia, ecc...), ma esclusivamente al merito e alle competenze acquisite durante la formazione precedente.

L'idea di meritocrazia nasce in realtà dalla fantasia sociologica di Michael Young che, nel suo celebre libro *The Rise of Meritocracy* del 1958, attribuisce al termine un'accezione però fortemente negativa. Pensando alla futura società britannica, Young tratteggia uno scenario di marcato dispotismo in cui un'*elite* meritocratica

monopolizza l'accesso a tutte le posizioni sociali. Il narratore, che scrive nel 2033, racconta così di un paese in cui il merito, definito come “quoziente d'intelligenza più impegno”, si esibisce in primo luogo nel successo scolastico e di conseguenza nelle successive posizioni degli individui, divenendo la base della stratificazione sociale. È evidente che Young avverte in questo meccanismo un pericolo incombente, il pericolo di lasciare fuori dai processi e dalle dinamiche sociali quei giovani che non riescono a imporsi negli studi e quindi poi nella vita lavorativa. L'autore racconta infatti che, proprio mentre scrive, le classi inferiori, fomentate da alcuni dissidenti dell'*élite*, si erano apertamente ribellate contro l'ordine meritocratico.

Negli anni successivi il concetto venne tuttavia adottato con entusiasmo negli Stati Uniti, ove fu privato di ogni riferimento critico o satirico. Venne così introdotta nel sistema e nelle politiche l'idea della cosiddetta “meritocrazia giusta”, quella basata sulla creazione di uguali opportunità di istruzione e lavoro per tutti. Fatto salvo il punto di partenza, i risultati differenziati in termini di reddito e di posizione sociale finale dovevano essere considerati la risposta al solo merito personale. Tale re-interpretazione del concetto poté godere del supporto della scuola sociologica funzionalista di cui si è prima accennato, in particolare della teoria della modernizzazione e del filone degli studi sullo *status attainment* (Treiman 1970). Si riuscì in questo modo ad argomentare che la crescente uguaglianza nelle opportunità educative e la dominanza del ruolo dell'educazione nei processi di selezione sociale, fossero cambiamenti non solo auspicabili, ma effettivamente già in atto, così come dettato dagli imperativi funzionali delle società moderne. L'associazione tra le origini sociali e i risultati scolastici e poi lavorativi sarebbe così diventata il riflesso unicamente delle abilità dei soggetti e del loro “talento più impegno”, rimuovendo tutti i fattori che ne avrebbero indebolito la loro piena espressione.

Nonostante le promesse, l'attuazione dei principi del cosiddetto “Sogno Americano” andò incontro a forti ostacoli di natura sia teorica che pratica (Goldthorpe e Jackson 2008; Mc Namee e Miller 2004). Questi processi di mutamento non si sono in realtà mai verificati appieno, in quanto la forza delle origini sociali avrebbe continuato ad agire in senso opposto, esercitando un'influenza decisiva sui percorsi sia educativi

che occupazionali, anche a parità di merito e abilità (Goldthorpe e Jackson 2008). Nel “Sogno americano” era previsto che ciascuno avrebbe potuto andare avanti sulla base unicamente delle sue virtù, “prendendo” dal sistema esattamente quanto ciascuno avrebbe in esso “immesso”. Ma diversi fattori che non hanno a che fare con il talento, o ancor meno con l’impegno, intervengono nelle relazione tra questi *input* e *output*, neutralizzando o addirittura negando l’effetto del merito, creando così forti barriere alla mobilità individuale (Mc Namee e Miller 2004). La correlazione ad esempio tra abilità e stipendio percepito è assai limitata, e lo è ancora di più se si considera la ricchezza generale, non solo il reddito da lavoro. Le abilità spiegano infatti solo il 10% delle differenze di reddito (Fisher et al 1996). Anche sul concetto di “impegno” vi è molto da eccepire. Tradizionalmente le occupazioni nelle quali si lavora tanto, quantomeno in termini di ore, sono anche quelle meno prestigiose, meno pagate, solitamente di tipo manuale (Mc Namee e Miller 2004). I fattori di “gravità sociale” che dunque tendono a frenare la mobilità degli individui sarebbero molteplici. Tra questi come detto la classe sociale è tra i primi e più importanti, ma ad essa si devono aggiungere le altre dimensioni legate alla ricchezza, al capitale sociale, alle risorse culturali e cognitive della famiglia, ai fattori contestuali e territoriali ecc. Anche tutte le varie forme di discriminazione (razziale, di genere...) non fanno altro che alterare l’effetto del puro merito.

La meritocrazia in altre parole sarebbe ben lungi dall’essersi attuata. E se in un sistema sociale si accumula diseguaglianza a livello di istruzione non giustificabile in relazione alle abilità e all’impegno, questa inevitabilmente si trasformerà in diseguaglianza sociale non giustificabile in tutti gli altri ambiti della vita (lavoro, successo...). La diseguaglianza delle opportunità di fronte all’istruzione finisce così per diventare una delle principali determinanti della stratificazione e dell’immobilità sociale (Muller et al 1998).

Le teorie di stampo neo-marxista (Bourdieu e Passeron 1970; Bowles e Gintis 1976) e neo-weberiano (Collins 1971), così come la teoria della scelta razionale (Goldthorpe 1996; Breen e Goldthorpe 1997; Becker 2003) avevano colto sin da subito la velleità dell’ideale meritocratico e della teoria funzionalista della modernizzazione. Il nostro impianto teorico si rifarà proprio al primo di questi

blocchi, ed in particolare alla teoria della riproduzione culturale di Bourdieu che, come vedremo meglio nel prossimo capitolo, mette in luce da un lato il ruolo svolto dalle origini sociali ed in particolare dal capitale culturale nella trasmissione delle diseguaglianze sociali, e dall'altro i modi in cui la scuola anziché appianare tali iniquità contribuisce a perpetuarle e riprodurle (Bourdieu e Passeron 1970).

Continuiamo però adesso ad illustrare il quadro di riferimento entro il quale il nostro progetto si muove, ponendo in rassegna gli studi empirici che hanno affrontato la questione delle diseguaglianze nelle opportunità educative, per comprenderne innanzitutto la rilevanza.

1.2. Le prove empiriche della diseguaglianza

Assai numerosi si contano fino ad oggi gli studi dedicati alla misurazione della Doe nel tempo e nello spazio. Messi in discussione gli ideali della meritocrazia e della modernizzazione, il *mainstream* della ricerca sociologica internazionale si è direzionato verso una generale dimostrazione della persistenza delle diseguaglianze nelle *chance* di istruzione in tutti i paesi sviluppati esposti all'espansione dei sistemi educativi. Solo in anni molto più recenti si è iniziato ad accennare ad un possibile processo di allentamento di tali iniquità. Ma fino ai primi anni del 2000 la tesi più accreditata rimaneva quella che evidenziava la permanenza delle disuguaglianze in tutte le società avanzate.

Già alla fine degli anni '70 in USA Featherman e Hauser (1978) dimostrarono come le distanze tra le classi fossero rimaste immutate, se non addirittura aumentate, spiegando come l'effetto dell'espansione del sistema scolastico sulla struttura delle diseguaglianze nelle opportunità formative dipendesse dai livelli iniziali di partecipazione delle varie classi e dal grado di saturazione delle stesse istituzioni educative in rapporto a ogni singola classe. In Gran Bretagna, Halsey et al (1980) pervennero nel medesimo periodo grossomodo alle medesime conclusioni.

Il più celebre, degli studi effettuati sempre in questa ottica ma ad un livello internazionale è quello condotto da Shavit e Blossfeld nel 1993. Essi misero a

confronto la situazione di 13 paesi industrializzati indagando il cambiamento temporale della relazione tra caratteristiche socio-economiche familiari e opportunità educative. Basandosi sul modello delle transizioni scolastiche di Mare⁴, vennero esaminate le variazioni nel tempo dell'influenza delle origini socio-economiche, espresse dall'istruzione e dall'occupazione del padre, sulla permanenza scolastica e sulle *chance* di transizione da un grado all'altro del sistema formativo. Lo studio coinvolse paesi capitalisti occidentali (USA, Germania, Olanda, Svezia, Gran Bretagna, Svizzera, Italia e Israele), capitalisti non occidentali (Taiwan, Giappone) ed ex-socialisti (Polonia, Ungheria, Cecoslovacchia). I risultati ottenuti misero in luce da un lato l'aumento di tutti i livelli di scolarità in ogni paese coinvolto nello studio, e dall'altro il persistere di evidenti diseguaglianze relative, ovunque, tranne che in Svezia e Olanda⁵. Fanno invece eccezione le differenze di genere, che, nei 10 paesi ove il campione includeva sia uomini che donne, mostrarono una marcata contrazione almeno nei livelli medi di istruzione, e, in alcuni contesti (Polonia, USA e Germania) addirittura una vera e propria inversione (con le donne in vantaggio sugli uomini).

Il lavoro di Shavit e Blossfeld rappresentò per anni un riferimento per la letteratura specializzata sulla Doe. Per la prima volta veniva mostrato a livello comparativo e internazionale la persistenza della diseguaglianza nel tempo e nello spazio, e dunque il basso impatto delle politiche sociali sul mutamento della stratificazione educativa⁶. Da allora molti studi nazionali presero l'avvio. Anche in Italia numerosi contributi concordarono con le conclusioni di Shavit e Blossfeld (Cobalti e

⁴ Questo modello considera il raggiungimento di un certo grado di istruzione come esito di una sequenza di transizioni: a ogni stadio della sequenza uno studente più compiere la transizione al livello superiore o ritirarsi. L'*odds* e quindi la probabilità di superare o meno questo passaggio dipende da una serie di variabili esogene (la scolarità e la classe sociale dei genitori, l'ampiezza del nucleo familiare...), tutti fattori inerenti al tasso relativo di istruzione (Mare 1980).

⁵ In altri Paesi (Italia, Taiwan e Giappone) si evidenziava una riduzione almeno dell'effetto della scolarità paterna sul titolo di studio (in Italia vi è però contemporaneamente un aumento dell'effetto della classe sociale).. Un risultato assai importante, soprattutto alla luce del fatto che in entrambi i Paesi ove si registrò la riduzione della diseguaglianza, Svezia e Olanda, non era ancora stata raggiunta la saturazione del livello di istruzione secondario, al contrario degli USA, ove vi era già saturazione e il legame tra questo livello e le origini sociali risultava incrementato. Ancora più evidente il fatto che nei paesi ex-socialisti (Cecoslovacchia, Ungheria e Polonia) nonostante le storiche politiche mirate all'eguaglianza, l'effetto delle origini sociali non risultava essersi ridotto.

⁶ Si fa notare che in Svezia e Olanda la diminuzione della Doe precede l'introduzione delle riforme scolastiche nazionali.

Schizzerotto 1993; Schizzerotto 1994; Pisati 2002; Pfeffer 2008; Triventi e Trivellato 2008), dimostrando come la diseguaglianza nelle opportunità educative fosse rimasta stabile nel tempo anche nel nostro paese. Al limite veniva evidenziata una riduzione dello svantaggio subito dalle classi agricole e in particolare dai figli dei coltivatori diretti, anche se solo in relazione alle *chance* di conseguimento della licenza media e non dei diplomi o delle lauree. L'influenza della classe di origine sulle *chance* di proseguire la formazione dopo la licenza media e di conseguire i titoli di studio superiori non mostrava invece, secondo questi studi, mutamenti nel corso del XX secolo.

Un parziale fallimento dunque degli intenti delle riforme degli anni '60. Si tenga inoltre conto che, come mostrano i dati dell'Oecd, l'Italia rimane tuttora uno dei paesi al mondo con più basso tasso di laureati (Oecd 2010). Tra i 25-34enni infatti la percentuale è di circa il 20% (contro circa il 40% di Svezia, Francia e USA, e oltre il 50 in Giappone). Un dato che non incoraggia e che manifesta chiaramente da un lato la persistenza di ostacoli da parte di alcune fasce della popolazione nel raggiungimento dei titoli di studio più elevati, e dall'altro una possibile accentuata vischiosità e selettività del sistema educativo italiano.

Nonostante la coerenza di risultati tra i contributi elaborati negli anni '90 e nei primi anni del 2000, e la loro convergenza verso l'evidenziazione di una persistenza delle diseguaglianze educative, in questo ultimo periodo si è affermato, come detto, un alternativo filone di studi, orientato a rintracciare invece segnali più o meno evidenti di una situazione un po' diversa da quella fino ad ora delineata. Si tratta di contributi empirici che mettono in luce, con dati talvolta più aggiornati ma anche attraverso la rielaborazione o la reinterpretazione di dati precedenti, una diminuzione della *Doe* in diversi paesi del mondo, non solo legati alla realtà nord-europea (per la Germania: Muller e Haun 1994, Henz e Maas 1995; per la Francia: Vallet 2004; per gli USA: Kuo e Hauser 1995; a livello comparativo: Breen et al 2009).

Vengono così messe in dubbio almeno parte delle asserzioni precedenti. Quella che viene eccepita non è tuttavia l'esistenza di una generale vischiosità nei sistemi educativi. È entro tale condizione che vengono rintracciate indicazioni di un possibile mutamento. La questione è ancora tutta aperta, ma una certa diminuzione

della Doe potrebbe in effetti risultare plausibile, seppur graduale, non trasversale a tutte le classi sociali e talvolta poco sistematica.

C'è in realtà una importante questione metodologica da segnalare. Come sottolineano Barone et al. (2010), solo campioni davvero ampi di soggetti riescono a cogliere queste dinamiche temporali. E' possibile infatti ipotizzare che gli studi appartenenti alla cosiddetta prima generazione, che sostenevano la "*persistent inequality*", molto probabilmente non siano stati in grado di svelare nelle loro analisi le tendenze di allentamento della Doe, proprio a causa della scarsa numerosità dei casi utilizzati⁷. In altre parole, anche laddove tali tendenze fossero emerse, esse furono con buone probabilità scartate in quanto non significative, dato il debole potere statistico delle analisi.

A livello internazionale il primo lavoro comparativo che ha evidenziato una possibile non-persistenza della Doe in diversi paesi è quello condotto da Breen et al., pubblicato nel 2009. Essi mettono sostanzialmente in discussione, attraverso un'analisi di 8 paesi europei, i risultati di Shavit e Blossfeld del 1993. Analizzando la variazione della Doe nelle corti di età dal 1908 al 1972, lo studio si concentra sulla diseguaglianza per classe di origine nelle opportunità di raggiungimento dei diversi livelli di educazione. I risultati raggiunti mostrano come in realtà in 6 degli 8 paesi si riscontrerebbe una diminuzione delle diseguaglianze, che avrebbe fornito vantaggi non solo per le classi agricole ma anche per quelle operaie⁸.

Anche Triventi (2010) si allinea a questa ondata di risultati mostrando come l'associazione tra origini sociali e il conseguimento dei titoli di studio sia diminuita in 16 paesi presenti nell' *European Social Survey*, nelle coorti di nascita dal 1920 al 1975. Tale declino sembra coinvolgere anche qui non solo il nord Europa, ma anche l'Europa meridionale ivi compresa l'Italia, con un andamento peraltro di lungo periodo, iniziando a manifestarsi nelle coorti che sono entrate nel sistema educativo nell'immediato dopoguerra (con particolare intensità nelle coorti dei nati fino agli

⁷ Si tenga inoltre conto che visto che molti studi precedenti si basavano sul modello delle transizioni di Mare, i casi venivano sempre limitati ai soggetti che avevano raggiunto il livello di istruzione precedente.

⁸ Gli unici paesi ove i dati non mettono in luce tale mutamento sono l'Italia e l'Irlanda, nei quali le differenze non risultano significative (anche se è molto probabile che la diminuzione non venga percepita a causa della già citata limitatezza dei campioni nazionali). NB: Per l'Italia si sono usate 2 *survey*: quella sulla mobilità sociale del 1985 e la prima ondata di Ilfi del 1997.

anni '60-'70). Una diminuzione che appare tuttavia meno intensa se si osservano i livelli più alti della gerarchia educativa, ossia il livello terziario, ove in alcuni paesi non si rilevano variazioni, mentre in altri addirittura un aumento del peso delle origini sociali.

Specificatamente al contesto italiano, Barone et al. (2010) riescono a mostrare in modo dettagliato la riduzione delle disuguaglianze nelle opportunità di istruzione anche nel nostro paese. Utilizzando i dati della Indagine Multiscopo “Indagine sulle famiglie, soggetti sociali e condizione dell’infanzia”, Istat 1998 e 2003, viene illustrato come le distanze relative tra le classi diminuiscano a tutti i livelli di istruzione. In particolare si dimostra come questa riduzione abbia riguardato anche da noi non più solo le classi rurali, ma coinvolga, seppur con minore intensità, pure le classi urbane: i figli di operai e impiegati esecutivi, di commercianti e di piccoli imprenditori. Un allargamento dunque del fenomeno, che vede la scuola secondaria superiore come arena principale di questa competizione tra classi, che riguarda tra l’altro in egual modo sia gli uomini che le donne. Anche l’influenza del titolo di studio dei genitori mostra una diminuzione temporale per tutte e tre i livelli di istruzione dei figli. Questa diminuzione è tuttavia più netta per il livello di studio inferiore e superiore, e meno marcata per gli studi terziari (ove però è comunque significativa).

Questa “seconda generazione” di studi sull’andamento della Doe dunque fornisce dei primi segnali di un possibile cambiamento di tendenza, seppur piuttosto timidi e limitati. Il declino della diseguaglianza viene messo in luce, grazie anche a disponibilità di campioni più ampi, ma in modo moderato. Si conferma in ogni caso l’esistenza di una forte vischiosità dei sistemi educativi (italiano, e non solo), ma al tempo stesso si evidenzia il miglioramento delle opportunità in alcune classi sociali storicamente svantaggiate. Sono soprattutto i livelli più alti di istruzione a rimanere ancora assai legati alle origini sociali. Se per gli studi superiori si registra infatti, anche in Italia, un ampliamento della competizione, gli studi terziari rimangono, soprattutto nel nostro paese, un luogo ancora fortemente elitario, ove il peso dell’eredità sociale si fa sentire in modo forte anche tra le più giovani generazioni.

1.3. Dagli effetti secondari a quelli primari

Fino ad ora abbiamo parlato prevalentemente di due aspetti relativi alla dimensione dell'educazione:

- il titolo di studio raggiunto
- le *chance* di transizione da un livello all'altro del sistema educativo .

Tutta la letteratura fino a qui riportata, incentrata sullo studio della Doe, ha di volta in volta analizzato queste due (o solo una) dimensioni in ottica diacronica ed in relazione alle diverse variabili delle origini sociali, prime tra tutte la classe sociale e il titolo di studio dei genitori.

Vi è però un altro livello che va tenuto in considerazione e che a noi interessa in particolar modo: il livello dei risultati scolastici, ossia dei rendimenti, dei voti e del grado di apprendimento acquisito dai singoli studenti. Oltre cioè ai passaggi di livello di istruzione e all'ottenimento dei diversi titoli, quello che ci preme indagare e approfondire è anche il grado sia dei risultati che soprattutto delle competenze e conoscenze realmente acquisite durante i diversi percorsi di studio.

Ma qui l'argomentazione si complica innanzitutto perché, come si può intuire, il piano relativo ai risultati e ai voti raggiunti interagisce inevitabilmente con quello relativo al titolo di studio conseguito. Gli studenti più bravi e preparati, cioè, sono anche quelli più incentivati nel proseguire gli studi e giungere così a livelli finali più alti di istruzione. Si tratta dunque ora di capire: (1) da dove hanno origine queste diverse competenze degli studenti e (2) se davvero la relazione tra competenze acquisite e proseguimento negli studi sia così lineare.

E' indispensabile fare a questo punto chiarezza su alcuni termini che abbiamo fino ad ora utilizzato e che utilizzeremo ancora più avanti, ossia: il rendimento scolastico, i voti, le *performance*, le abilità, l'apprendimento.

Per rendimento scolastico si intendono specificatamente i voti conseguiti dagli studenti durante gli anni di studio nelle diverse prove predisposte dagli insegnanti (verifiche, interrogazioni, lavori di gruppo..), formalizzati a metà e a fine anno nelle cosiddette pagelle di valutazione (almeno per l'Italia). Essi trovano una misurazione ufficiale al termine di ciascun ciclo di studi (eccetto per le elementari ove

attualmente non vi è esame di stato), con la pubblicazione dei voti conseguiti: i voti agli esami di III media, il voto di maturità, il voto di laurea. Sia i risultati ottenuti durante l'anno che gli esiti agli esami di Stato esprimono il generale livello di *performance* scolastiche degli studenti.

Un concetto assai più ampio e più complesso da cogliere e misurare è invece quello dell'apprendimento, che coincide con ciò che gli studenti nei diversi cicli e gradi di istruzione imparano e assimilano. Più specificamente, esso può essere definito come l'insieme di abilità e competenze acquisite attraverso lo studio (e non solo⁹), necessarie per garantire a ciascun individuo adeguati spazi di autonomia personale. Si tratta in ogni caso di una proprietà continua, che i singoli soggetti possono cioè possedere in misura graduata. Il suo significato non si limita alla disponibilità di conoscenze, ma si estende soprattutto al possesso di un metodo per utilizzarle e per acquisirne di nuove. Le indagini internazionali dell'Oecd (PISA) e dell'Iea (Pirls e Timms) volte a misurare i livelli di apprendimento degli studenti a diversi gradi di istruzione si sono basate su una triplice distinzione tra: apprendimento linguistico, matematico e scientifico¹⁰. Come vedremo il nostro interesse si focalizzerà specificatamente sugli apprendimenti linguistici, ossia quelli relativi alla comprensione nella lettura.

Per misurare l'apprendimento in modo appropriato ci vorrebbero però dati longitudinali, in grado cioè di cogliere l'ottica di accumulazione delle conoscenze nel tempo. L'apprendimento è infatti correttamente definibile come un "processo", quindi un qualcosa in evoluzione, in divenire. Come si vedrà i dati di cui noi disponiamo in questo progetto – i dati IEA Pirls 2006 -, sono relativi ad un'unica

⁹ Esiste anche un tipo di apprendimento definito come "non formale", che si sviluppa in ambiti extra-scolastici quali quelli associativi, lavorativi, ricreativi, che perciò non dà luogo ad un riconoscimento o titolo ufficiale. Esso è qualcosa di ancora differente da quello che viene invece chiamato apprendimento di tipo "informale" relativo a tutto ciò che viene appreso nella vita quotidiana, in modo naturale e che, proprio per questo, può anche non essere riconosciuto dagli stessi soggetti interessati.

¹⁰ Più specificatamente, l'alfabetizzazione linguistica consiste nella capacità di comprendere testi scritti e di utilizzarli in modo da conseguire i propri obiettivi e da sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità, partecipando efficacemente ed attivamente alla collettività (Oecd 2002, 21). L'alfabetizzazione matematica è invece intesa come l'acquisizione di basilari competenze di natura algebrica, geometrica e statistica che vengono usualmente usate per comprendere il significato di informazioni quantitative, per rappresentarsi lo spazio e per orientarsi in esso, per compiere elementari calcoli di probabilità (Oecd 2004 a). L'alfabetizzazione scientifica corrisponde infine col possesso di competenze entro l'ambito della fisica, chimica e biologia.

ondata e non hanno un'ottica diacronica. Lo studio, lo ricordiamo, si concentrerà infatti sulle competenze nella lettura dei bambini di nove anni. Saremo perciò costretti ridurre e forzare la definizione di apprendimento, limitandola all'insieme di abilità e competenze acquisite fino ad un dato momento (nove anni, cioè quarta elementare) dagli studenti.

In teoria, e in un'ottica puramente meritocratica, le competenze degli studenti (e le abilità) dovrebbero essere correlate pienamente con i rendimenti o i voti poi conseguiti. Sappiamo invece che in questa relazione intervengono i differenziali di classe sociale, i quali tra l'altro risultano essere minori nei test di apprendimento e maggiori nei voti ufficiali (Erikson e Jonnson 1996a; Erikson e Rudolphi 2010). È stato peraltro da più parti dimostrato che sono soprattutto i voti ufficiali, e non tanto le abilità sottostanti, ad avere poi un reale effetto sulla decisione di proseguire con gli studi (Contini et al 2010; Stockè 2007). Ma anche la relazione tra voti e *chance* di conseguire un titolo di istruzione elevato non è così immediata. I figli di operai, come vedremo tra breve, indipendentemente dai risultati ottenuti, sembrano avere comunque minori possibilità di continuare nella carriera scolastica a fronte di decisioni prese anticipatamente da loro stessi o dalla famiglia. È qui che entra in gioco la distinzione tra effetti primari e secondari.

Boudon (1974) definì gli effetti primari come effetti espressi attraverso l'associazione tra la classe di origine dei bambini e i loro livelli di *performance* accademica. Gli effetti secondari invece sono quelli espressi attraverso le scelte educative che gli studenti di differenti classi sociali effettuano all'interno di un ventaglio di opzioni che i loro precedenti successi scolastici gli permettono. Che i giovani provenienti dalle classi sociali più alte ottenessero in media risultati migliori a scuola e avessero anche maggiori probabilità di continuare gli studi verso i livelli più elevati di istruzione, a parità di *performance*, fu osservato sin da tempo (Boalt 1947, Harnqvist 1958). I primi ad effettuare la distinzione tra effetti primari e secondari furono probabilmente Girard e Bastide (1963). Boudon (1974) introdusse questa terminologia nella più ampia comunità scientifica, dando vita ad un filone di studi tuttora in evoluzione.

Ci sono oramai abbondanti evidenze che mostrano come i differenziali di classe nei risultati scolastici riflettano gli effetti primari ma siano anche significativamente accentuati da quelli secondari. Già Erikson e Jonnson (1996b) studiarono l'interazione dei due livelli nelle scuole svedesi, concentrandosi sulla transizione dalla scuola media alle superiori. Essi misero a confronto studenti di classe elevata con studenti di classe operaia, mostrando innanzitutto come i primi avessero in media rendimenti scolastici migliori rispetto ai secondi. Maggiori erano poi i rendimenti ottenuti e maggiore era di conseguenza la probabilità di continuare negli studi superiori. Ma a parità di voti, i figli delle classi superiori continuavano ad avere ugualmente maggiori possibilità di proseguire.

Gli studi sui effetti primari e secondari stanno attualmente proliferando, concentrandosi sulla loro interazione, sulla variazione nel tempo e sulla relativa ripercussione nei confronti della Doe. In realtà tenere separati e quindi misurare i due livelli non è semplice. Come detto, gli effetti si intrecciano tra loro. Vi sono anche altri elementi che potrebbero entrare in gioco e complicare la questione. Vi sono ad esempio le cosiddette "scelte anticipate" che sono difficili da osservare, ma che, indipendentemente dalle *performance* scolastiche e dalle abilità, potrebbero decretare il destino educativo di uno studente. Si tratterebbe di meccanismi attraverso i quali gli appartenenti alle classi sociali più basse, sapendo già in anticipo di non proseguire con gli studi, otterrebbero anche voti ufficiali inferiori rispetto alle loro reali abilità.

Jackson et al (2005), analizzando la transizione degli studenti inglesi all'*A level* nel periodo tra il 1974 e il 2001 sulla base dei rispettivi voti di maturità, mettono proprio in luce il ruolo di queste decisioni. Ma la questione ancora più interessante è quella che emerge una volta che al voto di maturità si sostituisce il livello di abilità (misurato attraverso un test matematico e linguistico indipendente dai giudizi degli insegnanti). Gli effetti secondari risultano in questo caso infatti più elevati, passando a spiegare da $\frac{1}{4}$ a $\frac{1}{2}$ dei differenziali di classe osservati nella transizione in questione. In altre parole, a parità di abilità e non di voti ufficiali, i figli di operai tendono a proseguire ancora con minori probabilità gli studi rispetto ai figli di dirigenti e professionisti. Potrebbe infatti essere che gli studenti di estrazione sociale

più bassa sappiano già anticipatamente che la loro carriera scolastica si interromperà prima degli altri, per cui, nonostante magari in possesso di abilità cognitive elevate, la limitata spinta motivazionale li porterebbe ad ottenere voti inferiori agli esami formali. E, come detto, il voto agli esami è una condizione cruciale nel passaggio da un livello educativo ad un altro.

Alle medesime conclusioni giungono Erikson e Rudolphi in uno studio successivo (2010) in Svezia, analizzando i dati di sei coorti dal 1948 al 1982, e i loro voti ottenuti negli esami a 16 anni (GPA). Anche qui viene considerata come alternativa al GPA il risultato a un test cognitivo sostenuto all'età di 13 anni. I dati mostrano come la *Doe* sia nel complesso diminuita nel tempo in Svezia, anche se in modo non lineare. Diminuiscono sia gli effetti primari che (in minor misura) quelli secondari, ma la loro importanza sembra comunque rimanere elevata. Sostituendo poi il GPA con i test cognitivi anche qui gli effetti primari si contraggono mentre aumentano gli effetti secondari. Questi ultimi risultano contare per circa 1/3 dei differenziali di classe sociale nella transizione tra educazione dell'obbligo e scuole secondarie in Svezia, e 1/2 se si considerano i test cognitivi. Una ulteriore dimostrazione della possibile esistenza di questo livello di scelte anticipate che frenerebbe gli studenti delle classi inferiori a continuare negli studi e allo stesso tempo ad ottenere risultati elevati negli esami.

In Italia l'unico tentativo per ora compiuto di scomposizione degli effetti è quello sviluppato da Contini et al (2010). Essi analizzano il passaggio dalla III media alla prima superiore (Dati Istat 2004 sui *Percorsi di studio e di lavoro dei diplomati*). I risultati ottenuti portano a ritenere che in Italia siano soprattutto gli effetti secondari a svolgere il ruolo principale. Se di fatto gli effetti primari contano per circa il 76% del totale dell'effetto del *background* sociale in UK (Jackson et al., 2007), il 58% in Svezia (Erikson, 2007), il 47% in Germania (Stocké, 2007), il 58% Olanda (Koosterman et al., 2009), in Italia la quota risulterebbe in questo studio assai più bassa, ossia il 35% circa (29% per i maschi e il 40% per le femmine). Dati che farebbero pensare che in Italia i differenziali di classe nella distribuzione delle *performance* scolastiche siano relativamente deboli e il ruolo delle abilità nelle decisioni educative piuttosto basso. In realtà tale asserzioni ci paiono piuttosto

rischiose oltre che inverosimili. I limiti metodologici dello studio di Contini et al (2010) sono evidenti. Si tenga infatti conto che gli stessi studiosi sono consapevoli dall'alterazione dei risultati dovuti innanzitutto alla scarsa attendibilità del dato espresso dal voto di esame di III media. Bisogna inoltre tenere conto del fatto che da qualche anno a questa parte vi è l'obbligo di frequenza scolastica protratto fino alla II superiore. Gli effetti dunque primari e secondari sarebbero falsati, in quanto il passaggio dalle medie alle superiori non seguirebbe una vera e propria scelta individuale. Inoltre il campione usato (composto da diplomati) ci appare anche piuttosto riduttivo in quanto non comprende gli studenti che abbandonato in precedenza gli studi. L'Italia in effetti ha tassi di abbandono ancora molto alti, e non considerarli diviene limitante. Proprio questi ultimi sono infatti espressione evidente di disuguaglianze educative prodotte via abilità. Difficile dunque sostenere l'impostazione di Contini et al. secondo cui gli effetti primari nel nostro Paese risulterebbero contenuti.

Abbiamo anzi ragione di ritenere che gli effetti primari risultino in Italia, oltre che importanti, anche assai evidenti sin dalle epoche di studio più precoci. Nel nostro lavoro infatti ci concentreremo sulle disuguaglianze educative così come si manifestano durante il ciclo di formazione primaria. In tale momento è chiaramente possibile soffermarsi unicamente sugli effetti primari, relativi cioè alle abilità e competenze acquisite dai bambini. Gli effetti secondari infatti, legati alle transizioni da un livello all'altro di istruzione, sono praticamente assenti in questo periodo. Sappiamo che il passaggio dalla elementare alle medie è di fatto obbligatorio, e oggi praticamente il 100% dei bambini lo effettua con successo. Ma visto che le disparità scolastiche si formano anche sulla base degli effetti primari, focalizzare l'attenzione sui fattori sottostanti i differenziali di apprendimento in un momento iniziale di studio, può risultare certamente importante sia per comprendere le evoluzioni successive delle disuguaglianze, che soprattutto per poter intervenire tempestivamente con politiche sociali e di sostegno alla famiglia (vedi paragrafo seguente).

1.4. I differenziali di apprendimento e l'infanzia: il nostro punto di partenza.

Da quanto fino ad ora descritto, gli apprendimenti scolastici e le abilità acquisite sono con ogni probabilità non pienamente correlati ai voti poi davvero conseguiti, e quindi alle conseguenti *chance* di prosecuzione degli studi. Si tenga anche conto che i voti scolastici sono mediati dal giudizio degli insegnanti i quali, come vedremo seguendo l'ottica di Bourdieu, potrebbero a loro volta riprodurre nel contesto scolastico le diseguaglianze derivanti dal contesto sociale.

Lo studio del legame esistente tra livello di apprendimenti e origini sociali rappresenterà il fulcro del nostro progetto di ricerca. Per fare abbiamo deciso, come detto, di posizionarci su un momento di studio iniziale, quale quello del ciclo di scuola primaria, momento nel quale l'effetto dei fattori extra-familiari dovrebbe essere ancora limitato (Kloosterman et al 2009). Seguendo Mare (1980), sappiamo infatti che l'effetto del *background* familiare sulle transizioni si presenta molto forte all'inizio della carriera scolastica, diminuendo invece col passaggio alle transizioni successive: man mano che ci si distanzia dalla famiglia di origine minore dovrebbe risultare l'effetto da essa esercitato.

In realtà è ancora prima, ossia nei primissimi anni di vita dei bambini, che la trasmissione da parte dei genitori assume un ruolo fondamentale e che i processi di eredità sociale prendono forma, ponendo le basi per lo sviluppo cognitivo (Esping Andersen e Mestres 2003). Come mostrato dagli psicologi evolutivi, le abilità iniziano ad accumularsi nella prima infanzia, in particolare nei primi sei anni di vita, periodo in cui si sviluppano con la massima intensità tutte le capacità fondamentali di apprendimento (Duncan e Brooks-Gunn 1997; Danziger e Waldfogel 2000; Magnuson et al 2004). Gli studi sul recupero svolto in fase adulta hanno infatti evidenziato che i tentativi di correggere i deficit di preparazione in un periodo successivo della vita sono infruttuosi se le persone non possiedono già adeguate risorse motivazionali o cognitive di partenza (Heckman 1999). La creazione del capitale umano è infatti un processo continuo. Vi sono periodi sensibili e critici, ovvero periodi particolari in cui è necessario acquisire un'abilità che altrimenti non potrà essere recuperata in futuro. Una volta acquisite, queste abilità rimangono

sostanzialmente un patrimonio stabile per l'individuo (Nosvelli 2009). Stando a tutto ciò si comprende come quanto più gli interventi sui bambini vengono fatti in periodi precoci quanto più essi producono risultati (Scabini 2009).

I bambini provenienti da ambienti familiari più avvantaggiati, oltre a vivere in condizioni nutrizionali e di salute migliori (Beisenherz 2002), ricevono di fatto maggiori stimoli intellettuali e motivazionali da parte dei genitori, nonché supporto per il lavoro scolastico, che gli rafforzano le abilità cognitive (Breen et al 2009; vedi anche il nostro prossimo capitolo relativo all'effetto del capitale culturale). Il modo migliore dunque per livellare le differenze di istruzione nei bambini frequentanti i primi anni della formazione sarebbe quello di appianare le diseguaglianze soprattutto di ordine culturale. Interventi di sostegno esterno alla famiglia potrebbero in questo senso riuscire a tamponare l'effetto del *background*. Il caso della Svezia, ove il legame tra origini sociali e opportunità educative abbiamo visto essere debole, è emblematico in questo senso (Erikson e Jonsson 1996a). In generale in tutti i paesi ove vi è una chiara lotta alle diseguaglianze sociali, gli svantaggi dei bambini provenienti da contesti disagiati si sono in effetti assai ridotti¹¹. Anche il sistema scolastico svedese è stato negli ultimi decenni oggetto di riforme tutte spinte da una chiara volontà di diminuire tali ineguaglianze (Erikson e Jonsson 1996b)¹². Queste politiche hanno potuto peraltro godere dell'aiuto di un più ampio sistema di supporto alle famiglie. È proprio su questi aspetti che il modello svedese ci offre i più importanti spunti di riflessione. Lo Stato fornisce da decenni servizi quasi universali di assistenza giornaliera per i bambini in età prescolare (nidi, materne). I figli delle famiglie meno privilegiate in termini sia economici che culturali vengono così esposti a *standard* pedagogici e a stimoli cognitivi che sono essenzialmente gli stessi dei loro coetanei più privilegiati, vivendo i medesimi percorsi formativi pre-scolastici (Esping Andersen 2003). I bambini pertanto giungono al loro primo giorno di scuola primaria preparati in modo molto più

¹¹ La Svezia sappiamo essere uno dei paesi europei ove, grazie alle politiche redistributive della ricchezza e ai salari minimi, le disuguaglianze di reddito sono ad esempio davvero ridotte.

¹² Dagli anni '50 in poi il sistema scolastico svedese ha abbandonato il modello classico europeo – basato su una selezione anticipata, sullo sdoppiamento tra scuole pubbliche/private, e su un settore secondario altamente selettivo – per orientarsi verso l'esempio americano – caratterizzato da scuole comprensive non-selettive, che arrivano a comprendere anche la formazione per gli adulti e incentivi per gli studenti svantaggiati nonché per le scuole disagiate o che operano in situazione di difficoltà.

omogeneo, a prescindere dal loro *background* sociale. Anche la modalità del doposcuola, in Svezia più diffusa rispetto ad altri paesi, garantisce un livellamento di stimoli e opportunità nelle ore pomeridiane (Esping Andersen e Mestres 2003). Le origini sociali risultano, come conseguenza, molto meno influenti sullo sviluppo cognitivo dei bambini. Anche in America ad esempio esistono buone strutture per la cura dell'infanzia. Ma la loro gestione e soprattutto il loro costo di accesso è direttamente proporzionale alle facoltà finanziarie delle diverse famiglie. Solo una minoranza può permettersi un'assistenza di alta qualità (Waldfogel 2004). I bambini americani arrivano alla scuola primaria inevitabilmente già condizionati dalla stratificazione sociale.

Studi internazionali hanno mostrato come gli effetti della cura dei bambini in età pre-scolare si ripercuotano chiaramente sui rendimenti scolastici e quindi sulle probabilità di successo (o insuccesso) nelle successive tappe della vita (Ramey e Ramey 2004; Waldfogel 2004; Becker 2010; Vandell et al 2010). La condizione tuttavia necessaria è che il livello delle strutture addette alla cura sia, come detto, di elevata qualità. Una bassa qualità del servizio può essere dannosa soprattutto per quei bambini più vulnerabili, provenienti da strati della popolazione più disagiati (European Commission 2009). Un buon livello di educazione per l'infanzia invece dà benefici a tutti i bambini, stimolando le disposizioni all'apprendimento e alla socializzazione. Una politica di accesso universale a un'assistenza giornaliera di alta qualità risulta dunque uno strumento efficace nella lotta contro l'eredità sociale (Esping Andersen 2003).

In paesi come l'Italia invece ove le strutture offerte dallo Stato per la cura della prima infanzia sono decisamente scarse e altamente vincolate alle possibilità economiche delle famiglie, questa opportunità di mediazione dei fattori familiari viene di fatto meno. Sappiamo che la copertura di asili nido per 0-3 anni da parte dello Stato si aggira infatti attorno al 10%, peraltro con gravi disegualianze nelle diverse aree e regioni del paese¹³. Molto dunque è lasciato in mano all'offerta

¹³ I dati Istat 2008 mostrano come gli indicatori di "presa a carico" degli asili comunali è del 10,4% in media in Italia. Se si aggiungono anche i servizi integrativi per l'infanzia si arriva ad un 12,7, mentre l'indice di copertura territoriale è del 78,4. Vi sono differenze territoriali assai marcate: l'Emilia

privata, che comunque non riesce a saturare la richiesta, e rimane accessibile solamente agli strati più agiati della popolazione. È vero d'altro canto che l'offerta pubblica relativa alla fascia di età di 3-5 anni è invece assai elevata, arrivando con le scuole materne (oggi scuole dell'infanzia) a coprire quasi interamente il fabbisogno. Bisognerebbe ad ogni modo esaminare il livello di qualità di queste strutture e della loro offerta formativa, per monitorare il reale effetto nel tempo sui destini educativi dei bambini. Un punto questo fino ad ora troppo poco esplorato in Italia.

È plausibile in ogni caso pensare che l'effetto esercitato dalla famiglia, sulla quale come visto grava la maggior parte dei compiti di cura e formazione dei bambini quantomeno tra gli 0 e i 3 anni, sui rendimenti dei bambini delle elementari sia in Italia maggiore che in altri luoghi ed in altri momenti. Proprio sulla base di queste riflessioni il nostro progetto di ricerca si concentrerà, almeno nella sua prima parte, sullo studio dell'influenza dei fattori familiari. Vi è un particolare aspetto della relazione tra socializzazione infantile e rendimenti scolastici sul quale intendiamo porre l'attenzione: il ruolo svolto dal capitale culturale, ossia da tutte quelle risorse di ordine culturale, cognitivo e linguistico che a nostro avviso fanno la differenza nel successo scolastico dei figli (vedi prossimo capitolo).

Eppure, come vedremo, non intendiamo tralasciare nelle nostre analisi un eventuale ruolo svolto anche da fattori invece inerenti il livello scuola. Riteniamo, come più volte detto, che in questa epoca precoce di studi la famiglia svolga il ruolo prioritario nel forgiare il successo educativo dei figli. È plausibile tuttavia pensare che anche altre dimensioni esterne alla famiglia possano risultare al contempo rilevanti. Come vedremo meglio, ci riferiamo a caratteristiche della scuola e della classe che in parte si ricollegano al *background* familiare (per quanto attiene la composizione dell'utenza) ed in parte invece hanno a che fare con questioni più specificatamente organizzative e gestionali del singolo istituto.

Siamo ad ogni modo consapevoli che riuscire a rilevare la presenza di differenziali di apprendimento nei primissimi anni di studio dei bambini e decretarne il legame con le origini sociali ed eventualmente in parte anche con l'organizzazione

Romagna mostra un primato con un indice di presa a carico del 24%, mentre in regioni quali la Campania e la Calabria si arriva all'1,7% e al 2,3% (Istat 2010).

scolastica, non sia un risultato per nulla da dare per scontato. Spesso si tende a credere che le differenze scolastiche si facciano più evidenti andando avanti con la carriera educativa e che le difficoltà degli studenti si concentrino soprattutto nei momenti dei passaggi e poi di ottenimento di un titolo di studio, soprattutto se elevato. Se intendiamo, come già spiegato, l'apprendimento come un processo cumulativo, non ci si può per non soffermare su ciò che avviene al principio di questo processo, nel suo stadio iniziale. E se si rilevassero forti differenze in questo stadio, allora ci si dovrebbe preoccupare. Anche perché, come più volte detto e sostenuto dagli studi sulla mobilità e stratificazione sociale, il successo scolastico, sia in termini di *performance* che di titolo di studio ottenuto, funziona da ponte tra origini e destinazioni, decretando in buona parte gli esiti occupazionali futuri, con tutto ciò che essi possono garantire (reddito, prestigio, stabilità, posizione sociale, reti sociali...).

CAP. 2. L'IMPIANTO TEORICO

*Per instaurare immediatamente una situazione di mobilità perfetta ...
è necessario e sufficiente, lo sappiamo, allontanare, sin dalla
nascita, i figli dai genitori (Bourdieu e Passeron 1972, p. 160)*

Nel capitolo precedente abbiamo ricostruito il quadro concettuale ed empirico entro il quale il nostro lavoro si inserisce. Abbiamo così evidenziato come, data la natura cumulativa del processo di apprendimento, si è deciso di focalizzarsi sullo stadio iniziale del percorso educativo, momento nel quale è assai probabile che l'influenza del *background* familiare sia maggiore che in altri.

Nel presente capitolo ci occuperemo di presentare le teorie che ci faranno da riferimento per indagare entrambi i piani sui quali le diseguaglianze educative possono presentarsi: il piano individuale (o familiare), legato alle origini sociali ed in particolare al ruolo svolto dal capitale culturale, e il piano scolastico, legato invece alla composizione degli istituti (o delle classi), all'organizzazione scolastica e, non ultimo, alle caratteristiche degli insegnanti.

Nella prima parte del capitolo esporremo la teoria della riproduzione culturale di Bourdieu, mettendo in rassegna anche gli studi successivi dedicati all'operativizzazione del concetto di capitale culturale. Nella seconda parte, invece, faremo una breve panoramica di alcune questioni e alcuni approcci teorici che possono fornirci strumenti utili per l'interpretazione del possibile impatto del livello scolastico.

2.1. L'EREDITA' FAMILIARE

Una letteratura attualmente in crescita sostiene, richiamando il concetto di capitale culturale di Bourdieu, che le risorse culturali ed educative dei genitori siano di importanza vitale per lo sviluppo cognitivo dei figli e per i loro risultati scolastici successivi (Oecd 2001).

Per Bourdieu le disuguaglianze nel successo scolastico degli studenti trovano origine essenzialmente nel tipo di rapporto esistente tra la cultura cui il bambino viene socializzato in famiglia e quella prevalente nella scuola da lui frequentata. Per i figli delle classi "dominanti" vi sarebbe in questo senso continuità tra cultura familiare e scolastica, essendo in comune nei due contesti i modi di parlare, di interagire, nonché gli orientamenti di valore ed estetici. Di contro, per i bambini provenienti dalle classi subalterne o rurali, la scuola appare come un ambiente più ostile e straniero.

E' dunque il differente capitale culturale posseduto dalla famiglia di origine che influenzerebbe i destini educativi. Per capitale culturale, Bourdieu intende quel complesso di conoscenze, valori e attitudini che i genitori possiedono e trasmettono ai propri figli, nel tentativo di riprodurre uno specifico *ethos* di classe, che sia il più possibile affine alla cultura dominante della società in cui si vive (Bourdieu e Passeron 1970). Il capitale culturale può esistere in tre forme: nello stato "incorporato", cioè sotto forma di bagaglio culturale acquisito e coltivato, collegato con determinati tipi di conoscenze, idee, valori, abilità, ecc.; nello stato "oggettivato", sotto forma di beni culturali consumati o posseduti (quadri, libri, dizionari, strumenti) o di attività svolte (scrivere, dipingere, andare a teatro...); e nello stato "istituzionalizzato", che corrisponde ai titoli scolastici formalmente ottenuti (Bourdieu 1979). Esso coincide dunque sia con i percorsi scolastici formali seguiti, che con le competenze e le conoscenze acquisite informalmente, estendendosi anche a una serie di pratiche, come il consumare determinati beni, avere determinate abitudini culturali, praticare particolari sport, ecc... Si tenga conto che per Bourdieu la valenza di questo tipo di consumo e di attività è di natura

principalmente simbolica: sport, teatro, musica, cucina, bevande, ecc. diventano tutti segni distintivi che determinano la posizione di un individuo nello spazio sociale, oltre e al di là del possesso di capitale economico (Bourdieu 1979).

Vediamo meglio come la teoria del capitale culturale si articola nelle sue diverse parti.

2.1.1. La trasmissione culturale delle diseguaglianze

L'esistenza e la riproduzione della diseguaglianza dei diversi strati sociali entro la scuola si manifestava agli occhi di Bourdieu innanzi tutto come "diseguaglianza di rappresentanza": un figlio di dirigenti aveva infatti, negli anni '60, ottanta probabilità in più di un figlio di operaio agricolo di entrare in università, quaranta in più di un operaio, e il doppio rispetto a un figlio di ceto medio (Bourdieu 1964). I figli delle classi sociali inferiori subivano peraltro una restrizione anche nella opzione delle facoltà, trovandosi di fronte ad una "scelta forzata" che li indirizzava prevalentemente verso le facoltà di lettere o di scienze, essendo pressoché loro preclusi gli accessi a facoltà quali giurisprudenza, medicina e farmacia. Anche la relazione tra classe sociale e tassi di ritardo e di bocciature scolastiche risultava molto forte¹⁴.

Bourdieu individua l'esistenza di chiari e indelebili ostacoli di ordine culturale dietro tali iniquità, determinati a loro volta dalle diverse origini sociali delle famiglie. La trasmissione del capitale culturale avviene, nella sua ottica, dai genitori ai figli, tramite due canali, uno diretto, fatto di aiuti nel lavoro scolastico, conoscenze sul corso degli studi e sbocchi professionali, raccomandazioni, relazioni sociali, ecc., e l'altro indiretto, più "occulto", veicolato per "osmosi" in modo naturale, finalizzato a creare nei figli dei ceti più avvantaggiati adesione alla cultura

¹⁴ Per dare una visione globale del funzionamento di questi meccanismi, Bourdieu ricorre all'immagine usata dal fisico Maxwell per spiegare come si potrebbe sospendere il secondo principio della termodinamica. Maxwell immagina infatti che un *diavoletto* operi una selezione tra le particelle in movimento che arrivano davanti a lui più o meno calde, e quindi più o meno veloci, inviando le più veloci in un recipiente dove la temperatura sale, le più lente in un altro dove la temperatura scende. In questo modo si è in grado di mantenere la differenza e l'ordine che altrimenti tenderebbe ad annullarsi.

dominante, simbolizzata dai consumi quali teatro, musica, *jazz*, pittura, cinema, ecc... (Bourdieu e Passeron 1970).

Solo gli studenti più agiati ereditano dal loro ambiente di provenienza queste condizioni, nonché le buone maniere, i gusti e il “buon gusto”, la cui resa scolastica, sebbene indiretta, è ugualmente certa. Essa diviene condizione implicita per il successo scolastico soprattutto in talune discipline quali lettere. Non è solo una questione di risorse materiali. Ciò che si eredita è soprattutto uno “stile”, quello che Bourdieu chiama “disinvoltura ironica”, cioè l’eleganza e la sicurezza di sé nello svolgimento delle attività. Caratteristiche quasi unicamente di proprietà degli studenti provenienti dalle classi agiate, per i quali questo atteggiamento è un po’ il segno di riconoscimento di chi appartiene all’élite. Essi mostrano così predisposizioni, all’apparenza naturali, innate, che li portano ad adattarsi meglio ai modelli, alle regole e ai valori promulgati dalla scuola, facendoli sentire maggiormente a loro agio.

Per i ceti meno abbienti questa trasmissione culturale è assai ridotta se non assente. E la scuola rimane la sola e unica via di accesso alla cultura. Tutto ciò che i figli delle famiglie meno acculturate non vivono nel loro ambiente d’origine dovrebbe essere recuperato durante le ore scolastiche. La scuola però, osserva Bourdieu, solo raramente colma questo gap.

Si tenga poi conto che, anche se il successo scolastico fosse il medesimo tra le diverse classi sociali, permarrrebbero sempre differenze sottili nella maniera stessa di accostarsi alla cultura, nonché nel modo in cui gli insegnanti giudicano a loro volta il loro operato.

Non c’è indizio anche minimo dell’appartenenza sociale, come la ‘tenuta’ del corpo e dell’abbigliamento, lo stile dell’espressione o l’accento, che non siano oggetto di ‘piccole percezioni’ di classe e che non contribuiscano a orientare, il più delle volte inconsciamente, il giudizio degli insegnanti (Bourdieu e Passeron 1970, trad. it. 1972, p. 150)

Vi è poi il fatto che i vantaggi e gli svantaggi sociali e culturali tendono ad accumularsi tra di loro. Risiedere in una grande città ad esempio aumenta la possibilità di accesso agli studi e alle esperienze dell'alta cultura (teatro, concerti, cinema, iniziative...). Avere un livello culturale elevato dell'intero gruppo familiare (anche nonni) dà certamente maggiori *chance* (Bourdieu e Passeron 1970). Anche il livello di padronanza della lingua discrimina molto. Nelle classi colte questo aspetto viene tramandato in particolar modo dalla madre. La lingua è estremamente importante perché fornisce una sintassi, cioè un sistema di categorie che rende gli individui in grado di decifrare e manipolare strutture complesse, logiche oppure estetiche. La cosiddetta "questione di forma" si manifesterebbe con particolare vigore proprio nei primi anni della scolarità, quando comprendere e maneggiare la lingua costituiscono il punto di applicazione principale del giudizio dei maestri. Secondo Bourdieu e Passeron, l'influenza del capitale linguistico non cesserà mai ad ogni modo di esercitarsi, presentandosi, implicitamente o esplicitamente, a tutti i livelli del curriculum degli studenti (Bourdieu e Passeron 1977). Gli studenti provenienti da classi meno privilegiate, che passano la selezione e arrivano agli studi universitari di lettere, devono perciò colmare il loro gap.

Vale anche la pena di evidenziare un ulteriore livello sul quale le differenze tra studenti prendono forma a seconda del loro ambiente di provenienza. Ci riferiamo all'insieme di incoraggiamenti ed esortazioni provenienti dalla famiglia, agli atteggiamenti in generale verso la scuola, espressione del sistema di valori della loro appartenenza sociale. L'atteggiamento della famiglia verso la scuola ha di fatto un ruolo fondamentale nella scelta del proseguimento degli studi. Esso è funzione delle speranze oggettive di successo scolastico che definiscono ogni gruppo sociale (Bourdieu e Passeron 1970).

Vi è poi infine la questione dell'*ethos* di classe e dei processi attraverso i quali i genitori tendono a mantenere intatto il loro *habitus*. L'*habitus* rappresenta, nella teoria di Bourdieu, l'esperienza immediata degli individui e le loro categorie di percezione e di valutazione che strutturano dall'interno le loro azioni e le loro scelte. Gli appartenenti alle diverse classi evitano il più possibile "contaminazioni" con classi inferiori, e in ambito scolastico questi meccanismi prendono luogo oltre che a

livello simbolico, come abbiamo visto fino ad ora, anche attraverso le pressioni esercitate nella composizione delle classi scolastiche. Secondo Bourdieu infatti entro la medesima struttura scolastica le sezioni verrebbero costruite in modo omogeneo proprio sulla base del *background* economico e culturale delle famiglie di provenienza. Questo rappresenta da un lato un vantaggio per i figli di classi sociali più elevate, che beneficiano di un ambiente del loro livello ove la competizione è maggiore, dall'altro lato uno svantaggio per le classi inferiori, che vedrebbero solamente rafforzato il loro "handicap" (Bourdieu 1970).

Il sistema scolastico poggiando sul postulato dell'uguaglianza formale di tutti gli studenti, non farebbe altro che ricreare e riprodurre tutte queste disuguaglianze, trasformando quelle che in realtà sono differenze sociali in differenze di "merito" scolastico. Il mezzo che sancisce questo meccanismo sarebbe l'esame, capace di convertire il privilegio in merito, permettendo così che l'influenza dell'origine sociale si continui per Bourdieu ad esercitare attraverso canali più nascosti (Bourdieu 1964).

Il sistema educativo rappresenta dunque per Bourdieu un'istituzione che controlla l'allocazione dei privilegi dei soggetti, riproducendo e accumulando la disuguaglianza sociale a più livelli. La scuola non farebbe altro cioè che provvedere alla conservazione e consacrazione dei processi di eredità culturale, promuovendo la socializzazione ad una particolare cultura, tendenzialmente affine a quella delle classi sociali più elevate. Gli insegnanti stessi, provenendo dal medesimo retroterra culturale, condividono questa ideologia che giustifica l'arbitrarietà del privilegio culturale. Il loro modo di insegnare finisce così per privilegiare gli studenti provenienti dagli strati più alti della gerarchia sociale. Vengono così meglio interpretate le qualità "brillanti", più tipiche dei ceti alti, a scapito della "serietà", più affine ai figli di operai (Bourdieu e Passeron 1970).

Le opere di Bourdieu e Passeron rappresentano una vera e propria denuncia dei meccanismi di ingiustizia sociale operanti nei sistemi di istruzione dei paesi democratici. La loro ottica vorrebbe essere un punto di partenza per l'implementazione di politiche sociali in grado di dar vita ad un "insegnamento democratico" che neutralizzi metodicamente, dalla scuola materna agli studi

universitari, l'influenza dei fattori sociali di diseguaglianza culturale (Bourdieu e Passeron 1970).

Una via costruttiva per il futuro, che abbiamo però visto dai dati precedenti non aver ancora fruttato granché, nonostante l'entrata in vigore in diversi paesi sviluppati di politiche e riforme studiate *ad hoc*. Le diseguaglianze di cui Bourdieu e Passeron hanno parlato appaiono ai nostri occhi oggi ancora evidenti. Obiettivo del nostro lavoro sarà proprio quello di mettere in luce l'esistenza di tali processi di eredità culturale durante la fascia di studi primari.

2.1.2. Il lascito di Bourdieu

L'eredità di Bourdieu è molto ricca e una ingente letteratura si è successivamente sviluppata. Le argomentazioni del sociologo francese sono state piuttosto chiare nell'espone le diverse dimensioni che compongono il capitale culturale, ma a livello di analisi vi sono state parecchie limitazioni. Si sono così sviluppati molti contributi successivi, impegnati soprattutto nello studio di modalità di operativizzazione del concetto di capitale culturale.

Molti dei lavori hanno però riprodotto una versione riduttiva e parziale del capitale culturale, tenendo conto di volta in volta solo di alcune sue componenti. Spesso si è considerato unicamente il titolo di studio dei genitori, quando invece abbiamo visto che per Bourdieu esso non fosse affatto sufficiente per esprimere tutto il portato simbolico del concetto. Altre volte si sono considerate esclusivamente le cosiddette *beaux arts*, ossia le attività di alta cultura svolte dagli studenti o dai loro genitori. Troppo spesso sono stati invece trascurati aspetti quali le capacità linguistiche degli studenti, le loro aspirazioni e motivazioni, o ancora l'atteggiamento dei genitori nei confronti dell'istruzione.

È necessario, a nostro avviso, ricercare strade metodologiche in grado di mettere alla prova le idee originarie di Bourdieu, di sondarle e misurarle in maniera rigorosa, di analizzare con precisione le relazioni esistenti tra le varie dimensioni, senza ridurre il discorso a poche componenti. I modi in cui nella letteratura successiva si è

operativizzato il capitale culturale sono stati assai diversi tra di loro, e spesso poco fedeli alla versione originale, conducendo così a risultati divergenti (se non talvolta inesatti o parziali) nelle ricerche (Sullivan 2001).

Uno dei primi studi empirici degli effetti del capitale culturale sul successo scolastico degli studenti, fu quello condotto in USA da Di Maggio (1982), il quale mise in luce il ruolo svolto dal capitale culturale degli studenti (non dei genitori), misurando le loro attitudini verso la cultura e l'arte, la loro partecipazione diretta ad attività intellettuali (partecipare a eventi artistici, leggere letteratura...) e il possesso di un determinato bagaglio di informazioni (test di conoscenza di tematiche di letteratura, musica e arte)¹⁵.

A partire da questo lavoro, numerosi contributi furono poi prodotti, concentrandosi non solo sulle risorse possedute dagli studenti, ma soprattutto su quelle relative alla famiglia di origine (Di Maggio e Mohor 1985; Kraaykamp e Nieuwbeerta 2000). È stato così più volte documentato che gli elementi culturali degli stili di vita fossero fortemente trasmessi da una generazione all'altra, e che il coinvolgimento dei genitori in attività intellettuali e le loro conoscenze di carattere artistico incentivassero nei loro discendenti familiarità con specifici gusti e attitudini culturali dominanti.

Secondo De Graaf et al. (2000), però, la maggior parte dei lavori riconducibili all'approccio di Di Maggio avrebbe concentrato l'attenzione solo su una porzione del capitale culturale, relativa ai gusti per l'alta cultura, tralasciando invece altre componenti rilevanti. Seguendo l'impostazione già elaborata da Farkas (1996) e prima ancora da Teachman (1987), De Graaf et al propongono che le procedure di operativizzazione del capitale culturale siano innanzitutto contestualizzate entro ciascun ambito nazionale (ciò che è rilevante in Francia può non esserlo in Olanda ad esempio), e poi impostate in modo tale da riuscire a mettere in luce l'esistenza di due processi differenti, ossia:

- da un lato la trasmissione di una serie di specifiche disposizioni culturali, derivanti da attitudini e comportamenti che indicano la familiarità dei

¹⁵ In realtà Di Maggio interpretò il concetto di capitale culturale come strumento di mobilità sociale piuttosto che di riproduzione culturale: egli individuò infatti una influenza del capitale culturale sugli esiti scolastici ma un debole legame con le origini sociali, smentendo almeno in parte l'approccio di Bourdieu.

genitori con i gusti intellettuali dominanti in una determinata società (la partecipazione alle *beaux arts*)

- dall'altro la trasmissione intergenerazionale di abilità più specificamente linguistiche e cognitive, derivanti soprattutto dalle abitudini di lettura dei genitori e dalle modalità di interazione verbale con i figli (De Graaf et al 2000, pp. 97-98).

Il primo tipo di processo rientra perfettamente nel concetto di *habitus* di Bourdieu, essendo quest'ultimo un sistema di disposizioni condivise che danno luogo a percezioni, gusti e azioni. Ma anche la trasmissione di capacità linguistiche e cognitive potrebbe essere interpretata negli stessi termini. La familiarità con la lettura da parte dei genitori diviene in questo senso cruciale, e, una volta trasmessa a livello intergenerazionale, darebbe modo ai figli di abituarsi alle pratiche di lettura tipiche di un contesto anche scolastico. Anzi, proprio questa specifica abilità risulterebbe a livello statistico, dalle analisi svolte da De Graaf et al in Olanda, la componente più fortemente associata al successo scolastico dei figli (conta 4 volte di più rispetto alle *beaux arts*). Di contro, le attività di alta cultura (le *beaux arts*), se scorporate dal resto, perdono di influenza (De Graaf et al 2000). Su questa scia si può spiegare probabilmente anche l'eccezionalità olandese. In Olanda non sembrano contare molto gli aspetti della cultura classica e tradizionale nell'educazione. Qui, come in UK o USA, materie quali la filosofia e la storia dell'arte hanno un rilievo assai minore di quanto accada in Francia (o anche in Italia). Conta invece molto di più la capacità linguistica. Dopo la scuola primaria tutti i bambini imparano a parlare almeno due lingue straniere. Si tenga conto che l'Olanda ha un tasso di lettura familiare di libri stranieri molto alto: il 27% della popolazione legge libri nella lingua originale. Se le capacità e le abitudini familiari determinano dunque i livelli cognitivi iniziali dei bambini, essi possono poi determinare il conseguente successo scolastico. Il clima culturale a casa in cui vi è una positiva abitudine a leggere (in olandese ma anche in altre lingue) può incentivare dunque la carriera scolastica dei bambini olandesi. Vi sarebbero secondo De Graaf et al. (2000) quattro canali attraverso i quali i genitori sarebbero in grado di aumentare le abilità di lettura dei propri figli:

- il materiale posseduto (libri a casa, libri presi in prestito in biblioteche, libri in regalo)
- le attività svolte in casa (leggere a casa, stimolare il figlio a leggere, mantenere pace e quiete a casa)
- le attitudini generali (valori verso il leggere, leggere e scrivere a casa)
- le interazioni con i figli (leggere al figlio, mostrare interesse nei confronti di ciò che il figlio legge, raccontare storie...) (De Graaf et al 2000)

Vi è poi da considerare che i genitori con alta propensione alla lettura, possiedono di conseguenza più proprietà di linguaggio, e quindi:

- hanno maggiori e migliori capacità linguistiche e sono più capaci di trasmetterle ai figli
- contribuiscono a creare un clima culturale a casa che diventa un esempio per i figli.

Condividendo la medesima impostazione, anche Crook (1997) suddivise il concetto di capitale culturale nelle stesse due componenti, e dimostrò come le abitudini di lettura dei genitori dell'Australia avessero maggiore effetto sui rendimenti scolastici dei figli, rispetto invece ai gusti e ai comportamenti di tipo intellettuale. Da qui dunque, lo sviluppo di uno specifico filone di studi volto alla valorizzazione delle abilità linguistiche e cognitive nella relazione tra origini sociali e successo scolastico.

Un tentativo interessante che si inserisce sempre in questa direzione, sviluppandone ulteriormente la visuale, può essere considerato quello di Sullivan. Anche per la studiosa inglese il consumo pubblico o privato di cultura non avrebbe alcun effetto reale sul successo scolastico (Sullivan 2007). La trasmissione delle credenziali educative via capitale culturale prenderebbe invece molteplici forme, non limitandosi alla sola partecipazione ad attività culturali. Secondo Sullivan bisognerebbe piuttosto distinguere tra differenti livelli che compongono con ogni probabilità il capitale culturale, quali ad esempio:

- la partecipazione ad attività di alta cultura (il livello tradizionalmente indagato)
- la trasmissione attiva di conoscenze e competenze, legata a quanto i genitori insegnino direttamente ai figli, leggendo con loro, aiutandoli nella scuola
- la trasmissione passiva di conoscenze e competenze, derivante dal vocabolario usato dai genitori, anche indirettamente (ciò che i figli ascoltano dalle discussioni tra adulti)
- le attitudini, le credenze, i valori e le ambizioni attivamente o passivamente trasmesse dai genitori ai loro bambini (senso del dovere, autostima, incoraggiamento...)
- la qualità della relazione tra genitori e scuola.

Questa lista non è da considerarsi ovviamente esaustiva, ma rappresenta un tentativo di catturare molteplici modi attraverso i quali il capitale culturale potrebbe incidere sulle *chance* educative degli studenti. Centrale appare l'aspetto dell'informazione. E' la possibilità di accedere all'informazione e al linguaggio, cioè alla conoscenza, che aumenterebbe sensibilmente, secondo Sullivan, le probabilità di successo scolastico dei ragazzi. In questo senso attività quali leggere o guardare programmi televisivi ad alto contenuto culturale fornirebbero risorse più incisive per l'ottenimento di buoni risultati scolastici. Solo la coltivazione di una *word-based culture* in famiglia, basata cioè sull'uso del linguaggio, risulta così connessa con il successo scolastico. Nelle sue analisi pubblicate nel 2001, Sullivan infatti mette alla prova un campione di studenti di 16 anni facendo loro compilare, oltre ad un questionario sulle abitudini e sul *background* familiare, un test di conoscenza di cultura generale (su una serie di personaggi famosi) ed uno sul tipo di vocabolario utilizzato. Attraverso modelli di regressione lineare la studiosa dimostra che il capitale culturale dei genitori media in maniera forte il rapporto esistente tra origini sociali (classe sociale dei genitori) e livello culturale dei figli (i risultati ai test di cultura generale e di vocabolario), evidenziando inoltre come le componenti che contano maggiormente (o quasi esclusivamente) in questa relazione siano le abitudini di lettura e l'esposizione a programmi televisivi di alta cultura (Sullivan

2001). Un'ulteriore dimostrazione dunque della plausibilità della scomposizione degli effetti del capitale culturale e della centralità degli aspetti linguistici e cognitivi nel successo scolastico.

Vi sarebbero dunque due filoni di studi dominanti sul capitale culturale, uno che riprendendo il lavoro di Di Maggio (1982) si è basato sul concetto di status e di onore in senso weberiano per spiegare i processi di riproduzione delle disuguaglianze di classe (Di Maggio e Mohor 1985; Kraaykamp e Nieuwbeerta 2000); un secondo, più recente, che enfatizza come visto il ruolo delle risorse linguistiche e cognitive nella relazione tra origini sociali e istruzione (Teachman 1987; Farkas 1996; De Graaf et al 2000; Sullivan 2001).

Affianco a questi approcci si rileva l'esistenza di un ulteriore filone di indagini volto ad affrontare il tema con un'impostazione di più stretta continuità con Bourdieu. Per Lareau e Weininger (2003), infatti, nei lavori originali del sociologo francese non si sarebbe mai rilevata né una interpretazione ristretta di capitale culturale che lo abbia relegato alla sola partecipazione alle attività di alta cultura, né tanto meno una possibile distinzione tra capitale culturale e abilità di altro genere (Lareau e Weininger 2003). L'amalgamarsi dei due livelli, anzi, apparirebbe inevitabile e irriducibile. Questo filone di studi, meno conosciuto ed alternativo ai precedenti, si discosta anche da un punto di vista metodologico, racchiudendo contributi per la maggior parte di natura qualitativa, volti ad indagare più da vicino i processi di trasmissione dei codici culturali (McDonough 1997; Reay 1998; Lareau 1987). La creazione di capitale culturale prende, secondo Lareau, forma in contesti micro di legittimazione di particolari segnali di status. Esso viene così definito come l'insieme di "segnali culturali, ampiamente condivisi, di status elevato (attitudini, preferenze, conoscenze formali, comportamenti, consumi e credenziali) usati per l'esclusione sociale e culturale"¹⁶ (Lareau e Weininger 2003). In una delle sue etnografie Lareau si concentra sui processi di interazione tra scuola e famiglia in una scuola primaria americana. La studiosa ha svolto una osservazione sia all'interno delle famiglie che all'interno delle classi scolastiche frequentate dai bambini di 9 e 10 anni. L'attenzione era rivolta alle capacità dei genitori di interagire con

¹⁶ Nostra traduzione.

l'istituzione scuola, e alle competenze e capacità utilizzate per questo. Differenze significative vengono rilevate nell'uso di queste conoscenze e abilità a seconda della classe sociale di provenienza dei genitori (Lareau 1987).

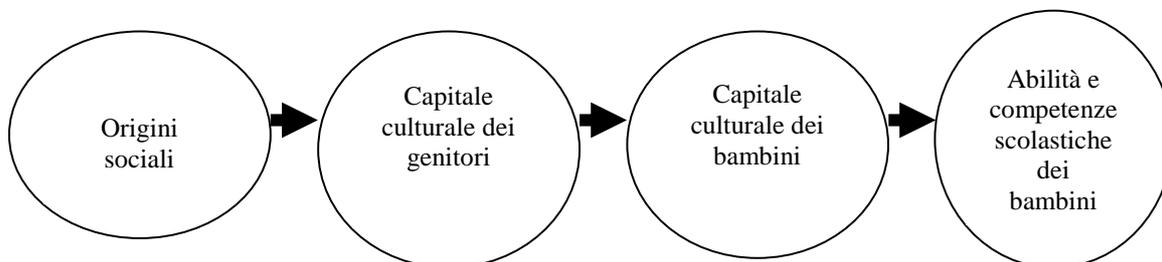
2.1.3. Gli spunti per il nostro lavoro

Il nostro punto di partenza sarà senza dubbio l'approccio originario di Bourdieu. Intendiamo esplorare empiricamente il peso e la valenza delle componenti del capitale culturale. Ciò che ci interessa è osservare più da vicino e approfondire il legame ereditario che permette la trasmissione delle risorse culturali dai genitori ai figli.

Sulla scia poi di quanto sottolineato da Farkas e De Graaf, porremo anche noi un accento particolare sugli aspetti linguistici e cognitivi dell'apprendimento. Le abitudini di lettura costituiranno variabili importanti dei nostri modelli di analisi (e come si vedrà nella fase 2 dell'indagine, le principali, sulla base anche della disponibilità delle informazioni nel *dataset*). Si indagherà sul ruolo svolto ad esempio dalla propensione alla lettura dei genitori sulle abilità dei figli; sulle attività svolte dai genitori/figli in fase pre-scolare; sulle abitudini di lettura attuali dei bambini, sulla loro concezione di lettori. Il capitale culturale dei figli verrà così messo in relazione a quello dei genitori, cercando di svelarne il legame, prima ancora di osservare la ripercussione sugli apprendimenti scolastici.

Riteniamo che, una volta individuati gli indicatori del capitale culturale più significativi, essi potranno evidenziarsi come canali di mediazione efficaci tra le origini sociali (classe sociale e titolo di studio dei genitori) e *performance* educative dei figli. Si analizzerà così da un lato il legame del capitale culturale con le variabili di *background* familiare e dall'altro il rapporto tra quest'ultimo e gli apprendimenti.

Questo, lo schema dunque sul quale si svilupperanno le nostre analisi:



Si prenderà infine spunto anche dall'approccio di Laureau, che mette in luce gli elementi più micro nelle interazioni tra famiglia e scuola. Riteniamo infatti che un approccio di tipo qualitativo per lo studio dei processi di trasmissione dell'eredità sociale sia certamente da tenere in considerazione, come complemento alle analisi statistiche, in quanto in grado di far emergere in maniera più dettagliata i processi di trasmissione culturale familiare. Come vedremo meglio nel capitolo di presentazione del nostro progetto, si dedicherà una intera parte della rilevazione alla raccolta di queste informazioni, utilizzando tecniche di indagine qualitativa, più idonee e cogliere la profondità dei vissuti.

2.2. IL RUOLO DELLA SCUOLA

In molti Paesi le *performance* degli studenti differiscono in modo sistematico e rilevante oltre che sulla base delle origini sociali anche tra le diverse scuole. Una tendenza che si rileva a tutti i livelli e gradi di istruzione (Oecd 2010). Comprendere le ragioni sottostate a questa variabilità rende necessario l'ampliamento dell'oggetto delle nostre analisi.

In linea di principio i livelli di apprendimento dei ragazzi dovrebbero risultare piuttosto omogenei tra le diverse scuole ed eventualmente variare in modo più significativo all'interno dei singoli istituti. Gli allievi dovrebbero cioè distribuirsi all'interno delle scuole in modo sostanzialmente indifferenziato, e la diversità dei risultati dovrebbe attribuirsi principalmente alle caratteristiche individuali di ciascuno (Invalsi 2010a). Una bassa varianza dei livelli di apprendimenti tra scuole assicurerebbe al sistema scolastico la possibilità di ottenere una buona istruzione indipendentemente dalla scuola frequentata. Quando si rileva invece un'alta variabilità dei risultati tra le diverse istituzioni scolastiche ci si trova inevitabilmente di fronte all'esistenza di disuguaglianze ed iniquità del sistema.

Molto nota e studiata (a livello internazionale, ma con una particolare attenzione in Italia) è la situazione attinente il ciclo di studi secondari, ove i risultati tra le scuole variano in maniera importante, incentivati dalla ramificazione in indirizzi di studio: liceali, tecnici e professionali (il cosiddetto *tracking*). I livelli di preparazione dei ragazzi che frequentano questi tre diversi tipi di scuola sono assai differenziati. I dati PISA 2006 ci mostrano infatti come in Italia ben il 52,1% della varianza totale nei livelli di apprendimento è spiegata dalla varianza tra le scuole. Più della metà delle differenze di *performance* degli studenti si deve dunque alle differenze esistenti tra gli istituti frequentati. Si tenga conto che la media OCSE rispetto a questo indicatore è più bassa, e pari al 33,1%¹⁷ (Invalsi 2010b).

¹⁷I paesi all'interno dei quali si riscontra la percentuale più bassa (meno del 20%) della varianza totale attribuibile alle scuole sono l'Australia, il Canada, la Danimarca, la Finlandia, l'Islanda, l'Irlanda, la Nuova Zelanda, la Norvegia, la Polonia, la Spagna, la Svezia, e il Regno Unito.

L'ultima indagine del Sistema Nazionale di Valutazione dell'Invalsi ha messo in luce però come i livelli medi di apprendimento degli studenti tra le scuole varino in modo sorprendente già a livello di ciclo primario. Stando ai risultati relativi all'a.s. 2008/2009 (Invalsi 2010a, sulle classi quinte) la varianza tra scuole è considerevole, anche se differente a seconda della zona geografica. È al sud che si concentra infatti la maggior parte di questa eterogeneità, ove il 25% della varianza totale nelle prove di italiano è dovuta all'effetto scuola, diventando addirittura il 37% nelle prove di matematica. Al nord il fenomeno è assai più contenuto, risultando semplicemente fisiologico (8% in italiano e 9% in matematica)¹⁸ (ibidem). Ciò indica che, pur trattandosi di prove della scuola primaria, quindi comprensiva e non canalizzata, il nostro sistema educativo mostra tratti di disomogeneità e quindi di iniquità assai precoci, mettendo in luce una situazione piuttosto allarmante al sud. Risultati che danno conto peraltro di un fenomeno fino ad ora poco esplorato almeno per quanto riguarda la scuola primaria italiana.

2.2.1. L'organizzazione e il clima scolastico

Uno degli aspetti istituzionali che potrebbe aver probabilmente inciso su questo stato di cose è il processo di decentramento organizzativo delle scuole italiane formalizzato nel 1997 con la legge 59, e la conseguente concessione a ciascuna istituzione scolastica di una propria autonomia giuridica, didattica e finanziaria. Ogni scuola, di ogni ordine e grado, ha così assunto facoltà di decisione su una serie di aspetti sia organizzativi che formativi, che riguardano le risorse sia finanziarie che umane da gestire. Tale innovazione ha esaltato molto l'importanza del singolo istituto e della sua organizzazione interna. La figura del dirigente è divenuta così sempre più centrale (Paletta 2007).

Vi è uno specifico filone di letteratura empirico, la *school effectiveness research*, incentrato sulla individuazione ed analisi dell'efficacia dei diversi modelli

¹⁸ A livello nazionale la percentuale di varianza attribuibile all'effetto scuola è ad ogni modo il 18 per le prove di lettura e il 26 per le prove di matematica

organizzativi nelle scuole, delle tipologie di *management* e di *leadership* scolastica (Fiedler 1974; Hallinger and Heck 1998; Hallinger 2000; Bush and Glover 2003; Vidoni e Grassetto 2010). Alcuni di questi studi sono volti proprio ad individuare e testare empiricamente l'effetto di variabili di efficacia per comprendere se i modi in cui una scuola è gestita ed organizzata incidono, ed in quale misura, sulle *performance* e apprendimenti degli studenti (Scheerens e Bosker 1997; Mortimore 1998; Sammons 1999; Teddlie e Reynolds 2000).

La maggior parte degli studi sono stati realizzati originariamente negli Stati Uniti (Brookover et al. 1978; Edmonds 1979) e nel Regno Unito (Rutter et al. 1979; Reynolds 1992). Più recente è invece lo sviluppo di tali studi in Europa (soprattutto Olanda, Svezia e Norvegia) e nell'emisfero orientale (Australia, Nuova Zelanda, Hong Kong e Taiwan). L'Italia, al di fuori delle rilevazioni internazionali OCSE-PISA, si caratterizza per una sostanziale mancanza di evidenze empiriche.

La letteratura straniera ha così elaborato alcuni modelli di efficacia della scuola, il più conosciuto dei quali è il *five-factor model* di Edmonds (1979), che individua nei seguenti fattori le condizioni ideali per garantire elevati apprendimenti tra gli studenti:

- una forte *leadership* educativa;
- un'elevata aspettativa nei confronti dell'apprendimento;
- l'enfasi sulle conoscenze di base;
- un ambiente scolastico ordinato e sicuro;
- frequenti momenti di verifica del progresso degli studenti.

In generale si può dire che una buona scuola è quella che:

- produce validi livelli di preparazione negli studenti, e
- riduce le diseguaglianze derivanti dai diversi *background* socio-economici.

Gli indicatori di *performance* sono solitamente considerati:

- una buona valutazione media degli studenti da parte degli insegnanti
- un buon livello di abilità e competenze dimostrato nei diversi test di apprendimento internazionali (IEA, OECD...)
- buone statistiche di continuazione negli studi da parte dei propri studenti (iscrizione ai livelli superiori di istruzione...) (Robert 2010)

Per quanto riguarda invece la riduzione delle diseguaglianze derivanti dai *background*, gli indicatori migliori sono dati dall'assenza o riduzione dei differenziali di apprendimento tra gli studenti.

Le caratteristiche della scuola e della sua *leadership* possono di fatto svolgere un importante ruolo di mediazione tra origini sociali e risultati raggiunti dagli studenti. In altre parole, le scelte strategiche dei dirigenti entro le scuole sarebbero in grado di attenuare, almeno parzialmente, l'effetto esercitato dal *background* socio-economico degli studenti, avendo effetto positivo sull'efficienza e in generale e sul clima prodotto (Vidoni e Grassetto 2010).

Uno degli aspetti che in letteratura risulta più direttamente collegato alle competenze acquisite dagli studenti è peraltro proprio il cosiddetto clima di classe (o di scuola). Esso coincide con la percezione collettiva che gli alunni hanno del loro stare con i compagni e con i diversi insegnanti ed è tale da influenzare la loro motivazione e il loro impegno nello studio. Un aspetto in buona parte legato alle caratteristiche della scuola e al suo modello di gestione. Corrisponde con l'atmosfera sociale di un ambiente o luogo di apprendimento in cui gli studenti hanno differenti esperienze, sulla base dei protocolli redatti dagli insegnanti e dall'amministrazione della scuola stessa (Moos 1979).

Sebbene non vi sia ancora accordo in letteratura circa le componenti specifiche del clima della scuola/classe e sulla sua rilevanza, molti studiosi enfatizzano in concetto di "cura" come elemento cruciale (Creemers and Reezigt 1999), seguito dall'aspetto della sicurezza. È soprattutto durante la scuola primaria che i progressi degli alunni paiono fortemente influenzati dal clima complessivo della classe, e in particolare da alcune caratteristiche quali ordine, sicurezza e ambiente (Brookover et al 1978). Questo suggerisce che un ambiente fisico piacevole insieme alla mancanza di confusione è particolarmente importante per l'apprendimento nella scuola primaria. Gli studenti inseriti in scuole ove il clima appare più vivibile tendono di fatto a mostrare livelli di apprendimenti maggiori nonché migliore salute socio-emotiva, aumentando anche le proprie aspettative, aspirazioni, l'autostima e l'autoconcezione di sé, diminuendo così la probabilità di ansia, depressione, solitudine ed anche di atti di violenza e di abusi (Resnick et al. 1997).

Negli anni più recenti, gli studi di *school effectiveness* si sono avvicinati ai contributi derivanti da un approccio parallelo, che in maniera più concreta studia i processi di cambiamento organizzativo all'interno delle scuole proprio sulla base delle evidenze rintracciate dalla *school effectiveness*: gli studi di *school improvement* (Teddlie e Stringfield 1993). Questo approccio è radicato fortemente nelle pratiche educative e amministrative delle scuole, basandosi sullo studio di casi piuttosto che sulla ricerca di uniformità statistiche. Una parte di questi studi ha riposto inoltre una particolare attenzione alla specificità del contesto, evidenziando l'importanza di aspetti come la localizzazione geografica della scuola, le condizioni socio economiche e culturali della comunità territoriale, le strutture di governo ed i processi amministrativi dell'istruzione a livello locale (Mintzberg 1983). Come si vedrà, nella nostra prima fase di ricerca adotteremo proprio lo strumento dello studio di caso per indagare due realtà scolastiche inserite in due contesti socio-economici e culturali assai diversi tra di loro.

2.2.2. Gli insegnanti

Il ruolo dei docenti nel successo educativo e nell'istruzione è assai importante. Il loro modo di relazionarsi agli studenti e di fare didattica rappresenta una determinante rilevante, insieme al contesto socio economico, degli apprendimenti degli studenti. Le evidenze disponibili anche a livello internazionale mostrano che l'efficacia e l'efficienza del sistema scolastico dipendono in maniera essenziale proprio dalla qualità e dalla motivazione degli insegnanti. In Italia tuttavia non si hanno a disposizione dati attendibili sulla valutazione degli insegnanti e soprattutto sulla correlazione diretta fra le loro pratiche didattiche e i risultati ottenuti e accumulati poi dagli studenti.

Come sottolineano Barbieri et al. (2009), è piuttosto difficile stabilire questo nesso. Sarebbero peraltro necessari monitoraggi di lungo periodo che permettano di osservare la relazione *ex ante* e nella sua evoluzione. Difficile così rintracciare le caratteristiche, anche di natura socio-demografica o culturale, che avvantaggiano o meno gli apprendimenti degli studenti. Nemmeno le cosiddette "credenziali scolastiche", quali i titoli di studio, possono garantire in maniera certa la riuscita dei processi di insegnamento-apprendimento. E' stato, infatti, rilevato che chi possiede un dottorato ad esempio non necessariamente si rivelerà un insegnante migliore: egli anzi potrebbe risultare demotivato a causa della sua qualificazione superiore rispetto ai compiti professionali richiesti (Clotfelter et al 2007).

La connessione fra caratteristiche osservabili e qualità dei docenti è poi resa ancora meno chiara dal fatto che la modalità di autoselezione nello svolgimento della professione docente dipende dall'evoluzione dell'intero mercato del lavoro. Uno dei fenomeni attualmente sotto gli occhi degli studiosi è il flusso di insegnanti che annualmente si sposta da una scuola all'altra: il cosiddetto *turnover*. È stato ipotizzato che proprio questo flusso possa avere possibili implicazioni negative sulla riuscita scolastica degli studenti (Barbieri et al. 2009). L'attuale *turnover* nella scuola italiana risulta essere in effetti ampio e non è dettato solamente dalla ricerca di migliori condizioni contrattuali. In effetti la mobilità tra una scuola all'altra è diffusa anche tra gli insegnanti di ruolo, che chiedono di essere trasferiti in altre

sedi, in virtù dei diritti di cui godrebbero per la loro anzianità professionale. Una situazione sulla quale gli stessi dirigenti hanno poco controllo, in quanto il processo di allocazione delle risorse umane nella scuola avviene sulla base di un meccanismo gestito centralisticamente e senza alcuna selezione preliminare dei candidati.

Si tenga conto che il grado di mobilità dei docenti in Italia è di 0.47, corrispondente al 50% del corpo insegnanti (la somma dei flussi in entrata e di quelli in uscita nella media delle scuole). Un dato che tra l'altro tende a crescere nei livelli superiori di istruzione, giungendo al suo massimo durante la scuola superiore. Esso infatti mentre presenta livelli minimi nel liceo classico, nelle altre tipologie di istituto riguarda il 50% degli insegnanti, con punte del 75% negli istituti professionali (ibidem).

L'aspetto che tuttavia ci interessa maggiormente è il legame tra questo fenomeno e l'area geografica di provenienza dell'insegnante. La mobilità dei docenti è di fatto minore al nord rispetto al centro e al sud d'Italia. Si potrebbe dire che l'indicatore di *turnover* è in generale più elevato nelle scuole che presentano *performance* degli studenti più bassi, come quelle del sud (e gli istituti professionali). Tra l'altro a muoversi dal meridione verso il nord non sono principalmente i docenti precari o con contratto a tempo determinato, ma soprattutto i docenti di ruolo. Quello che si crea in questo modo nelle scuole del sud è un'autoselezione interna che rischia di far perdere le risorse più dinamiche e preparate.

Tutto questo movimento potrebbe dunque finire per influire sul sistema scolastico, sia in termini di quantità (costi) sia in termini di qualità (riuscita scolastica dei loro allievi). Se dunque è difficile rilevare particolari caratteristiche degli insegnanti che possano correlarsi con l'efficacia sugli apprendimenti degli studenti, è possibile invece ipotizzare che le regole del mercato del lavoro modellino il loro comportamento e allocazione, che potrebbero avere a loro volta effetto sulla qualità della scuola e dell'insegnamento.

Il rischio sarebbe dunque la creazione di *élites* educative, che contrasterebbe con gli ideali democratici teoricamente promulgati dal nostro sistema educativo. Nelle scuole del sud ed in generale in quelle con più bassi indicatori di "bontà" e *performance*, proprio a seguito di questa mobilità, finiscono per rimanere gli

insegnanti meno ambiziosi, magari più giovani , meno istruiti e con voti di laurea o di diploma inferiori a quelli dei loro colleghi che operano nel resto del Paese (ibidem).

2.2.3. L'effetto dei pari

Vi è poi un ulteriore aspetto rilevante, legato sempre ai compiti dei dirigenti, che riguarda i criteri di composizione delle classi all'interno dell'istituto. Già nel 1966 il cosiddetto Rapporto Coleman, commissionato dal Dipartimento di Stato Salute, Educazione e *Welfare* americano e volto ad indagare le opportunità educative dei bambini di differenti origini sociali, etniche, religiose, culturali, introdusse nel dibattito l'importante dimensione dell'effetto dei pari. Mettendo in relazione variabili del *background* familiare e della scuola con i livelli di apprendimento linguistico e matematico, si mostrò come i risultati degli studenti non fossero tanto correlati alle caratteristiche scolastiche (ad esempio le attrezzature, i programmi e gli insegnanti). I punteggi al test erano invece significativamente correlati alla composizione del corpo studentesco entro le scuole. La tipologia di utenza cioè della scuola in termini soprattutto di *background* socio-economico risultava essere uno dei fattori più rilevanti nell'apprendimento scolastico. Queste analisi furono oggetto di numerose critiche, soprattutto dal punto di vista metodologico, e per molti versi furono messe in discussione proprio dai filoni della *school effectiveness* di cui abbiamo prima parlato. Nonostante ciò ebbero il ruolo di accendere il dibattito su un ulteriore componente del discorso a nostro avviso assai rilevante e non in contrasto con quanto detto fino ad ora: l'effetto dei pari entro le classi ed entro scuole.

L'apprendimento scolastico prende di fatto luogo in un contesto di gruppo, e la composizione di questo gruppo potrebbe anch'esso avere effetti sull'apprendimento. I bambini non imparano solo dagli insegnanti ma anche dai compagni di classe e di scuola. Il gruppo di pari è un'importante fonte di motivazioni e aspirazioni. Gli studenti si influenzano a vicenda sia direttamente, studiando in gruppi, aiutandosi, e parlando tra di loro, sia indirettamente, attraverso l'apprendimento "osservazionale".

I pari sono importanti modelli, in grado di trasmettere attitudini, valori e modalità di pensiero e comportamento (Bandura 1986; Manski 2000). E' importante conoscere come gli studenti siano raggruppati nelle scuole e nelle classi, al fine di massimizzare l'apprendimento o raggiungere alcuni obiettivi di equità. La consuetudine di comporre classi omogenee per abilità è diffusa, come detto, in USA. In teoria, per i sostenitori dei gruppi di livello, la stratificazione dell'educazione dovrebbe aumentare le *performance* di tutti gli studenti, diminuendo le iniquità, consentendo di fatto agli insegnanti di (1) aumentare il ritmo e il livello dell'insegnamento per gli studenti con preparazione più elevata, (2) offrire più attenzioni agli studenti con maggiori difficoltà. Gli studenti con migliori capacità beneficerebbero in tal modo di un contesto altamente competitivo, mentre gli studenti con più bassi rendimenti sarebbero esonerati da un confronto svantaggioso con studenti più capaci (Slavin 1987, 1990). Diversi sono però i punti di critica sollevati a sfavore di queste pratiche. Creare classi o gruppi di studenti con basso rendimento potrebbe privare questi ultimi dell'esempio e degli stimoli provenienti dagli altri. Etichettare inoltre gli studenti sulla base delle loro diverse abilità e assegnare loro l'appartenenza a specifici gruppi potrebbe stereotipare o limitare le aspettative. I gruppi di livello inferiore spesso ricevono poi minori qualità di insegnamenti, aumentando così il loro svantaggio. Il processo di autoselezione degli insegnanti di cui si è appena parlato (paragrafo precedente) fa in modo che insegnanti migliori e più preparati si concentrino entro le scuole/classi/gruppi di livello a loro volta migliori, più attrezzati e con un'utenza di estrazione socio-economica più elevata, implementando nuovamente le disuguaglianze.

In Italia oramai da tempo si è optato per la composizione di classi miste, omogenee tra di loro, ma eterogenee al loro interno, proprio per ovviare a problematiche di questo tipo. Se tuttavia queste sono le linee di principio, caldegiate dalle indicazioni ministeriali, è interessante osservare quanto nella realtà gli istituti italiani siano davvero in grado di applicare queste direttive. Compito di una parte delle nostre analisi sarà, come vedremo, proprio quello di mettere alla prova l'ipotesi dell'esistenza nelle scuole italiane di classi/sezioni invece omogenee al loro interno, individuando gli effetti di questa condizione sugli apprendimenti.

La composizione delle scuole e delle classi riflette infatti, a nostro avviso, l'esito di specifiche politiche scolastiche o politiche della singola scuola, ma riflette anche specifiche scelte e strategie della famiglia. Le famiglie, come da noi ipotizzato, molto probabilmente non effettuano la scelta della scuola casualmente, e talvolta potrebbero essere addirittura in grado di esercitare pressioni sui dirigenti per la selezione di una singola sezione o di uno specifico insegnante. In molti Paesi, tra i quali l'Italia, le famiglie possono infatti scegliere la scuola (sin dalle elementari) nella quale inserire i loro figli, sulla base anche del tipo di organizzazione e di clima descritto sopra. Vi è un bacino di utenza stabilito sulla base della residenza, ma sono possibili richieste specifiche e variazioni. Il gruppo dei pari dunque è in qualche modo frutto della scelta degli stessi individui e delle famiglie, creando talvolta fenomeni di segregazione o ghettizzazione di alcune realtà (Manzo 2009).

La composizione interna delle scuole e delle classi perciò tipicamente riflette le caratteristiche del contesto/vicinato, e quindi del *background* familiare degli studenti. Parlando di effetto dei pari bisogna infatti sempre distinguere tra:

- effetti endogeni: ossia l'effetto dell'interazione reciproca tra studenti entro la classe
- effetti esogeni: ovvero l'effetto del *background* familiare degli studenti o di altri fattori contestuali.

I due livelli sono strettamente correlati tra di loro ed è problematico tenerli separati. Gli effetti esogeni sono peraltro difficili da osservare trattandosi di scelte della famiglia, esigenze, aspettative... Nelle analisi prodotte fino ad ora si è spesso semplificato, tenendo in conto solo gli effetti esogeni, almeno quelli misurabili e osservabili, e assumendo che essi in qualche modo determinino o includano anche quelli endogeni. Ma, visto che le famiglie di una particolare scuola hanno con molta probabilità fatto scelte simili riguardanti l'educazione dei loro figli (la scelta della residenza, del bacino di utenza...), ci si può aspettare che le famiglie siano simili anche su altri aspetti, anche quelli non osservati: le ambizioni dei genitori, il tempo dedicato alla scuola da parte dei genitori, gli interessi, il livello di comunicazione coi figli, le attività culturali, le risorse culturali a casa, ecc. (Schindler Rangvid 2004). Per questo diviene necessario nelle analisi controllare sia per le caratteristiche della

scuola, che della famiglia, in modo da cogliere indirettamente anche gli aspetti non osservabili degli studenti (Mc Ewan 2003). Solo se i gruppi di pari fossero assegnati in modo del tutto casuale non si porrebbero questi problemi.

Numerosi studi sono stati fino ad ora condotti e la maggior parte ha dimostrato che esiste un certo effetto dei compagni di scuola e, soprattutto, di classe sull'apprendimento scolastico, anche dopo aver tenuto in considerazione l'autoselezione basata sul *background* familiare (per una comparazione internazionale: Ammermuller e Pischke 2006, Beaton e O'Dwyer 2002; Kaya e Rice 2009; Min-Hsiung Huang 2009; per gli USA: Hanushek et al 2003; per l'Austria: Schneeweis e Winter-Ebmer 2007; per la Danimarca: Schindler Rangvid 2004; per il Cile: McEwan 2003)

Non vi è ancora un accordo unanime sull'entità e la forma dell'effetto, ma vi è convergenza quantomeno sulla sua esistenza. Vi è da dire che le analisi hanno spesso intrapreso strade differenti, optando di volta in volta per l'uso di indicatori diversi dell'effetto dei pari: il titolo di studio medio dei genitori, il loro status socio economico, le risorse culturali possedute in casa (ad esempio numero di libri) ... Spesso alle misure medie del *background* socio-economico si è preferito usare misure di disomogeneità nella classe/scuola (ed es. la deviazione standard), per comprendere come non solo i livelli più o meno alti di status incidano, ma quanto e in che modo anche il grado di omogeneità/eterogeneità abbia effetto. L'ipotesi qui sottostante è che maggiore è l'omogeneità nella classe, maggiore dovrebbe essere il livello di *performance*.

Vi è inoltre la questione relativa alla linearità della relazione. Per alcuni studiosi infatti l'effetto dei pari agirebbe in maniera differente a seconda del *background* familiare dello studente e delle sue abilità, divenendo positivo per chi ha alti livelli di *performance*, negativo invece per chi ha bassi livelli. Chi trae dunque, in questa ottica, maggiore beneficio dall'essere inserito in un contesto di gruppo omogeneo, potrebbero essere coloro che partono già da condizioni avvantaggiate in termini di preparazione scolastica. Coloro che mostrano invece maggiori difficoltà di apprendimento risentirebbero probabilmente in negativo dell'essere inseriti in un

contesto di classe del loro stesso livello, poco stimolante e competitivo (Huang 2009).

Un campo di studi nel quale vi è ancora da indagare, ove peraltro si nota l'assenza di contributi rilevanti in ambito italiano, sebbene l'Italia sia spesso inserita nelle già citate comparazioni internazionali.

2.2.4. La nostra ipotesi

Posto che le scuole differiscano sulla base di una serie di aspetti (organizzazione, struttura, corpo docenti ...) è ragionevole, a nostro avviso, ritenere che esistano, proprio sulla base di queste caratteristiche, processi di selezione delle strutture da parte delle famiglie. Queste scelte avrebbero luogo all'inizio di ogni ciclo scolastico, ivi compreso quello della scuola primaria. Certamente il momento in cui esse assumono una valenza più importante e soprattutto più evidente è quello del passaggio alla scuola secondaria. La strutturazione stessa del sistema scolastico, con la stratificazione orizzontale dei percorsi di studio, determina l'allocazione degli studenti delle superiori nei diversi strati sulla base non solo delle loro abilità ma anche delle rispettive origini sociali: i ragazzi con *performance* migliori e/o di ceti sociali più elevati hanno cioè più probabilità di seguire studi liceali rispetto agli altri. Gli studi sul *tracking* ci suggeriscono come proprio in questa fase il peso del *background* familiare risulti assai notevole (Ammermüller 2005; Schuetz, Ursprung and Wobmann 2005; Hanushek and Wößmann 2006; per l'Italia: Checchi 2004; Brunello e Checchi 2005).

Se questo vale per le scuole superiori si potrebbe essere indotti a pensare che durante il ciclo di studi primari o secondari inferiori, essendo assente qualsiasi forma di ramificazione o stratificazione, la distribuzione dell'utenza entro le scuole e poi entro le classi segua semplicemente criteri di territorialità, nonché, per quanto riguarda le classi, criteri casuali. È nostra convinzione invece che esistano processi di autoselezione degli studenti anche per quanto riguarda la scuola dell'obbligo e soprattutto per le primarie ove l'offerta di strutture è più ampia (vi sono in numero

più scuole elementari che medie sul nostro territorio nazionale). Riteniamo che le famiglie di estrazione sociale più elevata possano esercitare con ogni probabilità pressioni per allocare i loro figli in strutture che possiedono le caratteristiche migliori, o in sezioni delle quali si conosce le potenzialità dell'insegnante o, da non escludersi, la composizione della classe stessa a livello di alunni. D'altro canto, come visto nel capitolo precedente, queste dinamiche erano evidenti già all'attento sguardo di Bourdieu, il quale evidenziò chiaramente come i genitori spingessero per far comporre classi in modo da riprodurre in qualche modo l'*habitus* dal quale si proviene (Bourdieu 1979). E una delle conferme a tutto ciò si può rintracciare in un fenomeno ad oggi sempre più evidente soprattutto nelle grandi città italiane: la segregazione di alcune scuole sulla base della presenza di studenti stranieri. Una evidente conseguenza di sottostanti scelte familiari, in particolare di decisioni adottate da famiglie italiane che in questo modo evitano di iscrivere i loro figli in scuole ove la presenza di immigrati è elevata, muovendosi verso altre realtà¹⁹.

Non ci sarà tuttavia possibile indagare in modo approfondito il processo di selezione messo in atto dalle famiglie. Si tratta infatti di informazioni non osservate (e talvolta non osservabili) nelle banche dati che noi utilizzeremo. Un livello di informazioni che tra l'altro non emergerà neanche dai due casi studio che come vedremo predisporremo. Importante sarà tuttavia tenerne conto, al fine di chiarire meglio le evidenze empiriche rintracciate. Quello che si potrà invece fare sarà un'attenta analisi dell'effetto delle variabili e fattori inerenti il livello scuola di cui si è fino a qui parlato sui livelli di apprendimento degli studenti. Verranno così considerati sia gli aspetti organizzativi e strutturali della scuola (le attrezzature e le risorse possedute, il clima scolastico), sia le caratteristiche degli insegnanti, ma soprattutto la composizione dell'utenza per *background* socio-economico e culturale, dando una particolare attenzione all'effetto derivante dall'omogeneità/eterogeneità della scuola sulla base di queste ultime caratteristiche.

¹⁹ Nonostante una recente legge italiana abbia stabilito un tetto massimo del 30% di presenza di stranieri nelle classi, nel territorio milanese come in altri esistono ad esempio scuole elementari nelle quali l'utenza è composta da circa il 80-90% (talvolta il 100) da studenti stranieri, affiancate da altre realtà ove la presenza è pressoché nulla (Miur 2009).

Sarà in questo modo possibile innanzitutto misurare quanta porzione della variabilità dei risultati al test di lettura sia attribuibile alle origini sociali e quanto invece al livello scuola. Si potrà inoltre stabilire l'impatto delle diverse dimensioni della scuola, osservandone la rilevanza.

CAP 3. IL PROGETTO DI RICERCA E LA METODOLOGIA

L'uso di un particolare metodo non può essere giustificato in termini di paradigma o preferenza del ricercatore, ma deve essere determinato dalla natura di quel particolare problema di ricerca (Wilson 1989)

In questo capitolo si illustreranno le principali scelte metodologiche effettuate nel nostro studio, chiarendo innanzitutto gli obiettivi, la successione delle fasi e dei metodi utilizzati. Proseguiremo con la descrizione dell'indagine IEA Pirls2006 dalla quale il nostro lavoro ha preso spunto e ispirazione. Una fonte di informazioni che riteniamo importante e interessante, purtroppo ancora troppo poco conosciuta ed utilizzata dai sociologi, soprattutto italiani, i quali come già detto altrove, molto più spesso dedicano i loro contributi alle speculari indagini focalizzate su epoche successive di istruzione (i dati PISA). I test Pirls 2006 ci faranno, come si vedrà, da *trait d'union* tra le due fasi previste. Essi saranno infatti somministrati direttamente ai soggetti coinvolti nella fase 1 dei casi studio, e poi analizzati a livello nazionale nella fase 2, dedicata all'elaborazione delle informazioni contenute nel *dataset* ufficiale per l'Italia. Come si nota, dunque, sono previsti due momenti principali di indagine, per i quali si è optato per l'uso integrato e complementare dei metodi di ricerca, qualitativo e quantitativo, che si sono così alternati e "sorretti" a vicenda. Maggiori dettagli tecnici saranno forniti negli ultimi due paragrafi del capitolo, nei quali si illustreranno le tecniche di rilevazione e analisi utilizzate, nonché le singole domande cognitive e ipotesi che hanno guidato ciascuno stadio di ricerca.

3.1. Gli obiettivi e i metodi

Obiettivo generale del nostro lavoro sarà, lo ripetiamo, analizzare i fattori sottostanti i differenziali di apprendimento tra i bambini frequentanti la classe quarta della primaria italiana, cercando di individuare quali siano le condizioni collegate all'acquisizione di buone competenze nella lettura, rilevate in questa precoce epoca di studi. I livelli sui quali si intenderà porre l'attenzione saranno due:

- 1) il livello individuale o familiare
- 2) il livello scolastico.

Riguardo al primo piano, l'obiettivo più specifico sarà quello di studiare la relazione tra le variabili ascrittive (genere, zona geografica, nazionalità, classe sociale e livello educativo dei genitori) e i livelli di apprendimento nella lettura, dando un particolare sguardo al ruolo (di mediazione) svolto dagli indicatori di capitale culturale. Per quanto attiene il livello scuola invece ci si concentrerà sull'esplorazione dell'impatto esercitato dalle qualità strutturali dell'istituto e dei suoi insegnanti, dalla composizione interna in termini di utenza e di *background* socio-economico e culturale, e dall'omogeneità/eterogeneità del corpo studenti sulla base proprio di queste ultime caratteristiche.

La metodologia di ricerca utilizzata è, come anticipato, "mista" (Johnson and Onwuegbuzie 2004), nel senso che sono stati utilizzati entrambi i metodi di indagine in modo complementare ed alternato, prevedendo la successione di più fasi di rilevazione ed analisi. Ciascuna fase è adibita a rispondere a specifiche domande cognitive, permettendoci così di approcciare il fenomeno da differenti angolature, ampliandone la conoscenza, e accedendo a più aspetti della sua manifestazione (Campelli 1996). L'uso che abbiamo fatto dei due metodi si rifà alla cosiddetta pratica della "triangolazione" (Denzin 1978). L'espressione, mutuata dal linguaggio militare navale, indica la consuetudine di usare più punti di riferimento nel definire l'esatto posizionamento di un determinato oggetto. Utilizzare un solo punto di riferimento potrebbe infatti dare informazioni imprecise o addirittura sbagliate. Nel linguaggio della ricerca sociale questo significa che affidarsi ad un solo canale (un solo *data set*, una sola teoria, un solo metodo di analisi) potrebbe portare a risultati

poco precisi o anche scorretti. Servirsi di più punti di riferimento e farli dialogare fra loro dovrebbe invece migliorare la conoscenza e rendere più sicuro il sapere (Arosio, De Luca e Ruspini 2010).

Si è così deciso di prevedere due momenti di ricerca: il primo, dedicato allo svolgimento dei casi studio in due scuole elementari dell'*hinterland* milanese; il secondo, volto invece a produrre analisi statistiche sui dati Iea Pirls 2006 relativi all'Italia. In entrambe le fasi, come detto, si è considerato il quarto grado di studio, coinvolgendo bambini (e relative famiglie e insegnanti) di circa nove anni.

Nello specifico, la fase dei casi di studio, che ha a sua volta previsto tecniche di rilevazione sia qualitative che quantitative al suo interno, ci ha permesso di far emergere alcune ipotesi di ricerca da mettere alla prova nella successiva elaborazione dei dati, ma anche di approfondire i processi di trasmissione dell'eredità culturale in famiglia. La messa a confronto di due realtà scolastiche assai diverse tra di loro, come lo sono i due casi selezionati (vedi oltre), ci ha concesso di analizzare anche il contesto circostante, tenendo il più possibile sotto controllo le variabili ambientali e di contesto. Nella seconda fase dell'indagine, che ha prodotto analisi statistiche sui dati nazionali delle prove di apprendimento della lettura Pirls 2006, abbiamo invece potuto misurare gli effetti individuati nella fase 1, mettendo anche alla prova ulteriori ipotesi sviluppate a partire dalla letteratura di riferimento.

Nei paragrafi 3.3 e 3.4 forniremo tutti i dettagli tecnici relativi ai due stadi di indagine. Occupiamoci però prima di presentare la banca dati internazionale che, come detto, ha originariamente ispirato il nostro lavoro e ci farà proprio da ponte tra fase 1 e fase 2.

3.2. I dati Iea Pirls 2006

I dati dell'IEA (*International Association for the Educational Achievement*) da noi utilizzati sono relativi allo studio PIRLS 2006 (*Progress in International Reading Literacy Study*), condotto in vari paesi del mondo al fine di misurare i livelli di comprensione della lettura degli studenti al quarto anno della scuola primaria e di individuare i fattori di sfondo sia familiari che scolastici che possono influire su di essi. Il PIRLS viene realizzato ogni cinque anni. Per la prima volta è stato condotto nel 2001 e la prossima rilevazione, dopo quella del 2006, è pianificata per il 2011. All'edizione dello studio da noi analizzato (2006) hanno aderito 40 paesi, dei quali 27 avevano già partecipato all'edizione precedente. L'Italia è tra questi ultimi e ha quindi la possibilità di confrontare i risultati ottenuti nelle due edizioni e di misurare la tendenza del rendimento in lettura nell'arco di questi cinque anni.

Nel Pirls 2006 l'Italia era nello specifico presente con un campione di 150 scuole distribuite su tutto il territorio nazionale, per un totale di 3581 alunni. Si tratta di un campione probabilistico, a due stadi. Ad un primo livello sono state estratte le scuole, proporzionalmente alla loro dimensione, e ad un secondo livello le classi entro ciascuna scuola. All'interno di ogni singola classe tutti gli alunni presenti venivano intervistati²⁰.

I dati raccolti dal Pirls vanno ad integrare e completare il quadro fornito da un'altra indagine IEA, il TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) condotto nel 2003 e 2007 (Mullis et al. 2008^o, 2008b), che valuta il rendimento degli studenti in matematica e scienze al quarto e all'ottavo anno di scolarità, e si possono prestare ad ulteriori analisi e confronti con un altro studio internazionale, promossi dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), il PISA (2000; 2003; 2006), che valuta il rendimento dei quindicenni in lettura, matematica e scienze.

La lettura è considerata una delle abilità più importanti che gli studenti acquisiscono nei primi anni scolastici ed è indispensabile per l'apprendimento delle altre

²⁰ Eccetto i disabili o alunni con particolari problemi.

discipline. In quarta elementare (quindi a circa nove anni per l'Italia²¹), si è in una fase cruciale dello sviluppo proprio di queste abilità, che vede il passaggio dall' "apprendere a leggere" al "leggere per apprendere". I bambini dovrebbero aver già imparato le tecniche di lettura e dovrebbero quindi essere in grado di utilizzare la lettura come strumento per apprendere nuove cose (Martin et al. 2003). Lacune in questo senso, rappresentano ostacoli per l'apprendimento futuro, per la carriera scolastica e quindi lavorativa.²²

A ciascuno studente coinvolto nello studio è stato sottoposto un doppio set di brani da leggere e comprendere, uno di natura letterario ed uno di natura informativa²³. Entrambi i testi venivano esposti a quesiti sia con risposta aperta che con risposte multiple.

La rilevazione prevedeva poi, oltre a questa prova di apprendimento e di comprensione della lettura rivolta ai bambini, la somministrazione di un questionario agli stessi alunni, di uno ai genitori, di uno all'insegnante di italiano e di uno al dirigente della scuola (vedi allegati 1,2,3).

Vediamo brevemente cosa rilevavano questi strumenti. Il questionario per l'alunno era di fatto volto a misurare:

- le loro abitudini di lettura a casa (libri, fumetti, riviste, giornali...)
- la frequenza nella fruizione della televisione, di Internet, di videogiochi
- le abitudini di lettura in classe

²¹ Si fa notare che l'età media degli studenti italiani arruolati al quarto grado di studi, 9,7 anni, è inferiore a quella internazionale. Nella maggior parte degli altri paesi infatti i bambini di IV elementare hanno un'età media superiore ai 10 anni.

²² Il concetto di lettura, elaborato nel quadro di riferimento teorico del PIRLS, è definito come l'abilità di capire e usare quelle forme di linguaggio scritto richieste dalla società e/o apprezzate dall'individuo. I giovani lettori devono saper costruire un significato da testi di vario tipo. Essi generalmente leggono per apprendere, per far parte della comunità dei lettori a scuola e nella vita di ogni giorno, ma anche per godimento personale (Invalsi 2008).

L'attenzione dello studio è centrata su quattro tipi di processi di comprensione:

- ricavare informazioni esplicitamente espresse nel testo
- fare inferenze semplici
- interpretare ed integrare informazioni e concetti
- analizzare e valutare il contenuto, la lingua e gli elementi testuali.

²³ Sono stati proposti in tutto 10 brani, 5 di tipo letterario e 5 di tipo informativo. I brani sono stati a loro volta suddivisi in 13 fascicoli e ciascuno studente ha ricevuto un fascicolo contenente due brani con i relativi quesiti. La combinazione dei brani all'interno dei fascicoli e un sistema di rotazione degli stessi hanno garantito all'interno del gruppo classe un collegamento tra i singoli studenti e tra i brani letterari e quelli informativi. In questo modo, non il singolo studente ma l'insieme degli studenti hanno fornito un quadro completo sulla capacità di leggere raggiunta in ciascun paese.

- le modalità di svolgimento dei compiti a casa (compreso aiuto da parte dei genitori o altri)
- la frequenza di utilizzo della biblioteca (per prestito libri)
- le opinioni circa la lettura
- le opinioni circa la scuola, l'insegnamento e i compagni
- il possesso di beni a casa (PC, scrivania, camera, cellulare, strumenti musicali, lavastoviglie, enciclopedia multimediale, antenna parabolica...)

Nel questionario diretto ai genitori ritroviamo, oltre al loro titolo di studio e condizione lavorativa, informazioni circa:

- il livello di coinvolgimento in attività pre-scolari con il figlio (leggere libri, raccontare storie, cantare canzoni, parlare di cose fatte, fare giochi di parole, andare in biblioteca, giocare con le lettere o le parole del computer...)
- il coinvolgimento attuale in attività con il bambino (ascoltarlo leggere ad alta voce, parlare delle cose fatte, delle cose che legge, discutere sulle letture fatte in classe, andare in biblioteca, aiutarlo nella scuola...)
- l'atteggiamento nei confronti della scuola e il proprio coinvolgimento in essa
- la lettura personale di libri e il possesso di libri in famiglia.

Le domande rivolte agli insegnanti rilevavano informazioni sul contesto di classe nel quale si sviluppano le abilità di lettura e quindi:

- le caratteristiche della classe testata (la numerosità, il livello di lettura e le abilità linguistiche degli studenti)
- i tempi e le modalità di lavoro, i materiali, le metodologie e le strategie didattiche, le attività svolte in classe
- l'uso del computer e della biblioteca
- i compiti per casa
- le risorse di classe, le attività di recupero
- i metodi di verifica
- i rapporti con le famiglie
- opinione sulle opportunità di collaborazione tra colleghi e di crescita professionale offerte dalla scuola
- informazioni sulla loro formazione accademica e professionale.

Il questionario ai dirigenti infine individuava:

- le caratteristiche della scuola: il numero degli iscritti, la collocazione nel territorio e il contesto socio-economico
- le competenze pregresse degli alunni
- i tempi di insegnamento, i materiali usati nell'insegnamento della lettura e l'enfasi su di essa posta all'interno del curriculum
- le risorse disponibili
- il corpo docente
- il clima scolastico
- i rapporti con le famiglie
- il tempo dedicato alle varie attività connesse con il loro ruolo.

La completezza delle informazioni contenute nel Pirls, che come visto toccano non solo lo studente ma anche l'ambiente familiare e scolastico, risulta, per i nostri fini di indagini, certamente utile e preziosa. I dati TIMMS ad esempio, non prevedono un questionario alle famiglie, e tutte le informazioni inerenti i genitori vengono ricavate solo dalle risposte dei bambini. La fascia di età considerata è inoltre assai idonea a coprire l'area di nostro interesse, relativa agli studi primari, e sufficientemente avanzata per cogliere i progressi scolastici accumulati in 4 anni di formazione obbligatoria. Si tenga conto infine che l'area linguistica è considerata una delle aree didattiche entro cui l'effetto delle origini sociali risulta più elevato, rispetto a quanto avviene per l'area matematico-scientifica (Barone 2005). Proprio per queste ragioni riteniamo eccellente la disponibilità di questi dati.

3.3. Fase 1: i casi studio e il disegno della ricerca

Come anticipato, la prima fase dell'indagine prevede la conduzione di due casi studio in altrettante scuole dell'*hinterland* milanese. Queste le scuole individuate:

- Scuola Primaria D'Acquisto di San Donato Mil.se
- Scuola Primaria Montessori di San Giuliano Mil.se

Come verrà meglio illustrato più avanti, i due istituti sono inseriti in contesti socio-economici ben diversi tra di loro. Pur essendo entrambi comuni alle porte di Milano, adiacenti e con circa 30000 abitanti ciascuno, essi differiscono per quanto riguarda il profilo delle rispettive popolazioni. A San Donato troviamo abitanti mediamente più istruiti, di classe sociale più elevata, con redditi medi pro-capiti maggiori. A San Giuliano abbiamo un'estrazione sociale più bassa, livelli culturali minori e una più forte presenza di immigrazione proveniente soprattutto dall'Africa e dal Sud-America.

La scelta di questi due casi studi, effettuata dunque principalmente sulla base delle loro differenze (Gerrin 2007), ci ha permesso di produrre una riflessione più specifica sulla relazione tra contesto esterno, tipologia di utenza nelle scuole e competenze dei bambini. Quello che ci si attende è da un lato una stretta connessione tra tessuto circostante e tipologia di utenza delle scuole, e dall'altro una relazione tra tipologia di utenza, ossia *background* socio-economico delle famiglie, e livelli di apprendimento. In altre parole nell'istituto di San Donato ci aspettiamo di trovare bambini provenienti da classi sociali più agiate e con rendimenti scolastici significativamente maggiori rispetto a San Giuliano.

Sappiamo che gli studi di caso rappresentano singole manifestazioni ritenute indicative di un insieme più ampio di questioni (George and Bennett 2005). La singola realtà, nello specifico la singola istituzione scolastica, è vista come un insieme integrato di relazioni, che va osservata nelle sue più profonde dinamiche interne e nei rapporti con la realtà territoriale. I singoli casi, si tenga bene in conto, in quanto legati allo specifico di riferimento, non saranno di per sé mai generalizzabili (Grossi 2008). Non si intenderà infatti fare inferenze su di loro, ma

piuttosto utilizzare questo momento di esplorazione come una osservazione iniziale della tematica oggetto di studio.

Le domande di ricerca che hanno guidato questa fase del progetto sono ad ogni modo le seguenti:

- 1) come differiscono le *performance* scolastiche degli alunni appartenenti a due scuole diverse, inserite in contesti socio-economici differenti tra di loro? In che modo il contesto circostante si riflette sulle abilità acquisite dagli studenti?
- 2) che cosa differenzia un bambino con alte competenze da uno con basse competenze nelle due realtà?
- 3) di che tipo di *background* soprattutto culturale gode un alunno con elevate *performance*? E uno con basse *performance*?
- 4) come si manifestano i processi di trasmissione dell'eredità sociale e culturale nelle famiglie interessate?
- 5) come vengono descritte e vissute queste differenze da parte degli insegnanti?

Per rispondere a queste domande si è ritenuto opportuno ricorrere sia all'approccio quantitativo che qualitativo, utilizzando tecniche appartenenti all'uno e all'altro. All'interno di ciascuna delle due scuole sono stati infatti svolti tre principali momenti di rilevazione:

- 1) la somministrazione del test di lettura dell'indagine Iea Pirls 2006 a tutti i bambini di quarta (oltre al questionario genitori, insegnanti e dirigenti)
- 2) le interviste in profondità alle dirigenti e ai docenti di tutte le classi quarte
- 3) interviste qualitative in profondità con un sottocampione di genitori (mamma o papà) di studenti.

1) Il test di lettura ai bambini

A tutti i bambini frequentanti le classi quarte è stato sottoposto uno dei fascicoli del test Pirls 2006 di comprensione della lettura. È stato scelto di sottoporre il medesimo set di materiale all'interno delle due scuole e di ciascuna classe, evitando rotazioni, per avere un confronto più immediato sui relativi esiti. In particolare sono state

selezionate la prova 'Argilla' per quanto riguarda il testo narrativo e 'Antartide' per il testo informativo (vedi allegato 4). La prova è stata svolta nel maggio 2009, con la nostra diretta supervisione. Tutti i bambini presenti, esclusi i disabili, hanno partecipato al test. La durata era di 40 minuti per ciascuna prova.

Oltre al test di lettura ai bambini è stato anche, in linea con la rilevazione Iea Pirls 2006, sottoposto ai genitori il questionario famiglia, col quale è stato possibile raccogliere informazioni di *background* sia culturale che economico. Anche gli insegnanti e i dirigenti hanno compilato il loro questionario.

Tutto il materiale così raccolto è stato elaborato dal punto di vista quantitativo ed utilizzato per:

- a. tracciare i dati di sfondo sulle due scuole e sulla loro utenza
- b. misurare le competenze di lettura/livelli di apprendimento dei bambini
- c. selezionare il sottocampione di alunni per l'approfondimento qualitativo
- d. rappresentare un piano di confronto tra voto raggiunto nel test, opinione dell'insegnante sullo studente, e vissuto del genitore.

2) Le interviste in profondità alle dirigenti e ai docenti

Sono poi stati effettuati colloqui con le due dirigenti, seguiti da interviste con tutti gli insegnanti delle classi quarte, sia dell'area linguistica che dell'area matematica. L'obiettivo era innanzitutto di tipo esplorativo, focalizzato sulla ricerca di informazioni sulla scuola e sulle classi, nonché sulle dinamiche al proprio interno. Particolare attenzione è stata poi posta nei confronti della percezione e dei vissuti da parte dei docenti sui differenziali di apprendimento presenti nelle loro classi e tra i loro studenti, approfondendo la loro opinione circa queste disuguaglianze.

3) Le interviste qualitative ai genitori

Sulla base dei risultati al test di lettura sono stati infine individuati una decina di alunni entro ciascuna realtà sui quali effettuare l'approfondimento qualitativo. Sono così state effettuate le interviste ai rispettivi genitori, individuati sulla base di:

- il rendimento scolastico dei figli, così come emerso dal punteggio ottenuto al test pirls e/o riferito dagli insegnanti

- la loro classe sociale

Si è cercato di differenziare il piccolo campione cercando di introdurre casi che appartenessero a 4 diverse tipologie:

- a) classe sociale alta o medio-alta e rendimenti scolastici alti
- b) classe sociale medio-bassa e rendimenti scolastici bassi
- c) classe sociale alta o medio-alta e rendimenti scolastici bassi
- d) classe sociale medio-bassa e rendimenti scolastici alti.

L'obiettivo dei colloqui era quello di ricostruire il contesto socio-economico ma soprattutto culturale entro il quale il singolo bambino, del quale conosciamo il rendimento scolastico e il livello di apprendimento attuale, è cresciuto. Ci interessava infatti approfondire il tipo di coinvolgimento che i genitori hanno con la scuola e con la formazione del proprio figlio, il tipo di abitudini quotidiane, lo stile di vita, i valori condivisi. Lo scopo è quello di mettere in luce le modalità di trasmissione dell'eredità sociale dai genitori ai bambini, individuando le condizioni, i comportamenti e gli atteggiamenti che avvantaggiano i buoni rendimenti scolastici dei figli.

Tutte le interviste ai genitori, così come anche quelle al corpo docenti, sono state condotte da noi personalmente seguendo una traccia semi-strutturata (vedi allegati 1,2 e 3) e successivamente trascritte per intero. La durata delle interviste alle dirigenti è stata di circa 45 minuti, mentre quelle dei docenti hanno avuto una lunghezza variabile tra i 90 e i 120 minuti. I colloqui con i genitori hanno avuto una durata di circa 90 minuti.

Riassumiamo dunque il contenuto di questa prima fase di indagine:

	SAN DONATO	SAN GIULIANO
Test Pirls di lettura ai bambini delle classi IV	58	73
Interviste alle dirigenti	1	1
Interviste in profondità ai docenti	6	6
Interviste in profondità a un sottocampione di genitori	8	10
Questionario Pirls ai genitori	49	62

3.4. Fase 2: le analisi dei dati Iea Pirls 2006

Come anticipato, le analisi quantitative sul *dataset* nazionale sono state suddivise in due sezioni, ognuna delle quali dedicata allo studio di un livello specifico di informazioni: il livello studente (e famiglia) e il livello scuola.

Nella prima parte si è così proceduto con l'analisi della relazione tra origini sociali e apprendimenti, osservando l'intervento degli indicatori di capitale culturale. Queste, le domande cognitive collegate a questa fase:

- 1) come si presentano i livelli di apprendimento dei giovani studenti italiani? Si rilevano differenze a livello geografico?
- 2) come variano i risultati al test sulla base delle variabili socio-demografiche degli alunni (compresa la nazionalità)?
- 3) qual è il rapporto tra origini sociali (classe sociale e titolo di studio), e apprendimenti nella lettura dei bambini?
- 4) come cambia questo rapporto con l'introduzione degli indicatori del capitale culturale dei genitori?
- 5) quali sono gli indicatori del capitale culturale che mostrano un maggiore effetto?
- 6) che rapporto c'è tra capitale culturale dei genitori e capitale culturale dei figli?

Le ipotesi principali sviluppate sulla base di tali interrogativi saranno dunque le seguenti:

- a1) ci aspettiamo una disuguaglianza nella distribuzione territoriale delle competenze degli studenti, con lo svantaggio principale concentrato nel sud del paese
- a2) le origini sociali (classe sociale e livello di istruzione dei genitori) mostreranno un rilevante impatto sui risultati al test dei bambini
- a3) i risultati al test risultano legati anche alla nazionalità dei genitori
- a4) gli indicatori di capitale culturale sia dei genitori che dei bambini hanno un importante effetto di mediazione tra origini sociali e apprendimenti.

Per mettere alla prova tali ipotesi, ci si rivolgerà sia a tecniche di analisi statistiche descrittive che a modelli di regressione lineare.

Nella seconda parte delle nostre analisi ci si concentrerà invece su un livello superiore di informazioni, esplorando la forma della variabilità dei voti non solo “entro” le scuole ma anche “tra” le scuole. Si intenderà dunque far luce sui seguenti aspetti:

- 1) qual è la porzione della variabilità dei risultati attribuibile ad un effetto derivante dalla scuola?
- 2) quali aspetti della scuola hanno un ruolo prioritario sulla determinazione degli apprendimenti degli studenti? Quanto contano le attrezzature scolastiche? Quanto le caratteristiche degli insegnanti?
- 3) qual è il ruolo specifico svolto dalla composizione dell’utenza nella scuola/classi? È possibile cioè rilevare l’esistenza di un effetto dei pari? Che forma e direzione ha tale effetto?

Ipotizzeremo dunque che:

- b1) seppur si ritenga che la famiglia continui ad avere un ruolo preminente, la variabilità dei risultati al test potrebbe essere anche in parte attribuibile ad un effetto derivante dalla scuola
- b2) le caratteristiche della scuola relative alla struttura e alle attrezzature non dovrebbero risultare discriminanti
- b3) alcune caratteristiche degli insegnanti potrebbero invece avere un certo impatto sugli apprendimenti dei loro studenti
- b4) sarà soprattutto la composizione interna della scuole in termini sia di *background* socio-economico e culturale medio, che di abilità, a “spiegare” una buona parte della variabilità dei risultati tra le scuole.

Le tecniche di analisi qui utilizzate saranno i modelli multilivello.

CAP 4. I RISULTATI DEI DUE CASI STUDIO

Nel presente capitolo verranno illustrati i risultati ottenuti nella prima fase della nostra indagine. Si inizierà con il ricostruire le caratteristiche dei due casi studio selezionati, descrivendone il contesto circostante e le peculiarità. Si procederà poi l'analisi dei dati rilevati nel test di lettura Pirls sottoposto a tutti i bambini di quarta dei due istituti. Si procederà poi con l'elaborazione delle informazioni ottenute invece dalle interviste in profondità condotte con le dirigenti, gli insegnanti e i genitori, per esplorare i processi sottostanti i differenziali di apprendimento messi in luce dal test Pirls. Particolare attenzione verrà riposta al ruolo del capitale culturale familiare, mettendo inoltre a confronto i vissuti e le opinioni dei genitori con quelli degli insegnanti.

4.1. I contesti: dati di sfondo

I due istituti scolastici nei quali abbiamo effettuato i casi studio sono inseriti in due contesti territoriali assai differenti tra di loro dal punto di vista sociale ed economico, seppur adiacenti geograficamente. San Donato e San Giuliano sono due cittadine alle porte di Milano, in zona sud-est, che presentano grossomodo le medesime dimensioni demografiche (poco più di 30.000 abitanti ciascuna). Esse differiscono però molto in relazione al tessuto economico e conseguentemente al profilo culturale e sociale delle rispettive popolazioni.

Il territorio di San Donato si caratterizza da una forte presenza del settore terziario. Fin dal secondo dopoguerra ha assistito infatti ad una crescita e sviluppo demografico che ha ruotato attorno all'insediamento del Centro Direzionale ENI. Questo evento creò localmente un gran numero di posti di lavoro, attraendo capitale umano da tutta Italia e dall'estero. Il territorio ospita peraltro molteplici aziende che operano anche nel terziario avanzato (Bmw Italia, Aurora Assicurazioni, LG...).

Anche San Giuliano Milanese presenta una buona dinamicità imprenditoriale e una relativa solidità dal punto di vista occupazionale, ma qui i settore di attività preponderanti sono quelli industriale, manifatturiero e logistico.

Riportiamo qualche dato relativo alla composizione socio-demografica delle due popolazioni.

TABELLA 1: DATI SULLA POPOLAZIONE DI SAN DONATO MIL.SE E DI SAN GIULIANO MIL.SE

	SAN DONATO	SAN GIULIANO
Popolazione residente (Dati Istat 2007 valori assoluti)	32599	31295
GENERE (Dati Demo Istat 2007)	%	%
Maschi	49,2	49,4
Femmine	50,8	50,6
Totale	100,0	100,0
ETA' (Dati Demo Istat 2007)	%	%
0-14	15,3	14,6
15-24	8,7	10,2
25-35	13,5	15,7
36-50	25,1	25,0
51-65	18,6	18,3
65-80	15,8	13,3
Oltre 80	3,0	2,9
Totale	100,0	100,0
TITOLO DI STUDIO (Censimento Istat 2001)	%	%
Laurea	17,8	5,2
Diploma	34,5	26,8
Scuola media	25,3	33,2
Licenza elementare o meno	22,5	34,8
	100,0	100,0
OCCUPAZIONE SVOLTA (Censimento Istat 2001)	%	%
Dipendente o altra posizione subordinata	80,7	80,6
Imprenditore e libero professionista	7,5	4,2
Lavoratore in proprio	9,5	11,9
Socio cooperativa	1,5	2,4
Coadiuvante familiare	0,8	0,9
	100,0	100,0
SETTORE ATTIVITA' ECONOMICA (Censimento Istat 2001)	%	%
Agricoltura	0,8	1,0
Industria	32,1	34,0
Commercio	16,9	21,5
Trasporti e comunicazioni	5,9	9,2
Credito, assicurazioni, servizi imprese, noleggio	19,9	13,8
Altre attività	24,4	20,5
	100,0	100,0
REDDITO MEDIO DICHIARATO (anno 2005 – Dati Ministero Finanze - Euro)	29.793	20.598
IMMIGRAZIONE (Dati Demo Istat 2007)	%	%
Stranieri sulla popolazione	9,75	11,7
PROVENIENZA IMMIGRAZIONE (Dati Demo Istat 2007)	%	%
Immigrati Europa	34,4	34,0
Immigrati Africa	13,1	25,5
Immigrati Asia	32,0	15,8
Immigrati America	20,5	24,7
	100,0	100,0

È soprattutto la differente distribuzione dei titoli di studio ad evidenziarsi con particolare enfasi. In effetti a San Donato vive, sin dagli anni '60, una popolazione ad alto tasso di scolarizzazione, come conseguenza della già citata crescita demografica legata all'insediamento dell'Eni e delle altre aziende del terziario avanzato. Fino a pochi anni fa la città conservava anzi il tasso più alto di laureati in Italia, e tuttora la sua media supera di gran lunga quella nazionale. 18 laureati su 100, confronto ai 5 di San Giuliano è una differenza decisamente interessante, considerando che, a livello nazionale il tasso di laureati sulla popolazione italiana era, in base al censimento Istat 2001, il 7% circa. Ma anche a livello occupazionale notiamo differenze, seppur la classificazione che Istat ci propone è assai aggregata e ci priva di molte informazioni. A San Donato, oltre ad esserci più imprenditori e liberi professionisti, vi sono più occupati in generale, come detto, nel settore terziario. Emerge inoltre il maggior impiego dei lavoratori sangiulianesi nel campo industriale, in quello commerciale e dei trasporti/comunicazioni. Considerevole è anche la differenza di reddito medio pro-capite, maggiore a San Donato rispetto a San Giuliano.

Anche i dati relativi ai cittadini immigrati risultano interessanti. Non è tanto la consistenza del flusso migratorio, che rimane pressoché simile nei due contesti, quanto la differente provenienza degli stranieri ad attirare la nostra attenzione. La presenza dell'Eni a San Donato ha infatti attratto anche molta forza lavoro straniera, in particolare europea ed asiatica. Minore risulta la presenza di immigrati invece provenienti dal continente africano, rispetto a quanto accade a San Giuliano, ove oltre agli africani e agli europei (spesso non UE) spiccano i sud-americani. Un tipo di immigrazione quindi differente dal punto di vista etnico, ma anche da un punto di vista socio-economico. La maggior parte dei migranti presenti a San Donato infatti fa parte di classi sociali medio o medio-alte, e presenta titoli di studio spesso allineati a quelli dei colleghi locali. L'immigrazione che caratterizza invece il territorio di San Giuliano, assume connotati più operai, spesso di medio o medio-bassa qualificazione.

Entrambe le scuole selezionate sono ubicate in zona centrale dei due Comuni, ed entrambe attraggono un numero piuttosto consistente di bambini al loro interno. La

Scuola di San Donato è inserita in un contesto economico benestante. Via Europa è considerata una delle vie del Comune più quotata dal punto di vista immobiliare. Nel bacino di utenza della scuola tuttavia è presente anche un grande complesso di case ex-Aler che differenzia in parte l'utenza. La scuola di San Giuliano è ubicata in una delle piazze centrali del paese, assai variegata dal punto di vista socio-economico e con un tasso di presenza di immigrati elevato, ed una cospicua presenza di famiglie provenienti dal Mezzogiorno d'Italia.

Così si presentano le due scuole coinvolte nello studio:

	N° classi in totale	N° sezioni di IV	N° iscritti	Di cui stranieri	Rapporto alunni/classe
Scuola D'Acquisto – San Donato Mil.se	16	3	351	28 ²⁴ (8,0%)	21,9
Istituto Montessori – San Giuliano Mil.se	19	4	419	93 (22,2%)	22,1

[Dati relativi all'anno scolastico 2007-2008]

Il dato che emerge con maggiore enfasi è il tasso di studenti stranieri sul totale. A San Donato esso nell'a.s. 2007-2008 era dell'8%, mentre sale al 22% nella scuola di San Giuliano. Una differenza assai notevole, considerando anche che la media di presenze di stranieri in questa fascia di età, nelle scuole primarie italiane, è stato, secondo il Miur (2008) nel medesimo a.s. del 7,7%.

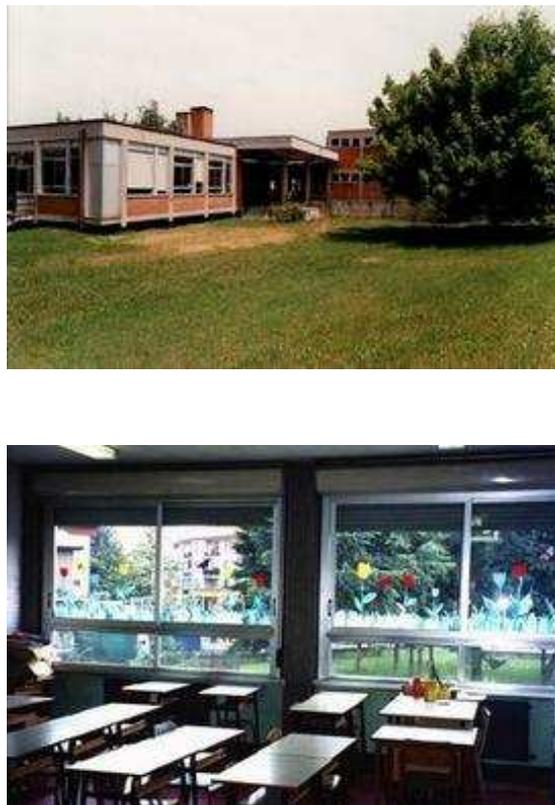
Per quanto riguarda invece le strutture non si notano grandi differenze. Gli spazi in entrambe le realtà appaiono sufficienti ed organizzati. In tutte e due le scuole sono inoltre presenti laboratori, palestre e spazi per la ricreazione, compresi il giardino.

²⁴ Scuola elementare Via Europa 2007/2008 – Stranieri presenti: albanese 1, americana 1, cinese 1, colombiana 1, ecuadoregna 1, egiziana 1, etiopica 3, filippine 2, francese 4, inglese 1, iraniana 1, libica 1, peruviana 6, rumena 2, russa 1, thailandese 1, totale 28

Scuola San Donato Mil.se:



Scuola San Giuliano:



4.2. I risultati al test Pirls sui bambini

Ricordiamo che il test Pirls è stato da noi sottoposto a tutti gli studenti delle classi quarte di entrambe le scuole. Esso dovrebbe rappresentare uno strumento il più obiettivo possibile per cogliere i livelli di apprendimento e di preparazione degli studenti. Le valutazioni al test non sono mediate infatti dal giudizio degli insegnanti ma attribuite sulla base di una griglia di misurazione standard applicata direttamente da noi.

Ciò che ci si attendeva da questi risultati era una connessione tra tessuto circostante e tipologia di utenza delle scuole. In altre parole nell'istituto di San Donato ci aspettavamo di trovare bambini provenienti da classi sociali più agiate rispetto a San Giuliano. Inoltre, considerando la relazione tra origini sociali (intese principalmente come classe sociale e titolo di studio) e rendimenti scolastici dei bambini, a San Donato ci aspettavamo livelli di apprendimento dei bambini complessivamente maggiori rispetto a San Giuliano.

In effetti, elaborando i dati raccolti dai genitori (che non riportiamo), notiamo che il contesto circostante di cui si è inizialmente accennato si riflette coerentemente nella composizione dell'utenza delle due scuole. A San Donato infatti prevale (almeno nelle classi da noi analizzate) un'utenza di estrazione sociale nettamente più elevata e più istruita rispetto a San Giuliano.

Nella scuola di San Donato il giorno del test erano presenti 58 studenti, a San Giuliano 73²⁵. Dei 131 bambini partecipanti, inoltre, 22 erano stranieri (con entrambi i genitori non italiani), dei quali 18 di San Giuliano e 4 di San Donato²⁶.

Questi i voti medi ottenuti nelle due scuole²⁷:

TABELLA 2. RISULTATI AL TEST PIRLS DEGLI STUDENTI DELLE DUE SCUOLE.

	SAN DONATO	SAN GIULIANO
Totale casi	58	73
Media	7,5	7,1
E.S. della media	0,2	0,2
Deviazione std.	1,6	2,1
Minimo	3,4	1,2
Massimo	9,7	10,0
Terzile 33,3	6,7	6,9
Terzile 66,7	8,6	8,5

In linea con le aspettative, San Donato ottiene, almeno a prima vista, risultati migliori rispetto a San Giuliano. Mediamente gli studenti della scuola di San Donato hanno risposto meglio al test di comprensione della lettura loro proposto. La differenza è di 0,4 punti, anche se considerando gli errori standard essa non risulta granché significativa. A San Donato la variabilità dei risultati

²⁵ A San Donato contiamo 21 femmine e 37 maschi; a San Giuliano 44 femmine e 29 maschi.

²⁶ Le *performance* ottenute dai bambini stranieri al test risultano più basse rispetto ai compagni italiani, trattandosi peraltro di un test linguistico. Le differenze però non appaiono fortemente significative (test anova: $p=0,06$) e lo *standard error* relativo alle prove degli stranieri è assai elevato (0,4). Ad ogni modo i 108 bambini italiani (dei quali 3 con 1 genitore straniero) ottengono in media un punteggio di 7,4, mentre i figli di stranieri raggiungono il 6,6. Ricordiamo tuttavia che non tratteremo la questione immigrazione nelle nostre analisi. Rimanderemo ad un prossimo lavoro futuro l'elaborazione del materiale raccolto (anche nelle interviste qualitative) relativo agli stranieri.

²⁷ Voto da 0 a 10.

è in ogni caso inferiore rispetto a S. Giuliano ove vi è maggiore dispersione (deviazione std) e ove l'intervallo tra voto minimo e massimo risulta estremamente ampio (da 1,2 a 10). Si tenga inoltre conto che a livello nazionale gli alunni che avevano affrontato le medesime prove nel 2006²⁸ avevano ottenuto un punteggio medio di 7,0 che nel nord-ovest diventava 7,3. Si potrebbe dunque affermare che i voti ottenuti nella scuola di San Donato risultino maggiori della media nazionale ed anche della media del nord-ovest rilevata nel 2006. Le *performance* ottenute invece a San Giuliano si rilevano invece in linea con la media nazionale, ma inferiori a quelle della specifica area geografica.

Cerchiamo però di analizzare meglio i risultati, scomponendo innanzitutto i punteggi tra le classi dei due istituti.

TABELLA 3. PUNTEGGIO MEDIO DEGLI STUDENTI AL TEST PIRLS, PER CLASSE.

SCUOLA	Classe	Media	E. S. della media	N
San Donato	IV A	7,7	0,3	19
San Donato	IV B	7,3	0,4	17
San Donato	IV C	7,5	0,4	22
San Giuliano	IV A	7,7	0,3	22
San Giuliano	IV B	7,4	0,4	19
San Giuliano	IV C	6,6	0,6	16
San Giuliano	IV D	6,4	0,6	16
Totale		7,3	0,2	131

Una forte spaccatura all'interno del nostro campione viene rilevata: si tratta della discrepanza esistente tra due sezioni di San Giuliano (la C e la D) e tutto il resto. Queste due classi infatti ottengono punteggi assai inferiori sia alla media di San Giuliano che alla media complessiva. La spaccatura è notevole: tra la IVD e la IVA della medesima scuola di San Giuliano vi è ad esempio una differenza di 1,3 punti (6,4 contro 7,7). Sono dunque le *performance* di queste due classi ad alterare e nello specifico abbassare la media di tutto l'istituto.

Se a questo punto dividessimo in due la scuola di San Giuliano, accorpando le sezioni A e B da un lato e C e D dall'altro, otterremo differenze più sostanziose.

²⁸ NB: Nel 2006 gli studenti che avevano compilato il test argilla erano 718 e quelli che avevano affrontato il test antartide 709.

TABELLA 4. PUNTEGGIO MEDIO DEGLI STUDENTI AL TEST PIRLS, PER CLASSI AGGREGATE ENTRO LA SCUOLA.

	Media	E. S. della media	N
San Donato IVA,B e C	7,5	,2	58
San Giuliano IVA e B	7,6	,3	41
San Giuliano IVC e D	6,5	,4	32
Totale	7,3	,2	131

Il problema dunque sembrerebbe concentrarsi unicamente nelle classi C e D di San Giuliano. Questo è un risultato che in realtà non ci stupisce. Le IVC e D sappiamo (dalle interviste effettuate al corpo docenti) essere state originariamente composte dalla dirigenza seguendo un criterio che ha involontariamente trascinato con sé una concentrazione eccezionale di casi di disagio all'interno delle classi. Si tratta di due sezioni "a modulo", che condividono i medesimi insegnanti, e che, non potendo godere quotidianamente del tempo pieno, erano state destinate a bambini con mamme prive di un'occupazione *full time*. Queste classi, essendo anche meno affollate delle altre, hanno ospitato di sovente bambini stranieri anche solo di passaggio dall'Italia, creando spesso difficoltà negli inserimenti. Da tutto ciò probabilmente l'origine dello svantaggio e la concentrazione di casistiche problematiche. Vi sarebbe dunque un effetto classe piuttosto rilevante. Il *background* socio-economico delle famiglie entro le due sezioni penalizzate di San Giuliano è di fatto più basso rispetto alle altre due della medesima scuola nonché alle classi di San Donato, sia in termini di titolo di studio dei genitori, soprattutto di quello materno, che di classe sociale. Da notare che invece le tre sezioni di San Donato risultano molto omogenee tra di loro nella composizione e nei *background* familiari.

Medie di punteggi dunque basse nella IV C e D, alle quali però corrispondono anche errori *standard* essi elevati (0,6 per entrambe), dimostrando il sopravvivere di una certa variabilità nelle *performance*. In effetti affianco ai casi fortemente problematici si rileva al presenza anche di casi di vera e propria eccellenza. L'unico

pieno voto (10) ottenuto in entrambe le scuole proviene proprio dalla IV D e corrisponde alla prova di una bambina straniera.

Ma analizziamo ora come si distribuiscono i voti al test sulla base delle variabili socio-economiche delle famiglie. Prendiamo tutti i casi disponibili: dei 111 questionari genitori in nostro possesso, 97²⁹ possono essere agganciati alle prove di lettura sostenute dai relativi figli. Osserviamo quindi come varia il punteggio al test a seconda della classe sociale di appartenenza.

TABELLA 5. PUNTEGGIO MEDIO DEGLI STUDENTI AL TEST PIRLS, PER CLASSE SOCIALE DEI GENITORI.

	Media	E. S. della media	N
Imprenditori e dirigenti	7,4	,3	37
Impiegati	7,8	,2	42
Operai	6,4	,6	17
Totale	7,4	,2	96

Queste variazioni sono ora significative dal punto di vista statistico, nonostante la ridotta numerosità dei casi. Se i figli di operai ottengono un punteggio medio di 6,4, i figli della classe impiegatizia o di imprenditori/dirigenti ottengono rispettivamente 7,7 e 7,4. Gli stessi risultati cambiano in modo rilevante anche al variare del titolo di studio della madre (per il titolo di studio del padre invece le differenze non risultano significative). I bambini che hanno la mamma laureata (o diplomata) ottengono in media punteggi significativamente più elevati rispetto a quelli la cui mamma ha la scuola dell'obbligo.

²⁹ Alcuni questionari genitori sono stati compilati in modo anonimo. Altri corrispondono a bambini assenti (o esclusi per inabilità) nel giorno del test Pirls.

TABELLA 6. PUNTEGGIO MEDIO DEGLI STUDENTI AL TEST PIRLS, PER TITOLO DI STUDIO DELLA MADRE

	Media	E. S. della media	N
Laurea	7,8	,5	16
Diploma	7,6	,2	59
Scuola dell'obbligo	6,3	,5	18
Non risponde	6,5	1,4	4
Totale	7,4	,2	97

Le nostre aspettative circa la relazione tra contesto, *background* socio-economico delle famiglie e livelli di apprendimento dei bambini sono dunque in buona parte confermate. Le differenze tra le due scuole in termini di composizione complessiva dell'utenza sembrano in effetti esistere. Tuttavia, mentre le sezioni della scuola San Donato risultano tra di loro piuttosto omogenee, sia in termini di *background* familiare che in termini di risultati complessivi, San Giuliano appare come una realtà sdoppiata e divisa in due: la IVA e B da un lato, che peraltro si allineano con i risultati di San Donato, e la IVC e D dall'altro, che restano nettamente indietro. Il contesto circostante non sembra infatti riflettersi in modo diretto nelle prime due sezioni di San Giuliano, ove sembrerebbero concentrarsi casi di maggior vantaggio sociale. Lo svantaggio sembra invece addensarsi nelle ultime due sezioni. La composizione delle classi strutturata proprio sulla base di criteri che hanno a che fare con la condizione lavorativa dei genitori, ha, come visto, segmentato in maniera radicale l'utenza. Nonostante ciò, all'interno delle sezioni penalizzate permane ugualmente una buona variabilità nei risultati. L'effetto di altre variabili dunque, probabilmente familiari, compenserebbe in qualche caso l'effetto classe.

Tirando le somme di questa primissima fase di esplorazione, possiamo dire che la scuola di San Donato, inserita in un contesto benestante e culturalmente più elevato, dimostra coerentemente alle aspettative nel complesso *performance* degli studenti buone, seppur non particolarmente migliori rispetto a San Giuliano. Ciò che ci colpisce però di più della scuola di San Donato è l'equità interna rilevata: troviamo

qui infatti una maggiore omogeneità dei risultati sia tra gli studenti che soprattutto tra le classi³⁰. La scuola di San Giuliano invece, ubicata in un contesto già penalizzato dal punto di vista socio-economico e culturale, presenta risultati lievemente inferiori nel complesso, ma soprattutto dimostra un forte squilibrio al suo interno, tra le singole sezioni. I piani di diseguaglianze dunque a San Giuliano si accavallano, aggiungendo allo svantaggio derivante dal *background* familiare, iniquità originate dall'organizzazione scolastica.

Questo è un punto per noi assai importante, che sarà possibile analizzare in modo più approfondito nella fase 2 di analisi dei dati Pirls2006, soprattutto nella sezione dedicata alle analisi multilivello. In questa sede si metteranno proprio alla prova ipotesi associate all'esistenza di un possibile effetto scuola e dunque alla variabilità dei risultati tra i diversi contesti.

Procediamo adesso con l'illustrare le informazioni emerse dalle interviste in profondità effettuate prima con i dirigenti, i docenti e i genitori di un sottocampione di alunni selezionati nelle due scuole sulla base dei risultati ottenuti al test Pirls. I risultati sono trattati tutti in parallelo e riportati nel paragrafo che segue.

³⁰ Nella scuola di San Donato si tenga anche presente che le classi prime vengono annualmente composte seguendo una procedura di osservazione iniziale dei bambini della durata di una settimana (progetto Soglia Ludica), che ha proprio l'obiettivo di creare classi omogenee tra di loro e il più possibile eterogenee al loro interno.

4.3. Le interviste in profondità ai dirigenti, docenti e genitori

Ricordiamo che nelle due scuole sono stati intervistati i dirigenti e tutti gli insegnanti delle classi quarte, sia quelli dell'area linguistica che matematico-scientifica. I colloqui sono durati circa un'ora e mezza/due. Entrambi gli insegnanti della medesima sezione erano presenti. Si è poi intervistato anche un sottocampione di genitori, selezionati sulla base dei risultati al test Pirls dei rispettivi figli. Si è così tentato di indagare realtà di alunni sia con buoni che con medi e scarsi risultati. Si è anche cercato di raccogliere un *mix* di situazioni socio-economiche e culturali, andando a coinvolgere diversi strati sociali e differenti livelli di istruzione dei genitori. L'intervista è durata circa un'ora e mezza (vedi allegato 4 per lo schema dei genitori intervistati).

Sia dai colloqui con i docenti/dirigenti che con i genitori sono emersi aspetti che ci paiono di grande interesse per lo studio dei processi di eredità sociale familiare. Ciò che qui si intende approfondire sono proprio le dinamiche che prendono luogo in famiglia e che avvantaggiano o meno il buon rendimento scolastico dei figli. Possiamo peraltro dire di aver riscontrato una buona coerenza tra l'opinione degli insegnanti e il vissuto dei genitori. Le informazioni date dagli uni si ricollegano fedelmente con la percezione degli altri. L'analisi, come si vede, mette di fatto assieme tutte e tre le fonti di informazioni (dirigenti, insegnanti e genitori), suddividendo la trattazione per aree tematiche. Si potrà tuttavia riconoscere sempre l'origine della citazione nella parentesi che segue a ciascun *verbatim*. Questi, i risultati.

4.3.1. Il contesto

Innanzitutto rileviamo nell'immaginario dei presidi una netta consapevolezza delle diseguaglianze esistenti tra i due territori. San Donato viene tratteggiato dalla stessa dirigente come un contesto assai "privilegiato", sia da un punto di vista economico che sociale. San Giuliano viene invece percepito come un contesto del tutto "deprivato e disagioato", fonte di numerose problematiche.

"San Donato è un luogo anomalo, e soprattutto il contesto attorno alla mia scuola lo è...abbiamo un tasso di laureati tra i genitori che non si trova da nessuna parte...e poi grazie all'Eni, hanno tutti occupazioni molto alte..."
(Dirigente San Donato)

*"Il territorio di San Giuliano è secondo me dal punto di vista culturale molto povero. Cioè le famiglie sono di livello medio basso...Sono genitori che lasciano davvero i bambini abbandonati a se stessi... affidati ai vicini, ai nonni, all'oratorio... alcuni vanno addirittura a casa da soli...
Già solo il fatto che a San Donato c'è la presenza dell'Eni... Cambia la situazione perché chiaramente...sono persone la gran parte diplomati... in ogni caso sono persone che vivono in un ambiente di lavoro diverso."*
(Dirigente San Giuliano)

Nel contesto di San Giuliano, di fatto, i docenti assai spesso riportano dell'esistenza di casi di vera e propria marginalità sociale, di famiglie disagiate, sia da un punto di vista economico che soprattutto sociale e culturale. Si raccontano così gli stati di disoccupazione, di criminalità, di problematiche psichiatriche e comportamentali di alcuni genitori.

"Abbiamo poi genitori che sono in galera, altri incapaci di tenere una famiglia, altri drogati..." (maestra matematica IVA San Giuliano)

"Queste sono famiglie di marginalità ...alcune sono ignorantissime. Si tratta di sottoculture. Si tratta di gente che insegna che i gay sono diversidelle forme di superstizioni incredibili ..."(maestra matematica IVC D San Giuliano)

A San Donato il tessuto è come detto più avvantaggiato in generale, ma ovviamente anche qui le differenze tra le diverse situazioni socio-economiche emergono. Le

testimonianze raccolte tra San Donato e San Giuliano paiono infatti assai più simili tra di loro di quanto ci si potesse attendere. Come a dire che i processi di ereditarietà familiare risultano alla fine praticamente i medesimi nei due ambiti, essendo legati a dinamiche essenzialmente “micro”, piuttosto che contestuali. Proprio per questa ragione tratteremo le informazioni in parallelo tra San Donato e San Giuliano, concentrandoci sui punti in comune, piuttosto che sulle differenze.

4.3.2. Le famiglie

Per quanto attiene l'apprendimento scolastico, tutti gli insegnanti, di entrambe le scuole, riportano l'inevitabile esistenza di differenziali entro le loro classi.

“Certo! Sarebbe bellissimo se avessero tutti gli stessi risultati...ma non è così....ci sono tante differenze” (maestro italiano IVB San Donato)

Difficile per i docenti individuare un unico fattore sottostante tali diseguglianze, anche se tutti convergono nell'identificare nell'ambiente familiare il luogo privilegiato di costruzione dell'eredità sociale e culturale.

“Posso dire una cosa? Guardando i bambini si capisce come sono i genitori. Non è che scopro l'acqua calda... però senta.....tu capisci proprio il carattere dei genitori, il comportamento...noi abbiamo proprio delle fotocopie dei genitori” (Maestra italiano - IVA San Donato)

Le famiglie non sono affatto, agli occhi dei docenti, tutte uguali tra di loro. Vi sono famiglie che offrono le condizioni “giuste” per l'apprendimento scolastico e famiglie che le offrono meno, o che addirittura le ostacolano. I racconti sono chiari e ben documentati da esperienze ed aneddoti. La famiglia rappresenta il luogo entro il quale gli alunni ereditano risorse di tipo caratteriale, valoriale, culturale, economiche, sociali e affettive, che ne decretano inevitabilmente i destini educativi.

Certamente in questa riflessione dei docenti la classe sociale e le condizioni economiche dei genitori incidono, pur non essendo tuttavia sufficienti. La classe sociale infatti emerge, ma in maniera controversa. Essa si presenta inizialmente come una specie di *tabù*, un qualcosa che in teoria non dovrebbe essere né nominata o di conoscenza dei docenti, né tantomeno rilevante. I paragoni però tra i diversi *background* economici delle famiglie vengono comunque riportati e le differenze notate e messe in luce in maniera talvolta anche stereotipata.

“E bè, salendo di livello dei genitori poi automaticamente si sale anche nel livello di rendimento dei bambini” (maestro italiano IVB San Donato)

“E’ naturale che però questi fattori sono legati alla condizione economica e sociale della famiglia. Se una persona va a fare le pulizie anche la domenica mattina, scusatemi...” (maestra italiano IVA San Donato)

“La mamma ... voglio dire è un architetto!” (maestra italiano IVC San Donato)

Effettivamente, la classe sociale diviene agli occhi dei docenti quantomeno garanzia di una serie di condizioni che avrebbero un effetto benefico sull’andamento scolastico dei bambini:

- la regolarità negli orari e nello stile di vita della famiglia

“Secondo me conta il fatto di essere una famiglia regolare, di persone che lavorano, che hanno un reddito fisso.” (maestra italiano IVA San Donato)

- le ambizioni e aspirazioni

“Persone che fanno certi lavori, investono di più sui figli...”

- la rete sociale più o meno privilegiata

“È chiaro che frequentano anche persone del loro livello.” (maestra matematica IVC San Donato)

Spesso però, più che la condizione occupazionale, è il livello di istruzione dei genitori a segmentare, nell’opinione degli insegnanti, nettamente le situazioni.

“Se una famiglia diciamo di muratore o un meccanico e la mamma magari non lavora o fa solo le pulizie, purtroppo è così poi alla fine, non ha un’alta cultura..come dire, hanno fatto solo la terza media o magari neanche. ...Non si informano neanche loro a livelli superiori, perché neanche loro hanno gli strumenti per farlo. Ad esempio leggere i quotidiani...” (maestra matematica IVC San Donato)

4.3.3. La questione culturale

In effetti il livello educativo appare rilevante perché introduce altri elementi che hanno a che fare con gli aspetti più culturali della relazione genitori-figlio. Di per sé, una buona istruzione, oltre a permettere di svolgere determinate occupazioni, garantirebbe, a detta degli insegnanti:

- una maggiore proprietà di linguaggio dei genitori e quindi dei figli

“ ...ti fa parlare in un certo modo. Si affrontano anche argomenti diversi”
(maestro italiano IVB San Donato)

“Per esempio il papà e la mamma fanno non so se gli psichiatri.. o lavorano in un centro di psichiatria. Si vede però che il linguaggio è diverso, anche quando deve argomentare la lezione.” (maestro italiano IVB San Donato)
- maggiore esposizione all’informazione, maggiore apertura di vedute e di cultura in generale

“Per esempio delle volte chiedo se avevano visto il telegiornale. E si capisce che i figli di quelli più acculturati si erano informati, gli altri hanno guardato i cartoni animati. Quindi incide. Naturalmente se uno di un argomento ne viene a conoscenza e un altro invece non sapeva neanche che era successo, come per esempio il terremoto in Abruzzo” (maestro italiano IVB San Donato)
- possesso degli strumenti necessari per seguire la didattica dei figli

“Per me conta proprio il livello di competenze dei genitori. Potrebbe essere paradossale però ci sono alcuni genitori che dicono ‘questo non si faceva quando andavo a scuola io’. E non sanno come aiutare i figli nei compiti”
(maestra italiano IVA San Donato)

Si apre a questo punto nei racconti dei docenti un lungo approfondimento circa il capitale culturale coltivato nelle famiglie dei propri alunni. Il concetto à *la Bourdieu* viene ripetutamente richiamato dai maestri, seppur ovviamente non direttamente in questi termini. Un aspetto del quale si parla molto è, innanzitutto, quello relativo agli stimoli culturali lanciati dai genitori nei confronti dei bambini: un indicatore di ciò che l'ambiente familiare riesce a produrre e coltivare. Importanti risultano in questo senso i racconti riportati dai bambini in classe. Gli argomenti che catalizzano l'attenzione dei maestri a riguardo sono:

- le visite a musei, mostre...
- le visite a parchi tematici naturalistici (Parco della Preistoria, Zoo...), ma anche parchi divertimento (Acquafan...)
- i viaggi fatti
- gli *hobby* culturali, quali per esempio la musica
- lo sport.

Quando un bambino in classe riferisce di aver praticato alcune di queste attività, i docenti indubbiamente ne rimangono colpiti in positivo. A giovarne è sia l'immagine dei genitori/ambiente familiare che quella dell'alunno, cui si attribuiscono così più facilmente tratti di vivacità, brillantezza e partecipazione.

“...i genitori più attenti i fine settimana li portano a musei, parchi gioco, parchi naturalistici..magari anche l'Acquatica o l'Acquario di Genova, o se non sono andati al museo egizio li portano loro...A volte ritornano dove noi siamo andati per osservare meglio.”(Maestra matematica - IVC San Donato)

“... per esempio la sua mamma è architetto, e lei ha avuto l'opportunità di girare tanto. La mamma l'ha portata in tanti posti diversi. Quando noi adesso per esempio facciamo i lavori di storia dell'arte o di storia o geografia, lei molti luoghi li conosce, ha dei riferimenti suoi...Per cui, per dire, se lei è stata in Grecia, sa raccontare bene quello che ha visto e ha capito...Secondo me sollecitare i bambini è sempre positivo” (maestra italiano- IVA San Donato)

Stimoli che dunque arricchiscono secondo gli insegnanti il bambino da diversi punti di vista:

- gli stimolano la curiosità e la voglia di conoscere/imparare
- forniscono un canale complementare a quello scolastico di apprendimento delle conoscenze, di approfondimento e di informazione
- ampliano oltre che il bagaglio culturale, le esperienze e le vedute dei bambini
- aumentano la stima di sé
- fanno crescere, rendono maturi
- distolgono l'attenzione dei bambini da altre forme di uso del tempo libero ritenute invece meno educative.

In particolare, l'esperienza di seguire specifici corsi, che siano di natura sportiva o culturale (es. corsi di strumento musicale), stimolano, secondo gli insegnanti, nei bambini qualità quali l'impegno, la tenacia, la voglia di fare e di riuscire. Tutte caratteristiche che si ripercuotono poi in maniera diretta sulle capacità di apprendimento a scuola, conferendo maturità e autonomia. Un allenamento mentale, quindi, in primo luogo.

“Imparare il pianoforte significa impiegare tempo, attenzione, energia. ... imparano lo spirito di sacrificio. Rinuncia a qualcosa per ottenere qualcosa invece di tuo...imparano a maturare, ad affrontare i problemi, a cercare soluzioni per i problemi.”
(maestra italiano IVC San Donato)

In effetti è vero che i casi di bambini più problematici nell'apprendimento scolastico dimostrano anche serie difficoltà nel praticare assiduamente un'attività sportiva.

“All'inizio andava a calcio, ma il papà non ce lo portava mai. Poi l'ho iscritto a Savate. Gli piaceva molto, era uno dei più bravi e lo faceva con passione. Poi però ultimamente era stanco e l'ho ritirato. Era cotto”(mamma di D. maschio – voto 6,7)

“Aveva calcio l'anno scorso. Ma lui odia le regole. Aveva da ridire sull'allenatore e non ci è voluto più andare” (mamma di F. maschio – voto 5,5)

“Lo abbiamo iscritto a calcio...cioè iscritto...c’è andato due o tre volte e poi ha detto ‘Mamma è troppo stancante, io non lo faccio’...niente quindi , non fa niente” (mamma di M. maschio – voto 4,0)

Vi è poi un altro aspetto specifico del capitale culturale che i docenti riconoscono come cruciale nell’avvantaggiare l’apprendimento scolastico dei bambini: la lettura, interpretato come l’elemento base che rende possibile qualsiasi processo di apprendimento.

“Ci sono case dove non ci sono libri. Il bambino cresce con l’idea che il libro non serve a niente. Se invece il bambino cresce con l’idea che il libro è portatore di qualcosa di positivo è diverso...” (maestra italiano IVA San Donato)

“Leggere è la grammatica per tutto, per apprendere qualsiasi cosa” (maestra italiano - IVA San Donato)

La propensione alla lettura è infatti, nell’ottica degli insegnanti, trasmessa in maniera ereditaria dai genitori ai figli attraverso un duplice meccanismo:

- la semplice imitazione

“Il fatto stesso che vede che papà e mamma leggono, recepisce che la lettura è un fatto positivo” (maestro matematica IVB San Giuliano)

“Se c’è una famiglia in cui non si legge mai un giornale, un quotidiano, non entra mai un libro, sarà difficile poi che questo bambino possa trovare l’affetto o la simpatia per un libro o un giornale.” (maestro italiano IVB San Donato)

- lo stimolo diretto

“Non è detto che i genitori debbono parlare della ‘Critica della Ragion pura’. Ma dico famiglie dove si parla. Delle belle famiglie. Famiglie dove si fanno letture con la mamma, col papà ...e poi se ne parla” (maestra matematica IVC D San Giuliano)

“E poi magari se quando (il bambino) comincia a leggere lui le prime cose, viene valorizzato, il bambino pensa che sia una cosa positiva.” (maestro matematica IVB San Giuliano)

Una concezione in linea con quanto sostenuto da De Graaf et al. (2000; vedi capitolo 3) e dal filone di studi post-Bourdieu sulle abilità linguistiche e cognitive. Un buon livello di lettura garantisce in questa ottica (secondo i nostri insegnanti), ai genitori e quindi per trasmissione ai propri figli:

- proprietà di linguaggio

“Se un genitore legge usa un linguaggio già abbastanza ricco, vario, è chiaro che un bambino se ne avvantaggia. Vive in un ambiente dove la mamma e il papà leggono, parlano bene. E anche lui ha acquisito una certa capacità di linguaggio, una certa struttura che penso possa servire quando deve esprimersi” (maestra italiano IVB San Giuliano)

- possesso di nozioni e informazioni

*“Insieme ai bambini sfogliano le riviste più specialistiche, pertinenti alla cultura nostra
... Oppure se fanno una ricerca di storia portano tutto il materiali di approfondimento.”* (maestra matematica - IV C San Donato)

- stimolo del desiderio e della curiosità verso la conoscenza

“Secondo me se c'è nei genitori la curiosità e l'amore per il sapere, questo si trasmette ai figli, indipendentemente dal titolo di studio o la condizione economica. Questo è indubbio, proprio l'amore per la conoscenza” (maestra matematica IVA San Donato)

In realtà, dalle interviste ai genitori, la questione relativa alla trasmissione della propensione alla lettura emerge in modo più complesso. Non è infatti così scontato che l'attitudine alla lettura dei genitori si proietti poi sulla propensione dei figli. L'eredità di cui si sta parlando ha a che fare con un concetto di conoscenza e di approccio al sapere più ampio. Non sembra infatti che la quantità di libri attualmente letta dai genitori per loro piacere personale contribuisca in qualche modo a definire le abitudini di lettura dei bambini. Molti alunni che oggi hanno una buona propensione alla lettura e contemporaneamente risultati elevati a scuola, in realtà non sembrano avere necessariamente genitori altrettanto appassionati ai libri. Essi molto probabilmente beneficiano di un ambiente culturale più vivo e dinamico in generale, ma non obbligatoriamente connotato da abitudini di lettura intense.

“Io non leggo molto...mia moglie un po’ di più ma non siamo grandi lettori... mio figlio legge certamente molto invece...” (papà G. maschio – voto 9,7)

Anche all’interno dello stesso nucleo familiare, tra fratelli e sorelle, si rilevano differenze poco riconducibili ad una netta trasmissione ereditaria da parte dei genitori. L’esempio delle due gemelle (eterozigote) di San Giuliano fa riflettere. Tra le due, infatti, una risulta essere un’ottima lettrice e l’altra invece no.

“F. legge sempre tantissimo...mentre M. no, non le piace proprio...sono gusti diversi...” (mamma di F. e M – San Giuliano – voti 9,4 e 9,1)

Quello che sembra avere invece lasciato un segno indelebile e in modo inequivocabile, sono le attività svolte “assieme” al bambino in età pre-scolare, soprattutto poi se protratte anche nel presente.

“...Ancora adesso capita di leggere assieme, ci mettiamo sul divano o sul mio letto... è un modo per stare vicini. O magari c’è il periodo in cui ognuno ha il suo libro e ci mettiamo assieme a leggere. Per noi la lettura è un modo per stare assieme” (mamma di G. femmina – voto 9,1)

Tutte i genitori (soprattutto le mamme) degli alunni con buoni risultati raccontano infatti di aver dedicato grandi quantità di tempo prima dell’inizio della scuola elementare a svolgere attività didattiche con i bambini. Diversi gli esercizi ludici che, svolti nella prima infanzia, avrebbero secondo i genitori lasciato un segno nelle capacità cognitive attuali dei bambini:

- i giochi con le lettere e con i numeri
- i disegni
- la visione di film o documentari
- la frequentazione di biblioteche
- la lettura di libri, favole, storie, filastrocche....

“Sì, noi la sera leggevamo sempre qualcosa assieme, libri con le figure. Poi quando aveva imparato a leggere ci dividevamo le parti. Sceglievamo assieme un libro e ci dividevamo, una pagina per uno, o io il narratore e loro un personaggio.” (mamma di G. femmina – voto 9,1 – San Giuliano)

“A me piaceva mettermi lì e fargli scrivere, fare le letterine, scriveva...non so... ‘mela’...Quando era più piccolino mi piaceva molto leggergli le fiabe, ci mettevamo a letto la sera e stavamo lì con il libro, quello gli piaceva un sacco. Invece quando aveva 5 anni, prima di iniziare la scuola, gli avevo preso dei quaderni e facevamo le lettere e scrivevamo le parole, coi disegni di fianco.” (mamma di A. maschio – voto 9,1 – San Giuliano)

“Quando era piccolino io gli leggevo molto le favole, la sera a letto. A lui piaceva molto e gli piace ancora adesso se gli leggo le cose...Io penso che le cose che lui sa fare o le informazioni che lui aveva, perché poi lui ha un’ottima memoria, vengono dal fatto che io e mio marito da piccolo riuscivamo a dargli queste cose, a fargli vedere tante cose. Guardavamo assieme qualche programma, o li portavo spesso in biblioteca ...Oppure guardare un film da cui magari può trarre un insegnamento... Oppure leggere un libro. O io leggere un libro e lui ascoltare. Io pensavo... che questo poteva fargli venire la voglia di leggere anche a lui. Io suppongo che i bambini non abbiano tutta questa voglia di leggere libri. Però, probabilmente, se si insegna loro ad ascoltare queste storie, poi da grandi, non so, magari hanno voglia anche loro di leggere” (mamma di E. maschio – voto 8,8 – San Giuliano)

“Noi lo abbiamo stimolato in tutti i modi possibili: la biblioteca, le librerie, i musei...tutto..abbiamo proprio fatto, marito e moglie, ma soprattutto io...tutto...Li ho portati veramente dappertutto. J. maschio lo portavo spessissimo qui in biblioteca a San Donato. Devo dire che questo è stato un avvio felice, l’ho avviato in maniera allegra alla lettura. Andavamo lì, c’era proprio l’angolino per i bambini. Abbiamo iniziato poi a prendere tanti libri anche da leggere in casa. Non abbiamo fatto però le classiche favole tipo Cappuccetto Rosso. Abbiamo invece fatto la mitologia nelle favole. La mitologia lui la conosce benissimo come se fossero le favolette della notte: l’Odissea, Ercole, il Minotauro... Poi vedeva dvd sulla storia di Egitto, sui feudatari... Poi c’era un discorso dietro di significati. Si chiedeva il significato di tutto. Insomma è stato un bambino che ha avuto tanti stimoli ma recepiva di suo molto bene.” (mamma di J. maschio – voto 8,5 – San Donato)

“Sin da quando era bambina mi ha sempre chiesto di leggerle i libri. Oltre a giocare quindi mi chiedeva sempre ‘Mamma mi leggi un libro?’. E ci mettevamo lì anche nel pomeriggio. Lei era attratta dai libri, prima quelli dei bambini piccoli, poi le favole le storie...Io ho sempre assecondato questo suo desiderio” (mamma di A. femmina – voto 7,9 – San Donato)

Di particolare importanza risultano soprattutto le pratiche di lettura effettuate. I bambini che hanno ricevuto precocemente espliciti stimoli in questo senso oggi sembrano effettivamente mostrare una spiccata propensione, talvolta una vera e propria passione, nei confronti della lettura. Impossibile ovviamente qui stabilire se la relazione tra le due cose sia causale. Ad ogni modo questi bambini, indipendentemente da tutto, amano leggere, anche da soli, in modo autonomo, hanno il piacere di ritagliarsi il proprio tempo e spazio per la lettura, hanno voglia di conoscere, di scoprire, frequentano con piacere biblioteche o librerie. Abitudini, queste, che per la loro età (nove anni) non sarebbero affatto scontate.

“Un po’ recupera libri di sua sorella, un po’ andiamo in biblioteca. Usiamo tanto la biblioteca, sia per questioni di spazio che economiche. Tutti e noi 4 amiamo tanto leggere ... spazia dai libri sulle fate a l’Odissea o i miti Greci....legge un po’ di tutto...Harry Potter ...Comunque G. femmina legge più o meno un libro a settimana. Li finisce tutti di solito, non li lascia a metà.”
(mamma di G. femmina – voto 9,1 – San Giuliano)

“Sì, legge tanto. Per esempio da sempre nelle feste di compleanno chiede e riceve libri. Sono libri che piacciono ai bambini, sugli animali per esempio. Poi molta mitologia. Molti libri ...non Jeronimo Stylton. Per esempio l’Odissea con immagini, Teseo e il Minotauro, la storia dei Castelli. Adesso ultimamente ha preso in biblioteca due semi-gialli, chiaramente sempre da bambino...”
(mamma di J. maschio – voto 8,5 – San Donato)

“E devo dire che ora è una bimba che legge tanto... Capita spesso di andare in libreria, vede libri che gli piacciono e li compra... Lei li divora. ... Se ha la scuola fa prima i compiti e poi legge. Un libro medio anche in uno o due giorni lo legge tutto. ..Lei ha la sua libreria e le piace averli a casa” (mamma di A. femmina – voto 7,9 – San Donato)

Di contro, si nota chiaramente come nei casi più problematici la lettura sia completamente assente nelle abitudini attuali del bambino, il quale non è mai stato a sua volta socializzato a questa pratica nella sua infanzia.

“Certo se ora iniziasse a leggere qualcosa di più impegnativo non sarebbe male! I romanzi fa ancora fatica” (mamma di D. maschio – voto 6,0 – San Donato)

“L’altro giorno non so come, è tornato da scuola e mi ha chiesto se poteva leggere un romanzo... L’ha iniziato, ma già ieri mi ha detto che voleva iniziarne

un altro. Ha già iniziato 5 o 6 topolini senza finirli... Lui non è poi mai stato un bambino, a differenza delle sorelle, che gli piaceva giocare con le lettere o i numeri. Con le sorelle noi passavamo le giornate intere a giocare con le lettere e i numeri. Io cercavo di coinvolgerlo ma lui niente. Si scoccia. I suoi giochi preferiti erano le macchinine ... Perché poi io ero stanca dal lavoro, con le altre due che erano ancora piccole. Io ho avuto 3 figli in 4 anni. Quando è nato lui la prima aveva 4 anni e la seconda quasi 2. ... Quando era piccolo faceva pianti e pugni finché poi non otteneva... Per forza poi cedeva, dovevo calmarlo e tranquillizzarlo. Avevo le altre due da seguire. Per forza gliele davo tutte vinte” (mamma di F. maschio – voto 5,5 – San Donato)

“Lui ha bisogno di leggere, ma lui non vuole leggere. Per farlo esprimere, dargli più parlantina, fargli esprimere di più anche un concetto di una frase, avrebbe bisogno di leggere. Fatica a leggere.

Intervistatore: E a lei piace leggere?

Mamma: No. Per niente.

Intervistatore: Neanche riviste o quotidiani?

Mamma: Mi capita di sfogliarli quando sono dal medico”

(mamma di M. maschio – voto 3,9 – San Giuliano)

La questione della lettura dunque si presenta in un modo importante ma ambivalente. Da un lato un ambiente familiare nel quale i genitori leggono molto sembra garantire la presenza di un clima culturale adeguato e di strumenti cognitivi rilevanti da parte dei genitori. Dall’altro lato la propensione a leggere sembra certamente legata ad attività svolte “assieme” ai bimbi, soprattutto in età pre-scolare, ma anche ad aspetti personali e caratteriali che poco si riescono a tramandare e ad ereditare.

Vi è anche un altro aspetto importante messo in luce invece dai docenti, che farebbe pensare che le abitudini di lettura dei bambini siano anche in buona parte influenzati da fattori extra-familiari, in primo luogo dall’ambiente scolastico. Alcuni insegnanti infatti raccontano di classi molto “fortunate” in questo senso, ove i bambini si imitano a vicenda e talvolta mettono in atto vere e proprie competizioni tra di loro in relazione alla lettura.

“Nella nostra classe fanno delle gare tra di loro, e se uno ha letto un libro gli altri gli corrono subito dietro, e devono subito recuperarlo e leggerlo anche loro” (maestra italiano IVA – San Donato)

Un aspetto che certamente viene stimolato dagli stessi insegnanti e talvolta incentivato anche dalla presenza o meno di una biblioteca all'interno della classe o della scuola.

Una ulteriore questione invece assai più delicata e controversa è quella che riguarda l'esposizione all'offerta televisiva. Gli insegnanti lamentano a grande voce un uso "poco educativo" della tv, indipendentemente dal livello socio-culturale della famiglia. Le cattive abitudini nella fruizione televisiva appaiono piuttosto trasversali. La grande maggioranza delle famiglie, a San Donato come a San Giuliano, vengono accusate di effettuare scarsa o nulla selezione dei programmi e di esporre i figli in maniera superficiale ai palinsesti televisivi (in primo luogo i *reality*). Solo qualche piccola eccezione in positivo all'interno delle nostre classe viene riconosciuta.

Studi quali quelli di Sullivan (2001; 2007) hanno messo chiaramente in luce come l'esposizione all'informazione e ai programmi culturali sia importante nel gettare le basi per lo sviluppo di un adeguato linguaggio e quindi per l'ottenimento di buoni risultati scolastici dei bambini. Le conseguenze per i bambini di abitudini invece contrarie sono di fatto ben presenti agli insegnanti i quali denunciano:

- un uso non idoneo del vocabolario
"sono pieni di parolacce..." (maestra italiano IVC San Donato)
- l'imitazione o l'emulazione di comportamenti poco educativi dei personaggi
"(in queste trasmissioni) fanno molto effetto le litigate, non tanto il resto. Fanno leva sull'appartenenza a gruppi, a club. Se pensa quanto ci abbiamo impiegato noi a smontare i club all'interno della classe" (maestra matematica IVC San Donato)
- l'accorciamento del riposo notturno
"Si vedono ... la televisione fino alle 11 di sera. Non è marginalità questa? Io credo che qualunque donna di buon senso, al di là del titolo di studio, non terrebbe un bambino che va a scuola sveglio fino alle 11?" (maestra matematica IVC D San Giuliano)

I casi di alunni protetti da questa offerta mediatica mostrano di contro, agli occhi dei docenti, maggiore maturità, autostima, sicurezza di sé, nonché prontezza di riflessi....

*“M2: questi 5 o 6 non guardano quei programmi. Alle 9,30 vanno a letto
M1: Dicono chiaramente ‘La mia mamma non me lo fa vedere perché è un programma stupido’*

M2: al mattino questi bambini sono svegli, non dormono e non dicono sciocchezze. Proprio stamattina c'erano due o tre che continuavano a ripetere scempiaggini, sciocchezze proprio di Colorado.” (maestre di IVC San Donato)

“Quelle che si chiamano famiglie per bene, che hanno chiari i principi educativi, trasmettono ai bambini atteggiamenti critici nei confronti della tv, senza demonizzarla. In queste famiglie la mamma non vede mai certo becedume televisivo. La sera non si cena col televisore acceso ma si parla” (maestra matematica IVC D San Giuliano)

4.3.4. L'importanza attribuita alla scuola e il rapporto docenti/genitori

Ma la dimensione che forse incide in maniera assai più considerevole, a parere dei docenti, sui livelli di apprendimento degli studenti ha a che fare con aspetti valoriali più che materiali. Il grado di importanza attribuito alla scuola da parte dei genitori risulta a questo proposito la condizione *sine qua non* per la buona riuscita scolastica, in assenza della quale, anche il bambino più avvantaggiato dal punto di vista economico, culturale o si voglia anche intellettuale, non otterrebbe alcun che.

“Se anche una famiglia è deprivata culturalmente e magari anche economicamente, ma ritiene però la scuola molto importante, e quindi sta vicino al proprio figlio...non dico che sopperisce del tutto a delle carenze o anche a delle lentezze del bambino, ma stimola però la figlia o il figlio ad apprendere. Gli sta più vicino, controlla se ha fatto i compiti” (maestro matematica IVB San Giuliano)

“Se un bambino vede il genitore interessarsi al proprio lavoro anche loro imparano a dargli importanza. Ma se a casa trovano questa atmosfera di interesse, il bambino ne ricava un vantaggio enorme. Se i genitori si disinteressano, penso che anche un bambino bravo si disinteresserà” (maestra italiano IVB San Giuliano)

“E' l'interesse del genitore nei confronti di ciò che il bambino fa a scuola, a motivare il bambino. Lo invoglia sempre di più, è gratificato anche a casa. Quindi va sempre più spedito” (maestra italiano IVC D San Giuliano)

“...parlo di famiglie che danno valore ad alcune cose. Se c’è il compito che va fatto si fa. Viene prima il compito e poi si va al compleanno. Secondo me non c’è bisogno di spendere 8000 euro per fare il viaggio bellissimo. Ci sono anche situazioni di bambini ch hanno girato tutto il mondo e non sono più curiosi di nulla.” (maestra italiano IVA San Donato)

In effetti, l’importanza attribuita alla scuola non implica necessariamente il possesso di speciali capacità cognitive o culturali, e nemmeno un particolare impegno nel seguire i compiti dei figli a casa, o altro. È una questione soprattutto valoriale, come detto, e dunque educativa. Ciò che i docenti intendono evidenziare è che il riconoscimento del ruolo dell’insegnante e il suo rispetto diventano aspetti necessari per la buona riuscita scolastica. Alcuni studi empirici soprattutto di stampo educativo hanno analizzato proprio la relazione tra questi aspetti e il successo scolastico dei figli (Kloosterman et al 2010). Anche i lavori etnografici di Lareau si sono concentrati sugli aspetti relazionali tra genitori e insegnanti (Lareau 1987). Quello che viene invece denunciato dai docenti è spesso l’esistenza di forze contrarie, che genererebbero conflitti tra famiglia e docenti, presenti più o meno a tutti i livelli della scala sociale e culturale.

“Forse è stata anche colpa mia che glielie ho fatte passare tutte, che involontariamente l’ho viziato, perché è da quando è nato che è così.... Ora però vedo che alcune note sono proprio esagerate. Le prende solo da quella di matematica. È un continuo. Secondo me è troppo pesante e assillante. Per il carattere che ha F. maschio è troppo assillante. L’ultima nota è di venerdì e dice che deve imparare a scrivere i compiti in maniera veloce e precisa. F. maschio mi ha detto che era lei che dettava veloce. Magari era proprio così, era lei che dettava velocemente. La maggior parte delle note io le trovo ingiustificate.” (mamma di F. maschio – voto 5,5 – San Donato)

Tale conflitto si presenta di fatto in duplice modo a seconda delle situazioni:

- nelle famiglie di livello socio-economico-culturale più elevato prende la forma di critica e svalutazione del lavoro dell’insegnante, spesso generata da un senso di superiorità, oppure da una sorta di iper-protezione nei confronti dei propri figli, i quali vengono così giustificati e difesi

“C’è la mamma che dice ‘Ma cosa dice quella lì? Ma si faccia i fatti suoi’”
(maestra matematica IVC San Donato)

“Abbiamo avuto dei momenti di fuoco quest’anno coi genitori, proprio rispetto al dare valore a casa alle cose che si fanno a scuola, non a sminuirle. Sennò poi noi facciamo il triplo della fatica. Se a casa fanno il contrario o soprattutto dicono di fronte ai figli... non ci siamo.” (maestra italiano IVC San Donato)

- nelle famiglie di livello sociale più basso si manifesta di contro con sensi di inferiorità e timori per l’intromissione degli insegnanti nella propria vita privata. Il senso di competizione qui è forte.

“Secondo me a volte c’è una sorta di senso di inferiorità, se vogliamo proprio dirlo papale papale...Nel senso che il bambino va a casa entusiasta di quello che sta facendo, mentre la mamma ha questo atteggiamento di dire ‘Ma sì, ma va, ma cosa vuoi che sia...?’, senza prendere sul serio. Oppure ‘Ma cosa ne vuole sapere lei? Sono io che ti educo?’” (maestra matematica IVC San Donato)

Quando invece si è di fronte ad atteggiamenti differenti, cioè collaborativi, non di opposizione da parte dei genitori, di rispetto del ruolo e della figura del maestro, allora i risultati sarebbero evidenti, non solo dal punto di vista relazionale tra genitori e docenti, ma soprattutto dal punto di vista scolastico dei figli.

“Così come c’è chi dice ‘Che belli i lavori che fai a scuola con la maestra’. O c’è la mamma che ti ferma per strada e dice ‘Grazie maestra per i lavori che avete fatto perché è piaciuto anche a noi...nell’altra scuola non li facevamo...’. Sono cose che dette davanti al bambino gratificano il bambino e la scuola e assumono per il bambino come dire ‘Anche alla mamma piace il lavoro che stiamo facendo’. E vengono a scuola con un altro spirito” (maestra matematica IVC San Donato)

“Sicuramente mia figlia non sentirà mai dire da me che ha fatto bene a dare una certa risposta o comportarsi in un determinato modo....Forse sono troppo vecchio stampo..L’insegnante ha sempre ragione. Nei confronti del bambino deve essere sempre difesa. Poi se ho qualcosa di ridire, o non ho chiara la situazione, chiedo alle insegnanti” (mamma di G. femmina – voto 9,1 – San Giuliano)

“La cosa più importante è capire che la scuola importante ... È molto importante la scuola, ma in tutto, anche nel conoscere la gente, nel lavoro. Nel lavoro è importantissimo ora. ...Più vai a scuola e più impari ad avere contatto con la gente. La gente che non sa parlare arriva subito alle mani. A scuola impari l'educazione, ci sono le regole da rispettare. Si impara insomma per il futuro. ... ha la cultura almeno” (papà di A. maschio – voto 9,1 – San Giuliano)

4.3.5. Alcune questioni familiari particolari

Se la famiglia, come abbiamo potuto vedere, sembra avere, quantomeno agli occhi dei docenti, un ruolo prioritario nel forgiare il destino educativo dei figli, soprattutto rispetto al tipo di risorse possedute, alla cultura, ai valori, all'educazione, ecc., il clima relazionale e affettivo che essa è in grado di costruire e mantenere al suo interno appare altrettanto importante. Quello che viene segnalato dai docenti è soprattutto una relazione tra livello di turbolenza familiare e i rendimenti scolastici dei figli. La questione è soprattutto legata alle separazioni e divorzi. Ovviamente, le diverse situazioni variano anche a seconda del:

- tipo di separazione in atto: consensuale vs. giudiziale

“È stato chiesto un affidamento esclusivo da parte del papà, quindi insomma capirà che... I bambini erano in casa quando è arrivata questa lettera e l'hanno letta. Quindi hanno ...si sono caricati di questa situazione per cui si sono resi conto che il papà diceva delle cose molto negative nei confronti della mamma. Per cui è esplosa questa ansia...” (maestra italiano IVA San Donato)

- tipo di affidamento ottenuto sui bambini: congiunto vs. esclusivo

“...anche Matteo vive in una famiglia di separati. Però è una separazione diversa. In realtà Matteo è più tranquillo... Credo che abbiano l'affidamento congiunto perché vengono indifferentemente a prenderlo il papà o la mamma. mi racconta che alcuni giorni è dal papà et al. dalla mamma. passano anche dei periodi di vacanza insieme, escono insieme.” (maestra italiano IVA San Donato)

“Anche Alessandra ha i genitori separati. Ecco lei è una che ci soffre abbastanza di questa cosa. Il papà peraltro vive in America.” __ (maestra italiano IVA San Donato)

Anche lo status socio-economico dei due genitori, e soprattutto del genitore nella cui abitazione è collocato il figlio, sembra incidere.

“...mamme separate che sono costrette a lavorare. Ci tengono ovviamente ai loro figli, ma non riescono a dedicare il tempo necessario ai loro figli...”
(maestro italiano IVB San Donato)

Situazioni, secondo i docenti, tra l’altro sempre più diffuse e che avrebbero un effetto immediato sui bambini. Difficile qui comprendere quanto vi sia di obiettivo in tutto ciò e quanto invece vi possa essere mediato dalla percezione degli insegnanti.

4.3.6. L’autonomia del bambino e la propensione allo studio

Un’altra caratteristica comune ai bambini che ottengono i punteggi migliori al test è l’autonomia nei compiti e il senso di responsabilità nel seguire la didattica. In effetti gli studenti più bravi a scuola mostrano una importante autosufficienza nello svolgimento dello studio a casa, nonché una buona capacità di concentrazione sia a scuola che fuori.

“Lui che è uno che sente se c’è la verifica, o l’interrogazione, ci obbliga la sera a interrogarlo...Ha un grande senso di responsabilità. Sin da quando era piccolo.” (papà di G. maschio – voto 9,7 – San Donato)

“Se c’è qualcosa che non è chiaro spiego ma io vado e vengo, non sto seduta lì di fianco...Io mi fido anche se non mi ripete. Per me è importante anche sotto queste piccole cose cercare di responsabilizzarle...”(mamma di G. femmina – voto 9,1 – San Giuliano)

“..certe mattine, quando magari hanno le verifiche, ci alziamo mezzoretta prima e ripassiamo. Di solito si alza alle 7,30 e invece lì ci si alza alle 7. Così era più tranquillo. È uno che poi ci tiene..ci tiene...si, si,...”(papà di A. maschio – voto 9,1 – San Giuliano)

“E’ autonomo al massimo. Infatti io devo dire che sento le altre mamme, siccome sono rappresentante di classe, che mi dicono ‘Dillo alla maestra di

dargli meno compiti, mia figlia piangeva... non si può andare avanti così, siamo stati fino alle dieci di sera'. Devo dire che io non sapevo neanche. In settimana non danno tanti compiti. Questo stress che le altre mamme si sono create..." (mamma di J. maschio – voto 8,5 – San Donato)

"Lei si organizza autonomamente. Anche i compiti è autonoma. Solo quando finisce vuole farmi vedere o vuole essere magari interrogata. Ma il resto fa tutto da sola. Sin da subito, sin dalla II. È sempre stata autonoma. Lei ha il suo diario e sa cosa deve fare." (mamma di A. femmina – voto 7,9 – San Donato)

Man mano invece che si scende nella graduatoria dei punteggi ottenuti, si nota l'aumento di difficoltà nello svolgere i compiti in modo autonomo, nel trovare motivazione e concentrazione. Aumenta di pari passo anche l'ansia dei genitori a questo riguardo, che talvolta responsabilizzano e accusano gli insegnanti.

"D. maschio fa proprio fatica a ripetere oralmente, ma non perché non riesce a fare un discorso, lui non ha voglia. Probabilmente dovrei esserlo anch'io e fargli imparare a cavarsela da solo... Però lui è vero che è distratto, fa fatica a concentrarsi e ha difficoltà di apprendimento...Magari poi io mi spazientisco... e capita...perché magari siamo lì che leggiamo insieme, poi rileggiamo , e glielo dico in un modo, e poi in un altro, poi facciamo gli schemi... poi io mi arrabbio ...e se va a scuola che non ha studiato bene poi magari non dorme neanche bene la notte." (mamma di D. maschio – voto 6,0 – San Donato)

"È difficile farlo studiare e farlo concentrare. Noi studiamo tutto quello che c'è da studiare, ma io faccio proprio fatica a tenerlo fermo e concentrato su quello che deve fare. Si distrae molto facilmente, lui studia e magari pensa a quello che è successo a scuola, pensa magari all'amico che ha detto una determinata cosa. Si vede che sta leggendo e sta cercando di studiare ma la sua testa è altrove... Ho sempre cercato di seguirlo, più del dovuto. E anche questo forse è un errore, il fatto di stargli sempre troppo vicina coi compiti magari..." (mamma di F. maschio – voto 5,5 – San Donato)

"È molto duro, fatica per fargli fare i compiti... lui non vuole leggere" (mamma di M. maschio – voto 3,9 – San Giuliano)

È vero che l'autonomia nei compiti è interpretata dai genitori molto spesso come un "dono", una caratteristica innata dei propri figli, i quali per loro natura si mostrerebbero "svegli e intelligenti", responsabili e tenaci. Un atteggiamento dunque fatalistico, che non riconosce grandi meriti agli stessi genitori, i quali anzi,

proprio in questi casi mostrerebbero un impegno materiale nel seguire i propri figli piuttosto limitato. In effetti questi studenti riescono a gestirsi il lavoro da soli, in autonomia, ed anche con tempi assai più contenuti rispetto ai loro compagni.

“È innato. Non ci mettiamo lì troppo a ...Sì, va bene l'educazione, ma o uno ce l'ha dentro o niente...Ha sempre conseguito buoni risultati a scuola. È sveglio. Va bene di suo. Noi non facciamo nulla di particolare...Non abbiamo fatto grandi sforzi, normali, non ci ha mai dato grandi problemi. Le dico che secondo me è nel DNA...” (papà di G. maschio – voto 9,7 – San Donato)

“Sicuramente sono intelligenti di loro...” (mamma di F. femmina e M. femmina – voto 9,1 e 9,4 – San Giuliano)

“Io dico sempre che noi siamo stati molto fortunati, perché secondo me G. femmina di base ha delle grosse capacità, che è riuscita a sfruttare bene. ..Non lo so...poi magari tutto ciò che facciamo non mi rendo conto che la aiuta tanto... non lo so, non mi sembra di fare chissà che cosa per loro. Lei ha delle sue capacitào quanto meno...di intelligenza, di ascolto, di elaborazione... Poi magari queste sono non so...non le ho aiutate sedendomi di fianco a fare i compiti...ma facendo altre cose...” (mamma di G. femmina – voto 9,1 - San Giuliano)

“Poi non credo che il merito sia mio o di mia moglie...Non lo so proprio...Nello studio io non è che lo sto aiutando, ci mette del suo...” (papà di A. maschio – voto 9,1)

“Lui ha molta memoria. Anche quando studia le poesie, lui le legge tre volte e le sa.” (mamma di A. maschio – voto 8,8 - San Giuliano)

Non sarebbe dunque una questione di tempo dedicato o di particolari attenzioni riposte durante lo svolgimento dei compiti. Ma vi è a nostro avviso ugualmente un ruolo importante rivestito dai genitori in questi casi: la trasmissione di un'etica, un atteggiamento, di un senso di rispetto e di responsabilità. L'ereditarietà sociale qui prende luogo attraverso processi di imitazione o emulazione in positivo e in negativo dei propri genitori. Sono gli stessi genitori ad ammettere ad esempio che per quanto riguarda le capacità scolastiche i propri figli potrebbero “aver preso” o dalla mamma o dal papà. In questo senso si erediterebbe:

- la propensione e il piacere allo studio
- la volontà e la costanza
- lo spirito di sacrificio

“...bè io a scuola andavo bene.... studiavo e basta. Non ho mai avuto problemi. Poi ho cominciato a lavorare e a studiare di sera. Io mi sono diplomato con 54, da privatista...quindi è un bel po’. Io apprendevo, studiavo.... Non lo so...non lo so...non ne ho idea...(papà di A. maschio – voto 8,8 - San Giuliano)

“Mah, io ero brava da piccola a scuola. Anche mio marito. A me piaceva molto andare a scuola, studiare, mettermi lì il pomeriggio, fare i miei compiti. A me piaceva molto leggere, leggere ad alta voce” (mamma di E. maschio – voto 8,8 - San Giuliano)

L’esempio può tuttavia essere anche preso in negativo, ereditando talvolta scarsa volontà, scarse attitudini allo studio, o scarsa costanza e pazienza a livello caratteriale. È d’altro canto lo stesso concetto della “fotocopia” espresso dai docenti (vedi citazione a p. 92).

*“... A scuola però...Non è che suo padre andasse bene ai tempi a scuola...
... Non ha pazienza... Anch’io sono un po’ così, se devo fare una cosa la devo far subito. Quando arriva mio marito e gli dico di fare una cosa e la fa dopo, mi viene il nervoso” (mamma di F. maschio – voto 5,5 – San Donato)*

“...somiglia alla mamma...Si, a me dimmi di andare a lavorare e va bene, dimmi di studiare no! Non mi è mai piaciuto. L’intelligenza c’era, perché quando uno si impegna...però ...” (mamma di M. maschio – voto 4,0 - San Giuliano)

4.3.7. Il ruolo dell'insegnante

Richiamiamo infine un'ultima questione evidenziata dai docenti. Nonostante alcuni di loro glissino un po' sul ruolo da essi svolto nella creazione o riproduzione dei differenziali di apprendimento dei bambini, altri ammettono l'importanza di tale aspetto e della propria posizione.

“Così come si dice che conosciamo il bambino e sappiamo come è il genitori, allo stesso modo se conosci la classe capisci come è la maestra” (maestra italiano IVA San Donato)

Le modalità di gestione della classe, di insegnamento e di relazione con gli alunni, potrebbero di fatto influire sui differenziali di apprendimento, aiutando ad affrontarli, a contenerli e a non riprodurli. I mezzi attraverso i quali gli insegnanti potrebbero tenere sotto controllo e livellare le disuguaglianze tra gli alunni sarebbero diversi, per esempio:

- organizzare iniziative e attività extra-didattiche, quali gite, visite, laboratori, in modo da offrire occasioni di stimolo a chi ha meno opportunità di riceverli dalla famiglia;
- incentivare la lettura personale, attraverso, come detto prima, la presenza di una biblioteca di classe e attività di lettura mirate;
- predisporre programmi personalizzati e differenti per ciascun bambino, riuscendo così a sostenere i casi di maggior svantaggio e disagio.

Interventi importanti, che potenzialmente potrebbero colmare le differenze e livellare le opportunità. Eppure, nella pratica, non si registra grande entusiasmo e speranza a riguardo. Queste iniziative vengono perseguite, ma gli insegnanti appaiono spesso disillusi sulla loro efficacia. Troppo forte secondo loro rimane l'influenza del contesto familiare. Quando le condizioni familiari di partenza sono infatti sfavorevoli, gli interventi dei docenti non riescono a produrre grande effetto. Così come sarebbe vero il contrario: in presenza di un buon *background* familiare è

possibile anche colmare eventuali gap generati da scarse capacità professionali dei docenti.

“Quando un bambino ha alle spalle dei buoni genitori, il bambino può imbroccare anche dei brocchi di insegnanti ma il bambino non si perde. Il problema sussiste per quei bambini che hanno genitori poco genitori alle spalle e incontrano insegnanti poco insegnanti. Quei bambini là hanno chiuso...

Ti posso fare un esempio? Ti dirò. C'è un bimbo della mia famiglia, figlio di mia sorella che tanto per dire ha un insegnante che sta nel tempo pieno, di italiano, che è così... Mia sorella dà molta importanza alla poesia, al teatro... Ha però capito che sta insegnante è poco strutturata, è semplice-... Lo capisce dal tipo di compiti, da quello che dice... Naturalmente massimo rispetto. Le fa persino tenerezza. Ora, 'sta insegnante tra virgolette scadente, al figlio di mia sorella non potrà mai fare male. Perché sto bambino che in ogni caso è indotto a rispettare e ad amare la maestra, va a casa e tiene due libri aperti che sono i genitori e tutto il mondo in cui è calato. I problemi amari sono per i compagni di questo bambino che non hanno alle spalle genitori forti uguali. Mia sorella tanto per dire lo spinge a leggere dei libri e poi ne parlano. C'è, sai, quel fermento in famiglia. Poi vedono dei film, in cassetta. La tv è censurata ma in modo intelligente. La vedono assieme. Poi fa sport, escono, viaggiano. Prima di fare un viaggio si preparano, quello che mangeranno, che vedranno, la geografia. C'è la geografia vissuta, la grammatica nell'orecchio, la letteratura percepita, e l'eloquio dei genitori e degli amici che vanno a casa. Dimmi tu se è poco? Quindi la maestra che è molto scadentina è ininfluyente su mio nipote” (maestra matematica IV C D San Giuliano)

4.3.8. Le eccellenze

Terminiamo l'analisi delle interviste in profondità riportando qui alcuni passaggi in cui vengono descritte dai docenti le eccellenze della loro classe in relazione ai rendimenti e alle capacità di apprendimento dei bambini. Iniziamo con le descrizioni riportate dalle insegnanti di San Donato.

“E. è la migliore della classe, direi. È una bambina splendida, è una bambina molto sensibile, culturalmente molto sollecitata dalla famiglia... è in grado di mettere in relazione cose studiate nei diversi ambiti. Cosa che è abbastanza difficile per dei bambini piccoli. Ma lei proprio è una bambina molto bella in tutti i sensi. ...

è sempre stata una bambina molto brillante, molto ordinata, il top. La classica, quella che noi a volte diciamo la secchiona, ma secchiona nel senso bello. Perché per esempio non ha mai avuto nessun tipo di atteggiamento nei confronti dei compagni per dire “io sono brava”, anzi... È molto sensibile.”
(maestra italiano IVA San Donato)

“Come ha tantissime opportunità l'altro bambino brillantissimo della classe che è M.... Anche lui credo che assieme ad E. sono i migliori. È brutto dire questa cosa perché sembra che vuoi fare un paragone ... Sono i migliori perché veramente hanno...

M2: delle intuizioni che gli altri bambini non hanno

M1: sono anche più maturi degli altri

M2: sono un gradino più in là, si nota questa differenza... non è questione solo di preparazione o di conoscenza, è una capacità di capire e di andare oltre le cose che si stanno facendo in quel momento. Come diceva lei, anche la capacità di collegare più argomenti tra di loro, o passare al gradino successivo, intuire cose c'è dopo”

(maestre IVA San Donato)

“A. è proprio in gamba, lei riesce a fare bene tutto, gli approfondimenti... Lei suona il pianoforte, fa i concorsi e li vince

M1: Il papà è musicista, quindi culturalmente di un certo tipo...

M2: la mamma è direttrice di un nido di infanzia, quindi è molto stimolata. Non si stanca di suonare. Le piace anche il nuoto. Fa tantissime cose.

M1: A. è una bambina matura perché ha una famiglia alle spalle che ha abituato anche i fratelli ad essere indipendenti, autonomi, a gestirsi...

M2: A procrastinare anche gli impegni. Uno per dedicare ore al pianoforte deve saper dire che non va a giocare fuori.” (maestre IVC San Donato)

“M2: G. è il non plus ultra. È molto stimolato, molto attivo, molto attento. ... Proprio un bambino, forse il più bravo..

MI: Il più bravo perché è il più attivo e il più vivace anche mentalmente. Non basta essere bravi solo sulla carta. Conta tutto un modo di fare. Lui è positivo.” (IVC San Donato)

Queste invece le testimonianze di due eccellenze di San Giuliano.

“G. ha un’intelligenza vivace, bella, che hai piacere di parlare. Lei è una poetessa, inventa poesie su tutti i temi possibili e immaginabili” (maestra matematica IVA San Giuliano)

“C’è S. che è molto brava. La mamma lavora in un’agenzia viaggi. Lei è un peperino, ma che sa controllarsi. Se le dici di piantarla lei smette. Lei prima lavora e poi tutto il resto.”(maestra matematica IVA San Giuliano)

Da queste descrizioni si nota come a San Donato i tratti che sembrano contare maggiormente per il buon giudizio dei docenti siano: la brillantezza, la vivacità, gli stimoli, le sollecitazioni, le esperienze, la proprietà di linguaggio, la cultura alle spalle... Tutti concetti assai vicini a quelli che lo stesso Bourdieu aveva già individuato come attinenti alle classi più avvantaggiate. Le descrizioni delle eccellenze a San Giuliano appaiono oltre che numericamente inferiori, anche meno enfatiche e più modeste. Da un lato, nel caso di G. (femmina), vengono evidenziate caratteristiche artistiche, fuori dal comune, dall’altro, nel caso di S. (femmina), si mette in primo piano la capacità di controllo, di disciplina e di obbedienza. Caratteristiche queste ultime solitamente apprezzate soprattutto in contesti di più bassa estrazione sociale (Bourdieu e Passeron 1970).

4.4. Conclusione della prima fase

La somministrazione dei test Pirls nelle due scuole da noi selezionate ci ha permesso di osservare la relazione tra contesto circostante, *background* familiare e i modi di organizzazione della scuola. Le interviste in profondità a insegnanti e genitori ci hanno poi concesso di indagare a fondo i processi sottostanti i differenziali di apprendimento e i processi di ereditarietà sociale esistenti in famiglia.

La scuola di San Donato è complessivamente andata meglio nel test, ma è stata valutata soprattutto bene in quanto all'omogeneità dei risultati sia "entro" le classi che in particolar modo "tra" le classi. I punteggi infatti non differivano granché tra una sezione e l'altra. Ed inoltre abbiamo visto che le classi apparivano piuttosto simili anche in relazione alla composizione del *background* familiare.

A San Giuliano invece, ove sappiamo vi è un contesto circostante più penalizzante, abbiamo rintracciato oltre che risultati lievemente inferiori nel complesso, soprattutto un preoccupante fenomeno di segregazione di due particolari sezioni nella scuola. In queste classi infatti si sono accumulati casi di disagio sopra la media, sia in relazione alle origini sociali che alle abilità dei bambini. Nelle rimanenti due sezioni ove le classi sono state invece composte in modo più eterogeneo, l'effetto del contesto si è di fatto attenuato. La scuola di San Giuliano risulta cioè spaccata in due: una parte che si allinea con i livelli le *performance* di San Donato, ed una parte invece molto sotto la media.

Questa evidenza empirica ci fa riflettere sulle responsabilità dei dirigenti e si riallaccia molto bene alle ipotesi elaborate dagli studiosi della cosiddetta *school effectiveness* (vedi paragrafo 2.2.1), che sostengono il potere di mediazione delle decisioni organizzative della scuola tra origini sociali e apprendimenti degli studenti. In questo caso le scelte gestionali hanno avuto un effetto chiaramente negativo. Sono state effettuate scelte che hanno infatti ampliato e potenziato uno svantaggio già iniziale delle famiglie, creando vere e proprie "classi-ghetto". Una responsabilità dunque forte ed evidente, che mette in luce l'importanza dei criteri di composizione delle classi nella scuola. Un criterio come quello adoperato dalla dirigente di San

Giuliano (si tratta della dirigente in carica precedentemente), basato sulla condizione occupazionale dei genitori, è risultato di fatto discriminante e pericoloso.

Tramite le interviste in profondità effettuate poi con i docenti e i genitori del sottocampione di alunni è stato possibile indagare in modo più dettagliato i fattori più prettamente familiari sottostanti i differenziali di apprendimento. I processi di eredità culturale e sociale tra genitori e figli sono emersi nella loro chiarezza. Secondo gli insegnanti vi sono di fatto famiglie “adeguate” e famiglie “meno adeguate” nel creare possibilità di buoni rendimenti scolastici dei figli. Le condizioni che favoriscono un buon rendimento dei bambini sarebbero molteplici.

Prima di tutto si individuano gli aspetti più squisitamente legati al capitale culturale familiare. I genitori spontaneamente ci raccontano di uno dei tasselli fondamentali nel processo di trasmissione delle abilità, che prende la sua più importante forma nelle attività svolte con i figli prima dell’inizio della scuola, durante la prima infanzia. È qui che emerge anche il ruolo fondamentale delle abitudini di lettura acquisite dai bambini. Se si è stati infatti socializzati alla lettura di libri, favole, filastrocche, ecc, sin dalla più tenera età sembra essere più che naturale che durante gli studi primari se ne raccolgano i benefici, in termini di proprietà del linguaggio, buona attitudine alla conoscenza, allo studio, alla scoperta... Certamente nei contesti sociali e culturali più avvantaggiati queste attività sembrano essere svolte con maggiore naturalezza; risultano anche maggiori gli impulsi formativi e gli incoraggiamenti cui i bambini sono sottoposti. Più i bambini sono “stimolati” e più peraltro gli insegnanti tendono ad avere una buona impressione su di loro. Vi è anche poi l’uso del tempo libero e l’impegno in attività extra-scolastiche, non necessariamente culturali (può essere uno sport), che sembra arricchire le potenzialità anche cognitive e comportamentali dei giovani studenti. Ma vi è anche la questione dell’importanza attribuita alla scuola da parte dei genitori, e quindi di riflesso dei figli. Da questo livello dipende il buon atteggiamento, rispettoso e responsabile degli alunni, e il buon rapporto con i docenti. Una condizione ritenuta necessaria affinché vi siano buoni risultati. Un elemento imprescindibile, capace a detta degli insegnanti di mediare anche *background* socio-economici meno avvantaggiati.

Insomma un quadro molto articolato quello che emerge dalle interviste in profondità, in linea con le intuizioni di Bourdieu , ma anche con le rielaborazioni degli autori successivi (De Graaf 2000) che ponevano l'accento sugli elementi cognitivi e linguistici e la centralità della lettura nello sviluppo delle abilità scolastiche.

Un approccio certamente utile quello dello studio di caso, che ci ha permesso di esplorare in modo ravvicinato i processi sia scolastici che familiari che avvantaggiano (o meno) gli apprendimenti dei bambini. Faremo di sicuro tesoro di questa prima esperienza, sulla quale difficilmente possiamo generalizzare, ma che ci potrà guidare in modo più efficace nelle analisi e ci permetterà di far luce su risultati magari difficilmente decifrabili da un punto di vista meramente quantitativo.

CAPITOLO 5. LE ANALISI DEI DATI PIRLS

Tutti i modelli sono sbagliati, ma alcuni sono utili

(G.E.P. Box 1979)

In questo capitolo ci occuperemo di illustrare i risultati delle analisi quantitative condotte sulla banca dati Iea Pirls 2006 per l'Italia. Suddivideremo la trattazione in due parti. Nella prima presenteremo le evidenze empiriche ottenute dalle elaborazioni delle informazioni relative al livello studente. Verranno cioè analizzati i risultati al test Pirls mettendoli in relazione con le caratteristiche dei singoli bambini, ed in particolare il genere, la zona di residenza, le provenienze territoriali e nazionali, le origini sociali, nonché il capitale culturale coltivato all'interno delle rispettive famiglie. Saranno in questo modo messe alla prova le ipotesi centrali del progetto. Ci si attende infatti innanzitutto che il *background* socio-economico mostri un effetto importante sui differenziali di apprendimento nella lettura dei bambini di quarta elementare; in secondo luogo ci aspettiamo però che tale effetto sia mediato in buona parte dagli indicatori del capitale culturale familiare.

Nella seconda sezione del capitolo si allargheranno le prospettive esplorando il ruolo svolto anche da altri fattori, inerenti principalmente il livello scuola, considerando anche la rilevanza di alcuni indicatori del contesto entro il quale la scuola è collocata. Verrà così innanzitutto stabilito quanta parte della variabilità dei risultati al test sia attribuibile al livello dei singoli (dunque al loro retroterra socio-economico e culturale) e quanta invece sia riconducibile a fattori inerenti la scuola, la sua organizzazione, la composizione dell'utenza al suo interno, il clima in essa percepito, i suoi insegnanti, e così via.

L'obiettivo dunque è quello di misurare i piani di influenza dei diversi fattori che agiscono sulle competenze nella lettura nei bambini di nove anni. Prenderemo spunto da quanto rilevato nella fase 1 del progetto, che ci ha suggerito che esiste, oltre all'effetto delle origini sociali, un importante ruolo svolto anche dall'amministrazione e gestione delle singole scuole che inevitabilmente si

ripercuote sui risultati scolastici. Se di fatto nei nostri dati si scovasse una variabilità cospicua dei risultati non solo “entro” ma anche “tra” le scuole, allora potremmo dire di aver rilevato un piano di diseguaglianze e iniquità che, almeno in parte, si astrae dal livello individuale e familiare. Un piano più sistemico dunque, nel quale è possibile rintracciare anche responsabilità istituzionali, organizzative e gestionali sulle quali poter eventualmente anche intervenire con efficacia.

Il materiale empirico emerso durante la fase qualitativa di indagine, costituito dalle interviste in profondità ai docenti e ai genitori, ci farà da sfondo per le nostre analisi, guidandoci nell’ interpretazioni dei risultati e fornendo valore sostantivo e semantico alle evidenze di volta in volta rintracciate.

5.1. Le analisi a livello individuale

La banca dati IEA-PIRLS 2006 da noi usata in questa sezione di analisi è già stata dettagliatamente presentata nel paragrafo 3.2. Ci limitiamo qui a ricordare che si tratta di risultati al test di apprendimento alla lettura somministrato a studenti che nel 2006 frequentavano la quarta elementare in 40 paesi del mondo. La rilevazione è quinquennale e la prima ondata è stata svolta nel 2001. Il campione italiano del 2006 è costituito da 3581 studenti, appartenenti a 150 diverse scuole del territorio nazionale. All’interno di 100 di queste scuole è stata selezionata casualmente una classe che ha partecipato per intero (escluso gli assenti e i disabili) alla rilevazione. Nelle rimanenti 50 scuole abbiamo la partecipazione di due classi per intero. Per i dettagli metodologici sia sul campione che su tutte le altre questioni tecniche si rimanda alla nota metodologica.

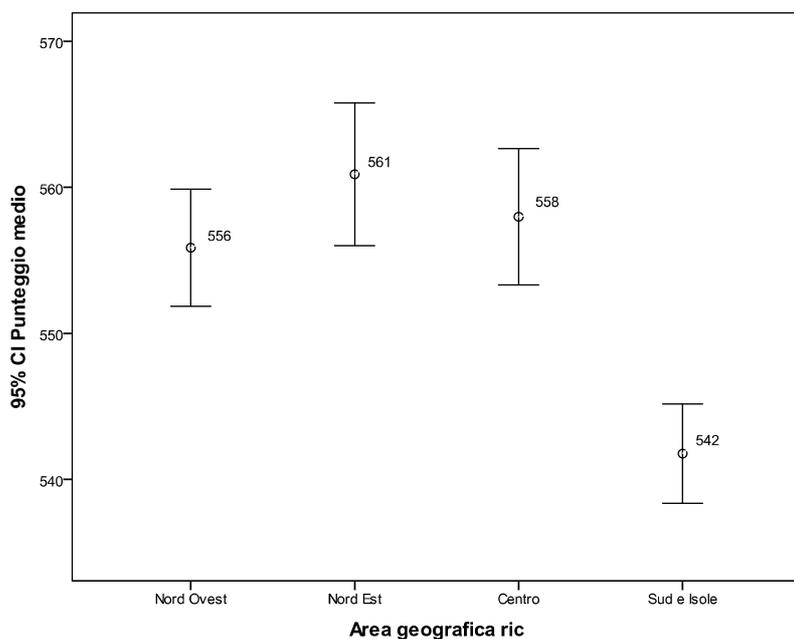
I risultati complessivi al test ottenuti dagli studenti italiani rispetto al resto dai paesi partecipanti al 2006 sono molto buoni. L’Italia infatti si posiziona all’ottavo posto ed è seconda a livello europeo dopo il Lussemburgo. Rispetto alla media standardizzata dei punteggi, centrata sul valore 500, gli alunni italiani nel complesso raggiungono un ottimo punteggio, 551, mostrando peraltro un andamento positivo rispetto a quanto rilevato nella prima ondata Pirls (Martin et al. 2007).

Un quadro complessivo dunque soddisfacente, confermato anche dai risultati dell'indagine gemella sugli apprendimenti in matematica e scienze (l'indagine IEA-Timms 2007). La scuola primaria italiana sembra cioè riuscire a preparare bene i suoi alunni, rendendoli competitivi anche in un'ottica internazionale³¹.

5.1.1. Le differenze territoriali

In realtà ciò che a noi interessa si cela dietro il valore nazionale e il posizionamento complessivo. Iniziamo così a scomporre il dato generale³² per analizzare come si distribuiscono innanzitutto i risultati a livello territoriale. Si nota immediatamente un forte squilibrio nella distribuzione.

GRAFICO 2: PUNTEGGI MEDI AL TEST PIRLS, PER MACRO-AREA GEOGRAFICA. GRAFICO DEGLI ERRORI. INTERVALLO DI CONFIDENZA 95% (CASI=3581).



³¹ È invece andando avanti con la carriera scolastica che le *performance* degli studenti italiani iniziano a calare bruscamente, soprattutto in matematica. Già dall'ottavo grado di istruzione (III media – dati Timss 2007) ci si ritrova abbondantemente sotto il valore medio internazionale (480 per matematica e 495 in scienze). Quando si misurano poi le competenze dei 15enni rilevate nell'indagine PISA 2006 l'Italia si inquadra ancora peggio, sia per quanto attiene le capacità matematico/scientifiche (media di 462 per matematica e 475 per scienze) che per le abilità di lettura (469) (Invalsi 2010b).

³² Si ricorda che il punteggio medio da noi calcolato, indicato da PV, è ottenuto dalla media dei 5 *plausible value* presenti nel *dataset*. Si rimanda alla nota metodologica per gli approfondimenti.

Nord e centro da un lato, sud (e isole) dall'altro³³. Un risultato che non sorprende, oramai noto, del quale si discute molto (cfr. Felice 2007; Montanaro 2010). Dedichiamo qui un piccolo approfondimento alla questione territoriale, prima di procedere con il resto delle analisi riguardanti la relazione tra origini sociali, capitale culturale e apprendimenti. La questione infatti è di estrema rilevanza, e come vedremo emergerà nuovamente nel resto delle nostre analisi. Essa tra l'altro risulta fortemente correlata alla questione delle origini sociali. Vediamo come.

Un divario, quello tra nord e sud, evidente, che sappiamo anche aumentare man mano che si sale nei livelli educativi. E' durante gli studi superiori che infatti il *gap* tra nord e sud si fa più evidente, accavallandosi peraltro a quello derivante dalla stratificazione orizzontale del sistema educativo (liceo vs. tecnici/professionali). Anche tenendo sotto controllo il livello sia individuale che scolastico, le differenze territoriali sembrano permanere nella scuola secondaria (Checchi 2004). Dietro il divario nord-sud delle superiori vi sarebbero secondo alcuni studiosi con ogni probabilità fattori di natura contestuale e territoriale che penalizzerebbero la realtà meridionale, legati ad esempio alle iniquità nelle dotazioni di risorse per le scuole (edifici e attrezzature), scarse in molte province del sud, e alla diversità nelle condizioni del mercato del lavoro, con la presenza di alti tassi di disoccupazione e di lavoro irregolare nel Mezzogiorno, che avrebbero un effetto negativo sulla carica motivazionale degli studenti (Bratti et al. 2007).

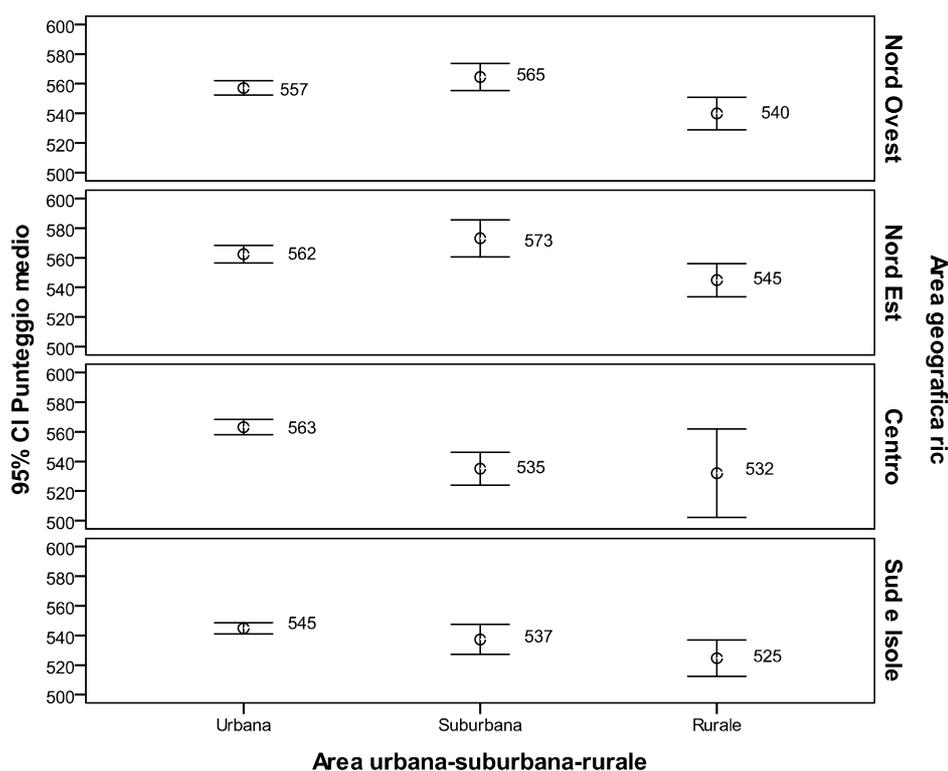
Anche i nostri dati Pirls 2006 danno conto di questo divario territoriale e indicano che le competenze degli studenti del Mezzogiorno risultano assai inferiori alla media nazionale già nei primi anni di formazione. Bisognerà però valutare e scoprire se durante questo particolare ciclo di studi tale eterogeneità sia dovuta, come per le superiori, ad aspetti soprattutto istituzionali e contestuali. Accenneremo meglio a questo aspetto tra breve.

Scomponendo ulteriormente i risultati anche per tipologia di zona di ubicazione della scuola, si nota come nelle aree rurali la media dei punteggi tenda in generale ad

³³ A livello regionale, i test migliori si registrano nelle seguenti regioni: Friuli Venezia Giulia, Marche, Sardegna, Toscana, Emilia-Romagna, Lombardia e Veneto. I risultati invece peggiori sono in: Basilicata, Campania, Liguria e Sicilia. Il campione Pirls 2006 però si ricorda che non è rappresentativo della distribuzione delle scuole primarie a livello regionale. Difficile dunque fare inferenze su questo livello di risultati.

essere inferiore rispetto a quanto avviene nelle scuole urbane o suburbane. I punteggi più bassi si rilevano inoltre proprio nelle zone agricole del meridione (punteggio 524), ove evidentemente i piani di svantaggio si accavallano, e dove analfabetismo e abbandoni precoci erano più diffusi nella generazione dei genitori. I migliori punteggi vengono ottenuti invece dalle scuole del nord ubicate in aree suburbane (565 al nord-ovest; 573 al nord-est). Un dato, quest'ultimo, tra l'altro interessante per quanto riguarda la situazione settentrionale. Le scuole delle grandi città del nord vengono superate da quelle del loro *hinterland*, o dei piccoli centri suburbani, in quanto a competenze dei loro alunni. Un risultato che varrebbe la pena approfondire in indagini future.

GRAFICO 3. PUNTEGGI MEDI AL TEST, PER AREA URBANA/SUBURBANA/RURALE, ENTRO LE MACRO-AREE GEOGRAFICHE. GRAFICO DEGLI ERRORI. INTERVALLO DI CONFIDENZA 95% (CASI=3581).



Anche lo svantaggio rilevato dalle zone rurali del Mezzogiorno ci richiama una tematica interessante. Infatti le zone rurali del settentrione non manifestano la medesima penalizzazione rilevata al sud. Questo si potrebbe ricollegare al recente fenomeno delle cosiddette “nuove ruralità” (Corrado 2010). Già dagli anni '80 infatti si era iniziato a parlare di “rivincita delle campagne”, ossia del processo di riqualificazione e differenziazione della produzione agricola, volto a contrastare il declino delle attività, l'esodo e l'invecchiamento della popolazione di queste aree, l'isolamento e la debolezza infrastrutturale e dei servizi. Si è così registrata una forte svolta demografica delle zone rurali, che tuttavia ha riguardato in buona misura solo il nord Italia. Al sud infatti questa ripresa è stata molto meno evidente, mantenendo così intatto lo svantaggio delle aree agricole meridionali³⁴.

Come si vedrà però tutti questi divari territoriali, sia tra macroaree geografiche che tra zone urbane/suburbane/rurali, scompariranno una volta tenute sotto controllo le variabili legate alle origini sociali degli studenti. I modelli di regressione riportati nei prossimi paragrafi ci mostreranno come, controllando per titolo di studio e classe sociale dei genitori, le differenze tra nord-sud del paese e anche tra aree urbane/suburbane/rurali si annullino. Ciò potrebbe suggerire dunque che le differenze qui rilevate nelle *performance* degli studenti delle scuole elementari non siano attribuibili a fattori di tipo contestuale, legati cioè a dimensioni del territorio, né a fattori legati al sistema educativo, ma siano piuttosto associabili ad una diversa estrazione sociale delle famiglie residenti nelle diverse aree del paese.

Un'apparente contraddizione dunque rispetto a quanto appena detto per le superiori, ove le differenze nord-sud rimangono presenti pur tenendo fermi i *background* familiari. È tuttavia plausibile pensare che le situazioni siano differenti a seconda del ciclo di studi considerato. Abbiamo già più volte sottolineato nel nostro inquadramento teorico come il periodo di studio primario si caratterizzi da un'influenza delle origini sociali e delle condizioni culturali della famiglia assai più

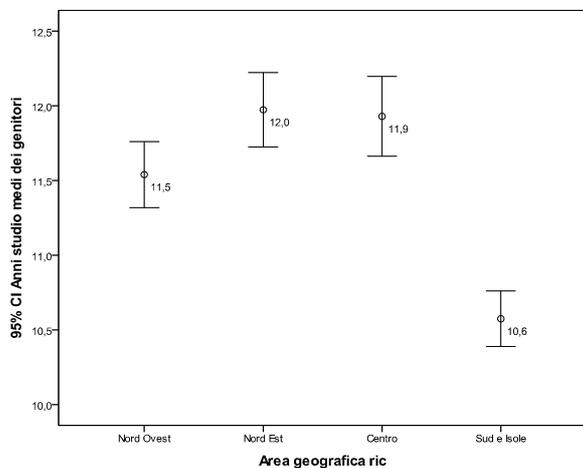
³⁴ Nel settentrione, e anche in buona parte al centro del paese, i chiari processi di “rurbanizzazione” hanno invece dato a queste zone nuove potenzialità, dal punto di vista non solo produttivo, ma anche residenziale, ambientale e soprattutto culturale (Ventura et al 2008). Si pensi a questo proposito all'offerta sempre più frequente di iniziative quali il turismo culturale, enogastronomico e naturalistico, che figurano sempre più come strategie per lo sviluppo sociale, economico e culturale del territorio. Tutte proposte che ancora una volta evidenziano marcate differenze tra il centro-nord e il sud.

marcata di quanto accada più oltre nel percorso educativo. L'ipotesi dei corsi di vita di Mare (1980), lo ricordiamo, ci suggerisce che l'effetto del *background* familiare sulle transizioni si presenti molto forte all'inizio della carriera scolastica, diminuendo invece col passaggio alle transizioni successive. Gli studi sul capitale umano ci mostrano inoltre come i primi anni di formazione dei bambini siano cruciali nel processo di accumulazione delle abilità cognitive e come in questo periodo il ruolo della famiglia risulti centrale (Heckman 1999). I processi di eredità sociale sarebbero dunque più evidenti durante l'infanzia piuttosto che oltre (Esping-Andersen 2003).

Potrebbe dunque essere possibile sostenere che le differenze territoriali nei livelli di apprendimento dei bambini iscritti al IV grado di studio siano in buona parte imputabili a differenze nelle origini sociali delle rispettive famiglie (Gasperoni 1997). Diverso, come vedremo, sarà il discorso relativo alla variabilità dei risultati "tra" le scuole, che metterà nuovamente in evidenza un interessante *gap* tra nord e sud. Potremmo in ogni caso mettere al vaglio l'ipotesi appena formulata, ossia che l'effetto della famiglia sia preminente rispetto a quello eventualmente dimostrato dalla scuola o dal contesto, nella seconda parte delle nostre analisi, dedicate ai modelli multilivello, ove si potrà "pesare" ciascuno di questi piani.

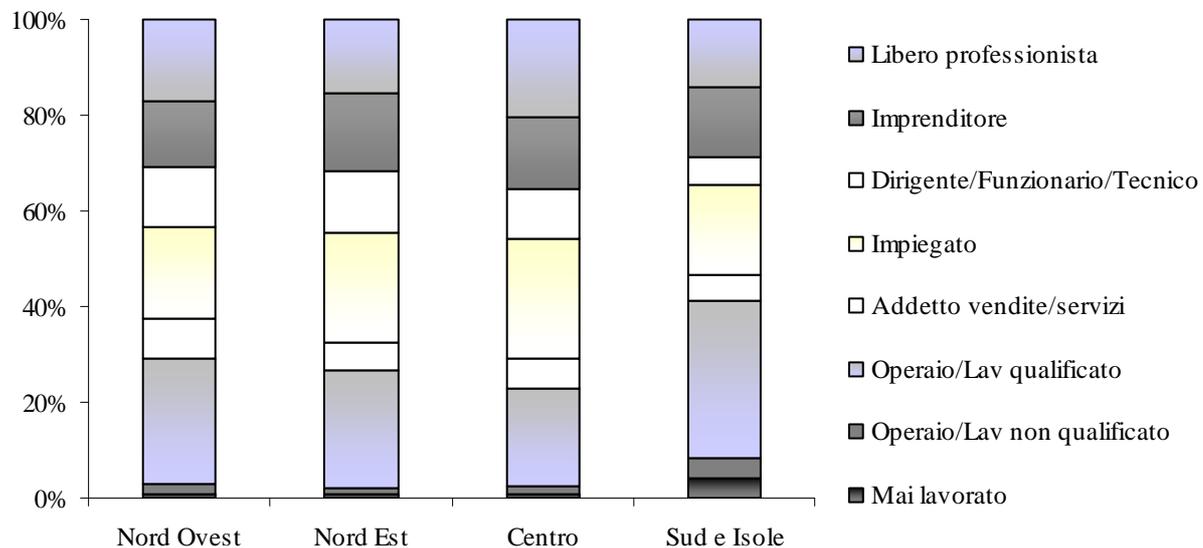
Vediamo a questo punto, per sostenere la nostra linea interpretativa, come si distribuisce il titolo di studio medio dei genitori e la classe sociale tra le diverse aree geografiche del paese.

GRAFICO 4. TITOLO DI STUDIO MEDIO DEI GENITORI (MEDIA DEGLI ANNI DI ISTRUZIONE) TRA LE AREE GEOGRAFICHE. GRAFICO DEGLI ERRORI. INTERVALLO DI CONFIDENZA 95% CASI=3129



Le differenze relative al livello di educazione appaiono, seppur non particolarmente elevate, significative. Nel Mezzogiorno gli anni medi di istruzione dei genitori del nostro campione risultano di 10,5 mentre al nord-est e al centro di circa 12,0. Stesse evidenze si rilevano tra le aree urbane/rurali: gli anni di istruzione medi dei genitori nelle scuole urbane risultano 11,6 mentre nelle aree agricole 10,2. Le origini sociali dunque risultano più basse in media nelle famiglie del meridione rispetto al settentrione, ed anche più basse nei contesti di campagna rispetto a quelli cittadini. Anche la distribuzione delle occupazioni risulta sensibilmente diversa tra nord e sud (e tra aree rurali e urbane). Per le cautele da seguire nella lettura della variabile relativa alla classe sociale si rimanda alla nota metodologica. Ricordiamo qui solo che il criterio utilizzato è stato quello della dominanza tra le due occupazioni dei genitori. Mentre al nord, in ogni caso, troviamo accentuazioni sulle occupazioni di tipo imprenditoriale e al centro sulla libera professione e sulle occupazioni di tipo impiegatizio, al sud e nelle aree rurali troviamo, invece, una prevalenza di occupazioni operaie.

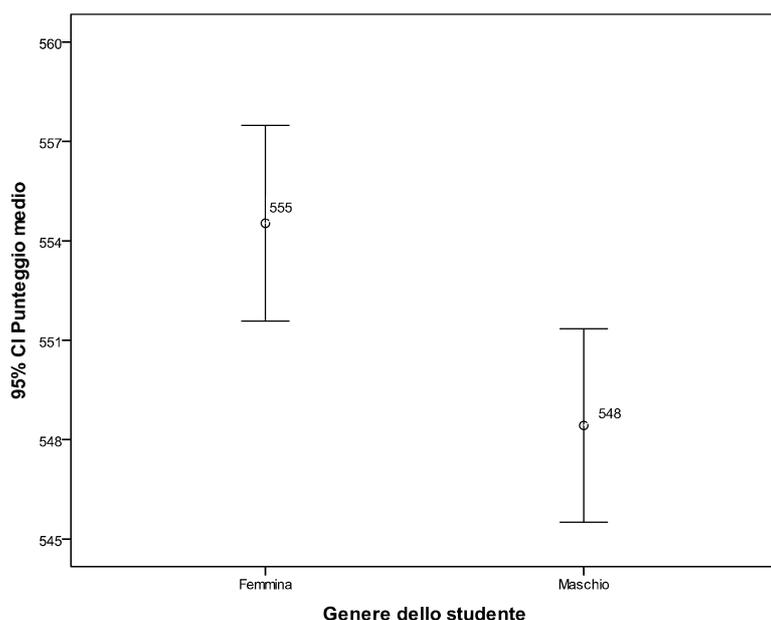
GRAFICO 5. DISTRIBUZIONE DELLA CLASSE SOCIALE DEI GENITORI TRA LE MACRO-AREE GEOGRAFICHE. CASI=3197. VALORI PERCENTUALI.



5.1.2. I risultati al test sulla base delle variabili socio-demografiche

Dopo aver messo in luce le differenze territoriali ed il loro inevitabile legame con l'estrazione sociale media delle famiglie, procediamo con l'esplorare a livello descrittivo la relazione tra origini sociali e apprendimenti nelle lettura. Prima infatti di giungere nel cuore delle nostre analisi, ossia di studiare il ruolo svolto dagli indicatori di capitale culturale nella relazione tra *background* socio-economico e risultati al test, osserviamo come si distribuisce il punteggio medio di lettura sulla base innanzitutto delle variabili anagrafiche degli studenti e poi delle caratteristiche familiari. Iniziamo dal genere degli alunni.

GRAFICO 6. PUNTEGGI MEDI AL TEST PIRLS, PER GENERE DELLO STUDENTE. GRAFICO DEGLI ERRORI. INTERVALLO DI CONFIDENZA 95% (CASI= 3581)

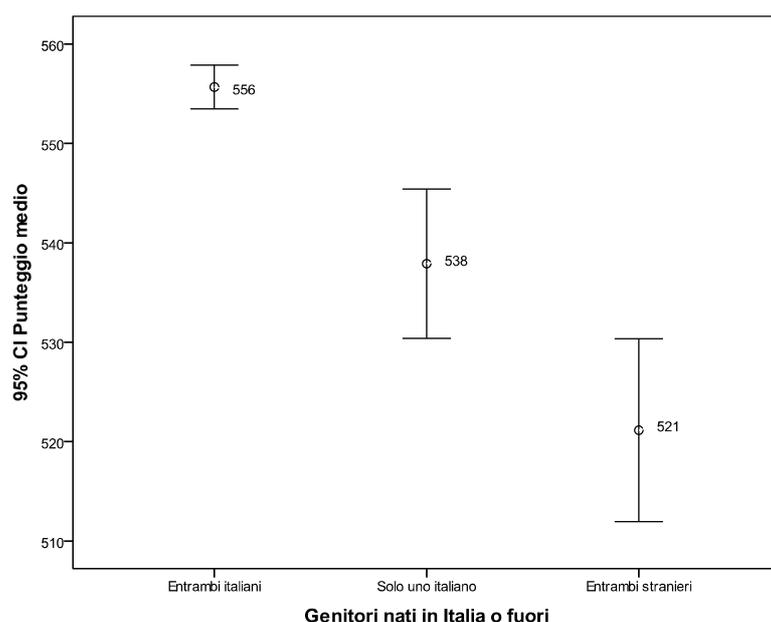


Le bambine ottengono risultati significativamente migliori rispetto ai maschi. Il vantaggio dimostrato dalle studentesse relativamente ai livelli di *competenza* nella lettura è solitamente confermato anche nelle rilevazioni effettuate in epoche

successive di studio³⁵. Diverso è il discorso per quanto riguarda le competenze matematiche, nelle quali sono i maschi che, soprattutto con l'andare avanti della carriera scolastica, tendono ad avere invece livelli di competenze maggiori³⁶. Le differenze che rileviamo nel Pirls2006 sono significative, anche se comunque non particolarmente elevate: 554 punti per le femmine, 548 per i maschi.

Una differenza più marcata ed importante è invece quella legata alla nazionalità dei bambini e dei genitori. Parliamo dunque di immigrazione, anche se questo tema non costituirà un punto di interesse specifico della nostra ricerca. Lo svantaggio dimostrato dai bambini stranieri appare subito evidente. Basta anche solo la presenza di uno dei due genitori straniero e il punteggio tende mediamente ad abbassarsi.

GRAFICO 7. PUNTEGGI MEDI AL TEST PIRLS, PER NAZIONALITÀ DEI GENITORI. GRAFICO DEGLI ERRORI. INTERVALLO DI CONFIDENZA 95% (CASI =3514³⁷)



³⁵ Nelle prove di lettura Pisa 2006 le studentesse ottengono un voto medio significativamente più elevato rispetto agli studenti maschi (489 contro 448) (Invalsi 2010b).

³⁶ Nel Timss 2007 le differenze non appaiono marcate, anzi danno ancora conto di un leggero vantaggio delle femmine. Nelle prove di matematica del Pisa 2006 invece i maschi italiani ottengono un punteggio sensibilmente più alto di quello delle studentesse (470 contro 453 delle femmine), allineandosi ad una tendenza comune a quasi tutti i paesi partecipanti. Un gap che non viene però rilevato nelle prove relative alle scienze (Mullis et al 2008a; 2008b).

³⁷ La variabile sulla nazionalità presenta 64 casi mancanti.

Se si considera poi anche il luogo di nascita dei bambini si ha un quadro più specifico delle diverse situazioni familiari.

TABELLA 7: DISTRIBUZIONE DEL PUNTEGGIO MEDIO SULLA BASE DELLA NAZIONALITÀ DEI BAMBINI/GENITORI. ORDINAMENTO DECRESCENTE DEI VALORI MEDI. ES= ERRORE STANDARD DELLA MEDIA.

<u>Nazionalità bambino e genitori</u>	<u>Media</u>	<u>E.S.</u>	<u>N</u>
Italiani	556	1,1	2970
Italiano con 1 genitore straniero	539	4,2	259
Stranieri con 1 genitore italiano	534	8,9	37
Stranieri con entrambi i genitori italiani	531	12,4	36
Stranieri con entrambi genitori stranieri	522	6,8	109
<u>Italiano ma entrambi genitori stranieri</u>	<u>521</u>	<u>6,4</u>	<u>103</u>
Totale	552	1,1	3514

Le situazioni di maggiore difficoltà si rilevano ancora nelle famiglie in cui entrambi i genitori sono stranieri. In questi casi non fa alcuna differenza se il figlio sia nato o meno sul territorio nazionale. Vi sono poi le situazioni intermedie, che sono quelle in cui, come già detto, solo uno dei genitori non è italiano. In questi casi vi è comunque uno svantaggio, anche se minore. Potrebbero qui insorgere problematiche legate soprattutto al bilinguismo, nel caso soprattutto in cui la lingua parlata in casa non coincida quella del coniuge italiano (anche se questo è un punto che nella letteratura rimane ancora controverso).

E' vero che si rilevano anche svantaggi nell'estrazione sociale delle famiglie degli stranieri rispetto a quelle italiane, non tanto in relazione al titolo di studio, quanto piuttosto alla condizione occupazionale. La classe sociale risulta infatti mediamente più bassa nelle categorie degli immigrati, anche se la numerosità dei casi è talmente ridotta da non poter fare inferenze certe su di essi. Conviene comunque tenere conto dell'esistenza del probabile doppio livello di svantaggio concentrato nelle categorie degli stranieri: lo svantaggio legato in primo luogo come detto alla minore conoscenza della lingua italiana o ad altri fattori di acculturazione e integrazione (es.

lo *shock* di trovarsi in un paese straniero all'improvviso, perdere amici, sentirsi diverso, ecc) e lo svantaggio derivante dalle origini sociali (più basse). In realtà i successivi modelli multivariati di analisi metteranno in luce il permanere dello svantaggio degli immigrati anche a parità di *background* socio-economico, evidenziando perciò la preponderanza della questione dello svantaggio linguistico rispetto al resto.

Procediamo ora con l'esplorare come si distribuiscono i punteggi al test Pirls in relazione alle altre dimensioni. Esaminiamo il titolo di studio dei genitori.

GRAFICO 8. PUNTEGGIO MEDIO AL TEST PIRLS, PER TITOLO DI STUDIO DELLA MADRE. GRAFICO DEGLI ERRORI. INTERVALLO DI CONFIDENZA 95% (CASI=3226)

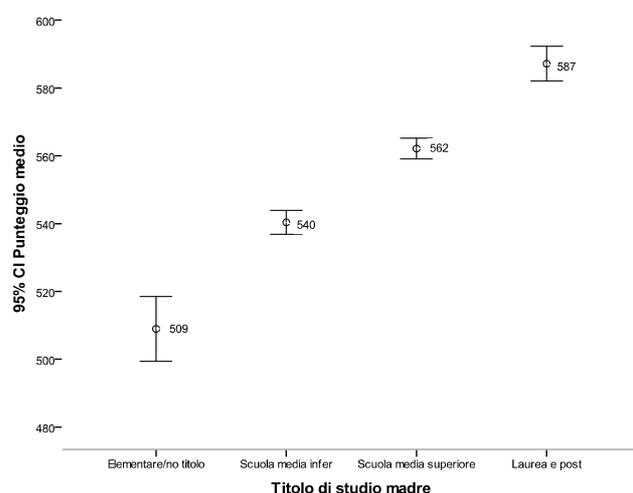


GRAFICO 9. PUNTEGGIO MEDIO AL TEST PIRLS, PER TITOLO DI STUDIO DEL PADRE. GRAFICO DEGLI ERRORI. INTERVALLO DI CONFIDENZA 95% (CASI=3238)

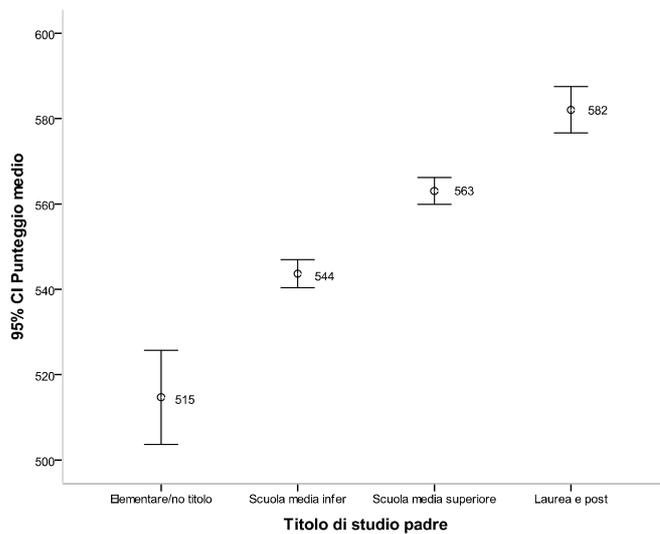
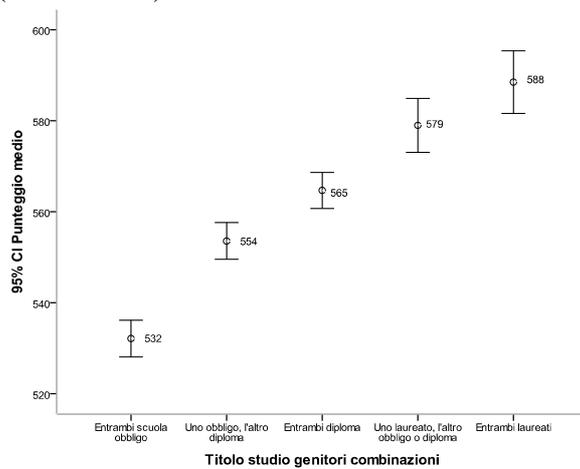


GRAFICO 10. PUNTEGGIO MEDIO AL TEST PIRLS, PER COMBINAZIONE DEI TITOLI DI STUDIO MADRE-PADRE. GRAFICO DEGLI ERRORI. INTERVALLO DI CONFIDENZA 95% (CASI=3129)



Tre riflessioni possiamo subito produrre osservando queste distribuzioni:

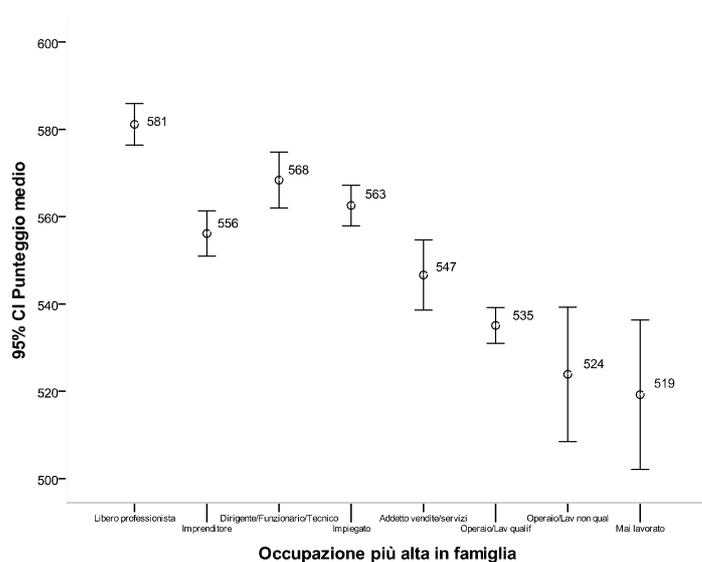
- 1) i risultati al test di comprensione della lettura risultano evidentemente associati al titolo di studio dei genitori. Maggiore è il loro livello educativo e maggiore è la probabilità di ottenere buoni apprendimenti nella lettura da parte dei figli. Una relazione che sembra peraltro lineare. Se si utilizzasse

infatti, come alternativa, la variabile metrica data dal numero di anni di istruzione dei genitori, verrebbe infatti messa in luce proprio la linearità di questo rapporto. Nei modelli di regressione che si elaboreranno tra breve si farà di fatto ricorso a questa misura del titolo di studio (vedi nota metodologica per la sua distribuzione).

- 2) la relazione tra istruzione della madre e livelli di abilità nella lettura dei figli appare più forte rispetto a quanto avviene per il titolo di studio del padre. La differenza di punteggi tra i figli di mamme con la scuola dell'obbligo e con la laurea è di 78 punti; per il padre è di 67.
- 3) quando si considerano infine le combinazioni dei livelli di istruzione il possesso della laurea anche solamente da parte di uno dei due genitori costituisce un vantaggio netto rispetto al resto delle condizioni, anche rispetto alla situazione in cui entrambi i genitori sono diplomati.

Vediamo ora come si comportano i risultati sulla base invece della classe sociale di appartenenza. Si ricordano anche qui le cautele da usare nella lettura delle informazioni sulla classe sociale (data dall'occupazione dominante tra le due svolte dai genitori) e si rimanda alla nota metodologica.

GRAFICO 11. DISTRIBUZIONE MEDIA DEL PUNTEGGIO AL TEST PIRLS, PER CLASSE SOCIALE. GRAFICO DEGLI ERRORI. INTERVALLO DI CONFIDENZA 95% (CASI =3197)

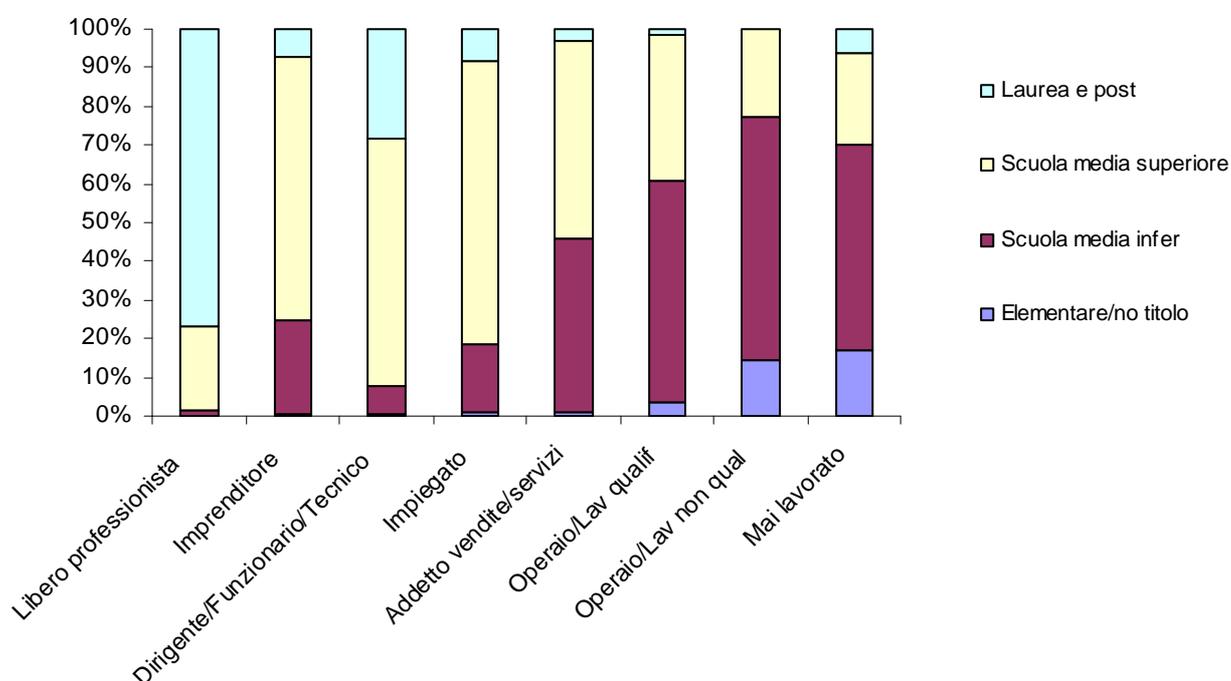


I contesti che sembrano garantire ai bambini migliori possibilità di acquisizione di competenze nella lettura sono collegati alle famiglie in cui almeno un genitore svolge un'attività da libero professionista, da dirigente/funzionario o, anche se in minor misura, da impiegato. I contesti invece nei quali si rintracciano i maggiori svantaggi nei processi di apprendimento dei bambini sono quelli della classe operaia. Risultati che non ci sorprendono, in linea con la maggior parte degli studi fino ad ora condotti nell'ambito delle indagini sulla stratificazione sociale e sulle diseguaglianze nelle opportunità educative. Certamente però, dimostrare che l'effetto delle origini sociali sui destini educativi dei figli sia già così forte all'inizio della carriera scolastica e peraltro in un'area, come quella della lettura, decisamente cruciale per l'apprendimento in generale, è da considerarsi notevole. Come detto, inoltre, studi simili condotti sulla fascia di scuola primaria sono per lo più assenti nella letteratura italiana. Il contributo dunque che stiamo tentando di dare risulta significativo.

Ovviamente vi è in questo tipo di informazione una sovrapposizione rispetto a quanto appena visto per il titolo di studio dei genitori. Sappiamo che livello di istruzione e tipologia di occupazione svolta sono dimensioni altamente correlate tra

di loro. Il vantaggio dei liberi professionisti potrebbe così essere interpretato non solo in termini economici, o di prestigio. La libera professione sappiamo infatti necessariamente richiedere il possesso di una credenziale educativa importante, la laurea. Il vantaggio di tipo economico e sociale si intreccia in questo modo con quello di ordine culturale. Guardiamo infatti come si distribuisce il titolo di studio tra le diverse occupazioni del nostro campione.

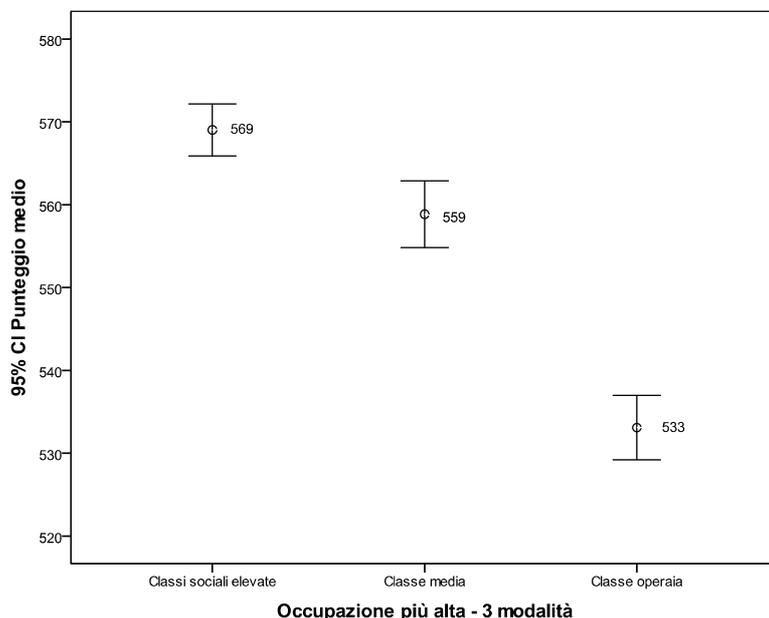
GRAFICO 12. DISTRIBUZIONE DEL TITOLO DI STUDIO DEI GENITORI, PER OCCUPAZIONE DA ESSI SVOLTA (CASI=3197). VALORI PERCENTUALI.



Si nota subito l'ingente presenza di laureati nella categoria dei liberi professionisti, seguiti poi a gran distanza dalla categoria dei dirigenti/funzionari. Tra gli imprenditori invece solo una esigua minoranza possiede la laurea, così come tra gli impiegati. Nelle occupazioni di servizio e manuali prevale la scuola dell'obbligo, e in minor misura il diploma.

Proviamo ora a raggruppare ulteriormente le modalità occupazionali per avere uno sguardo ancora più d'insieme.

GRAFICO 13. DISTRIBUZIONE MEDIA DEL PUNTEGGIO AL TEST PIRLS, PER CLASSE SOCIALE. GRAFICO DEGLI ERRORI. INTERVALLO DI CONFIDENZA 95%.



La differenza nei punteggi dei figli della classe operaia con quelli delle classi più elevate risulta in totale di 36 punti. In media cioè i figli di operai ottengono 36 punti in meno al test rispetto ai figli della “borghesia”. Uno svantaggio che pare considerevole, anche se inferiore rispetto a quello derivante dal titolo di studio dei genitori ed in particolare della madre. Vedremo meglio infatti nei nostri modelli di regressione che l’effetto esercitato dalla classe sociale in realtà tende a svanire una volta introdotti nella relazione gli indicatori di capitale culturale, mentre il titolo di studio, pur subendo una forte contrazione, permane significativo.

La letteratura esistente, sia di natura economica che sociologica, ha effettivamente già mostrato che l’effetto della classe sociale sui destini educativi dei figli sia sostanzialmente inferiore rispetto a quello dell’istruzione (Shavit e Westerbeek 1997; Checchi 2003, Cappellari 2006; Recchi 2007; Ballarino e Schadee 2008; Pfeiffer 2008; Barone 2009).

Concettualmente i due fattori (occupazione e titolo di studio) agiscono poi in modo differente sui rendimenti scolastici dei figli: l’effetto della classe sociale potrebbe infatti implicare questioni maggiormente collegate con i costi dell’istruzione (tasse

scolastiche, spese per i libri e per i trasporti), mentre l'effetto del livello educativo ha a che fare più che altro con i processi di trasmissione dell'abilità, attraverso il capitale culturale. Un ambiente più dotato di risorse culturali ed educative sappiamo, grazie ai lavori di Bourdieu, riuscire a dare maggiore supporto, attivo e passivo, alla formazione dei propri figli. Ma mentre sul primo aspetto, quello squisitamente economico, si può immaginare che le politiche educative volte all'estensione e facilitazione dell'accesso all'istruzione possano avere avuto effetti positivi moderando quantomeno il ruolo della dimensione economica, sul secondo aspetto, quello inerente il livello culturale delle famiglie, è certamente più difficile intervenire (se non attraverso un piano di supporto alle famiglie così come predisposto in alcuni sistemi di *welfare* quali quello scandinavo, vedi nostro paragrafo 1.4).

Con tutto ciò non intendiamo privare di importanza l'associazione rilevata tra classe sociale e competenze scolastiche dei figli. Essa di fatto si è evidenziata, ed anche in modo netto a livello bivariato, seppur abbiamo anticipato sparirà una volta tenuto sotto controllo il livello culturale. È d'altronde sempre un artificio statistico quello creato dal controllo delle "variabili intervenienti" (Pisati 2003). Nel "mondo reale" e non manipolato dalle elaborazioni matematiche di fatto è impossibile cancellare o far sparire l'esistenza dello svantaggio appena rilevato.

5.1.3. Gli indicatori del capitale culturale

Quello fino ad ora tracciato è un quadro descrittivo del legame tra i punteggi ottenuti al test di lettura e alcune variabili di *background* dello studente. Si è così analizzata l'associazione con le condizioni geografiche e territoriali, con il genere, e le origini sociali, date in primo luogo da classe sociale e istruzione dei genitori. Si è anche osservata la distribuzione media dei punteggi sulla base della nazionalità dei genitori e dei figli.

Seguendo Bourdieu sappiamo però che le condizioni di partenza relative alle origini sociali agiscono sui successi scolastici degli studenti attraverso il capitale culturale coltivato in famiglia. A certe origini sociali cioè corrispondono determinati livelli di risorse culturali, che avrebbero un effetto evidente sulle *performance* scolastiche dei figli. Abbiamo nei capitoli precedenti già esposto la teoria della riproduzione culturale di Bourdieu ed anche illustrato i modi in cui gli studiosi successivi hanno utilizzato e operativizzato il concetto di capitale culturale. È stato così dimostrato come gli indicatori di capitale culturale, in particolar modo quelli relativi alle abitudini e attitudini dei genitori (e dei figli) nei confronti della lettura (De Graaf et al 2000; Sullivan 2007), abbiano un effetto di mediazione tra origini sociali e rendimenti scolastici dei figli. Sulla scia di questi lavori individuiamo ora gli indicatori di capitale culturale disponibili nel nostro *dataset*.

Gli indicatori di capitale culturale relativo ai genitori di cui possiamo fare uso e calcolare nei nostri dati sono:

- l'indice di risorse culturali possedute in casa (quotidiani, enciclopedie, strumenti musicali)
- l'indice di risorse tecnologiche possedute in casa (PC, videocamera, enciclopedie multimediali)
- l'indice di attitudine nei confronti della lettura da parte dei genitori
- l'indice di attività pre-scolari svolte dal genitore e bambino (leggere libri, raccontare storie, giocare con lettere alfabeto...)
- le ore dedicate a settimana alla lettura da parte dei genitori
- il numero di libri complessivo posseduti in casa

Tra i possibili indicatori di capitale culturale invece del bambino, abbiamo creato e optato per:

- l'indice di attitudine nei confronti della lettura da parte dei bambini
- l'indice di autostima dei bambini come lettori
- il numero libri per bambini posseduto in casa
- la frequenza abituale di biblioteche in orario extra-scolastico da parte dei bambini.

Per la costruzione di tutti questi indici si rimanda ad una attenta lettura della nota metodologica. Ricordiamo che l'indice di risorse culturali è costruito (come si spiega meglio nella nota metodologica) sulla base del possesso o meno di una serie di oggetti ritenuti di natura educativa nelle abitazioni (libri, quotidiani, strumenti musicali). L'indice di risorse tecnologiche è invece costruito sulla base delle informazioni relative al possesso di: PC, videocamera, enciclopedie multimediali. L'indice di attitudine nei confronti della lettura sia dei genitori che dei figli è elaborato sulle risposte di entrambi ad una serie di item riguardanti: il piacere nella lettura, le abitudini di lettura, il rapporto con i libri, l'importanza attribuita, ecc... L'indice di autostima dei bambini come lettori si basa sulle loro risposte ad item quali: "per me leggere è molto facile, non leggo bene come gli altri", ecc..L'indice di attività prescolastiche infine è costruito sulla base delle informazioni relative ad una serie di attività svolte dai genitori con il proprio figlio/a prima dell'inizio delle elementari (leggere libri, raccontare storie, cantare canzoni, giocare con le lettere dell'alfabeto, fare giochi di parole, leggere ad alta voce cartelli o etichette).

La maggior parte degli indicatori ha, come si vede, a che fare con la dimensione della lettura riferita ai genitori o ai bambini. Nel dataset Pirls 2006 sono di fatto assenti variabili relative ad altre attività culturali svolte. È dunque stato impossibile aggiungere altri indicatori. Riteniamo che questo sia certamente stato un limite nel nostro lavoro. Non è possibile infatti adottare una operativizzazione esauriente del concetto di capitale culturale. È probabile però, come suggeriscono i lavori di studiosi quali De Graaf et al (2000), Farkas (1996) e Sullivan (2007), che in realtà la componente del capitale culturale che mostra un effetto maggiore sui rendimenti

scolastici degli studenti sia proprio quella relativa alle abitudini e attitudini dei genitori e poi dei figli nei confronti della lettura (vedi nostro paragrafo 2.1.2).

Certamente, se avessimo avuto nel file di dati a disposizione anche informazioni relative alle cosiddette *beaux arts* o comunque ad altre attività culturali svolte in famiglia sarebbe stato meglio. Abbiamo già spiegato come il nostro intento fosse quello di rifarci in modo il più possibile fedele all'impostazione teorica originaria di Bourdieu. In questo senso rileviamo anche la mancanza di dati sufficientemente attendibili relativi agli atteggiamenti dei genitori nei confronti della scuola, alla carica motivazionale trasmessa ai propri figli, nonché al loro coinvolgimento nei confronti dell'istruzione, che come abbiamo visto sono elementi importanti per Bourdieu (1970, vedi paragrafo 2.1.1) e che si sono rilevati assai cruciali anche nella nostra fase qualitativa di indagine. A ben guardare mancano nel *dataset* anche informazioni relative agli altri membri della famiglia, in particolare ai nonni o a chi si è occupato della cura dei figli in età pre-scolastica.

Bisogna tuttavia riconoscere la presenza di almeno due aspetti positivi nei nostri dati, relativamente alle possibilità di operativizzazione del capitale culturale:

- 1) le informazioni relative alle abitudini/attitudini nei confronti della lettura sono rilevate in modo preciso, dettagliato, ampio e a nostro avviso efficace
- 2) è stato anche preso in considerazione un passaggio assai cruciale nel processo di trasmissione culturale familiare, emerso anche nelle interviste in profondità ai genitori, che è quello che riguarda le attività di socializzazione alla lettura effettuate dai genitori nella prima infanzia ai loro figli, prima cioè che iniziasse il ciclo di studi primari (sintetizzato nell'indice di attività pre-scolastiche).

Aggiungiamo anche un ulteriore elemento a sostegno della plausibilità del nostro approccio, avallato anche dai risultati raccolti nella fase qualitativa della nostra indagine. Abbiamo ragione di ritenere che trattandosi di scuola elementare, quindi di bambini di circa nove anni, l'effetto potenzialmente esercitato da indicatori di attività di *beaux arts* svolte in famiglia (le attività di alta cultura) sui livelli di apprendimento nella lettura dei figli sia piuttosto limitato. Sia agli occhi dei docenti che nel vissuto dei genitori da noi intervistati, i fattori che in qualche modo

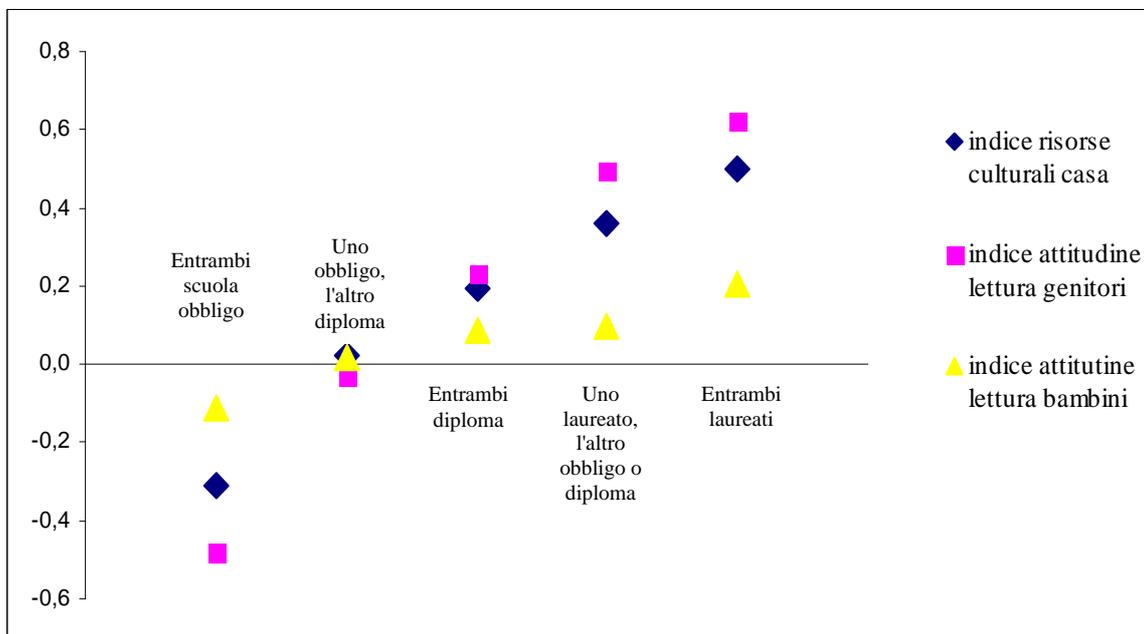
sembrano collegarsi maggiormente ai rendimenti scolastici dei bambini non sono legati allo svolgimento (da parte poi unicamente dei genitori vista la precoce età dei bambini) di attività particolarmente ricercate, quali l'andare a teatro, opera... Vi è, è vero, un discorso importante relativo alla quantità e qualità di stimoli cui l'alunno viene sottoposto. Questo appare certamente un elemento centrale, che riguarda attività però mirate svolte "con" il bambino: visite a musei, mostre, parti naturalistici, acquari... (vedi paragrafo 4.3). Anche i viaggi effettuati risultano in questo senso un buon motivo di stimolo per il giovane studente, unitamente ai corsi seguiti in orari extra-scolastici (sport, musica...). Possiamo dunque ritenere che la mancanza di informazioni su attività culturali "elevate" svolte dai genitori non ci abbia penalizzato eccessivamente nelle analisi. È piuttosto possibile che invece la mancata rilevazione di informazioni relative alle attività svolte nel presente con il figlio/a, possa averci privato di qualche importante tassello esplicativo.

Per completare infine il discorso su ciò che "non abbiamo potuto considerare", va evidenziato, soprattutto alla luce dei lavori recenti di Sullivan, un ulteriore aspetto che a nostro avviso poteva essere utile e interessante da rilevare: le abitudini, il livello e le modalità di informazione dei genitori. Certamente molto ci viene indirettamente suggerito dalle stesse abitudini alla lettura (più si tende a leggere più è probabile si sia esposti all'informazione). Ma dati più precisi in questo senso ci avrebbero maggiormente dato un'idea del clima culturale e "critico" coltivato all'interno della famiglia (lettura di quotidiani, riviste, visione dei telegiornali, programmi di informazione, *talk show*,...).

Fatta questa doverosa premessa, dedichiamoci ora all'analisi dei dati a disposizione, ribadendo dunque l'inevitabile parzialità della nostra operativizzazione del capitale culturale, ma al contempo la sua plausibilità. Rimandiamo per una lettura più corretta e completa dell'efficacia di tutti questi indicatori al prossimo paragrafo, nel quali il capitale culturale è considerato nei modelli di regressione come un possibile mediatore tra origini sociali e competenze nella lettura.

Vediamo, per farci un'idea generale, come alcuni degli indicatori da noi usati si presentino nei dati, ed in particolare come si relazionino a livello bivariato con il titolo di studio dei genitori.

GRAFICO 14. MEDIA DELL'INDICE DI RISORSE CULTURALI A CASA, DELL'INDICE DI ATTITUDINE GENITORI VERSO LETTURA E DELL'INDICE DI ATTITUDINE BAMBINI LETTURA, PER TITOLO DI STUDIO DEI GENITORI (CASI =3129). VALORI MEDI.



Si nota come all'aumentare del livello educativo di entrambi i genitori aumentino sia l'indice di risorse culturali che l'indice di attitudine dei genitori e, in minor misura, dei figli nei confronti della lettura. In case ove i genitori sono più istruiti, dunque, troviamo coerentemente anche maggiori risorse di ordine culturale nonché maggiore propensione alla lettura. Anche tutti gli altri indicatori del capitale culturale, qui non riportati, risultano legati al medesimo modo con il livello di istruzione dei genitori: le ore dedicate alla lettura, l'indice di attività pre-scolari effettuate con i bambini, e così via.

Se consideriamo invece la classe sociale dei genitori si rilevano interessanti variazioni tra una categoria e l'altra negli indicatori di capitale culturale sia dei genitori che dei figli.

TABELLA 8: MEDIA DEGLI INDICATORI DI CAPITALE CULTURALE PER CLASSE SOCIALE DEI GENITORI (CASI=3197) VALORI MEDI. ERRORE STANDARD DELLA MEDIA IN PARENTESI.

Occupazione più alta in famiglia	Indice di risorse culturali a casa	Indice attitudine lettura genitori	Indice attitudine lettura bambini	Indice attività pre-scolastiche
Libero professionista	0,34 (0,03)	0,52 (0,04)	0,12 (0,04)	0,31 (0,04)
Imprenditore	0,03 (0,05)	-0,03 (0,05)	-0,03 (0,05)	-0,07 (0,05)
Dirigente/Funzionario/Tecnico	0,34 (0,05)	0,35 (0,05)	0,13 (0,05)	0,26 (0,05)
Impiegato	0,11 (0,03)	0,20 (0,04)	0,00 (0,04)	0,09 (0,04)
Addetto vendite/servizi	-0,14 (0,08)	-0,14 (0,07)	-0,16 (0,07)	0,01 (0,08)
Operaio/Lav qualificato	-0,19 (0,02)	-0,40 (0,04)	-0,03 (0,03)	-0,21 (0,03)
Operaio/Lav non qualificato	-0,57 (0,12)	-0,52 (0,11)	-0,12 (0,10)	-0,27 (0,12)
Mai lavorato	-0,42 (0,11)	-0,74 (0,14)	0,06 (0,12)	-0,47 (0,10)

Come si vede, le classi occupazionali che mostrano i più alti indici di capitale culturale (soprattutto quelli relativi ai genitori) sono i liberi professionisti, seguiti dai dirigenti/funzionari e poi dagli impiegati. Gli imprenditori hanno quasi tutti gli indici negativi, così come, in modo più netto, gli operai sia dei servizi che dell'industria.

Vediamo a questo punto, per chiudere le nostre analisi bivariate e prima di passare ai modelli di regressione, come si relazionano tra di loro tutte le variabili che intendiamo d'ora in poi considerare. Osserviamo i coefficienti di correlazione bivariata. Come si nota, alla combinazione dei titoli di studio dei genitori verrà sostituita, come anticipato, la misura metrica data dagli anni medi di istruzione di entrambi i genitori in famiglia. La classe sociale non è invece stata inserita.

TABELLA 9: MATRICE DI CORRELAZIONE.

		Punt. medio-PV	Anni di istruzione dei genitori	Indice risorse tecnolog. a casa	Indice di risorse cultur. a casa	Indice attività pre-scolastiche	Numero libri posseduti in famiglia	Indice attit. lettura genitori	Ore dedicate alla lettura dai genitori	Numero libri bambini posseduti in famiglia	Indice attit. lettura bambini	Indice autostima bambini come lettori
Punteggi o medio - PV	cor sig	1	,307	,063	,309	,198	,280	,288	,209	,289	,227	,337
Anni di istruzione e dei genitori	cor sig	1		,146	,275	,219	,531	,383	,367	,428	,093	,133
Indice di risorse tecnologiche a casa	cor sig		1		,000	,095	,135	,097	,067	,116	-,003	,055
Indice di risorse culturali a casa	cor sig			1		,117	,284	,210	,187	,281	,163	,102
Indice attività pre-scolastiche	cor sig				1		,248	,331	,218	,283	,122	,152
Numero libri posseduti in famiglia	cor sig					1		,479	,459	,631	,069	,089
Indice attitudine lettura genitori	cor sig						1		,485	,377	,129	,126
Ore dedicate alla lettura dai genitori	cor sig							1		,359	,068	,088
Numero libri bambini posseduti in famiglia	cor sig								1		,085	,070
Indice attitudine lettura bambini	cor sig									1		,261
Indice autostima bambini come lettori	cor sig										1	

I parametri di correlazione risultano non particolarmente elevati. Sappiamo tuttavia che nelle scienze sociali, impegnate ad analizzare fenomeni per definizione complessi, è piuttosto difficile trovare correlazioni elevate (Corbetta 1999), per cui anche valori di r di circa 0,30 sono solitamente considerati accettabili. È assai raro infatti che un fenomeno sia “spiegato” in maniera elevata da una sola altra variabile.

In un'ottica pertanto esplorativa, decidiamo di osservare le correlazioni bivariate, considerando interessanti le stime superiori a 0,30. Seguendo questa impostazione, si evidenziano le seguenti relazioni.

Il risultato al test (PV) risulta soprattutto correlato con:

- la media del titolo di studio dei genitori
- l'indice delle risorse culturali a casa
- l'indice di autostima come lettori da parte dei bambini

A sua volta, la media del titolo di studio dei genitori risulta correlato con:

- l'indice di attitudine dei genitori nei confronti della lettura
- il numero di libri posseduti in casa
- le ore dedicate alla lettura

L'indice di attitudine dei genitori nei confronti della lettura risulta infine particolarmente legato a:

- l'indice di attività pre-scolastiche con i figli.

Queste relazioni ci offrono un quadro preliminare sulle relazioni tra le variabili che utilizzeremo nei prossimi modelli.

Quello che si evince è una chiara correlazione tra apprendimenti nella lettura dei bambini e origini sociali dei genitori (date dal loro titolo di studio), capitale culturale familiare (dato in particolare dalle risorse culturali possedute in casa) e capitale culturale dei bambini (dato dalla loro propensione alla lettura). Queste relazioni, che verranno più apertamente confermate nelle successive analisi multivariate, rappresentano una importante conferma della teoria del capitale culturale di Bourdieu, mettendo in luce la relazione tra origini sociali, capitale culturale e successo scolastico. Nella matrice di correlazione non vi è traccia della relazione tra classe sociale dei genitori e il resto degli indicatori, ma a conferma dell'esistenza del legame tra classe sociale e indicatori di capitale culturale (dei genitori) ci rifacciamo ai risultati esposti in tabella 8³⁸.

³⁸ Abbiamo già altrove accennato i limiti metodologici insiti nella categorizzazione delle occupazioni dei genitori disponibile nel *dataset* Pirls. La trasformazione di una variabile categoriale di per sé già approssimativa come la nostra in una metrica sarebbe porsa una forzatura. Si è dunque preferito non ricorrere, anche nelle prossime analisi multivariate, ad una simile scelta.

Gli indici invece relativi al capitale culturale dei bambini (indice di attitudine e di autostima dei nei confronti della lettura) non risultano correlati né al livello di istruzione dei genitori, né tanto meno al loro indice di attitudine nei confronti della lettura. Se infatti emerge un netto legame tra attitudine dei bambini verso la lettura e loro risultati al test, non si delinea una relazione altrettanto stretta tra abitudini di lettura dei genitori e quelle dei figli. Entrambe le dimensioni sappiamo avere un effetto positivo sugli apprendimenti, ma tra di loro il legame, ossia il processo di ereditarietà sociale, sembrerebbe non essere così forte.

Una smentita dunque di un tassello della teoria della trasmissione culturale, che non ci permette di dare conferma del passaggio ereditario della propensione alla lettura. Non stiamo, si tenga bene presente, qui parlando di capitale culturale in generale, ma di un particolare indicatore di esso, dato appunto dalle attitudini nei confronti della lettura. Non si intende cioè asserire che non vi sia legame tra capitale culturale dei genitori e quello dei figli. È proprio attraverso di esso che le origini sociali si connettono poi con i risultati scolastici (vedi schema a pagina 50). Si sta invece qui parlando solo della propensione alla lettura. Se torniamo indietro ai risultati della nostra fase qualitativa, troviamo importanti spunti per comprendere meglio questo ragionamento. Essi infatti ci avevano mostrato che la componente ereditaria nella lettura emerge solo in parte. Molti dei bambini che mostravano passione per i libri non avevano di fatto genitori altrettanto appassionati. O viceversa. Talvolta si riscontravano anche forti differenze tra fratelli e sorelle appartenenti alla medesima famiglia. Del resto la lettura è un atto piuttosto solitario e personale che, a meno che non svolto direttamente “con” i figli, potrebbe benissimo non proiettarsi su di loro. Certamente era stato messo in luce un ruolo importante svolto dalle attività di lettura condotte dai genitori con i bambini nella prima infanzia, cioè in età prescolare. Ma si trattava, come già evidenziato, di attività predisposte “assieme” ai figli, e a loro finalizzate. In effetti, anche se un genitore leggesse molto per suo diletto personale, ma poi non condividesse tale attività con i figli, l’effetto della sua attitudine sui reali comportamenti dei bambini risulterebbe limitato o nullo. È lo stesso discorso che si è fatto poco fa circa gli stimoli e le attività culturali. Solo quando questi sono veramente condivisi con i bambini sembrerebbero dare benefici diretti (gite o visite

ai musei, ecc...). Certamente, genitori che leggono molto possiedono con più probabilità strumenti cognitivi adeguati a seguire i propri figli e rappresentano un buon esempio per loro. Il beneficio più diretto verrebbe così dato da un clima culturale generale che stimola la propensione più ampia nei confronti della conoscenza e dello studio.

Ma vi è da dire che, sempre tramite le interviste in profondità della fase qualitativa, ci siamo anche creati l'opinione che la mera attitudine dei bambini nei confronti della lettura, che come visto mostra nelle analisi un forte effetto sui risultati al test, abbia anche delle componenti extra-familiari importanti. Certamente gli stessi genitori parlano di una propensione innata nei loro figli, ma su questo possiamo indagare ben poco attraverso i nostri strumenti e il nostro sguardo da sociologici. Vi è invece una componente rintracciata nei racconti dei docenti, relativa al contesto della scuola, che ci è parsa interessante, legata ad un possibile effetto di imitazione generatosi tra compagni di classe. Gli insegnanti delle classi più "fortunate" in questo senso raccontano infatti di vere e proprie competizioni messe in atto dai bambini in relazione alla quantità di libri letti. Si potrebbe dunque ipotizzare che anche gli stimoli ricevuti dai compagni e dall'insegnante abbiano un effetto netto e diretto sulla propensione alla lettura dei bambini. E questo effetto potrebbe forse spiegare una parte della relazione mancante tra propensione alla lettura dei genitori e quella dei figli.

Per concludere sulla matrice di correlazione, mettiamo in luce infine come l'indice di risorse tecnologiche possedute in casa non si leghi né all'istruzione dei genitori né ad altre dimensioni. È in effetti assai probabile che tale indicatore sia piuttosto estraneo al concetto di capitale culturale.

Possiamo a questo punto procedere con le elaborazioni multivariate, in modo da cercare di “depurare” gli effetti delle singole componenti. In particolare, il nostro punto di osservazione sarà il seguente: analizzare la relazione esistente tra titolo di studio dei genitori (anni medi di istruzione di entrambi) e punteggi al test da parte dei rispettivi figli, tendendo man mano sotto controllo:

- le variabili socio-economiche attinenti le origini sociali e i fattori socio-demografici
- gli indicatori di capitale culturale dei genitori
- gli indicatori di capitale culturale dei bambini.

5.1.4. La relazione tra origini sociali, capitale culturale e apprendimento

In questo paragrafo riportiamo i risultati ottenuti con cinque modelli di regressione lineare, calcolati con *standard error* robusti, *clusterizzati* entro le 150 scuole, aventi come variabile dipendente il punteggio ottenuto dai bambini al test Pirls 2006. Se è deciso di calcolare gli *standard error* “robusti” entro le scuole, in modo da tener conto della reale struttura gerarchica dei dati. Come spiegheremo meglio nei paragrafi dedicati ai modelli multilivello (vedi par. 5.2.1), dato che il nostro campione è costituito da scuole, è necessario produrre una stima corretta degli *standard error*, che rispetti l’innestamento dei soggetti entro le unità di secondo livello (le scuole³⁹). Sappiamo infatti che gli individui appartenenti ad un medesimo gruppo, che sia la scuola o la famiglia o altro (es. una circoscrizione elettorale o un Comune), presenteranno similarità reciproche che molto probabilmente avranno anche effetto sul fenomeno oggetto di studi. Nel nostro caso, l’appartenenza ad una medesima scuola renderà gli alunni simili tra loro in relazione agli apprendimenti, in quanto condividono la medesima struttura e organizzazione, le stesse attrezzature, gli stessi insegnanti, compagni, lo stesso contesto circostante.

Visto che in questa fase di analisi ci concentreremo unicamente sul livello del singolo, ossia dello studente, non sarà necessario ricorrere ai modelli multilivello, con i quali si può esplorare invece anche l’incidenza dei fattori scolastici e contestuali. Necessario risulterà tuttavia calcolare correttamente le stime in modo da non incorrere in inferenze imprudenti e fuorvianti. Gli *standard error* robusti entro le scuole, generalmente più elevati di quelli normali, permettono proprio questo: fare inferenze sugli individui tenendo conto del loro raggruppamento entro le scuole.

Presentiamo ora la struttura e la logica degli 8 modelli di regressione.

1° modello: volto a indagare la relazione tra punteggio al test e titolo di studio dei genitori, al netto delle variabili socio-demografiche: genere, area geografica (della

³⁹ Come si illustrerà meglio nella sezione dedicata ai modelli multilivello, si è deciso di tenere solo in considerazione 2 livelli di informazioni: le scuole e gli alunni. Il livello classe oltre a complicare eccessivamente la lettura dei risultati, non risultava neanche utilizzabile in quanto solamente 50 delle 150 scuole presentano al loro interno 2 classi. Le rimanenti 100 scuole contengono solo i dati di un’unica sezione.

scuola), ampiezza del centro abitativo (della scuola), area urbana/suburbana/rurale (della scuola), nazionalità dei genitori e dei bambini.

2° modello: presenta la relazione tra punteggio al test e titolo di studio dei genitori, dopo l'inserimento anche della classe occupazionale.

3° modello: analizza la relazione tra punteggio al test e titolo di studio dei genitori, una volta introdotti gli indicatori di capitale culturale familiare (risorse tecnologiche e educative possedute in casa; indice di attività prescolari; numero libri posseduti; attitudine nei confronti della lettura; ore dedicate alla lettura da parte dei genitori).

4° modello: presenta la relazione tra punteggio al test e titolo di studio dei genitori, inserendo anche gli indicatori di capitale culturale dei bambini relativi alla lettura (numero libri per bambini posseduti; attitudine nei confronti della lettura; autostima come lettori; frequenza di biblioteche fuori da scuola)

5° modello: analizza la relazione tra punteggio al test e titolo di studio dei genitori, tenendo anche conto del livello di autonomia dei bambini nello svolgimento dei compiti a casa. Questi i risultati.

TABELLA 10. MODELLI DI REGRESSIONE LINEARE ROBUSTA (STANDARD ERROR ROBUSTI ENTRO LE SCUOLE). DIPENDENTE=PUNTEGGIO MEDIO AL TEST PIRLS (PV).
NS= NON SIGNIFICATIVO.

DIPENDENTE: PUNTEGGIO MEDIO AL TEST PV		coef	se								
		Modello 1		Modello 2		Modello 3		Modello 4		Modello 5	
Media del titolo di studio genitori		5,23	0,45	4,18	0,54	2,19	0,55	1,74	0,52	1,70	0,52
<i>Genere (rif: Femmine)</i>											
	Maschio	-6,64	2,04	-6,23	2,14			ns		ns	ns
<i>Macro area geografica</i>											
	Macro area geografica	ns		ns		ns		ns		ns	ns
	Ampiezza centro residenza	ns		ns		ns		ns		ns	ns
	Area Urbana/suburbana/rurale	ns		ns		ns		ns		ns	ns
<i>Nazionalità(rif: Italiani con genitori italiani)</i>											
	Italiani con 1 genitore straniero	-15,6	4,8	-16,6	4,84	-12,5	4,64	-13,5	4,58	-12,7	4,52
	Nati Italia ma entr genitori stranieri (II gener)	-34,1	7,46	-31,1	7,57	-16,1	8,22	-20,0	7,64		ns
	Stranieri con entrambi genitori italiani		ns								
	Stranieri con 1 genitore italiano	-21,9	9,7	-23,9	9,52				ns		ns
	Stranieri entrambi genit stranieri (I gener)	-34,1	8,62	-29,8	9,58	-25,3	9,39	-20,8	8,66	-19,1	8,76
<i>Classe occupazionale (rif: libero professionista)</i>											
	Imprenditore				ns		ns		ns		ns
	Dirigente/funzionario				ns		ns		ns		ns
	Impegnato				ns		ns		ns		ns
	Addetto ai servizi/vendite				ns		ns		ns		ns
	Operaio qualificato			-13,6	4,39		ns		ns		ns
	Operaio non qualificato			-20,1	10,1		ns		ns		ns
	Mai lavorato				ns		ns		ns		ns
	Indice_risorse_tecnol						ns		ns		ns
	Indice_risorse_culturali					12,1	1,44	9,50	1,33	8,97	1,36
	Indice attività pre-scolari					2,92	1,31		ns		ns
	Numero libri posseduti in famiglia					0,054	0,02		ns		ns
	Indice attitudine lettura genitori					8,46	1,32	5,70	1,24	4,93	1,28
	Ore dedicate alla lettura genitori						ns		ns		ns
	Numero libri per bambini in famiglia							0,23	0,048	0,22	0,047
	Indice attitudine lettura figli							7,22	1,33	7,37	1,3
	Indice autostima lettura figli							14,9	1,23	14,8	1,3
	Scarso uso della biblioteca fuori da scuola								ns		ns
<i>Modalità svolgimento compiti (rif: autonomia)</i>											
	Compiti con genitori o nonni										ns
	Compiti con tutori o senza controllo									-14,4	3,52
	Costante	510	7,9	526	10,1	530	10,6	529	10,4	532	10,8
	Numero casi	3048		2891		2403		2294		2228	
	R-squared	0,124		0,129		0,181		0,269		0,276	

Il primo modello presenta l'effetto netto esercitato dal titolo di studio dei genitori sui livelli di competenza alla lettura dei bambini, tenendo in considerazione le variabili socio-demografiche. L'effetto risulta assai elevato considerando i campi di variazione delle variabili. Il *beta* di 5,23 infatti indica che per ogni variazione unitaria della variabile anni di istruzione (vedi nota metodologica sulla distribuzione della variabile) il punteggio dei bambini aumenta in media di 5,23. Tenendo conto che la variabile anni di istruzione ha un campo di variazione pari a 8, l'effetto totale del possesso ad esempio della laurea da parte di entrambi i genitori sul possesso della scuola elementare è di 42 punti in totale ($5,23 \times 8$), su un complessivo campo di variazione della variabile dipendente di 161 punti (vedi nota metodologica).

Un punto di partenza nelle nostre analisi dunque importante, che mostra come il vantaggio derivante dal livello educativo medio della famiglia sia notevole. Un risultato che non ci stupisce, in linea con le evidenze empiriche da sempre rilevate. L'obiettivo delle nostre analisi sarà ad ogni modo quello di osservare le modalità di variazione di questo effetto man mano che si introducono nella relazione le altre dimensioni.

Prima di passare ai successivi modelli, diamo un'occhiata a come si presentano i parametri delle altre variabili introdotte nel modello iniziale. La nostra dimensione di interesse è, lo ribadiamo, il titolo di studio, ma per ciascun modello osserveremo anche il comportamento delle altre variabili indipendenti. Sappiamo che per un corretto uso della regressione gli studiosi sconsigliano l'interpretazione dei parametri delle variabili cosiddette di controllo o confondenti (Pisati 2003). Condividiamo questa impostazione e questi consigli d'uso. Adotteremo quindi tutte le cautele interpretative nella lettura di questi parametri, cui non daremo una valenza di tipo causale.

Nel modello 1 ci saltano comunque all'occhio due aspetti:

- 1) lo svantaggio dimostrato dai maschi, che pur non essendo molto ampio è ad ogni modo significativo
- 2) la non rilevanza in sé della collocazione geografica e territoriale
- 3) lo svantaggio dei bambini stranieri.

Il primo elemento, lo svantaggio maschile è già stato trattato in precedenza, evidenziando come nell'area della lettura le femmine tendano in generale a mostrare, a tutti i livelli di istruzione, vantaggi rispetto ai maschi. Anche sul secondo elemento avevamo già anticipato: i divari tra nord e sud rilevati a livello bivariato non risultano infatti più significativi una volta tenuto in considerazione anche solo il titolo di studio dei genitori (non è ancora stata introdotta la classe sociale). Il distacco geografico sparisce dunque se teniamo conto della differente distribuzione dei titoli di studio tra le famiglie del nord e del sud. Nel meridione, come già mostrato, i genitori hanno mediamente un livello di istruzione inferiore. Possiamo così ipotizzare che sia quest'ultimo aspetto ad avere un effetto più diretto sui livelli di rendimento scolastico dei bambini, non tanto il fatto di provenire da una scuola del sud o del nord. Se questa interpretazione fosse corretta, si potrebbe anche concludere che, perlomeno per quanto attiene la scuola elementare, i differenziali di apprendimento dipendano poco da fattori contestuali ed anche da fattori relativi più specificatamente alla scuola. Potremo ad ogni modo soppesare meglio queste ipotesi con i successivi modelli multilivello che, come anticipato, terranno proprio in conto sia le dimensioni attinenti la scuola che quelle relative al contesto circostante.

Una condizione che abbiamo detto poi essere, seppur non al centro dei nostri interessi, assai rilevante, ha a che fare con le origini territoriali e la nazionalità dei genitori e dei bambini. Abbiamo già visto che la variabile da noi considerata a questo scopo è formata da 5 modalità:

- italiani
- italiani, con 1 genitore però straniero (coppie miste)
- stranieri di II generazione, ossia bambini nati in Italia ma con entrambi e genitori stranieri
- bambini nati all'estero, ma con entrambi i genitori italiani: un caso minoritario, probabilmente associato a situazioni di affido o adozione, o di semplice nascita casuale dei figli fuori dai confini nazionali, o di cosiddetta immigrazione di ritorno diffusa soprattutto nelle regioni del sud Italia (Barone e Azzolini 2010)

- stranieri con però 1 genitore italiano (anche qua coppie miste)
- stranieri di I generazione, con entrambi cioè i genitori non italiani.

Dalle prime analisi bivariate gli svantaggi maggiori risultavano soprattutto legati alla nazionalità dei genitori, non a quella dei bambini. La presenza anche di uno solo dei due genitori stranieri, abbassava di molto la probabilità di ottenere un buon punteggio al test. Certamente bisogna però considerare che il Pirls è un test di comprensione della lettura, per la cui buona riuscita è necessario in primo luogo avere una buona padronanza della lingua. Lo status dunque di immigrati in questo test appare particolarmente penalizzante⁴⁰.

Ciò premesso possiamo osservare che:

- solo la categoria riguardante gli stranieri con entrambi i genitori italiani (gli ipotetici casi di adozione o nascite casuali all'estero) non ha un effetto significativo. Il numero di casi di questa categoria è peraltro assai ridotto
- tutte le altre modalità hanno effetti negativi assai elevati comparati con la categoria di riferimento (gli italiani)
- gli svantaggi maggiori si ritrovano nelle categorie degli stranieri di I e II generazione (*beta* in entrambi i casi di -34 punti rispetto alla categoria di riferimento degli italiani)
- anche le situazioni inerenti le coppie miste (soprattutto se il bambino è straniero) sembrano penalizzate (-16 e -22 punti).

L'effetto dunque dello status legato agli immigrati nel nostro campione risulta forte, anche se bisogna tenere presente che i nostri dati non ci permettono di scomporre questo effetto e analizzarlo sulla base di ulteriori dimensioni. Sappiamo infatti che il fenomeno immigratorio presenta nel nostro paese forti tratti di eterogeneità, e le situazioni risultano assai differenti ad esempio sulla base del paese di origine degli stranieri o dell'età e del periodo di arrivo in Italia (cfr. Barone e Azzolini 2010).

⁴⁰ È probabile che se confrontassimo i risultati dei bambini di IV al test matematico (Timss 2007) si troverebbe uno svantaggio minore.

Procediamo ora però con il modello 2, ove introduciamo la dimensione della classe sociale dei genitori e osserviamo cosa accade all'effetto esercitato dalla nostra variabile indipendente di interesse, ossia il titolo di studio dei genitori. Come già spiegato, la distinzione e la separazione dell'effetto del titolo di studio dei genitori da quello esercitato invece dalla loro classe sociale è sempre stata oggetto di dibattito in sociologia. Non è semplice in effetti distinguere i due piani, data l'elevata correlazione tra le due misure.

L'effetto del titolo di studio diminuisce ad ogni modo di solo 1 punto, ossia di circa un quinto rispetto al valore relativo al modello 1, continuando a rimanere significativo e ancora piuttosto consistente (4,18). L'effetto dell'educazione dei genitori dunque diminuisce un poco, ma continua a permanere, al netto anche della classe sociale. Il livello educativo dei genitori sembrerebbe dunque agire in gran parte per vie diverse sui livelli di apprendimento dei bambini rispetto a quelle percorse dalla classe sociale. Si confermerebbe ciò che si è detto poco fa, ossia che il titolo di studio agisce attraverso processi che hanno a che fare non tanto con questioni materiali e economiche, ma molto probabilmente con questioni più immateriali legate alla trasmissione delle abilità e al clima culturale che si instaura in famiglia (Checchi 2004). La sua più forte contrazione avrà luogo infatti nei modelli successivi, ove si introduce il capitale culturale.

Dalla lettura poi dei *beta* delle altre indipendenti si evidenziano altri due risultati. Innanzitutto notiamo che lo svantaggio rilevato dal fenomeno immigrazione rimane pressoché immutato anche dopo aver controllato per la classe sociale. A parità di occupazione svolta dai genitori, i figli di immigrati continuano a mostrare di essere penalizzati sui risultati al test. È assai probabile che trattandosi proprio di test di lettura, vi sia un fattore legato alla conoscenza della lingua che è almeno in parte trasversale alle diverse condizioni economiche. Per questo anche la sola presenza di un genitore straniero risulta negativamente associata alla buona riuscita nei test.

In secondo luogo si nota che solo alcune specifiche classi occupazionali mostrano di per sé un *beta* significativo sui risultati al test. Si tratta di fatto delle occupazioni

manuali di tipo operaio (sia qualificate che non qualificate⁴¹), unitamente alla categoria “mai lavorato” (probabili disoccupati o casalinghe)⁴². Le altre occupazioni, comparate con la categoria di riferimento dei liberi professionisti, non mostrano né vantaggi né svantaggi significativi, al netto ovviamente di tutto il resto inserito nel modello, ed in primo luogo del titolo di studio. Un risultato importante questo, che dimostra da un lato il debole impatto delle categorie occupazionali una volta tenute ferme le altre condizioni, e dall’altro invece la concentrazione dello svantaggio negli strati più bassi della gerarchia sociale: la classe operaia (e i disoccupati).

Vediamo ora cosa accade ai nostri dati, procedendo con il modello 3, che inserisce gli indicatori di capitale culturale dei genitori. Vengono così introdotti: due indicatori di risorse, il primo relativo alle apparecchiature tecnologiche possedute in casa (videocamera, pc...) e il secondo relativo ai beni educativi/culturali (quotidiani, strumenti musicali...); l’indice di attività prescolastiche effettuate con i bambini; il numero di libri posseduti; l’attitudine e le abitudini dei genitori nei confronti della lettura. Abbiamo in questo modo cercato di ricostruire il clima culturale coltivato nelle case, soprattutto in relazione alla lettura. Guardiamo i risultati.

La riduzione dell’effetto del titolo di studio è notevole ed è di 2 punti netti (ora arriva a 2,19). Si tratta della contrazione più vistosa che subisce la nostra variabile di interesse. Sono in particolare due gli indicatori di capitale culturale che evidenziano l’effetto più cospicuo: l’indice di risorse culturali possedute in casa e l’indice di attitudine dei genitori nei confronti della lettura. Il parametro del primo risulta, al netto di tutto il resto, di 12,1, mentre il secondo di 8,46⁴³. Anche l’indice di attività pre-scolari risulta rilevante e significativo, essendo esso un importante indicatore del processo di trasmissione dell’eredità culturale dai genitori ai figli.

Allo stesso tempo la classe sociale perde completamente il suo effetto, annullando anche lo svantaggio delle categorie operaie. Si rileva così un’importanza cruciale

⁴¹ La base dati della categoria degli operai non qualificati è molto piccola. Per questo motivo nelle successive analisi rimarranno significativi solo gli operai qualificati.

⁴² Trattandosi dell’occupazione prevalente tra le due in casa la categoria appare piuttosto ambigua. Potrebbe trattarsi di famiglie monogenitoriali oppure potrebbe essere mancante nel file di dati uno dei due valori, relativo o alla madre o al padre.

⁴³ Entrambi gli indici si tenga conto sono indici metrici. Il campo di variazione dell’indice di risorse culturali in casa va da circa -1,42 a +1,41 (primo e ultimo decile), mentre quello dell’attitudine dei genitori nei confronti della lettura varia da -1,49 a 1,26 (primo e ultimo decile)

delle abitudini culturali e di lettura in casa, capaci di appianare le condizioni sfavorevoli rintracciate negli ambienti di estrazione sociale più bassa. Un risultato interessante, che suggerisce che nelle famiglie operaie, ove si legge abitualmente e si cerca di coltivare un buon clima culturale, lo svantaggio tende di gran lunga a placarsi. È in questo senso che gli indicatori di capitale culturale mostrano il loro più interessante effetto di mediazione.

Ma non solo: assistiamo infatti ad una contrazione assai rilevante, forse la più evidente, anche dell'effetto della nazionalità dei bambini/genitori. Il *beta* degli stranieri di prima generazione diminuisce di circa 5 punti, mentre quello degli stranieri di seconda generazione di 15 punti. L'effetto negativo della categoria degli stranieri con 1 genitore italiano inoltre scompare. Gli indicatori del capitale culturale, in altre parole, sembrano mostrare un effetto di mediazione importante anche in situazioni di forte svantaggio come quelle relative agli immigrati⁴⁴.

Si è infine anche annullato l'effetto del genere. Una volta cioè controllato per gli indicatori di capitale culturale, anche le differenze tra maschi e femmine scompaiono. Vale a dire che, se provenienti dal medesimo contesto culturale, i maschi riescono a fronteggiare adeguatamente il loro svantaggio nei confronti delle femmine relativamente alle competenze nella lettura.

Andando ora avanti con i modelli, osserviamo il successivo, ove introduciamo gli indicatori di capitale culturale relativi agli alunni, ossia: il numero di libri per bambini posseduti in casa; l'indice di attitudine verso la lettura; l'indice di autostima nei confronti della lettura; la frequenza di biblioteche fuori dall'orario scolastico (riferimento: "uso intenso della biblioteca").

Il parametro relativo agli anni di istruzione dei genitori si abbassa ulteriormente, anche se non tantissimo, divenendo ora 1,74, rimanendo comunque ancora significativo. Una contrazione dunque dell'effetto del titolo di studio inferiore a quanto prodotto dal capitale culturale dei genitori. Questo non ci sorprende, in quanto, capitale culturale dei genitori e loro titolo di studio abbiamo visto essere

⁴⁴ A livello descrittivo, gli indicatori di capitale culturale si presentano in modo differente tra le famiglie di italiani e di stranieri. L'indice di risorse culturali, l'indice di attitudine dei genitori nei confronti della lettura così come l'indice di attività pre-scolastiche, diminuiscono nelle famiglie di studenti stranieri di prima generazione rispetto a quelle italiane, e ancor più in quelle di seconda generazione.

fortemente correlati tra di loro (vedi tabella 9, p. 144) mentre non emergevano legami particolari invece tra gli indicatori di capitale culturale dei bambini e le variabili relative ai genitori. La propensione alla lettura dei bambini, come visto, mentre agisce in modo netto sui risultati al test, non risulta immediatamente legata a quella rispettiva dei genitori (vedi paragrafo precedente, pp. 146-147; vedi anche paragrafo 4.3.3). Ovviamente un legame tra le due dimensioni esiste, come spiegato, soprattutto in quanto entrambe indicatori di un più ampio concetto di capitale culturale e di clima culturale che viene condiviso tra genitori e figli. Tutti i *beta* degli indicatori di capitale culturale dei genitori di fatto si contraggono una volta inseriti quelli dei bambini, pur rimanendo significativi. Uno di questi tra l'altro si annulla del tutto: l'indice di attività pre-scolastiche tra genitori e bambini. Ed in effetti avevamo proprio indicato in questo indice uno dei tasselli più evidenti del processo di trasmissione culturale tra genitori e figli, proprio perché non si trattava di un'attività svolta dai genitori in solitario, ma appositamente assieme ai bambini, con chiari intenti formativi. Abbiamo già illustrato la nostra interpretazione a questo mancato legame rintracciato tra indicatori di lettura dei genitori e indicatori di lettura dei figli. Abbiamo così accennato come tale evidenza empirica contraddica una parte della teoria della riproduzione culturale di Bourdieu, in quanto fa venire meno il passaggio di attitudini tra genitori e bambini. Ricordiamo però ancora una volta che stiamo qui unicamente parlando di attitudini nei confronti della lettura, che come abbiamo detto da un lato hanno risvolti prettamente personali e dall'altro, per quanto riguarda i bambini, potrebbero provenire anche da altre fonti (l'effetto imitazione con i compagni di classe ad esempio). Non stiamo cioè confutando l'ipotesi di un legame di un più ampio concetto di capitale culturale tra adulti e bambini, che invece abbiamo da più parti evidenziato.

In ogni caso, come detto, gli indicatori di capitale culturale dei bambini mostrano un effetto elevato sicuramente sui loro risultati ai test. Tra di essi segnaliamo in particolare: l'indice di attitudine nei confronti della lettura (7,22 punti), e, ancor più,

il grado di autostima come lettori (15 punti)⁴⁵. Più gli studenti mostrano dimestichezza e familiarità con la lettura, più, naturalmente, essi sono in grado di raggiungere ottimi risultati al test Pirls.

Con l'ultimo modello si è voluto infine provare ad inserire una dimensione che non ha più a che fare con le origini sociali e il capitale culturale. Si tratta di un fattore che riguarda invece maggiormente le pratiche quotidiane relative alla scuola, o meglio relative al grado di autonomia nello svolgimento dei compiti assegnati dai docenti agli studenti. Ovviamente ci rendiamo conto che tale aspetto risulta piuttosto critico da analizzare e da interpretare. Ci siamo voluti tuttavia far ispirare anche qui dai risultati emersi nella fase qualitativa di indagine ove, lo ricordiamo, nei colloqui sia con i docenti che soprattutto dei genitori, la questione dell'autonomia nello svolgimento dei compiti risultava assai importante (vedi paragrafo 4.3.6). I bambini indipendenti rispetto a questo aspetto erano di fatto anche quelli che mostravano i migliori rendimenti scolastici. Ma non solo, essi mostravano anche un positivo atteggiamento nei confronti della scuola e dell'istruzione in generale, nonché un costruttivo uso del proprio tempo libero. Le situazioni più problematiche erano invece legate a una scarsa autonomia nella gestione dei compiti e dello studio. Ovviamente i due piani, autonomia e rendimenti scolastici, sono altamente correlati tra di loro, per cui utilizzare come variabile indipendente il primo aspetto potrebbe risultare poco opportuno. Ci limitiamo tuttavia a mettere in rilievo l'esistenza di questo piano di cose, mostrando come nei modelli la modalità di svolgimento dei compiti rilevi un effetto assai notevole. Le categorie qui erano 3:

- quella di riferimento, attinente ai bambini che dichiarano di svolgere i compiti in autonomia
- quella relativa ai bambini che svolgono solitamente i compiti con l'aiuto dei nonni o dei genitori
- quella infine attinente ai bambini che svolgono i compiti senza che nessuno abbia un controllo su di loro (possibili casi dunque di eccesso di "abbandono" dei bambini a se stessi) oppure che svolgono i compiti con aiuti specifici (tutori o ripetizioni).

⁴⁵ Il campo di variazione dell'indice di attitudine dei bambini nei confronti della lettura va da -1,43 (primo decile) a +1,00 (nono decile); il campo di variazione dell'indice di autostima come lettori va da -1,51 (primo decile) a +1,18 (nono decile).

La terza di queste categorie mostra nel nostro modello 6 un *beta* negativo di 14,4 sui risultati al test, rispetto alla categoria di riferimento (l'autonomia). Un parametro decisamente alto.

La questione viene qui ad ogni modo solo accennata, non approfondita. Il suo richiamo tuttavia dovrebbe far comprendere l'esistenza di numerose altre dimensioni relative ad esempio alle abitudini quotidiane di studio, agli atteggiamenti nei confronti della scuola, all'autonomia, all'uso del proprio tempo libero, nei nostri dati non considerate, ma probabilmente importanti.

5.1.5. Per concludere, sul livello individuale

Questa prima parte di analisi dei dati ha innanzitutto messo in luce come le origini sociali dimostrino un effetto rilevante sui livelli di competenza nella lettura dei giovani studenti. In un'epoca precoce come quella degli studi primari tale risultato appare per noi importante. Non ci si sta tuttavia riferendo al *background* economico. La questione pare essere di tipo prettamente culturale. Ricordiamo infatti che la classe sociale mostra un debole legame con i risultati al test, una volta controllato per il titolo di studio dei genitori. Si rintraccia, è vero, uno svantaggio soprattutto negli ambienti di origine operaia. Ma anche questo aspetto si annulla, dopo aver tenuto in considerazione le componenti del capitale culturale. Dunque pure l'effetto residuale della classe sociale a parità di istruzione dei genitori potrebbe essere interpretato in relazione alle risorse culturali familiari.

Il divario di prestazioni rintracciato invece tra gli alunni con genitori laureati e alunni con genitori diplomati o ancor più con la scuola dell'obbligo è davvero ampio. Ed esso continua a rimanere significativo, pur tenendo ferme nei modelli di regressione tutte le altre possibili condizioni (geografiche, occupazionali, di nazionalità...). La contrazione più evidente di tale effetto si ha però nel momento in cui vengono inseriti, come canale di mediazione, gli indicatori di capitale culturale. Questi ultimi mostrano peraltro un effetto assai forte sugli apprendimenti degli studenti, soprattutto in relazione agli indici di risorse culturali familiari e di attività pre-scolastiche effettuate con i bambini. Nelle famiglie in cui si coltiva maggiormente la lettura e le pratiche culturali, i figli mostrano maggiori probabilità di acquisire capacità linguistiche e cognitive importanti per l'apprendimento. Si ricorda però che il legame specifico tra attitudini nei confronti della lettura dei genitori e quelle dei figli non è risultato forte. Il legame ha a che fare con una trasmissione di attitudini più complessive, di un clima culturale più ampio, e di predisposizioni nei confronti della scuola e dello studio in generale.

Ma come visto è vero che gli indicatori di capitale culturale risultano altamente collegati a loro volta allo stesso livello di istruzione dei genitori. La diminuzione dunque dell'effetto del titolo di studio da un iniziale parametro di 5,38 ad un finale

di 1,74 ci soddisfa, anche se non veramente del tutto. Rimane comunque un effetto ancora significativo. Anche gli indicatori di capitale culturale dei figli non riescono a far diminuire ulteriormente l'effetto del livello di istruzione dei genitori. Questi infatti mostrano un impatto assai forte sui risultati al test di lettura (soprattutto l'indice di autostima nella lettura) però, come detto, non risultano particolarmente correlati né al titolo di studio dei genitori né al loro capitale culturale. Un risultato interessante, che contraddice una parte della teoria della riproduzione culturale di Bourdieu, quantomeno per quanto riguarda il passaggio tra genitori e figli. Si sta ovviamente parlando di trasmissione di attitudini nei confronti della lettura, non si sta infatti parlando in generale di trasmissione di un più ampio concetto di capitale culturale.

In definitiva ciò che si riscontra è un effetto complessivamente assai forte delle componenti culturali in generale, sia in termini "istituzionalizzati", come spiegava Bourdieu, ossia attraverso la credenziale formale del titolo posseduto, sia attraverso aspetti più "incorporati" attinenti le abitudini e gli atteggiamenti soprattutto nei confronti della lettura coltivati nelle case (Bourdieu 1979).

Vediamo però adesso come e in che modo le variabili attinenti la scuola agiscano anch'esse sulla formazione delle abilità degli studenti. Riprenderemo nuovamente nella parte conclusiva le questioni appena tracciate.

5.2. IL LIVELLO SCUOLA.

In questa sezione ci occupiamo di analizzare la variabilità dei dati non più solo a livello individuale, cioè tra gli studenti, ma anche a livello di scuole. Introduciamo così nel discorso l'analisi delle caratteristiche dei singoli istituti, della loro composizione interna nonché del contesto circostante. Allarghiamo dunque la nostra prospettiva. Nonostante riteniamo che l'effetto esercitato dal *background* familiare sia durante la scuola primaria assai forte, peraltro maggiore che in altri momenti della formazione, non escludiamo che vi possa essere anche un effetto derivante da fattori esterni al nucleo familiare, e attinenti in primo luogo a ciò che avviene nell'ambito scolastico.

Verrà così anzitutto misurato il “peso” del possibile effetto scuola sulla variabilità complessiva dei risultati al test Pirls. Verrà cioè calcolata quanto della varianza complessiva sia attribuibile al livello dei singoli studenti e quanto invece sia ascrivibile alla variabilità tra le scuole. Le domande che guideranno questa parte di analisi saranno le seguenti: esiste oltre ad un effetto derivante dal *background* familiare dello studente anche un effetto derivante dalle caratteristiche delle scuole? Se sì, qual è il peso di questo effetto rispetto invece all'effetto della famiglia? E poi, quali sono le caratteristiche della scuola che mostrano una rilevanza maggiore?

5.2.1.I modelli multilivello

Per rispondere ai nostri quesiti ci serviamo dei modelli di analisi multilivello. Tratteremo cioè d'ora in poi i dati sulla base della loro struttura gerarchica. In realtà anche nei modelli di regressione precedenti abbiamo tenuto conto di ciò, e abbiamo infatti calcolato i *robust standard error* dei coefficienti di regressione. Trattandosi però di analisi di livello individuale, orientate come si è visto a esplorare la relazione tra origini sociali e livelli di apprendimento scolastici, non è stato contemplato il contributo di possibili fattori inerenti la scuola e non si è così fatto ricorso ai modelli multilivello.

La letteratura sui modelli multilivello è oramai piuttosto ampia. Essi derivano principalmente dal contributo dell'analisi del contesto, sviluppatasi nell'ambito delle scienze sociali (Iverson 1991), e primi studi metodologici si hanno proprio nell'ambito dell'istruzione (Goldstein 1995).

I dati a disposizione degli studiosi sono molto più spesso di quanto si pensi strutturati in modo gerarchico. E forse troppo spesso tale struttura viene trascurata giungendo così a conclusioni errate nell'interpretazione dei risultati. Come già spiegato in precedenza, quando un campione è gerarchizzato su più livelli i risultati che si ottengono, ad esempio quelli ad un test di lettura come il nostro, dipendono proprio dalla struttura stessa del campione. Sappiamo infatti che nelle indagini sulle scuole vi sono gli studenti, inseriti in una certa classe, che appartiene ad una data scuola (a sua volta inserita in un distretto, ecc...). Ogni scuola ed ogni classe al suo interno mostrerà così *performance* dei soggetti influenzate dall'appartenenza alla stessa scuola o classe. I livelli di competenza e preparazione dei compagni saranno in altre parole correlati tra di loro. Ma pensiamo anche ad altre situazioni di ricerca, ad esempio alle *survey* sulle famiglie. Anche qui siamo in presenza di una configurazione gerarchica dei dati ove al primo livello abbiamo gli individui (mamma, papà, figli...), al secondo le famiglie e al terzo possiamo anche avere altre dimensioni, quali l'area geografica, il comune, la regione, ecc..

Ciò che ai ricercatori interessa conoscere è il modo in cui la struttura del campione, o meglio della sua popolazione di riferimento, influenzi poi i fenomeni di interesse. Nel nostro caso ciò che vogliamo esplorare è come la struttura scolastica influenzi gli apprendimenti dei bambini, osservando innanzitutto come questi ultimi si distribuiscano tra le diverse scuole o classi. Abbiamo abbondantemente illustrato quali possano essere le dimensioni del livello scolastico che ipoteticamente condizionano i successi degli studenti. Abbiamo così parlato di: gestione e *leadership*, clima della scuola, effetto dei pari ed effetto insegnanti (vedi paragrafo 2.2). Si tratta qui di capire, come già detto, prima di tutto quanta parte della variabilità dei risultati al test sia attribuibile al livello scolastico e poi osservare quali dei possibili aspetti appaia più importante.

I rischi derivanti dall'ignorare la reale struttura gerarchica delle informazioni sono seri, e di natura sia concettuale che tecnica. Ignorare una simile costruzione induce infatti a una semplificazione dei dati che (1) non è realistica, (2) non è in grado di mettere in luce differenze fondamentali tra i vari livelli e (3) non permette di inferire in modo sicuro sui risultati. Se considerassimo ad esempio unicamente il livello degli studenti e continuassimo a fare analisi solo su di essi, non potremmo cogliere la reale struttura del sistema scolastico, né svelare eventuali debolezze in alcune tipologie di scuole o classi. Ad esempio mediamente gli studenti potrebbero anche mostrare *performance* soddisfacenti, ma tale risultato potrebbe essere solamente il frutto di un *mix* di situazioni fortemente favorevoli e fortemente sfavorevoli. Ovviamente, trascurare l'esistenza di questo tipo di disegualianza sarebbe fuorviante. A livello tecnico inoltre si correrebbe il rischio di sottostimare gli errori standard (a meno che non si usino gli errori robusti, come da noi fatto nelle precedenti analisi).

I modelli che noi elaboreremo sui dati Pirls2006 saranno dei modelli multilivello “*random intercept only*”, ossia consentiranno unicamente all'intercetta delle unità di secondo livello (nel nostro caso le scuole) di variare, senza concedere la variazione anche della pendenza delle rette di regressione⁴⁶. Non intendiamo qui addentrarci eccessivamente nelle questioni tecniche relative ai modelli multilivello. Evidenziamo solo che optando anche per questa più semplice soluzione, otterremo un vantaggio notevole rispetto ad una normale regressione multipla. I modelli multilivello, anche nella versione *random intercept only*, sono infatti in grado di calcolare i residui delle stime a ciascuno dei livelli della gerarchia. Ricordiamo che i residui non sono altro che la differenza tra il valore della singola osservazione predetto dall'equazione di regressione e il valore realmente osservato. Si tratta in altre parole di stime di errori. Nel caso del modello multilivello prima descritto si è

⁴⁶ Generalmente sono concesse due opzioni: (a) quella che fa variare le intercette delle scuole, ma non gli *slope* (*intercept random only*); (b) quella che fa variare anche gli *slope*. Nel primo caso cioè si analizza solo la variabilità delle medie (intercette) relative alle unità di secondo livello (nel nostro campione le scuole), senza consentire anche agli *slope* di variare. Nel secondo caso varia anche la pendenza delle rette. I modelli multilivello sono così in grado di mettere in luce: 1) la variabilità dei risultati “entro” il livello inferiore; 2) la variabilità “tra” le unità dei livelli superiori, ossia tra le loro intercette; 3) la variabilità dei parametri (*slope*) di ciascuna retta di regressione ottenuta dalle eventuali variabili esplicative inserite nel modello in ciascuna scuola.

in presenza di due tipi di errore: uno per il livello studenti e uno per il livello scuola. I residui di livello studente sono dati dalla distanza tra il valore predetto del singolo studente e la linea di regressione della sua scuola; i residui di livello scuola invece corrispondono alla distanza tra la linea di regressione della singola scuola e la linea di regressione del campione.

I modelli multilivello permettono in definitiva di scomporre la varianza dei residui totale sui diversi livelli previsti dal modello, stimando l'effetto di possibili variabili esplicative di livello superiore e la relativa ripercussione sulla varianza complessiva. È anche possibile fare inferenze sulle unità di secondo (o terzo, ecc.) livello, in quanto i gruppi superiori sono trattati come se fossero un campione casuale estratto dall'intera popolazione di riferimento dei gruppi stessi⁴⁷.

Riportiamo dunque l'equazione del modello di regressione multilivello:

$$y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 x_{1ij} + u_j + e_{ij}$$

ove Y_{ij} è la dipendente di interesse che nel caso degli studi sull'educazione può essere il livello di competenze o di apprendimento; i indica il soggetto e j indica la scuola di appartenenza; β_0 corrisponde alla media delle intercette delle diverse scuole (la media del campione); β_1 è il *Beta* della variabile esplicativa inserite nel modello; u_j è il residuo di secondo livello (scuola); e_{ij} corrisponde all'errore o residuo di primo livello (studenti).

Il modello multilivello più semplice da elaborare è il cosiddetto modello di scomposizione della varianza (modello 0), ove non si contempla alcuna variabile esplicativa, né di primo né di livello superiore, ma si osserva unicamente la distribuzione della varianza complessiva della dipendente di interesse tra i diversi livelli della gerarchia. Viene dunque stimata la varianza totale dei residui, che corrisponde al totale della varianza dei residui dei diversi livelli. Nel nostro caso,

⁴⁷ I residui sono infatti calcolati in modo particolare. Ciascun residuo di primo livello è moltiplicato per il cosiddetto *shrunk factor*, che ha il compito di ponderare il peso di ciascun residuo sulla base della variabilità tra i livelli superiori, della media complessiva e della numerosità dei casi entro ciascuno di essi. È proprio grazie a questo accorgimento che è possibile trattare il campione di scuole come se fosse un campione rappresentativo della sua popolazione di riferimento, inferendo così con maggiore certezza sulle stime ricavate (Rasbash et al. 2010).

essa è composta di una parte di varianza “tra” le scuole (la varianza dei residui del livello scuola, II) ed una “entro” le scuole (la varianza tra gli studenti di una medesima scuola, I). I residui a livello di scuola rappresentano le caratteristiche non osservate delle scuole che hanno effetti sui risultati degli studenti. Sono proprio queste dimensioni che creano correlazione tra gli *outcome* degli studenti di una stessa scuola.

5.2.2. La variabilità tra le scuole nel nostro campione

Nelle nostre elaborazioni sui dati Pirls 2006 abbiamo considerato due livelli: il primo, relativo agli studenti, e il secondo, relativo alle scuole. Ricordiamo che nel campione abbiamo 150 scuole, 100 delle quali presentano al loro interno una sola classe campionata; nelle altre 50 scuole sono presenti invece 2 classi. Tutte le classi sono state rilevate per intero (eccetto gli assenti e i diversamente abili). Per semplificare si è optato per inserire nei modelli tutte e 150 le scuole, facendo così coincidere la classe (o la media delle due classi) con la scuola. Ovviamente si tratta di una forzatura, ma, data la natura dei dati, una delle poche possibilità a nostra disposizione. Nella lettura dei risultati dunque si dovrà sempre tenere a mente questo aspetto: quando si parlerà cioè di effetto scuola dovremmo ricordare che in realtà non si tratta dell'intera scuola, ma solo su una piccola parte di essa, estratta casualmente⁴⁸.

Il modello che utilizziamo per scomporre la varianza è, come già detto, un modello multilivello in cui concediamo solamente all'intercetta di variare (*random intercept only*). Per i calcoli ci siamo avvalsi del *software* MI-Win (Rasbash et al 2010). La variabile dipendente è sempre il punteggio medio ottenuto al test Pirls 2006 (PV) dai 3581 studenti.

Iniziamo dunque con il modello 0, di scomposizione della varianza, nel quale non inseriamo alcuna variabile esplicativa, ma osserviamo solo come si distribuisce la varianza del PV sui due livelli del campione. Ciò che ci interessa individuare ora è il cosiddetto “effetto scuola”, che tecnicamente è indicato dalla cosiddetta *intra-school correlation* (ISC), che corrisponde alla porzione di varianza tra le medie delle scuole (le intercette) sul totale della varianza. Per ottenerla, dividiamo la varianza tra le scuole per la varianza totale. In termini concettuali questa importante misura è anche interpretabile come la “similarità” esistente tra gli individui appartenenti ad un medesimo gruppo: essa indica cioè la forza del legame esistente tra i soggetti di un medesimo gruppo del campione, in relazione alla variabile dipendente di interesse.

⁴⁸ Teniamo ad ogni modo conto che in media le scuole primarie italiane presentano al loro interno 2 o 3 sezioni al massimo.

Il modello 0 applicato ai nostri dati mostra dunque i seguenti risultati:

$$PV_{ij} = \beta_{0j} + e_{ij}$$

$$\beta_{0j} = 551.270(2.811) + u_{0j}$$

$$u_{0j} \sim N(0, \sigma_{u0}^2) \quad \sigma_{u0}^2 = 1035.422(136.503)$$

$$e_{ij} \sim N(0, \sigma_e^2) \quad \sigma_e^2 = 3038.301(73.356)$$

$$-2 * \loglikelihood = 39199.498(3581 \text{ of } 3581 \text{ cases in use})$$

Come già spiegato, β_0 indica il valore medio dei punteggi ottenuti al test da tutti gli studenti delle 150 scuole (le scuole sono denotate da j) e corrisponde all'intercetta media nel caso in cui non si inseriscano variabili esplicative nel modello. Come si legge, essa è di 551, e coincide con la media che avevamo ottenuto già dalle analisi del livello studenti. La varianza dei residui delle intercette delle 150 scuole è espressa invece da σ_{u0} , mentre la varianza dei residui degli studenti entro le scuole è indicata da σ_e ⁴⁹.

Calcoliamo ora la *intra school correlation* e otteniamo = $1035,442 / (1035,442 + 3038,301) = 0,24$. Abbiamo così ottenuto il nostro primo importante risultato dei modelli multilivello, che ci indica che il 24% della varianza dei risultati al test di lettura è attribuibile all'effetto scuola, mentre il rimanente 76% al livello dei singoli individui.

Una percentuale, il 24%, che consideriamo piuttosto rilevante. In effetti trattandosi di scuola primaria, dunque non canalizzata, che quasi un quarto dell'eterogeneità dei livelli di competenza nella lettura nei bambini di nove anni sia attribuibile ad un ipotetico effetto scuola, è da ritenersi per certi versi sorprendente. Sappiamo che questi risultati risultano in linea (in realtà maggiori) con quanto già evidenziato dall'ultimo rapporto dell'Invalsi relativo al Sistema Nazionale di Valutazione delle scuole (Invalsi 2010a). Gli stessi studiosi dell'Invalsi avevano mostrato

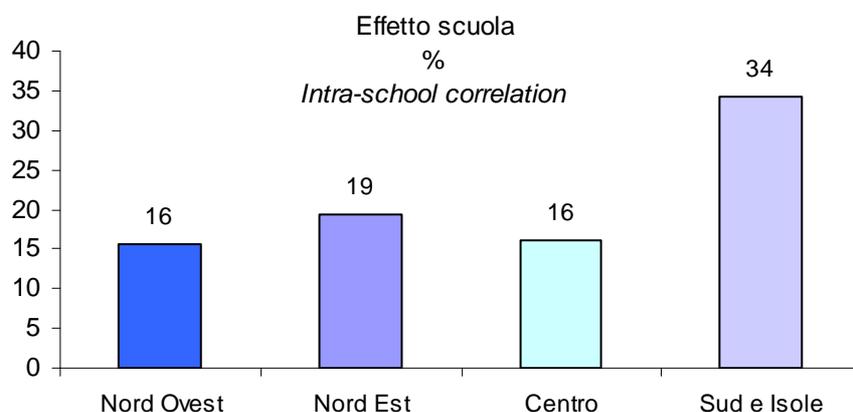
⁴⁹ Il valore dato da $-2 * \loglikelihood$ è utilizzato come test di significatività del modello rispetto al modello precedente. Confronteremo di fatto questo parametro ogni qual volta elaboreremo un modello ulteriore. Verrà così calcolata la differenza tra i due *ratio*. Il valore ottenuto sarà utilizzato come test statistico dell'ipotesi nulla. Si tenga conto che esso segue la distribuzione del chi-quadrato con q livelli di libertà, ove q è dato dalla differenza dei parametri esplicativi inseriti nel modello successivo rispetto al precedente.

preoccupazione soprattutto per l'aggravarsi del dato in alcune zone del paese (il Mezzogiorno, come vedremo tra breve). Ma se guardiamo le indagini internazionali sulle competenze di matematica dei bambini di quarta elementare, notiamo che in questa area (matematica e scienze) la variabilità è ancora maggiore. Dai dati Timss 2003 infatti si trova che la variabilità tra le scuole nei risultati al test di matematica è molto alta (Huang 2009). La percentuale di varianza tra le scuole infatti risulta pari a 38 in Italia (diminuisce leggermente in terza media diventando il 34), assai maggiore rispetto a quanto accade in altri paesi europei (ad esempio, 16% in Norvegia), più in linea invece con la realtà degli Stati Uniti (41%) ove sappiamo esistere un sistema che canalizza gli studenti entro le scuole proprio sulla base delle rispettive abilità e vi è un decentramento amministrativo fortissimo (Huang 2009).

Possiamo dunque affermare che l'effetto scuola nel ciclo di studi primari risulti in Italia rilevante e in qualche modo contrastante con gli ideali di equità del nostro sistema educativo. Bisognerà a questo punto cercare di capire da dove possa avere origine questa eterogeneità. Un'eterogeneità, lo ricordiamo, che è sinonimo di squilibrio e diseguaglianze non più derivanti (unicamente) dal *background* familiare, ma provenienti invece o dal contesto (scolastico o circostante).

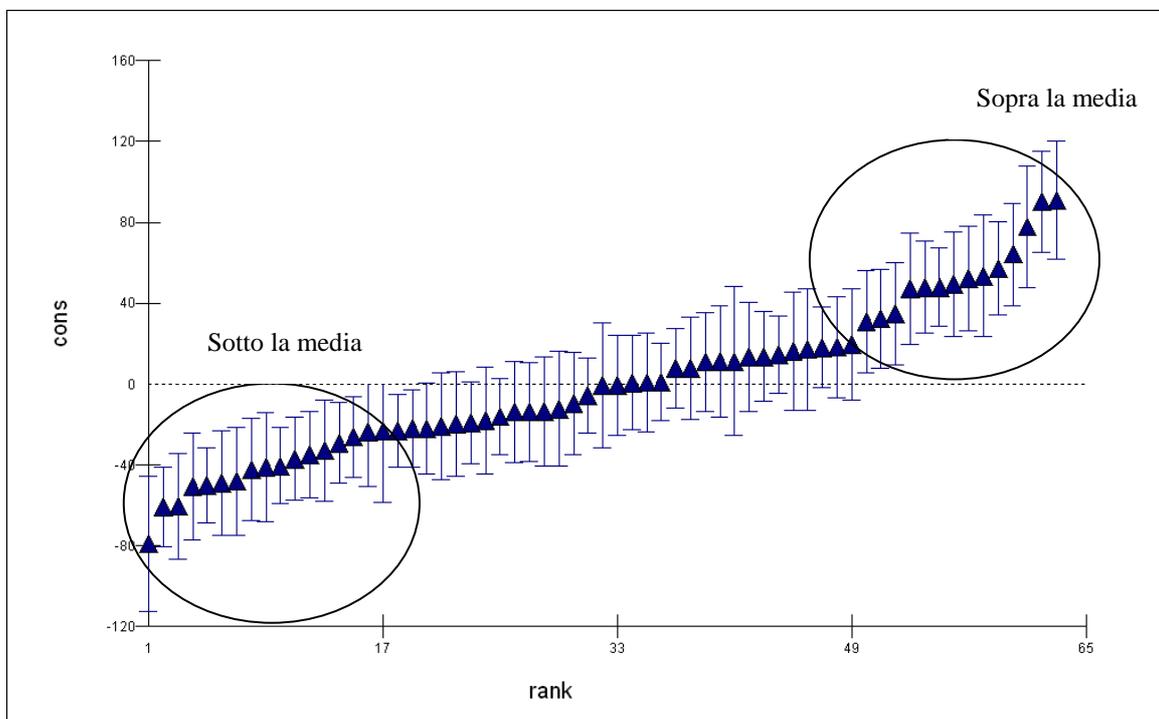
Controlliamo anzitutto come si distribuisce la variabilità a seconda dell'area geografica nel nostro paese. Ricalcoliamo dunque l'*intra-school correlation* in ciascuna macro-area geografica del paese.

GRAFICO 15. EFFETTO SCUOLA PER AREA GEOGRAFICA. MODELLO MULTILIVELLO DI SCOMPOSIZIONE DELLA VARIANZA (2 LIVELLI: STUDENTE E SCUOLA). % DI VARIANZA DEI RESIDUI TRA LE SCUOLE (CASI=3581)



È nel sud d'Italia che l'effetto scuola si presenta decisamente rilevante: nel Mezzogiorno più di un terzo dei differenziali di competenze nella lettura degli studenti delle primarie è dovuto ad un'eterogeneità esistente tra le scuole. Assai minore, seppur sempre degno di interesse, è invece l'effetto scuola al nord o al centro del paese, ove risulta compreso tra il 16 e il 19%, misure che abbiamo visto però allinearsi alla variabilità osservata per la matematica in altri paesi europei (es. la Norvegia), ove sappiamo esservi una buona equità nel sistema scolastico. Cerchiamo dunque di approfondire meglio la situazione relativa al sud. Riportiamo il grafico dei residui per le scuole del Mezzogiorno.

GRAFICO 16: GRAFICO DEI RESIDUI DI SECONDO LIVELLO (SCUOLE). MODELLO MULTILIVELLO DI SCOMPOSIZIONE DELLA VARIANZA (2 LIVELLI: STUDENTE E SCUOLA). DIPENDENTE: MEDIA DEL PUNTEGGIO AL TEST PIRLS (PV). DATI SELEZIONATI PER AREA GEOGRAFICA DEL SUD E ISOLE (CASI=63 SCUOLE; 1456 STUDENTI).



La variabilità è evidente: abbiamo 63 scuole in totale al sud, 15 delle quali mostrano *performance* assai inferiori alla media e 14 mostrano invece risultati assai superiori. Sarebbe dunque riduttivo asserire che le competenze degli studenti del Mezzogiorno siano scadenti in generale. Lo sono solamente in alcune scuole. Accanto a casi problematici sopravvivono di fatto realtà di positività se non di vera e propria eccellenza. Ora si tratta di capire in quali scuole si rilevino i problemi maggiori e se vi sia un qualcosa di sistematico in tale eterogeneità.

Proviamo così a scomporre i dati per regione e per provincia, ordinando i risultati in modo crescente al fine di individuare le zone ove si ottengono i peggiori e i migliori risultati⁵⁰.

⁵⁰ NB: per calcolare i valori è stato aggregato il file di dati sulla base delle scuole. I parametri si riferiscono dunque alle medie tra le scuole, che possono anche essere diversi dai parametri precedentemente calcolati a livello studente.

TABELLA 11: MEDIA DEL PUNTEGGIO AL TEST PIRLS (PV) ENTRO LE SCUOLE, PER REGIONE. ORDINAMENTO CRESCENTE SULLA BASE DELLA MEDIA. ES= ERRORE STANDARD DELLA MEDIA.

	Media	N scuole	ES
Basilicata	499,2	1	0
Campania	534,8	20	9,7
Sicilia	534,8	15	12,9
Calabria	554,0	7	10,6
Abruzzo	561,1	3	21,7
Puglia	563,9	12	11,8
Sardegna	565,3	4	11,6
Molise	565,4	1	0
Totale	545,6	63	42,3

Basilicata, Campania e Sicilia risultano le regioni più svantaggiate, come d'altronde già mostrato nelle analisi precedenti relative al solo livello studente (vedi nota 33 a pag. 116). Buoni, i livelli invece per Molise (anche se ha 1 sola scuola campionata), Sardegna e soprattutto Puglia (che ha invece 12 scuole)⁵¹.

Vediamo a questo punto però di iniziare a sviluppare dei modelli in grado di evidenziare quali siano i possibili fattori di livello scuola che incidono in particolar modo su questa variabilità di secondo livello.

⁵¹ Ricordiamo anche qui che il campione Pirls 2006 non era però rappresentativo a livello regionale.

5.2.3 I modelli “esplicativi”

Nel paragrafo precedente abbiamo effettuato la scomposizione della varianza tra i due livelli (modello 0) e cercato di analizzare più a fondo il risultato ottenuto nel sud del nostro paese, zona nella quale si è registrato un sorprendente effetto scuola. Introduremo ora, a partire dal modello 0, via via le nostre variabili indipendenti che riteniamo possano essere legate al PV.

Come punto di partenza utilizzeremo i modelli di regressione lineare stimati in precedenza per il solo livello studenti (vedi paragrafo 5.1.4), in modo da

- 1) tenere fermo il livello studente con tutte le sue variabili esplicative precedentemente valutate
- 2) osservare, man mano che si produce un nuovo modello con le variabili di II livello, la variazione della ISC (*intra school correlation*).

Partiremo dunque da quello che era il modello 5 del livello individuale che ora diverrà il nostro modello multilivello 1. Ovviamente come si nota, i parametri sono leggermente differenti adesso, in quanto le intercette di ciascuna delle 150 scuole ora variano. Abbiamo anche la possibilità, come già spiegato, di calcolare la varianza dei residui sia di primo che di secondo livello. Questo dunque il nostro modello di partenza (modello multilivello 1).

TABELLA 12. MODELLO MULTILIVELLO 1.
(I LIVELLO: STUDENTI; II LIVELLO: SCUOLE)

DIPENDENTE: PUNTEGGIO MEDIO AL TEST PIRLS DEGLI STUDENTI (PV)	<i>Beta</i>	<i>se</i>
Anni istruzione genitori	1,85	0,47
Genere studente		ns ⁵²
Area Geografica		ns
Ampiezza centro		ns
Aera urbana/suburbana/rurale		ns
Nazionalità (<i>rif: Italiani con genitori italiani</i>)		
Italiani con 1 genitore straniero	-10,40	3,96
Nati Italia ma entrambi genitori stranieri (II generazione)	-11,41	6,86
Stranieri entrambi genitori stranieri (I generazione)	-12,16	6,19
Classe sociale (occupazione) genitori		ns
Indice risorse tecnologiche a casa		ns
Indice risorse culturali a casa	7,14	1,15
Indice attività pre-scolari		ns
Numero libri posseduti in famiglia	0,04	0,02
Indice attitudine lettura genitori	4,26	1,28
Ore dedicate alla lettura genitori		ns
Numero libri per bambini in famiglia	0,19	0,05
Indice attitudine lettura figli	6,27	1,13
Indice autostima lettura figli	15,28	1,11
Scarso uso della biblioteca fuori da scuola		ns
Compiti con tutori o senza controllo	-16,07	2,80
Costante	531,14	9,62
Varianza dei residui tra le scuole	603,26	89,26
Varianza dei residui entro le scuole	2029,80	62,90
Numero casi validi	2228	
<i>2*likelihood</i>	23528,18	

⁵² Ns= non significativo.

Osserviamo subito:

- la diminuzione del valore del $-2*likelihood$ (per la sua interpretazione si rimanda alla nota 48 a pag. 157) che rispetto al modello 0 si contrae di molto ed in modo significativo, con : $39199,50 - 23528,18 = 15671,32$.
- la lieve diminuzione della *intra-school correlation* che qui diventa il 23%, dato da: $603,26/(603,26+2029,80)$.

Da un lato dunque, con l'introduzione delle variabili esplicative del livello studenti, otteniamo una approssimazione certamente migliore del modello (la diminuzione del *likelihood ratio*), ma dall'altro otteniamo una contrazione assai residua dell'effetto scuola. Questo è più che plausibile, visto che nell'equazione le uniche variabili attinenti il secondo livello sono quelle relative all'area geografica o territoriale ove la scuola è inserita. Dunque con le sole caratteristiche dello studente e del suo *background*, unitamente a quelle relative all'ubicazione territoriale, si lascia indietro una porzione ancora considerevole di varianza non spiegata di secondo livello.

Proseguiamo dunque con l'implementazione di modelli. Inseriamo ora le variabili cosiddette "aggregate", ossia ottenute dalle caratteristiche dei singoli studenti nonché delle loro famiglie, facendone una media all'interno di ciascuna scuola (vedi nota metodologica per la loro costruzione). Consideriamo dunque:

- la media degli anni di istruzione dei genitori nella scuola
- la deviazione standard degli anni di istruzione dei genitori nella scuola, come misura dell'eterogeneità dell'utenza dal punto di vista socio-economico
- l'indice di risorse culturali medio delle famiglie nella scuola
- l'indice di propensione alla lettura medio dei genitori nella scuola
- l'indice di propensione alla lettura medio dei bambini nella scuola
- la percentuale di stranieri entro le scuole
- la deviazione standard del punteggio medio ottenuto dai bambini nella scuola, come indicatore dell'eterogeneità/omogeneità delle scuole dal punto di vista delle abilità.

Questi, i risultati del modello 2.

TABELLA 13. MODELLO MULTILIVELLO 2.
(I LIVELLO: STUDENTI; II LIVELLO: SCUOLE)

DIPENDENTE: PUNTEGGIO MEDIO AL TEST PIRLS DEGLI STUDENTI (PV)		
	<i>Beta</i>	<i>se</i>
Variabili livello studente + area geografica e territoriale (modello 1)		
Variabili aggregate:		
Titolo studio medio genitori entro la scuola		Ns
<i>Standard deviation</i> titolo studio dei genitori nella scuola	-11,65	3,73
Indice medio risorse culturali famiglie nella scuola	25,63	7,70
Indice medio lettura genitori nella scuola		Ns
Indice medio lettura bambini nella scuola		Ns
Percentuale stranieri nelle scuole		Ns
Eterogeneità scuola per abilità studenti (<i>standard deviation</i> del PV nella scuola)	-1,24	0,21
Costante	651,13	22,99
Varianza dei residui tra le scuole	337,09	57,49
Varianza dei residui entro le scuole	2033,14	62,96
Numero casi validi	2228	
<i>2*likelihood</i>	23469,00	

Come si vede, il modello 1 viene tenuto fermo nelle analisi. Non riportiamo tuttavia i suoi parametri, in quanto essi non variano in modo significativo. Questa procedura verrà utilizzata anche per tutti i modelli successivi. Si riporteranno solamente i parametri relativi alle variabili nuove di volta in volta inserite. I parametri dei modelli precedenti non subiscono infatti significative variazioni nei passaggi, mostrando così una certa e interessante “indipendenza” tra i vari piani⁵³.

⁵³L'unico a variare in modo più evidente è l'indice medio di risorse culturali delle famiglie entro le scuole che passa da un *beta* di 25,6 nel modello 2 ad uno di 16,3 nel modello 5.

Il valore del *likelihood* si riduce da 23528 a 23469 (= -59), ma che con 7 gradi di libertà (il numero di parametri in più inseriti nel modello 2 rispetto al precedente) non risulta significativo. Eppure la ISC diminuisce sensibilmente, diventando ora il 14%⁵⁴. L'effetto scuola si è cioè ridotto di 10 punti rispetto al modello 0, ad indicare che, introducendo i fattori aggregati per scuola sulla base del *background* culturale ed economico degli studenti, abbiamo spiegato una buona parte di esso.

Applicando il medesimo modello nelle diverse aree geografiche del paese otteniamo poi una ISC di: 9% al nord (aggregando nord-ovest e nord-est), 11% al centro e 16% al sud. La riduzione più forte si ha dunque proprio nelle scuole del Mezzogiorno, ove la ISC perde 18 punti, passando dal 34% del modello 0 al 16% del modello 2. Anche al nord e al centro si registra ad ogni modo una sostanziale contrazione. Si ricorda infatti che nel modello 0 avevamo un 16% al nord e un 19% al centro.

Cerchiamo di dare anche un significato concettuale a questo risultato. Torniamo ad osservare il modello per l'intero campione e cerchiamo di individuare le dimensioni più importanti. Il titolo di studio medio dei genitori entro la scuola, innanzitutto, non mostra un effetto rilevante. Le scuole dunque ove mediamente si hanno genitori più istruiti non producono cioè sistematicamente risultati medi superiori nei loro iscritti. L'effetto esercitato dalla componente educativa dei genitori rimane cioè unicamente di tipo individuale (come ampiamente visto nei modelli di regressione sul livello individuale). Vi è però un elemento che ci colpisce: mentre infatti non risulta significativo il parametro della media dell'istruzione dei genitori nella scuola, lo è invece la sua *standard deviation*, con un *beta* di -11,6, quindi piuttosto rilevante⁵⁵. Maggiore è cioè l'eterogeneità del *background* culturale dei genitori entro la scuola (e quindi possiamo presagire anche del relativo *background* socio-economico), minore sembra essere la possibilità dei bambini di quella scuola di ottenere risultati positivi al test di lettura. Un indicatore di un possibile effetto negativo dei pari, associato a contesti di elevata eterogeneità nelle origini sociali delle famiglie. Non sarebbe tanto dunque l'appartenenza ad una scuola con più o meno bassi livelli

⁵⁴ $(337,09)/(337,09+2033,14)=0,14$.

⁵⁵ Il campo di variazione della *standard deviation* del titolo di studio dei genitori va da 2,1 (primo decile) a 3,4 (nono decile).

complessivi di istruzione dei genitori, quanto piuttosto l'essere inseriti in contesti disomogenei, a produrre svantaggio.

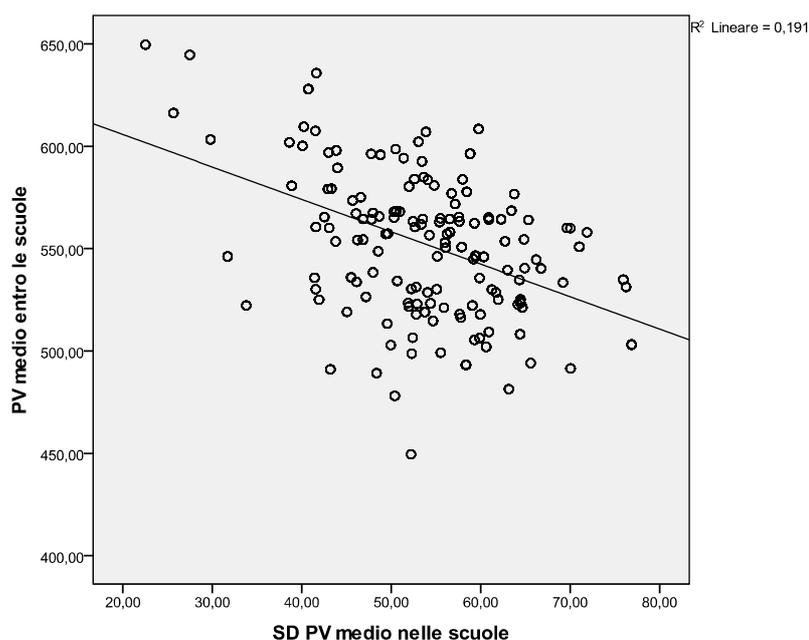
Risultati in linea con una parte della letteratura sull'effetto dei pari che si concentra proprio sullo studio dell'impatto dell'omogeneità delle classi o scuole sulle *performance* degli studenti. Alcuni contributi hanno infatti mostrato come l'omogeneità, pur non evidenziando sempre un effetto sulla media dei voti al test, tenda quantomeno ad aumentare in modo significativo le diseguaglianze, avendo un effetto proprio sulla deviazione standard e sulla differenza interquartile (Huang 2009; Marks 2006). Un effetto che peraltro risulterebbe non lineare, cioè positivo per chi ha alti livelli di *performance*, negativo invece per i livelli bassi. Chi trarrebbe cioè più beneficio dall'essere inserito in un contesto di gruppo omogeneo, sarebbero coloro che partono già da condizioni avvantaggiate in termini di preparazione scolastica. Quelli che mostrano invece maggiori difficoltà di apprendimento risentirebbero probabilmente in negativo nel ritrovarsi in un contesto di classe poco stimolante e competitivo. Ovviamente questa è solo una parte della letteratura di riferimento. Vi è da dire che in molti altri studi non è stato rintracciato alcun effetto negativo dell'eterogeneità sui livelli di prestazione degli studenti (Schindler Rangvid 2004; Hanushek et al 2003). I nostri dati sembrano essere tuttavia chiari a questo proposito.

Alle medesime conclusioni infatti si giunge anche dopo la lettura del parametro relativo alla *standard deviation* del punteggio medio ottenuto al test entro la scuola. Come si nota, anche questa dimensione sembra produrre un effetto negativo e significativo sui risultati, anche se più contenuto (-1,3⁵⁶). In altre parole, maggiore è l'eterogeneità delle abilità degli studenti, e minore pare essere la possibilità di ottenere punteggi elevati. Anche qui dunque vi sarebbe un effetto dei pari in negativo, legato questa volta alle abilità. Scuole più omogenee sembrano così dare risultati migliori al test Pirls. In letteratura è stato più volte dimostrato quantomeno che la correlazione tra la media dei punteggi di una classe e la sua *standard deviation* sia assai alta, mostrando una relazione lineare negativa (Beaton e

⁵⁶ Il campo di variazione della *standard deviation* media del PV è assai elevato e va da 42,9 (primo decile) a 64,5 (nono decile).

O'Dwyer 2002). Come a dire che all'aumentare del livello di eterogeneità della classe diminuisce il livello di preparazione media dei singoli studenti. Le classi o scuole cioè migliori tendono ad essere anche quelle più omogenee rispetto alle abilità. Nei nostri dati si conferma questa ipotesi, offrendo anche una misura dell'effetto dell'omogeneità (o eterogeneità) sui risultati al test di apprendimento. Si tenga conto che la correlazione tra punteggio medio nelle scuole e sua *standard deviation* è -0,44, che in campioni piuttosto ampi come il nostro è da ritenersi, come già spiegato in precedenza, un parametro rilevante. Anche graficamente, si può cogliere questa relazione tra eterogeneità delle scuole e peggiori *performance* al test.

GRAFICO 17. GRAFICO DI DISPERSIONE TRA PUNTEGGI MEDI AL TEST PIRLS NELLE SCUOLE E DEVIAZIONE STANDARD DEI PUNTEGGI MEDI NELLE SCUOLE.



Non risultano invece significativi gli indicatori medi di propensione alla lettura sia dei genitori che dei bambini, mentre appare rilevante l'indice medio di risorse culturali possedute in casa dalle famiglie della medesima scuola. Tra gli indicatori dunque di capitale culturale aggregati nelle scuole risultano avere effetto quelli più "materiali", relativi alle risorse, non tanto alle attitudini o ai comportamenti.

Ovviamente, ricordiamo, che i rimanenti indicatori di capitale culturale continuano a rimanere significativi a livello individuale (il modello 1). Come già detto, i parametri dei regressori del livello individuale non variano in modo rilevante da un modello all'altro. Quelli che erano di fatto significativo nel modello 1 rimangono tali in tutti i modelli successivi. Il risultato mostrato dall'indicatore aggregato di risorse culturali, con un parametro tra l'altro assai elevato (25,63), appare ad ogni modo importante, in quanto indica l'effetto positivo svolto dal livello culturale medio del contesto scolastico frequentato. Un indicatore di un effetto dei pari, in questo caso esogeno, molto forte. Si tenga inoltre conto che l'indice di risorse culturali risultava anche a livello individuale uno degli indicatori più potenti di capitale culturale.

Non è significativa infine la percentuale di studenti stranieri nella scuola. Anche questo dato ci pare interessante, in quanto avevamo visto come a livello individuale la nazionalità dei genitori fosse importante, mantenendosi significativa anche a parità di origini sociali e capitale culturale dei genitori. Non lo è invece a livello aggregato, entro la scuola. Possiamo dunque dire che, perlomeno a livello di formazione primaria, la maggiore o minore presenza di immigrati nella scuola non sembra penalizzare i risultati complessivi degli studenti.⁵⁷

Procediamo adesso con l'introduzione nei modelli di variabili attinenti in modo più specifico la scuola, la sua struttura, l'organizzazione e le dotazioni (vedi nota metodologica per la costruzione di questi indici).

Introduciamo quindi nel modello 3:

- la tipologia di scuola (pubblica o paritaria)
- l'indice di deprivazione delle strutture (edifici, aule...) della scuola
- l'indice di deprivazione delle risorse umane, in primo luogo di insegnanti qualificati
- l'indice di deprivazione di apparecchiature tecnologiche nella scuola
- l'indice di insicurezza relativo a casi di furti avvenuti a scuola
- l'indice di insicurezza relativo a casi di bullismo avvenuti a scuola

⁵⁷ Ovviamente bisognerebbe calcolare l'incidenza di questa dimensione a livello di classe per poter asserire con più certezza la mancanza dell'effetto.

- l'indice di clima della scuola percepito dal dirigente

TABELLA 14. MODELLO MULTILIVELLO 3.
(I LIVELLO: STUDENTI; II LIVELLO: SCUOLE)

DIPENDENTE: PUNTEGGIO MEDIO AL TEST PIRLS DEGLI STUDENTI (PV)		
	<i>Beta</i>	se
Variabili livello studente + area geografica e territoriale (modello 1)		
Variabili aggregate (modello 2)		
Variabili scuola:		
Scuola paritaria (<i>rif: scuola pubblica</i>)		Ns
Indice deprivazione di edifici e strutture della scuola		Ns
Indice di deprivazione insegnanti nella scuola	-4,11	2,01
Indice deprivazione tecnologie nella scuola		Ns
Indice di atti di furto nella scuola		Ns
Indice di atti di bullismo nella scuola	-7,99	3,99
Indice clima della scuola percepito dal dirigente		Ns
Costante	646,02	24,80
Varianza dei residui tra le scuole	305,01	53,31
Varianza dei residui entro le scuole	2027,80	66,5
Numero casi validi	1990	
2* <i>likelihood</i>	20905,40	

L'effetto esercitato da tutte queste variabili attinenti le caratteristiche delle scuole risulta in realtà minimo, almeno per quanto riguarda la ISC, che diminuisce solo di 1 punto, diventando ora il 13%. Anche nelle singole aree geografiche la diminuzione è relativa e la ISC diviene: il 5% al centro-nord⁵⁸ e il 15% al sud. Nonostante ciò abbiamo certamente migliorato l'affidabilità del modello provocando una diminuzione significativa del *likelihood* (da 23469 a 20950).

Ma le singole variabili relative alle caratteristiche della scuola incidono di per sé però assai poco. Gli unici due elementi significativi risultano: l'indice di deprivazione delle risorse umane (insegnanti) nella scuola e l'indice di bullismo. Certamente due aspetti non da poco, considerando che si ripercuotono sui livelli medi di apprendimento dei bambini. Risultati che da un lato evidenziano la ovvia importanza delle risorse umane nella scuola, di una loro continuità e presenza, in tempi questi di forti "tagli" al personale scolastico. Dall'altro lato confermano la rilevanza degli aspetti relativi al clima scolastico di cui si è ampiamente parlato nella rassegna teorica. Gli studiosi in questo campo hanno evidenziato come proprio durante il ciclo di studi primari sia particolarmente importante la presenza di un clima di "cura" e di attenzione nei confronti dei bambini (Brookover et al. 1978; Creemers e Reezigt 1999). È soprattutto in questo periodo che i progressi degli alunni sarebbero legati all'atmosfera complessiva della classe, e in particolare all'ordine e la sicurezza. Gli studenti dunque inseriti in scuole ove il clima appare più minaccioso (presenza di atti di bullismo) tendono a mostrare livelli di apprendimenti inferiori. Si tenga conto che l'indice di bullismo da noi introdotto è costruito proprio sulle risposte date dagli stessi bambini in relazione ad atti realmente avvenuti nella loro scuola (vedi nota metodologica).

Procediamo adesso con l'inserire le variabili attinenti le caratteristiche degli insegnanti (modello 4), ossia:

- la loro età
- gli anni di istruzione
- l'indice di soddisfazione della loro carriera

⁵⁸ D'ora in poi considereremo centro-nord vs. sud, a causa della riduzione del numero di casi.

TABELLA 15. MODELLO MULTILIVELLO 4.
(I LIVELLO: STUDENTI; II LIVELLO: SCUOLE)

DIPENDENTE: PUNTEGGIO MEDIO AL TEST PIRLS DEGLI STUDENTI (PV)	<i>Beta</i>	<i>Se</i>
Variabili livello studente + area geografica e territoriale (modello 1)		
Variabili aggregate (modello 2)		
Variabili scuola (modello 3)		
Variabili insegnanti:		
Età media insegnanti nella scuola	0,60	0,30
Anni di studio medi degli insegnanti nella scuola	2,38	1,06
Indice soddisfazione carriera scuola		ns
Costante	612,98	32,60
Varianza dei residui tra le scuole	285,20	54,80
Varianza dei residui entro le scuole	2031,89	67,78
Numero casi validi	1921	
2* <i>likelihood</i>	20221,21	

La ISC si riduce anche qui di poco, diventando il 12%. Anche la contrazione del *likelihood ratio* è modesta, passando da 20950 e 20221: una riduzione non significativa. Peraltro la ISC si riduce al nord di 3 punti (ora risulta il 2%) mentre al sud rimane immutata: 15%.

Tutto ciò ci comunica da un lato che le variabili attinenti specificatamente gli insegnanti non spiegano a livello generale molto della variabilità del PV tra le scuole. In particolare al sud l'effetto è irrilevante. La salienza delle caratteristiche del corpo docenti infatti, ed in particolare delle rispettive credenziali e dell'età (l'indice di soddisfazione non è mai significativo) risultano rilevanti soprattutto al nord del paese (lo sono anche nel totale campione), ove viene evidenziato un effetto positivo sugli apprendimenti da parte sia dell'età che degli anni di istruzione degli insegnanti.

Ciononostante non si può affermare di aver spiegato una parte cospicua della variabilità dei punteggi tra le scuole. I parametri sono peraltro piuttosto deboli.

Certamente è possibile che vi sia un piano relativo agli insegnanti, riguardante ad esempio sia il loro approccio didattico che relazionale con i bambini, importante ma non osservato nei nostri dati. Tra l'altro non possediamo informazioni neanche sulla carriera del singolo insegnante, non potendo così mettere in luce l'eventuale fenomeno del *turnover*, che abbiamo visto essere cruciale soprattutto nel Mezzogiorno (vedi paragrafo 2.2.2). Questo dato avrebbe potuto magari aiutarci a comprendere il perché l'età al sud non risulti significativa: potrebbe infatti essere che con l'andare avanti degli anni molti docenti si siano come detto mossi verso le scuole del settentrione, lasciando invece il posto ai più giovani nelle scuole meridionali. Al sud dunque non è così scontato che età più matura significhi maggiore preparazione e professionalità dei docenti. Anzi, l'intuizione generale vuole che i docenti più ambiziosi e competitivi emigrino per l'appunto verso realtà più promettenti. Vi è poi anche da dire, come sottolineano Barbieri et al. (2009), che, anche qualora avessimo avuto informazioni utili sulla didattica, è generalmente assai difficile stabilire correlazioni dirette fra le pratiche di insegnamento e i risultati degli studenti.

Terminiamo i nostri modelli multilivello con l'introduzione, nel modello 5, di variabili attinenti invece il contesto circostante. Vogliamo qui allargare ulteriormente lo sguardo cercando di individuare un eventuale effetto derivante dalle caratteristiche del tessuto socio-economico e culturale entro il quale le diverse scuole sono inserite. Avevamo infatti precedentemente accennato come tali aspetti risultino significativi durante il ciclo di studi secondario (Checchi 2004). Era stato però anche ipotizzato che durante la scuola primaria il medesimo effetto avrebbe anche potuto non sussistere, o presentarsi in modo ridotto. I tre indicatori utilizzati cercano proprio di ricostruire il contesto socio-economico circostante la scuola e si riferiscono ai dati ufficiali a livello provinciale relativi a ⁵⁹:

- tasso di presenza di stranieri
- tasso di disoccupazione
- tasso di analfabetismo.

⁵⁹ I tre tassi sono stati ricavati dai dati socio-demografici dell'Istat (2009)

TABELLA 16. MODELLO MULTILIVELLO 5.
(I LIVELLO: STUDENTI; II LIVELLO: SCUOLE)

DIPENDENTE: PUNTEGGIO MEDIO AL TEST PIRLS DEGLI STUDENTI (PV)		MODELLO 5
Variabili livello studente + area geografica e territoriale (modello 1)		
Variabili aggregate (modello 2)		
Variabili scuola (modello 3)		
Variabili insegnanti (modello 4)		
Variabili contesto:	<i>Beta</i>	Se
Tasso presenza stranieri nella provincia		Ns
Tasso disoccupazione nella provincia	-1,59	0,64
Tasso analfabetismo nella provincia		Ns
Costante	641,14	36,20
Varianza dei residui tra le scuole	252,63	50,54
Varianza dei residui entro le scuole	2032,48	67,79
Numero casi validi	1921	
2* <i>likelihood</i>	20214,34	

La diminuzione del *likelihood ratio* non è significativa. La ISC diminuisce di un punto, diventando ora l'11%, l'1% al nord (e centro) e il 13% al sud. Tra i tre fattori introdotti nell'equazione, l'unico a mostrare un effetto significativo è il tasso di disoccupazione relativo alla provincia nella quale la scuola è inserita, con un *beta* non particolarmente elevato ma in ogni caso interessante. Viene perciò confermato almeno in parte ciò che precedentemente si era pensato, ossia che a livello di scuola primaria i fattori di natura contestuale relativi all'ambiente circostante abbiano una rilevanza assai ridotta. Certamente il dato sul tasso di disoccupazione qualcosa ci indica, ma in modo piuttosto debole.

I modelli multilivello sono a questo punto terminati. E' stato di fatto possibile individuare alcuni fattori interessanti del livello scuola che possono incidere sull'eterogeneità tra gli istituti. Proviamo a questo punto a applicare i nostri schemi esplicativi al sotto-campione di scuole del sud Italia, ove l'eterogeneità abbiamo detto essere assai maggiore. Polarizziamo le situazioni, ponendo da un lato le scuole

del Mezzogiorno con *performance* molto negative, e dall'altro le scuole con *performance* invece sensibilmente superiori alla media (le 15 e le 14 scuola rispettivamente sotto e sopra la media già prima individuate, vedi grafico 16, p. 172). Osserviamo dunque in che cosa differiscono questi due gruppi, esplorando come si presentano tutti gli indicatori inseriti nei 5 modelli multilivello.

TABELLA 17: PROFILO DELLE SCUOLE DEL SUD SOPRA E SOTTO LA MEDIA RILEVANTA NELL'AREA GEOGRAFICA. ES= ERRORE STANDARD DELLA MEDIA. VALORI MEDI.

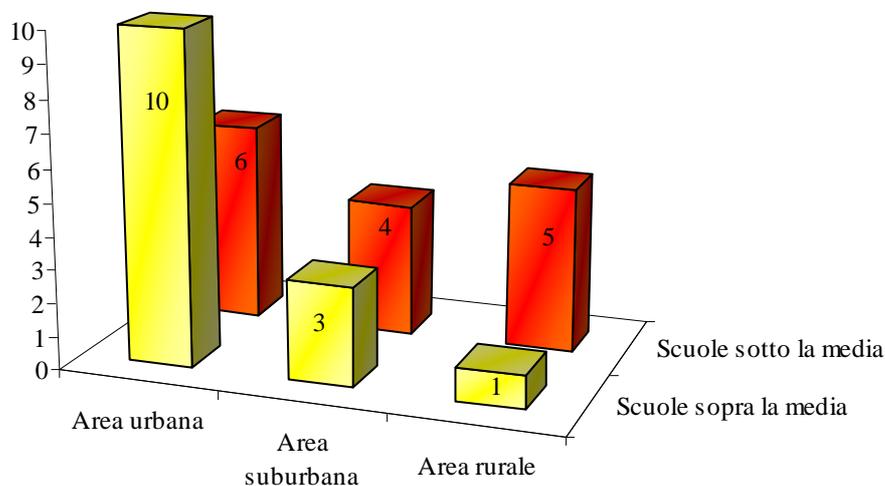
	Scuole sud molto sotto la media (N=15)		Scuole sud molto sopra la media (N=14)	
	Media	Es	Media	Es
PUNTEGGIO MEDIO NELLE SCUOLE	495,32	4,4	607,07	6,0
VARIABILI <i>BACKGROUND</i> FAMILIARE				
Anni medi di studio dei genitori	9,15	0,4	10,86	0,4
<i>Standard deviation</i> titolo studi genitori	ns			
Indice risorse culturali possedute a casa	-0,68	0,1	-0,24	0,1
Indice di propensione alla lettura dei bambini	-0,17	0,1	0,34	0,1
Indice di propensione alla lettura dei genitori	-0,54	0,1	-0,12	0,1
Percentuale di stranieri nelle scuole	ns			
Indice di eterogeneità nelle abilità degli studenti entro la scuola (SD del PV)	57,87	2,2	40,08	2,7
VARIABILI SCUOLA E INSEGNANTI				
Indice deprivazione strutture edifici a scuola	ns			
Indice deprivazione insegnanti a scuola	0,04	0,2	-0,65	0,2
Indice deprivazione tecnologie a scuola	ns			
Indice di insicurezza relativo a casi di furti a scuola	0,04	0,1	-0,34	0,1
Indice di insicurezza relativo a casi di bullismo a scuola	ns			
Indice clima scuola percepito dal dirigente	-0,53	0,3	0,37	0,2
Età dell'insegnante	ns			
Anni di studio dell'insegnante	ns			
Indice soddisfazione carriera insegnante	ns			
VARIABILI DI CONTESTO				
Tasso di stranieri nella provincia	ns			
Tasso di disoccupazione nella provincia	28,42	1,2	23,29	1,6
Tasso di analfabetismo nella provincia	16,96	0,5	14,34	0,8

In effetti emergono differenze interessanti. Le scuole con risultati più bassi (media 495) di fatto:

- hanno mediamente genitori meno istruiti al loro interno (anche se qui non risulta significativa l'indice di eterogeneità dato dalla *standard deviation*)
- mostrano indicatori medi assai più bassi di capitale culturale (indici di lettura dei genitori e dei bambini, risorse culturali possedute in casa, ecc...)
- sono più eterogenee al loro interno in quanto ad abilità: hanno infatti una deviazione standard maggiore per quanto riguarda la distribuzione dei punteggi medi ottenuti dai bambini al loro interno;
- mostrano un indice di deprivazione delle risorse umane (insegnanti) maggiore
- visualizzano un clima di scuola peggiore, soprattutto per quanto riguarda la sicurezza (i furti)
- sono inserite in province ove vi è un maggiore tasso di disoccupazione e di analfabetismo.

Non risultano invece significative né le variabili legate agli insegnanti (età, titolo di studio, indice di soddisfazione della propria carriera), né quelle inerenti le attrezzature più materiali (edifici, aule, libri, tecnologie, ecc...) delle scuole, né tanto meno la percentuale di stranieri nelle classi. Abbiamo dunque potuto applicare alla realtà del sud Italia i nostri modelli esplicativi delle diseguaglianze di secondo livello, evidenziando in effetti iniquità evidenti tra i due contesti. Le scuole del sud con peggiori risultati risultano carenti dal punto di vista dell'estrazione sociale dell'utenza, più eterogenee al loro interno, con minori risorse umane e con un clima di maggiore insicurezza. Esse sono anche inserite in contesti ove vi è anche maggiore disagio socio-economico e culturale. Un ultimo aspetto è relativo all'ubicazione territoriale: delle 15 scuole del sud sopra la media, di fatto solo 1 è collocata in un'area rurale, mentre le scuole sotto la media in zone agricole risultano 5.

GRAFICO 18. SCUOLE SUD SOPRA/SOTTO LA MEDIA PER AREA URBANA/SUBURBANA/RURALE. VALORI ASSOLUTI (FILE AGGREGATO PER SCUOLA).BASE CASI 29 SCUOLE.



Potrebbe dunque ancora riproporsi lo svantaggio di cui si è già precedentemente accennato, che vede le zone rurali del sud penalizzate, sia da un punto di vista socio-economico che soprattutto culturale (vedi paragrafo 5.1.1.).

5.2.4. Riflessioni sulle analisi multilivello

Proviamo a questo punto a tracciare un quadro complessivo di ciò che si è potuto ottenere attraverso questa fase di elaborazioni multilivello. Per le osservazioni conclusive più d'insieme si rimanda al prossimo capitolo di chiusura.

Osservando i risultati dei nostri 5 modelli possiamo dire le variabili aggregate relative alla composizione socio-culturale dell'utenza hanno mostrato un potere esplicativo sull'effetto scuola decisamente forte. Nel modello 2 infatti otteniamo la contrazione più evidente della ISC, che lo ricordiamo passa dal 24% a livello nazionale ad un 13%. L'inserimento invece dei fattori relativi alle caratteristiche della scuola, agli insegnanti ed in ultimo al contesto circostante, hanno contribuito a spiegare solamente un 2% in totale dell'effetto (portando la ISC finale all'11%).

Vi è però da evidenziare che al nord del paese la variabilità tra le scuole è stata spiegata praticamente del tutto. È al sud invece che permane ancora un 13% di variabilità di secondo livello. Come interpretare questo risultato? Certamente vi saranno una serie di fattori inerenti sia la scuola che gli insegnanti, probabilmente importanti, che noi non abbiamo rilevato o considerato nelle analisi. Il problema però esiste, e il fenomeno è oggi sotto l'occhio degli studiosi, i quali solo in parte sono giunti, come noi, a spiegazioni (Montanaro 2010). Si è così più volte messo in evidenza l'esistenza di una dinamica spesso "segregante" della scuola italiana, specie al sud, ove permane alta varianza tra le scuole, unitamente ad una alta varianza tra classi all'interno della stessa scuola. Differenze tra l'altro che tendono a crescere man mano che si sale nella stratificazione educativa, seppur siano assai evidenti sin dalle elementari.

Alcune possibili spiegazioni sono ad ogni modo state formulate. Vi è ad esempio l'ipotesi di una possibile minore dotazione infrastrutturale delle scuole del sud rispetto al nord (Cipollone e Sestito 2007; Montanaro 2010). La rilevanza di questo *gap* non è ancora tuttavia stata dimostrata ed anche nei nostri dati non è stato possibile metterla in luce. Vi è da dire che le variabili inserite nei modelli multilivello relativi agli indici di deprivazione delle strutture scolastiche non hanno in effetti dato grandi esiti, facendoci di fatto concludere che gli aspetti più infrastrutturali a livello di scuola primaria avessero uno scarso impatto sui rendimenti degli studenti. La questione rimane però ancora aperta. Riguardo poi gli insegnanti, abbiamo più volte accennato al problema dell'elevato *turnover* e del flusso di mobilità che spesso porta i migliori docenti del sud ed emigrare verso il nord (Barbieri et al. 2009). Questo aspetto, che come detto non si è potuto controllare nelle analisi, avrà con ogni probabilità anch'esso un effetto importante, dando luogo a disparità tra le scuole e dunque segregazione di alcune realtà.

Non possiamo dunque far altro per ora che accontentarci di aver spiegato una buona parte dell'effetto scuola anche al sud (che ricordiamo si è contratto dal 34% al 13%), considerando questo punto come l'inizio di prossime indagini ed analisi da effettuarsi, magari su banche dati che ci permettano di osservare anche il livello

classe, non solo quello scuola, e soprattutto il contesto culturale nel quale la scuola è inserita.

Particolare attenzione dovrà essere inoltre riposta ai possibili processi di scelta delle strutture da parte delle famiglie. È infatti assai plausibile, come da noi più volte evidenziato, che questa eterogeneità sia aggravata o quantomeno accentuata anche da una sistematica autoselezione dei soggetti tra i diversi istituti. In questo modo gli studenti più abili e preparati o quelli provenienti da ambienti sociali e culturali più elevati, finirebbero per concentrarsi in scuole a loro volta migliori, con insegnanti a loro volta più motivati e capaci. D'altro canto abbiamo visto come la composizione delle scuole in termini di *background* socio-economico e culturale abbia poi effetti sulle competenze medie degli alunni. Si è peraltro anche dimostrato come i contesti più omogenei da questo punto di vista e dal punto di vista delle abilità, siano anche quelli più capaci di produrre elevate *performance* negli alunni. Nulla di diverso da quanto peraltro già intuito da Bourdieu, quando accennava ai possibili meccanismi di creazione di sezioni amalgamate dal punto di vista delle origini sociali, nel tentativo di mantenere intatto l'*habitus* anzitutto delle classi dominanti (Bourdieu e Passeron 1970).

CAP 6. CONCLUSIONI

Oramai da tempo gli studi sociologici sia italiani che internazionali hanno mostrato il persistere di processi di iniquità nell'allocazione dei titoli di studio legati alle diverse origini sociali, soprattutto negli strati più elevati del sistema educativo (es. l'università). L'obiettivo del nostro lavoro è stato quello di indagare le dimensioni sottostanti le disegualianze educative così come si manifestano durante il ciclo di studi primario. Quello che in particolare abbiamo voluto esplorare è il piano legato alle differenze negli apprendimenti acquisiti dagli studenti. In effetti durante la scuola elementare non avrebbe senso indagare quelli che vengono chiamati effetti secondari, che sappiamo essere dati dall'impatto delle origini sociali sulle possibilità di raggiungimento di un certo livello di istruzione e di passaggio al successivo. Oggi possiamo dire che in Italia la quasi totalità dei giovani studenti porta a termine i cinque anni di scuola elementare e passa alla scuola media, essendo peraltro entrambe parte di un ciclo obbligatorio. Diverso è invece il discorso relativo agli effetti cosiddetti primari, dati dalla relazione tra *background* socio-economico e rendimenti e apprendimenti scolastici. È proprio su questo aspetto che ci siamo concentrati, ipotizzando che, già a livello di scuola elementare, nonostante oramai tutti giungano al suo termine, esistano evidenti differenze nelle competenze acquisite dai bambini legate ai contesti familiari.

Focalizzarsi dunque su un momento di studio così precoce come quello primario è risultato cruciale per due motivi: (1) perché esso è stato fino ad ora poco indagato, in quanto gli studi sociologici si sono per la maggior parte concentrati sui livelli superiori di studio e (2) perché, dato che l'apprendimento è da considerarsi un processo cumulativo, nella sua fase iniziale, cioè nella scuola primaria, è possibile sia osservare meglio le dinamiche di formazione delle disegualianze che eventualmente intervenire per colmare i *gap*. La fascia di studi primaria è infatti da considerarsi sufficientemente precoce, ma al tempo stesso sufficientemente matura, per poter cogliere i primi effetti del processo di apprendimento e dunque anche i primi segnali di manifestazione delle disegualianze educative. Nello specifico poi,

indagare i differenziali di apprendimento che riguardano le capacità di comprensione della lettura (come da noi fatto) risulta ulteriormente importante, in quanto la lettura è da considerarsi come lo strumento-chiave per gli apprendimenti in tutte le altre aree disciplinari. Forme di disagio in questo senso risulterebbero vincolanti per il più ampio sviluppo cognitivo dei ragazzi.

Fino ad ora si è forse sottovalutato il fatto che tali differenziali possano manifestarsi, tramite come detto gli effetti primari, in modo netto già durante la scuola elementare. I nostri risultati, rilevati sia nella fase degli studi di caso che nelle analisi della banca dati Pirls2006, hanno proprio messo in luce l'esistenza di nette diseguaglianze.

Ricordiamo che il progetto ha previsto due fasi di ricerca, la prima delle quali dedicata allo svolgimento di due casi studio e la seconda rivolta all'analisi quantitativa di dati nazionali sugli apprendimenti nella lettura dei bambini di quarta elementare. Ricordiamo anche che il nostro approccio ha volutamente optato per una integrazione dei metodi di ricerca che si sono alternati durante la conduzione di tutto il progetto. Anche negli studi di caso abbiamo scelto di ricorrere sia a tecniche qualitative (le interviste in profondità a genitori e docenti) che quantitative (la somministrazione dei test di lettura ai bambini). Il *trait d'union* tra fase 1 e fase 2 è stato di fatto lo studio internazionale IEA-Pirls 2006, che è stato sottoposto agli alunni delle due scuole (San Donato Mil.se e San Giuliano Mil.se) e poi analizzato nei suoi risultati per l'Italia nella seconda fase prevista.

L'esito degli studi di caso ha in un certo senso ribaltato alcune nostre ipotesi iniziali. Le due scuole coinvolte infatti erano state selezionate sulla base delle loro differenze, in quanto inserite in contesti socio-economici e culturali assai diversi tra di loro. San Donato è considerato un territorio tendenzialmente "borghese", grazie allo storico insediamento dell'azienda ENI e di altre società del terziario avanzato, che hanno attratto forza lavoro (anche straniera) altamente qualificata. Per molti anni il Comune ha infatti vantato a livello nazionale il possesso della percentuale più alta di residenti in possesso di una laurea. San Giuliano è da considerarsi un contesto invece decisamente più operaio, ove il settore economico prevalente è quello manifatturiero, ove peraltro si concentra un'ingente quota di popolazione con bassa

qualificazione, proveniente sia dal sud d'Italia che da paesi extra-europei (soprattutto Africa e Sud America).

Sulla base delle nostre riflessioni, ci attendevamo di rilevare da un lato differenze marcate nella composizione dell'utenza delle due scuole relativamente alle origini sociali degli studenti, e dall'altro, di conseguenza, di rintracciare livelli di apprendimenti medi inferiori nei giovani studenti di San Giuliano rispetto a quelli di San Donato. In altre parole, facendo leva sulle evidenze empiriche della letteratura sulla Doe che, come detto, ha messo da sempre in evidenza il legame tra *background* socio-economico dei soggetti e successo educativo, ci attendevamo di rintracciare forme simili di connessione tra origini sociali e livelli di apprendimento nella lettura, anche nei bambini delle nostre due scuole. E, essendo una delle due scuole in effetti composta da bambini provenienti da famiglie con più alta estrazione sociale ed economica, ci aspettavamo di ritrovare in essa anche casi con migliori *performance* scolastiche (misurate dai risultati al test di lettura).

Nonostante le premesse, però, i risultati complessivi ci hanno evidenziato un quadro che ha solo parzialmente coinciso con le nostre aspettative: la differenza rintracciata tra le due scuole è infatti stata minore di quanto si pensasse. I risultati al test Pirls somministrato a tutti i bambini delle classi quarte hanno rilevato una situazione di vantaggio solo contenuto della scuola di San Donato. Essi hanno piuttosto svelato in maniera più netta l'esistenza di una preoccupante eterogeneità all'interno della scuola di San Giuliano. Se due sezioni di essa infatti mostrano risultati del tutto in linea con quelli degli studenti sandonatesi, le altre due mostrano invece punteggi nettamente peggiori e globalmente insufficienti. Si tratta in effetti di classi create dalla dirigenza con un criterio piuttosto discutibile, che ha più o meno involontariamente concentrato al loro interno casi di disagio e talvolta di vera e propria deprivazione sociale e culturale. Il criterio seguito era quello dell'assenza di una occupazione da parte della mamma, in quanto le sezioni non potevano garantire quotidianamente il tempo pieno. Un metodo di composizione dunque basato proprio sulle origini sociali, che ha finito per segmentare in modo penalizzante l'utenza.

A San Giuliano dunque il problema è emerso solo laddove le scelte della dirigenza hanno in qualche modo accentuato il disagio derivante dal contesto circostante,

addensando i casi più estremi in due uniche sezioni. Quello che si è così creato è un accavallamento dei piani di iniquità, il primo derivante da un ambiente familiare mediamente più basso e il secondo provocato da una concentrazione dei casi più problematici in due uniche sezioni.

Un risultato interessante, che ovviamente dovrebbe essere approfondito e indagato in un campione più cospicuo di scuole e classi. Come spiegato nei nostri capitoli teorici, da quando gli istituti scolastici hanno acquisito autonomia gestionale, vi è grande attenzione da parte degli studiosi proprio nei confronti della figura del dirigente. Le sue azioni infatti potrebbero fungere da cuscinetto tra ambiente familiare e rendimenti scolastici dei bambini. Qui, nel nostro caso, questa funzione non si è però adempiuta, anzi le scelte fatte dalla dirigenza sono andate nella direzione opposta, rimarcando ed amplificando gli svantaggi iniziali di una parte dell'utenza. In un'ottica dunque futura di indagine si dovrebbe, riteniamo, approfondire con molta attenzione questo aspetto ed in particolare l'elemento relativo ai criteri di composizione delle classi. Oggi sappiamo esistere direttive ministeriali che impongono la costruzione di classi eterogenee al loro interno e omogenee tra di loro. Come visto, tuttavia, non sempre vi si riesce.

Le interviste poi in profondità ai docenti e ai genitori ci hanno permesso di esplorare più da vicino i processi di eredità sociale messi in atto in famiglia. Numerosi spunti ci sono giunti sia dall'opinione degli insegnanti che dai vissuti dei genitori. Certamente la famiglia emerge come luogo privilegiato entro il quale, quantomeno in questa epoca del percorso scolastico, si delineano le più importanti condizioni per la buona resa scolastica. I docenti sono molto sicuri e dividono chiaramente tra famiglie "in grado" di incentivare lo studio dei figli e famiglie invece "non in grado". Le origini sociali discriminano in questo senso e nelle parole degli insegnanti riscontriamo anche stereotipi legati alla diversa occupazione dei genitori. Ma è soprattutto il loro livello di istruzione a fare la differenza, sia in quanto a possibilità di stimolo del bambino che in quanto alla possibilità di comprendere e seguire meglio il suo percorso scolastico. Anche i modi di vita e di impiego del tempo libero dei bambini appartenenti a contesti più agiati sembrano più idonei a favorire un buon apprendimento scolastico. La pratica di uno sport, la coltivazione

di *hobby*, le buone abitudini di lettura, le visite a musei, i viaggi, ecc...: tutti stimoli che incentivano nei bambini un buon atteggiamento nei confronti dell'apprendimento e più in generale della conoscenza, favorendo anche lo sviluppo di qualità quali la costanza e la capacità di impegno e concentrazione. I racconti di alcuni genitori circa le attività svolte con i propri figli nel periodo anteriore l'inizio della scuola elementare sono poi emblematici in questo senso. I genitori più attenti infatti ci restituiscono un quadro di forte stimolo delle attività di apprendimento (attraverso soprattutto la lettura) in età prescolare. Un tassello questo che risulterà importante anche dalle nostre analisi quantitative. Anche l'atteggiamento dei genitori nei confronti della scuola in generale e dell'istruzione risulta infine cruciale. Un buon rapporto con i docenti aiuta di gran lunga i bambini ad adottare la giusta condotta in classe. I casi invece di conflitto finiscono per ostacolare il buon rendimento dei figli.

Insomma, quello che il ricco materiale raccolto attraverso le interviste in profondità ci ha fornito è l'accesso a componenti del rapporto tra genitori e figli (e genitori/insegnanti) che risultano rilevanti nell'avvantaggiare i risultati scolastici. L'ambiente familiare sembra svolgere un ruolo centrale nel forgiare il destino educativo dei figli. In effetti anche tutta la prima parte delle analisi quantitative svolte nella seconda fase del progetto ha dato conferma di tutto ciò, evidenziando soprattutto come i risultati al test Pirls 2006 siano legati in modo evidente con le origini sociali dei genitori. Per origini sociali qui si è inteso sia il livello di istruzione che la classe sociale, anche se è stato dimostrato come sia soprattutto il primo di questi elementi a esercitare un ruolo fondamentale. La classe sociale infatti, nei nostri modelli di regressione, non mostra un impatto così importante, una volta che si è tenuto sotto controllo il livello educativo. Si registra un certo svantaggio soprattutto nelle famiglie operaie, che tuttavia è destinato a scomparire dopo l'introduzione nei modelli degli indicatori di capitale culturale. Sono proprio questi ultimi a manifestare un effetto molto forte sui livelli di apprendimento nella lettura dei bambini.

L'operativizzazione del capitale culturale che noi abbiamo adottato (non solo per scelta, ma anche per disponibilità delle informazioni) si è concentrata soprattutto

sulla misurazione delle attitudini sia dei genitori che dei figli nei confronti della lettura. Si è anche potuto costruire e utilizzare un indice di risorse culturali possedute in casa, unitamente a un indice di attività pre-scolari svolte dai genitori con i bambini. Ebbene, tutti questi indicatori mostrano un effetto assai elevato, presentandosi come canali di mediazione evidenti tra origini sociali e apprendimenti. Un potere di mediazione in grado di assorbire del tutto le differenze derivanti dalla classe sociale ed anche di attenuare lo svantaggio rilevato tra i figli di immigrati (trattandosi di un test di lettura lo svantaggio degli stranieri è infatti risultato molto alto in generale). Una conferma dunque delle intuizioni di Bourdieu e della sua teoria del capitale culturale. Le origini sociali (in particolar modo il livello educativo dei genitori) mostrano un effetto assai forte sui livelli di apprendimento dei bambini già durante la scuola elementare, anche se una buona parte di questo viene assorbito dalla mediazione degli indicatori di capitale culturale.

Bisogna però evidenziare che i nostri modelli non sono stati in grado di annullare del tutto l'effetto esercitato dal titolo di studio dei genitori. Una sua parte continua a rimanere significativa, agendo dunque per vie diverse rispetto al capitale culturale, quantomeno sulla base degli indicatori da noi adoperati. È vero che la nostra operativizzazione del capitale culturale è stata solo parziale, concentrandosi soprattutto sugli aspetti relativi alle abitudini di lettura sia dei genitori che dei figli. Si è così da un lato potuto mettere in luce il ruolo importante svolto da queste dimensioni, sulla scia di quanto sostenuto da studiosi successivi a Bourdieu (Crook 1997; De Graaf et al. 2000). Ma dall'altro lato si è dovuto probabilmente rinunciare a considerare qualche altro fattore di mediazione significativo. Ricordiamo inoltre che le nostre evidenze, pur confermando la relazione tra origini sociali, capitale culturale e apprendimenti, non sono invece state in grado di testimoniare l'esistenza di una relazione tra attitudini dei genitori nei confronti della lettura e simili attitudini dei figli. Non si sta qui affermando la mancanza di un legame tra capitale culturale dei genitori e quello dei figli. Si sta semplicemente evidenziando come le attitudini dei bambini nei confronti della lettura, che mostrano un effetto forte sui risultati al test di apprendimento, sembrano in qualche modo provenire anche da altre fonti non prettamente familiari. Diverso è il discorso che riguarda le attività invece svolte

direttamente tra genitori e bambini, prime tra tutte quelle di socializzazione alla lettura della prima infanzia, che mostrano invece una rilevanza cruciale per il processo cognitivo dei bambini, ed anche un passaggio importante nel processo di trasmissione culturale. Così come diverso è il discorso relativo a tutti gli stimoli cui i bambini vengono sottoposti in famiglia (gite, visite...), che emergono in modo evidente nella nostra fase di rilevazione qualitativa. Quest'ultimo è però uno di quei piani di informazioni non contenuti nel *dataset* Pirls 2006, sul quale perciò non è stato possibile generalizzare.

Ma se dunque queste sono le maggiori evidenze empiriche rintracciate nella prima parte delle nostre analisi quantitative, dedicate allo studio dei fattori sottostanti il livello individuale, i risultati emersi dalla seconda parte delle elaborazioni orientate ad indagare anche il livello relativo alla scuola, ci hanno in buona parte sorpreso. Pensare che vi possano essere, già durante le scuole elementari, anche altri fattori rilevanti che non abbiano direttamente a che fare con le condizioni familiari degli studenti, ma che possono riguardare invece l'organizzazione della scuola, il contesto nel quale è inserita, il sistema educativo, ecc., ci sembrava in realtà di per sé piuttosto plausibile. Ma ciò che ci attendevamo era un effetto piuttosto contenuto di questo livello di dimensioni. Più volte abbiamo sostenuto che, proprio perché si tratta di ciclo di formazione primario, l'impatto dell'ambiente familiare dovesse essere assai più forte che in altri momenti successivi del percorso educativo. Di conseguenza non ci aspettavamo che, come mostrato dai risultati dei nostri primi modelli multilivello, il 24% della varianza complessiva dei punteggi nazionali al test Pirls fosse associabile proprio ad un effetto derivante dalla scuola. E ancora meno ci si aspettava che tale quota potesse addirittura diventare il 34% nelle scuole del sud. In altre parole ci siamo trovati di fronte ad un quadro di forte variabilità non più solo "entro" le scuole (data dalle differenze individuali di cui si è fino ad ora parlato), ma anche "tra" le scuole. Gli istituti si segmentano in modo netto tra realtà con buoni o ottimi risultati e invece realtà con *performance* assai scarse. E tale scenario si presenta ancora più accentuato nelle zone del Mezzogiorno d'Italia, ove la disomogeneità è davvero alta.

E' qui dunque possibile rintracciare iniquità derivanti non più (solo) dalle condizioni familiari, ma dal sistema educativo o dal sistema sociale più in generale del nostro paese. La scuola italiana, soprattutto meridionale, evidentemente, presenta una struttura che aiuta poco a ridurre le diseguaglianze sociali, sia entro le scuole che soprattutto tra di esse. In realtà anche nella relazione tra *background* familiari e rendimenti scolastici possiamo rintracciare delle importanti responsabilità istituzionali. Gli esempi che ci provengono dai paesi scandinavi infatti ci insegnano che esistono forme di assistenza statale alle famiglie che possono attenuare in maniera rilevante tale relazione. L'offerta di asili nido pubblici e di qualità, il tempo prolungato, il supporto nei confronti della mamma lavatrice, abbiamo visto essere tutti interventi e servizi che appianano l'effetto della stratificazione sociale, livellando sin dalla primissima infanzia gli stimoli e di *input* cui i bambini sono sottoposti.

Quando dunque le iniquità tendono, non solo a non essere affrontate in modo adeguato a livello statale (in Italia l'offerta di asili nido è estremamente insufficiente e i piani di sostegno alla famiglia assai ridotti), ma addirittura ad accavallarsi tra livello familiare e scolastico, allora la situazione diviene più articolata. E nel sud Italia tale intreccio pare ancora più evidente. I punteggi medi ottenuti dagli studenti meridionali risultano infatti complessivamente più bassi rispetto all'andamento nazionale, come visto anche sulla base di livelli inferiori di origini sociali (titolo di studio e classe sociale) delle famiglie del sud rispetto al nord. Vi è anche da tenere conto ovviamente dell'esistenza di alcuni fattori di tipo contestuale. I maggiori svantaggi che per esempio abbiamo rintracciato si sono evidenziati nelle zone rurali del sud Italia. Il processo di "rurbanizzazione" che ha portato negli ultimi decenni alla rivalutazione sociale, economica e culturale di molte aree rurali del nostro paese ha infatti riguardato quasi unicamente le zone del centro-nord, escludendo il meridione, le cui aree rurali sono dunque rimaste estranee a tale innovazione.

Ma il dato sulla disomogeneità nella distribuzione delle competenze tra le scuole rimane un qualcosa che probabilmente ha a che fare soprattutto con squilibri del sistema educativo, non tanto (o non solo) del sistema sociale circostante. A cosa sia esattamente dovuto tale squilibrio non è stato semplice da indagare. E in effetti non

siamo giunti ad una vera e univoca risposta. Certamente, attraverso i successivi modelli multilivello, abbiamo potuto individuare i fattori che sembrano incidere maggiormente a livello di scuola sugli apprendimenti degli studenti. Risultati interessanti si sono evidenziati soprattutto in relazione agli indicatori di composizione interna dell'utenza. Almeno in parte dunque il cerchio si chiude, facendo tornare in luce nuovamente il ruolo svolto dalle origini sociali e dal capitale culturale, qui però considerati a livello aggregato nella scuola, non più individuale. Gli indicatori che hanno infatti evidenziato l'effetto più netto in questo senso sono: l'indice medio di risorse culturali delle famiglie nella scuola, e poi l'indice di omogeneità/eterogeneità degli studenti sulla base sia del livello educativo della madre che del punteggio ottenuto dagli stessi al test. Un aspetto, il primo, che fa pensare ad una segmentazione delle scuole sulla base delle origini sociali e soprattutto delle risorse culturali delle rispettive famiglie. Il secondo aspetto invece si ricollega al discorso sull'effetto dei pari, evidenziando qui un risvolto in negativo dell'eterogeneità nelle scuole: maggiore è l'omogeneità sia in relazione al *background* familiare (titolo di studio della madre) e delle competenze degli studenti, e maggiore sembra essere la probabilità di ottenere buoni risultati al test. I fattori invece più prettamente attinenti le dotazioni scolastiche, il clima al loro interno e le caratteristiche degli insegnanti non mostrano un legame altrettanto forte con gli apprendimenti dei bambini. Le dimensioni in ultimo contestuali relative agli indicatori socio-economici e culturali del tessuto circostante presentano, a conferma di quanto appena detto, un potere esplicativo limitato.

L'effetto scuola sembra dunque essere principalmente riconducibile a una questione di composizione interna dell'utenza. In effetti una buona parte di esso viene spiegato dall'aggregazione di variabili ricavate da informazioni individuali. Ma ciò non dovrebbe fare pensare che le responsabilità del sistema educativo siano assenti. È vero che non emergono effetti derivanti da una disomogeneità nelle dotazioni strutturali delle scuole. Ma trattandosi di scuola elementare è assai plausibile che le infrastrutture e le attrezzature materiali degli istituti abbiano un ruolo limitato. Lo stesso non si potrebbe dire di un liceo scientifico, ove ad esempio le dotazioni laboratoriali potrebbero discriminare in modo importante l'apprendimento. Si è però

ugualmente rintracciato uno squilibrio nella distribuzione delle scuole, o meglio, come detto, nella loro composizione interna. Non solo dunque vi sono scuole con buone e cattive *performance*, ma sembrerebbero esservi anche scuole caratterizzate sulla base delle risorse familiari e delle origini sociali. Un problema assai maggiore al sud Italia, ma che potrebbe estendersi a tutto il paese, alla luce per esempio dell'andamento crescente, specie al nord, della presenza straniera nella scuola. E' oramai piuttosto noto il fenomeno della segregazione di alcuni plessi scolastici del settentrione sulla base della percentuale di studenti non italiani al loro interno. Vi sono scuole che, nonostante le nuove leggi in vigore, hanno anche il 100% di presenza di studenti immigrati.

In tutto ciò, quello che noi abbiamo fortemente ipotizzato sin dall'inizio, seppur sapevamo che sarebbe stato difficile misurare ed osservare, è che vi sia una importante responsabilità anche da parte delle famiglie, soprattutto quelle appartenenti ai livelli più alti della gerarchia sociale, che tenderebbero sempre di più a selezionare con cura la struttura entro la quale inserire i loro figli. Un'abitudine più diffusa e anche più studiata durante la fase di studio delle superiori, ove la stratificazione orizzontale del sistema scolastico incentiva queste scelte. Sarebbe invece molto interessante poter dimostrare l'esistenza di tali meccanismi sin dalle elementari. Anche questo è un punto che riteniamo vada sviluppato in un'ottica di ricerca futura. Tutto sommato oggi non esiste più un vincolo di bacino di utenza per la primaria e le iscrizioni sono possibili in qualsiasi scuola, anche al di fuori del proprio Comune. È così plausibile che questo tipo di dinamica si aggiunga alle dinamiche di segmentazione derivanti dagli altri fattori. Ed è anche possibile che vi sia un legame tra questa autoselezione degli studenti e il fenomeno dell'autoselezione degli insegnanti, i quali sappiamo migrare da una scuola all'altra alla ricerca delle migliori condizioni di lavoro (e di utenza). Specificatamente al sud, il *turnover* degli insegnanti è peraltro più diffuso, ed essi tendono a muoversi verso le scuole settentrionali, ritenute di qualità migliore. Proprio questi processi di selezione e autoselezione finirebbero probabilmente per segmentare in modo così netto l'offerta scolastica, creando realtà di eccellenza contrapposte a realtà di disagio.

Come si è dunque visto, partendo dallo studio delle condizioni familiari di partenza, abbiamo inevitabilmente allargato il nostro sguardo, rintracciando altri piani di diseguaglianze. In realtà però il filo conduttore sembra alla fine sempre ricollegarsi alle origini sociali. Esse infatti si sono mostrate in grado non solo di dar vita a condizioni culturali familiari che avvantaggiano a livello individuale l'apprendimento dei bambini, ma anche di riprodursi a livello scolastico tramite i processi di autoselezione degli studenti nella scuola. Dinamiche che producono una segmentazione dell'utenza, che poi molto probabilmente si intreccia anche con le dinamiche di allocazione dei docenti. Se così davvero fosse (e come detto per dimostrarlo si necessita di futuri approfondimenti), si tratterebbe di un processo di chiusura sociale evidente, sul quale il sistema educativo sembrerebbe avere poco controllo. Sforzi in questo senso come detto sono stati fatti sul piano della questione dell'immigrazione, ponendo un tetto massimo di presenza di stranieri nelle classi (il 30%). Ma anche questo intervento è risultato poco efficace per ora. Rimangono di fatto sempre moltissime scuole ove la presenza di stranieri è pressoché nulla, contrapposte ad altre ove si supera di gran lunga questo massimale. E spesso tale aspetto non si lega ad una inevitabile situazione contestuale. Prendiamo il caso, per ricollegarci alla nostra prima fase di indagine, delle scuole di San Donato e San Giuliano, che distano un paio di chilometri l'una dall'altra. Nella prima vi è una presenza di stranieri dell'8% e nella seconda del 25%. Abbiamo però detto che in entrambi i paesi vi è pressappoco la medesima percentuale di presenza sul territorio di stranieri. Nella stessa San Donato esistono inoltre diversi plessi di scuole elementari a distanza di pochi centinaia di metri l'uno dall'altro, ove il tasso di presenza di immigrati variano tantissimo, arrivando in alcune anche al 30%. Una questione dunque non legata al bacino di utenza, ma probabilmente invece dettata da chiare scelte sottostanti delle famiglie. Risultati questi che, se confermati e generalizzati, potrebbero dare importanti spunti agli studiosi delle politiche educative, che dovrebbero impegnarsi per bloccare tali processi di chiusura sociale che, come abbiamo visto, finiscono per amplificare gli svantaggi di partenza, creando realtà di *élite* contrapposte a realtà di vera e propria segregazione.

NOTE METODOLOGICHE

IL CAMPIONE PIRLS 2006

Il campione italiano dell'indagine IEA Pirls (*Progress in Reading Literacy Skills*) 2006 è composto da 3581 studenti, appartenenti a 150 scuole del territorio nazionale. Si tratta di un campione stratificato a due stadi, ove si è per prima cosa proceduto col campionamento delle scuole e poi col campionamento di una classe per intero (quarto grado) entro la scuola. Gli istituti sono stati estratti sulla base delle loro localizzazione geografica e della loro ampiezza (numero studenti iscritti). In 100 scuole è stata coinvolta un'unica classe, nelle rimanenti 50 (le più numerose) due.

Il numero di scuole inizialmente campionato era di 150. Di queste, 136 hanno effettivamente partecipato, integrate poi da 14 rimpiazzati. Il tasso di rispondenza dunque delle scuole rispetto a quanto previsto originariamente è stato del 91%.

Per quanto riguarda invece gli studenti abbiamo la seguente situazione:

Numero di studenti campionati nelle scuole partecipanti	Numero di studenti ritirati dalle scuole campionati	Numero di studenti esclusi	Numero studenti eleggibili	Numero studenti assenti	Campione finale
3882	31	153	3698	117	3581

Il tasso totale di partecipazione prima del rimpiazzo è stato dell'88%; dopo il rimpiazzo: il 97%.

Le classi che hanno partecipato in totale alla rilevazione sono 198. Abbiamo dunque nell'intero campione anche 198 insegnanti. I dirigenti invece saranno, naturalmente, 150.

Il campione infine comprende:

141 scuole pubbliche

9 scuole private paritarie

I PLAUSIBLE VALUE E LA NOSTRA VARIABILE DIPENDENTE

Le indagini internazionali come il PIRLS utilizzano la metodologia di calcolo dei risultati conosciuta come *Item Response Theory* (IRT), che standardizza i punteggi ottenuti al test, nel nostro caso al test di lettura, su una scala con media uguale a 500 e *standard deviation* pari a 100. Tale metodo consente di calcolare la *performance* degli studenti indipendentemente dalle specifiche domande alle quali hanno risposto. La *Item Response Theory* (IRT) prevede una stima dei parametri per ciascuna voce/osservazione (in questo caso studente) e un esame delle caratteristiche di *background* di ognuna di esse (scuola frequentata, famiglia...). Su una scala standardizzata con media di 500 e *standard deviation* di 100, ogni studente ha 5 stime di punteggio, chiamate *plausible values* (PV1-PV5). Questi rappresentano un *set* di valori *random* per ciascun studente selezionato casualmente a partire da una distribuzione di risultati degli studenti con simili risultati e simili *background*. Dal momento che gli studenti non rispondono a tutte le domande previste dai test, si stimano 5 punteggi basati sulle risposte alle sole domande incluse nel test “effettivo”, che tengano conto però anche delle domande cui non hanno risposto. Un PV diviene così una valutazione delle *performance* che uno studente avrebbe mostrato ad un test che includesse tutte le domande.

I plausible value nel dataset Pirls 2006 sono suddivisi in tre tipologie relative a :

- 1) i punteggi ottenuti al test letterari
- 2) i punteggi al test informativo
- 3) il punteggio complessivo.

Ricordiamo infatti che a ciascuno studente è stato somministrato un doppio set di testi da leggere e comprendere: i testi letterari e i testi informativi (vedi allegati per un esempio). I testi letterari comprendono brevi storie complete o episodi accompagnati da illustrazioni a supporto. Le storie proposte hanno ciascuna, in genere, due personaggi, un intreccio con uno o due eventi principali. I testi informativi comprendono una varietà di contenuti: scientifico, geografico, biografico, etc. I testi sono strutturati in sequenze o per temi. In ciascun testo la parte

discorsiva è integrata da illustrazioni, diagrammi, riquadri esplicativi, liste, tabelle e mappe.

Nelle nostre analisi abbiamo considerato i 5 punteggi complessivi (Overall Plausibile Value), ossia i punteggi che comprendono sia gli esiti nel test letterario che in quello informativo.

Il centro di calcolo statistico della IEA offre la possibilità di adoperare in contemporanea i 5 *Plausible Value* attraverso uno specifico *software* di analisi (*IDB analyser*). Questo strumento consente così di non perdere le informazioni derivanti da ciascuno dei 5 punteggi estratti.

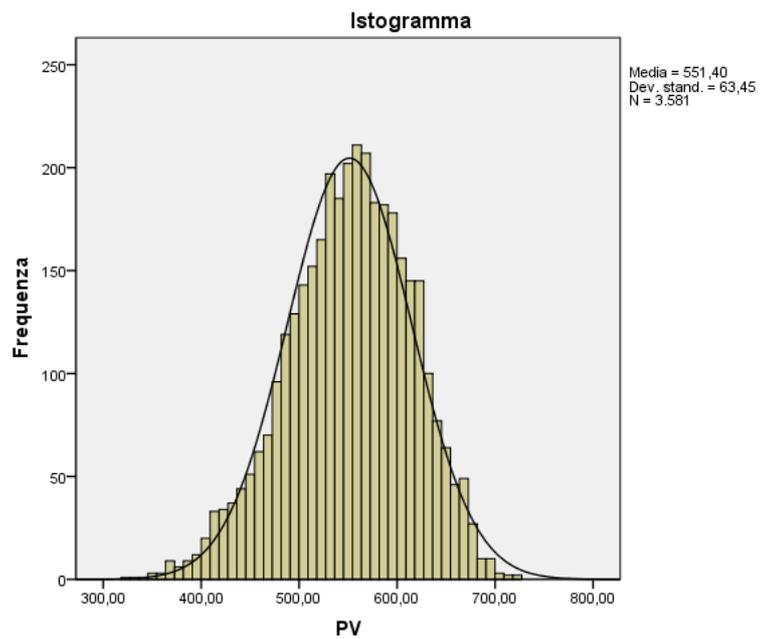
Si può tuttavia ricorrere ad una soluzione più semplice ed immediata, che consiste nell'aggregare i 5 valori in uno unico, ottenuto dalla loro media. Noi abbiamo optato per questa alternativa.

Per le nostre analisi ricordiamo infine che non abbiamo utilizzato alcun peso previsto dal *dataset*. Non dovendo fare confronti internazionali, ma elaborando solo le informazioni per l'Italia, non è stato infatti necessario ricorrere alla ponderazione.

Così si presenta la variabile ottenuta dalla media dei 5 *overall plausible value*, utilizzata come dipendente in tutti i nostri modelli di analisi.

PV medio

N	Validi	3581
	Mancanti	0
Media		551,39
E.S. della media		1,06
Mediana		554,63
Minimo		318,43
Massimo		724,95
Percentili	10	468,54
	20	498,26
	30	520,52
	40	538,11
	50	554,63
	60	570,64
	70	587,67
	80	606,52
	90	629,99



Come si nota il campo di variazione della nostra variabile dipendente, da tenere conto per una corretta interpretazione dell'effetto delle diverse indipendenti di volta in volta considerate nei modelli di regressione è di circa 161 punti, se teniamo conto della distanza tra primo e nono decile.

LE VARIABILI SULLE ORIGINI SOCIALI

Livello d'istruzione dei genitori

Vediamo ora come si presentano le variabili strutturali nel nostro campione. Iniziamo dal titolo di studio dei genitori, che sappiamo essere centrale nelle analisi. L'informazione sul grado di istruzione è stata richiesta direttamente ad entrambi i genitori. Rispetto alla variabile originaria contenuta nel *dataset* abbiamo accorpato il livello di isced 4 (istruzione post diploma non terziaria) con il diploma di scuola superiore (isced 3) e il 5B (diploma universitario) con la laurea (5°)⁶⁰. Otteniamo dunque la seguente distribuzione.

		Titolo di studio padre	
		Frequenza	Percentuale
Validi	Elementare/nessun titolo	159	4,9
	Scuola media inferiore	1357	41,9
	Scuola media superiore	1313	40,5
	Laurea e post	409	12,6
	Totale	3238	100,0
Mancanti			
		Titolo di studio madre	
		Frequenza	Percentuale
Validi	Elementare/nessun titolo	179	5,5
	Scuola media infer	1173	36,4
	Scuola media superiore	1444	44,8
	Laurea e post	430	13,3
	Totale	3226	100,0
Mancanti			
	Mancante di sistema	355	
Totale		3581	

⁶⁰ La classificazione ISCED prevede in sintesi i seguenti principali livelli: Isced 1 (licenza elementare), Isced 2 (licenza scuola media), Isced 3 (diploma di scuola superiore), Isced 4 (istruzione post-diploma non terziaria), Isced 5A (laurea o master universitario), 5B (diploma universitario o laurea triennale), 6 (dottorato di ricerca).

La distribuzione di queste due variabili nel campione risulta piuttosto verosimile, non discostandosi molto dalla reale distribuzione del titolo di studio nella popolazione italiana compresa nella fascia di età presunta dei genitori (ipotizziamo che avendo almeno un figlio di circa 9 anni i genitori abbiano un'età compresa tra i 30 e i 50 anni. Istat 2003 Indagine Multiscopo). Anche il numero di casi mancanti, piuttosto elevato, si allinea a quello solitamente ottenuto in studi e indagini che rilevano questa informazioni in Italia.

Per considerare il livello educativo complessivo della famiglia, abbiamo poi integrato le informazioni relative al padre e alla madre. Abbiamo così utilizzato a seconda delle situazioni due diverse alternative. La prima, che ha prodotto una variabile quasi-metrica, ha associato a ciascun titolo di studio gli anni necessari per il suo compimento, facendo poi una media di questi anni tra i due genitori. È stata così creata la variabile “media degli anni di istruzione dei genitori”.

	Media degli anni di istruzione dei genitori	Frequenza	Percentuale valida
Validi	5	55	1,8
	6,5	165	5,3
	8	745	23,8
	9	40	1,3
	10,5	736	23,5
	13	841	26,9
	15,5	312	10
	18	235	7,5
	Totale	3129	100
Mancanti	Mancante	452	
	Totale	3581	

L'alternativa invece ha prodotto una variabile nominale data dalla combinazione dei due titoli di studio:

		Frequenza	Percentuale
Validi	Entrambi scuola obbligo	965	30,8
	Uno obbligo, l'altro diploma	774	24,7
	Entrambi diploma	801	25,6
	Uno obbligo, l'altro laurea	42	1,3
	Uno diploma, l'altro laurea	312	10,0
	Entrambi laurea	235	7,5
	Totale	3129	100,0
Mancanti		452	
Totale		3581	

Come vedremo, a seconda del tipo di analisi condotta, verrà usata l'una o l'altra possibilità.

La classe sociale: l'occupazione prevalente in famiglia

Per creare la classe sociale dei genitori abbiamo attinto all'informazione rilevata nel questionario somministrato ai genitori, ove si chiedeva ad entrambi l'occupazione svolta. Rispetto alla variabile originaria contenuta nel *dataset* sono stati accorpati i dirigenti/funzionari con i tecnici; i lavoratori agricoli, gli operai specializzati e gli operai di fabbrica sono stati invece tutti uniti nella categoria operai/lavoratori qualificati.

Tra le due occupazioni svolte dalla madre e dal padre è stata poi selezionata l'occupazione "più alta" sulla base del rispettivo livello di "prestigio" o "desiderabilità sociale". Per orientarsi in questo senso si è fatto riferimento alla scala occupazionale de Lillo Schizzerotto (1985), o meglio alla sua versione più di recente rivista ed aggiornata (Meraviglia e Accornero 2007).

		Occupazione più alta in famiglia	
		Frequenza	Percentuale valida
Validi	Libero professionista	516	16,1
	Imprenditore	471	14,7
	Dirigente/Funzionario/Tecnico	308	9,6
	Impiegato	667	20,9
	Addetto vendite/servizi	203	6,3
	Operaio/Lavoratori qualificati	876	27,4
	Operaio/Lavoratori non qualif.	86	2,7
	Mai lavorato	70	2,2
	Totale	3197	100
Mancanti		384	
Totale		3581	

Come si nota, però, vi sono alcuni limiti evidenti in questa variabile, i principali dei quali:

- 1) la mancanza di una descrizione dettagliata del tipo di lavoro e dei compiti occupazionali contenuti in ogni singola voce, che porta ad una classificazione spesso imprecisa e grossolana delle occupazioni

- 2) l'assenza poi dell'informazione sul lavoro autonomo. Gli artigiani infatti rientrano nella categoria degli operai, non permettendo così la distinzione tra classe operaia e piccola borghesia sia agraria che urbana.
- 3) gli impiegati sono infine tutti inseriti in un'unica categoria, senza poter distinguere la reale posizione o il settore di appartenenza.

Si dovrà perciò fare molta attenzione nell'interpretazione dei risultati attinenti la classe sociale, considerando che le singole categorie sono solo indicative, e molto ampie ed eterogenee al loro interno. Seguendo la logica di ISCO 88 esse di fatto tendono più a rilevare le mansioni connesse ad una determinata occupazione, non tanto la reale posizione nel mercato del lavoro o ancor meno la situazione contrattuale.

Come si nota infine abbiamo un numero considerevole di valori mancanti, tuttavia anche qui piuttosto in linea con i risultati solitamente ottenuti anche in altri studi sulla stratificazione sociale. Si è dunque deciso di non "trattare" i valori mancanti e di non distribuirli in alcun modo.

La nazionalità

Le informazioni circa la presenza di immigrati nel nostro campione ci proviene da due domande, la prima che rileva la nazionalità dei genitori e la seconda che rileva il luogo di nascita dei bambini. Stando alla prima di queste due informazioni, si trova che circa il 15% degli studenti ha almeno un genitore straniero:

NAZIONALITA' GENITORI

		Frequenza	%
Validi	Entrambi italiani	3007	85,5
	Solo uno italiano	299	8,5
	Entrambi stranieri	212	6,0
	Totale	3518	100,0
Mancanti		63	
Totale		3581	

Incrociando poi questi dati con il luogo di nascita del figlio otteniamo poi le seguenti combinazioni sui bambini:

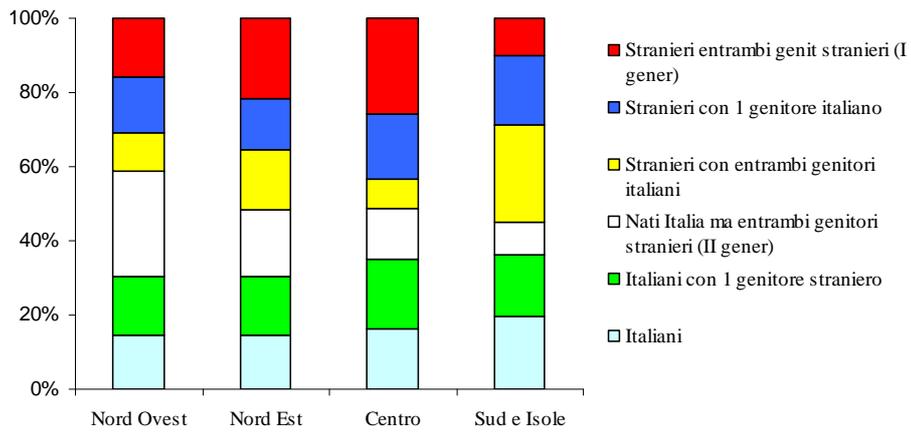
Nazionalità bambino e genitori

		Frequenza	Percentuale
Validi	Italiani	2970	84,5
	Italiani con 1 genitore straniero	259	7,4
	Nati Italia ma entrambi genitori stranieri (II gener)	103	2,9
	Stranieri con entrambi genitori italiani	36	1,0
	Stranieri con 1 genitore italiano	37	1,1
	Stranieri entrambi genit stranieri (I gener)	109	3,1
	Totale	3514	100
Mancanti		67	
Totale		3581	

Le diverse nazionalità si ricavano poi indirettamente dalla domanda inserita nel questionario dei genitori: “Quale lingua parlava suo figlio prima di iniziare la scuola?”. Possiamo qui individuare: 42 studenti che parlavano albanese; 31 arabo; 3 cinese; 4 filippino; 198 altre lingue.

La presenza nei dati Pirls 2006 di bambini di nazionalità differenti da quella italiana risulta in linea con i dati rilevati a livello nazionale. Infatti le statistiche ufficiali del Miur indicano che per la scuola primaria la percentuale di incidenza degli studenti con cittadinanza non italiana è circa dell’8% (Miur 2009)⁶¹. Sempre stando ai dati Miur, il 45% degli di questi risulta essere nato in Italia, per cui può essere considerato di “seconda generazione”, rappresentando così il 3,7% del totale alunni. I dati ufficiali mostrano inoltre come sul territorio italiano gli studenti stranieri si concentrino soprattutto nelle regioni del centro-nord, con un particolare addensamento in Lombardia. Al sud il fenomeno è invece più contenuto. Questa, di riflesso, la distribuzione nel nostro campione sulla base della zona geografica.

⁶¹ Le nazionalità maggiormente rappresentate sono secondo i dati Miur quella rumena, che ha raggiunto il 16,8% del totale degli alunni stranieri, insieme ad Albania e Marocco. Queste tre cittadinanze contribuiscono per circa il 45% del totale del contingente degli alunni stranieri .



GLI INDICATORI DEL CAPITALE CULTURALE

Presentiamo ora le modalità di costruzione degli indici selezionati per operativizzare il concetto di capitale culturale. Essi sono stati elaborati a partire dalle informazioni rilevate dal questionario genitori e da quello dei bambini. Le dimensioni considerate hanno a che fare con le risorse possedute in casa, con le attività educative svolte in famiglia e con la propensione alla lettura da parte sia di mamma e papà che dei bambini.

Indice delle risorse possedute in casa

Sono state per prima cosa analizzate le risposte dei bambini alla seguente domanda:

“A casa tua ci sono queste cose? (si/no)

- PC
- scrivania
- libri
- quotidiani
- cameretta
- cellulare
- strumenti musicali
- videocamera
- enciclopedie multimediali.”

Applicando su questa batteria di item un'analisi delle componenti principali (rotazione *varimax*) si ottengono 3 dimensioni sottostanti (totale varianza spiegata 45%):

Matrice dei componenti ruotata

	Componente		
	1	2	3
PC	,631		
scrivania			,672
libri		,490	
quotidiani		,644	
cameretta			,775
cellulare		-,540	
strumenti musicali		,547	
videocamera	,574		
enciclopedie	,711		
multimediali			

A ciascuna delle 3 componenti estratte sono stati attribuiti i seguenti nomi:

- I dimensione: indice di risorse tecnologiche
- II dimensione: indice di risorse culturali
- III dimensione: indice di risorse abitative

Le tre dimensioni sono poi state salvate come variabili e utilizzate nelle analisi come indipendenti nei diversi modelli di regressione.

Questi dunque i tre indici trovati.

		Indice di risorse tecnologiche	Indice di risorse culturali	Indice di risorse abitative
N	Validi	3448	3448	3448
	Mancanti	133	133	133
Percentili	10	-1,46	-1,42	-1,42
	20	-0,89	-0,69	-0,72
	30	-0,40	-0,52	-0,62
	40	-0,10	-0,40	-0,23
	50	0,19	0,31	-0,07
	60	0,44	0,41	0,51
	70	0,70	0,48	0,66
	80	0,93	0,66	1,07
	90	1,10	1,41	1,18

Inizialmente gli item disponibili erano 10, ma è stato deciso di eliminare quello relativo alla “lavastoviglie” in quanto non correlato ad alcuna dimensione rintracciata. L’Alfa di Cronbach dei 9 item non risulta tuttavia particolarmente elevato, seppur accettabile.

Statistiche di affidabilità

Alfa di	N di item
Cronbach	
,475	9

Indice attitudine genitori nei confronti della lettura

Anche per calcolare questo indice è stata elaborata una analisi delle componenti principali (rotazione *varimax*) eseguita sulle risposte date dai genitori alla seguente domanda “Indichi il suo grado di accordo con le seguenti affermazioni sulla lettura:

- 1) Leggo solo se devo farlo
- 2) Mi piace parlare di libri con altri
- 3) Mi piace passare il tempo libero leggendo
- 4) Leggo solo se devo informarmi
- 5) A casa mia la lettura è un'attività importante”

L’analisi produce il 58% della varianza spiegata, ed estrae un’unica componente sottostante.

Matrice di componenti	
	Componente
	1
Leggo solo se devo farlo (invertito)	,769
Mi piace parlare di libri con altri	,738
Mi piace passare il tempo libero leggendo	,825
Leggo solo se devo informarmi (invertito)	,788
A casa mia la lettura è un'attività importante	,694

È stato così salvato il fattore individuato e creato l'indice di attitudine dei genitori nei confronti della lettura:

Indice attitudine lettura genitori		
N	Validi	3065
	Mancanti	516
Percentili	10	-1,4882567
	20	-,8651958
	30	-,4142991
	40	-,1153683
	50	,1858617
	60	,4331622
	70	,6865516
	80	,9599641
	90	1,2593571

L'indice mostra peraltro un Alfa di Cronbach assai elevato:

Statistiche di affidabilità

Alfa di	
Cronbach	N di item
,819	5

Indice attitudine bambini nei confronti della lettura

Per calcolare questo indice è stata anche qui elaborata una analisi delle componenti principali (rotazione *varimax*) eseguita sulle risposte date dai bambini alla seguente domanda “Che cosa pensi della lettura? Indica quanto sei d’accordo con ognuna delle seguenti affermazioni:

- 1) Mi piace parlare di libri con altri
- 2) Mi farebbe piacere ricevere un libro in regalo
- 3) Penso che leggere sia noioso (invertito)
- 4) Saper leggere bene è importante per il mio futuro
- 5) Mi piace leggere”.

È stato eliminato rispetto ai dati originari l’item “Leggo solo se sono obbligato/a a farlo”, in quanto poco correlato con gli altri e con la componente estratta.

L’analisi estrae un’unica dimensione con il 48% della varianza spiegata

Matrice di componenti

	Componente 1
Mi piace parlare di libri con altri	,606
Mi farebbe piacere ricevere un libro in regalo	,725
Penso che leggere sia noioso (invertito)	,762
Saper leggere bene è importante per il mio futuro	,477
Mi piace leggere	,852

Salvando il fattore si ottiene l'indice di attitudine dei bambini nei confronti della lettura, che mostra anche un Alfa molto alto:

Indice attitudine lettura bambini		
N	Validi	3421
	Mancanti	160
Percentili	10	-1,4318569
	20	-,6939233
	30	-,2871207
	40	,0310673
	50	,3040953
	60	,5377072
	70	,6867432
	80	,7713192
	90	1,0049312

Statistiche di affidabilità

Alfa di	
Cronbach	N di item
,722	5

Indice di autostima come lettori da parte dei bambini

Stessa procedura si è seguita per calcolare l'indice di "autostima" da parte dei bambini in relazione alle proprie abilità di lettura. Un'informazione ottenuta dalle risposte degli studenti alla seguente domanda "Sei un buon lettore/una buona lettrice? Indica quanto sei d'accordo con ognuna delle seguenti affermazioni.

- 1) Per me leggere è molto facile
- 2) Non leggo bene come altri compagni della mia classe
- 3) Leggo più lentamente degli altri compagni".

È stato escluso l'item "Quando leggo silenziosamente, capisco quasi tutto quello che leggo", in quanto poco correlato con gli altri e con la componente estratta.

L'analisi individua un'unica componente sottostante, che spiega il 55% della varianza.

Matrice di componenti		Componente
		1
Per me leggere è molto facile		,626
Non leggo bene come altri compagni della mia classe (invertito)		,809
Leggo più lentamente degli altri compagni (invertito)		,786

Possiamo dunque creare l'indice di autostima che si presenta così:

Indice autostima lettori bambini		
N	Validi	3486
	Mancanti	95
Percentili	10	-1,5084653
	20	-1,0521110
	30	-,6133302
	40	-,1921231
	50	,2418079
	60	,2993785
	70	,7205856
	80	1,1769399
	90	1,1769399

L'Alfa di Cronbach è il seguente:

Statistiche di affidabilità	
Alfa di	
Cronbach	N di item
,597	3

Indice attività pre-scolastiche

Questo importante indice è stato ottenuto da un'analisi delle componenti principali elaborata sulle risposte date dai genitori alla seguente domanda: "Prima che suo figlio iniziasse la scuola elementare, con quale frequenza lei o qualcun altro in casa lo avete coinvolto nelle seguenti attività? Spesso Qualche volta Mai o quasi mai.

- a) Leggere libri
- b) Raccontare storie
- c) Cantare canzoni
- d) Giocare con le lettere dell'alfabeto (es.: cubi con le lettere dell'alfabeto)
- g) Fare giochi di parole
- i) Leggere ad alta voce cartelli o etichette".

L'analisi estrae una componente che spiega il 43% della varianza.

Matrice di componenti	
	Componente 1
Leggere libri	,501
Raccontare storie	,601
Cantare canzoni	,491
Giocare con le lettere dell'alfabeto	,626
Fare giochi di parole	,661
Leggere ad alta voce cartelli o etichette	,583

L'indice ottenuto dal salvataggio della componente si presenta così:

Indice attività pre-scolastiche		
N	Validi	3169
	Mancanti	412
Percentili	10	-1,3783085
	20	-,9070839
	30	-,5106919
	40	-,1558877
	50	,1668079
	60	,3229829
	70	,6931274
	80	,8008531
	90	1,1983813

L'Alfa di Cronbach risulta:

Statistiche di affidabilità

Alfa di	
Cronbach	N di item
,602	6

Numero libri posseduto a casa

Le variabili che misurano il numero di libri medio posseduto a casa (sia in generale che specificatamente ai libri per bambini) sono ottenute dalle seguenti domande sottoposte ai genitori: “Quanti libri ci sono all’incirca a casa sua? (*Non consideri le riviste, i giornali o i libri per l’infanzia*)

- 1) 0-10
- 2) 11-25
- 3) 26-100
- 4) 101-200
- 5) Più di 200”

“Quanti libri per bambini ci sono all’incirca a casa sua? (*Non consideri le riviste per bambini e i libri di scuola*)

- 1) 0-10
- 2) 11-25
- 3) 26-50
- 4) 51-100
- 5) Più di 100”

Per ciascuna modalità è stato calcolato il valore medio (ad esempio la modalità 1 equivale a 5 libri), in modo da trasformare la variabile in una quasi-metrica.

Numero libri posseduti in famiglia

		Frequenza	Percentuale
Validi	5,00	432	12,7
	17,00	647	19,0
	60,00	1160	34,0
	150,00	520	15,2
	200,00	651	19,1
	Totale	3410	100,0
Mancanti	Mancante	171	
Totale		3581	

Numero libri bambini posseduti in famiglia		Percentuale	
		Frequenza	valida
Validi	5,00	735	21,5
	17,00	971	28,4
	38,00	984	28,7
	75,00	528	15,4
	100,00	205	6,0
	Totale	3423	100,0
Mancanti	Mancante	158	
Totale		3581	

Ore dedicate alla lettura da parte dei genitori

L'informazione sulle abitudini di lettura dei genitori è ricavata dalla seguente domanda sottoposta ai genitori: "In una settimana tipica quanto tempo lei normalmente dedica a casa alla lettura personale di libri, riviste, quotidiani e materiali di lavoro?"

- 1) Meno di un'ora a settimana
- 2) 1-5 ore a settimana
- 3) 6-10 ore a settimana
- 4) Più di 10 ore a settimana".

Attribuendo un valore medio per ciascuna modalità di risposta si osserva la seguente distribuzione:

		Ore_lettura	
		Frequenza	Percentuale valida
Validi	1,00	794	23,2
	3,00	1534	44,8
	8,00	649	19,0
	10,00	446	13,0
	Totale	3423	100,0
Mancanti	Mancante	158	
Totale		3581	

Uso della biblioteca

La variabile è ottenuta dalle risposte dei bambini alla seguente domanda:

“Con quale frequenza prendi in prestito libri dalla biblioteca di scuola o da una biblioteca pubblica?”

- 1) Almeno una volta alla settimana
- 2) Una o due volte al mese
- 3) Alcune volte all'anno
- 4) Mai o quasi mai”

Aggregando le modalità si ottiene:

		Frequenza biblioteca ricodificata	
		Frequenza	Percentuale valida
Validi	Una volta a settimana/mese	2088	59,0
	Qualche volta anno/Mai	1448	41,0
	Totale	3536	100,0
Mancanti		45	
Totale		3581	

Modalità svolgimento compiti

Sulla base delle risposte dei bambini alla domanda “Se hai bisogno di aiuto nei compiti di lettura per casa, chi ti aiuta maggiormente?”

- 1) Non ho mai cose da leggere
- 2) come compiti per casa
- 3) Non ho bisogno di aiuto
- 4) Genitori o nonni
- 5) Fratello o sorella
- 6) Insegnante o la persona incaricata ad aiutarmi in casa per i compiti
- 7) Qualcun altro
- 8) Non c'è nessuno che mi aiuta”

è stata creata la seguente variabile:

AUTONOMIA NEI COMPITI VS AIUTO

		Frequenza	Percentuale
Validi	Autonomo	971	28,3
	Aiuto genitori o nonni	1459	42,5
	Altri aiuti_nessun aiuto	999	29,1
	Totale	3429	100,0
Mancanti	Mancante di sistema	152	
Totale		3581	

VARIABILI AGGREGATE A LIVELLO DI SCUOLA

Nelle analisi multilivello sono state introdotte variabili “aggregate” a livello di scuola, che riguardano il *background* degli studenti appartenenti ai singoli istituti. Queste variabili sono state ottenute dalla aggregazione dei valori riferiti ai singoli studenti entro ciascuna scuola. Si è in altre parole fatta una media delle diverse informazioni tra gli studenti della medesima scuola, ottenendo così un unico indicatore sintetico.

Anni di studio medi dei genitori entro la scuola; indice medio di risorse culturali entro la scuola; indice medio di attitudine nei confronti della lettura dei genitori e dei bambini entro la scuola

Costruendo la variabile aggregata relativa agli anni medi di istruzione dei genitori entro le singole scuole otteniamo la seguente distribuzione di frequenza, che ci indica il livello educativo medio delle famiglie appartenenti ad una medesima scuola.

Media degli anni di studio dei genitori entro la scuola

N	Validi	150
	Mancanti	0
Percentili	10	9,10
	20	9,84
	30	10,12
	40	10,61
	50	10,87
	60	11,43
	70	11,92
	80	12,34
	90	13,07

Come si nota vi è una certa eterogeneità nella distribuzione, a dimostrazione del fatto che le scuole si differenziano in modo significativo tra di loro in relazione al *background* dell’utenza.

Vediamo come si presentano invece gli indicatori di capitale culturale aggregati a livello di scuola.

		Indice medio di risorse culturali a casa	Indice medio di attitudine dei genitori verso la lettura	Indice medio di attitudine dei bambini verso la lettura
N	Validi	148	150	150
	Mancanti	2	0	0
Percentili	10	-0,59	-0,56	-0,51
	20	-0,38	-0,37	-0,33
	30	-0,27	-0,19	-0,19
	40	-0,18	-0,12	-0,07
	50	-0,04	-0,05	0,05
	60	0,11	0,03	0,13
	70	0,21	0,12	0,22
	80	0,38	0,29	0,30
	90	0,57	0,42	0,40

Anche su questi indicatori troviamo una certa variabilità.

Standard deviation anni studio medi; standard deviation del PV entro la scuola

Per costruire queste due variabili si è calcolata la *standard deviation* degli anni medi di istruzione dei genitori e del punteggio medio ottenuto al test Pirls entro ciascuna scuola.

L'informazione è stata usata come indicatore di eterogeneità della composizione della scuola sulla base del *background* (*standard deviation* del titolo di studio) e delle competenze (SD del punteggio).

		SD anni studio medi genitori entro la scuola	SD PV medio nelle scuole
N	Validi	3581	3581
	Mancanti	0	0
Percentili	10	2,0728	42,9228
	20	2,3585	46,5968
	30	2,5536	50,3155
	40	2,7207	52,7949
	50	2,8794	54,8178
	60	3,0380	57,1459
	70	3,1816	59,3084
	80	3,2468	61,7202
	90	3,4247	64,4648

Percentuale di stranieri nella scuola

La variabile si ottiene dal conteggio della percentuale di bambini con almeno un genitore straniero entro la scuola, col quale, aggregando i valori, si evidenzia la seguente distribuzione:

Validi	percent_stran2_mean		Percentuale
		Frequenza	
	da 0 a 5%	24	16,0
	da 6 a 10%	39	26,0
	da 11 a 20%	48	32,0
	oltre 20%	39	26,0
	Totale	150	100,0

Facendo una media di questo tasso tra le diverse aree geografiche, possiamo anche osservare una variazione interessante.

Percentuale di bambini con genitori stranieri nella scuola

Area geografica	Media	E. S.
Nord Ovest	17,80	2,23
Nord Est	15,70	1,96
Centro	17,49	2,00
Sud e Isole	11,30	1,08
Totale	14,66	0,87

Le differenze risultano significative e fanno osservare una minore presenza di stranieri nelle regioni del Mezzogiorno d'Italia.

LE INFORMAZIONI SULLA SCUOLA

Nei successivi modelli multilivello sono state inserite variabili relative alle caratteristiche delle scuole. Non si tratta qui di variabili aggregate, ma di reali variabili di secondo livello, ottenute principalmente dalle informazioni rilasciate dai dirigenti (eccetto per il clima della scuola percepito dagli studenti, che è stato comunque inserito tra gli aspetti inerenti la struttura scolastica).

Indici di deprivazione della scuola

Analizzando le risposte del dirigente alla seguente domanda si sono potute rilevare importanti informazioni sulle dotazioni della scuola:

“Indichi in quale misura la qualità dell’offerta formativa della sua scuola risente della mancanza o dell’inadeguatezza di... Segni un solo cerchietto per ogni riga. Per nulla, Poco, Abbastanza, Molto

1. insegnanti qualificati
2. insegnanti con una specializzazione in lettura
3. insegnanti di seconda lingua
4. materiali didattici (es.: libri di testo)
5. forniture (es.: carta, matite)
6. edifici scolastici e aree annesse
7. impianti di riscaldamento/ condizionamento e di illuminazione
8. spazio per l’attività didattica (es.: aule)
9. apparecchiature speciali per alunni disabili
10. computer per l’attività didattica
11. software per scopi didattici
12. personale addetto all’uso dei computer
13. libri per la biblioteca
14. sussidi audiovisivi”

L'analisi delle componenti principali individua 4 fattori sottostanti, che spiegano il 65% della varianza.

	Matrice dei componenti ruotata			
	1	2	3	4
1. insegnanti qualificati			,785	
2. insegnanti con una specializzazione in lettura			,814	
3. insegnanti di seconda lingua			,683	
4. materiali didattici (es.: libri di testo)	,721			
5. forniture (es.: carta, matite)	,738			
6. edifici scolastici e aree annesse		,879		
7. impianti di riscaldamento/ condizionamento e di illuminazione		,761		
8. spazio per l'attività didattica (es.: aule)		,828		
9. apparecchiature speciali per alunni disabili		,500		
10. computer per l'attività didattica				,857
11. software per scopi didattici				,599
12. personale addetto all'uso dei computer				,623
13. libri per la biblioteca	,757			
14. sussidi audiovisivi	,761			

Sono così stati salvati 4 indici ai quali è stato dato il nome di:

1. indice di deprivazione di materiali didattici/cancelleria
2. indice di deprivazione di edifici e strutture
3. indice di deprivazione insegnanti
4. indice di deprivazione delle tecnologie.

L'alfa dei 14 item è molto alto.

Statistiche di affidabilità

Alfa di

Cronbach	N di item
,837	14

Il primo però di questi indici non verrà utilizzato nelle analisi, in quanto poco correlato con i risultati al test dei bambini.

Queste invece le distribuzioni dei 3 indici usati:

		Indice deprivazione edifici e strutture	Indice deprivazione insegnanti	Indice deprivazione tecnologie
N	Validi	138	138	138
	Mancanti	12	12	12
Percentili	10	-1,24	-1,30	-1,49
	20	-0,95	-0,83	-0,92
	30	-0,68	-0,54	-0,65
	40	-0,45	-0,20	-0,34
	50	-0,22	0,00	-0,09
	60	0,01	0,19	0,21
	70	0,56	0,40	0,50
	80	0,99	0,69	0,99
	90	1,37	1,09	1,35

Indice clima scuola percepito dal dirigente

Dal questionario somministrato al dirigente abbiamo ricavato l'indice del clima della scuola, analizzando le risposte alla seguente batteria di item: "Nella sua scuola, qual è secondo lei il livello di ciascuna delle seguenti voci?"

- a) Soddisfazione degli insegnanti per il proprio lavoro
- b) Aspettative degli insegnanti riguardo ai risultati degli alunni
- c) Sostegno dei genitori finalizzato ai buoni risultati scolastici dei loro figli
- d) Rispetto degli alunni per le dotazioni scolastiche
- e) Desiderio degli alunni di riuscire bene a scuola
- e) Rispetto reciproco tra gli studenti".

L'analisi delle componenti principali (rotazione *varimax*) individua un'unica dimensione sottostante che spiega il 47% della varianza.

Matrice di componenti		Componente
		1
Soddisfazione degli insegnanti per il proprio lavoro		,597
Aspettative degli insegnanti riguardo ai risultati degli alunni		,661
Sostegno dei genitori finalizzato ai buoni risultati scolastici dei loro figli		,728
Rispetto degli alunni per le dotazioni scolastiche		,736
Desiderio degli alunni di riuscire bene a scuola		,747
Rispetto reciproco tra gli studenti		,625

Salvando la componente otteniamo dunque l'indice di clima scolastico percepito dal dirigente, che si presenta così:

Indice di clima della scuola percepito dal dirigente

N	Validi	150
	Mancanti	0
Percentili	10	-1,16
	20	-0,83
	30	-0,76
	40	-0,39
	50	-0,02
	60	0,27
	70	0,55
	80	0,74
	90	1,30

Statistiche di affidabilità

Alfa di

Cronbach	N di item
,767	6

Clima della scuola per i bambini: indice di sicurezza furti/bullismo percepito dai bambini

Sono stati creati due indici sulla base delle risposte date dai bambini alla seguente domanda:

“Nell’ultimo mese qualcuno di questi fatti si è verificato nella tua scuola (per quello che sai)?

- 1) mi hanno rubato qualcosa
- 2) qualcuno ha rubato qualcosa in classe
- 3) sono stato maltrattato/a con prepotenza da un altro studente
- 4) qualcuno della mia classe è stato maltrattato con prepotenza da un altro studente
- 5) sono stato ferito/a da un altro studente
- 6) qualcuno della mia classe è stato ferito da un altro studente”

Con l'analisi delle componenti principali (rotazione *varimax*) evidenziamo due dimensioni sottostanti, che spiegano il 55% della varianza.

Matrice dei componenti ruotata		Componente	
		1	2
Nel'ultimo mese			
1)	mi hanno rubato qualcosa		,804
2)	qualcuno ha rubato qualcosa in classe		,830
3)	sono stato maltrattato/a con prepotenza da un altro studente	,700	
4)	qualcuno della mia classe è stato maltrattato con prepotenza da un altro studente	,672	
5)	sono stato ferito/a da un altro studente	,670	
6)	qualcuno della mia classe è stato ferito da un altro studente	,697	

Abbiamo attribuito alla prima componente la dimensione dell'insicurezza relativamente agli atti di bullismo e alla seconda quella attinente l'insicurezza relativa ai furti. Salvando le componenti otteniamo i due indici. Questa la loro distribuzione.

N	Validi	Indice di	Indice di
		insicurezza relativo a atti di bullismo	insicurezza relativo a atti di furto
		3471	3471
	Mancanti	110	110
Percentili	10	-1,0392	-0,9834
	20	-0,82633	-0,73391
	30	-0,7816	-0,73391
	40	-0,7816	-0,73391
	50	-0,7816	-0,25498
	60	0,287741	-0,00549
	70	0,517512	0,478497
	80	1,236026	0,816324
	90	1,617602	1,527689

Statistiche di affidabilità

Alfa di

Cronbach	N di item
,670	6

I DATI SUGLI INSEGNANTI

Nel modelli multilivello sono state a un certo punto inserite anche le informazioni inerenti le caratteristiche degli insegnanti. I docenti nel campione si ricorda sono in tutto 198, corrispondenti ad altrettante classi campionate. Ovviamente, dato che sono stati previsti solo 2 livelli (scuola/individuo), nelle scuole ove erano presenti 2 classi, per cui 2 insegnanti, è stata fatta una media delle relative informazioni.

Età insegnante

L'età degli insegnanti è rilevata in questo modo nel questionario:

“Quanti anni ha?”

1. Meno di 25
2. Tra 25 e 29
3. Tra 30 e 39
4. Tra 40 e 49
5. Tra 50 e 59
6. 60 o più”

Attribuendo un valore medio a ciascuna modalità di risposta abbiamo trasformato la variabile in una quasi-metrica. Essa si presenta in questo modo nel nostro campione:

Età insegnante - Media degli anni			
		Frequenza	Percentuale
Validi	27,00	3	1,5
	35,00	27	13,7
	45,00	72	36,5
	55,00	81	41,1
	60,00	14	7,1
	Totale	197	100,0
Mancanti	Mancante di sistema	1	
Totale		198	

Anni di studio insegnanti

Il titolo di studio dei docenti viene rilevato attraverso questa domanda:

“Qual è il titolo di studio più elevato che possiede?”

1. Non ho conseguito il diploma di maturità
2. Diploma di maturità
3. Qualifica professionale post-diploma o anni integrativi per accesso all'università
4. Diploma delle Accademie (Belle Arti/Arte Drammatica) o di Conservatorio. IUSM (ex ISEF)
5. Laurea triennale
6. Laurea specialistica o titolo di studio più elevato

Per ottenere una variabile più sintetica abbiamo aggregato le modalità 1,2,3 nella categoria del diploma e le rimanenti 4,5,6 nella laurea. È stato poi attribuito alla categoria diploma il valore 13 (equivalente agli anni di istruzione medi necessari per ottenere un diploma) e alla laurea il valore 18, ottenendo la seguente distribuzione.

Anni di istruzione medi insegnanti			
		Frequenza	Percentuale
Validi	13,00	138	74,2
	18,00	48	25,8
	Totale	186	100,0
Mancanti	Mancante di sistema	12	
Totale		198	

Incrociando l'informazione sul titolo di studio e sull'età media dei docenti per l'area geografica, otteniamo il seguente quadro:

		Anni istruzione medi	Età media
Nord Ovest	Media	13,65	47,08
	es	0,25	1,07
Nord Est	Media	14,67	48,88
	es	0,42	1,40
Centro	Media	14,72	49,06
	es	0,43	1,33
Sud e Isole	Media	14,33	49,05
	es	0,26	0,93
Totale	Media	14,29	48,53
	es	0,16	0,57

Le differenze relative agli anni di istruzione sono poco significative. Si nota forse con maggior chiarezza una variazione dell'età, che nel centro e nel sud Italia pare mediamente maggiore rispetto al nord.

Indice soddisfazione per la carriera

Per costruire l'indice di soddisfazione della carriera da parte dei docenti si sono analizzate le risposte alla seguente batteria, ricavata dal questionario insegnanti:

“Quanto si trova d'accordo o in disaccordo con le seguenti affermazioni sulle occasioni di sviluppo professionale offerte dalla sua scuola? *Segni un solo cerchietto per ogni riga. Molto d'accordo Abbastanza d'accordo Abbastanza in disaccordo Molto in disaccordo*

- a) Sono soddisfatto/a della mia professione di insegnante.
- b) Sono contento/a di essere un insegnante di questa scuola
- c) Secondo me il corpo docente di questa scuola è costituito da insegnanti soddisfatti
- d) Avevo più entusiasmo quando ho cominciato ad insegnare di quanto non ne abbia ora
- e) Il mio lavoro di insegnante è importante.”

Applicando un'analisi delle componenti principali (rotazione *varimax*) si ottiene un'unica componente che spiega il 45% della varianza.

Matrice di componenti	Componente 1
Sono soddisfatto/a della mia professione di insegnante	,737
Sono contento/a di essere un insegnante di questa scuola	,837
Secondo me il corpo docente di questa scuola è costituito da insegnanti soddisfatti	,698
Avevo più entusiasmo quando ho cominciato ad insegnare di quanto non ne abbia ora (invertito)	,599
Il mio lavoro di insegnante è importante	,388

Salvando la componente come variabile otteniamo dunque l'indice di soddisfazione della propria carriera da parte degli insegnanti:

Indice soddisfazione carriera insegnanti		
N	Validi	190
	Mancanti	8
Percentili	10	-1,28
	20	-0,83
	30	-0,60
	40	-0,28
	50	-0,01
	60	0,42
	70	0,77
	80	1,00
	90	1,20

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	
N di item	
5	,634

BIBLIOGRAFIA

- Ammermüller A. (2005), *Educational Opportunities and the Role of Institutions*, ZEW Discussion Paper, No. 05-44.
- Ammermüller A. e Pischke J.S. (2006), *Peer effects in European primary schools: Evidence from PIRLS*, NBER working paper n.12180.
- Arosio L. e De Luca S., *I criteri di valutazione della desiderabilità sociale delle occupazioni*, in Quaderni di Sociologia, LI, 45, pp.101-136
- Arosio L., De Luca S. e Ruspini E. (2010), *Postfazione. Contaminare, unire e integrare*, in *Il mondo della ricerca qualitativa*, (a cura di de Lillo A.), Utet, Torino
- Azzolini D. e Barone C. (2010), *Tra vecchie e nuove diseguaglianze: la segregazione scolastica e i rischi di abbandono degli studenti stranieri in Italia*, paper presentato al X Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana di Sociologia, Milano
- Ballarino G. e Checchi D. (a cura di) (2000), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, Il Mulino, Bologna
- Ballarino G. e Schadee H.M.A. (2006), *Espansione dell'istruzione e disuguaglianza delle opportunità educative nell'Italia contemporanea*, in *Polis*, 2, pp. 207-228
- Bandura A. (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barbieri G., Cipollone P. e Sestito P. (2009), *Labour Market for teachers: demographic characteristics and allocative mechanisms*, Banca d'Italia, Tema di discussione n. 672
- Barone C. (2005), *E' possibile spiegare le disuguaglianze di apprendimento mediante la teoria del capitale culturale?*, in *Polis*, 2, pp. 173-202
- Barone C., Luijckx R. e Schizzerotto A. (2010), *Elogio dei grandi numeri: il lento declino delle disuguaglianze nelle opportunità di istruzione in Italia*, in *Polis* XXIV, 1, pp. 5-34
- Beaton A.E. e O'Dwyer L.M. (2002), *Separating school, classroom and student variances and their relationship to socio-economic status*, in Robitaille D.F. e Beaton A.E. (Eds.), *Secondary analysis of the TIMSS data*, pp. 211-231, Dordrecht: Kluwer
- Becker, R. (2003), *Educational expansion and persistent inequalities in Germany*, in *European Sociological Review* 19, pp. 1-24
- Becker B. (2010), *Social Disparities in Children's Vocabulary in Early Childhood. Does Preschool Education Help to Close the Gap?*, in *British Journal of Sociology*
- Beisenherz H. G. (2002), *Kinderarmut in der Wohlfahrtsgesellschaft. Das Kainsmal der Globalisierung*, Opladen: Leske Budrich
- Bell D. (1973), *The Coming on Post-Industrial Society*, Basic Books, New York

- Borlini B. (2009), *Dispersione residenziale e concentrazione scolastica degli immigrati a Milano: dinamiche nascoste di segregazione?*, in Bergamaschi M. , Colleoni M., Martinelli F. (a c. di) *La città che cambia: bisogni, desideri, diritti*, Franco Angeli, Milano
- Boalt G. (1947), *Skolutbildning och skolresultat for barn ur olika samhallsgrupper i Stockholm*, Stocholm, PA Norstedt
- Boudon R. (1974), *Education, Opportunity, and Social Inequality*, New York, Wiley
- Bourdieu P. (1977), *Cultural Reproduction and Social Reproduction*, in Karabel J. e Halsey A.H. (eds), *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, Oxford
- (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Editions de Minuit (tr. it. 1983 *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Bologna, il Mulino).
- (1986), *The forms of capital*, in J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (New York, Greenwood), 241-258.
- Bourdieu P. e Passeron J.C. (1964), *Les Héritiers*, Les éditions de Minuit, Paris (trad. it. 1971 *I delfini. Gli studenti e la cultura*, Guaraldi, Bologna-Firenze)
- (1970), *La reproductionn. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Editions de Minuit, Paris (trad. it. 1972 *La riproduzione. Sistemi di insegnamento e ordine culturale*, Guaraldi Editore, Firenze)
- Box G.P.E. (1979), *Robustness in the strategy of scientific model building*, in Robustness in Statistics, R.L. Launer e G.N. Wilkinson, Editors
- Bowles S. e Gintis H. (1976), *Schooling in Capitalist America*, London:Routledge and Kegan Paul.
- Bratti M., Checchi D. e Filippin A. (2007), *Territorial Differences in Italian Students'. Mathematical Competencies: evidence from Pisa 2003*, in IZA DP n. 2603
- Breen R. e Goldthorpe J.(1997), *Explaining educational differentials: Toward a formal rational action theory*, in Rationality and Society, 9, 3, pp. 275-305
- Breen, R., Luijkx, R., Müller, W. e Pollak, R. (2009), *Non-persistent inequality in educational attainment. Evidence from eight European Countries*, in American Journal of Sociology, 114, 5, pp. 1475-1521.
- Brookover W. B., Schweitzer J. H., Beady C., Flood P. e Wisenbaker J. M. (1978), *Elementary school social climate and school achievement*, in American Educational Research Journal, 15, 301-318
- Brunello G. e Checchi D. (2005), *School quality and family background in Italy*, in Economics of Education Review, 24, pp. 563-577
- Bush T. e Glover D. (2003), *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Campelli E. (1996), *Metodi qualitativi e teoria sociale*, in “Il sociologo e le sirene”, Torino, Franco Angeli
- Checchi D. (2004), *Da dove vengono le competenze scolastiche?*, in Stato e Mercato, 72, pp. 413-453

- Checchi D., Fiorio C. e Leonardi M. (2006), *Sessantanni di istruzione scolastica in Italia*, contributo al volume monografico della Rivista di Politica Economica su *I 60 anni della Costituente, regole e istituzioni per l'economia*, a cura di G. Piga e M. Marè
- Cipollone P. e Sestito P. (2007), *Quanto imparano gli studenti italiani: i divari Nord-Sud*, Banca d'Italia, Mimeo
- Clotfelter C. T., Ladd H. F. e Vigador J. L. (2007), *How and Why do Teacher Credentials Matter for Student Achievement?*, NBER Working Paper n. 12828.
- Cobalti A. e Schizzerotto A. (1993), *Inequality of educational opportunity in Italy*, in Y. Shavit, H. Blossfeld (a cura di), *Persistent Inequality. Changing Educational Stratification in Thirteen Countries*, Boulder Colorado: Westview Press, 1994, p. 155-176
- Coleman J.S. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Arno Press
- Collins R. (1971), *Functional and Conflict Theories of Educational Stratification*, in *American Sociological Review*, 36, 6, pp. 1002-1019
- Contini D., Scagni A. e Riehl A. (2010), *Primary and secondary effects in educational attainment in Italy. Effetti primari e secondari nell'istruzione in Italia*, Working paper n° 82, Labor
- Corbetta P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna
- Corrado A. (2010), *Le nuove ruralità*, in *Mosaico Italia. Lo stato del paese agli inizi del XXI secolo*, AIS, Associazione Italiana di Sociologia, Franco Angeli, Milano
- Creemers B.P.M. e Reezigt G.J. (1999), *The role of school and classroom climate in elementary school learning environments*, in Freiberg, H. J. (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Crompton R. (2008), *Class and Stratification*, Polity Press, Cambridge
- Crook C.J. (1997), *Cultural Practices and Socioeconomic Attainment; The Australian Experience*, Westport, CT: Greenwood Press
- Danziger S. e Waldvogel J. (2000), *Securing the Future. Investing in Children from Birth to College*, New York: Russell Sage
- De Graaf N.D, De Graaf P. e Kraaykamp G. (2000), *Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective*, in *Sociology of Education*, 73, pp. 92-111
- de Lillo A. e Schizzerotto A., (1985), *La valutazione sociale delle occupazioni*, Bologna, Il Mulino
- Denzin N.K. (1978), *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*, New York: McGraw-Hill.
- Di Maggio P. (1982), *Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students*, in *American Sociological Review*, 47, pp. 189-201
- Di Maggio P. e Mohor J. (1985), *Cultural Capital, Educational Attainment, and Matital Selection*, in *American Journal of Sociology*, 90, pp. 1231-61

- Duffield J., Riddell S. e Brown S. (1996), *The Social Class Dimension in a School Effectiveness Study: approaches to learning and teaching*, Paper presented at the European Conference on Educational Research, Seville
- Duncan G. e Brooks-Gunn J. (1997), *Consequences of Growing up Poor*, New York: Russell Sage Foundation
- Edmonds R. (1979), *Effective schools for the urban poor*, in *Educational Leadership*, 37(1), pp.15-24
- Erikson R. (2007), *Social Selection in Stockholm Schools: Primary and Secondary Effects on the Transition to Upper Secondary Education*, in Scherer S., Pollak R., Otte G., e Gangl M., *From Origin to Destination: Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*, Frankfurt: Campus Verlag, pp. 61-81
- Erikson R. e Jonsson J.O. (1996a), *The Swedish Context: Educational Reform and Long-Term Change in Educational Inequality*, pp. 65-93, in *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, Colorado: Westview Press
- (1996b) *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder (Colorado): Westview Press.
- Erikson R. e Rudolphi F. (2010), *Change in Social Selection to Upper Secondary School – Primary and Secondary Effects in Sweden*, in *European Sociological Review*, 26, 3, pp.291-305
- Esping-Andersen G. e Mestres J. (2003), *Ineguaglianza delle opportunità ed eredità sociale*, in *Stato e Mercato*, n°1, pp. 123-152
- Esping-Andersen G. (2003), *Investire nei bambini per combattere il peso dell'eredità sociale*, in *Italianieuropei*, 3 <http://www.italianieuropei.net/content/view/624/1/>
- European Commission (2009), *Early Childhood . Education and Care, Key lessons from research for policy makers*
- Farkas G. (1996), *Human Capital or Cultural Capital?*, De Gruyter, New York
- Featherman D.L. e Hauser R.M. (1978), *Opportunity and change*. New York: Academic Press.
- Felice E. (2007), *Divari regionali e intervento pubblico. Per una rilettura dello sviluppo in Italia*, Il Mulino, Bologna
- Fiedler F. E. (1974), *Leadership and Effective Management*, Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.
- Fisher L. (2003), *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna
- Fischer, Claude S., Michael Hout, Martin Sanchez Jaankowski, Samuel R. Lucas, Ann Swidler, e Kim Voss. (1996), *Inequality by Design: Cracking the Bell Curve Myth*, Princeton, NJ: Princeton University Press
- Fondazione Giovanni Agnelli (2010), *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Laterza, Bari
- Gallino L. (1997), *Manuale di sociologia*, Utet, Trieste
- Gasperoni G. (1997), *Il rendimento scolastico*, Il Mulino, Bologna

- George L.A. e Bennett A. (2005), *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*, MIT Press
- Gerring J. (2007), *Case Study Research: Principles and practices*, CUP
- Girard A. e Bastide H. (1963), *La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement*, in *Population*, 3, pp. 435-472
- Goldthorpe J. H. (1996), *Class analysis and the reorientation of class theory: The case of persisting differentials in educational attainment*, in *British Journal of Sociology*, 45, pp. 481-505
- Goldthorpe J. H. e Jackson M. (2008), *La meritocrazia dell'istruzione e i suoi ostacoli*, in *Stato e Mercato*, 82, pp.31-59
- Goldstein H. (1995), *Multilevel Statistical Models*, Kendall's Library of Statistics 3
- Grossi L. (2008), *Ricerca Iea-Pirls2006. La lettura nella scuola primaria. Studi di caso*, Armando Editore, Roma
- Hallinger P. (2000), *A review of two decades of research on the principalship using the Principal Instructional Management Rating Scale*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Washington
- Hallinger P. e Heck R. (1998), *Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995*, in *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 2, pp. 157-191.
- Halsey A. H., Heath A. F. e Ridge J. M. (1980), *Origins and Destinations: Family, Class and Education in Modern Britain*, Oxford University Press
- Hanushek E.A., Kain J.F., Markman J.M. e Rivkin S.G. (2003), *Does peer ability affect student achievement?*, in *Journal of Applied Econometrics*, 18, pp. 527-544
- Hanushek E. e Wößmann. L. (2006), *Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-In-Differences Evidence Across Countries*, in *Economic Journal*, 116, pp. 63-76
- Härnqvist K. (1958). *Reserverna för högre utbildning. Beräkningar och metoddiskussion, 1955 ars universitetsutredning III.*, Stockholm: Fritzes
- Heckman J. (1999), *Doing it right: job training and education*, in *The Public Interest*, Spring, pp. 86-106
- Henz U. e Maas I. (1995), *Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion*, in *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*;47, pp. 605-633
- Huang M.H. (2009), *Classroom homogeneity and the distribution of student math performance: A country-level fixed-effects analysis*, in *Social Science Research*, 38, pp. 781-791
- Jackson M, Erikson R., Goldthorpe J.H. e Yaish M. (2005), *Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment: the Transition to A-level Courses in England and Wales*, Oxford: Paper presented to the Royal Statistical Society

- Johnson R.B. e Onwuegbuzie A.J. (2004), *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come*, in *Educational Researcher*, 33, 7, pp. 14–26
- INVALSI (2008), *Ricerca internazionale Iea-Pirls 2006. La lettura nella scuola primaria. Rapporto nazionale*, Armando Editore, Roma
- (2010a), *Rilevazione degli apprendimenti scuola primaria. Prime analisi*, Servizio Nazionale di Valutazione a.s. 2008/2009
 - (2010b), *PISA 2006. Approfondimenti tematici e metodologici*
- ISTAT (2001), *Classificazione delle Professioni. Metodi e Norme*, nuova serie, n. 12, Roma
- (2010), *L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia. Anno scolastico 2008/2009*
- Iverson G.R. (1991), *Contextual analysis*, Newbury Park, Sage
- Kaya S. e Rice D.C. (2009), *Multilevel Effects of Student and Classroom Factors on Elementary Science Achievement in Five Countries*, in *International Journal of Science Education*, pp. 1-27
- Kerr C. (1983), *The Future of Industrial Society*, Harvard University Press, Cambridge
- Kloosterman R., Ruiter S., Graaf P. M. e Kraaykamp G. (2009), *Parental Education in children's performance and the Transition to higher Secondary Education: Trends in Primary and Secondary Effects over five Dutch School Cohorts (1965-99)*, in *British Journal of Sociology*, 60(2), pp. 77-398
- Kraaykamp G. e Nieuwbeerta P. (2000), *Parental Background and Life-Style Differentiation in Eastern Europe: Social, Political and Cultural Inter-generational Reproduction in Five Former Socialist Societies*, in *Social Science Research*, 20, pp. 92-122
- Kuo H.D. e Hauser R.M. (1995), *Black-White Differentials in the Effect of Family Background on Educational Attainment of U.S. Men born from 1907 to 1946: A Study of Sibling Resemblance*, in *Sociology of Education*, 68(2): 136-160
- Lareau A. (1987), *Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital*, in *Sociology of Education*, 60, n° 2, pp.73-85
- (2002), *Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families*, in *American Sociological Review*, 67, n° 5, pp. 747-776
- Lareau e Weininger E.B. (2003), *Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment*, in *Theory and Society*, 32, 5/6, *Special Issue on The Sociology of Symbolic Power: A Special Issue in Memory of Pierre Bourdieu*, pp. 567-606
- Magnuson K., Christopher J. R e Waldfogel J. (2004), *Does Prekindergarten Improve School Preparation and Performance?*, NBER Working Paper 10452.
- Manski C. (2000), *Economic Analysis of Social Interactions*, in *Journal of Economic Perspectives*, 14, 3, pp. 115-136.
- Manzo G. (2009), *La spirale des inégalités. Choix scolaires en France et en Italie au XX siècle*. Presse de l'Université Paris-Sorbonne

- Mare R.D. (1980), *Social background and school continuation decisions*, in *Journal of the American Statistical Association*, 75, pp. 295-305.
- Marks G. (2006), *Are between and within school differences in student performance largely due to socio-economic background? Evidence from 30 countries*, in *Educational Research*, 48, 1, pp. 21-40
- Martin, Michael O., Ina V.S. Mullis, Ann M. Kennedy (2003). *PIRLS 2001 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: International Study Center, Boston College.
- Martin, Michael O., Ina V.S. Mullis, Ann M. Kennedy (2007). *PIRLS 2006 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: International Study Center, Boston College.
- McDonough M.P. (1997), *Choosing College: How Social Class and Schools Structure Opportunity*, Albany, NY: State University of New York Press
- Mc Namee S.J. e Miller R.K. (2004), *The Meritocracy Myth*, in *Sociation Today*, 2, 1
- Mc Ewan P. J. (2003), *Peer effects on student achievement: evidence from Chile* *Economics of Education Review*, 22, pp.131–141
- Meraviglia C. e Accornero L. (2007), *La valutazione sociale delle occupazioni*, in *Quaderni di Sociologia*, LI, 45, pp. 19-73
- Miur (2008), *Alunni con Cittadinanza Non Italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2006-2007*
- (2009) *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. Anno scolastico 2008/09*
- Mintzberg H. (1983), *Structure in fives: Designing effective organizations*, Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall
- Moos R.H. (1979), *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings, and policy implications*, San Francisco: Jossey-Bass
- Montanaro P. (2010), *Il capitale umano e la qualità nell'istruzione. Mezzogiorno e politiche regionali*, Banca d'Italia - Eurosystema
- Mortimore P. (1998), *The Road to improvement*, Lisse, Swets and Zeitlinger.
- Müller W e Haun D. (1994), *Bildungsungleichheit im sozialen Wandel*, in *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*;46, pp. 1-42
- Muller S., Muller W. e Shavit Y. (1998), *From School To Work: A Comparative Study Of Educational Qualifications And Occupational Destinations*, Oxford University Press, USA
- Mullis I. V.S, Martin M. O., Kennedy A.M., Foy P. (2007), *PIRLS 2006. International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)
- Mullis I. V.S, Martin M. O., Kennedy A.M., Foy P. (2008a), *TIMSS 2007 International Mathematics Report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eight Grades*, Chestnut Hill, MA: IEA TIMSS and PIRLS International Study Center.

- (2008b), *TIMSS 2007 International Science Report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eight Grades*, Chestnut Hill, MA: IEA TIMSS and PIRLS International Study Center.
- Nosvelli M. (2009), *La misurazione del capitale umano: una rassegna della letteratura*, Working Paper Ceris-Cnr, N° 2/2009
- Oecd (2001), *Pisa Technical Report*, Oecd, Paris
 - (2002), *Knowledge of Skills for Life*, Oecd, Paris
 - (2010), *Education at a glance*, Oecd, Paris
- Paletta A. (2007), *Prime riflessioni sugli aspetti organizzativi della scuola. Ricerca Invalsi*, relazione presentata al Convegno: "La scuola italiana nelle indagini internazionali e nelle rilevazioni dell'Invalsi, dicembre 2007, Roma
- Parsons T. (1970), *Equality and Inequality in Modern Society*, Harvard University Press, Cambridge
- Pfeffer F.T. (2008), *Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context*, in *European Sociological Review*, n° 24, pp. 543-565
- Pisati M. (2002), *La partecipazione al sistema scolastico*, in Schizzerotto (a cura di) (2002)
 - (2003), *L'analisi dei dati. Tecniche quantitative per le scienze sociali*, Il Mulino, Bologna
- Ramey C. e Ramey S. (2000), *Persistent Effects of Early Childhood Education on High-Risk Children and their Mothers*, in *Applied Development Science*, 4, pp. 2-14
- Rasbash J., Steele F., Browne W.J. e Goldstein H. (2010), *A User's Guide to MLwiN. Version 2.10*, Centre for Multilevel Modelling, University of Bristol
- Reay D. (1998), *Class Work: Mothers' Involvement in Their Children's Primary Schooling*, London: University College London
- Recchi E. (2007), *Italy: Expansion, Reform, and Social Inequality in Higher Education*, in Shavit (2007)
- Reynolds D. (1992), *A review of achievements and limitations in British school effectiveness research*, ERIC Document No. ED344304
- Resnick et. al. (1997), *Protecting adolescents from harm: findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health*, in *Journal of the American Medical Association*, 278, 10
- Robert P. (2010), *School Choice, Learning, Outcomes and Inequality of Educational Opportunity*, slide presentata alla 3rd International Bamberg Summer School in Empirical Education Research
- Rutter M., Maughan B., Mortimore P. e Ouston J. (1979), *Fifteen Thousand Hours*, London: Open Books
- Sammons P. (1999), *School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century*, Lisse, Swets and Zeitlinger.

- Scabini E. (2009), *Contro la crisi, investire sui bimbi*, Studi e Ricerche, Milano, <<http://www.cattolicanews.it/2196.html>>
- Scheerens J. Bosker R. (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness*, Oxford, Pergamon Press.
- Schneeweis N. e Winter-Ebmer R. (2007), *Peer effects in Austrian Schools*, *Empirical Economics*, 32, 387-409
- Schindler Rangvid B. (2004), *Educational Peer Effects. Quantile Regression Evidence from Denmark with PISA2000 data*
- Schizzerotto A (1994), *Origini sociali, appartenenza di genere e opportunità di istruzione*, in Paci M. (a cura di), *Le dimensioni della disuguaglianza*, Il Mulino, Bologna
- (2010), *Come sono cambiate le disuguaglianze sociali in Italia tra il XX e il XXI secolo*, in *Mosaico Italia. Lo stato del paese agli inizi del XXI secolo*, AIS, Associazione Italiana di Sociologia, Franco Angeli, Milano
- Schizzerotto A. e Barone C. (2006), *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna
- Schuetz G., Ursprung H. e Wößmann L. (2005), *Education policy and equality of opportunity*. CESIFO wp.1518
- Shavit Y. e Blossfeld H.P. (1993), *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder
- Shavit Y. e Westerbeek K. (1997), *Educational Stratification in Italy: Reforms, Expansion, and Equality of Opportunity*, in *European Sociological Review*, 14, 1, pp. 33-47
- Slavin R.E. (1987), *Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best evidence synthesis*, *Review of educational research*, 57, pp. 293-336
- (1990), *Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best evidence synthesis*, *Review of educational research*, 60, pp. 471-499
- Stocké V. (2007), *Strength, Sources, and Temporal Development of Primary Effects of Families' Social Status on Secondary School Choice*, Sonderforschungsbereich 504, WP series, n° 07-60
- Sullivan A. (2001), *Cultural Capital and Educational Attainment*, in *Sociology*, 35, pp. 893-913
- (2007), *Cultural Capital, Cultural Knowledge and Ability*, in *Sociological Research Online*, 12, 6 <<http://www.socresonline.org.uk/12/6/1.html>>
- Swift A. (2004), *Would Perfect Mobility be Perfect?*, in *European Sociological Review*, 20, 1, pp. 1-11
- Teachman J.D. (1987), *Family Background, Educational Resources and Educational Attainment*, in *American Sociological Review*, 52, 4, pp. 548-557
- Teddlie C. e Stringfield S. (1993), *Schools make a difference: Lessons learned from a 10-year study of school effects*, New York: Teachers College Press.

- Teddlie C. e Reynolds D., (2000), *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Routledge, London.
- Treiman D.J. (1970), *Industrialization and Social Stratification*, in Laumann E.O., *Social Stratification: Research and Theory for the 1970s*, Indianapolis: Bobbs Merrill.
- Triventi M. e Trivellato P. (2008), *Le onde lunghe dell'università italiana. Partecipazione e risultati accademici degli studenti del novecento*, in Polis, XXII, 1, pp. 85-116
- Triventi M. (2010), *Le dinamiche delle disuguaglianze di istruzione. Origini sociali e conseguimento dei titoli di studio in 16 paesi europei. 1920-1975*, in Polis, 2, pp. 287-318
- Vandell D. L., Belsky J., Burchinal M., Steinberg L., Vandergrift N., e NICHD Early Child Care Research Network (2010), *Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*, in Child Development, 81, pp. 737-756.
- Vallet L.A (2004), *The Dynamics of Inequality of Educational Opportunity in France: Change in the Association Between Social Background and Education in Thirteen Five-Year Birth Cohorts (1908-1972)*; Paper prepared for the meeting of the ISA Research Committee on Social Stratification and Mobility
- Ventura F., Milone P. e van der Ploeg J.D. (2008), *La vita fuori dalle città*, Amp Edizioni, Perugia
- Vidoni D. e Grassetto L. (2010), *To teach or to organize? This is the question. An analysis of the relationship between school principals' time allocation strategies and student achievement*, in American Educational Research Journal, ID: 0186-SIA-09-QTA
- Waldfogel J. (2004), *Social Mobility, Life Chances, and the Early Years*, Case paper 88, Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics
- Wilson T.P. (1989), *Metodi qualitativi contro metodi quantitativi nella ricerca sociale*, in Sociologia e Ricerca Sociale, 29, pp. 3-33
- Wossman L. (2005), *Families, Schools, and Primary-School Learning: Evidence for Argentina and Colombia in an International Perspective*, World Bank Policy Research Working Paper 3537
- Young M., (1958), *The Rise of the Meritocracy, 1870–2033: An Essay on Education and Equality*, Baltimore, MD: Penguin Books.

ALLEGATI

ALLEGATO 1

TRACCIA DELL'INTERVISTA IN PROFONDITA' AI GENITORI

Buongiorno, la ringrazio molto per aver accettato l'invito. Come saprà stiamo conducendo una indagine sugli apprendimenti scolastici dei bambini della scuola elementare. La classe di suo figlio/a è stata coinvolta in questo studio e suo figlio/a assieme ai compagni hanno nei giorni scorsi svolto un test di apprendimento della lettura. Come le hanno anticipato i docenti, vorremmo ora intervistare alcuni genitori di un piccolo campione di studenti da noi selezionato. Il colloquio durerà circa 1,5 ore e come vedrà le chiederò semplicemente di raccontarmi un po' come trascorre le giornate suo figlio/a, come va la scuola, come se la cava con i compiti, quali hobby ha...

Informazioni di *background*

- Quanti anni ha adesso suo figlio?
- È figlio unico?
- A che età ha cominciato la scuola elementare?
- Ha frequentato la scuola materna? Anche il nido?
- Chi si occupava di suo figlio quando usciva dalla materna?
- Cosa faceva dopo la scuola materna? Riusciva a praticare qualche sport o coltivare qualche *hobby*?
- Alla fine della materna cosa sapeva fare suo figlio? Sapeva già leggere qualcosa o scrivere o contare?
- E chi gli ha impartito queste competenze?

La scuola elementare

- A suo figlio piace andare a scuola?
- Come è stato l'impatto con le elementari?
- Che cosa gli piace di più? E cosa di meno?
- Come sono i suoi rendimenti scolastici?
- Le sembra che suo figlio apprenda con facilità la didattica? Ci sono delle materie in cui va meglio di altre?
- (*se ha fratelli o sorelle*) E rispetto agli altri fratelli (o sorelle) come sono i rendimenti scolastici di suo figlio? Ci sono differenze? Quali?
- Ha un buon rapporto coi compagni?
- E con gli insegnanti?

I compiti a casa

- Chi va solitamente ora a prenderlo a scuola? A che ora?
- Come si gestisce solitamente i compiti a casa?
- Li fa in autonomia o è seguito?
- Chi lo segue? In che modo?

Il tempo libero

- Come impiega il tempo libero suo figlio?
- Vede amici?
- Riesce a coltivare degli *hobby* o a praticare sport?
- Guarda la tv? Che cosa? Quali programmi? Per quanto tempo al giorno?
- Usa il pc? E internet? Per cosa?

La lettura

- A suo figlio piace leggere?
- Che cosa gli piace? In quali momenti della giornata legge per suo piacere personale?
- Da dove gli viene secondo lei la buona (o scarsa) propensione alla lettura?
- In classe lo stimolano a sufficienza nella lettura?

I genitori

- Voi, mamma e papà a che ora arrivate il pomeriggio o la sera?
- Di cosa vi occupate? Lavorate entrambi?
- Che studi avete fatto?
- Quali sono i vostri *hobby*?
- Come impiegate il vostro tempo libero?
- E a lei o a suo marito/moglie piace leggere? Cosa leggete?

I viaggi e i fine settimana

- Cosa fate di solito il week end? Come impiegate il tempo?
- Fate qualcosa con o per i bambini?
- E le vacanze? Quali sono le vostre mete abituali?
- Avete viaggiato tanto? Anche con i figli?

I genitori e la scuola

- Torniamo infine ancora a parlare della scuola. Voi personalmente vi sentite soddisfatti della scuola frequentata da vostro figlio? E delle insegnanti? E del rendimento scolastico di vostro figlio?
- Che rapporto avete con gli insegnanti?
- E che relazione avete con i genitori degli altri bimbi?
- Che cosa vorreste vedere migliorato nella vostra scuola?
- E in che cosa invece la vostra scuola o classe eccelle?

- A voi piaceva andare a scuola? Che rapporto avevate con lo studio?

Aspettative

- Se provate ad immaginare vostro figlio da grande, come lo vedete? Cosa farà? Cosa diventerà?
- Proseguirà secondo voi negli studi? Andrà all'università?
- E suo figlio cosa ne pensa? Parla di ciò che vuole diventare?

La ringrazio molto per la sua disponibilità.

ALLEGATO 2

TRACCIA INTERVISTA IN PRODONDITA' AGLI INSEGNANTI

Vi ringrazio molto innanzitutto per aver partecipato all'indagine. Come sapete, stiamo conducendo queste interviste all'interno di una ricerca volta ad analizzare i fattori che incidono sui livelli di apprendimento/rendimento scolastico degli alunni delle elementari. La vostra testimonianza ci sarà di certo estremamente utile. Il colloquio durerà circa 1,5 ore, massimo 2.

Informazioni di *background*

- Lei è l'insegnante di... E invece lei è l'insegnante di.... Quali moduli seguite?
- Da quanti anni insegnate?
- Da quanti anni siete in questa scuola?
- Potreste anche dirmi la vostra età?

La classe e i differenziali

- Vorrei che innanzitutto mi raccontiate come è la vostra classe, che bambini ci sono, come me li descrivereste...
- Si tratta di una classe omogenea o eterogenea? Da quale punto di vista?
- Esistono delle differenze nei livelli di apprendimento nei vostri alunni?
- Se sì, in che modo e in che termini si manifestano?
- Quali sono i vostri alunni "migliori"? E quelli invece che mostrano maggiori problemi?
- Che cosa caratterizza un "buon alunno"? Fatemi pure degli esempi specifici
- A cosa si devono secondo voi questi differenziali di apprendimento? Quali sono i fattori principali sottostanti?
- Qual è il ruolo specifico svolto dalla famiglia nel determinare il rendimento scolastico?
- E che cosa di ancora più particolare conta secondo voi nell'ambiente familiare in questo senso?

Il ruolo della scuola

- E, sempre parlando di differenziali di apprendimento dei bambini, qual è il ruolo svolto dalla scuola o dagli insegnanti?
- In che modo un insegnante contrasta queste differenze? E voi personalmente come le affrontate?
- Esistono delle attività scolastiche o iniziative particolari che potrebbero compensare a scuola i differenziali nelle origini sociali dei bambini? Quali? Voi le proponete?

Il rapporto coi genitori

- Che tipo di rapporto avete con i genitori?
- Si tratta di un rapporto di collaborazione o di conflitto?

- In che modo questo rapporto poi si riflette poi sul bambino e sui suoi apprendimenti?

La soddisfazione personale

- Finiamo ora parlando un po' di voi. Quanto vi piace il vostro lavoro? Qual è la cosa che più vi piace? E quella che vi piace meno?
- E quanto siete soddisfatti oggi della vostra professione?

ALLEGATO 3

TRACCIA INTERVISTA IN PROFONDITA' AI DIRIGENTI

Come sa, la sua scuola è stata selezionata assieme ad una scuola di San Giuliano Mil.se come caso studio per indagare ed approfondire i possibili fattori sottostanti i differenziali di apprendimento tra i bambini delle elementari. In questo incontro con lei vorrei che mi raccontasse e descrivesse un po' la sua scuola, il contesto circostante, il "clima" interno, nonché la composizione della sua utenza.

Informazioni di *background*

- Da quanto tempo lei svolge il lavoro di dirigente scolastico?
- E da quanto tempo dirige questa scuola?
- Dove ha lavorato prima?
- Ha anche insegnato?

La sua scuola

- Parliamo della scuola dove è in ruolo attualmente. Le chiedo innanzitutto qualche dato strutturale: numero di sezioni, numero di iscritti, percentuale di presenza di studenti stranieri, ecc...
- Mi potrebbe descrivere anche più in generale il contesto entro cui è inserita la sua scuola, da un punto di vista culturale, economico e sociale?
- Da che famiglie provengono i vostri alunni? Come me le descriverebbe?
- E parlando dei vostri insegnanti: sono tutti di San Donato? Da dove vengono? Che età hanno in media?

I differenziali di apprendimento

- Parliamo più specificatamente dei rendimenti dei vostri studenti. Avete dei dati circa i rendimenti dei vostri studenti?
- Come sono valutati gli studenti dai vostri insegnanti? Vengono conservate le pagelle? E i voti degli esami di V?
- Esistono delle differenze tra i vostri bambini a livelli di rendimenti scolastici? Ci sono bambini più o meno bravi di altri? In che cosa soprattutto? In quali materie? E perché?
- Cosa incide secondo lei sui rendimenti degli studenti di questa età? Quali sono i fattori più importanti? Si tratta di fattori interni alla scuola o esterni?
- Secondo lei, la sua scuola presenta delle particolarità specifiche rispetto ad altre scuole del territorio? Se sì, quali? Con quale altra scuola si potrebbe comparare e perché?

ALLEGATO 4

SCHEMA DELLE INTERVISTE IN PROFONDITA' AI GENITORI. IL CAMPIONE INTERVISTATO, ORDINATO SULLA BASE DEI RISULTATI AL TEST PIRLS DEI BAMBINI.

Scuola	Classe	Studente	Voto al test	Figlio unico	Classe sociale	Titolo studio madre	Titolo studio padre	Intervist.
San Donato	C	G. maschio	9,7	Si	Professionisti	Laurea	Diploma	Padre
San Giuliano	B	M. femmina ⁶²	9,4	No	Impiegati	Professionale	Terza media	Madre
San Giuliano	A	F. femmina	9,1	No	Impiegati	Professionale	Terza media	Madre
San Giuliano	A	G. femmina	9,1	Si	Impiegati	Diploma	Laurea	Madre
San Giuliano	C	A. maschio	9,1	Si	Impiegati	Diploma	Diploma	Madre
San Giuliano	A	E. maschio	8,8	Si	Impiegati	Diploma	Diploma	Madre
San Giuliano	A	A. maschio	8,8	No	Impiegati	Terza media	Terza media	Padre
San Donato	B	J. maschio	8,5	No	Dirigenti	Diploma	Laurea	Madre
San Donato	C	A. femmina	7,9	No	Quadri	Laurea	Laurea	Madre
San Giuliano	B	V. maschio	7,9	SI	Operai	Diploma	-	Madre
San Donato	B	Ju. Maschio	7,6	No	Operai	Laurea	Terza media	Madre
San Giuliano	A	F. femmina	7,6	Si	Impiegati	Diploma	Terza media	Madre
San Donato	A	A. maschio	6,9	Si	Impiegati	Laurea	Laurea	Madre
San Donato	B	D. maschio	6,7	Si	Operai	Terza media	Terza media	Madre
San Giuliano	D	G. femmina	6,7	No	Operai	Terza media	Terza media	Madre
San Donato	A	D. maschio	6,0	No	Dirigenti	Laurea	Laurea	Madre
San Donato	C	F. maschio	5,5	No	Operai/impiegati	Terza media	Terza media	Madre
San Giuliano	B	M. maschio	3,9	No	Operai	Terza media	Terza media	Madre

⁶² M. femmina e F. femmina di San Giuliano Mil.se sono due gemelle, eterozigote.