

Innocenti Report Card 15

Partire svantaggiati

La disuguaglianza educativa tra i bambini dei paesi ricchi

Precedenti numeri di questa serie:

Innocenti Report Card 1

A league table of child poverty in rich nations

Innocenti Report Card 2

A league table of child deaths by injury in rich nations

Innocenti Report Card 3

A league table of teenage births in rich nations

Innocenti Report Card 4

Una classifica comparata dello svantaggio educativo nei paesi industrializzati

Innocenti Report Card 5

A league table of child maltreatment deaths in rich nations

Innocenti Report Card 6

Povert  dei bambini nei paesi ricchi 2005

Innocenti Report Card 7

Prospettiva sulla povert  infantile. Un quadro comparativo sul benessere dei bambini nei paesi ricchi

Innocenti Report Card 8

Come cambia la cura dell'infanzia. Un quadro comparativo dei servizi educativi e della cura per la prima infanzia nei paesi economicamente avanzati

Innocenti Report Card 9

Bambini e adolescenti ai margini. Un quadro comparativo sulla disuguaglianza nel benessere dei bambini nei paesi ricchi

Innocenti Report Card 10

Misurare la povert  tra i bambini e gli adolescenti. Un nuovo quadro comparativo della povert  infantile in alcuni paesi a reddito medio-alto

Innocenti Report Card 11

Il benessere dei bambini nei paesi ricchi. Un quadro comparativo

Innocenti Report Card 12

Figli della recessione. L'impatto della crisi economica sul benessere dei bambini nei paesi ricchi

Innocenti Report Card 13

Equit  per i bambini. Una classifica della disuguaglianza nel benessere dei bambini nei paesi ricchi

Innocenti Report Card 14

Costruire il futuro. I bambini e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile nei paesi ricchi

Progetto grafico: MCC, Regno Unito (mccdesign.com)

Stampa a cura di: Idea Web, Italia (ideawebsrl.it)

Innocenti Report Card 15

Partire svantaggiati

La disuguaglianza educativa tra i bambini dei paesi ricchi

“Garantire entro il 2030 ad ogni ragazza e ragazzo libertà, equità e qualità nel completamento dell'educazione primaria e secondaria che porti a risultati di apprendimento adeguati e concreti”

– Obiettivi globali per lo sviluppo sostenibile, 2015, Obiettivo 4.1

SINTESI

Nei paesi più ricchi del mondo, alcuni bambini hanno un rendimento scolastico inferiore ad altri a causa di circostanze al di fuori del loro controllo, come il luogo in cui sono nati, la lingua parlata o l'occupazione dei genitori. Al loro ingresso nel sistema scolastico questi bambini partono da una posizione svantaggiata, che può peggiorare ulteriormente se le politiche e le pratiche educative rafforzano, anziché ridurre, il divario esistente con i coetanei. Questi tipi di disuguaglianze sono ingiusti. Non tutti i bambini hanno pari opportunità per raggiungere appieno il loro potenziale, per perseguire i loro interessi e sviluppare i propri talenti e abilità. Tutto questo ha costi sociali ed economici.

Il presente rapporto è dedicato alle disuguaglianze nell'ambito educativo in 41 dei paesi più ricchi del mondo, tutti membri dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) e/o dell'Unione europea (UE). Utilizzando i dati più recenti disponibili, prende in esame le disuguaglianze durante tutta l'infanzia e adolescenza, dall'accesso alla scuola materna fino alle aspettative durante l'istruzione secondaria superiore, ed esplora in profondità le relazioni esistenti tra disuguaglianza educativa e fattori come occupazione dei genitori, contesto migratorio, genere del bambino e caratteristiche degli istituti scolastici.

L'elemento chiave del rapporto è la classifica riepilogativa, che riassume l'entità delle disuguaglianze educative a livello di scuola dell'infanzia, elementare e secondaria. L'indicatore di disuguaglianza a livello prescolare è

la percentuale di bambini iscritti a programmi di apprendimento organizzato un anno prima dell'età ufficiale d'ingresso alla scuola primaria. Per la scuola sia primaria (quarta elementare, 10 anni circa) sia secondaria (15 anni) è invece il divario nei punteggi relativi alla lettura tra gli studenti con il rendimento più basso e quelli con il rendimento più elevato.

Risultati principali

In quasi tutti i 41 paesi analizzati, almeno 9 bambini su 10 frequentano la scuola dell'infanzia l'anno prima di iniziare la scuola primaria. Eppure, in 16 paesi, i bambini non iscritti alla scuola dell'infanzia l'anno prima di andare a scuola sono oltre il 5%, il che corrisponde complessivamente a più di un milione di bambini.

In quarta elementare, all'età di circa 10 anni, si registrano forti divari fra le capacità di lettura dei bambini. In quasi tutti i paesi, oltre il 10% dei bambini non raggiunge un livello intermedio per quanto riguarda le competenze di lettura previste per tale età.

Anche a 15 anni emergono notevoli disparità nei punteggi relativi alla lettura: Lettonia, Irlanda e Spagna occupano i primi tre posti della classifica, rivelandosi i paesi più equi, mentre Malta (38^a posizione), Bulgaria (37^a) e Israele (36^a) si distinguono per i livelli di disuguaglianza più alti.

I paesi possono presentare gradi diversi di disuguaglianze educative nelle diverse fasi del percorso scolastico. Irlanda e Slovenia si trovano infatti nel terzo inferiore (elevata disuguaglianza) per quanto riguarda il tasso di iscrizione alla scuola materna, per poi passare nel terzo superiore (bassa disuguaglianza)

verso la fine della scuola secondaria. La Francia, invece, ha una delle percentuali più alte di iscrizione alla scuola dell'infanzia, ma poi ricade nel terzo inferiore a livello di scuola secondaria. I Paesi Bassi passano dall'essere il paese con la maggiore uguaglianza in termini di capacità di lettura nella scuola primaria alla 26esima posizione (su 38 paesi) all'età di 15 anni.

Affrontare il nodo della disuguaglianza educativa non significa sacrificare standard elevati. I paesi con i risultati medi migliori tendono ad avere anche livelli più bassi di disparità nella competenza di lettura dei bambini, a riprova del fatto che l'innalzamento del livello degli studenti con i risultati peggiori non comporta un appiattimento verso il basso del rendimento degli studenti migliori.

Un'elevata ricchezza nazionale, inoltre, non è sinonimo di elevata uguaglianza. Alcuni dei paesi più poveri inclusi in questo rapporto, come Lettonia e Lituania, presentano infatti tassi di iscrizione prescolare più alti e minori disuguaglianze nella capacità di lettura nella scuola sia primaria che secondaria rispetto a quelli con risorse decisamente superiori.

Quali sono i fattori alla base della disuguaglianza educativa fra i bambini?

Occupazione dei genitori

Molte disuguaglianze nel progresso educativo dei bambini sono legate al contesto familiare. Tali disparità sono già presenti quando i bambini entrano nella scuola dell'infanzia. In 16 dei 29 paesi europei per i quali sono disponibili dati, i bambini appartenenti al quinto più povero dei nuclei

familiari hanno un tasso di frequenza prescolastica più basso rispetto ai bambini del quinto più ricco. Questo divario persiste per tutto il percorso educativo del bambino. Le differenze nell'occupazione dei genitori spiegano fino a un terzo della variazione nei punteggi relativi alla lettura dei bambini di 10 (quarta elementare) e 15 anni. A parità di tutte le altre condizioni, i ragazzi di 15 anni i cui genitori svolgono un lavoro di alto livello hanno molte più probabilità di aspettarsi di proseguire gli studi superiori rispetto a quelli con genitori che svolgono lavori di basso profilo.

Background migratorio

In 21 dei 25 paesi con livelli significativi di immigrazione, i quindicenni immigrati di prima generazione tendono ad avere risultati inferiori a scuola rispetto ai non immigrati. In 15 paesi, questa tendenza si conferma anche tra i ragazzi immigrati di seconda generazione. In Australia e Canada, tuttavia, gli studenti immigrati di seconda generazione tendono ad avere risultati scolastici migliori rispetto ai non immigrati. Queste differenze rispecchiano i diversi modelli migratori nei vari paesi.

Differenze di genere

In quarta elementare, si riscontrano già notevoli differenze di genere in termini di capacità di lettura a favore delle femmine. In alcuni paesi, tuttavia, il divario può restringersi notevolmente quando i test vengono eseguiti al computer anziché su carta. I divari relativi ai risultati in lettura tendono ad aumentare via via che i bambini crescono: a 15 anni, la superiorità del rendimento delle ragazze rispetto ai compagni varia dal 2% in Irlanda al 12% in Bulgaria. Le ragazze hanno inoltre molte più probabilità dei ragazzi di proseguire gli studi dopo la scuola secondaria.

Differenze fra le scuole

In moltissimi paesi, si registrano notevoli differenze fra una scuola e l'altra nei punteggi medi in lettura.

In Bulgaria, Ungheria e Paesi Bassi, quando i ragazzi hanno 15 anni, si rilevano maggiori variazioni in termini di risultati fra una scuola e l'altra che fra i ragazzi della stessa scuola. Per contro, le variazioni fra istituti in Finlandia, Islanda e Norvegia sono relativamente contenute. Un importante fattore che spiega queste disparità di risultati è il contesto familiare medio dei ragazzi che frequentano ciascuna scuola. Le differenze dovute al contesto familiare tendono a incidere in misura maggiore in paesi come Ungheria e Lussemburgo, dove i figli di famiglie più agiate e quelli di famiglie più povere tendono a frequentare scuole diverse.

Cosa si può fare per ridurre le disuguaglianze educative?

I paesi possono avere prestazioni educative medie molto simili ma livelli di disuguaglianza educativa decisamente diversi. Questo dato suggerisce che ridurre le disuguaglianze è possibile. Detto ciò, il sistema scolastico di ogni paese si è sviluppato in un contesto nazionale distinto; politiche e prassi che funzionano in un paese potrebbero non funzionare in un altro. Tuttavia, alcuni principi generali sono rilevanti per qualsiasi paese che desideri ridurre le disparità:

- **Garantire istruzione e cura di alta qualità nella prima infanzia a tutti i bambini** – Garantire che tutti i bambini abbiano accesso a opportunità di apprendimento prescolare di alta qualità svolge un ruolo importante nel ridurre le disuguaglianze socio-economiche esistenti all'inizio del percorso scolastico.
- **Assicurare che tutti i bambini raggiungano un livello minimo di competenze di base adeguato** – Un test chiave per qualsiasi sistema educativo è verificare che fornisca a tutti i bambini le competenze di base necessarie per partecipare pienamente alla società. Questo dovrebbe essere un requisito di base per un sistema educativo equo.

- **Ridurre l'impatto delle disuguaglianze socio-economiche** – Attraverso una combinazione di sussidi e servizi pubblici, i paesi ricchi possono garantire a tutti i bambini l'opportunità di beneficiare al massimo dell'istruzione, di sviluppare interessi variegati e di raggiungere appieno il loro potenziale. Anche la riduzione della segregazione dei bambini con differenti contesti familiari in scuole diverse può contribuire a garantire che abbiano tutti pari opportunità.
- **Colmare i divari di genere nel raggiungimento degli obiettivi** – Politici ed educatori devono garantire il pari coinvolgimento di ragazzi e ragazze in tutte le materie fondamentali, prestando attenzione al mix di genere degli insegnanti e mettendo in discussione gli stereotipi di genere in ogni fase del processo.
- **Produrre dati migliori** – Non sappiamo abbastanza su come le disuguaglianze si sviluppino e persistano in diversi contesti. Per colmare queste lacune occorrono ulteriori dati oggettivi di alta qualità, transnazionali e comparabili. Studi longitudinali che seguano gli stessi bambini nel corso della crescita risulterebbero particolarmente preziosi.
- **Attenzione all'uguaglianza, non alle semplici medie** – Politiche e dibattiti pubblici dovrebbero inoltre tenere maggiormente conto delle indagini internazionali già disponibili, come quelle utilizzate in questo rapporto. I raffronti internazionali dovrebbero prendere in considerazione non solo il rendimento scolastico medio dei vari paesi, ma anche il grado di disuguaglianza tra gli studenti di ogni paese. Una maggiore uguaglianza non va a scapito dei risultati medi; entrambi sono necessari per offrire a tutti i bambini un inizio equo.

SEZIONE 1

INTRODUZIONE

“Gli Stati parti riconoscono il diritto del fanciullo all'istruzione... al fine di garantire l'esercizio di tale diritto in misura sempre maggiore e in base all'uguaglianza delle possibilità”

– Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia, 1989, Articolo 28

Nei paesi più ricchi del mondo, alcuni bambini hanno un rendimento scolastico inferiore ad altri a causa di circostanze al di fuori del loro controllo, come il luogo in cui sono nati, la lingua parlata o l'occupazione dei genitori. Al loro ingresso nel sistema scolastico questi bambini partono da una posizione svantaggiata, che può peggiorare ulteriormente se le politiche e le pratiche scolastiche rafforzano, anziché ridurre, il divario esistente con i coetanei. Si tratta di un tipo di disuguaglianza profondamente ingiusto. Non tutti i bambini hanno

pari opportunità per raggiungere appieno il loro potenziale, per perseguire i loro interessi e sviluppare i propri talenti e abilità. Tutto questo ha costi sociali ed economici.

Questa *Report Card* si concentra su 41 paesi ad alto e medio reddito membri dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) e/o dell'Unione europea (UE).

La nostra principale preoccupazione è la disuguaglianza nel rendimento dei bambini alla fine del biennio superiore. Questo è l'indicatore

chiave della nostra classifica. Le disuguaglianze esistenti in questa fase, infatti, influenzano e limitano le loro prospettive da adulti. Indicano inoltre in che misura il sistema educativo sia riuscito a offrire pari opportunità a tutti.

Esistono diversi modi per misurare le disuguaglianze in ambito scolastico. In questo rapporto, vengono utilizzati i dati più accurati e aggiornati per esaminare le differenze tra i singoli bambini e tra le diverse scuole, a cominciare dalle disparità nell'accesso all'educazione prescolare. Per i bambini in età

scolare, si considerano le variazioni dei punteggi nei test di lettura standardizzati nella scuola primaria e secondaria e le aspettative di proseguimento degli studi a livello superiore. Ciò fornisce una prospettiva a lungo termine alla nostra discussione sulle disuguaglianze educative.

La nostra ricerca affronta tre serie di quesiti:

1. Quanta disuguaglianza educativa è presente nei paesi ricchi? Questo dato varia a seconda dei paesi?
2. In che misura le condizioni iniziali, le circostanze e le caratteristiche dei bambini incidono sulle disuguaglianze educative? In che modo questo varia a seconda del paese e delle diverse fasi del percorso educativo?
3. In che misura i sistemi educativi e gli istituti scolastici amplificano o riducono le disuguaglianze fra gli studenti? Quali politiche e prassi possono contribuire a ridurre le disparità?

Inizieremo ad affrontare questi interrogativi nella Sezione 2, che presenta una classifica delle disuguaglianze nelle diverse fasi del percorso educativo, dalla scuola dell'infanzia a 15 anni, età in cui in alcuni sistemi termina la scuola dell'obbligo. Ci concentreremo sulla scuola dell'obbligo perché vogliamo comprendere le disuguaglianze educative esistenti quando la maggior parte dei bambini/ragazzi frequenta ancora la scuola. Inoltre, i dati relativi a questa fase della vita dei bambini/ragazzi sono i più completi. Nelle Sezioni 3, 4 e 5, tratteremo un quadro più dettagliato delle possibili fonti di disuguaglianze educative e di come queste si sviluppino via via che i bambini procedono nel percorso scolastico. La Sezione 6 esaminerà brevemente i vari sistemi educativi e le relative politiche. Nella sezione 7 analizzeremo le implicazioni della nostra analisi e proporremo le nostre raccomandazioni.

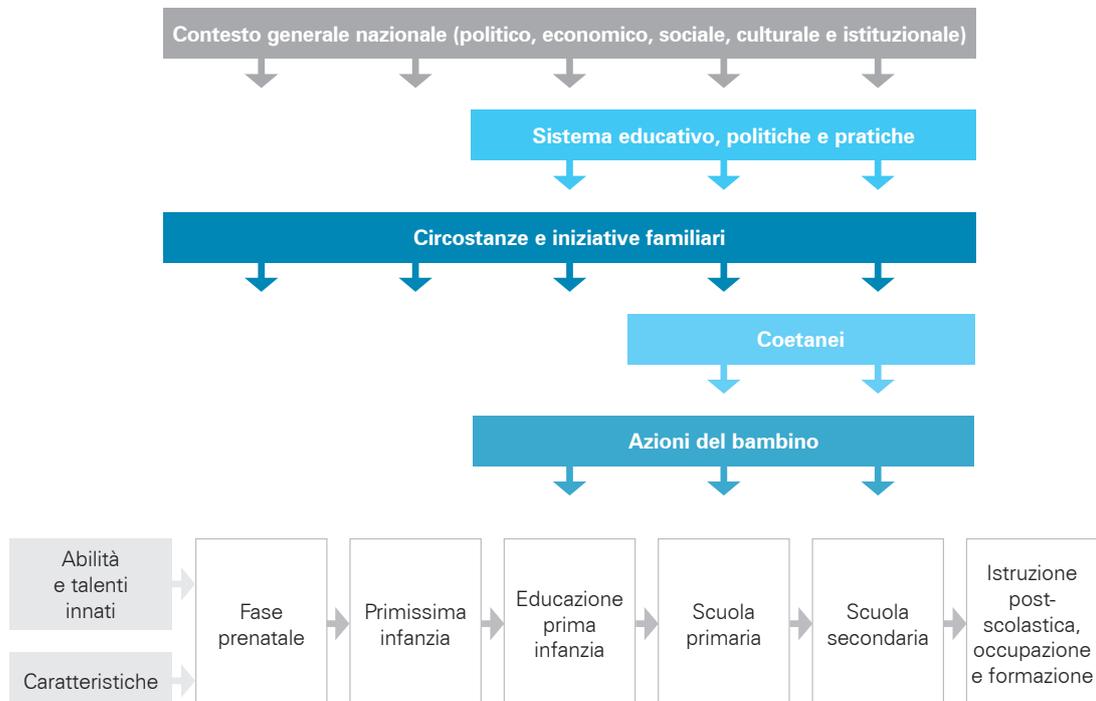
Si riscontrano sensibili variazioni nell'accesso all'educazione prescolare per i bambini più piccoli, nei loro progressi scolastici e nelle loro aspettative di proseguire gli studi dopo la scuola dell'obbligo. Le disparità legate alla situazione economica familiare si manifestano presto e tendono a persistere. Anche il genere e il luogo di nascita di un bambino possono essere fonte di disuguaglianza. In questa *Report Card*, vengono determinati l'entità del divario tra le scuole all'interno di ciascun paese e il ruolo che politiche e prassi educative possono svolgere nel ridurre o nel rafforzare le disuguaglianze. I raffronti internazionali indicano che la portata di tutti questi tipi di disuguaglianza varia sensibilmente da un paese all'altro, il che permette di trarre importanti lezioni dalle diverse politiche e prassi educative.

Box 1 Quali sono le cause della disuguaglianza educativa?

Per ridurre la disuguaglianza educativa è indispensabile comprenderne a fondo le origini. Il presente rapporto esamina queste tematiche utilizzando una prospettiva che copre l'intero arco della vita (vedi Figura 1).

- La parte inferiore dello schema mostra il percorso del bambino attraverso il sistema educativo ed evidenzia come le disuguaglianze in una fase possano alimentare altre nelle fasi successive. Indica inoltre che alcune cause di disuguaglianza possono risalire a prima della nascita.
- Il contesto generale nazionale (economico, sociale e culturale) influisce sulle disuguaglianze educative durante l'infanzia.
- Le politiche e le pratiche del sistema educativo e delle singole scuole esercitano un'ulteriore influenza una volta che i bambini accedono all'istruzione formale. Possono infatti svolgere un ruolo di livellamento, riducendo il divario tra le condizioni di partenza dei bambini e le esperienze della prima infanzia, accentuare le disuguaglianze o crearne di nuove.
- Le circostanze familiari, come il benessere economico, il livello di istruzione e le iniziative dei genitori (come leggere ai propri figli o finanziare lezioni extra) influiscono sullo sviluppo educativo del bambino.
- L'influenza dei coetanei può diventare sempre più importante man mano che i bambini procedono nel loro percorso scolastico.
- Le azioni dei bambini stessi, come gli interessi che perseguono, svolgono un ruolo nell'aumentare o ridurre il divario con i coetanei.

Figura 1: Una prospettiva sulle disuguaglianze educative nell'arco della vita



Fonte: design originale degli autori

SEZIONE 2

CLASSIFICA RIEPILOGATIVA

Figura 2: Classifica riepilogativa
La disuguaglianza nei tre cicli del percorso educativo

Posizione	Paese	Scuola dell'infanzia (posizione)	Scuola primaria (posizione)	Scuola secondaria (posizione)
1	Lettonia	4=	2	1
2	Irlanda	33	16	2
3	Spagna	22	4	3
4	Danimarca	17=	12	4
5	Estonia	31		5
6	Polonia	4=	15	6
7	Croazia	24=		7
8	Giappone	34		8
9	Canada	27	18	9
10	Slovenia	28	17	10
11	Finlandia	14	3	11
12	Portogallo	8	8	12
13	Italia	15	6	13
14	Romania	39		14
15	Lituania	1	13	15
16	Regno Unito	20	23	16
17	Repubblica di Corea	35		17
18	Svizzera	4=		18
19	Ungheria	32	19	19
20	Norvegia	17=	7	20
21	Grecia	29		21
22	Islanda	2=		22
23	Germania	23	20	23
24	Stati Uniti	40	22	24
25	Svezia	16	11	25
26	Paesi Bassi	10=	1	26
27	Repubblica Ceca	38	10	27
28	Belgio	10=	9	28
29	Austria	10=	5	29
30	Australia	36	25	30
31	Cipro	26		31
32	Slovacchia	37	21	32
33	Nuova Zelanda	30	28	33
34	Lussemburgo	13		34
35	Francia	2=	14	35
36	Israele	4=	27	36
37	Bulgaria	24=	26	37
38	Malta	17=	29	38
	Cile	21	24	
	Messico	9		
	Turchia	41		

Nota: lo sfondo azzurro chiaro indica il posizionamento nel terzo superiore della classifica, l'azzurro scuro denota il terzo intermedio e il blu il terzo inferiore.

Le celle in bianco indicano che non ci sono dati disponibili.

Fonte: vedi Box 2.

Box 2 Interpretazione dei dati

Alcuni paesi ricchi ottengono risultati migliori di altri nel garantire l'uguaglianza nei tre cicli di istruzione dei bambini: prescolare, primaria e secondaria. Il quadro comparativo mostra dove si colloca un determinato paese per ciascuna delle tre fasi, evidenziando se si trovi nel terzo superiore, intermedio o inferiore. La classifica finale è basata sui dati relativi alle disuguaglianze registrate in ogni paese all'età di 15 anni. Tali disparità influenzano e limitano, infatti, le prospettive dei ragazzi da adulti.

Gli indicatori forniscono un'istantanea della disuguaglianza in ciascuna delle tre fasi (vedi Box 2):

- Per l'età prescolare, l'indicatore è la percentuale di bambini iscritti a forme di apprendimento organizzato per almeno un'ora alla settimana un anno prima dell'età ufficiale di inizio della scuola primaria. Denota l'uguaglianza in termini di accesso all'educazione prescolare e costituisce un indicatore dell'uguaglianza di opportunità.
- L'indicatore per la scuola primaria è il divario nei punteggi relativi alla capacità di lettura tra gli studenti di quarta elementare con il punteggio più basso e quelli con il punteggio più alto. Ci concentriamo sulla lettura, anziché su matematica o scienze, perché rappresenta una via d'accesso ad altre forme di apprendimento.
- L'indicatore per la scuola secondaria è il divario nei punteggi relativi alla capacità di lettura tra gli studenti con il punteggio più basso e quelli con il punteggio più alto all'età di 15 anni.

Scuola dell'infanzia: l'indicatore utilizzato è la percentuale di bambini iscritti a forme di apprendimento organizzato un anno prima dell'età ufficiale di inizio della scuola primaria per almeno un'ora alla settimana. L'età ufficiale varia a seconda del paese. Una classificazione media è riportata per i paesi con lo stesso tasso di partecipazione prescolare.

Fonte: SDG Indicators Global Database (indagini sull'istruzione formale condotte da UNESCO, OCSE ed EUROSTAT, vedi <<https://unstats.un.org/sdgs/indicators/database/>>), ad eccezione di Austria, Germania, Repubblica Ceca e Slovacchia (iscrizione a 5 anni in scuole per l'infanzia ufficiali, banca dati utenti EU-SILC – European Union Statistics on Income and Living Conditions, 2016) e Canada (Indicatore 4.2.2, 2015-16, Government of Canada Sustainable Development Goal Data Hub, <www144.statcan.gc.ca/sdg-odd/goal-objectif04-eng.htm>).

Scuola primaria: l'indicatore è il divario nei punteggi relativi alla capacità di lettura tra gli studenti di quarta elementare (circa 10 anni) con risultati peggiori rispetto al 90% dei coetanei (10° percentile) e quelli con risultati migliori rispetto al 90% dei coetanei (90° percentile). La classificazione del Regno Unito si basa esclusivamente su Inghilterra e Irlanda del Nord. I punteggi in lettura sono stati standardizzati nel 2001, in modo da avere una media internazionale di 500 e una deviazione standard di 100. La maggior parte dei bambini tende a ottenere un punteggio compreso fra 300 e 700.

Fonte: Rapporto PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 2016, International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Vedi: <<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html>>.

Scuola secondaria: l'indicatore è il divario nei punteggi relativi alla capacità di lettura tra gli studenti di 15 anni (in seconda media o in una classe superiore) con risultati peggiori rispetto al 90% dei coetanei (10° percentile) e quelli con risultati migliori rispetto al 90% dei coetanei (90° percentile). I punteggi in lettura sono stati standardizzati nel 2000, in modo da avere una media internazionale di 500 e una deviazione standard di 100. La maggior parte dei ragazzi tende a ottenere un punteggio compreso fra 300 e 700 punti.

Fonte: indagine OCSE-PISA (Programme for International Student Assessment), 2015. Vedi: <www.oecd.org/pisa/>.

Cile, Messico e Turchia sono stati omessi dalla classifica riepilogativa perché la percentuale di quindicenni esclusi dall'indagine PISA 2015 o che non frequentano la scuola supera il 20%. Ciò significa che le cifre per questi paesi non costituiscono un indicatore affidabile della disuguaglianza educativa per tale fascia di età. Le loro posizioni rispetto all'indicatore relativo all'educazione prescolare sono riportate sotto la classifica, a titolo di riferimento.

Fonte: PISA 2015.

Per maggiori informazioni su dati e metodologie, si rimanda a Gromada, A. et al., "Measuring Inequality in Children's Education in Rich Countries", *Innocenti Working Paper 2018-18*, Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF, Firenze, 2018.

I risultati suggeriscono l'assenza di una relazione sistematica tra il reddito nazionale e i tre indicatori di uguaglianza educativa. Alcuni dei paesi più poveri oggetto del confronto, come Lettonia e Lituania, si distinguono infatti per l'accesso pressoché universale all'apprendimento prescolare e riescono a contenere la disuguaglianza delle prestazioni in lettura tra gli studenti delle scuole sia primarie che secondarie più efficacemente rispetto a paesi che dispongono di maggiori risorse.

Finlandia, Lettonia e Portogallo hanno i sistemi educativi più equi in base a tutti e tre gli indicatori di uguaglianza educativa della classifica. Australia, Nuova Zelanda e Slovacchia si collocano invece nel terzo inferiore per ciascuno di essi.

Alcuni paesi presentano gradi molto diversi di disuguaglianza nei diversi cicli del sistema scolastico. Irlanda e Slovenia sono gli unici due paesi che risalgono dal terzo

inferiore per quanto riguarda l'accesso prescolare al terzo intermedio per l'uguaglianza nella scuola primaria fino al terzo superiore per l'uguaglianza nella scuola secondaria. Anche Estonia e Giappone ottengono risultati molto superiori a livello di scuola secondaria rispetto a quanto farebbe prevedere la loro posizione in classifica per la scuola dell'infanzia.

È inoltre possibile avere un sistema relativamente equo all'inizio del percorso scolastico e registrare poi ampie disparità verso la fine della scuola secondaria. Austria, Belgio e Paesi Bassi si collocano nel terzo superiore della graduatoria relativa a scuola dell'infanzia e primaria, ma nel terzo inferiore per quanto riguarda la scuola secondaria. Nel passaggio dall'indicatore relativo alla scuola primaria e quello della secondaria, l'Austria scende dal 5° al 29° posto, il Belgio dal 9° al 28° e i Paesi Bassi precipitano dalla prima alla 26ª posizione.

Verrebbe naturale pensare che i paesi in fondo alla classifica possano copiare con successo il sistema educativo dei paesi con i risultati migliori. Dal loro esempio è indubbiamente possibile trarre lezioni interessanti, tuttavia tali lezioni devono essere riprodotte con la debita cautela. Come abbiamo sottolineato all'inizio di questo rapporto, sono molte le cause della disuguaglianza educativa. I contesti politici, economici, sociali, culturali e istituzionali variano ampiamente tra i diversi paesi. Ciò che funziona in un paese potrebbe non funzionare altrove.

SEZIONE 3

L'ISTRUZIONE PRESCOLARE

Il percorso educativo inizia spesso in un asilo nido, dove i bambini imparano a interagire tra loro e con gli educatori. L'offerta di servizi di assistenza all'infanzia pubblici di alta qualità viene sempre più vista come una politica tesa ad aiutare i genitori che lavorano e contrasta le disparità nelle condizioni di partenza dei bambini fornendo un ambiente sociale e formativo stimolante per tutti i tipi di famiglia.¹

Usiamo i termini "istruzione prescolare" e "servizi di assistenza all'infanzia" in modo intercambiabile per indicare tutti i generi di formazione e cura per la prima infanzia offerti all'interno di appositi centri. La distinzione tra assistenza all'infanzia ed educazione prescolare è vaga in molti paesi, ma è ancora frequente associare alla prima i servizi per i bambini di età inferiore a 3 anni (nido) e alla seconda quelli per bambini dai 3 anni in su (scuola dell'infanzia).

I vantaggi dell'educazione prescolare possono essere duraturi. Secondo l'OCSE, i quindicenni che riferiscono di aver frequentato più di un anno di educazione prescolare ottengono

risultati sostanzialmente migliori rispetto a quelli privi di educazione prescolare, anche dopo aver tenuto conto delle condizioni economiche e sociali dei ragazzi.² Gli studi che seguono gli stessi bambini per un periodo di tempo indicano una serie di benefici a lungo termine. I bambini che frequentano la scuola dell'infanzia hanno maggiori probabilità di completare successivi cicli di istruzione e di conseguire un titolo universitario. Nel complesso, tendono ad avere un percorso educativo più lungo.³ A trarne il maggiore vantaggio sono i bambini le cui madri non hanno frequentato a lungo la scuola e quelli provenienti dalle famiglie più povere.⁴ Fornire un accesso universale all'apprendimento e all'assistenza nella prima infanzia è un potenziale mezzo per ridurre la disuguaglianza.

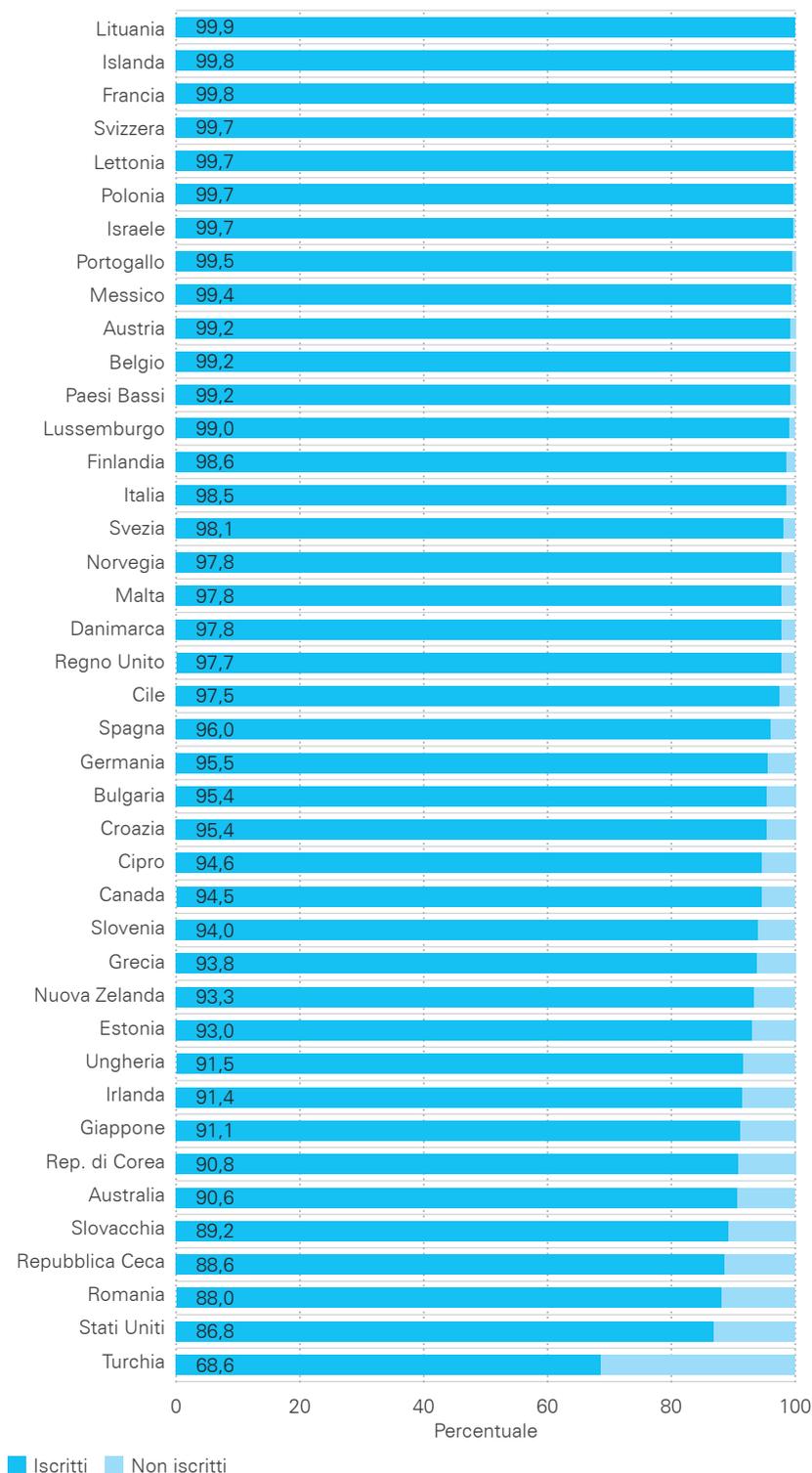
La maggior parte dei bambini inizia la scuola primaria avendo già avuto qualche esperienza di apprendimento organizzato

Uno dei punti contenuti negli Obiettivi di sviluppo sostenibile (SDG) è che tutti i bambini dovrebbero avere accesso a un'educazione prescolare

di qualità. La *Figura 3* mostra che, in quasi tutti i 41 paesi OCSE e della UE analizzati, almeno 9 bambini su 10 frequentano la scuola dell'infanzia l'anno prima dell'ingresso alla primaria. In molti di questi paesi, il tasso di iscrizione è praticamente del 100%, un dato che spesso riflette un obbligo statutario di iscrivere un bambino alla scuola dell'infanzia in quell'anno. Pur non tenendo conto delle differenze internazionali nell'organizzazione dell'educazione per la prima infanzia (come la qualità del servizio o le ore di frequenza), questa istantanea indica che quasi tutti i bambini iniziano la scuola primaria avendo sperimentato qualche forma di apprendimento con i propri coetanei.

In alcuni paesi, però, la situazione è diversa. In Turchia solo due bambini su tre (69%) frequentano la scuola dell'infanzia nell'anno che precede la scuola dell'obbligo. In altri 15 paesi, fra cui Australia, Canada, Repubblica di Corea e Stati Uniti, il tasso di iscrizione oscilla tra l'85 e il 95%, il che significa che oltre un milione di bambini in questi paesi iniziano la scuola primaria senza alcuna esperienza recente di apprendimento di gruppo.

Figura 3: Quanti bambini frequentano la scuola dell'infanzia?
 Percentuale di bambini iscritti a forme di educazione prescolare nel 2015
 (almeno un'ora a settimana l'anno prima dell'età ufficiale di inizio della scuola primaria)



L'erogazione di servizi di assistenza all'infanzia per i bambini più piccoli in età prescolare è ben lontana dall'essere universale

La maggior parte dei bambini inizia la scuola avendo già avuto qualche esperienza di apprendimento di gruppo. Un raffronto internazionale, tuttavia, indica che i tassi di frequenza variano in base all'età dei bambini della fascia prescolare. La *Figura 4* mostra le percentuali di bambini in età prescolare al di sotto dei 3 anni e dai 3 anni in su che frequentano servizi offerti da appositi centri per l'infanzia almeno un'ora alla settimana nei 31 paesi (europei) per i quali sono disponibili statistiche comparabili. Ovunque, oltre metà dei bambini di 3 anni o più frequenta la scuola dell'infanzia; in due terzi dei paesi, sono almeno quattro su cinque, con un'iscrizione pressoché universale in Belgio, Danimarca, Islanda, Spagna e Svezia. A Cipro, in Lituania e in Slovacchia, i bambini in questa fascia d'età che frequentano la scuola dell'infanzia sono meno di quattro su cinque. In Bulgaria, Regno Unito e Svizzera, sono meno di tre su quattro, dato che scende a meno di due su tre in Croazia, Grecia, Polonia e Romania.

Nota: i dati più recenti si riferiscono al 2013 per Giappone e Islanda e al 2014 per Grecia, Lussemburgo, Messico, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Slovenia e Svizzera.
Fonte: SDG Indicators Global Database, Indicatore 4.2.2 (indagini UNESCO, OCSE ed Eurostat sull'educazione formale), ad eccezione di Austria, Germania, Repubblica Ceca e Slovacchia (iscrizione a 5 anni a servizi offerti da appositi centri per l'infanzia, dati EU-SILC 2015) e Canada (Indicatore 4.2.2, 2015-16, Government of Canada Sustainable Development Goal Data Hub, <www144.statcan.gc.ca/sdg-odd/goal-objectif04-eng.htm>). Data dell'ultimo accesso ai dati: 2 luglio 2018.

L'età di inizio della scuola varia fra i paesi dell'UE, quindi il periodo compreso tra i 3 anni e l'età dell'obbligo scolastico è più lungo in alcuni paesi che in altri.⁵ In Ungheria, l'educazione prescolare inizia a 3 anni (e la scuola primaria a 6), eppure solo l'87% dei bambini di età pari o superiore a 3 anni frequenta la scuola dell'infanzia. In Estonia e Svezia, gli unici due paesi dell'UE in cui l'educazione obbligatoria non iniziava prima dei 7 anni al momento

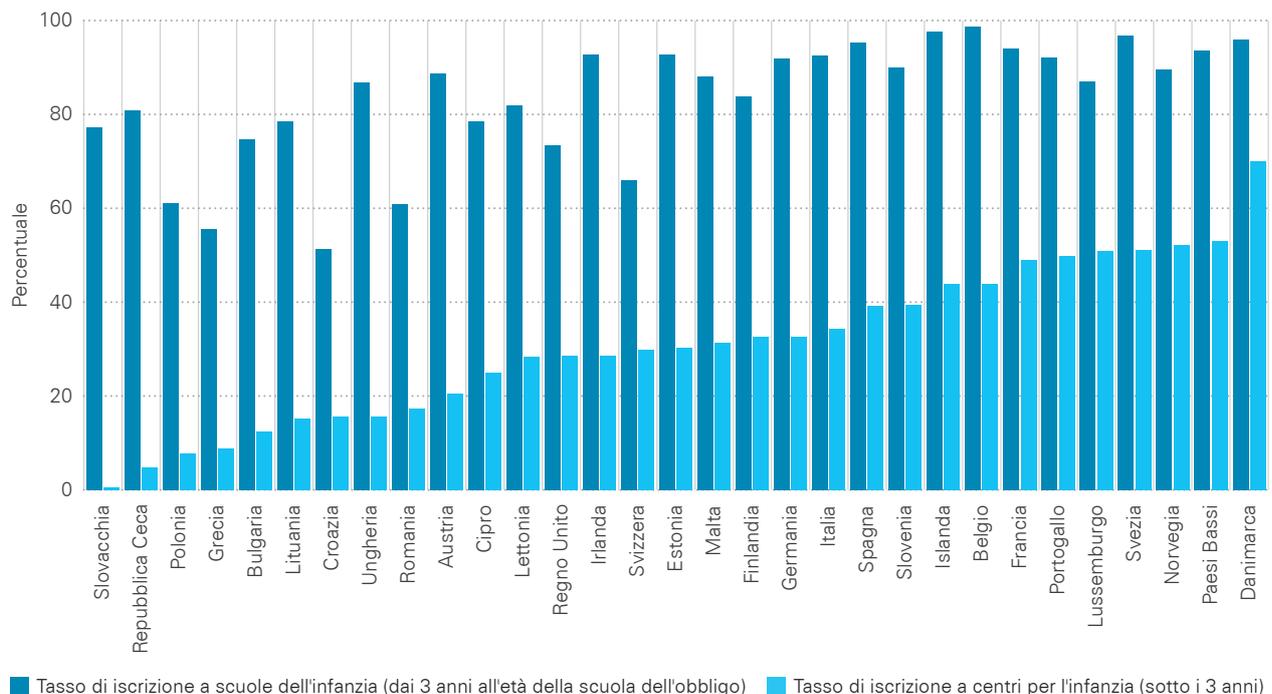
dell'indagine, la frequenza è risultata superiore al 90%. I tassi medi di iscrizione nascondono inoltre le variazioni sub-nazionali (vedi Box 3).

In tutti i paesi, i bambini di età inferiore a 3 anni hanno meno probabilità di frequentare centri di assistenza all'infanzia rispetto ai loro coetanei di 3 anni e più. Sono infatti meno di 1 su 10 in Grecia, Polonia, Repubblica Ceca e Slovacchia, e meno di uno su cinque in

Bulgaria, Croazia, Lituania, Romania e Ungheria. I tassi di iscrizione sono inferiori al 50% quasi ovunque, ad eccezione di Francia, Lussemburgo, Norvegia, Paesi Bassi, Portogallo e Svezia, dove circa un bambino su due al di sotto dei 3 anni frequenta centri per l'infanzia, e Danimarca, che si distingue come il paese con il più alto tasso di iscrizione di bambini di età inferiore a 3 anni a centri per l'infanzia (70%).

Figura 4: Chi assicura ai bambini il miglior inizio?

Percentuale di bambini di età inferiore a quella minima dell'obbligo scolastico che hanno frequentato centri educativi o di assistenza all'infanzia almeno un'ora alla settimana nel 2016



Nota: i dati più recenti si riferiscono al 2014 per la Svizzera e al 2015 per l'Islanda. Nei 31 paesi esaminati, l'età minima dell'obbligo scolastico varia da 4 a 7 anni. I servizi educativi e di assistenza erogati da appositi centri includono formazione e cura fornite da scuola dell'infanzia, scuola dell'obbligo, centri per l'infanzia e asili nido.
Fonte: Eurostat (ultimo aggiornamento: 1° marzo 2018).

Box 3 L'assistenza all'infanzia in Canada

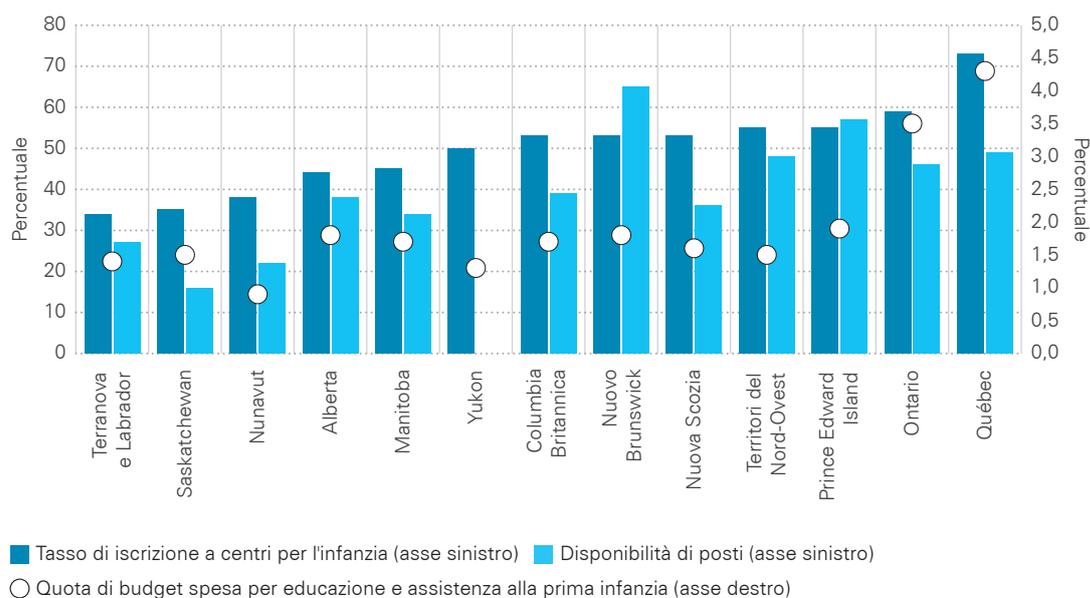
Poter usufruire di servizi di assistenza all'infanzia a prezzi accessibili rappresenta un problema per molte famiglie canadesi. In Canada, poco più della metà (54%) dei bambini di età compresa tra 2 e 4 anni frequenta qualche tipo di programma educativo o di assistenza alla prima infanzia strutturato. Questo dato nazionale oscura le variazioni sostanziali fra le 13 province e territori canadesi. In Québec, che registra il tasso di iscrizione più alto, quasi tre bambini su quattro (73%) frequentano servizi di assistenza all'infanzia, mentre nella provincia di Terranova e Labrador un solo bambino su tre (34%).⁶

Il tasso di iscrizione dei bambini di età compresa fra 2 e 4 anni è superiore nelle province e nei territori con maggiore disponibilità di strutture per bambini al di sotto dei 6 anni. Tale disponibilità è misurata sotto forma di percentuale di posti negli asili in rapporto alla popolazione di bambini in questa fascia d'età.

La *Figura 5* indica che i governi che spendono una proporzione maggiore del budget per servizi educativi e di assistenza alla prima infanzia tendono ad avere un tasso di iscrizione più alto.

Disponiamo di informazioni sulle rette medie degli asili nelle principali città canadesi,⁷ ma non in ciascuna provincia e territorio. Le rette sono più basse nelle città del Québec, dove le famiglie a medio reddito e con almeno un figlio sotto i 5 anni pagano circa il 3% del loro reddito al netto delle imposte per un posto a tempo pieno in un asilo regolamentato. Toronto (Ontario) è invece la città più costosa fra le 20 prese in esame.⁸ La spesa media per un posto all'asilo per i bambini al di sotto dei 5 anni nella città più grande del Canada ammonta infatti al 22% del reddito familiare netto medio per le famiglie con bambini in età prescolare.

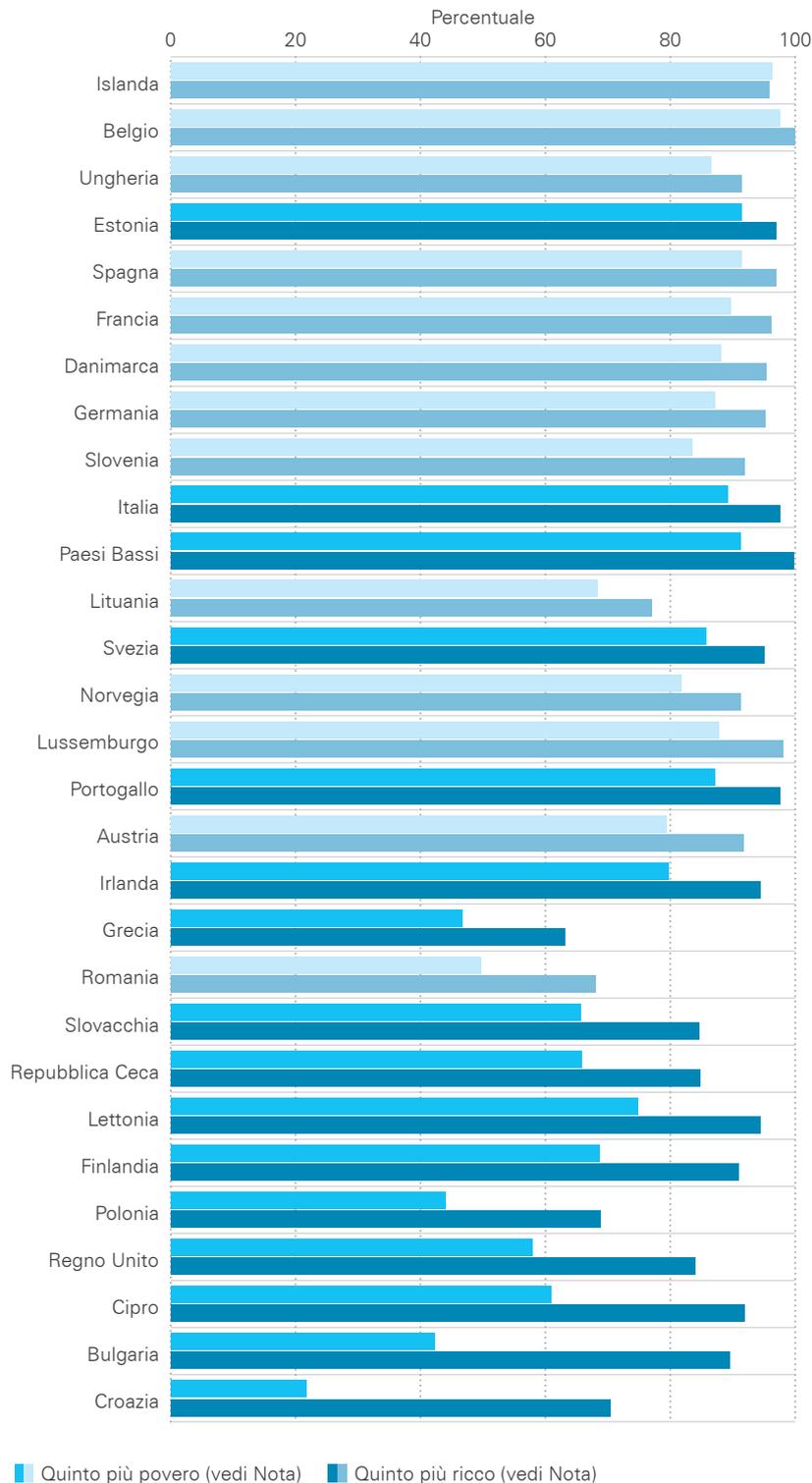
Figura 5: Tasso di iscrizione dei bambini, disponibilità di posti e spesa per gli asili nelle province e nei territori canadesi (2016)



Nota: il tasso di iscrizione agli asili si riferisce alla percentuale di bambini di età compresa fra 2 e 4 anni che frequentano regolarmente un programma educativo per la prima infanzia. Province e territori sono disposti in ordine crescente in base al tasso di iscrizione. Nessun dato sulla disponibilità di posti per lo Yukon.
Fonte: Akbari, E. e K. McCuaig, *Early Childhood Education Report 2017*, Atkinson Centre/University of Toronto, Toronto, 2018.

Figura 6: I bambini poveri hanno maggiori probabilità di non frequentare la scuola dell'infanzia

Tasso di iscrizione alla scuola dell'infanzia dei bambini appartenenti al quinto inferiore e superiore della distribuzione del reddito familiare (2016)



I bambini appartenenti a famiglie con reddito più basso hanno minori probabilità di frequentare la scuola dell'infanzia

I bambini di età pari o superiore a 3 anni hanno minori probabilità di frequentare la scuola dell'infanzia se provengono da nuclei familiari della fascia di reddito più bassa. La Figura 6 riporta separatamente i tassi di iscrizione alla scuola dell'infanzia per i bambini appartenenti al quinto più povero e al quinto più ricco dei nuclei familiari nei 29 paesi per i quali sono disponibili i dati. In 16 paesi, ai bambini appartenenti al quinto più povero corrisponde un tasso di frequenza della scuola dell'infanzia inferiore rispetto ai bambini del quinto più ricco.

La Croazia registra il divario maggiore, in termini sia assoluti che relativi.

Il tasso di frequenza dei bambini delle famiglie più abbienti è tre volte superiore a quello dei loro coetanei più poveri. Se infatti nelle famiglie appartenenti al quinto più ricco della distribuzione del reddito due bambini su tre (70%) frequentano la scuola dell'infanzia, nel quinto più povero il tasso è inferiore a un bambino su quattro (22%).

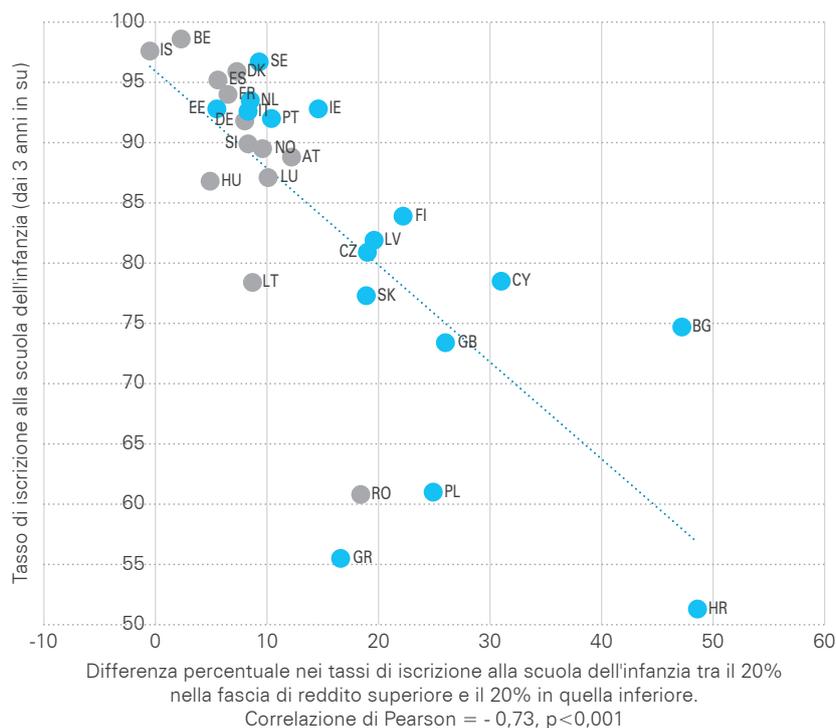
Nota: i paesi sono ordinati in base all'ampiezza del divario assoluto in punti percentuali. Per l'Islanda sono stati utilizzati i dati relativi al 2015. Nessun dato per Malta e Svizzera. Nessun dato di area per Germania, Paesi Bassi e Slovenia. Sono state utilizzate ponderazioni trasversali individuali. I paesi con differenze statisticamente significative tra i quintili di reddito superiore e inferiore ($p < 0,05$) sono indicati con tonalità più scure. Una differenza è considerata statisticamente significativa quando è maggiore di quanto ci si potrebbe aspettare per motivi casuali. Si è tenuto conto dell'età del bambino e dell'area di residenza per grado di urbanizzazione. I quintili di reddito sono determinati utilizzando la distribuzione di reddito disponibile equivalente (al lordo dei sussidi e al netto delle imposte) tra tutti i bambini di età compresa tra 3 anni e l'età minima per la scuola dell'obbligo. **Fonte:** EU-SILC 2016 (versione del 14 marzo 2018).

La Bulgaria presenta il secondo maggiore divario assoluto: il 42% dei bambini del quinto più povero dei nuclei familiari frequenta la scuola dell'infanzia, contro l'89% dei coetanei del quinto più ricco. Ciò significa che i bambini provenienti da famiglie più ricche hanno più del doppio delle probabilità di frequentare la scuola dell'infanzia. Il tasso di iscrizione dei bambini appartenenti al quinto più ricco dei nuclei familiari bulgari è pari al tasso medio in Norvegia.

Un ulteriore fattore da considerare per quanto riguarda la frequenza della scuola dell'infanzia è la disponibilità o l'accessibilità di tali servizi nelle aree rurali, rispetto a quelle urbane. In due paesi, Croazia e Polonia, esiste un notevole divario fra aree urbane e rurali. Mentre quattro bambini su cinque di età pari o superiore a 3 anni frequentano la scuola dell'infanzia nelle zone urbane della Croazia, solo un bambino su tre fa altrettanto nelle zone rurali. In Polonia, nelle aree urbane tre bambini su quattro sono iscritti alla scuola dell'infanzia, nelle aree rurali meno di uno su due.

I paesi con maggiori disuguaglianze di reddito tendono a registrare tassi di frequenza media più bassi (vedi Figura 7). Questo dato sembra indicare che l'accessibilità, dal punto di vista economico, dei servizi di assistenza all'infanzia per i bambini in età prescolare può costituire una barriera decisiva e una fonte di disuguaglianza educativa.

Figura 7: In presenza di elevate disuguaglianze di reddito, la frequenza della scuola dell'infanzia è generalmente bassa
Tasso di frequenza della scuola dell'infanzia e divario di reddito (2016)



Nota: I paesi con differenze statisticamente significative tra i quintili di reddito superiore e inferiore (p < 0,05) sono indicati in blu.
Fonte: vedi Figura 4 e Figura 6.

SEZIONE 4

LA SCUOLA PRIMARIA

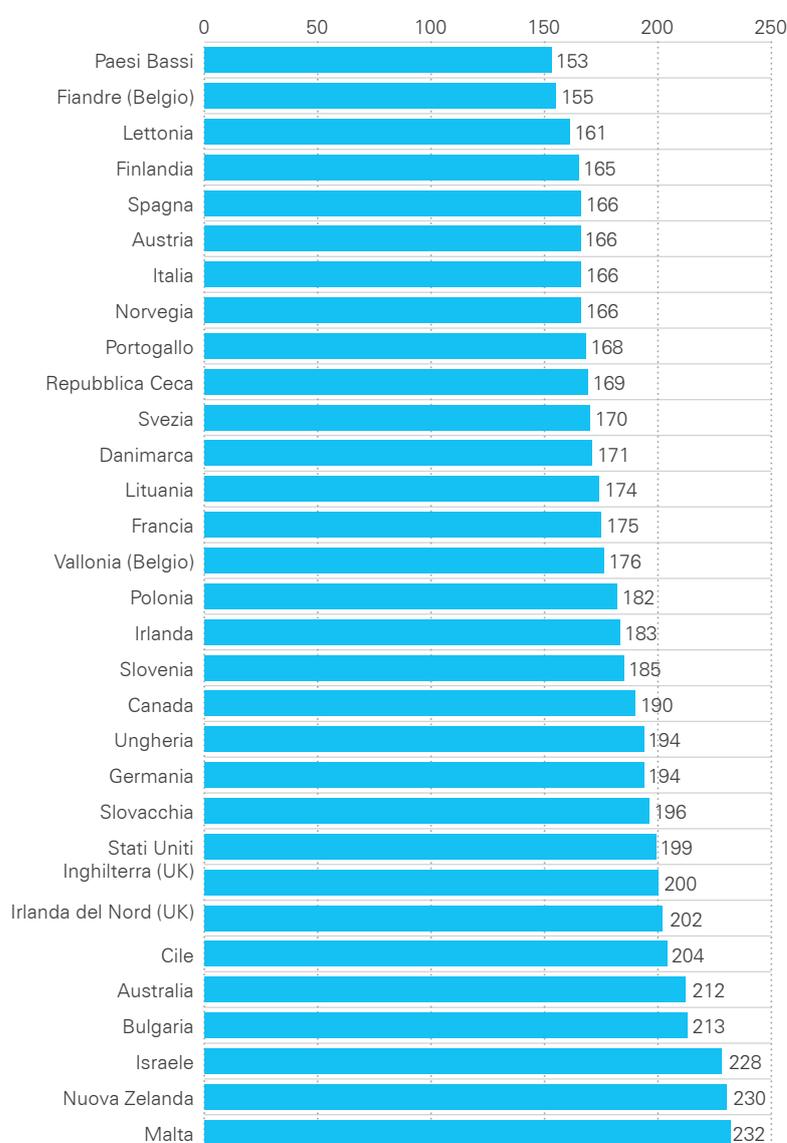
Quando i bambini iniziano la scuola primaria, presentano già notevoli differenze in termini di abilità.⁹ Le scuole hanno un ruolo fondamentale nel cercare di ridurre tali differenze e portare tutti i bambini ad un adeguato livello di competenza nelle materie fondamentali. I risultati ottenuti in lettura alla fine della scuola primaria sono particolarmente importanti, perché influenzano la capacità di un bambino di avere un buon rendimento in altre materie.

Per valutare l'entità delle disuguaglianze nella comprensione scritta, abbiamo utilizzato i dati dell'indagine PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) del 2016. Questo studio internazionale esamina campioni rappresentativi a livello nazionale di circa 4.000 studenti di quarta elementare provenienti da 150 a 200 scuole per paese o territorio. L'età media degli studenti al momento del test è di 10 anni, età in cui in genere i bambini hanno imparato a leggere e ora leggono per apprendere.

La scala PIRLS di rendimento in lettura è composta da quattro livelli di riferimento (benchmark) di comprensione scritta che possono essere utilizzati per confrontare le prestazioni degli studenti nei diversi sistemi scolastici: basso (400), intermedio (475), alto (550) e avanzato (625). Ogni benchmark prevede che i bambini dimostrino determinate abilità. Al livello più basso, un bambino è in grado di leggere un testo semplice e di individuare informazioni che vi sono esplicitamente riportate. Al livello avanzato, un bambino è in grado di leggere un testo relativamente complesso e di interpretare le motivazioni e i sentimenti di un personaggio, anche se questi non sono esplicitamente indicati.

Figura 8: Dove sono presenti i maggiori divari in termini di comprensione della lettura?

Divario nella capacità di lettura in quarta elementare (2016)



Nota: la denominazione Fiandre (Belgio) o BE-VLG indica la regione belga di lingua fiamminga. La denominazione Vallonia (Belgio) o BE-WAL indica la Federazione Vallonia-Bruxelles, regione belga francofona. La scala di rendimento in lettura prevede una media di 500, pari alla capacità di lettura media nel 2001, e una deviazione standard di 100.

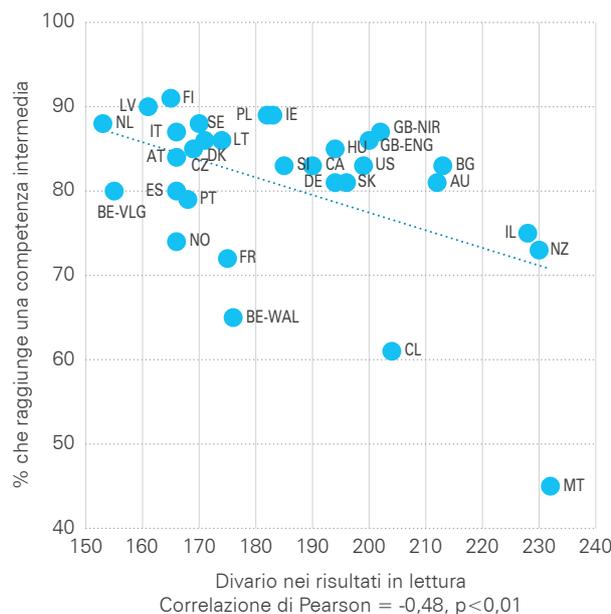
Il divario viene misurato come la differenza assoluta tra il 90° e il 10° percentile del punteggio relativo alla lettura.

Fonte: PIRLS 2016.

La Figura 8 classifica 31 sistemi scolastici in 29 paesi in base al divario nei punteggi relativi alla lettura tra gli studenti con i risultati peggiori (10° percentile) e quelli con i risultati migliori (90° percentile) rispetto alla maggior parte dei loro pari.

Nel confronto, i Paesi Bassi presentano il divario di prestazione più contenuto, pari a 153 punti. Si tratta di una differenza comunque notevole nel contesto di questa valutazione internazionale, in cui il benchmark più basso e quello più elevato sono separati da soli 225 punti. Uno scarto di 153 punti significa che gli studenti con i punteggi più bassi sono di due benchmark, o livelli di competenza, inferiori rispetto a quelli con i punteggi più alti. Lo scarto è ancora più ampio per Israele, Malta e Nuova Zelanda, i paesi che presentano i maggiori divari nelle capacità di lettura (rispettivamente 228, 232 e 230 punti), equivalenti a tre livelli di competenza.

Figura 9: Laddove la disuguaglianza di rendimento è più elevata, l'abilità di lettura è generalmente inferiore
 La percentuale di studenti che raggiungono il benchmark internazionale intermedio in quarta elementare è più elevata dove il divario nel rendimento in lettura è inferiore (2016)



Nota: vedi Figura 8.
 Fonte: PIRLS 2016.

Box 4 Che cos'è il benchmark internazionale intermedio PIRLS?

Leggendo un mix di testi letterari più semplici e relativamente complessi, gli studenti sono in grado di:

- Individuare, riconoscere e riprodurre in maniera autonoma azioni, eventi e sentimenti esplicitamente dichiarati;
- Fare inferenze dirette sulle caratteristiche, i sentimenti e le motivazioni dei personaggi principali;
- Interpretare le cause e i motivi ovvi, riconoscere le prove oggettive e fornire esempi;

- Cominciare a riconoscere le scelte linguistiche.

Leggendo un mix di testi informativi più semplici e relativamente complessi, gli studenti sono in grado di:

- Individuare e riprodurre due o tre informazioni ricavate dal testo;
- Fare inferenze dirette per fornire spiegazioni fattuali;
- Iniziare a interpretare e integrare le informazioni per ordinare gli eventi.

Fonte: Mullis, I.V.S., Martin M.O., Foy P. e M. Hooper, *PIRLS 2016 International Results in Reading*, Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2017.

Il divario non indica livelli assoluti di comprensione scritta ma la distanza fra i lettori migliori e quelli peggiori. Se si prende in esame sia il divario sia il livello assoluto di abilità in lettura, si scopre che i bambini dei paesi con maggiori disuguaglianze nei punteggi relativi alla lettura hanno meno probabilità di raggiungere un buon livello di competenza in rapporto al benchmark internazionale intermedio (vedi Box 4). Oltre a presentare i maggiori divari, Israele, Malta e Nuova Zelanda sono tra i paesi con le percentuali più elevate di studenti che non raggiungono nemmeno questo modesto benchmark internazionale.

La Figura 9 evidenzia come non si tratti di una relazione diretta. Molti meno bambini raggiungono il benchmark intermedio in Cile, Francia, Malta e Vallonia (Belgio) di quanto ci si aspetterebbe osservando i divari. Tuttavia, la tendenza generale suggerisce che i paesi con notevoli divari tra gli studenti con il rendimento migliore e peggiore presentano livelli più bassi di competenza in lettura.

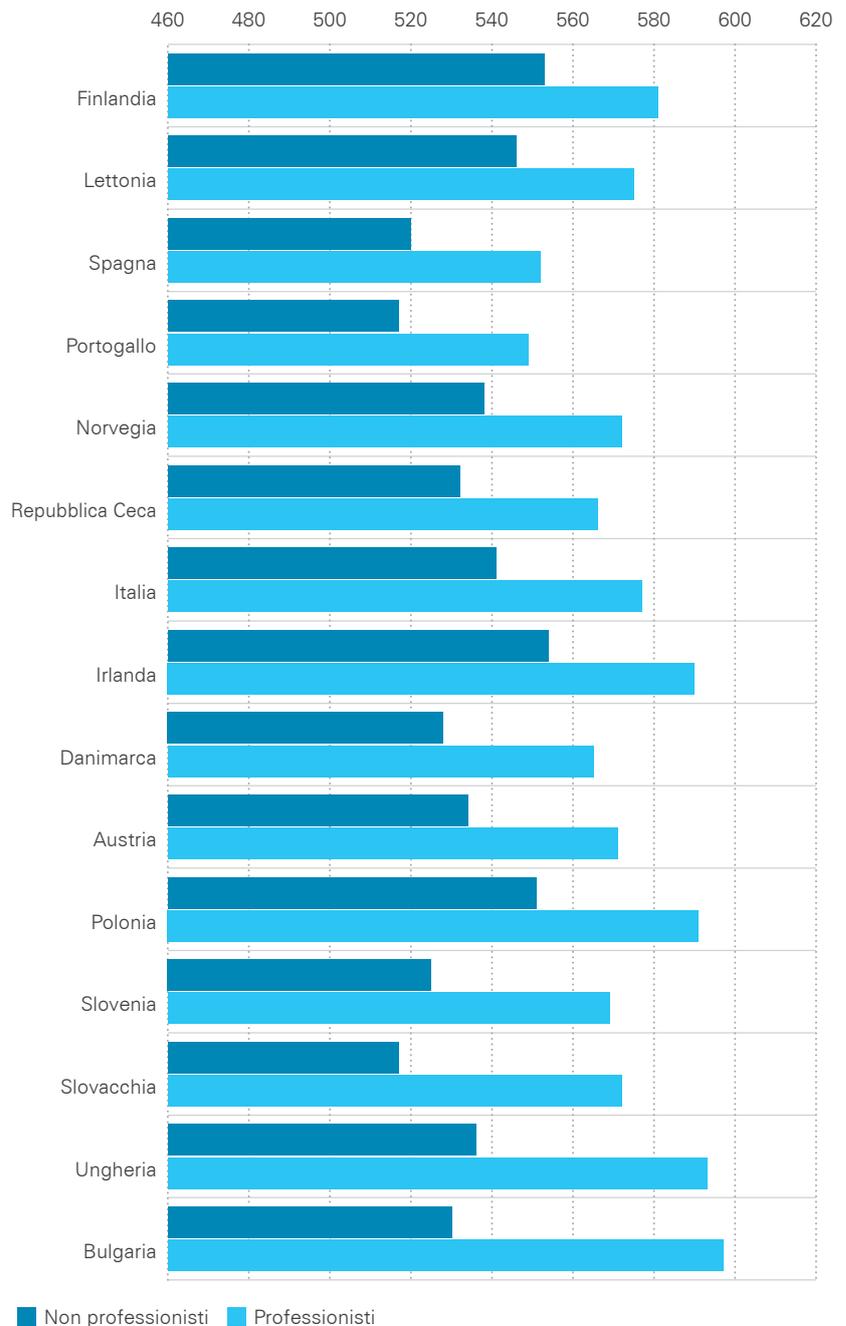
Le differenze nell'occupazione dei genitori spiegano fino a un terzo del divario nel rendimento dei bambini in lettura

Le circostanze in cui i bambini crescono incidono sul rendimento scolastico. La Figura 10 confronta i punteggi ottenuti in lettura dai bambini con almeno un genitore con un'occupazione professionale e quelli dei figli di persone con occupazioni non professionali.

Il confronto viene effettuato per un sottogruppo di paesi con tassi di risposta dei genitori sufficientemente alti da poter rientrare in questa analisi.

I professionisti includono dirigenti aziendali, alti funzionari, insegnanti, infermieri, ingegneri e medici.

Figura 10: I figli di professionisti ottengono punteggi più alti nei test di lettura
Punteggi medi in lettura dei bambini di quarta elementare in base all'occupazione dei genitori



Nota: i paesi sono ordinati in base all'entità del divario assoluto, in termini di occupazione dei genitori, nei punteggi relativi alla lettura. Sono stati esclusi i paesi per i quali manca più del 15% delle informazioni sull'occupazione dei genitori. I professionisti includono dirigenti aziendali, alti funzionari, medici, avvocati, ingegneri, tecnici o professionisti associati (come infermieri o assistenti di studi legali). I non professionisti comprendono titolari di piccole attività, impiegati, operai specializzati, lavoratori generici, addetti ai servizi o alla vendita, artigiani o commercianti, operatori di impianti o macchinari e coloro che non hanno mai svolto lavori retribuiti. Fonte: PIRLS 2016.

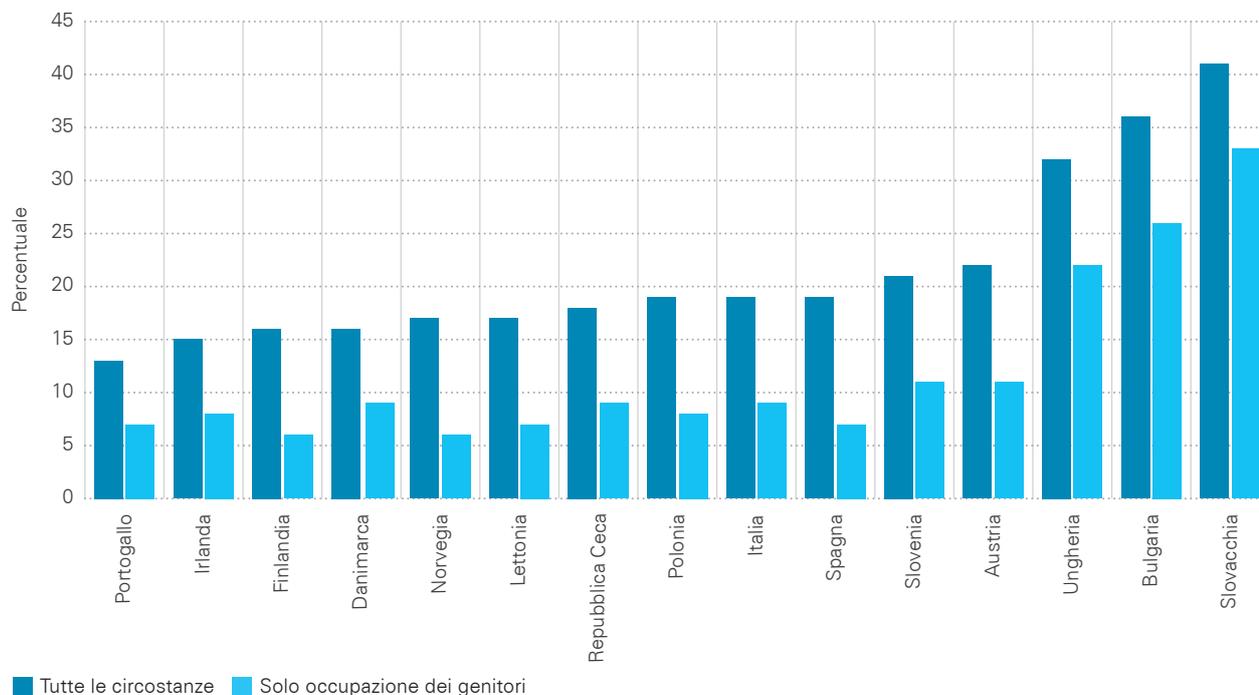
In tutti i paesi analizzati, ai bambini con almeno un genitore professionista corrispondono punteggi in lettura significativamente più alti rispetto ai figli di non professionisti. Il divario nei punteggi tra i figli di professionisti e di non professionisti varia da circa 28 punti in Finlandia a 66 punti in Bulgaria.

Altre caratteristiche dei bambini o dei genitori incidono sul rendimento in lettura: il genere del bambino, ad esempio, la lingua parlata a casa, l'ubicazione della scuola, il paese di nascita, il livello di istruzione dei genitori e se il bambino arriva a scuola affamato o stanco. A questo insieme di circostanze (compresa

l'occupazione dei genitori) è riconducibile oltre il 30% della variazione nei punteggi relativi alla lettura ottenuti dai bambini in Bulgaria (36%), Slovacchia (41%) e Ungheria (32%), ma solo il 13% in Portogallo e il 15% in Irlanda (vedi Figura 11).

Figura 11: Che cosa incide sui punteggi relativi alla lettura?

Percentuale di variazione nel rendimento in lettura dei bambini di quarta elementare dovuta a circostanze personali e familiari



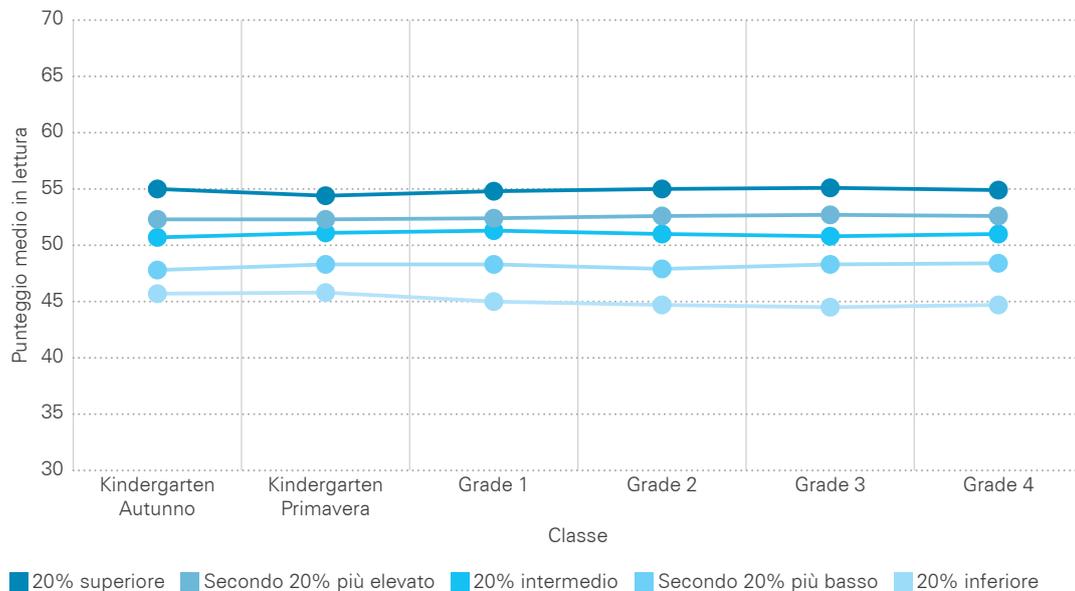
Nota: le circostanze personali e familiari includono il genere del bambino, se parla la lingua usata per i test a casa, se è nato all'estero, se arriva a scuola affamato o stanco, l'ubicazione della scuola, l'occupazione e il livello di istruzione dei genitori. Si vedano le note alla Figura 10.
Fonte: PIRLS 2016.

Box 5 Disuguaglianze educative fra ricchi e poveri negli Stati Uniti

Quando iniziano la scuola, i bambini presentano significative differenze nelle capacità cognitive legate al contesto familiare. Gli studi suggeriscono che tali differenze tendono a persistere nel corso della scuola primaria. La *Figura 12* mostra i punteggi nei test di lettura ottenuti nel 2011 da un campione numeroso e rappresentativo a livello nazionale di bambini statunitensi al loro ingresso nella scuola dell'infanzia obbligatoria (kindergarten). Tali bambini sono stati poi seguiti fino al Grade 4, l'equivalente della quarta elementare. Poiché la capacità di lettura generalmente migliora con la crescita, i punteggi sono stati inseriti in una scala comune con una media di 50 punti per facilitare il confronto nel tempo. I bambini sono stati divisi in cinque gruppi di uguali dimensioni in base al reddito medio delle famiglie nel periodo oggetto di indagine.

Le differenze nei punteggi relativi alla lettura fra tutte e cinque le fasce di reddito sono già significative quando i bambini entrano al kindergarten (la scuola dell'infanzia obbligatoria) e persistono fino al Grade 4 (l'equivalente della quarta elementare). Non vi è alcuna evidenza oggettiva che i divari vengano colmati ma, poiché neppure si allargano, è possibile che le scuole siano in grado di contrastare l'ampliamento delle disuguaglianze che potrebbe altrimenti verificarsi a causa dei vantaggi cumulativi dei bambini appartenenti a famiglie con un reddito più elevato.

Figura 12: Punteggi medi in lettura in base alla fascia di reddito, Stati Uniti



Nota: il grafico mostra i punteggi medi in lettura, standardizzati per ottenere una media di 50 e una deviazione standard di 10 in ciascun punto temporale. I test sono stati condotti nel trimestre autunnale e primaverile del kindergarten e nel trimestre primaverile dal Grade 1 al Grade 4 (prima-quarta elementare). I punteggi sono controllati in base all'età dei bambini e sono ponderati per essere rappresentativi della popolazione statunitense di alunni in questa coorte.

Fonte: Early Childhood Longitudinal Study: K-2011, US.

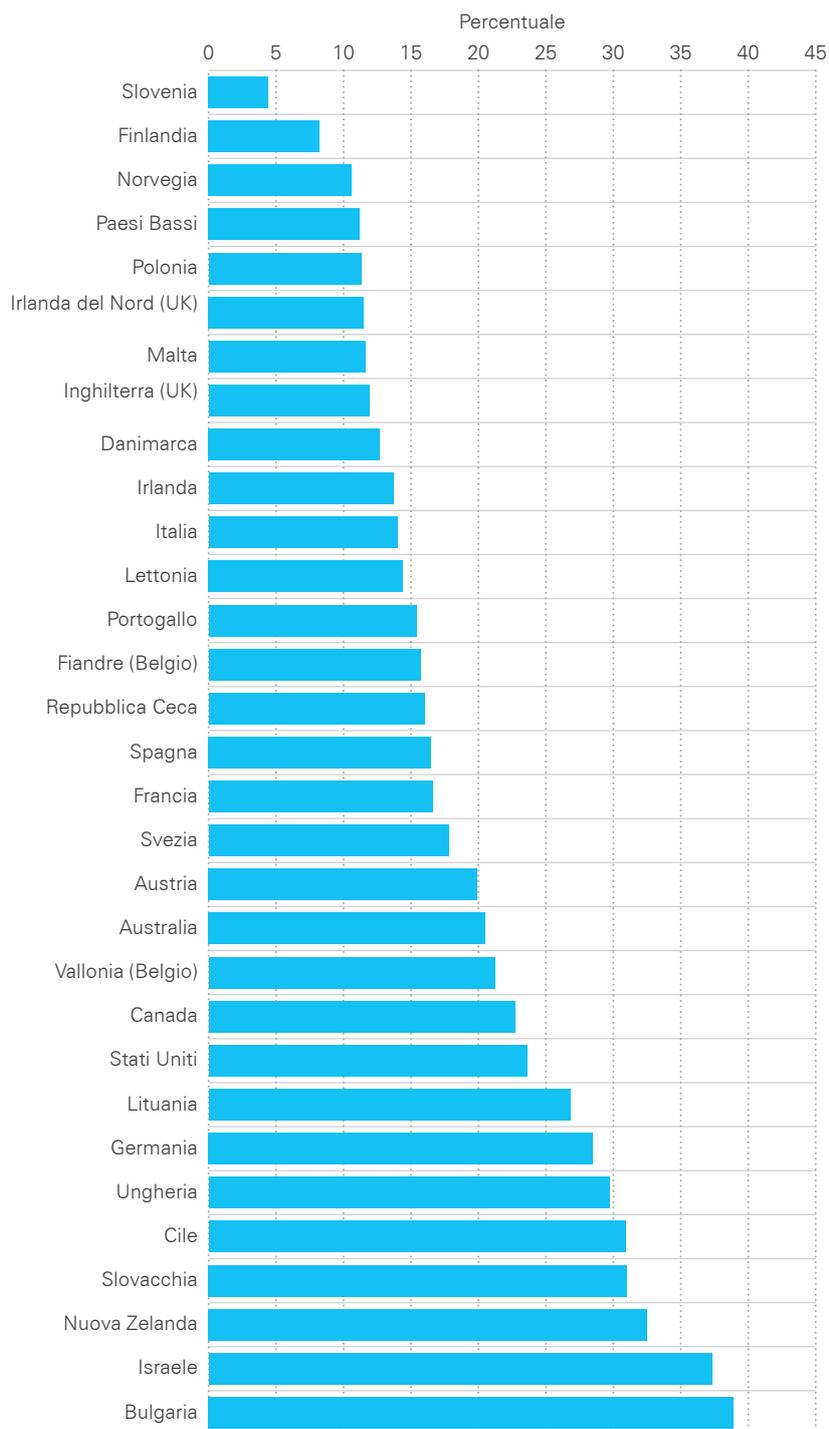
Le differenze tra istituti scolastici spiegano un quinto della variazione nei punteggi dei bambini in lettura

Le disuguaglianze tra i bambini derivano dalle differenze non solo del contesto familiare ma anche delle scuole frequentate. Un bambino potrebbe andare bene in una scuola e stentare in un'altra. Gli istituti scolastici differiscono fra loro anche all'interno dello stesso sistema educativo. Queste differenze possono essere dovute al modo in cui selezionano gli studenti: alcune, ad esempio, operano una selezione basata sull'abilità accademica o sull'affiliazione religiosa, altre imponendo delle rette. Anche l'ubicazione di una scuola e le caratteristiche della comunità circostante possono essere causa di differenze.

Abbiamo esaminato la variazione totale dei punteggi relativi alla lettura dei bambini in ogni paese e l'abbiamo suddivisa in due parti: una dovuta alle differenze tra le scuole e una dovuta alle differenze tra gli studenti che frequentano la stessa scuola.

La *Figura 13* mostra la percentuale della variazione totale dovuta a differenze tra le scuole, che sono responsabili in media del 19% della variazione totale del rendimento dei bambini in lettura nei 31 sistemi scolastici analizzati. Questo dato va dal 4% in Slovenia al 39% in Bulgaria. In altri sette paesi (Cile, Germania, Israele, Lituania, Nuova Zelanda, Slovacchia e Ungheria), le scuole influiscono per almeno il 25%.

Figura 13: Le scuole incidono sui risultati in lettura
Quota di variazione nei punteggi relativi alla lettura dovuta alle differenze fra le scuole in quarta elementare (2016)



Nota: la lunghezza di ciascuna barra indica la quota della varianza a livello di scuola ottenuta da un modello multilivello.
Fonte: PIRLS 2016.

Box 6 Test online e divario di genere

La lettura online non è semplicemente una trasposizione della lettura di tipo tradizionale sullo schermo. Richiede abilità qualitativamente diverse da quelle utilizzate offline, come l'impiego di motori di ricerca, collegamenti ipertestuali, pubblicità interattive e una valutazione più approfondita dell'affidabilità delle informazioni. Queste differenze presentano sia rischi sia opportunità in termini di risultati e di benessere degli studenti. La natura interattiva dell'ambiente digitale implica infatti che i bambini siano più esposti alle distrazioni. In positivo, si ritiene che i test online comportino un maggiore coinvolgimento degli studenti,¹⁰ un minor grado di ansia¹¹ e un'attenzione superiore alla conoscenza applicata. Agli studenti inoltre piacciono¹² e, poiché essi apprendono di più quando sono coinvolti,¹³ questi aspetti positivi potrebbero costituire un'opportunità per migliorare i risultati di gruppi che tradizionalmente rimangono indietro nella lettura, come gli studenti di sesso maschile.

Il Centro studi internazionale TIMSS & PIRLS ha preparato un test di lettura online, denominato ePIRLS, con esercizi nell'ambito delle scienze e degli studi sociali per valutare il rendimento degli studenti in un ambiente interattivo. Il test propone agli alunni lezioni su pagine web con animazioni, grafica, schede, annunci, un avatar guida e finestre a comparsa che imitano l'ambiente Internet. Esso misura la capacità di comprensione delle lezioni da parte degli alunni. In 10 paesi dell'UE o dell'OCSE, gli stessi studenti di quarta elementare hanno svolto il test cartaceo un giorno e il test computerizzato il giorno successivo. I due test sono progettati per essere direttamente confrontabili al fine di determinare come il metodo usato per il test influenzi i punteggi.

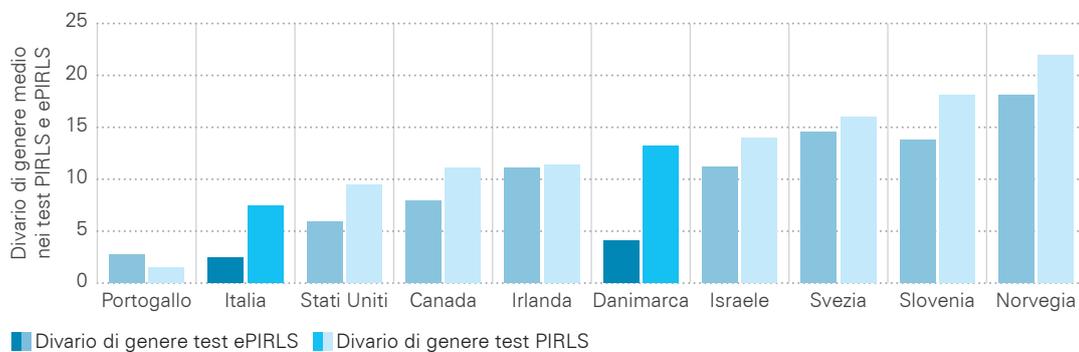
In tutti i paesi, il rendimento delle bambine in lettura è risultato superiore a quello dei compagni indipendentemente dal metodo utilizzato per i test. Tuttavia, nel test ePIRLS il divario di genere medio si è ridotto da 13 a 9 punti e il punteggio medio è aumentato. La *Figura 14* presenta la differenza fra lettura digitale e cartacea.

In Danimarca, Israele, Norvegia, Stati Uniti e Svezia, sia i maschi che le femmine hanno un rendimento migliore nei test online che in quelli cartacei. In Irlanda, i primi hanno un rendimento migliore online, mentre le prestazioni delle compagne sono equivalenti.

Quando si utilizzano i test online, nessun paese presenta sia prestazioni peggiori sia divari di genere più ampi. Nella maggior parte dei casi, non vi è alcun compromesso tra prestazioni e uguaglianza di genere. Tre paesi ottengono risultati migliori in entrambe le dimensioni, mentre altri tre migliorano in almeno una dimensione senza peggiorare nell'altra.

I divari di genere in Danimarca e Italia non sono statisticamente significativi nei test online, ne consegue che per questi paesi non è possibile affermare che le bambine ottengano risultati migliori dei compagni nella lettura online. Ciò suggerisce che non solo l'entità ma l'esistenza stessa dei divari di genere potrebbero essere influenzate dal metodo utilizzato per i test. Non è chiaro se il maggiore coinvolgimento degli studenti porti a risultati migliori nei test online; l'influenza degli ambienti interattivi sui punteggi in lettura va ulteriormente indagata.

Figura 14: Il divario di genere nei punteggi relativi alla lettura risulta più contenuto nei test online

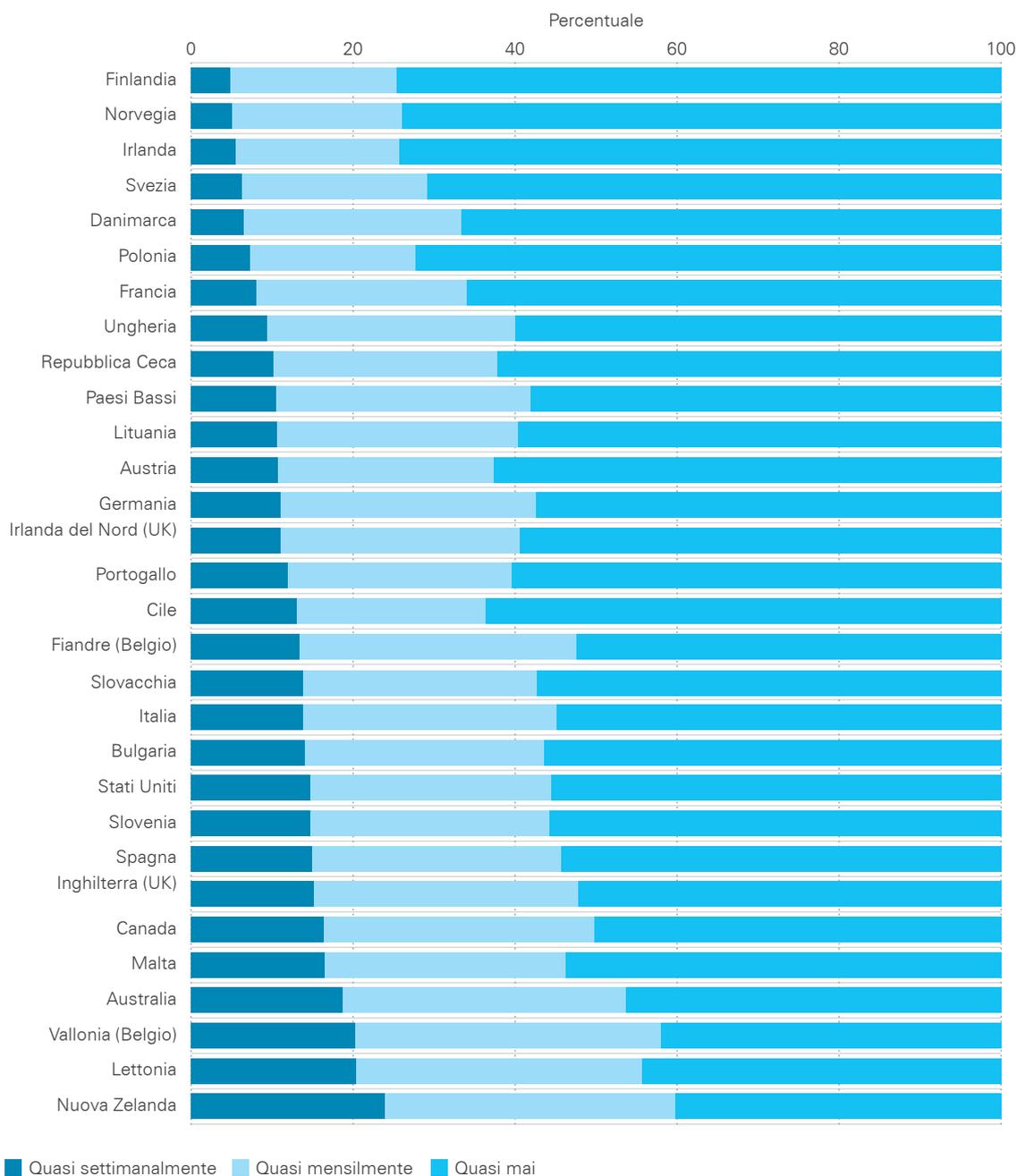


Nota: la tonalità più scura nella rappresentazione delle coppie di dati indica differenze statisticamente significative nei divari di genere tra i test online e cartacei.

Fonte: ePIRLS e PIRLS 2016.

Box 7 Bullismo a scuola

Figura 15: Percentuale di bambini di quarta elementare che riferisce episodi di bullismo



Nota: non sono disponibili dati per Israele.

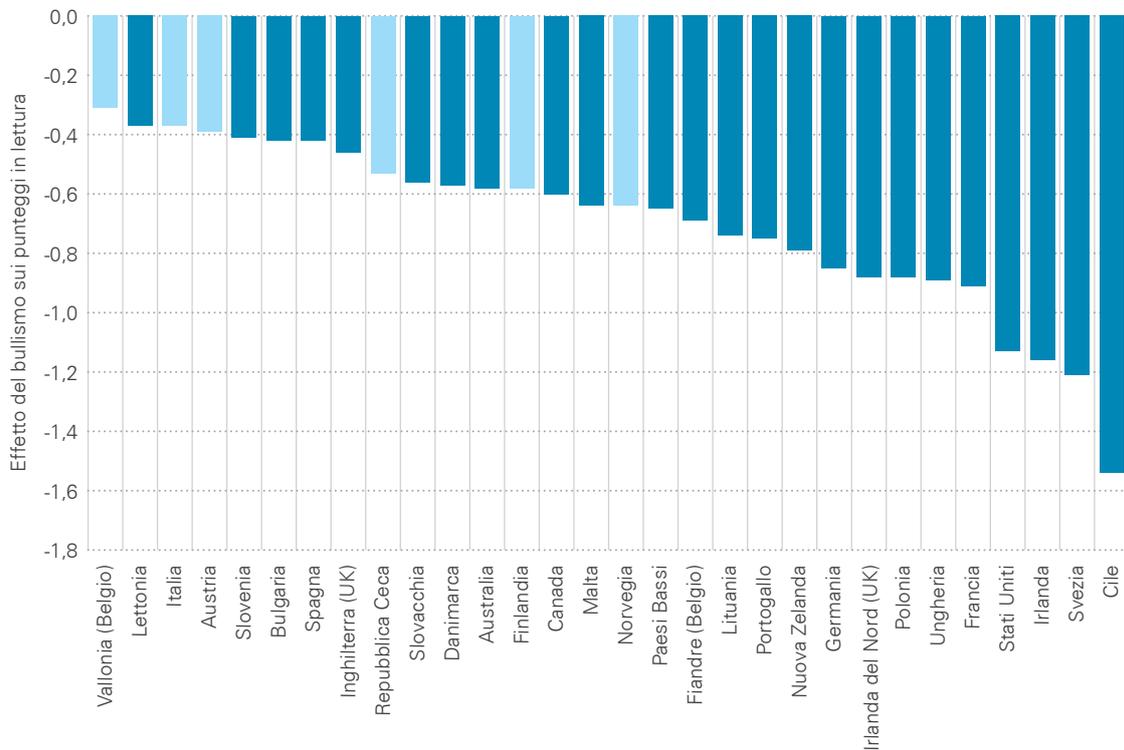
Basato sulla domanda: "Durante quest'anno, con quale frequenza gli altri studenti della tua scuola ti hanno fatto una delle seguenti cose (anche tramite SMS o Internet): 'prendermi in giro o insultarmi', 'escludermi dai giochi o dalle attività', 'diffondere bugie su di me', 'rubarmi qualcosa', 'colpirmi o ferirmi', 'farmi fare cose che non volevo fare', 'condividere informazioni imbarazzanti su di me', 'minacciarmi'?"

Fonte: PIRLS 2016.

Il bullismo è una delle forme di violenza più comuni vissute dai bambini e può causare danni a lungo termine alle vittime, a chi assiste e ai bulli stessi. Assume forme diverse, sia fisiche che psicologiche, e si manifesta in forma fisica, attraverso messaggi di testo e su Internet. La *Figura 15* mostra come circa un bambino su quattro in Finlandia, Irlanda e Norvegia affermi di aver subito episodi di bullismo almeno una volta al mese, tasso che sale a un bambino su due in Australia, Lettonia, Nuova Zelanda e Vallonia (Belgio). L'indagine riguarda i bambini di quarta elementare nei 30 sistemi scolastici per i quali sono disponibili dati comparabili.

Un ambiente scolastico che consente al bullismo di proliferare danneggia tutti, non solo le vittime. I bambini di quarta elementare vittime di bullismo tendono ad avere punteggi più bassi nella capacità di lettura. Anche i loro compagni di classe ne sono colpiti. La prevalenza a livello scolastico di episodi frequenti di bullismo è associata a risultati individuali in lettura significativamente più bassi in tutti (ad eccezione di 6) i 30 sistemi scolastici a confronto (*vedi Figura 16*). Questo dopo aver tenuto conto di una serie di altri importanti fattori individuali e scolastici in grado di influire sul rendimento in lettura. La correlazione tra bullismo a scuola e punteggio in lettura degli studenti appare più forte in Cile e più debole in Vallonia (Belgio).

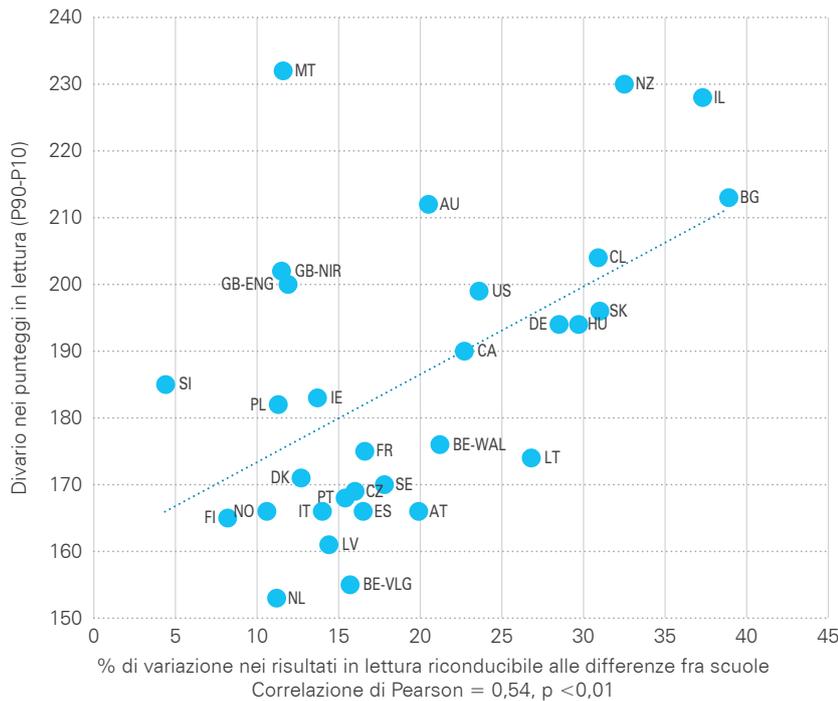
Figura 16: Rapporto fra bullismo a scuola e punteggio in lettura



Nota: le barre rappresentano l'effetto statistico sul rendimento in lettura di una quota di studenti che riferiscono di essere vittime di bullismo settimanalmente pari all'1% in più, tenendo conto della lingua dei test e di quella parlata a casa, del genere e dell'età del bambino, del fatto che arrivi o meno a scuola affamato o stanco, che faccia o meno colazione nei giorni di scuola, dell'ubicazione della scuola e della sua composizione in base allo status socio-economico degli studenti riportato dal dirigente scolastico.
I sistemi scolastici con effetti statisticamente significativi ($p < 0,05$) sono indicati in tonalità più scura.
Fonte: PIRLS 2016.

Figura 17: Sistemi scolastici con disuguaglianze producono disuguaglianze nei risultati in lettura

Il divario nei punteggi relativi alla lettura dei bambini di quarta elementare è maggiore laddove è maggiore la quota di varianza a livello di scuole



Nota: la disuguaglianza fra le scuole è ricavata da un modello multilivello vuoto.
Fonte: PIRLS 2016.

La Figura 17 mostra che i paesi con un grado di disuguaglianza più elevato tra le scuole tendono ad avere anche divari più ampi tra gli studenti con il punteggio più basso e quelli con il punteggio più alto.

Le significative differenze nelle capacità di lettura dei bambini di quarta elementare sono dovute a più di un fattore. Fino a un terzo di tali differenze può essere ricondotto all'occupazione dei genitori: i figli di non professionisti ottengono risultati decisamente peggiori dei bambini con almeno un genitore che svolge un lavoro professionale. Il contesto familiare è importante, sia per le dinamiche familiari, sia perché i bambini di famiglie simili spesso frequentano la stessa scuola. Sono state riscontrate notevoli disparità fra le scuole in termini di rendimento medio degli studenti. Quanto più le differenze tra le scuole di un determinato sistema educativo sono contenute, tanto più modesto tende a essere il divario tra i punteggi riportati dai bambini in lettura.

SEZIONE 5

LA SCUOLA SECONDARIA

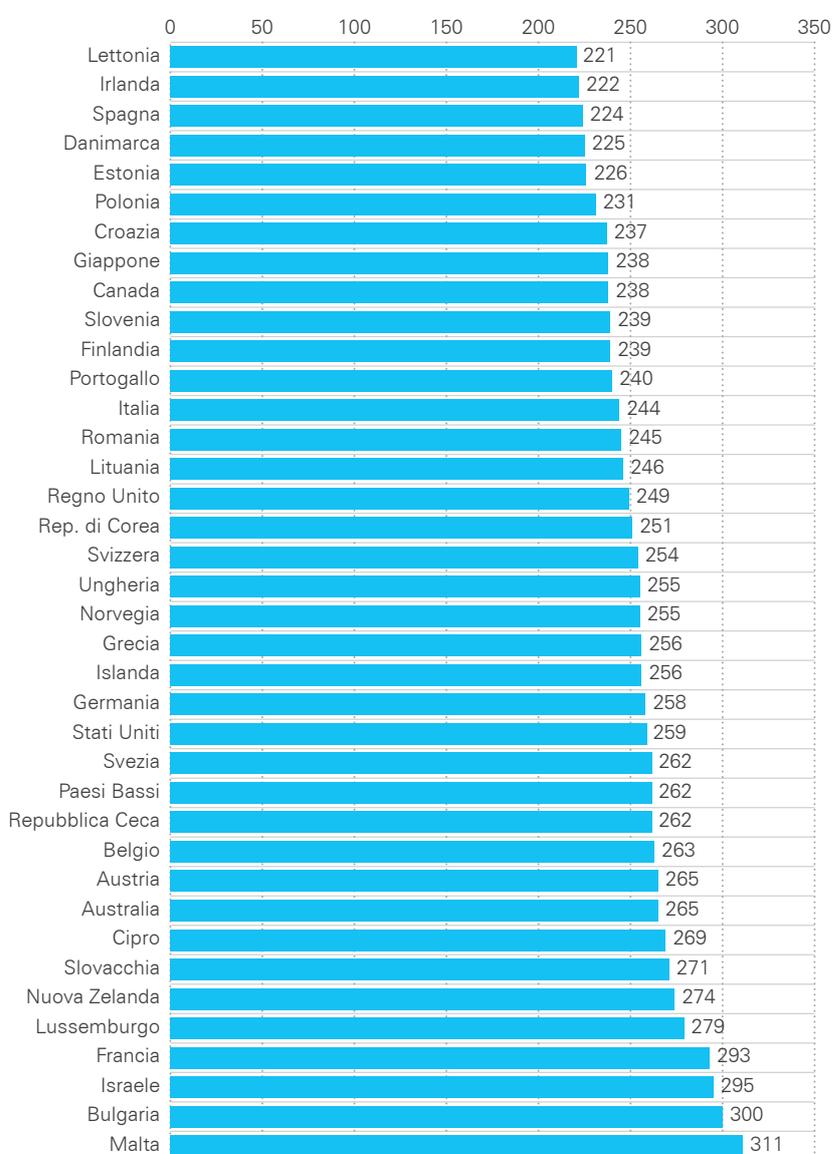
La fine della scuola dell'obbligo è una tappa importante nel percorso educativo di ogni adolescente. A 15 anni, età a cui in alcuni paesi si conclude questa fase dell'istruzione, gli studenti dovrebbero aver acquisito le conoscenze e abilità essenziali per farsi strada nel mondo.

In questa sezione ci occupiamo della scuola secondaria, analizzando le stesse tematiche già esaminate nella scuola primaria. Prendiamo in esame i livelli complessivi di disuguaglianza nella capacità di lettura; valutiamo i divari nelle prestazioni dei singoli ragazzi alla luce delle loro caratteristiche e del contesto familiare; infine, ci occupiamo delle disparità fra i diversi istituti scolastici. I dati provengono dal programma PISA (Programme for International Student Assessment) del 2015, uno studio condotto dall'OCSE che analizza campioni su larga scala, rappresentativi a livello nazionale, e relativi a quindicenni residenti nell'OCSE e nell'UE.

Tutti i paesi presentano ampi divari fra gli studenti con i risultati migliori e quelli con i risultati peggiori

La *Figura 18* mostra il divario in ciascun paese tra gli studenti migliori e quelli peggiori, un approccio simile a quello utilizzato nella *Figura 8* per i bambini che frequentano la scuola primaria. Tra i ragazzi più grandi, lo scarto va dai 221 punti della Lettonia ai 311 punti di Malta. Anche i divari più contenuti rivelano quindi una sostanziale disuguaglianza, con gli studenti con il punteggio più basso che si trovano molto indietro rispetto ai loro coetanei.

Figura 18: Dove si registrano le maggiori differenze nella capacità di lettura?
Divario nella capacità di lettura all'età di 15 anni (2015)



Nota: la scala di rendimento in lettura prevede una media di 500 e una deviazione standard di 100 basata su un gruppo di paesi di riferimento. Il divario nelle prestazioni viene misurato come la differenza assoluta tra il 90° e il 10° percentile del punteggio relativo alla lettura. Cile, Messico e Turchia non sono stati inclusi nelle classifiche a causa dei bassi tassi di copertura (inferiori all'80%) nell'indagine PISA, che potrebbero fornire risultati non rappresentativi (OCSE, *PISA 2015 Results*, Vol. II: *Policies and Practices for Successful Schools*, OECD Publishing, Parigi, 2016, Tabella A2.1, Indice di copertura 3).
Fonte: PISA 2015.

Box 8 In che modo differiscono le disuguaglianze in lettura e in matematica?

Questo rapporto si concentra sui punteggi degli studenti in lettura perché si tratta di una competenza necessaria allo studio di molte altre materie. La situazione sarebbe diversa se ci fossimo concentrati sulla matematica? L'indagine PISA che abbiamo usato per la lettura valuta anche le competenze dei ragazzi in matematica e scienze. Se confrontiamo i risultati in lettura con quelli in matematica, vediamo che nella maggior parte dei paesi presentano dinamiche simili (vedi Figura 19). In alcuni paesi, tuttavia, ci sono delle differenze.

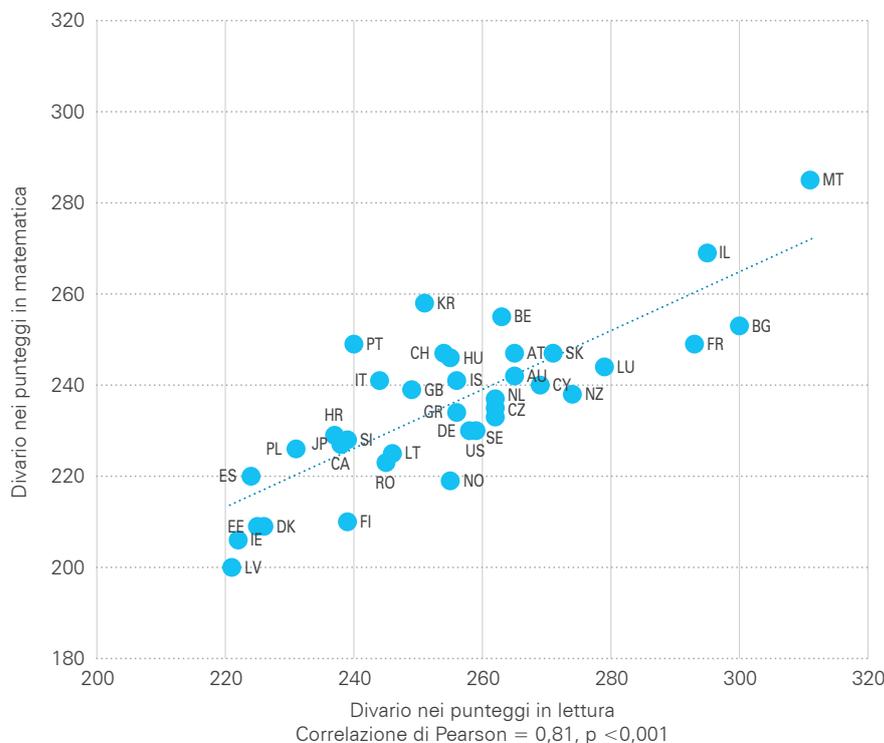
- I paesi al di sopra della linea tratteggiata nel grafico, come la Corea e il Portogallo, presentano disuguaglianze relativamente più elevate in matematica che in lettura.

- I paesi al di sotto della linea tratteggiata, come Finlandia, Lettonia e Norvegia, presentano una maggiore disuguaglianza nella lettura rispetto alla matematica.

Ci sono anche differenze di genere nelle disuguaglianze in matematica e lettura. I risultati in lettura delle ragazze sono migliori rispetto a quelli dei ragazzi in tutti i paesi (vedi Figura 22). In matematica, tuttavia, il quadro è molto più variegato: in alcuni paesi, i ragazzi ottengono risultati decisamente migliori, in altri, non vi è una differenza netta.

Il rapporto tra occupazione dei genitori e rendimento in matematica, inoltre, è simile a quello tra occupazione dei genitori e capacità di lettura.

Figura 19: Disuguaglianze complessive in lettura e matematica (all'età di 15 anni)



Nota: il grafico mostra i divari tra i ragazzi al 10° e 90° percentile in matematica e lettura.
Fonte: PISA 2015.

La posizione di un paese in termini di disuguaglianze educative può cambiare tra la scuola primaria e quella secondaria. Alcuni paesi occupano posizioni simili: Finlandia, Italia, Lettonia, Portogallo e Spagna si collocano nel terzo superiore (maggiore uguaglianza), mentre Australia, Bulgaria, Israele, Malta, Nuova Zelanda e Slovacchia si collocano nel terzo inferiore (maggiore disuguaglianza). Canada, Danimarca, Irlanda, Polonia e Slovenia passano dal terzo intermedio a livello di scuola primaria al terzo superiore a livello di scuola secondaria. Alcuni paesi, invece, scendono considerevolmente da una classifica all'altra. I Paesi Bassi sono il paese più equo per gli studenti di quarta elementare (età media 10 anni), ma si collocano nel terzo inferiore se si considerano i ragazzi di 15 anni. Anche Austria, Belgio e Repubblica Ceca passano dal terzo superiore al terzo inferiore (vedi Figura 2).

Le medie nazionali possono nascondere grandi differenze subnazionali tra le diverse regioni. I dati PISA sono disponibili per le regioni subnazionali di quattro paesi. In Belgio, non si registrano grandi differenze tra i divari osservati all'interno della comunità di lingua fiamminga (266 punti) e di quella francofona (255 punti). Le variazioni sono più sostanziali tra le quattro regioni che costituiscono il Regno Unito, dove la disuguaglianza è più bassa in Galles (219) e Irlanda del Nord (220), più alta in Scozia (235) e massima in Inghilterra (254). In Spagna, l'indagine PISA individua 17 regioni diverse: i divari più contenuti si registrano in Castiglia e León (212), Navarra (217) e nella Comunità Valenciana (218), mentre i più ampi li fanno segnare le isole Canarie (238) e l'Andalusia (239). Tra le 10 province canadesi, la più virtuosa in termini di disuguaglianza interna è Prince Edward Island (218), seguita da Saskatchewan (222); in Ontario si ha invece il divario massimo (244).

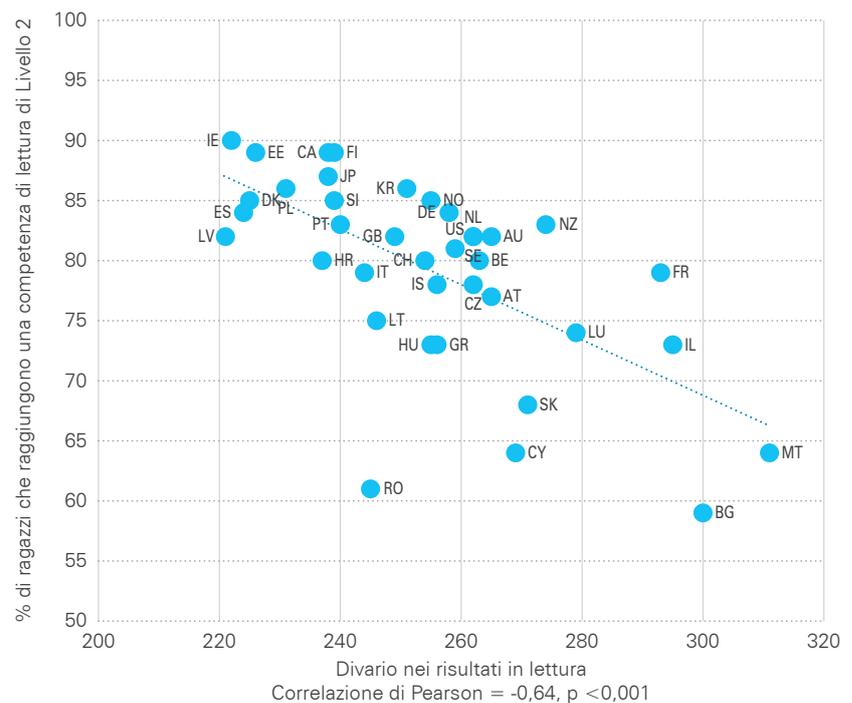
I paesi con risultati più equi tendono a registrare una migliore abilità di base in lettura

I paesi con ampi divari tra gli studenti migliori e quelli peggiori tendono ad avere un minor numero di ragazzi che raggiungono le competenze di base. Lo stesso rapporto tra disuguaglianza complessiva e capacità di lettura è stato riscontrato per i bambini nella scuola primaria. Il concetto di capacità di lettura all'interno dello studio PISA per i quindicenni differisce rispetto all'indagine PIRLS per gli studenti di quarta elementare (vedi sezione precedente). Il programma PISA fissa le competenze minime fondamentali al Livello 2, livello in cui gli studenti "iniziano a dimostrare le capacità di lettura che consentiranno loro una partecipazione efficace e produttiva alla vita".

La Figura 20 mostra per ciascun paese la percentuale di ragazzi che raggiungono questo livello di competenza e il divario nei punteggi relativi alla lettura analizzato in precedenza. La Lettonia ottiene i risultati migliori in termini di uguaglianza, mentre l'Irlanda i risultati migliori in termini di lettura all'età di 15 anni. Bulgaria e Malta si trovano in fondo alla classifica per entrambi i parametri. La maggior parte degli altri paesi si colloca in prossimità di una linea compresa tra questi due estremi, con risultati simili per entrambi i criteri. La Romania si distingue per avere una percentuale di ragazzi che raggiungono competenze di base molto più bassa di quanto lascerebbero intuire i suoi livelli di disuguaglianza.

Figura 20: I sistemi più equi tendono ad avere standard più elevati

La percentuale di studenti che a 15 anni raggiungono una competenza di base in lettura è più elevata laddove il divario nel rendimento in lettura è inferiore (2015).



Nota: Cile, Messico e Turchia non sono inclusi in questa analisi (vedi Figura 18).
Fonte: PISA 2015.

Box 9 L'impatto delle competenze lessicali del genitore sul bambino nel Regno Unito

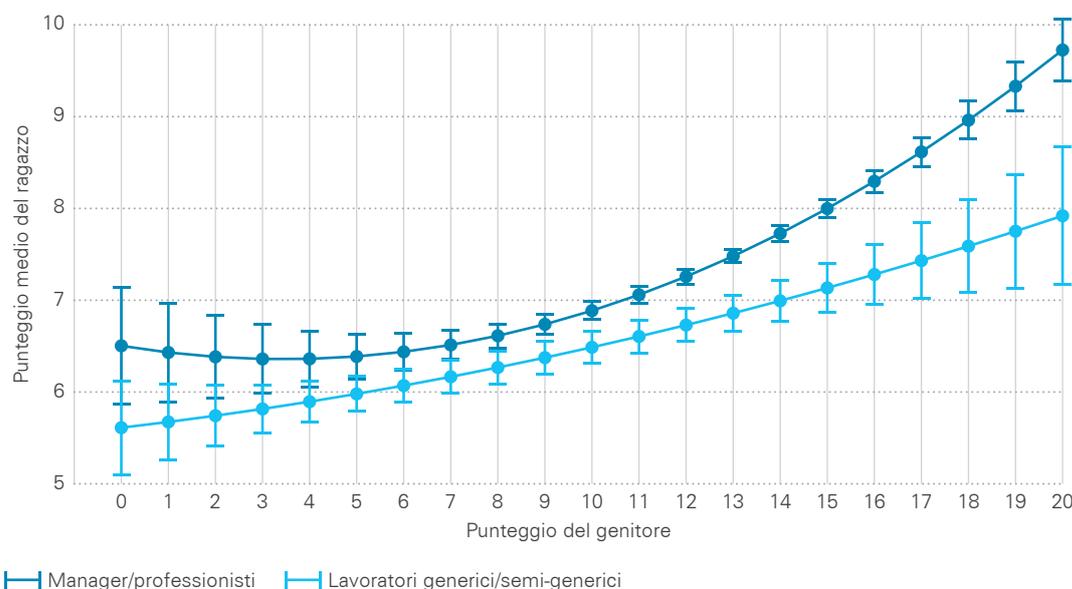
Una buona padronanza della lingua costituisce un prerequisito per la lettura. I bambini delle famiglie più abbienti tendono a ottenere punteggi più alti nelle valutazioni delle competenze verbali sin dalla tenera età.¹⁴ I dati ricavati nel Regno Unito dallo studio MCS (UK Millennium Cohort Study) suggeriscono che questo divario sia in parte riconducibile alle differenze nel vocabolario dei genitori. Ragazzi e genitori conviventi sono stati sottoposti a un test lessicale standardizzato volto a misurare la loro comprensione di 20 parole. Gli elenchi di parole erano diversi per i quattordicenni e per i loro genitori. Una delle parole più difficili presente nell'elenco destinato ai ragazzi era "indifferente": solo il 10% ha selezionato la risposta corretta (vale a dire "non interessato"), quasi la metà di coloro che l'hanno interpretata in modo errato pensava significasse "simile".

La *Figura 21* rappresenta graficamente il numero medio di parole tra le 20 che i ragazzi hanno identificato correttamente (asse verticale) in rapporto al numero di parole corrette individuate dal genitore che ha svolto il ruolo di rispondente principale nell'indagine (asse orizzontale). I genitori erano prevalentemente madri. I risultati sono presentati separatamente in base al tipo di occupazione dei genitori.

In media, i ragazzi hanno identificato correttamente sette parole: i figli di manager e professionisti hanno scelto mediamente 1,3 parole giuste in più rispetto ai ragazzi i cui genitori svolgono lavori ripetitivi e generici o semi-generici, come gli addetti alle pulizie o gli operai. L'occupazione dei genitori non incide in alcun modo sui punteggi dei ragazzi quando gli adulti ottengono risultati inferiori alla media nel proprio test lessicale. Tuttavia, la classe sociale sembra avere un'influenza crescente per i ragazzi i cui genitori ottengono punteggi superiori alla media, con un divario attribuibile alla classe sociale che raggiunge le 1,8 parole.

Avere un genitore con un vocabolario povero mette i ragazzi in una situazione di svantaggio, indipendentemente dal contesto sociale generale della famiglia. I bambini provenienti da contesti più poveri avrebbero bisogno che i genitori possedessero un lessico progressivamente più ricco per colmare il divario sociale. Questo, tuttavia, funziona solo fino a un certo punto, perché i figli di genitori con occupazioni professionali e manageriali e con un vocabolario molto ricco (punteggio di almeno 17 parole su 20) ottengono i punteggi più alti di tutti.

Figura 21: Divario lessicale fra gli adolescenti e vocabolario dei genitori



Nota: l'analisi ha tenuto conto delle ponderazioni e del disegno dello studio. L'occupazione dei genitori è determinata in base alla categoria occupazionale più elevata del/i genitore/i. Punteggio medio dei ragazzi: 7 su 20; punteggio dei genitori: 11 su 20. N = 10,014. Le barre rappresentano gli intervalli di confidenza al 95%.
Fonte: UK Millennium Cohort Study 2015 (6ª edizione).

Una maggiore uguaglianza nel rendimento è associata a un maggior numero di ragazzi che raggiungono un livello base di abilità nella lettura. Non ci sono prove oggettive che una maggiore uguaglianza vada a scapito degli standard educativi. Questo è un messaggio importante per i legislatori che temono che gli sforzi per creare un sistema più equo trascino verso il basso gli studenti migliori anziché spingere verso l'alto quelli peggiori.

Le disuguaglianze nella capacità di lettura fra maschi e femmine si accentuano nella scuola secondaria

I ricercatori che si occupano di istruzione si interessano da tempo alle differenze nelle prestazioni di ragazze e ragazzi. Per alcuni paesi, esistono dati oggettivi in merito al fatto che i divari di genere emergono nei primi anni di scuola¹⁵ e persistono nei diversi cicli educativi.¹⁶ Queste disuguaglianze di genere possono avere tendenze opposte a seconda della materia: le ragazze, ad esempio, tendono a ottenere risultati migliori in lettura e i ragazzi in matematica. Sono state proposte diverse spiegazioni per questi divari, tra cui l'interiorizzazione dei ruoli e delle norme di genere da parte dei bambini durante la crescita, l'atteggiamento nei confronti dei due sessi e l'equilibrio tra insegnanti donne e uomini.¹⁷

La *Figura 22* mostra in che misura le femmine hanno ottenuto risultati migliori dei maschi in lettura nei test svolti nei 28 paesi che hanno preso parte alle indagini PIRLS 2016 e PISA 2015. Il divario è espresso in percentuale in base alla differenza tra i due punteggi, divisa per il punteggio dei maschi. Ad esempio, se il punteggio medio per le studentesse era 550 e per gli studenti 500, significa che le prime hanno ottenuto risultati migliori del 10% rispetto ai compagni.

- In tutti i paesi, in entrambe le indagini, le ragazze hanno conseguito punteggi medi superiori nella lettura rispetto ai ragazzi. Ad eccezione del Portogallo, in quarta elementare (quando l'età

Figura 22: Le ragazze ottengono risultati migliori in lettura rispetto ai ragazzi
Percentuale con cui i punteggi delle ragazze in lettura superano quelli dei compagni in quarta elementare e a 15 anni

Paese	4ª elementare (PIRLS)	15 anni (PISA)
Portogallo	N/S	3,40%
Austria	1,10%	4,30%
Italia	1,40%	3,40%
Stati Uniti	1,50%	4,10%
Francia	1,50%	6,00%
Spagna	1,60%	4,20%
Slovacchia	1,70%	8,20%
Repubblica Ceca	1,90%	5,50%
Paesi Bassi	1,90%	4,80%
Belgio	2,10%	3,30%
Irlanda	2,10%	2,30%
Germania	2,10%	4,20%
Canada	2,20%	5,10%
Ungheria	2,30%	5,40%
Danimarca	2,40%	4,50%
Israele	2,50%	4,90%
Regno Unito	2,70%	4,50%
Svezia	2,80%	8,20%
Bulgaria	2,90%	11,50%
Lettonia	3,10%	9,00%
Polonia	3,20%	6,00%
Slovenia	3,50%	8,90%
Lituania	3,80%	8,60%
Norvegia	3,90%	8,10%
Finlandia	3,90%	9,20%
Australia	4,00%	6,50%
Nuova Zelanda	4,20%	6,50%
Malta	4,70%	9,90%

Nota: la figura mostra la percentuale con cui le ragazze ottengono punteggi più alti dei ragazzi in lettura in ciascun paese nelle due fasi analizzate, così calcolata: $100 \times (\text{media ragazze} - \text{media ragazzi}) / \text{media ragazzi}$. Tutte le differenze sono risultate statisticamente significative ($p < 0,05$), fatta eccezione per il dato relativo al Portogallo in quarta elementare. Le diverse tonalità di colore evidenziano il posizionamento di ciascuno dei 28 paesi che hanno preso parte a entrambe le indagini nel terzo inferiore (azzurro chiaro), intermedio (azzurro scuro) o superiore (blu) della classifica.

Fonte: PIRLS 2016 e PISA 2015.

media è di 10 anni) il divario di genere è sempre risultato statisticamente significativo. Le ragazze hanno inoltre conseguito punteggi significativamente più alti rispetto ai compagni negli altri 11 paesi che hanno preso parte all'indagine PISA ma non a quella PIRLS.

- In tutti i paesi, il divario di genere in lettura è maggiore a 15 anni rispetto alla quarta elementare. Le due indagini mettono alla prova capacità di lettura diverse e quindi non sono direttamente confrontabili, ma sembra che il divario tenda ad allargarsi via via che i bambini crescono.
- Le diverse tonalità di colore mostrano la classificazione dei paesi in tre gruppi: divario basso, medio e alto. Molti paesi si collocano nello stesso gruppo in entrambe le indagini. Dei dieci paesi con le maggiori disuguaglianze in quarta elementare, otto presentano anche le maggiori disuguaglianze all'età di 15 anni. Per alcuni paesi, tuttavia, si registrano notevoli variazioni di posizione: la classifica di Bulgaria, Slovacchia e Svezia, ad esempio, riflette livelli di disuguaglianza molto superiori a 15 anni rispetto alla quarta elementare.

In che misura queste differenze di genere sono una prerogativa della lettura? Il programma PISA ha pubblicato anche i risultati relativi ai recenti divari di genere a 15 anni in matematica e scienze.¹⁸

- Per la matematica, nella maggior parte dei paesi i ragazzi tendono a conseguire punteggi superiori rispetto alle ragazze. Tali differenze, tuttavia, sono significative solo in poco più della metà dei paesi presi in esame nel rapporto.
- Per scienze, il quadro è più variegato. In alcuni paesi, i ragazzi vanno meglio delle compagne, in altri è il contrario. In media, in tutti i paesi emerge solo un minimo divario di genere (pochi punti) a favore dei maschi.

Le disuguaglianze di genere variano a seconda dei paesi e delle materie. Tuttavia, il persistere del divario di genere nella lettura in entrambi i cicli scolastici è un dato importante perché la lettura è una competenza di base fondamentale per ottenere un buon rendimento in molte altre materie. Inoltre, come discusso nel *Box 11*, nella maggior parte dei paesi ricchi presi in esame in questo rapporto, le ragazze tendono ad avere maggiori aspettative di conseguimento di un diploma universitario rispetto ai compagni. Le statistiche mostrano una partecipazione più elevata all'istruzione superiore tra le ragazze nella maggior parte dei paesi dell'OCSE.¹⁹ I dati suggeriscono che i ragazzi accedono all'istruzione post-secondaria in una condizione di svantaggio rispetto alle ragazze per quanto concerne la capacità di lettura.

I divari nei punteggi relativi alla lettura nella scuola secondaria sono ancora legati all'occupazione dei genitori

Lo studio PISA chiede ai ragazzi quale sia l'occupazione dei genitori e pone le loro risposte su una scala. I punteggi più bassi corrispondono a lavori di tipo manuale, i punteggi più alti corrispondono a lavori di tipo manageriale. Nella *Figura 23* i ragazzi di ogni paese sono stati suddivisi in due gruppi uguali in base all'occupazione dei genitori.

In tutti i paesi, i figli di genitori con occupazioni di alto livello tendono a conseguire punteggi significativamente migliori in lettura. Le differenze sono molto più marcate in alcuni paesi rispetto ad altri: il divario medio, infatti, è inferiore a 30 punti in Islanda e Giappone ma supera i 70 punti in Bulgaria, Ungheria e Lussemburgo.

Queste tendenze confermano i risultati riportati nelle sezioni precedenti e riflettono il perdurare delle disuguaglianze educative legate al contesto familiare verso la fine della scuola dell'obbligo. Il *Box 9* evidenzia come lo status socio-economico e le competenze dei genitori si rafforzino

a vicenda influenzando i punteggi riguardanti la capacità di espressione verbale dei ragazzi.

Esistono notevoli disuguaglianze, in termini di risultati, fra una scuola e l'altra

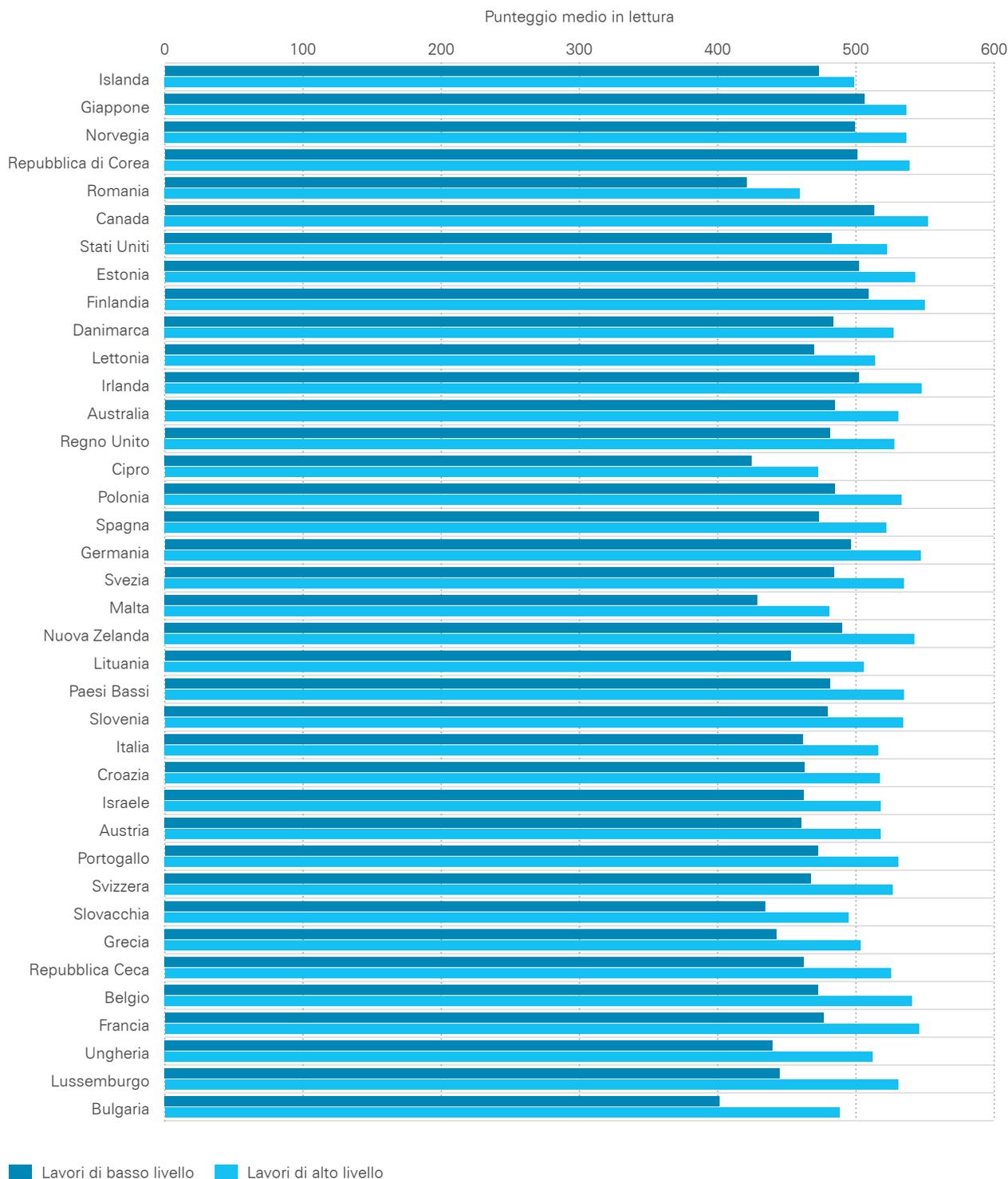
Le opportunità educative dei ragazzi possono essere notevolmente influenzate dalla scuola frequentata. Esistono spesso grandi differenze nel rendimento medio tra scuole all'interno dello stesso paese. L'analisi di queste differenze ci aiuta a capire la natura delle disuguaglianze educative e che cosa si potrebbe fare per ridurle.

Abbiamo esaminato innanzitutto in che misura la variazione totale nei punteggi relativi alla capacità di lettura dei ragazzi di 15 anni in ciascun paese sia dovuta al divario tra le scuole anziché tra i ragazzi all'interno di una stessa scuola. Si tratta di un approccio simile a quello utilizzato nella sezione dedicata alle scuole primarie. La lunghezza della barra nella *Figura 25* indica la variazione totale fra le scuole.

In Islanda, circa il 95% della disuguaglianza nei punteggi relativi alla capacità di lettura è riconducibile al divario tra i ragazzi all'interno delle scuole e solo in minima parte alle differenze fra un istituto e l'altro. In Bulgaria, Ungheria e Paesi Bassi, si registra una maggiore disuguaglianza tra scuole che non all'interno di una stessa scuola. Nella maggior parte degli altri paesi, almeno un quinto della variazione è tra scuole.

Se Bulgaria e Ungheria presentavano già una variazione relativamente alta tra gli istituti scolastici a livello di scuola primaria (vedi *Figura 13*), i Paesi Bassi passano da un divario relativamente basso nella scuola primaria al più ampio quando i ragazzi hanno 15 anni. Anche l'Italia registra una variazione di rendimento fra istituti scolastici decisamente superiore a livello della scuola secondaria rispetto alla primaria. In Nuova Zelanda e negli Stati Uniti, invece, il divario tra istituti scolastici a livello di scuola secondaria si riduce rispetto alla scuola primaria.

Figura 23: I figli di genitori con occupazioni di alto profilo ottengono punteggi superiori in lettura
 Punteggi in lettura dei ragazzi di 15 anni in base all'occupazione dei genitori (2015)



Nota: il grafico mostra i punteggi medi per i ragazzi con genitori nella metà superiore e inferiore della classifica occupazionale in ciascun paese. Le differenze in termini di medie sono statisticamente significative in tutti i paesi, ordinati qui in base all'entità del divario, dal più piccolo al più grande.
Fonte: PISA 2015.

Box 10 In che modo il fattore immigrazione incide sulla capacità di lettura

I ragazzi che si trasferiscono in un nuovo paese si trovano a dover affrontare problematiche che incidono (direttamente o indirettamente) sul loro progresso educativo. Queste possono includere l'adattamento a un diverso stile di vita e a un nuovo sistema scolastico, la necessità di fare nuove amicizie e di imparare una nuova lingua. Anche la situazione economica della famiglia può essere modificata dal trasferimento. I ragazzi potrebbero inoltre avere esperito traumi prima o durante il viaggio, oppure potrebbero essersi dovuti confrontare con pregiudizi e reazioni negative all'arrivo nel nuovo paese. Anche i figli di immigrati si trovano ad affrontare alcune di queste problematiche.

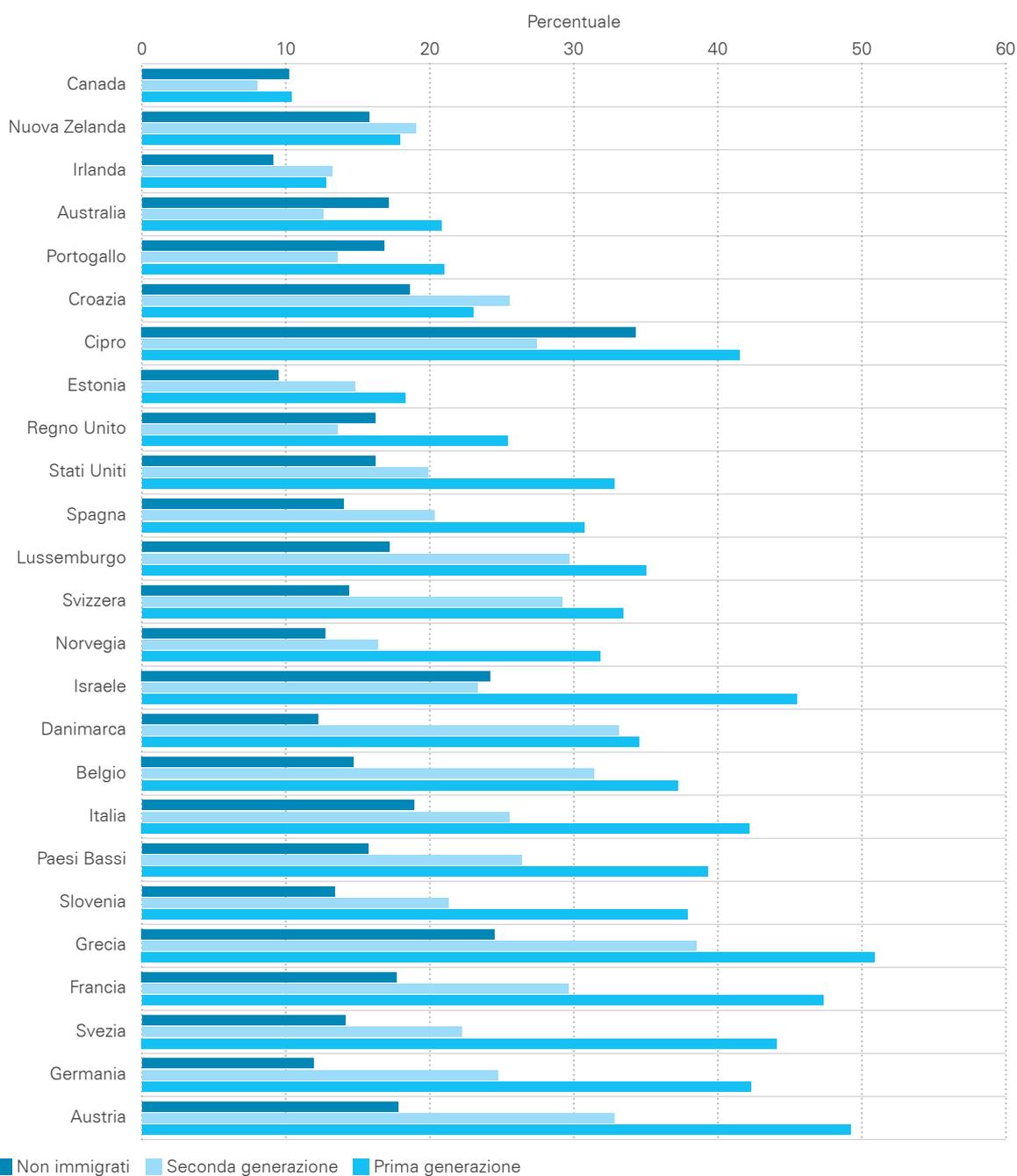
Qual è quindi il rendimento scolastico dei ragazzi immigrati o dei figli di immigrati nei paesi ricchi? Per rispondere a questa domanda utilizziamo i dati PISA relativi ai quindicenni in 25 paesi in cui almeno il 5% dei ragazzi è costituito da studenti immigrati. Lo status migratorio viene definito in base alle tre categorie OCSE:²⁰

1. Gli studenti non immigrati sono bambini/ragazzi che hanno almeno un genitore nato nel paese, indipendentemente dal fatto che essi siano o meno nati in quel paese.
2. Gli studenti immigrati di prima generazione sono bambini/ragazzi di origine straniera i cui genitori sono entrambi nati all'estero.
3. Gli studenti immigrati di seconda generazione sono bambini/ragazzi nati nel paese da genitori nati entrambi all'estero.

Nella maggior parte dei paesi, i ragazzi immigrati di prima generazione ottengono punteggi significativamente più bassi in lettura rispetto agli studenti non immigrati. Detto ciò, la differenza tra questi gruppi non risulta statisticamente significativa in Australia, Canada, Estonia e Nuova Zelanda. In 15 paesi, gli studenti immigrati di seconda generazione riportano punteggi considerevolmente più bassi in lettura rispetto agli studenti non immigrati. In Australia e in Canada, tuttavia, i loro risultati sono migliori rispetto ai coetanei nativi. La *Figura 24* mostra la percentuale di ragazzi in ciascun paese, e per ciascuna categoria, che a 15 anni non ha raggiunto il livello base di capacità di lettura nella lingua di svolgimento dei test.

Questi risultati potrebbero riflettere diversi modelli storici di immigrazione. Ad esempio, l'OCSE identifica l'Australia, il Canada e la Nuova Zelanda come "paesi di insediamento", dove l'immigrazione fa parte del patrimonio del paese, gli immigrati possiedono spesso un elevato livello di istruzione e condividono l'inglese come prima lingua. Austria, Belgio, Francia e Germania sono "paesi di destinazione di vecchia data con molti immigrati con un grado di istruzione modesto che vi risiedono su base permanente". Grecia, Italia e Spagna hanno registrato significativi livelli di immigrazione negli ultimi anni. Questo tipo di disuguaglianza educativa non può essere affrontato senza una comprensione approfondita di questi modelli migratori storici.

Figura 24: Percentuale di quindicenni che non raggiungono il Livello 2 di competenza di lettura suddivisi per status migratorio



Nota: il grafico mostra le percentuali per ciascun gruppo in tutti i paesi in cui almeno il 5% dei bambini è nato all'estero. I paesi sono classificati in base al divario assoluto tra non immigrati e immigrati di prima generazione. Le differenze fra bambini non immigrati e bambini immigrati di prima generazione sono statisticamente significative in tutti i paesi tranne che in Australia, Canada, Estonia e Nuova Zelanda.

Fonte: PISA 2015.

Le variazioni fra un istituto scolastico e l'altro sono collegate al background dei ragazzi che frequentano la scuola

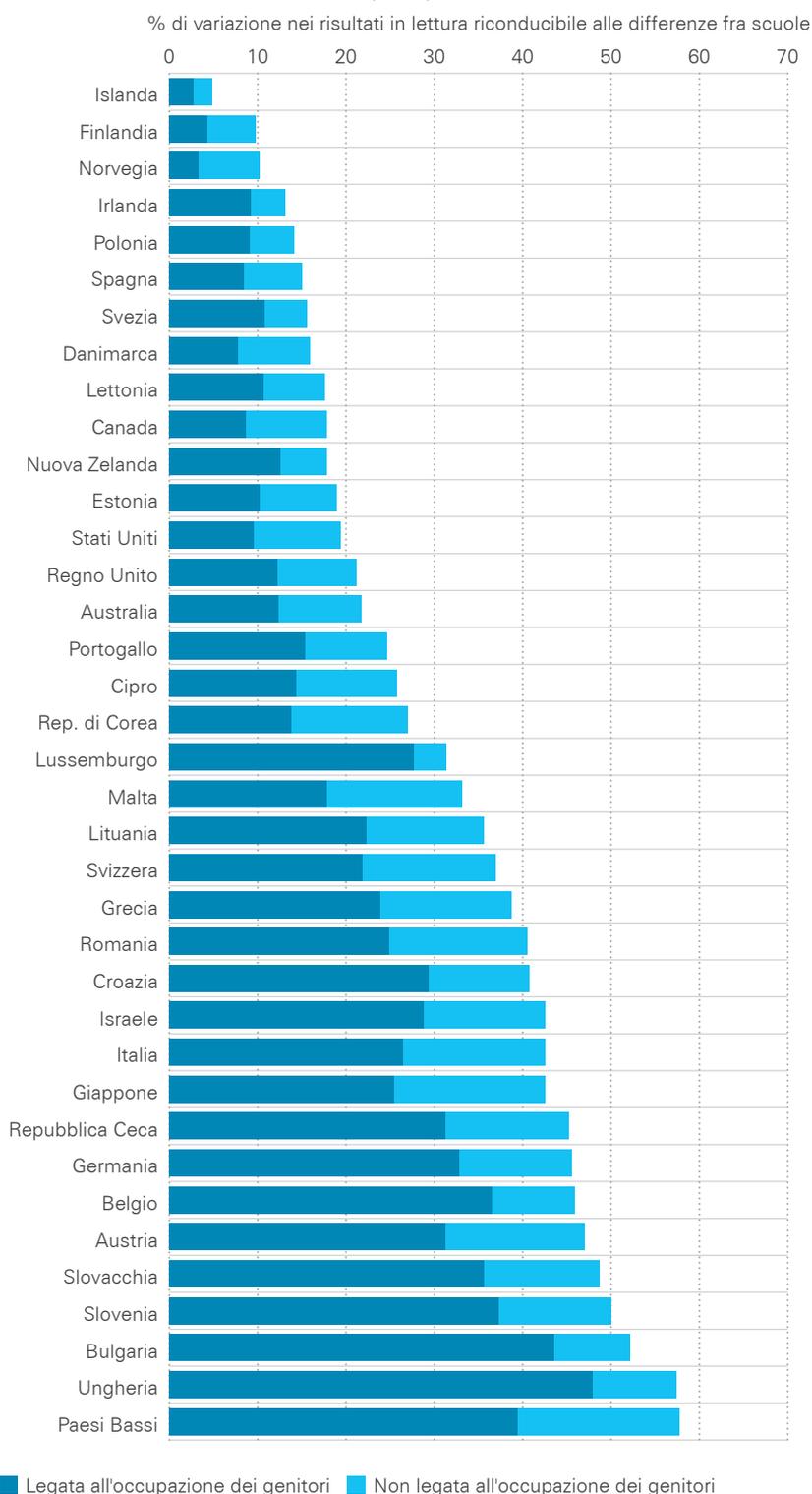
Tra le molteplici spiegazioni possibili per l'esistenza di queste sensibili variazioni fra un istituto e l'altro nei punteggi medi relativi alla lettura vi sono sicuramente l'ubicazione e la tipologia della scuola. Si tratta di un'area urbana o rurale? I residenti sono principalmente abbienti o poveri? La scuola è pubblica o privata? Opera una selezione degli studenti? Le scuole si differenziano inoltre in termini di risorse disponibili. Dall'indagine PISA emergono riscontri oggettivi di possibili collegamenti fra tutti questi fattori e i punteggi medi nella lettura.²¹

Un altro aspetto importante è il contesto familiare degli studenti all'interno di ciascuna scuola, che spiega una notevole percentuale della variazione nel rendimento tra istituti (indicata dalla parte più scura della barra nella *Figura 25*).

Nota: la lunghezza totale di ciascuna barra rappresenta la percentuale della variazione totale nei punteggi dei test riconducibile al divario tra le scuole, ricavata da un modello multilivello vuoto. Come osservato nella relazione iniziale sull'indagine PISA 2015, "In alcuni paesi, sono state campionate delle sottounità all'interno delle scuole anziché le scuole, e questo potrebbe influire sulla stima delle componenti delle variazioni tra istituti" (OCSE, *PISA 2015 Results*, Vol. 1: *Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Parigi, 2016, p. 294). In Francia, il test PISA si svolge all'epoca in cui i ragazzi passano da un ciclo di istruzione scolastica all'altro. Ciò rende difficile interpretare le variazioni tra le scuole, quindi la Francia non è stata inclusa in questo grafico.
Fonte: PISA 2015.

Figura 25: La maggior parte dei paesi presenta differenze significative fra una scuola e l'altra

Percentuale della variazione nei punteggi ottenuti a 15 anni in lettura riconducibile al divario fra le scuole (2015)



Una volta considerate le differenze legate all'occupazione dei genitori, altri fattori come l'ubicazione, il tipo di scuola e le risorse disponibili sembrano influire meno sulle disuguaglianze nelle prestazioni tra le diverse scuole. Proprio come nella scuola primaria, la composizione del bacino di utenza della scuola secondaria in termini di contesto familiare rappresenta un aspetto importante ai fini della comprensione delle disuguaglianze educative.

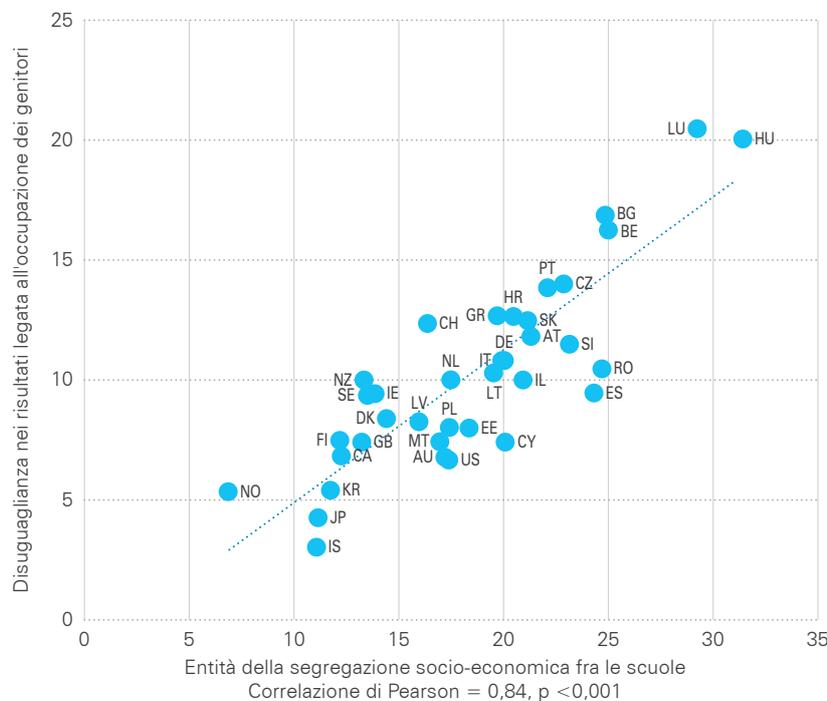
Le differenze socio-economiche fra gli studenti sono una caratteristica dei sistemi educativi di tutti i paesi, ma in alcuni sono molto più marcate

rispetto ad altri. Quando studenti con lo stesso status socio-economico sono raggruppati nelle stesse scuole, si parla di segregazione socio-economica.²² I paesi scandinavi tendono ad avere bassi livelli di questo tipo di segregazione, così come alcuni paesi dell'Asia orientale e di lingua inglese. I livelli più elevati di segregazione socio-economica si riscontrano in Ungheria e Lussemburgo. I paesi con un maggior tasso di segregazione socio-economica tra le scuole tendono ad essere quelli con una maggiore disuguaglianza di risultati in base all'occupazione dei genitori (vedi Figura 26).

La segregazione socio-economica è da qualche tempo riconosciuta come una componente importante dello sviluppo e del perdurare delle disuguaglianze educative dovute al contesto familiare. Un'analisi recente suggerisce che i livelli di segregazione all'interno dei paesi ricchi siano cambiati di poco negli ultimi decenni.²³ Gli autori di tale analisi sottolineano che questo tipo di segregazione persiste nonostante le iniziative politiche volte a ridurlo, concludendo che i legislatori devono adottare un approccio molto più radicale se vogliono favorire maggiori livelli di integrazione tra ricchi e poveri.

Si tratta di una problematica complessa da affrontare. Vi sono molteplici fattori che portano alla segregazione socio-economica degli studenti nelle diverse scuole, e non tutti sono direttamente legati al sistema educativo. Nei paesi con grandi differenze socio-economiche tra aree geografiche, la segregazione residenziale avverrà in modo naturale se i bambini/ragazzi vengono assegnati alla scuola locale. La segregazione può inoltre essere una conseguenza della politica educativa, che tratteremo nella prossima sezione.

Figura 26: Le disuguaglianze socio-economiche nel rendimento dei ragazzi sono più elevate dove esiste un maggior tasso di segregazione socio-economica fra le scuole



Nota: l'asse verticale mostra il valore R al quadrato ricavato da una regressione dei punteggi in lettura rispetto all'occupazione dei genitori di livello superiore. L'asse orizzontale mostra il coefficiente di correlazione intra-classe ricavato da un modello multilivello vuoto avente l'occupazione dei genitori come variabile dipendente. In Francia, il test PISA si svolge all'epoca in cui i ragazzi passano da un ciclo di istruzione scolastica all'altro. Ciò rende difficile interpretare le variazioni tra le scuole, quindi la Francia non è stata inclusa in questo grafico.

Fonte: PISA 2015.

Box 11 Disuguaglianza e aspettative future

Con l'avvicinarsi della fine della scuola dell'obbligo, le prestazioni degli studenti nei paesi ricchi del mondo raggiungono notevoli disuguaglianze. L'occupazione dei genitori continua a essere un fattore predittivo del loro rendimento in lettura a livello di scuola secondaria. La segregazione degli studenti su base socio-economica contribuisce al perdurare delle disuguaglianze dovute al contesto familiare. I figli di persone con occupazioni di basso livello hanno meno probabilità di affermare che si aspettano di completare l'istruzione terziaria, anche se ottengono risultati all'altezza dei coetanei i cui genitori hanno occupazioni di alto livello (vedi Box 11).

Lo studio PISA da cui sono stati tratti i dati per questa *Report Card* è stato paragonato a una radiografia del sistema educativo di un paese: non fornisce il quadro completo, ma evidenzia le criticità. La soluzione di questi problemi è compito delle politiche e dei sistemi educativi, di cui ora ci occuperemo.

In che misura le disuguaglianze che abbiamo evidenziato in questo rapporto possono riflettersi nella partecipazione dei giovani all'istruzione quando entrano nell'età adulta?

Lo studio PISA ha chiesto ai quindicenni quale livello di istruzione si aspettassero di completare. A 15 anni, molti ragazzi hanno un'idea non solo di ciò che *sperano* di fare in futuro, ma anche di ciò che potrebbero realisticamente *aspettarsi* di fare, date le loro circostanze e il loro rendimento scolastico.

Qui ci concentriamo su coloro che affermano di aspettarsi di completare qualche forma di istruzione terziaria, sia essa accademica, come un diploma universitario, o una formazione post-secondaria di indirizzo pratico. La percentuale di ragazzi che affermano di aspettarsi di completare l'istruzione terziaria varia da meno del 20% in Germania e nei Paesi Bassi a poco meno del 90% in Corea. Queste variazioni delle aspettative tra i diversi paesi sono radicate in una serie di differenze storiche, culturali ed economiche. Possono inoltre riflettere la struttura dei diversi percorsi educativi, professionali e occupazionali aperti ai giovani in ogni paese.

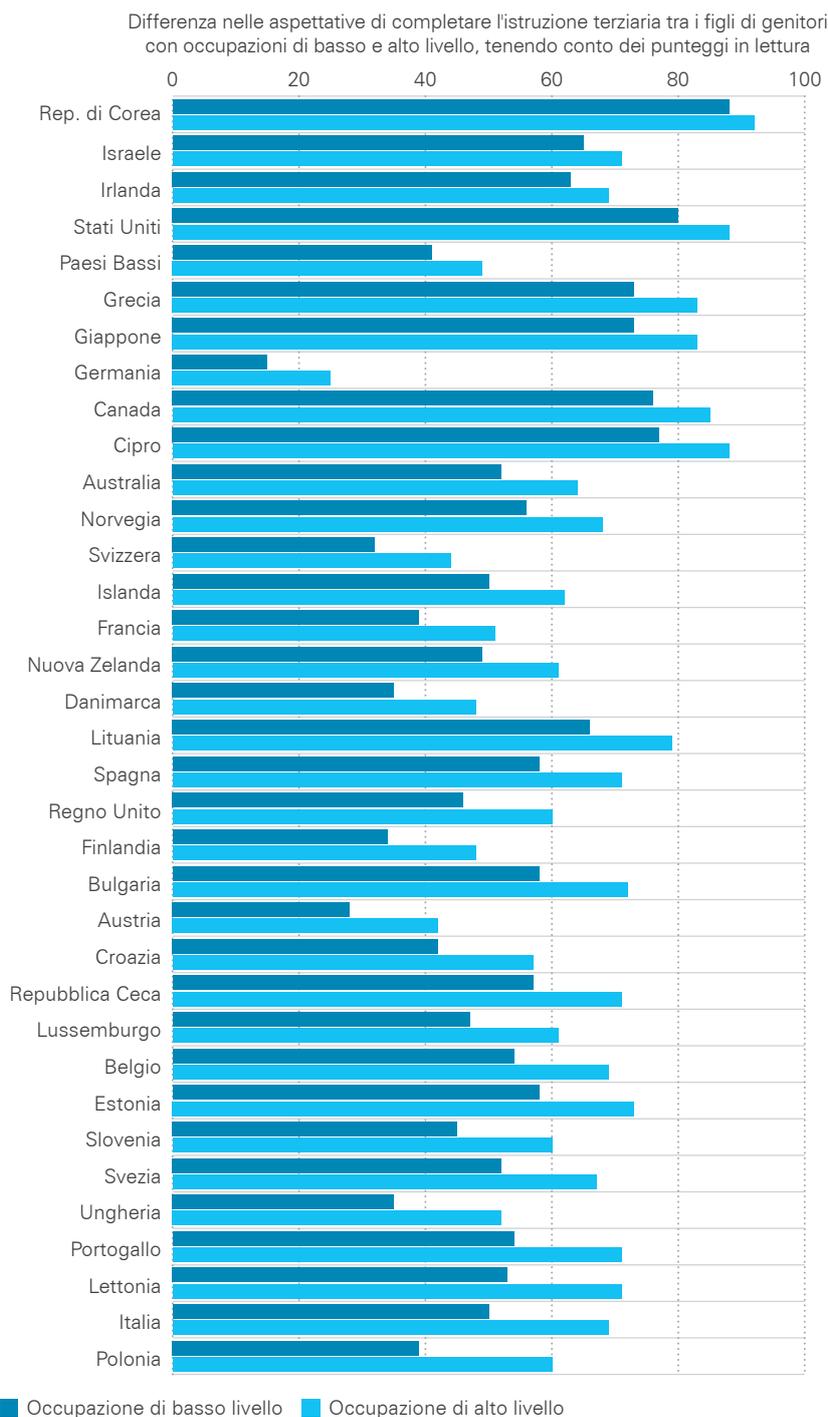
Il contesto socio-economico influisce sulle aspettative, indipendentemente dai risultati

Le aspettative dei ragazzi riguardo al completamento di una qualche forma di istruzione terziaria sono legate al contesto familiare. In tutti i paesi, i figli di genitori con occupazioni di alto livello hanno molte più probabilità di prevedere di completare una qualche forma di istruzione terziaria. In una certa misura questo è prevedibile, dato che i ragazzi provenienti da famiglie più privilegiate tendono ad andare meglio a scuola. Ma non è tutto. In ogni paese si registrano infatti differenze significative, in termini di status professionale dei genitori, tra studenti con rendimento ugualmente buono. La *Figura 27* mostra il divario tra le aspettative di coloro i cui genitori esercitano professioni di basso e di alto livello, con un aggiustamento in base alle differenze nei punteggi relativi alla lettura tra i due gruppi. Il divario va da un mero 4% nella Repubblica di Corea al 20% in Polonia.

Nella maggior parte dei paesi, ragazzi e ragazze hanno aspettative diverse

Oltre a variare in base al contesto familiare, le aspettative degli studenti differiscono anche in base al genere (non mostrato). In 29 dei 35 paesi inclusi in questa analisi, le ragazze sono risultate significativamente più propense dei ragazzi ad affermare di aspettarsi di completare l'istruzione terziaria. Il maggior divario di genere nelle aspettative (19 punti percentuali) si è registrato in Bulgaria e Norvegia, mentre in sei paesi (Austria, Francia, Germania, Giappone, Paesi Bassi e Svizzera) i dati erano simili per entrambi i sessi.

Figura 27: Divario nelle aspettative fra ragazzi con pari punteggi in lettura, in base all'occupazione dei genitori



Nota: le barre mostrano per ciascun paese le aspettative marginali di completare l'istruzione terziaria a seconda dello status occupazionale dei genitori (basso o alto), sulla base di un modello di regressione che tiene conto dei punteggi in lettura. I paesi sono classificati in ordine crescente in base all'entità del divario tra i due gruppi. Le differenze sono significative in tutti i paesi. Nessun dato valido per Malta, Romania e Slovacchia.
Fonte: PISA 2015.

SEZIONE 6

SISTEMI EDUCATIVI E POLITICHE PER L'ISTRUZIONE

Prassi e politiche per l'istruzione possono ridurre o accentuare le disuguaglianze educative derivanti dalle condizioni di partenza dei bambini e dalle circostanze familiari. Non esiste una politica passe-partout che garantisca i migliori risultati. Paesi e regioni si differenziano per composizione sociale, culturale, economica e politica. Ciò che funziona per i paesi in cima alla nostra classifica non necessariamente aiuterà quelli in fondo a ridurre le disuguaglianze educative.

La *Figura 28* presenta una panoramica delle caratteristiche chiave dei sistemi scolastici e illustra la grande diversità delle esperienze educative che i bambini/ragazzi possono avere nei diversi paesi.

- I tassi di partecipazione scolastica sono in genere elevati, in alcuni paesi tuttavia le percentuali indicano che un numero considerevole di quindicenni non frequenta più la scuola. Cile, Messico e Turchia non sono stati inclusi in alcune delle nostre classifiche perché lo studio PISA ha acquisito dati su meno dell'80% dei quindicenni in questi paesi. I motivi possono essere vari, come il fatto che questi ragazzi abbiano lasciato la scuola.
- L'età in cui gli studenti vengono suddivisi per la prima volta in diversi tipi di scuole o programmi (un processo chiamato a volte selezione o indirizzamento) varia dai 10 anni in Austria e Germania ai 16 anni in molti altri paesi, tra cui Australia, Estonia e Regno Unito.
- Alcuni paesi hanno diversi tipi di scuole o programmi, mentre altri ne hanno solo uno. La Repubblica Ceca ne ha sei, i Paesi Bassi sette. Questi possono includere percorsi più orientati all'ambito professionale e altri più accademici. A un certo punto viene stabilito (da parte degli insegnanti e/o dei genitori e/o dei figli stessi) il percorso che un bambino/ragazzo intraprenderà inizialmente e che, spesso, è possibile cambiare in un secondo momento.
- Alcuni paesi fanno ampio uso del raggruppamento degli studenti per abilità all'interno delle scuole, ad esempio mediante il loro inserimento in classi diverse o in gruppi diversi all'interno delle classi. Questa prassi può essere attuata per tutte le materie o solo per alcune. Oltre il 90% delle scuole in Irlanda, Israele e Regno Unito utilizza queste pratiche.
- In alcuni paesi, è normale che i bambini/ragazzi ripetano almeno una classe durante la loro carriera scolastica. Questo succede a oltre il 30% degli studenti in Belgio, Lussemburgo, Portogallo e Spagna. In altri paesi, come il Giappone e la Norvegia, questa pratica è molto rara o del tutto assente.
- Anche l'equilibrio tra scuole gestite da enti pubblici e privati varia ampiamente. Lettonia e Irlanda sono in cima alla classifica delle disuguaglianze educative (*vedi Figura 2*), ma sono molto diverse a questo riguardo: in Irlanda, il 57% delle scuole è gestito privatamente, rispetto al 2% della Lettonia.

Figura 28: Caratteristiche chiave dei sistemi scolastici che influenzano la disuguaglianza educativa

	Tasso di copertura PISA (a)	Prima selezione nel sistema educativo	Tipi di scuole o programmi disponibili per i 15enni	Raggruppamento per abilità all'interno della scuola (b)	Tasso di ripetenti (c)	Tasso di iscrizione a scuole private (d)
Paese	%	Età dello studente	N.	% di 15enni	%	%
Australia	90,6	16	1	88,1	7,1	43,7
Austria	83,4	10	4	16,4	15,2	12,6
Belgio	92,9	12	4	28,4	34,0	N/A
Bulgaria	80,6	15 (e)	3	26,3	4,8	1,2
Canada	83,5	16	1	86,8	5,7	9,7
Cile	79,8	16	3	27,1	24,6	63,1
Cipro	94,9	15	2	27,0	4,7	16,0
Croazia	90,8	14	1	22,9	1,6	2,3
Danimarca	89,0	16	1	25,2	3,4	23,2
Estonia	92,8	16	1	38,1	4,0	4,2
Finlandia	97,3	16	1	53,2	3,0	4,5
Francia	91,0	15	3	24,3	22,1	21,0
Germania	96,1	10	4	30,0	18,1	7,3
Giappone	94,7	15	2	53,6	0,0	31,8
Grecia	91,1	15	2	11,6	5,0	4,9
Irlanda	96,5	15	4	95,9	7,2	57,3
Islanda	93,3	16	1	22,6	1,1	0,6
Israele	93,7	15	2	97,8	9,0	N/A
Italia	80,3	14	4	13,1	15,1	4,1
Lettonia	88,8	16	5	18,7	5,0	2,0
Lituania	90,2	m	5	51,0	2,5	2,3
Lussemburgo	87,6	13	4	71,8	30,9	15,6
Malta	97,7	15	3	75,5	7,0	41,8
Messico	61,7	15	3	46,9	15,8	12,5
Norvegia	91,3	16	1	15,7	0,0	1,9
Nuova Zelanda	90,2	16	1	89,9	4,9	6,6
Paesi Bassi	95,1	12	7	70,8	20,1	60,1
Polonia	90,9	16	1	38,0	5,3	3,5
Portogallo	87,6	15	3	11,6	31,2	5,5
Regno Unito	84,0	16	1	99,8	2,8	55,8
Rep. Ceca	93,5	11	6	28,9	4,8	8,2
Rep. di Corea	91,7	15	3	57,8	4,7	34,7
Romania	N/A	16	2	46,2	5,9	1,1
Slovacchia	89,2	11	5	34,6	6,5	11,6
Slovenia	92,8	14	3	34,7	1,9	2,6
Spagna	90,9	16	1	40,3	31,3	31,3
Stati Uniti	83,5	16	1	82,6	11,0	7,7
Svezia	93,6	16	1	21,4	4,0	17,9
Svizzera	96,2	12	4	62,3	20,0	6,1
Turchia	69,9	11	3	30,5	10,9	4,8
Ungheria	89,6	11	3	35,1	9,5	18,0

Nota: (a) Queste cifre corrispondono al tasso di copertura per la partecipazione all'indagine PISA all'età di 15 anni.

(b) Percentuale di quindicenni iscritti a scuole che praticano il raggruppamento in base alle abilità per alcune o per tutte le materie.

(c) Percentuale di studenti (dati autoriferiti) che hanno ripetuto una classe almeno una volta nella scuola primaria o secondaria.

(d) Sulla base della definizione dell'OCSE, secondo cui le scuole private sono "Scuole gestite direttamente o indirettamente da un'organizzazione non governativa, come una chiesa, un sindacato, un'azienda o altra istituzione privata".

(e) Per alcune scuole professionali, l'età d'ingresso è di 14 anni.

Fonte: Tasso di iscrizione a scuole private: OCSE, *PISA 2015 Results*, Vol. II: *Policies and Practices for Successful Schools*, OECD Publishing, Parigi, 2016.

Tasso di iscrizione di quindicenni e di ripetenti: OCSE, *PISA 2015 Results*, Vol. I: *Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Parigi, 2016.

Raggruppamento per abilità: risultati basati sui rapporti forniti dai dirigenti scolastici in occasione della raccolta dei dati per l'indagine PISA del 2015 (OCSE).

Età in cui avviene la prima selezione nel sistema educativo e numero di programmi educativi: OCSE, *PISA 2012 Results: What makes schools successful?*, OECD Publishing, Parigi, 2013, Tabella IV.2.5.

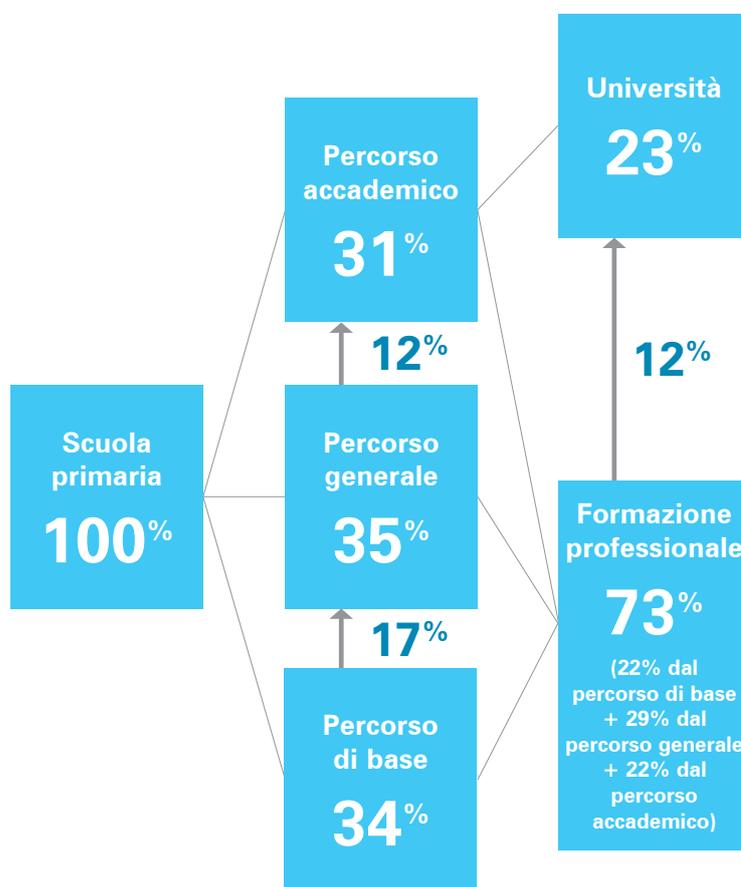
Box 12 Selezione e disuguaglianza in Germania

Diverse politiche e pratiche educative chiave incidono sulle disuguaglianze sia all'interno dei singoli istituti scolastici che tra le diverse scuole in specifici paesi o contesti.²⁴ Queste comprendono le caratteristiche evidenziate nella tabella, come il tasso di ripetenti, il raggruppamento per abilità e l'indirizzamento verso percorsi specifici. Altre politiche relative alla scelta della scuola, ai trasferimenti e alle espulsioni possono ridurre la diversità degli studenti all'interno degli istituti, aumentando potenzialmente le disuguaglianze educative. Laddove i bambini/ragazzi sono suddivisi in gruppi all'interno delle scuole o frequentano scuole diverse in base al rendimento scolastico, quelli provenienti da famiglie meno privilegiate tendono a essere sovrarappresentati nei percorsi di livello inferiore, con minori opportunità per futuro. Questo è particolarmente evidente se la selezione avviene in tenera età, quando i bambini non sono ancora riusciti a sviluppare il loro potenziale (vedi Box 12).

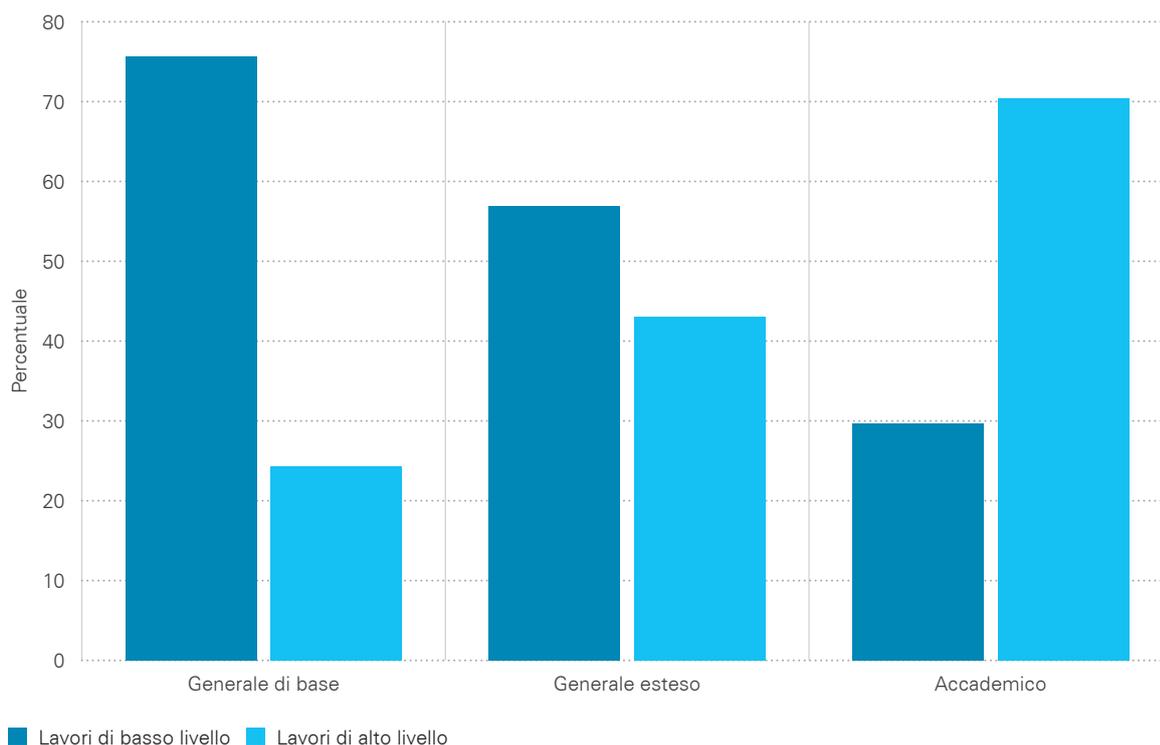
Per quanto si sia tentati di utilizzare la figura qui sopra per cercare di identificare le caratteristiche associate a una maggiore uguaglianza educativa, il fatto che società con approcci tanto diversi all'istruzione come la Lettonia e l'Irlanda appaiano fianco a fianco in cima alla classifica suggerisce che le cose non siano così semplici (vedi Figura 2). Le politiche educative all'interno di ogni paese sono elaborate e sviluppate nell'ambito del relativo contesto economico, sociale e politico. Le singole politiche e pratiche potrebbero non essere trasferibili con successo da un contesto all'altro. Sono necessarie ulteriori analisi a livello nazionale e ulteriori prove oggettive di ciò che è realmente efficace, e perché lo è, prima di poter esportare in modo sicuro le politiche di apparente successo.

Austria e Germania iniziano prima di altri paesi ricchi a selezionare o indirizzare i propri studenti verso scuole o programmi specifici. Questo ha un impatto sulle future opportunità a disposizione degli studenti. In Germania, dopo quattro anni di scuola primaria (*Grundschule*), la maggior parte dei bambini di 10 anni viene raggruppata in base alle abilità e assegnata a uno dei tre percorsi principali: accademico, che porta all'esame per l'accesso universitario (*Abitur*), generale e di base. Gli ultimi due percorsi portano con maggiore probabilità alla formazione professionale e, di conseguenza, a lavori manuali (vedi Figura 29). Ad alcuni studenti viene consentito il passaggio da un percorso all'altro.

Figura 29: Percorsi educativi in Germania



Nota: tutti i numeri riportati nel grafico si riferiscono a una percentuale della coorte originale (100% dalla scuola primaria). Un numero accanto a una freccia indica la percentuale della coorte originale di studenti della scuola primaria che cambia percorso. Per esempio, il 17% di tutti gli studenti a un certo punto è passato dal percorso di base a quello generale. Il passaggio a un percorso inferiore è così raro da essere stato escluso dal modello. Le percentuali potrebbero non arrivare al 100% a causa dell'abbandono da parte di alcuni studenti. Nell'arco dell'intero ciclo della scuola secondaria, il 2% della coorte ha abbandonato il percorso di base, il 2% ha abbandonato il percorso generale e l'1% quello accademico. **Fonte:** nostra presentazione basata sui dati calcolati da Biewen e Tapalaga a partire allo studio NEPS (National Educational Panel Study, starting cohort adults, SC6) sulla base di un campione rappresentativo di persone nate fra il 1950 e il 1979.²⁵

Figura 30: Percentuale di bambini nei diversi indirizzi in base all'occupazione dei genitori

Nota: le famiglie sono suddivise in due gruppi (lavori di basso e alto livello) sulla mediana della classificazione occupazionale fornita dallo studio PISA 2015 per la Germania.

Fonte: nostro calcolo basato sullo studio PISA 2015.

I sostenitori dell'indirizzamento in percorsi educativi diversi ritengono che tale approccio promuova la specializzazione e consenta alle scuole di progettare un corso di studi migliore per ogni indirizzo. Gli oppositori sostengono che tale suddivisione degli studenti aumenti le disuguaglianze senza migliorare le prestazioni medie.²⁶ Affermano infatti che attribuisce un'influenza sproporzionata allo status dei genitori e che avviene ad un'età in cui molti studenti sono troppo giovani per dimostrare il loro potenziale.²⁷

L'indirizzamento si basa sulle raccomandazioni della scuola primaria. In moltissime regioni, tale raccomandazione può essere contestata dai genitori, una procedura che richiede

sforzi, conoscenze e risorse. Le differenze di status fra i genitori possono incidere sull'attribuzione dei percorsi. Fra i bambini che finiscono nel percorso di base, il 76% proviene da famiglie con occupazioni di basso livello (vedi Figura 30). Quattro bambini su cinque con padri in possesso dell'Abitur passano al percorso accademico. I figli degli immigrati in Germania possono risentire della mancanza da parte dei genitori di un'occupazione di alto livello o della conoscenza di come contestare la raccomandazione della scuola. La maggior parte di questi bambini finisce nel percorso di base, mentre solo il 20% riesce a entrare nel percorso accademico.²⁸

SEZIONE 7

CONCLUSIONE E RACCOMANDAZIONI

“Non tutti abbiamo gli stessi talenti, ma ognuno di noi dovrebbe avere le stesse opportunità di sviluppare quei talenti.” Questa constatazione espressa nel 1963 dal presidente degli Stati Uniti John F. Kennedy ad un gruppo di laureati, riflette il messaggio centrale di questa *Report Card*. Tutti i bambini meritano la stessa possibilità di apprendere e sviluppare le competenze fondamentali per affrontare la vita. Nei paesi più ricchi del mondo, ad alcuni bambini viene negata tale opportunità.

All'inizio ci siamo posti tre serie di interrogativi:

1. Quanta disuguaglianza educativa è presente nei paesi ricchi? Questo dato varia a seconda dei paesi?
2. In che misura le disuguaglianze educative sono riconducibili alle condizioni di partenza, alle circostanze e alle caratteristiche dei bambini? In che modo questo varia a seconda del paese e dei diversi cicli del percorso scolastico?
3. In che misura i sistemi educativi e le scuole amplificano o riducono le disuguaglianze fra i bambini? Quali politiche e pratiche possono contribuire a diminuire le disuguaglianze?

Nel cercare delle risposte, abbiamo esaminato i punti chiave nel percorso educativo dei bambini, dall'istruzione prescolare fino al termine della scuola dell'obbligo, analizzando anche le loro aspettative educative per il futuro. La nostra indagine ha coperto 41 paesi dell'UE e dell'OCSE. Per misurare la disuguaglianza nelle prestazioni dei

bambini relative alla lettura, abbiamo utilizzato tre parametri: la dispersione nei punteggi tra gli studenti con i risultati peggiori e quelli con i risultati migliori (ossia il divario nelle prestazioni); le differenze di rendimento in lettura dovute a circostanze al di fuori del loro controllo (come, ad esempio, l'occupazione dei genitori, il genere e il paese di nascita del bambino); e le differenze tra le scuole.

Abbiamo riscontrato che la disuguaglianza educativa è pervasiva, ma che alcune società benestanti ottengono risultati migliori di altre nell'assicurarsi che gli studenti con le prestazioni più basse non restino troppo indietro rispetto ai coetanei con i punteggi più alti. Questo aspetto offre la possibilità di trarre importanti lezioni dalle diverse politiche e prassi educative. Società dissimili come la Lettonia e la Spagna presentano entrambe bassi divari in termini di capacità di lettura a livello di scuola sia primaria che secondaria. Ciò dimostra che, contrariamente all'opinione secondo cui standard più elevati presuppongono una maggiore disuguaglianza tra gli studenti, un minor divario e un rendimento medio più elevato non sono obiettivi mutualmente esclusivi. Rendere un sistema educativo più equo non significa che gli standard debbano sprofondare al minimo comune denominatore. Sia gli studenti della scuola primaria che quelli della scuola secondaria hanno maggiori probabilità di raggiungere un buon livello di competenze di base in lettura nei paesi con divari più contenuti.

Le risposte al secondo interrogativo forniscono un quadro meno ottimistico. I maschi tendono a ottenere risultati più scadenti in lettura rispetto alle femmine, un divario di genere che tende a crescere nella scuola secondaria. Gli studenti nati fuori dal paese in cui si svolge il test, inoltre, hanno un rendimento peggiore rispetto ai coetanei nativi nella maggior parte dei paesi in cui il numero di bambini nati all'estero è sufficiente per misurare la differenza.

Quasi universalmente, i bambini di famiglie meno abbienti ottengono risultati peggiori, con alcune disuguaglianze evidenti già prima dell'ingresso alla scuola primaria. In metà dei paesi europei, i bambini in età prescolare superiore ai 3 anni, provenienti da famiglie a basso reddito hanno meno probabilità di frequentare servizi educativi offerti all'interno di appositi centri per l'infanzia. Gli studenti di quarta elementare i cui genitori svolgono lavori professionali ottengono risultati migliori in lettura in tutti i paesi per i quali sono disponibili dati. L'occupazione dei genitori influisce fino a un terzo sulla variazione dei punteggi relativi alla lettura in quarta elementare. Verso la fine della scuola dell'obbligo, all'età di 15 anni, i figli di genitori con occupazioni di livello inferiore hanno un rendimento peggiore in lettura e meno probabilità di affermare che si aspettano di completare l'istruzione post-secondaria in tutti i 35 paesi oggetto del confronto.

Emerge molta più disuguaglianza all'interno dei paesi di quanta ve ne sia fra un paese e l'altro.

Box 13 Chi non è incluso in questa indagine?

Questa *Report Card* si basa sull'analisi dei dati a disposizione più idonei a confronti internazionali. Eppure, non traccia un quadro completamente accurato di tutti i bambini, perché alcuni sfuggono alle indagini nazionali e internazionali. Gli esclusi sono i bambini che non frequentano la scuola, presumibilmente perché ospiti di strutture assistenziali, istruiti a casa o affetti da gravi patologie o disabilità. I bambini che rientrano in programmi di educazione speciale non sono ben rappresentati nei dati, così come quelli che non vivono in abitazioni standard perché senza fissa dimora, in alloggi temporanei o appartenenti a nuclei familiari non registrati. Vi sono infine bambini con minori probabilità di frequentare la scuola alla data dell'indagine a causa di problemi di salute, assenze ingiustificate o altre problematiche. I bambini che non siamo in grado di tracciare attraverso le statistiche si trovano probabilmente ad affrontare molteplici forme di svantaggio che vanno a sovrapporsi. Il seguente caso riguardante i bambini rom mostra come gli svantaggi possano sommarsi fra loro.

I bambini rom e la scuola: meno probabilità che si iscrivano, più probabilità che abbandonino

I rom sono la principale minoranza etnica in Europa e uno dei gruppi più svantaggiati del continente. Una recente indagine ha indicato che il 90% dei rom appartiene a nuclei familiari al di sotto della soglia di povertà nazionale e il 40% vive in famiglie in cui qualcuno ha sofferto la fame nel mese precedente all'indagine.²⁹ Essi hanno maggiori probabilità di vivere in alloggi substandard in aree segregate. La segregazione urbana e le condizioni abitative precarie aggravano le difficoltà economiche. Alcune pratiche amministrative mal si adattano a queste circostanze: per esempio, alle famiglie prive di certificato di residenza risulta più difficile iscrivere i figli a scuola. Un basso livello di istruzione è sia il risultato di esclusioni precedenti sia una causa di esclusioni future.

I rom sono spesso assenti dalle statistiche nazionali in cui la raccolta dei dati è organizzata attorno ad alloggi regolari. I bambini rom sono meno visibili nelle statistiche sull'istruzione perché hanno un tasso di iscrizione più basso rispetto ai non rom, un tasso di abbandono dopo la fine della scuola dell'obbligo più alto e maggiori probabilità di essere collocati in scuole speciali.

Circa la metà dei bambini rom tra 4 anni e l'età di inizio della scuola dell'obbligo (che varia in base al paese) non frequenta la scuola dell'infanzia. Negli 11 paesi dell'UE con una significativa presenza di questa minoranza, al raggiungimento dell'età dell'obbligo scolastico, il 14% dei bambini rom non frequenta alcun percorso educativo contro il 3% dei coetanei di origine non rom.³⁰ Il tasso di mancata iscrizione a scuola dei rom va dal 5% in Ungheria al 43% in Grecia e dipende, insieme ad altri fattori, da condizioni abitative scadenti. Tra i bambini rom provenienti da insediamenti informali in Francia, 3 su 10 non sono mai stati iscritti a scuola e due su tre non la frequentano regolarmente.³¹

I bambini rom hanno maggiori probabilità di abbandonare la scuola. Nell'UE, l'88% dei rom di età compresa fra 18 e 24 anni non ha completato alcun tipo di scuola secondaria di secondo grado. Hanno inoltre maggiori probabilità di essere collocati in scuole speciali, una prassi che alcune organizzazioni per i diritti umani ritengono contribuisca alla segregazione etnica.³²

Mancata iscrizione, frequenza irregolare, alti tassi di abbandono e segregazione in scuole speciali sono solo alcuni dei fattori che portano alla sottorappresentazione dei bambini nelle indagini internazionali. In ogni paese, ci sono gruppi svantaggiati la cui situazione non è chiaramente delineata dalle cifre ufficiali. Ciò suggerisce che le disuguaglianze educative trattate in questo rapporto sono probabilmente molto superiori rispetto a quanto indicato dai dati disponibili.

Figura 31: Perché alcuni bambini sono esclusi dalle statistiche nazionali?



Tra i quindicenni, il maggiore divario nei punteggi medi relativi alla capacità di lettura sono i 95 punti che separano Canada e Bulgaria. A livello interno, tuttavia, il divario fra i bambini appartenenti al 10° al 90° percentile è di 238 punti in Canada e di 300 in Bulgaria (vedi Figura 18).

In questa valutazione, si registra una notevole variazione nel tasso di disuguaglianza tra le diverse scuole.

In Finlandia, meno del 10% della variazione complessiva del rendimento in lettura è dovuta a differenze nei punteggi medi tra le scuole (piuttosto che tra i bambini all'interno dello stesso istituto) sia a livello di scuola primaria che di scuola secondaria. In Ungheria, invece, quasi un terzo della variazione dei punteggi relativi alla lettura a livello di scuola primaria e più della metà della variazione a livello di scuola secondaria è riconducibile alle disparità tra istituti. Nella maggior parte dei paesi, le analogie nel contesto familiare degli studenti all'interno delle singole scuole spiegano una percentuale sostanziale delle differenze tra istituti.

Se le cause di queste disuguaglianze sono complesse, esistono ampi margini per l'attuazione di politiche e pratiche volte a mitigarle. Non siamo in grado di prescrivere soluzioni per i singoli paesi, tuttavia, da questo confronto emergono principi e raccomandazioni generali applicabili a tutti i paesi analizzati e potenzialmente utili ad altri come linee guida per il raggiungimento degli Obiettivi di sviluppo sostenibile.

1. Garantire educazione e cure di alta qualità nella prima infanzia a tutti i bambini

A tutti i bambini dovrebbe essere garantito fin dalla prima infanzia

l'accesso a servizi formali di educazione e assistenza di alta qualità e adatti all'età, compresi i bambini con disabilità e bisogni speciali, indipendentemente dall'occupazione, dallo status migratorio e dal reddito dei genitori.

L'offerta di strutture educative per l'infanzia accessibili e convenienti va a vantaggio dei bambini, delle loro famiglie e della società. Insegna, infatti, ai bambini a giocare e apprendere con i coetanei e permette ai genitori di raggiungere un migliore equilibrio fra lavoro e vita familiare. L'apprendimento di gruppo precoce riduce inoltre le disuguaglianze educative, preparando tutti i bambini all'istruzione primaria indipendentemente dal contesto familiare.

Tuttavia, l'accesso a servizi educativi per l'infanzia di tipo formale varia tra e all'interno dei paesi, anche per i bambini più prossimi all'inizio della scuola primaria. Nell'UE, reddito familiare e ubicazione geografica spesso fungono da barriere; per i paesi non europei dell'OCSE, mancano dati comparabili ma gli studi nazionali tracciano un quadro simile. Quando solo pochi bambini frequentano strutture educative per l'infanzia di qualità elevata, le disuguaglianze dovute alla situazione familiare finiscono per radicarsi anziché risolversi.

2. Assicurare che tutti i bambini raggiungano un livello minimo adeguato di competenze di base

Una percentuale significativa degli studenti delle scuole primarie e secondarie non riesce a raggiungere un livello minimo di competenza di lettura adeguato alla loro classe ed età. La reale entità del fenomeno è probabilmente molto superiore a quanto emerge dalle valutazioni internazionali su larga scala, perché alcuni dei bambini più

vulnerabili della società non partecipano a queste valutazioni, che si svolgono a scuola.

I legislatori devono assicurarsi che nessuno studente rimanga così indietro da non avere le competenze necessarie per partecipare pienamente alla società. Non occorre inevitabilmente sacrificare il raggiungimento di standard generali di lettura più elevati a favore di divari più contenuti tra gli studenti con prestazioni più basse e più elevate. L'impegno a risollevarne il rendimento degli studenti peggiori non comporta necessariamente un appiattimento verso il basso dei rendimenti migliori.

Per raggiungere la competenza nelle materie fondamentali, i bambini hanno bisogno di passaggi fluidi tra i diversi cicli di istruzione. Questo consente loro di costruire le competenze in maniera progressiva. Le scuole primarie dovrebbero essere pronte ad accogliere tutti i bambini, compresi quelli che non hanno usufruito di alcuna formazione in età prescolare. Le scuole secondarie devono offrire un ambiente inclusivo ai ragazzi provenienti da scuole primarie diverse.

C'è inoltre bisogno di un approccio più olistico al benessere dei bambini a scuola. In questa *Report Card* ci concentriamo sui risultati degli studenti, ma siamo consapevoli che altre esperienze vissute a scuola, come il bullismo, possono avere un effetto negativo sul rendimento di un bambino.

3. Ridurre l'impatto delle disuguaglianze socio-economiche

I bambini provenienti da ambienti svantaggiati spesso iniziano l'istruzione obbligatoria con meno competenze. Le scuole possono contribuire a colmare i divari, eppure, alcune caratteristiche dei sistemi scolastici possono inavvertitamente aumentare le disuguaglianze.

Laddove gli studenti sono suddivisi in gruppi diversi all'interno delle scuole o frequentano istituti diversi in base al rendimento, quelli provenienti da famiglie meno privilegiate tendono a essere sovrarappresentati nei percorsi di livello inferiore, che offrono minori opportunità per il futuro. Raggruppare i bambini/ragazzi in base alle competenze è una pratica consolidata in molti sistemi scolastici. Occorre una maggiore consapevolezza del ruolo di tale meccanismo nel rafforzare le disuguaglianze tra i bambini.

Sono state riscontrate notevoli disparità fra le diverse scuole. In molti paesi, esse sono legate alla composizione socio-economica della popolazione scolastica: i paesi in cui i bambini provenienti da un contesto familiare simile hanno maggiori probabilità di studiare insieme tendono ad essere quelli in cui tale contesto influisce maggiormente sui risultati relativi alla lettura conseguiti dagli studenti. Questo fattore accentua la disuguaglianza. Se si riducesse questo tipo di segregazione, un maggior numero di bambini avrebbe la possibilità di avere un buon rendimento. Una delle finalità della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e degli obiettivi di sviluppo sostenibile (SDG) è che tutti i bambini abbiano pari opportunità di accesso a un'istruzione di alta qualità.

La misura in cui il contesto socio-economico incide sul rendimento degli studenti è certamente il risultato di forze sociali ed economiche più ampie, tuttavia è anche una questione di priorità e decisioni politiche. Attraverso una combinazione di assegni familiari e servizi pubblici, i paesi ricchi possono garantire che tutti i bambini abbiano accesso a una prima colazione decente, ad attrezzature adeguate, a eventi scolastici e attività extrascolastiche, in modo che possano apprendere

con piacere, sviluppare interessi diversificati e raggiungere il loro pieno potenziale. Questo va al di là della politica educativa per entrare nell'ambito della politica sociale.

4. Colmare i divari di genere nel raggiungimento degli obiettivi

Le valutazioni internazionali mostrano che, nella maggior parte dei paesi, i ragazzi tendono a ottenere punteggi più alti in matematica rispetto alle ragazze e, in alcuni casi, anche in scienze. Ovunque, però, il loro rendimento è inferiore a quello delle compagne in lettura. Legislatori ed educatori devono garantire il pari coinvolgimento di ragazzi e ragazze in tutte le materie fondamentali, prestando attenzione al mix di genere degli insegnanti e mettendo continuamente in discussione gli stereotipi di genere. Occorre inoltre comprendere meglio come maschi e femmine rispondono a tipi diversi di valutazione.

5. Produrre dati migliori

Secondo un vecchio detto, misurare significa fare. Abbiamo riscontrato numerose lacune nella completezza e nella qualità dei dati relativi ai paesi ricchi. Per studiare le differenze internazionali nello sviluppo delle disuguaglianze educative nelle diverse fasi del percorso scolastico, abbiamo bisogno di più dati scientifici di alta qualità, transnazionali e comparabili. Studi longitudinali che seguano gli stessi bambini durante la crescita sarebbero particolarmente preziosi. Per capire la portata dello svantaggio educativo, occorrono informazioni su tutti i bambini, compresi quelli che non partecipano alle indagini standard.

6. Attenzione all'uguaglianza, non alle semplici medie

Politica e dibattiti pubblici dovrebbero inoltre tenere maggiormente conto delle indagini internazionali già disponibili, come quelle utilizzate

in questo rapporto. Nei raffronti internazionali, andrebbero considerati non solo i risultati scolastici medi di ciascun paese, ma anche l'entità della disuguaglianza tra i suoi studenti. Una maggiore uguaglianza non va a scapito dei risultati medi, entrambi sono fattori necessari per assicurare a tutti i bambini un inizio equo.

ABBREVIAZIONI

Sigle internazionali (ISO) per i paesi e le regioni analizzate nella *Report Card 15*

AT	Austria	IE	Irlanda
AU	Australia	IL	Israele
BE	Belgio	IS	Islanda
BE-VLG	Fiandre (Belgio)	IT	Italia
BE-WAL	Vallonia (Belgio)	JP	Giappone
BG	Bulgaria	KR	Repubblica di Corea
CA	Canada	LT	Lituania
CH	Svizzera	LU	Lussemburgo
CL	Cile	LV	Lettonia
CY	Cipro	MT	Malta
CZ	Repubblica Ceca	MX	Messico
DE	Germania	NL	Paesi Bassi
DK	Danimarca	NO	Norvegia
EE	Estonia	NZ	Nuova Zelanda
ES	Spagna	PL	Polonia
FI	Finlandia	PT	Portogallo
FR	Francia	RO	Romania
GB	Regno Unito	SE	Svezia
GB-ENG	Inghilterra (Regno Unito)	SI	Slovenia
GB-NIR	Irlanda del Nord (Regno Unito)	SK	Slovacchia
GR	Grecia	TR	Turchia
HR	Croazia	US	Stati Uniti
HU	Ungheria		

Abbreviazioni e acronimi utilizzati nella *Report Card 15*

Eurostat	Ufficio Statistiche dell'Unione europea
ePIRLS	Versione elettronica (online) dello studio PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)
EU-SILC	Acronimo di EU Statistics on Income and Living Conditions (Statistiche sul reddito e sulle condizioni di vita nell'UE)
ISO	Organizzazione internazionale per la standardizzazione
MCS	Millennium Cohort Study
NEPS	National Educational Panel Study
OCSE	Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico
PIRLS	Progress in the International Reading Literacy Study
PISA	Programma per la valutazione internazionale degli studenti (Programme for International Student Assessment)
SDG	Obiettivo di sviluppo sostenibile
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UE	Unione europea
UNESCO	Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura
UNICEF	Fondo delle Nazioni Unite per l'infanzia

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

1. Blossfeld, H.-P., N. Kulic, J. Skopek e M. Triventi, *Childcare, Early Education and Social Inequality: An international perspective*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham.
2. OCSE, *PISA 2009 Results: Overcoming social background*, Vol. 2: *Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, 2010, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
3. Reynolds, A.J. et al., "Effects of a School-based, Early Childhood Intervention on Adult Health and Well-being: A 19-Year Follow-up of Low-Income Families", *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, vol. 161, n. 8, 2007, pp. 730–739; Schweinhart, L.J., H.V. Barnes e D.P. Weikart, *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27*, Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, N. 10, High/Scope Educational Research Foundation, Ypsilanti, MI, 1993. 'Intergenerational Long-term Effects of Preschool-structural Estimates from a Discrete Dynamic Programming Model', *Journal of Econometrics*, vol. 191, no. 1, pp. 164–175.
4. Heckman, J.J. e L.K. Raut, "Intergenerational Long-term Effects of Preschool-structural Estimates from a Discrete Dynamic Programming Model", *Journal of Econometrics*, vol. 191, n. 1, 2016, pp. 164–175.
5. Commissione europea/EACEA/Eurydice, *Compulsory Education in Europe – 2016/17*, Eurydice Facts and Figures, Publications Office of the European Union, Lussemburgo, 2016.
6. Akbari, E. e K. McCuaig, *Early Childhood Education Report 2017*, Atkinson Centre/ University of Toronto, Toronto, 2018, <<http://ecereport.ca/en/report>>.
7. MacDonald, D. e M. Friendly, *Time Out: Child care fees in Canada 2017*, Canadian Centre for Policy Alternatives, Ottawa, 2017.
8. I dati a livello delle singole città sono stati compilati da Emis Akbari, Kerry McCuaig e Daniel Foster dell'Atkinson Centre for Society and Child Development, OISE, University of Toronto.
9. Bradbury, B., M. Corak, J. Waldfogel e E. Washbrook, *Too Many Children Left Behind: The US achievement gap in comparative perspective*, Russell Sage Foundation, New York, 2015.
10. de Klerk, S., B.P. Veldkampand e T.J. Eggen, "Psychometric Analysis of the Performance Data of Simulation Based Assessment: A systematic review and a Bayesian network example", *Computers & Education*, vol. 85, 2015, pp. 23-34.
11. Csikzentmihaly, M., *Flow: The psychology of optimal experience*, Harper Perennial, New York, 1991.
12. Mullis, I.V., M.O. Martin, P. Foyande M. Hooper, ePIRLS 2016: *International results in online informational reading*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Chestnut Hill, MA, 2017.
13. OCSE, "Student Learning Time: A literature review", *OECD Education Working Paper n. 127*, OECD Publishing, Parigi, 2016.
14. Bradbury, B., M. Corak, J. Waldfogel e E. Washbrook, *Too Many Children Left Behind: The US achievement gap in comparative perspective*, Russell Sage Foundation, New York, 2015.
15. Mensah, F. e K. Kiernan, "Gender Differences in Educational Attainment: Influences of the family environment", *British Educational Research Journal*, vol. 36, n. 2, 2010, pp. 239–260.
16. Bradbury, B., M. Corak, J. Waldfogel e E. Washbrook, *Too Many Children Left Behind: The US achievement gap in comparative perspective*, Russell Sage Foundation, New York, 2015.
17. Hadjar, A., S. Krolak-Schwerdt, K. Priemand e S. Glock, "Gender and Educational Achievement", *Educational Research*, vol. 56, n. 2, 2014, pp. 117-125.
18. OCSE, *PISA 2015 Results*, Vol. I: *Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, 2016. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
19. OCSE, *Education at a Glance 2017: OECD indicators*, OECD Publishing, Parigi, 2017.
20. OCSE, *PISA 2015 Results*, Vol. I: *Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Parigi, 2016, p. 243, <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
21. OCSE, *PISA 2015 Results*, Vol. II: *Policies and Practices for Successful Schools*, OECD Publishing, Parigi, 2016. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
22. Willms, J.D., *Learning Divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, 2006; Gutierrez, G., J. Jerrimande R. Torres, "School Segregation across the World: Has any progress been made in reducing the separation of the rich from the poor?", *Working paper*, UCL Institute of Education, Londra, 2017.
23. Gutierrez, G., J. Jerrimande R. Torres, "School Segregation across the World: Has any progress been made in reducing the separation of the rich from the poor?", *Working paper*, UCL Institute of Education, Londra, 2017.
24. OCSE, *PISA 2015 Results*, Vol. II: *Policies and Practices for Successful Schools*, OECD Publishing, Parigi, 2016. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
25. Biewen, M. e M. Tapalaga, "Early Tracking, Academic vs. Vocational Training and the Value of 'Second Chance' Options", *IZA Discussion Paper n. 11080*, Istituto per lo studio del lavoro, Bonn, 2017.

26. Hanushek, E.A. e L. Woessmann, "Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-differences evidence across countries", *Economic Journal*, vol. 116, 2006, pp. C363–C376.
27. Brunello, G. e D. Checchi, "Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New international evidence", *Economic Policy*, vol. 22, n. 52, 2007, pp. 782–861.
28. Vleminckx, K. e T.M. Smeeding, a cura di, *Child Well-being, Child Poverty and Child Policy in Modern Nations: What do we know?*, Policy Press, Bristol, 2001.
29. Agenzia dell'Unione europea per i diritti fondamentali, *Poverty and Employment: The situation of Roma in 11 EU Member States*, Publications Office of the European Union, Lussemburgo, 2014.
30. Bulgaria, Francia, Grecia, Italia, Polonia, Portogallo, Repubblica Ceca, Romania, Slovacchia, Spagna e Ungheria. Agenzia dell'Unione europea per i diritti fondamentali, *Education: The situation of Roma in 11 EU Member States*, Publications Office of the European Union, Lussemburgo, 2014.
31. Collectif Pour Le Droit Des Enfants Roms à l'éducation (CDERE), "Ados en bidonville et en squats: l'école impossible ? – Etude sur la scolarisation des jeunes âgés de 12 à 18 ans", comunicato stampa, Collectif Pour Le Droit Des Enfants Roms à l'éducation, 2016. http://romeurope.org/IMG/pdf/etude_cdere_ados_bidonville_ecole_impossible.pdf
32. Consiglio d'Europa e Commissario per i diritti umani, "Fighting School Segregation in Europe through Inclusive Education", *Position paper*, Consiglio d'Europa, Strasburgo, 2017.

RINGRAZIAMENTI

La *Innocenti Report Card 15* è stata redatta da un team del Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF composto da Zlata Bruckauf, Yekaterina Chzhen, Jose Cuesta, Anna Gromada e Gwyther Rees, sotto la supervisione generale della Direttrice Sarah Cook. Il controllo qualità è stato assicurato da un panel di consulenti e di revisori dell'UNICEF. Madelaine Drohan si è occupata della revisione della Report Card. Il supporto amministrativo presso il Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF è stato curato da Amparo Barrera, Cinzia Iusco Bruschi, Lisa Gastaldin, Laura Meucci e Flora Zecchi, mentre la produzione è stata gestita da Sarah Marchant.

Il testo integrale e i materiali correlati possono essere scaricati dal sito web del Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF: www.unicef-irc.org

Autori

Zlata Bruckauf è Specialista di ricerche e valutazioni presso UNICEF Mozambico. In precedenza, ha coordinato il lavoro sulla disuguaglianza nei risultati scolastici per la Innocenti Report Card 13 e l'analisi degli indicatori SDG incentrati sui bambini in materia di istruzione e sanità per la Innocenti Report Card 14, presso il Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF. Ha conseguito un dottorato in Comparative Social Policy presso la Oxford University.

Yekaterina Chzhen è Specialista di politiche sociali ed economiche presso il Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF. Ha conseguito un dottorato presso la University of York ed è autrice di pubblicazioni sulla povertà, la disuguaglianza e il benessere dei bambini nei paesi ricchi. È fra gli autori di *Children of Austerity: Impact of the Great Recession on Child Poverty in Rich Countries* (Oxford University Press, 2017).

Jose Cuesta è Responsabile dell'ufficio politiche economiche e sociali presso il Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF. Ha conseguito un dottorato in economia presso la Oxford University ed è professore associato presso la

Georgetown University. È autore di numerose pubblicazioni su tematiche inerenti alla povertà e alla disuguaglianza, come il rapporto *Poverty and Shared Prosperity 2016*.

Anna Gromada è Consulente per le politiche economiche e sociali presso il Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF, Ricercatrice presso l'Accademia Polacca per le Scienze e cofondatrice del think-tank della Fondazione Kalecki. In precedenza, ha collaborato con la Cancelleria del Presidente della Polonia, con Thomson Reuters e con l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE).

Gwyther Rees è Consulente per le politiche economiche e sociali presso il Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF. Inoltre, è Associate Research Fellow presso la University of York, dove ricopre l'incarico di Direttore scientifico di Children's Worlds, l'indagine internazionale sul benessere dei bambini. Ha conseguito un dottorato presso la Cardiff University e ha esperienza come ricercatrice in materia di protezione dell'infanzia e benessere soggettivo dei bambini.

Comitato consultivo

Fabrizio Bernardi (Docente di sociologia, Istituto Universitario Europeo)

Francesca Borgonovi (Analista Senior, Direzione per l'educazione e le competenze dell'OCSE)

Matt Brossard (Consulente Senior per l'educazione, sede UNICEF di New York)

John Jerrim (Docente di Education and social statistics, University College London)

Bergsteinn Jonsson (Direttore Esecutivo, UNICEF Islanda)

Jan Jonsson (Official Fellow, Nuffield College)

Daniel Kelly (Specialista di educazione, sede UNICEF di New York)

Ides Nicaise (Docente presso la Facoltà di psicologia e scienze dell'educazione, Katholieke Universiteit Leuven)

Kate Pickett (Docente di epidemiologia, University of York)

Ilze Plavgo (Dottoranda presso l'Istituto Universitario Europeo)

Dominic Richardson (Specialista Senior per l'educazione, Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF)

Jan Vandemoortele (Consulente indipendente)

Jane Waldfogel (Docente di Social work, Columbia University)

Consulenti UNICEF

Purna Banati (Direttore programmazione e pianificazione, Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF)

Victor Cebotari (Consulente, Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF)

Laurence Chandy (Direttore del Dipartimento dati, ricerca e politiche, sede UNICEF di New York)

Sarah Crowe (Specialista Comunicazione Senior, UNICEF)

Despina Karamperidou (Consulente, Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF)

Dale Rutstein (Responsabile Ufficio comunicazione, Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF)

Juliana Zapata (Consulente, Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF)

La *Innocenti Report Card 15* è stata redatta da Yekaterina Chzhen, Gwyther Rees, Anna Gromada, Jose Cuesta e Zlata Bruckauf e rivista da Madelaine Drohan.

Il Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF ringrazia il Governo italiano per il generoso sostegno alla realizzazione della *Report Card 15*.

Qualsiasi parte della presente *Innocenti Report Card* può essere riprodotta liberamente utilizzando il seguente riferimento:

Centro di Ricerca dell'UNICEF (2018). "Partire svantaggiati: la disuguaglianza educativa tra i bambini dei paesi ricchi", *Innocenti Report Card 15*, Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF, Firenze.

La serie *Innocenti Report Card* è concepita per monitorare e comparare i risultati dei paesi a reddito medio-alto nell'assicurare il rispetto dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Nel 1988, il Fondo delle Nazioni Unite per l'infanzia (UNICEF) ha istituito un centro di ricerca per sostenere le proprie attività a favore dei bambini di tutto il mondo e per individuare e approfondire con ricerche le aree di intervento presenti e future dell'UNICEF. Gli obiettivi primari del Centro di Ricerca Innocenti sono migliorare la comprensione, a livello internazionale, delle tematiche attinenti ai diritti dei minori e incoraggiare la piena attuazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza per supportare iniziative di tutela in tutto il mondo. Il Centro intende definire un quadro globale per la ricerca e l'approfondimento all'interno all'organizzazione, a sostegno dei suoi programmi e delle sue politiche generali. Attraverso il rafforzamento di partenariati di ricerca con le principali istituzioni accademiche e di reti di sviluppo sia nel Nord che nel Sud del mondo, il Centro si propone di mobilitare risorse aggiuntive e sostegno a riforme e politiche a favore dei bambini e degli adolescenti.

Le pubblicazioni del Centro contribuiscono al dibattito globale sui bambini e non riflettono necessariamente la politica o la posizione dell'UNICEF. Le opinioni espresse sono quelle degli autori.

Il Centro di Ricerca Innocenti riceve supporto finanziario dal Governo italiano, mentre il finanziamento di progetti specifici è fornito anche da altri governi, istituzioni internazionali e fonti private, fra cui i comitati nazionali dell'UNICEF.

Foto di copertina © Shutterstock

©Fondo delle Nazioni Unite per l'infanzia (UNICEF), ottobre 2018

ISBN: 978-92-1- 103306-9

eISBN: 978-92-1- 047434-4

Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF

Piazza SS. Annunziata, 12

50122 Firenze, Italia

Tel.: +39 055 2033 0

Fax: +39 055 2033 220

florence@unicef.org

www.unicef-irc.org

@UNICEFInnocenti

facebook.com/UnicefInnocenti/

Innocenti Report Card 15, 2018

Partire svantaggiati

La disuguaglianza educativa
tra i bambini dei paesi ricchi

#UnfairStart

Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF

Piazza SS. Annunziata, 12

50122 Firenze, Italia

Tel.: +39 055 2033 0

Fax: +39 055 2033 220

florence@unicef.org

www.unicef-irc.org

[@UNICEFInnocenti](https://twitter.com/UNICEFInnocenti)

facebook.com/UnicefInnocenti

eISSN: 2521-6147

© Fondo delle Nazioni Unite per l'infanzia (UNICEF)

Ottobre 2018

unicef  | per ogni bambino

N. di vendita: I.18.XX.2

ISBN: 978-92-1- 103306-9

eISBN: 978-92-1- 047434-4

