

La trappola del merito. Prospettive per interpretare le disuguaglianze e costruire una scuola democratica

The merit trap. Perspectives on interpreting inequalities and building a demo-cratic school

Valerio Ferrero

*Dottorando di ricerca M-PED/01 – Università di Torino
valerio.ferrero@unito.it*

Abstract

Applied to schools, the constructs of merit and educational poverty can open up social reproduction and compensatory dynamics. The meritocratic logic rewards not talent but the most favorable starting conditions; the idea that there is poverty to be overcome can imply that the obstacles to educational success depend on the students. Here we take equity as an essential horizon of meaning for schools to fulfil their democratic mandate and propose the category of non-traditional factors of inequality to highlight the extent to which their organisational culture creates inequality.

Keywords: school – non-traditional factors of inequality – equity – social justice – democratic education

Se riferiti alla scuola, i costrutti di merito e povertà educativa possono aprire a riproduzione sociale e dinamiche compensative. La logica meritocratica premia non i talenti ma le condizioni di partenza più favorevoli; l'idea che esistano povertà da colmare può far intendere che gli ostacoli al successo formativo dipendano dagli studenti. Qui assumiamo l'equità come orizzonte di senso essenziale affinché la scuola realizzi il proprio mandato democratico e proponiamo la categoria di fattori non tradizionali di disuguaglianza per evidenziare quanto la sua cultura organizzativa crei disparità.

Parole chiave: scuola – fattori non tradizionali di disuguaglianza – equità – giustizia sociale – educazione democratica



Introduzione

Questo saggio vuole approfondire il ruolo della scuola per realizzare il progetto democratico sancito dalla nostra Costituzione, aprendosi al dibattito internazionale sul ruolo dell'educazione per raggiungere un grado sempre più alto di giustizia sociale. Nel tentativo di comprendere come questo obiettivo possa divenire una realtà tangibile, è importante concentrarsi anche su tutte quelle dinamiche che ostacolano i percorsi scolastici degli studenti. Qui problematizziamo queste questioni da un punto di vista teorico-concettuale, indagando quali categorie siano più adatte per sostenere l'impegno della nostra scuola per una società più giusta, coesa, inclusiva e democratica e per riconoscere le disuguaglianze in educazione.

In primo luogo, diamo una definizione dell'ideale di giustizia sociale e, nel sottolineare l'impegno imprescindibile della scuola in questo senso, proponiamo il costrutto di equità come orizzonte di senso pedagogico imprescindibile. Vista la sua polisemia, ci posizioneremo tra le interpretazioni più coerenti con l'ideale di giustizia sociale per darne una definizione teorico-pratica; in questo lavoro di discernimento terminologico, faremo un affondo sul costrutto di merito dimostrando che non può essere considerato come principio di equità.

In secondo luogo, ci concentriamo sulle dinamiche che rendono gli ideali sopra descritti difficili da realizzare. In particolare, metteremo in prospettiva il costrutto di povertà educativa nella convinzione che, pur essendo uno strumento utile per illuminare le zone d'ombra del nostro sistema scolastico in termini di efficienza ed efficacia sui percorsi degli studenti, rischi di non porre in discussione la cultura e l'organizzazione della scuola e le loro responsabilità nel produrre disparità. Proporremo dunque la categoria interpretativa di fattori non tradizionali di disuguaglianza per evidenziare l'urgenza di indagare l'azione dei sistemi scolastici e delle scuole nel produrre forme di ingiustizia.

In terzo luogo, dopo aver costruito il *framework* sopra puntellato, capiremo come si colloca il sistema scolastico italiano in riferimento all'impegno per la giustizia sociale e al superamento delle disuguaglianze in educazione. Sarà dunque imprescindibile approfondire la cornice normativa dell'autonomia scolastica per comprendere in che modo possa essere utilizzata come fattore protettivo per l'equità e non secondo una logica meritocratica e una curvatura che apra alla proliferazione di fattori non tradizionali di disuguaglianza.

Come può essere teorizzato l'impegno della scuola per la giustizia sociale attraverso l'assunzione dell'equità come orizzonte di senso pedagogico? Perché i costrutti di merito e povertà educativa sono scivolosi in educazione? In che modo la categoria di fattori non tradizionali di disuguaglianza facilita la lettura e il successivo superamento delle dinamiche di disparità che si abbattono sui percorsi degli studenti? Rispondere a queste domande attraverso un'analisi teorico-con-



cettuale dei costrutti enucleati è imprescindibile per riflettere sul progetto democratico che la nostra scuola è chiamata a realizzare.

1. Giustizia sociale ed equità in educazione: prospettive per una scuola democratica

La scuola svolge un ruolo determinante nell'assicurare il raggiungimento di un grado sempre più alto di giustizia sociale (Adams, 2007; Buettner Schmidt, Lobo, 2012; Griffiths, 2003). Questo assunto è condiviso a livello internazionale (OECD, 2012; UNICEF, 2013; 2021), talvolta anche nella forma di un impegno politico per dar forma a un futuro più equo e sostenibile grazie all'educazione (ONU, 2015). Possiamo descrivere la giustizia sociale come un ideale mai completamente realizzato (Bauman, Tester, 2001), che richiede un impegno costante affinché ogni persona sia inclusa nei processi partecipativi democratici (Gerwitz, 2006) ed eserciti l'autodeterminazione pur nell'interdipendenza che lega gli esseri umani (Bell, 2007). L'accesso al sapere e l'acquisizione delle capacità per analizzare criticamente ciò che accade sono elementi essenziali per essere attori della Storia, individuare e contrastare le forme di ingiustizia e oppressione (Hackman, 2005).

Garantire a ciascuno di realizzare le proprie aspirazioni e rendere accessibile a tutti l'esercizio della cittadinanza è dunque considerato un imperativo categorico. Questo impegno per la giustizia sociale diviene concreto solo se i sistemi scolastici e le singole scuole agiscono all'insegna dell'equità (Ainscow, 2020a; 2020b; Alcott, 2018; Hippe et al., 2016; Jurado de Los Santos et al., 2020; Schleicher, 2009), che rappresenta un orizzonte di senso irrinunciabile (Hess et al., 2007; Rudling et al., 2023; Shaeffer, 2019) di cui è necessario chiarire il significato vista la polisemia che il termine porta con sé. Il riferimento alla giustizia sociale si rende così imprescindibile per effettuare un discernimento tra i vari filoni e posizionarsi tra quelli più coerenti con questo ideale.

Avvicinarsi alle interpretazioni di equità come uguaglianza delle opportunità (Bourdieu, 1966; Rawls, 1971; Roemer, 2000), delle capacità (Nussbaum, 2013; Sen, 2009) e inclusione sociale (Kanor, 2021; Taket et al., 2013) consente di non cedere a una pedagogia compensativa secondo cui esiste una norma a cui tendere e di non attivare l'impegno per la giustizia sociale solo in seguito a un peggioramento dello *status quo*: si tratta di affermare la necessità di un lavoro progettuale per dar forma a una scuola che risponda al fabbisogno educativo degli studenti, in modo da dar loro tutti gli strumenti per prendere attivamente parte ai processi partecipativi della cittadinanza democratica. Il pluralismo è così inteso come quotidiana esperienza e si afferma l'urgenza di rompere l'interdipendenza tra *background* degli alunni e percorsi educativi, sottolineando il ruolo della scuola affinché tutti realizzino le loro aspirazioni avendo acquisito le capacità necessarie per condurre una vita soddisfacente.

Collocarsi entro queste tre interpretazioni è una scelta dalla forte valenza etica



(Hyttén, 2015; Peters, 2015; Unterhalter, 2009) che sostiene l'elaborazione di una definizione teorico-pratica di equità che intrecci la prospettiva interculturale (Abdallah-Pretceille, 2008; Akkari, Radhouane, 2022; Bhatti et al., 2007; Holmes, Corbett, 2022; Mincu, 2013; Woodrow et al., 2019) con gli sviluppi dei *post-colonial studies* (Aman, 2017; Ashcroft et al., 2013; Young, 2020) e della teoria intersezionale (Crenshaw, 2017; Hill Collins, 2019). Occorre garantire a tutti un'educazione eccellente in termini di efficienza ed efficacia, volta all'acquisizione delle capacità per esercitare la cittadinanza intesa come partecipazione attiva alla vita sociale, politica, culturale, economica sul piano locale e globale. Le diversità non devono trasformarsi in disuguaglianze: non c'è una norma a cui aderire e il pluralismo è l'occasione per valorizzare i punti di forza delle persone, senza che le differenze siano lette come fattori di svantaggio.

Rispetto al contesto italiano, la nostra scuola persegue questi ideali e questo impegno per la giustizia sociale (Cavaliere, 2021; Ferrero, 2023a): l'art. 34 della Costituzione afferma che "la scuola è aperta a tutti", sancendo il principio di educazione democratica che, in raccordo con l'uguaglianza sostanziale postulata dall'art. 3, rende la scuola un laboratorio in cui imparare a essere cittadini e a prendere parte con consapevolezza alla vita della società (Ferrero, 2023b; Granata, 2016; 2017). È un progetto che può essere realizzato concretamente solo assumendo i quadri di riferimento qui delineati come criteri regolatori e organizzatori del lavoro educativo sia a livello di azione professionale di ciascun insegnante sia rispetto alla *governance* delle singole scuole sia sul piano dell'impegno politico nel regolare il funzionamento del sistema scolastico (Bernardi, Ballarino, 2016; Mincu, 2022).

Diviene dunque fondamentale non cedere a logiche che intendono misurare l'equità a partire da prestazioni individuali valutabili rigidamente e con presunzione di oggettività e che vedono nel non raggiungimento di un preciso risultato un problema non nel sistema in sé ma nel singolo. In questa prospettiva e a partire dall'idea di scuola per la giustizia sociale attraverso l'assunzione dell'equità come orizzonte di senso pedagogico imprescindibile, capiamo perché il merito rappresenta un costrutto scivoloso se assunto come criterio regolatore in educazione.

2. L'inganno del merito: la logica meritocratica come allontanamento dal principio di equità

Il merito è definito come combinazione tra impegno e talento (Ricolfi, 2023; Tognon, 2016) ed è visto come il costrutto che ha portato al superamento della trasmissione ereditaria dello *status*: ogni persona deve poter realizzare le aspirazioni che è in grado di raggiungere grazie al proprio talento e al proprio impegno (Savidan, 2007). Un riverbero importante si è avuto nella relazione fra istruzione e attribuzione



zione di ruoli occupazionali a cui sono associati vantaggi e svantaggi in termini economici, di potere e di prestigio (Nagel, 1991): questo porta a processi selettivi già a partire dalla scuola, che deve riconoscere gli studenti più meritevoli in base a precise competenze. Il successo scolastico diviene così la prova delle proprie inclinazioni naturali e, in definitiva, dei propri *meriti*; la selezione avviene non in base alle condizioni familiari di partenza, ma grazie alle abilità che l'individuo dimostra sul campo (Cingari, 2020; Santambrogio, 2021).

Il *merito* è diventato parte integrante del discorso pubblico. In tutti i campi della vita sociale viene evocato come orizzonte di cambiamento o come chiave di volta per qualsiasi progetto di riforma. Con la sua promessa di uguaglianza, l'idea di garantire opportunità lavorative, posizioni di responsabilità e mobilità sociale esclusivamente ai *meritevoli*, indipendentemente dalle loro condizioni di partenza, e di penalizzare i *non meritevoli*, esercita una comprensibile attrazione. [...]

Tuttavia, le parole non sono mai neutrali. Cosa significa esattamente *merito*, e cosa significano le parole direttamente o indirettamente riconducibili a esso? Sono davvero prive di ambiguità e zone d'ombra? Sono in grado di mantenere ciò che promettono, oppure mettono in scena una falsa promessa?

L'uso quotidiano di queste parole crea abitudine e assuefazione, nasconde la necessità di interrogarle per comprenderne il senso. Ma quelle domande rinviate o rimosse riguardano questioni cruciali per comprendere il nostro tempo (Boarelli, 2019, pp. 3-4).

Come ben spiegano Benadusi e Giancola (2020), la logica del merito omette di domandarsi quale sia l'origine del successo scolastico e se possa esistere una correlazione tra questo e lo *status* familiare di provenienza. Se è vero che le prove e le selezioni che producono risultati misurabili grazie a cui valorizzare i talenti di ciascuno devono essere valutate facendo in modo che sulla prestazione non incidano aspetti come il Paese di provenienza, lo *status* socioeconomico, il genere, l'orientamento sessuale (Walzer, 2008), da un punto di vista precipuamente pedagogico occorre considerare che le variabili individuali e contestuali incidono sui percorsi personali e sui risultati.

Dal momento che uno dei [...] punti di forza [del merito] è quello di valorizzare i talenti individuali affinché possano «avere successo nella vita» indipendentemente dalle condizioni sociali di partenza, uno dei criteri per valutare l'impatto concreto del merito è quello di prendere in esame la mobilità sociale. I dati statistici non sono confortanti. [...]

In Italia l'ereditarietà sociale è [...] marcata. I dati mostrano una mobilità occupazionale poco frequente, e questo riguarda sia la mobilità tra generazioni differenti sia quella all'interno della stessa generazione (in sostanza, la posizione sociale legata al lavoro svolto rimane molto spesso quella in-



ziale).

Il discorso non cambia se l'attenzione viene focalizzata sull'istruzione. Ad esempio, uno studio di Goldthorpe e Jackson sul caso inglese ha messo a confronto dati del 1974 e del 2001 dimostrando che la possibilità di accedere a un livello di istruzione superiore è fortemente condizionata (in negativo) dall'appartenenza degli studenti a una classe sociale inferiore, e che tale disparità si è conservata intatta nel tempo (Boarelli, 2019, p. 104).

La denuncia di Boarelli (2019) è attuale anche per quanto riguarda gli apprendimenti a scuola, già a partire dalla primaria: emerge infatti con chiarezza che gli studenti che provengono da famiglie a basso reddito e in cui i genitori non hanno avuto accesso all'istruzione terziaria o non hanno ultimato il grado scolastico equiparabile all'odierno secondo ciclo ottengono risultati inferiori nelle rilevazioni nazionali (INVALSI, 2023). È dunque evidente che il criterio regolatore del merito, che nelle intenzioni dovrebbe riuscire a spezzare la corrispondenza biunivoca tra provenienza familiare e successo o insuccesso scolastico, dà origine a quelle stesse dinamiche che si propone di combattere. In altre parole, si crea il cosiddetto effetto Matthew del vantaggio cumulativo, con serie barriere alla mobilità intergenerazionale (Rigney, 2010): chi è ricco e istruito in partenza lo diventa sempre di più, mentre chi parte da una condizione meno favorevole è più facilmente esposto a un percorso formativo lastricato di ostacoli nonché alla possibilità di dispersione in senso stretto o implicita, fin dal primo ciclo.

Il vizio di fondo della meritocrazia consiste nel concentrare l'attenzione sui confronti tra individui. Comunque lo si definisca, il merito è un concetto di natura intrinsecamente individuale. Tuttavia, se la nostra visione della giustizia sociale richiede di premiare i meriti dei singoli, ci troveremo sempre a «rincorrere» le innumerevoli circostanze contingenti che incidono sulle capacità di prestazione di ciascuno, a prescindere dalla sua volontà. Non dobbiamo quindi fissare l'attenzione sui risultati ottenuti dai singoli individui per confrontarli tra loro in base ai rispettivi «meriti». Come insegna Rawls (1999), dobbiamo invece guardare al meccanismo complessivo che ha generato questi risultati, cioè all'equità delle regole collettive che governano la competizione sociale e la distribuzione delle ricompense (Barone, 2006, p. 54).

È questa la questione chiave: la trappola del merito consiste nel non mettere in discussione i meccanismi di funzionamento della società e della scuola anche quando mostrano chiari segni di problematicità. Si tratta di una modalità di agire che appartiene anche alle visioni di equità epigone del neoliberismo (Colombo, 2012; Rizzi, 2001; Van Hees, 1998): è una concezione marcatamente procedurale della giustizia (Tyler, Allan Lind, 2001; Veca, 2001; Vermunt, Steensma, 2016), ossia un approccio che non prende in considerazione condizionamenti e fattori esterni che possono influenzare una prestazione, ma in cui l'equità è garantita



dall'oggettività e dalla rigidità delle procedure.

In buona sostanza, la logica meritocratica rischia di aprire a dinamiche di riproduzione sociale (Collins, 2009; Federici, 2019; Helal, 2019), poiché non tiene conto di come le diverse condizioni di partenza si riverberino sui percorsi scolastici; si considerano i risultati raggiunti senza dare importanza a processi e percorsi che li determinano, non interrogando il ruolo del contesto scolastico per l'approdo a un preciso *outcome* e leggendo in termini di svantaggio chi non ottiene esiti positivi rispetto a un livello prefissato.

Il vantaggio pratico della giustizia procedurale è che essa non rende più necessario prendere in considerazione l'innumerabile varietà di circostanze dei singoli individui e le loro mutevoli posizioni relative. Si elimina il problema di definire dei principi che si adattino all'enorme complessità che sorgerebbe se questi dettagli fossero rilevanti. [...] È l'assetto della struttura di base che deve essere giudicato, e da un punto di vista generale (Rawls, 1999).

Sul piano pedagogico, emerge dunque l'urgenza di oltrepassare la logica meritocratica per aderire a un'idea di equità basata più sulle opportunità educative eccellenti da garantire a tutti che su un'uguaglianza di risultati. Una scuola che faccia propri i principi di merito e adotti logiche aderenti al neoliberismo non può perseguire gli ideali di equità e giustizia sociale che abbiamo delineato nel paragrafo precedente e non riesce a essere volano per la realizzazione del progetto democratico sancito dalla nostra Costituzione (Augenti, 2022; Baldacci, 2019): infatti, alla coesione si sostituirebbe la competizione, all'inclusione di tutti e *ciascuno* l'esclusione di chi non sia considerato meritevole.

In questo senso, adottato un principio di equità capace di mettere in discussione i sistemi scolastici e le scuole, occorre interrogarsi su tutte quelle problematiche che rendono diseguale l'esperienza scolastica degli studenti. Anche in questo caso, il punto è chiedersi quali cornici interpretative siano più adatte per sostenere questo lavoro educativo-pedagogico.

3. La povertà educativa: qualcosa non va a scuola

Il costrutto di povertà educativa esiste da tempo (Allimendiger, 1989; Allimendiger, Leibfried, 2003; Checchi, 1998; Connel, 1994) ed è ora molto utilizzato per affrontare tutte quelle disuguaglianze sociali che creano disparità in educazione. Secondo la definizione data da Save the Children (2014), la povertà educativa si configura come "privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni" (p. 4). Essa non può essere ridotta a una sola compo-



nente, poiché si tratta di un fenomeno multidimensionale che racchiude varie debolezze (Barbieri, Cipollone, 2007). Di recente, è stato elaborato il costrutto di “povertà educativa digitale” (Marangi et al., 2023; Pasta, Rivoltella, 2022) per evidenziare non tanto il mancato possesso di strumenti digitali, quanto soprattutto la mancata acquisizione di competenze digitali che ostacola la partecipazione attiva alla vita digitale nell’attuale società *onlife*. In generale, possiamo riferirci alla povertà educativa come costrutto ombrello che raccoglie tutte quelle dinamiche per cui agli studenti non è garantito l’accesso alle opportunità e l’apprendimento (Di Profio, 2021).

Il recente lavoro di Giancola e Salmieri (2023) ha il pregio di ricostruire il dibattito sul fenomeno, individuando nel livello di istruzione inferiore al secondo ciclo di istruzione e nel basso livello di competenze di base gli indicatori necessari a mapparli, e di dare un’istantanea della situazione italiana. Inoltre, emerge il tratto intergenerazionale di queste dinamiche, con l’influenza delle condizioni socioeconomiche e dei titoli di studio dei genitori: si rende evidente che è assolutamente urgente superare la logica meritocratica di cui abbiamo parlato nel paragrafo precedente, poiché questa produce e riproduce povertà educative.

Le disuguaglianze socioeconomiche, prodotte e riprodotte dall’accumulazione di capitale, dalla flessibilità dei mercati del lavoro e da forme di protezione sociale residuali, incidono in modo rilevante nel far sì che chi nasce e cresce in ambienti educativamente poveri è destinato a raggiungere risultati scolastici e di apprendimento inferiori alla media (Myrdal, 1962; Gans, 1995; Hickey, du Toit, 2007). [...]

Al contempo le disuguaglianze nei livelli di istruzione e nelle competenze di base tendono a riprodursi da una generazione all’altra (p. 36).

È doveroso costruire sistemi scolastici e scuole forti e responsabili (Caldelli, 2014; Milani, 2019), capaci di rovesciare gli effetti della riproduzione sociale grazie a una cultura dell’equità e della giustizia sociale che abbandoni le tentazioni meritocratiche. Questo impegno è fondamentale, poiché la povertà educativa può rappresentare un ostacolo nel condurre una vita indipendente e attiva e aprire seri rischi di povertà ed esclusione sociale (Eurydice, 2015): viene meno il progetto democratico della nostra scuola e l’impegno a costruire una società più giusta e coesa. Occorre dunque portare al centro della riflessione i bisogni di bambini e ragazzi per modellare le rigidità dei sistemi scolastici e dell’organizzazione delle singole scuole sulle loro esigenze (Patera, 2023). Si tratta di un’applicazione concreta dei principi di equità e giustizia sociale (Mosconi, 2021): infatti, è evidente il cambio di prospettiva nel domandarsi perché la scuola non risponda ai bisogni degli studenti e non perché lo studente non stia alle regole della scuola.

In questo senso, se da un lato il costrutto di povertà educativa è assolutamente utile nell’individuare l’esito di un sistema scolastico che non riesce ad agire all’insegna dell’equità, d’altro canto rischia di concentrarsi solo sulle mancanze e sulle



non acquisizioni degli studenti, senza indagare che cosa le abbia determinate. Emerge nuovamente la necessità di una postura etica che affianchi alla lettura delle povertà educative un lavoro progettuale orientato all'equità e alla giustizia sociale in termini di partecipazione democratica (Milani, 2020). Come sostiene Iavarone (2021), occorre spostare lo sguardo dalle povertà educative alle priorità formative. In altri termini, è urgente analizzare il fabbisogno educativo delle specifiche popolazioni studentesche per comprendere quali progettualità siano maggiormente adatte a loro. Accanto a questo lavoro, è anche doveroso capire come i sistemi scolastici e le singole scuole producano dinamiche di disparità. La categoria di “fattori non tradizionali di disuguaglianza”, che esploreremo nel prossimo paragrafo, si rivela utile proprio in questa prospettiva.

4. La categoria di “fattori non tradizionali di disuguaglianza” per interrogare la scuola

Nonostante l'impegno per un'educazione equa e di qualità sia internazionalmente condiviso da tempo, garantire a tutti un'esperienza scolastica eccellente in termini di efficienza ed efficacia rimane nella maggioranza dei casi una chimera (UNICEF, 2018; OECD, 2023), con la pandemia e la crisi economica derivata dal conflitto bellico in Ucraina che hanno peggiorato una situazione già di per sé critica¹. È però importante far chiarezza sulle motivazioni per cui l'equità si configura come ideale difficile da tradurre nel concreto: la scuola non riesce a essere un *great equalizer* (Bernardi, Ballarino, 2016) non solo per la diversa situazione di partenza dei ragazzi, ma soprattutto per la propria cultura organizzativa e di funzionamento.

Come abbiamo visto, le dinamiche di riproduzione sociale, già denunciate negli anni Sessanta (Bourdieu, 1966; Bourdieu, Passeron, 1964; don Milani, 1967), sono ancora attive (Eurydice, 2022; OECD, 2023; UNESCO, 2021): i figli replicano le traiettorie formative e di vita dei genitori. Se è vero che lo *status* socioeconomico e socioculturale delle famiglie ha un impatto sulle carriere e sui percorsi personali dei bambini e dei ragazzi, è indispensabile una lettura pedagogica delle disuguaglianze per capire come spezzare questo meccanismo. È dunque urgente superare quelle letture che attribuiscono la responsabilità di mancati apprendimenti e insuccessi formativi a fattori esterni alla scuola, considerando cause di disuguaglianza classiche la situazione economica familiare e il livello di istruzione raggiunto dai genitori, ed elaborare cornici che consentano di porre i sistemi

1 Nel contesto italiano, a queste situazioni emergenziali si sta tentando di far fronte con il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), che prevede importanti investimenti anche in ambito educativo; i risultati di questa operazione si potranno però valutare solo a medio e lungo termine.



scolastici e le singole scuole sotto indagine (Mayabi, 2015; Thompson, 2019). In effetti, l'etnografia dell'educazione da tempo sottolinea gli effetti distortenti in termini di equità della cultura e dell'organizzazione della scuola (Florio-Ruane, 1996; Gobbo, 2011; Goldring, 2002; Pescarmona, 2012).

Qui proponiamo la categoria interpretativa di fattori non tradizionali di disuguaglianza: introdotta da Ferrer-Esteban (2011) nel tentativo di oltrepassare la classica divisione territoriale del sistema scolastico italiano in termini di efficienza delle istituzioni scolastiche, è stata poi approfondita da altri studi che hanno indagato specifiche questioni come i meccanismi selettivi nelle scuole secondarie di primo grado (Mincu, 2015) e i motivi della crisi di questo segmento formativo (Ferrero, 2022), la carenza strutturale di insegnanti di sostegno specializzati (Ferrero, 2023c), gli aspetti di *governance* delle singole scuole (Ferrero, Granata, 2023), le richieste economiche alle famiglie e l'organizzazione del tempo scuola (Granata, Ferrero, 2022).

Questa categoria indica tutte quelle disparità tra studenti prodotte dai sistemi scolastici e dalle singole scuole a causa della loro cultura organizzativa e delle loro scelte di funzionamento. Pratica educativa quotidiana, aspetti organizzativi a livello di istituto e politiche nazionali in materia di istruzione possono agire in direzione opposta rispetto ai principi di equità e giustizia sociale. Di fatto, questi fattori non tradizionali sono numerosi e, agendo sottotraccia, difficili da individuare: la loro diversità da un contesto all'altro richiede lenti di indagine e azioni specifiche che ne consentano il superamento.

La scuola smette di essere motore di giustizia sociale poiché non riesce ad agire all'insegna dell'equità, riducendo le disuguaglianze. Il modello ecologico di Bronfenbrenner (2009) è utile per spiegare il differente livello di origine di queste dinamiche e la responsabilità dei sistemi scolastici e delle singole scuole nel produrre disparità tra alunni.

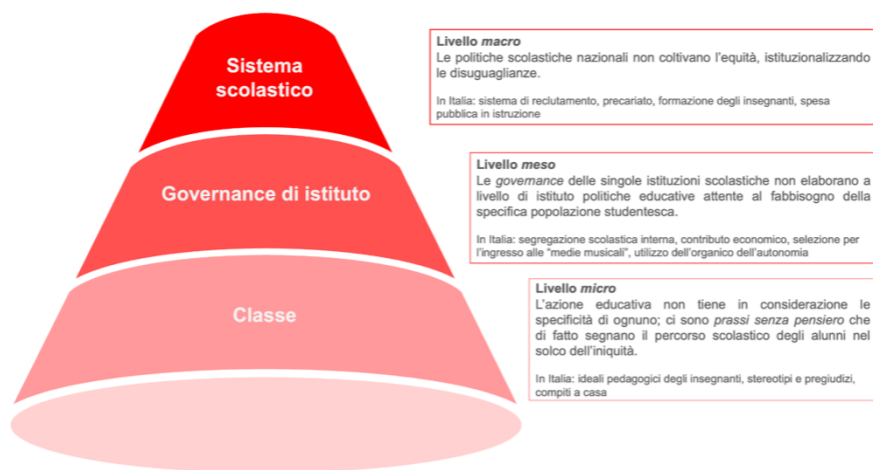


Figura 1. Un modello interpretativo per leggere i fattori non tradizionali di disuguaglianza,



con un'esplicitazione delle dinamiche ascrivibili a ciascun livello

Le dinamiche di iniquità possono originarsi a livello differente (Boeren, 2016; 2019); leggere le interrelazioni tra i vari ambiti è cruciale per capire l'effetto dei fattori non tradizionali di disuguaglianza sui percorsi formativi degli alunni (Giddens, 1984). La Figura 1 modella queste riflessioni, riportando anche degli esempi relativi alla situazione italiana (Ferrero, 2023d; 2023e). A livello *micro* troviamo dinamiche di disparità che prendono forma in classe, cioè nell'ambiente frequentato direttamente dallo studente. A livello *meso* abbiamo disuguaglianze originate dall'organizzazione dell'istituto scolastico di cui lo studente fa parte: in questa ambito rientrano tutti quegli aspetti che coinvolgono la *governance* delle singole scuole. Infine, a livello *macro* abbiamo disparità create dal sistema socio-politico e culturale in cui lo studente vive grazie a politiche educative non effettivamente orientate all'equità.

È dunque urgente riportare in primo piano la riflessione sul ruolo della scuola per la giustizia sociale: tematizzare la questione è un preciso impegno etico, ancor di più in un momento storico in cui diverse emergenze si intersecano acuendo le disuguaglianze sociali (ONU, 2023). Non si tratta soltanto di trasmettere alle giovani generazioni competenze tecniche che potranno spendere in un mercato lavorativo sempre più competitivo, ma di vedere la scuola come laboratorio di cittadinanza in cui acquisire quelle capacità fondamentali per condurre una vita in cui far sentire la propria voce, liberi da condizionamenti ideologici e in possesso degli strumenti culturali che rappresentano un patrimonio comune che ogni persona può interpretare e contribuire a far crescere. La categoria di fattori non tradizionali di disuguaglianza può sostenere un lavoro pedagogico di lettura e analisi dei sistemi scolastici e delle scuole, spostando la riflessione dai mancati apprendimenti degli studenti a ciò che può configurarsi come povertà educativa della scuola come organizzazione.

5. La situazione italiana

Come abbiamo già sottolineato, la scuola italiana è fortemente connotata in termini di equità e giustizia sociale: in effetti, sia la Costituzione sia le leggi che ne derivano (Ferrero, 2023a; 2023f) promuovono questi ideali in un'accezione aderente a quanto postulato nel secondo paragrafo. Purtroppo, però, nell'esperienza quotidiana degli studenti è difficile rendere concreti questi termini così densi di significato (Crescenza, 2021; Crescenza, Riva, 2021; Ferrero, 2023d; 2023e; Gavo, 2022).

L'interdipendenza tra provenienza familiare e percorsi formativi è ancora forte e la spesa pubblica in istruzione tra le più basse d'Europa non consente di oltrepassare i limiti strutturali del nostro sistema scolastico (Eurydice, 2022, OECD, 2023). Inoltre, emergono i riverberi di stereotipi e pregiudizi degli insegnanti



sulla valutazione degli alunni (Triventi, 2019; Triventi et al., 2021) e il peso dei loro ideali educativi sulle pratiche inclusive (Ciani, Vannini, 2017; Mincu, Granata, 2021); si verificano poi dinamiche di segregazione scolastica sia esterna sia interna (Oberti, 2007; Oberti, Jacobs, 2007; Pacchi, Ranci, 2017). Il ruolo delle famiglie è importante sia nel garantire l'apprendimento attraverso i compiti a casa, che generano disuguaglianza proprio in virtù del diverso livello di istruzione dei genitori (Cordini, De Angelis, 2021; Grasso, 2020; Pastori et al., 2021), sia in termini di contribuzione economica, con il rischio di differenziare le opportunità educative in base al portafoglio dei genitori (Granata, Ferrero, 2022; Granello, 2010). Le politiche educative e finanziarie a livello centrale generano disuguaglianze territoriali quando gli investimenti non sono calibrati sul fabbisogno dei contesti (Caloia, 2016; Sibiano, Agasisti, 2013).

Le dinamiche che abbiamo elencato si configurano come fattori non tradizionali di disuguaglianza; non sono ovviamente le sole, come abbiamo sintetizzato in Figura 1, ma rappresentano un esempio palese di come il sistema scolastico italiano e le singole scuole diano adito a percorsi formativi fortemente connotati in una direzione di disparità. Questo ha effetti anche sui dati relativi alla povertà educativa, come emerge dal lavoro di Giancola e Salmieri (2023): in Italia 465000 giovani tra i 18 e i 24 anni (l'11,5%) sono usciti dal sistema di istruzione senza aver conseguito un diploma o una qualifica, mentre l'8,7% degli studenti in uscita dal secondo ciclo di istruzione non ha acquisito le competenze previste. Un aspetto che sembra essere efficace nel combattere queste situazioni di povertà educativa è certamente il tempo pieno (Ferrero, 2023g): come emerge però da una recente indagine di Save the Children (2022), diviene esso stesso un fattore non tradizionale di disuguaglianza per la qualità dell'esperienza scolastica, che varia da un istituto a un altro, e soprattutto per la distribuzione diseguale sul territorio nazionale.

È necessario poi riflettere sulla cornice normativa che regola il nostro sistema di istruzione, ossia l'autonomia scolastica. Al crepuscolo degli anni Novanta la L. 59/1997 ha introdotto il principio di sussidiarietà a tutta la pubblica amministrazione (Millon-Delson, 2003): le decisioni sono prese dagli enti più vicini ai cittadini. Il provvedimento ha riguardato anche la scuola (D.P.R. 233/1999, D.Lgs. 59/1998, 112/1998, 233/1999, D.P.R. 275/1999, L. Cost. 3/2001): i singoli istituti scolastici hanno una propria personalità giuridica (Cocconi, 2004) e la sussidiarietà diviene l'occasione per affermare la necessità di una sinergia tra scuole ed enti e istituzioni del territorio, nel rispetto delle competenze di ciascuno (Marzuoli, 2002). Questo assetto è ulteriormente rafforzato dalla L. 107/2015, che rende i dirigenti scolastici veri e propri *manager* educativi.

La letteratura ha sempre messo in guardia dai potenziali pericoli di questa riforma, dandone talvolta letture neoliberiste. Il rischio è di trasformare la scuola in un'azienda che deve sottostare a logiche concorrenziali e di mercato (Baldacci, 2022; Peruzzo et al., 2022; Serpieri, Grimaldi, 2012), con una possibile ade-



sione a criteri meritocratici che acuiscono le disuguaglianze (Boarelli, 2019) e possono favorire, come abbiamo visto, dinamiche di riproduzione sociale (Checchi, 2013).

Uno dei suoi obiettivi è superare la tradizionale centralizzazione assicurando alle organizzazioni maggiore autonomia, che però non è intesa come autonomia gestionale, ma come creazione di unità in grado di entrare in competizione reciproca. [...] Gli istituti scolastici [...] sono incoraggiati a competere sul «mercato» dell'istruzione e a tale scopo vengono stilate annualmente classifiche in base alle quali – secondo la rappresentazione comune – sarebbe possibile scegliere la scuola «migliore» (Boarelli, 2019, pp. 69-70).

Queste parole così nette sull'autonomia scolastica e sulle logiche di mercato che essa può portare con sé devono condurre a un posizionamento ancora più forte entro quelle idee di equità che mirano a garantire a tutti opportunità educative eccellenti; di converso, aderire ai principi meritocratici originerebbe e rafforzerebbe dinamiche di segregazione esterna e interna, che si configurano come fattori non tradizionali di disuguaglianza. In altre parole, occorre leggere l'autonomia scolastica non come cornice normativa positiva o negativa di per sé, ma come possibilità da interpretare in maniera creativa e pedagogicamente sostanziata (Cocconi, 2015; Landri, 2006; Niesche, Thomson, 2017). Si tratta di uno strumento di progettualità pedagogica che può ridurre le disuguaglianze (Benadusi et al., 2010; Campione, 2013; Cortigiani, 2010; Falzetti, Ricci, 2012; Palumbo, Pandolfini, 2016), a patto che il suo utilizzo si accompagni a una seria riflessione sul fabbisogno educativo specifico della popolazione studentesca.

Nonostante queste possibilità, il sistema scolastico italiano può essere annoverato tra quelli caratterizzati dalla *governance* del Sud europeo (Ferrera, 1996; Mincu, 2020): si tratta di contesti in cui l'autonomia di ciascun insegnante è molto forte, ma risulta debole l'autonomia a livello di singola istituzione. Inoltre, l'*expertise* per un uso strategico e pedagogicamente orientato dei dispositivi dell'autonomia appartiene solo ad alcune scuole (Gavosto, 2022): una cornice normativa che potrebbe rappresentare un fattore protettivo per l'equità diviene così distorcente. Si rendono dunque indispensabili iniziative di formazione per dirigenti scolastici, insegnanti e, in generale, tutti gli attori che fanno parte della comunità scolastica, così da promuovere un buon utilizzo di questo strumento in un'ottica di equità e giustizia sociale.

Conclusioni

Questo saggio teorico-concettuale ha messo in luce quanto possano essere scivolosi i costrutti di merito e povertà educativa: ambedue pongono il *focus* sugli esiti dei



percorsi formativi degli studenti e rischiano di non dare la giusta attenzione alle responsabilità dei sistemi scolastici e delle singole scuole nel produrre percorsi formativi costellati da insuccesso e dispersione esplicita o implicita. Il dialogo con la letteratura, pedagogica ma non solo, è stato imprescindibile per un'analisi approfondita della questione e il discernimento tra costrutti e categorie interpretative.

In primo luogo, la logica meritocratica si configura come trappola nell'impegno pedagogico per l'equità: il rischio è di acuire le disuguaglianze già esistenti tra studenti, dando vita a dinamiche di riproduzione sociale e non interrogandosi sulle motivazioni per cui alcuni studenti non raggiungano risultati aderenti alle aspettative. Garantire a tutti percorsi scolastici eccellenti per l'acquisizione delle capacità per l'esercizio della cittadinanza democratica è l'unica strada per realizzare l'ideale di giustizia sociale: in questo impegno, diviene imprescindibile rifarsi agli approcci che vedono l'equità come uguaglianza di opportunità, di capacità e inclusione sociale proprio per la loro valenza nel mettere in discussione lo *status quo* e immaginare soluzioni migliorative per i percorsi scolastici e di vita degli studenti.

In secondo luogo, il costrutto di povertà educativa, sicuramente utile per mappare le situazioni che impediscono agli studenti di realizzare le proprie aspirazioni e divenire cittadini attivi e consapevoli, rischia di non sostenerci nel lavoro di decostruzione e ricostruzione dei sistemi scolastici e delle scuole. La categoria interpretativa di "fattori non tradizionali di disuguaglianza", qui sviluppata a partire dalla proposta di Ferrer-Esteban (2011) e grazie al contributo dell'etnografia dell'educazione e di altri studi provenienti dall'ambito pedagogico ma non solo, sostiene questo cambio di prospettiva, consentendo di evidenziare tutte quelle dinamiche che, a livello diverso, curvano i percorsi scolastici degli studenti in una direzione di iniquità.

In terzo luogo, in Italia la Costituzione e le leggi che ne derivano sanciscono l'impegno per l'equità e la giustizia sociale secondo le accezioni che abbiamo delineato, ma l'esperienza quotidiana degli studenti rimane solcata da numerose disuguaglianze. L'autonomia scolastica, se utilizzata in maniera pedagogicamente ed eticamente sostanziata e al riparo dai rischi tipici di visioni neoliberiste e orientate al merito, potrebbe rappresentare una risorsa per l'equità, ma solo poche scuole posseggono oggi questa *expertise*.

In definitiva, emerge con chiarezza l'urgenza di non aderire a logiche meritocratiche che rischiano di minacciare il progetto democratico a cui la scuola è chiamata a dare un contributo determinante. La retorica del merito rischia infatti di acuire dinamiche di disparità, perché l'attenzione è puntata sui risultati ottenuti e non sui percorsi, sugli sforzi e sulle energie che bambini e ragazzi investono nell'apprendimento. Avendo definitivo il merito come combinazione tra impegno e talento, non è ovvio che tutti i bambini entrino a scuola avendo speso il loro tempo sviluppando quelle capacità e quelle competenze richieste per avere suc-



cesso nei compiti scolastici. In questo senso, anche il costrutto di povertà educativa rischia di non essere sufficiente nel mettere in discussione un'idea di scuola basata sui risultati.

Questo saggio ha voluto dare un contributo alla riflessione pedagogica in termini di riflessione teorica sui costrutti di equità, giustizia sociale e disuguaglianze. Nel mettere in discussione i costrutti di merito e povertà educativa e nel dare un'istantanea della situazione attuale del sistema scolastico italiano, mira a stimolare ulteriori ragionamenti in termini di approfondimenti teorici e percorsi di ricerca *con* le scuole, per diffondere una cultura dell'equità e della giustizia in educazione che consenta di garantire a tutti un'esperienza scolastica felice ed efficace.

Riferimenti bibliografici

- Abdallah-Preteille C. (2008). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris: Anthropos.
- Adams M. (2007). Pedagogical frameworks for social justice education. In M. Adams, L.A. Bell (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (pp. 39-58). New York: Routledge.
- Ainscow M. (2020b). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123-134.
- Ainscow M. (2020b). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Akkari A., Radhouane M. (2022). *Intercultural Approaches to Education. From Theory to Practice*. Berlin: Springer.
- Alcott B., Rose P., Sabates R., Torres R. (2018). *Handbook on Measuring Equity in Education*. Canada: UNESCO Institute for Statistics.
- Allmendinger J. (1989). Educational systems and labor market outcomes. *European sociological review*, 5(3), 231-250.
- Allmendinger J., Leibfried S. (2003). Education and the welfare state: the four worlds of competence production. *Journal of European social policy*, 13(1), 63-81.
- Aman R. (2017). *Decolonising Intercultural Education. Colonial differences, the geopolitics of knowledge, and interepistemic dialogue*. New York: Routledge.
- Ashcroft B., Griffiths G., Tiffin H. (2013). *Postcolonial studies. The key concepts*. New York: Routledge.
- Augenti A. (2022). *Una scuola per Fiocco di Neve. Cultura Efficienza Giustizia sociale*. Roma: Armando.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2022). Il cammino smarrito verso una scuola democratica. *Education Sciences & Society*, 13(1), 45-54.
- Barbieri G., Cipollone P. (2007). I poveri in istruzione. In A. Brandolini, C. Saraceno (Eds.), *Povert  e benessere. Una geografia delle disuguaglianze in Italia* (pp. 329-349). Bologna: Il Mulino.



- Barone C. (2012). *Le trappole della meritocrazia*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman Z., Tester K. (2001). *Conversations with Zygmunt Bauman*. Cambridge: Polity Press.
- Bell L.A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L.A. Bell, P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (pp. 1-14). New York: Routledge.
- Benadusi L., Fornari R., Giancola O. (2010). La questione dell'equità scolastica in Italia. Analisi delle *performance* in scienze dei quindicenni della scuola secondaria superiore. *FGA Working Paper*, 26(3). Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Benadusi L., Giancola O. (2020). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Bernardi F., Ballarino, G. (2016). Education as the great equalizer: a theoretical framework. In F. Bernardi, G. Ballarino (Eds.), *Education, Occupation and Social Origin. A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities* (pp. 1-16). Cheltenham: Edward Elgar.
- Bhatti G., Gaine C., Gobbo F., Leeman Y. (2007). *Social Justice and Intercultural Education*. Sterling: Trentham Books.
- Boarelli M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Roma-Bari: Laterza.
- Boeren E. (2016). *Lifelong learning participation in a changing policy context: An interdisciplinary theory*. London: Palgrave-Macmillan.
- Boeren E. (2019). Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on "quality education" from micro, meso and macro perspectives. *International review of education*, 65, 277-294.
- Bourdieu P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Parigi: Les éditions de Minuit.
- Brofenbrenner U. (2009). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Harvard: Harvard University Press.
- Buettner Schmidt K., Lobo M.L. (2012). Social justice: A concept analysis. *Journal of advanced nursing*, 68(4), 948-958.
- Caldelli A. (2014). *La scuola come organizzazione responsabile*. Torino: Loescher.
- Caloia A. (2016). Disuguaglianze: la responsabilità delle scelte governative pubbliche. *Quaderni di economia del lavoro*, 106(2), 141-165.
- Campione V. (2013). Riflessioni sull'autonomia scolastica. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, 1(1), 151-161.
- Cavaliere A. (2021). Istruzione. In G. Preterossi (Ed.), *Pass Costituzionale* (pp. 147-162). Roma: Mariù.
- Cecchi D. (1998). Povertà ed istruzione: alcune riflessioni ed una proposta di indicatori. *Politica economica*, 14(2), 245-282.
- Cecchi D. (2013). Usi (e abusi) dell'autonomia scolastica. *Scuola democratica*, 1(2), 527-534.
- Ciani A., Vannini I. (2017). Equità e didattica. Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico. 2(2), 5-32.
- Cingari S. (2020). *La meritocrazia*. Roma: Futura.



- Cocconi M. (2004). L'istruzione e la formazione professionale tra coordinamento comunitario e funzioni nazionali. *Istituzioni del federalismo: rivista di studi giuridici e politici*, 25(2), 285-308.
- Cocconi M. (2015). Gli ingredienti necessari per la ricetta di una “buona” autonomia scolastica. *Istituzioni del federalismo: rivista di studi giuridici e politici*, 36(3), 647-675.
- Collins J. (2009). Social reproduction in classrooms and schools. *Annual review of Anthropology*, 38, 33-48.
- Colombo D. (2012). *Welfare mix* e neoliberismo: un falso antagonismo. *Quaderni di Sociologia*, 20(59), 167-177.
- Connel R. (1994). Poverty and Education. *Harvard Educational Review*, 64(2), 125-150.
- Cordini M., De Angelis G. (2021). Families between care, education and work: The effects of the pandemic on educational inequalities in Italy and Milan. *European Journal of Education*, 56(4), 578-594.
- Cortigiani P. (2010). Percorsi di equità nella scuola. In G. Cerini (Ed.), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management* (pp. 93-106). Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- Crenshaw K. (2017). *On Intersectionality. Essential Writings*. New York: New Press.
- Di Profio L. (ed.) (2021). *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*. Milano-Udine: Mimesis.
- Eurydice (2022). *Structural Indicators for monitoring Education and Training System in Europe 2022. Overview of major reforms since 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Falzetti P., Ricci R. (2012). Buoni apprendimenti ed equit : una sfida per la scuola italiana. *Paper for the Espanet Conference “Risposte alla crisi. Esperienze, proposte e politiche di welfare in Italia e in Europa”*, Roma, 20-22.
- Federici S. (2019). Social reproduction theory. *Radical Philosophy*, 2(4), 55-57.
- Ferrer-Esteban G. (2011). Beyond the Traditional Territorial Divide in the Italian Education System. Aspects of System Management Factors on Performance in Lower Secondary Education. *FGA Working Paper*, 42(12). Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ferrera M. (1996). The “Southern model” of welfare in social Europe. *Journal of European social policy*, 6(1), 17-37.
- Ferrero V. (2022). La scuola media unica nel primo ciclo di istruzione. Una riflessione tra equit  e autonomia scolastica. *Dirigenti Scuola*, 41(1), 41-55.
- Ferrero V. (2023a). La scuola   aperta a tutti. Educazione democratica ed equit  nella Costituzione e nelle riforme tra gli anni Cinquanta e Settanta. *Orientamenti Pedagogici*, 70(2), 21-31.
- Ferrero V. (2023b). Una scuola per la giustizia sociale. Riflessioni pedagogiche sull’equit  in educazione in prospettiva gramsciana. *Q-TIMES. Journal of Education. Technology and Social Studies*, 15(1/2), 97-108.
- Ferrero V. (2023c). Inclusione: una questione di formazione? Formazione degli insegnanti di sostegno e modalit  di reclutamento come fattori non tradizionali di disuguaglianza. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 252-272.
- Ferrero V. (2023d). Equity and Excellence in Education: SDG 4 of the 2030 Agenda in the Italian Context. Public Education Policies and Their Impact. In M. Hamdan, M.



- Anshari, E.Z.H. Ali, N. Ahmad (Eds.), *Public Policy's Role in Achieving Sustainable Development Goals* (pp. 206-235). Hershey: IGI Global.
- Ferrero V. (2023). La scuola è aperta a tutti? Una riflessione pedagogica su equità in educazione, disuguaglianze e autonomia scolastica. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 12(1), 239-262.
- Ferrero V. (2023f). La scuola è aperta a tutti. L'impegno per l'equità tra riforme per l'inclusione, autonomia scolastica e altre normative per un'educazione democratica. *Orientamenti Pedagogici*, 70(3), 29-39.
- Ferrero V. (2023g). Tempo pieno non vuol dire 40 ore! La valenza educativa del tempo scuola. *Ricerche Pedagogiche*, 57(227), 99-120.
- Ferrero V., Granata A. (2023). Lettera a un dirigente scolastico. Rileggere don Milani alla luce dei fattori non tradizionali di disuguaglianza scolastica. *Quaderni di Pedagogia della Scuola*, 4(1), 59-67.
- Florio-Ruane S. (1996). La cultura e l'organizzazione sociale della classe scolastica. In F. Gobbo (Ed.), *Antropologia dell'Educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale* (pp. 171-190). Milano: Unicopoli.
- Gavosto A. (2022). *La scuola bloccata*. Roma-Bari: Laterza.
- Gerwitz S. (2006). Towards a Contextualized Analysis of Social Justice in Education. *Education Philosophy and Theory*, 38(1), 69-81.
- Giancola O., Salmieri L. (2023). *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*. Roma: Carocci.
- Giddens A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Blackwell/Polity Press.
- Gobbo F. (2011). Ethnographic research in multicultural educational contexts as a contribution to intercultural dialogue. *Policy Futures in Education*, 9(1), 35-42.
- Goldring L. (2002). The power of school culture. *Leadership*, 32(2), 32-35.
- Granata A. (2016). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Roma: Carocci.
- Granata A. (2017). Una scuola «aperta a tutti». Il principio costituzionale alla prova del pluralismo culturale e religioso. In C. Coggi, R.S. Di Pol (Eds.), *La scuola e l'università tra passato e presente. Volume in onore del Prof. Chiosso* (pp. 108-116). Milano: Franco Angeli.
- Granata A., Ferrero V. (2022). Nelle tasche della scuola. Coinvolgimento finanziario-organizzativo delle famiglie come fattore non tradizionale di disuguaglianza scolastica. *Scuola democratica*, 13(2), 363-384.
- Granello S. (2010). Il bilancio delle scuole, questo sconosciuto. *Programma Education FGA Working Paper*, 21(2). Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Grasso M. (2015). Il successo scolastico dei giovani figli dell'immigrazione: il ruolo della famiglia come capitale sociale. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 10(1), 201-216.
- Griffiths M. (2003). *Action for social justice in education*. Buckingham: Open University Press.
- Hackman H.W. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109.
- Helal D.H. (2015). Merit, Social Reproduction And Social Stratification: notes and con-



- tributions to organizational studies. *Organizações & Sociedade*, 22, 251-268.
- Hess D.J., Lanig H., Vaughan W. (2007). Educating for equity and social justice: A conceptual model for cultural engagement. *Multicultural Perspectives*, 9(1), 32-39.
- Hill Collins P. (2019). *Intersectionality as critical social theory*. Duke: Duke University Press.
- Hippe R., Araújo L., da Costa P.D. (2016). *Equity in education in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Holmes P., Corbett J. (Eds.) (2022). *Critical Intercultural Pedagogy for Difficult Times. Conflict, Crisis and Creativity*. New York: Routledge.
- Hytten K. (2015). Ethics in teaching for democracy and social justice. *Democracy and Education*, 23(2), 1-10.
- Iavarone M.L. (2022). Dalle povertà educative alle priorità formative. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 7(15), 136-140.
- INVALSI (2023). *Rapporto INVALSI 2023*. Roma: INVALSI.
- Jurado de Los Santos P., Moreno-Guerrero A.J., Marín-Marín J.A., Soler Costa, R. (2020). The term equity in education: A literature review with scientific mapping in Web of Science. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3526.
- Kanor K. (2021). *L'inclusion sociale. Une utopie réalisable*. Paris: L'Harmanattan.
- Landri P. (2006). Autonomia scolastica ed equità in educazione. In L. Benadusi, N. Bottani (Eds.), *Eguaglianza ed equità nella scuola* (pp. 157-170). Trento: Erickson.
- Marangi M., Pasta S., Rivoltella P.C. (2023). Quando povertà educativa digitale e povertà educativa non coincidono: descrizione socio-demografica e culturale, competenze digitali, interrogativi educativi. *Q-Times. Journal of Education. Technology and Social Studies*, 15(1), 181-199.
- Marzuoli C. (2002). Istruzione e "Stato sussidiario". *Diritto pubblico*, 8(1), 117-160.
- Mayabi C. (2015). *The Role of Education in Fighting Inequality*. Berlin: GRIN.
- Milani L. (2019). Istituzioni scolastiche affidabili e formazione dei dirigenti. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 219-228). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Milani L. (2020). Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society*, 11(2), 444-457.
- Millon-Delson C. (2003). *Il principio di sussidiarietà*. Milano: Giuffrè.
- Mincu M. (2015). The Italian middle school in a deregulation era: modernity through path-dependency and global models. *Comparative Education*, 51(3), 446-462.
- Mincu M. (2022). *Come migliorano le scuole nel mondo. Oltre il top-down e non solo inside-out*. Bergamo: Studium.
- Mincu M., Granata A. (2021). Teachers' informal leadership for equity in France and Italy during the first wave of education emergency. *Teachers and Teaching*, 1-22.
- Mincu M.E. (2013). Balancing Citizenship and Interculturalism: A Comparison of Two European Policy Context. *Intercultural Education*, 24(6), 521-531.
- Mincu M. (2020). *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparate e politiche educative*. Milano: Mondadori Università.
- Mosconi G. (2021). *Giustizia e ingiustizia a scuola. Relazione educativa e apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.



- Niesche R., Thomson P. (2017). Freedom to what ends? School autonomy in neoliberal times. In D. Waite, I. Bogotch (Eds.), *The Wiley international handbook of educational leadership* (pp. 193-206). Ahtanum, Washington: Wiley.
- Nussbaum M. (2013). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard: Harvard University Press.
- Oberti M. (2007). *L'école dans la ville. Ségrégation – mixité – carte scolaire*. Paris: Les Presses de Sciences Po.
- Oberti M., Jacobs A. (2007). Social and School Differentiation in Urban Space: Inequalities and Local Configurations. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 39(1), 208-227.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. New York: ONU.
- ONU (2023). *Leaving No One Behind in an Ageing World. World Social Report 2023*. New York: ONU.
- Pacchi C., Ranci C. (Eds.) (2017). *White flight a Milano: La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*. Milano: Franco Angeli.
- Palumbo M., Pandolfini V. (2016). Effetti perversi della valutazione ed equità sociale: riflessioni sul Sistema Nazionale di Valutazione. *Studi di Sociologia*, 54(3), 263-278.
- Pasta S., Rivoltella P.C. (2022). Superare la “povertà educativa digitale”. Ipotesi di un nuovo costruito per la cittadinanza digitale. In M. Fiorucci, E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 600-604). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pastori G., Pagani V., Mangiardi A., Pepe A. (2021). Parents' view on distance learning during lockdown. A national survey. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 18(1), 61-96.
- Patera S. (2023). *Povertà educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Peruzzo F., Grimaldi E., Arienzo A., D'Onofrio G., Franchi C., Sebastianelli P. (2022). New public management reforms and industrial relations in the Italian education system: A cultural political economy approach. *Journal of Educational Administration and History*.
- Pescarmona I. (2012). *Innovazione educativa tra entusiasmo e fatica*. Bologna: CISU.
- Peters R.S. (2015). *Ethics and Education*. New York: Routledge.
- Rawls J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard: Belknap Press.
- Rawls J. (1999). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli.
- Ricolfi L. (2023). *La rivoluzione del merito*. Milano: Rizzoli.
- Rigney D. (2010). *The Matthew effect: How advantage begets further advantage*. New York: Columbia University Press.
- Rizzi A. (2001). Etica pubblica e neoliberalismo procedurale: Salvatore Veca interprete di John Rawls. *Divus Thomas*, 104(3), 137-150.
- Roemer J.K. (2000). Equality of Opportunity. In K. Arrow, S. Bowles, S.N. Durlauf (Eds.), *Meritocracy and Economic Inequality* (pp. 17-32). Princeton: Princeton Uni-



versity Press.

- Rudling E.S., Emery S., Shelley B., te Riele K., Woodroffe J., Brown N. (Eds.) (2023). *Education and Equity in Times of Crisis: Learning, Engagement and Support*. Cham: Springer International Publishing.
- Santambrogio M. (2021). *Il complotto contro il merito*. Roma-Bari: Laterza.
- Save the Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma: Save the Children.
- Save the Children (2022). *Alla ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*. Roma: Save the Children.
- Schleicher A. (2009). Securing quality and equity in education: Lessons from PISA. *Prospects*, 39(3), 251-263.
- Scuola di Barbiana, don Milani L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: LEF.
- Sen A. (2009). *The idea of justice*. London: Penguin Books.
- Serpieri R., Grimaldi E. (2012). The transformation of the Education State in Italy: a critical policy historiography from 1944 to 2011. *Italian journal of sociology of education*, 4(1), 146-180.
- Shaeffer S. (2019). Inclusive education: A prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 181-192.
- Sibiano P., Agasisti T. (2013). Efficiency and heterogeneity of public spending in education among Italian regions. *Journal of Public Affairs*, 13(1), 12-22.
- Taket A., Crisp B.R., Graham M., Hanna L., Goldingay S., Wilson L. (2013). *Practising Social Inclusion*. New York: Routledge.
- Thompson R. (2019). *Education, Inequality and Social Class*. New York: Routledge.
- Tognon G. (2016). *La democrazia del merito*. Roma: Salerno.
- Triventi M. (2019). Are children of immigrants graded less Generously by their teachers than natives, and why? Evidence from student population data in Italy. *International Migration Review*, 54(3), 765-795.
- Triventi M., Vlach E., Pini E. (2021). Understanding why immigrant children underperform: evidence from Italian compulsory education. *Journal of Ethnic and Migration Studies*.
- Tyler T.R., Allan Lind E. (2001). Procedural justice. In J. Sanders, V. Lee Hamilton (Eds.), *Handbook of justice research in law* (pp. 65-92) Berlin: Springer.
- UNESCO (2021). *The State of Global Education Crisis. A joint UNESCO, UNICEF, and World Bank Report*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2013). *Leave No Child Behind. Building Equity for Children*. Skopje: UNICEF.
- UNICEF (2018). *An Unfair Start. Inequality in Children's Education in Rich Countries*. Florence: UNICEF.
- UNICEF (2021). *Every Child Learns*. New York: UNICEF.
- Unterhalter E. (2009). What is equity in education? Reflections from the capability approach. *Studies in philosophy and education*, 28(1), 415-424.
- Van Hees M. (1998). On the Analysis of Negative Freedom. *Theory and Decision*, 45(3), 175-197.
- Veca S. (2001). Sull'idea di giustizia procedurale. *Rivista di filosofia*, 92(2), 219-234.
- Vermunt R., Steensma H. (2016). Procedural justice. In C. Sabbagh, M. Schmitt (Eds.),

