

## L'UGUAGLIANZA DELLE OPPORTUNITA': SLOGAN O REALTA'?

di G. DE LANDSHEERE

L'instaurazione e il prolungamento progressivo della scolarità obbligatoria, la gratuità dell'insegnamento ed una facilitazione materiale dell'accesso all'insegnamento superiore rappresentano delle conquiste sociali di cui nessuno si sogna di contestare l'importanza. Esse, tuttavia, non segnano affatto una fine della lotta per l'uguaglianza delle opportunità, ma solamente un inizio. E la parte più difficile resta da fare...

### L'uguaglianza delle opportunità, che cos'è?

In realtà, come sottolinea P. Niveau (1), « è più facile accrescere e migliorare le capacità ricettive dei nostri istituti (scolastici) che evitare la selezione a causa dell'insuccesso, a scapito dei più deboli ». Quest'ultima espressione, però, richiede qualche precisazione.

Che cosa potrebbe significare il concedere a tutti, in nome della democrazia, il diritto di iscriversi ai giochi olimpici? Per la maggioranza, la realtà si ridurrebbe a varcare la porta dello stadio, niente più. In una lotta serrata, infatti, il partire richiede già un'abilità consumata.

Come superare questo simulacro d'uguaglianza? E' manifestamente vano sperare che di chiunque ne esprima il desiderio si possa fare uno sportivo di livello internazionale. Una prima correzione di questa ingenuità consiste nel rivendicare per ciascuno il diritto alla realizzazione ottimale degli apprendimenti strumentali di base e allo sviluppo di certe attitudini a preferenza d'altre, o perché esse offrono le migliori prospettive di successo e di realizzazione personale, o perché, pur non essendo le più facili da realizzare nell'individuo, questo attribuisce loro un valore superiore alle altre nel suo progetto di vita.

In entrambi i casi si ha una limitazione arbitraria, giacché, nell'uomo perfettamente normale, le attitudini sono così numerose che una vita non basta mai a valorizzarle tutte. Ognuno di noi si interroghi su che cosa sarebbe potuto diventare, rispetto a ciò che è diventato!

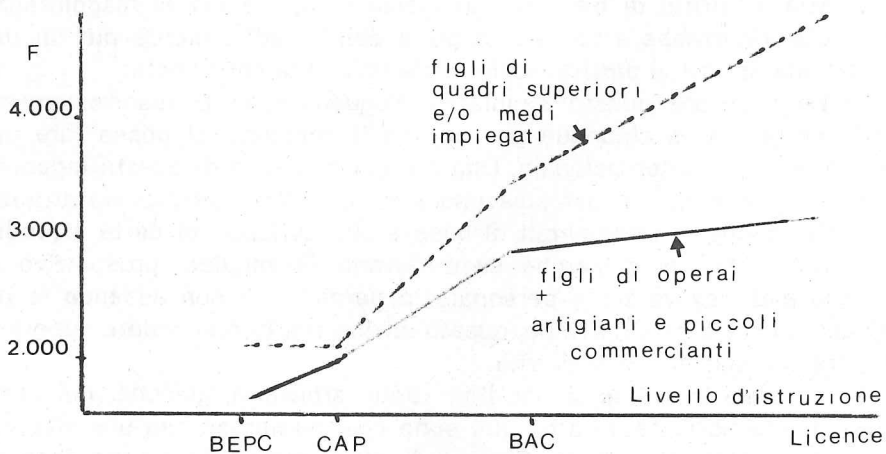
E allora, non si dovrebbe forse sostituire l'uguaglianza delle opportunità con l'uguaglianza del successo, non in assoluto, ma nel progetto personale? A condizione, ben inteso, che « progetto personale » e « scelta libera, cosciente e illuminata » siano presi come sinonimi. Paradossalmente, uguaglianza delle opportunità e diritto alla differenza sono collegati, a condizione che questo diritto non scompaia sotto un condizionamento mirante a

(1) P. Niveau, *Pour une charte de l'enseignement public*, in « Le Monde », 7 aprile 1973, pp. 1 e 13.

convincere la maggioranza che la felicità si trova in un ordine sociale il cui controllo le sfugge del tutto e in cui il posto in una gerarchia corrisponde ad una differenza di valore umano.

Su simili temi si possono dire tante cose. Noi preferiamo limitarci qui ad un solo tema: che cosa è essenziale assicurare a ciascuno per garantire l'uguaglianza delle opportunità nell'educazione?

Deve essere chiaro, comunque, che, anche se si riuscisse a dare questa garanzia — ciò che ci sembra la cosa più importante —, non per questo sarebbe tutto immediatamente risolto. E' evidente che non s'è fatto ancora nulla se nel tessuto sociale ed economico non esistono autentiche possibilità di mobilità. Jencks (2) è giunto ad affermare che « l'eliminazione delle differenze di livello scolare tra gli individui non contribuisce che in piccola misura a renderli, una volta adulti, più uguali ». Di fatto, si è potuto dimostrare (3) che, a parità di titolo, i figli di lavoratori hanno un reddito professionale inferiore a quello dei figli di dirigenti, i quali ultimi beneficiano segnatamente di maggiore informazione sulle piste promozionali, di più relazioni nel mondo dell'amministrazione e degli affari, ed anche di maggior capacità di destreggiarsi. In generale, bisogna attendere una seconda generazione perché, a parità di condizioni, le opportunità tendano ad egualizzarsi nella vita adulta.



Stipendi mensili medi a seconda dell'origine sociale e del livello d'istruzione (anzianità media: 8:02 anni). Salariati delle imprese private 1968.

### L'inizio della scolarità, periodo cruciale

In buona parte grazie ai progressi della psicologia dinamica, già da un po' di tempo si riconosce che il carattere d'una persona, e la sua affet-

(2) C. Jencks, *L'inégalité. L'influence de la famille et de l'école en Amérique*, Parigi, P.U.F.

(3) L. A. Jallade, *Niveau d'istruzione et salaires*, in « *Revue Française de Pédagogie* » 21 (1972), p. 60.

tività sono in larga misura abbozzati, ossia delineati in modo durevole fin dai primi cinque o sei anni di vita. E pare che questa osservazione abbia valore universale. Ed ora si arriva, almeno nei paesi altamente industrializzati, a formulare un'ipotesi simile per lo sviluppo cognitivo.

In un'opera ormai classica, Bloom (4) trae da un numero considerevole di studi anteriori la conclusione che, nella sua variabilità, lo sviluppo intellettuale dell'individuo si svolge nel modo seguente: rispetto al livello d'intelligenza generale raggiunto a diciassette anni, circa il 50% delle acquisizioni sono già fissate fin dall'età di quattro anni; un ulteriore 30% si realizzerebbero tra i quattro e gli otto anni; le restanti 20% tra gli otto e i diciassette anni.

Parallelamente, anche il destino scolastico sembra delineato, nell'essenziale, molto presto. Bloom osserva che al momento in cui il bambino entra nel suo primo anno di scuola primaria, il 33% del suo profilo di prestazioni scolastiche è già tracciato.

Questa osservazione conferma una volta di più l'importanza capitale dell'educazione del bambino fin dalla primissima infanzia, nella famiglia (di qui la necessità di preparare i genitori al loro ruolo), nell'asilo-nido e nel giardino d'infanzia.

Kraus, che negli Stati Uniti ha seguito 148 bambini — bianchi, negri, ispano-americani, orientali — dal giardino d'infanzia fino all'età adulta, conferma le osservazioni di Bloom per quanto concerne l'ambiente scolastico. Kraus scrive: « La prima misura che si trova in correlazione elevata e stabile coi risultati ottenuti nei test d'intelligenza e nei test di comprensione della lettura e delle matematiche, somministrati ulteriormente, è un test di lettura superato nel terzo anno della scuola primaria » (5).

E Kraus così continua: i risultati conseguiti nel test di lettura del terzo anno di scuola primaria « si sarebbero potuti utilizzare, per la maggior parte dei bambini, come predittori del successo o dell'insuccesso, certamente per i successivi sei anni di scolarità, quindi per gli anni che coprono l'insegnamento secondario inferiore ed anche per più tardi » (6).

Infine, Kraus osserva che fra quanti non riescono nella lettura entro il terzo anno sono solo pochi gli alunni che possono superare le loro difficoltà, e precisamente quei bambini che possono essere trattati individualmente dagli specialisti del ricupero nella lettura... E l'autore conclude con tristezza: « Non ci sono stati casi di sviluppo intellettuale tardivo (late bloomers) » (7).

(4) B. S. Bloom, *Stability and change in human characteristics*, Nuova York, Wiley, 1964 (trad. it.: *Stabilità e mutamento delle caratteristiche personali*, a cura di L. Merschieri, Armando, Roma 1974).

(5) Philip E. Kraus, *Yesterday's children: a longitudinal study of children from kindergarten into the adult years*, Nuova York, Wiley Interscience, 1973, pp. 41.

(6) *Ibid.*, p. 42.

(7) T. Husen, *Talent, opportunity and career*, Stoccoma, Almqvist and Wiksell, 1969.

Tutto questo è confermato da Husén ed anche da molte nostre osservazioni personali (8).

Ogni volta che si esprimono in pubblico simili considerazioni, si trova sempre un interlocutore che si commuove nel ricordare i tempi difficili della sua giovinezza, cosa che non ha tuttavia impedito una brillante carriera scientifica, sociale e economica. E in realtà è vero che un piccolo numero di individui eccezionalmente dotati, intellettualmente ed affettivamente, trionfano di tutte le difficoltà. Inoltre, le osservazioni che precedono, a proposito del destino scolastico, valgono soltanto nel caso che l'individuo sia stato posto in situazione di apprendere ed abbia fallito. Diciamo, più semplicemente, che si tratta di bambini che hanno cominciato normalmente gli studi primari e vi si sono impantanati.

Come osserva Kraus, gli insuccessi precoci non vengono generalmente superati, in modo da permettere una scolarità normale, a meno che non si presti un aiuto individualizzato di qualità fin dal momento in cui cominciano a manifestarsi le difficoltà di apprendimento.

A questo proposito sono illuminanti (9) le statistiche appena pubblicate dal Ministero dell'Educazione nazionale del Belgio (10).

Ancora una volta, è confermato il gran numero di insuccessi per i bambini provenienti dalla classe operaia. Ma queste statistiche ci dicono molto di più.

Una constatazione di carattere generale, prima di tutto: le osservazioni di Kraus, riguardanti gli Stati Uniti, trovano conferma anche da noi; la maggior parte degli insuccessi, per tutti, si ha a cominciare dalla terza classe della scuola primaria.

Più sorprendente per le persone non informate è la situazione dei figli di medici, la cui sorte si avvicina a quella dei figli di operai qualificati. Per i primi non esiste, ovviamente, né il problema del livello culturale della famiglia, né quello del livello economico. Ma questo vantaggio va in larga misura perduto per il fatto che i genitori, in particolare il padre, non hanno il tempo di occuparsi dei loro figli nello stesso momento in cui questi provano difficoltà scolastiche.

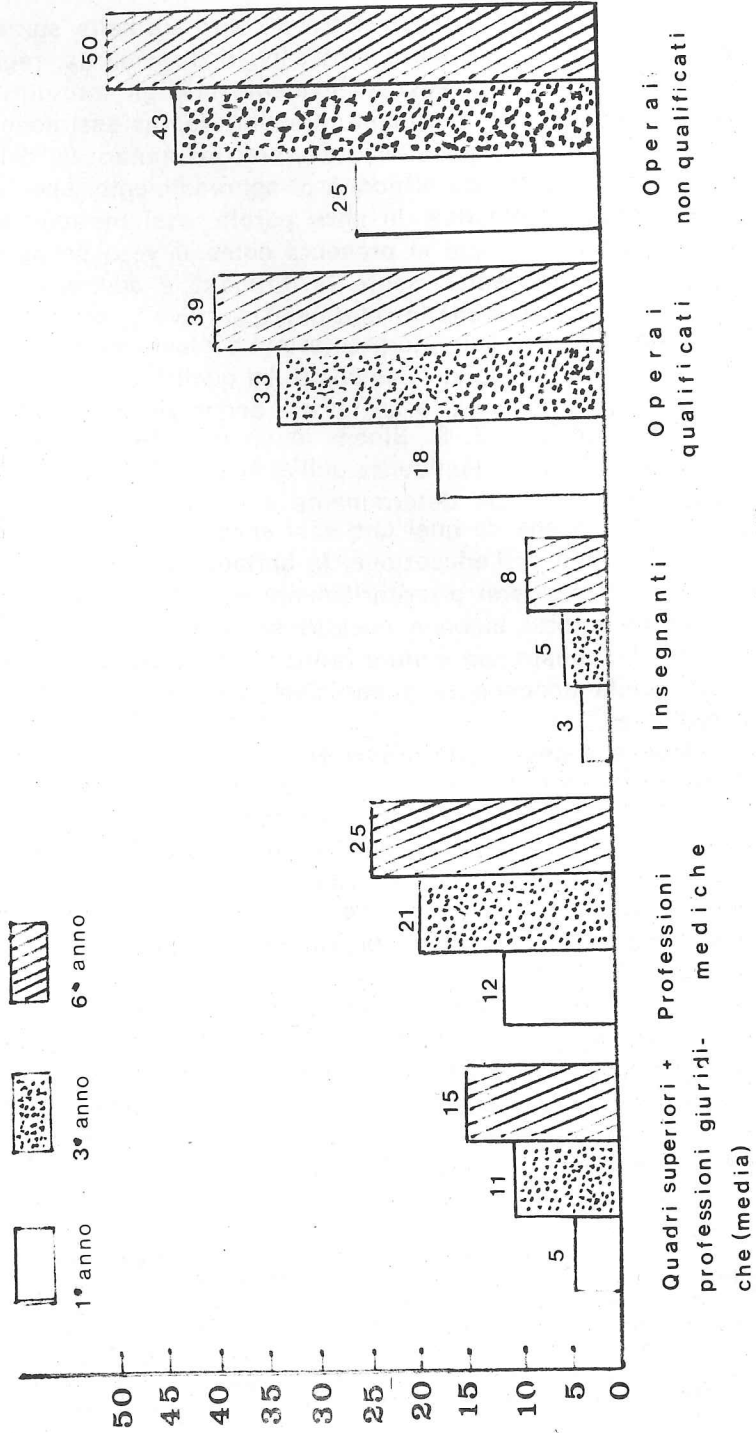
(8) G. De Landsheere (dir. pubbl.), *Recherches sur les handicaps socio-culturels de 0 à 7-8 ans*, Bruxelles, Ministère de l'éducation nationale, Direction générale de l'organisation des études, 1973, pp. 450.

(9) Si confrontino i seguenti dati relativi alla regione di Liegi, forniti da P. Minon, per l'anno scolastico 1960-1961 (P. Minon, *Facteurs sociaux de la première orientation scolaire*, Università di Liegi, Istituto di Sociologia, 1966). Secondo Minon, il 22% dei figli di dirigenti (esclusi gli insegnanti) concludono i loro studi primari con insuccesso, contro il 63% dei figli di operai non qualificati. Minon osserva, inoltre, che il 76% dei ragazzi che non hanno avuto insuccessi nella scuola primaria intraprendono studi secondari generali. Infine, egli rileva che l'84% dei figli di dirigenti e solamente il 17% dei figli di operai non qualificati intraprendono studi secondari generali.

(10) *De la réussite et du choix des études selon l'origine sociale des étudiants*, Organisation des Etudes, Service Statistique et Programmation, Etudes et Documents, 5, anno scolastico 1976-1977.

**INSEGNAMENTO PRIMARIO - Belgio francofono**

Percentuale di alunni in ritardo secondo l'origine sociale 1976 - 1977



Questo fattore esplicativo trova conferma nelle statistiche relative ai figli di insegnanti, i quali, a tutti i livelli di scolarità, registrano in media il minimo degli insuccessi. E' evidente che gli istitutori soprattutto non sono né molto ricchi né di cultura superiore, ma essi sono disponibili per i loro figli e sanno in quale direzione bisogna aiutarli fin dal primo momento in cui si manifesta una difficoltà di apprendimento, specialmente all'inizio della carriera scolastica. In altre parole, essi mettono istintivamente in pratica quello che oggi si presenta come il vero scopo della pedagogia: diagnosticare immediatamente le difficoltà e adottare i rimedi specifici.

Sembra dunque che la relazione tra il livello socio-economico o socio-culturale delle famiglie e le prestazioni scolastiche non sia poi così lineare come da tanto tempo si è supposto. La qualità del sostegno pedagogico, a scuola o nella famiglia, è un fattore ancor più importante.

Così conclude B. S. Bloom in un recente studio approfondito (11): « Nella relazione tra l'influenza dell'ambiente d'origine e il rendimento scolastico, il fattore più determinante è costituito molto più da quel che i genitori fanno che da quel che essi sono ».

Nel campo dell'educazione, la battaglia per l'uguaglianza delle opportunità deve svolgersi prioritariamente su tutti i punti.

Prima di tutto, bisogna investire seriamente (in un altro articolo faremo vedere che questo non è stato fatto) nella ricerca pedagogica, sì da andare oltre quella conoscenza superficiale dei fenomeni che ancora oggi ci caratterizza.

Inoltre, è necessario preparare i futuri genitori alla loro missione educativa, e formare e informare i genitori dei bambini.

Infine, occorre assicurare un insegnamento di qualità, nei primi anni di vita in misura maggiore che per il resto della vita.

Come si può sperare di vincere la battaglia per l'uguaglianza delle opportunità con insegnanti che, sempre più numerosi, non scelgono la loro professione che come un ripiego, se non dopo aver fallito in altri studi? (12).

Altra sfida, sempre nel medesimo contesto: quella della formazione degli insegnanti. La semplice giustizia sociale, la rivalutazione dello status degli insegnanti, l'innalzamento, drammaticamente necessario, della qualità del reclutamento, una formazione scientifica solida acquisita negli istituti di insegnamento e di ricerca esigono che tutti gli insegnanti siano formati, almeno in parte, all'università. E su questo punto abbiamo avuto occasione di pronunciarci già molte volte (13).

(11) B. S. Bloom, *The state of research on selected alternative variables in education*, Chicago, University of Chicago, 1980, p. 34.

(12) Il fenomeno è accusato nettamente anche in Francia. Cfr. M. C. Jeannot, *Ecoles normales: la fin des vocations*, in « Le Monde de l'éducation », giugno 1979.

(13) Cfr. G. De Landsheere, con la collaborazione di S. De Coster, W. De Coster e F. Hotyat, *La formation des enseignants demain*, Parigi, Casterman, 1976, pp. 298 (trad. it.: *La formazione degli insegnanti domani*, Armando, Roma, 1978).

# Rinascita della Scuola

BIMESTRALE INTERNAZIONALE DI CULTURA, SCIENZA, EDUCAZIONE

E. KING

*Una scuola per le esigenze del presente.*

S. VALITUTTI

*Scuola di cultura e scuola di massa.*

G. DE LANDSHEERE

*L'uguaglianza delle opportunità: slogan o realtà?*

L. CORRADINI

*Le ragioni della partecipazione scolastica entro e oltre la crisi.*

R. TITONE

*Le interdisciplinarietà: problema psicopedagogico.*

1982

2

ASSOCIAZIONE SCUOLA SECONDARIA ITALIANA (ASSI)