

# L'equità nell'istruzione scolastica in Europa: strutture, politiche e rendimento degli studenti





Il presente volume è stato pubblicato con il contributo del Ministero dell'Istruzione e del Ministero dell'Università e della Ricerca

Cura editoriale di Simona Baggiani, Erica Cimò e Alessandra Mochi, Unità italiana di Eurydice

Progetto grafico e copertina: Miriam Guerrini, Ufficio Comunicazione Indire

INDIRE – Unità italiana di Eurydice

Sede legale

Via Michelangiolo Buonarroti, 10 – 50122 – Firenze

Sede operativa

Via Cesare Lombroso, 6/15 – 50134 – Firenze

Tel. 0039 055 2380 325 – 384 – 515 – 571

E-mail: [eurydice@indire.it](mailto:eurydice@indire.it)

Sito web: [eurydice.indire.it](http://eurydice.indire.it)

*I Quaderni di Eurydice Italia*

# L'equità nell'istruzione scolastica in Europa: strutture, politiche e rendimento degli studenti



Il presente quaderno accoglie parzialmente la traduzione dello studio della rete Eurydice *Equity in School Education in Europe: Structures, Policies and Student Performance*.



Il presente documento è pubblicato dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA, Education and Youth Policy Analysis).

Si prega di citare la presente pubblicazione nel seguente modo:  
Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2020. *L'equità nell'istruzione scolastica in Europa: strutture, politiche e rendimento degli studenti*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea.

Versione stampata: EC-02-20-771-EN-C ISBN 978-92-9484-353-1 doi:10.2797/880217

PDF: EC-02-20-771-IT-N ISBN 978-92-9484-638-9 doi:10.2797/720431

Testo completato nel mese di ottobre 2020.

Il documento può essere riprodotto citando la fonte.

© Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, 2020.

Il documento può essere riprodotto citando la fonte.

Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura

Education and Youth Policy Analysis

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A6)

B-1049 Bruxelles

Tel. +32 2 299 50 58

Fax +32 2 292 19 71

E-mail: [eacea-eurydice@ec.europa.eu](mailto:eacea-eurydice@ec.europa.eu)

Sito web: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>

## INDICE

---

<b>Nota introduttiva</b>	7
<b>Sintesi</b>	11
<b>Parte I</b>	
<b>Concetti e indicatori di equità nell'istruzione</b>	23
I.1. Quadro concettuale	25
I.2. Livelli di equità nell'istruzione	32
I.3. Definizioni e strategie nazionali	53
<b>Parte II</b>	
<b>Caratteristiche del sistema educativo</b>	61
II.1. Educazione e cura della prima infanzia (ECEC)	63
II.2. Finanziamenti per l'istruzione scolastica	75
II.3. Differenziazione e tipi di scuola	85
II.4. Politiche di scelta della scuola	98
II.5. Politiche di ammissione a scuola	118
II.6. Scelta del percorso di istruzione	154
II.7. Ripetenza di anni scolastici	178
II.8. Autonomia scolastica	194
II.9. <i>Accountability</i> delle scuole	205
II.10. Sostegno alle scuole svantaggiate	225
II.11. Sostegno per studenti con scarsi risultati	243
II.12. Opportunità di imparare	260
<b>Glossario</b>	276
<b>Ringraziamenti</b>	286



## NOTA INTRODUTTIVA

A CURA DELL'UNITÀ ITALIANA DI EURYDICE

---

### Contesto politico

Negli ultimi anni, l'equità nell'istruzione è stata una delle principali questioni politiche a livello sovranazionale e nazionale. I capi di Stato e di governo europei hanno discusso della rilevanza dell'istruzione per il futuro dell'Europa in occasione del *Social Summit* di Göteborg nel novembre 2017. Il Summit ha istituito il pilastro europeo dei diritti sociali<sup>1</sup> di cui l'equità nell'istruzione è un elemento chiave. Il primo principio afferma che "Ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi...", mentre il terzo principio sottolinea come ogni persona abbia diritto alla parità di trattamento e di opportunità in materia di istruzione.

Inoltre, in base alle conclusioni del Consiglio del 2017 sull'inclusione nella diversità per conseguire un'istruzione di alta qualità per tutti<sup>2</sup>, gli Stati membri dell'UE hanno convenuto di promuovere una cultura scolastica inclusiva e di sviluppare misure per l'identificazione precoce delle persone a rischio di esclusione sociale.

Basandosi sui precedenti documenti strategici, la raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento<sup>3</sup> ha ribadito la necessità di garantire "un accesso equo effettivo a un'istruzione inclusiva di qualità per tutti gli studenti, come fattore indispensabile per realizzare società più coese". La raccomandazione ha invitato gli Stati membri dell'UE a fornire il "sostegno necessario a tutti gli studenti in base alle loro esigenze particolari,

---

1 Proclamazione interistituzionale sul pilastro europeo dei diritti sociali (GU C428 del 13.12.2017, p. 10-15). Firmato dal Parlamento europeo, dal Consiglio e dalla Commissione il 17 novembre 2017 a Göteborg, in Svezia.

2 Conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, sull'inclusione nella diversità per ottenere un'istruzione di alta qualità per tutti. 2017/C 62/02.

3 Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento. 2018/C 195/01.

compresi quelli provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati” e a “facilitare la transizione tra i vari percorsi e livelli educativi”.

La crisi da COVID-19 non può che rafforzare le ragioni per migliorare l’equità nell’istruzione. Le conclusioni del Consiglio del 16 giugno 2020 sulla lotta alla crisi da COVID-19 nell’istruzione e nella formazione hanno riconosciuto che “una delle principali sfide è stata la questione di garantire l’inclusione e la parità di accesso a opportunità di apprendimento a distanza di qualità”<sup>4</sup>. La chiusura fisica delle scuole e il passaggio all’apprendimento a distanza hanno aumentato le difficoltà per gli studenti svantaggiati in termini di necessità di adeguate competenze digitali, accesso alla tecnologia o a Internet e sostegno educativo a casa. Per contrastare gli effetti della crisi da COVID-19, il Consiglio ha invitato gli Stati membri dell’UE a “garantire parità di opportunità e accesso continuo a un’istruzione e una formazione di alta qualità per i discenti di tutte le età”<sup>5</sup>.

In tale contesto politico e in linea con la forte enfasi sul progresso dell’istruzione inclusiva ed equa in Europa, la rete Eurydice si è impegnata a produrre un rapporto a supporto dello sviluppo di politiche basate su evidenze nel campo dell’equità nell’istruzione scolastica a livello nazionale e a livello UE.

L’unità italiana di Eurydice ha tradotto in italiano il rapporto della rete e, dato l’argomento di crescente interesse anche a livello nazionale, ha pensato di renderlo ancora più fruibile tramite una versione italiana a stampa parzialmente ridotta.

## **Contenuto e struttura del Quaderno**

Il presente Quaderno accoglie infatti una parte della traduzione italiana del rapporto della rete Eurydice: *Equity in School Education in Europe: Structures, Policies and Student Performance*, uscito nell’ottobre del 2020.

Nel rapporto della rete, il concetto di equità nell’istruzione si riferisce all’offerta di un’istruzione sia inclusiva (vale a dire, tutti gli studenti ricevono almeno una quantità minima di istruzione di buona qualità) che equa (ossia, il rendimento degli studenti è in larga misura indipendente dal contesto socioeconomico).

---

4 Conclusioni del Consiglio del 16 giugno 2020 sulla lotta alla crisi da COVID-19 nel settore dell’istruzione e della formazione. 2020/C 212 I/03.

5 Ibid.

Il rapporto fornisce una panoramica delle strutture e delle politiche educative che influenzano l'equità nell'istruzione scolastica ed esamina 42 sistemi educativi europei, cercando di identificare quali sono le caratteristiche del sistema educativo associate a livelli inferiori di equità.

Il presente quaderno, per ragioni di sintesi e migliore fruibilità, accoglie solo le prime due parti del rapporto della rete, ossia:

- I. Concetti e indicatori di equità nell'istruzione
- II. Caratteristiche del sistema educativo

La prima parte fornisce una panoramica teorica del concetto di equità nell'istruzione, nonché un'analisi degli indicatori sull'impatto del contesto socioeconomico sul rendimento degli studenti nelle indagini internazionali (PISA, PIRLS e TIMSS). Inoltre, esamina le informazioni specifiche per paese sulle definizioni nazionali relative all'equità nell'istruzione e agli svantaggi, nonché sulle iniziative politiche di livello centrale/superiore per affrontare le disuguaglianze.

La seconda parte contiene dodici capitoli, ciascuno dei quali esamina un fattore sistemico che la ricerca evidenzia come influente sull'equità nell'istruzione. Tali fattori includono partecipazione all'educazione e cura della prima infanzia (ECEC), livelli di finanziamento nell'istruzione, differenziazione e tipi di scuola, scelta della scuola, politiche di ammissione, sistemi di scelta del percorso di istruzione, ripetenza di anni scolastici, autonomia scolastica, *accountability* delle scuole, sostegno alle scuole svantaggiate, sostegno agli studenti con scarsi risultati e opportunità di imparare. Ciascun capitolo descrive e confronta le strutture e le politiche di livello centrale/superiore e mira a distinguere gruppi di sistemi educativi con approcci simili.

Per la terza parte (Caratteristiche del sistema educativo ed equità), che riunisce le informazioni descritte nella seconda parte con i dati sul rendimento degli studenti provenienti da indagini internazionali di valutazione degli studenti e ha un'impronta molto più tecnica-statistica, si rimanda pertanto al rapporto originale: *Equity in School Education in Europe: Structures, Policies and Student Performance* (disponibile in formato pdf su [eurydice.indire.it](http://eurydice.indire.it)). Si rimanda al rapporto originale anche per tutti gli allegati, i riferimenti bibliografici e i ringraziamenti alle singole unità, anch'essi non inclusi nel presente quaderno.

## **Metodologia e fonti dei dati**

Il rapporto di Eurydice è stato prodotto utilizzando una combinazione di metodi qualitativi e quantitativi. Dal punto di vista qualitativo, vengono fornite le descrizioni delle caratte-

ristiche a livello di sistema e le differenze tra i sistemi vengono analizzate sulla base delle informazioni raccolte attraverso la rete Eurydice.

Dal punto di vista quantitativo, gli indicatori di equità nell'istruzione si basano su diversi database internazionali di valutazione su larga scala (PISA 2015 e 2018, PIRLS 2011 e 2016 e TIMSS 2011 e 2015). Il rapporto non considera caratteristiche degli studenti quali genere, provenienza o meno da un contesto migratorio<sup>6</sup>, o presenza o meno di bisogni educativi speciali (BES).

La raccolta dati Eurydice si concentra sull'istruzione primaria, secondaria inferiore e superiore (livelli ISCED 1-3), nonché sulle principali caratteristiche sistemiche di questi livelli di istruzione. Se del caso, viene effettuata una distinzione tra programmi generali e IVET (*Initial vocational education and training*).

Le scuole a finanziamento pubblico sono il focus del rapporto per tutti i paesi<sup>7</sup>. Le scuole private non sono incluse, ad eccezione delle scuole private dipendenti dallo Stato in tutti quei sistemi educativi in cui sono presenti<sup>8</sup>.

L'anno scolastico di riferimento è il 2018/19; il rapporto copre 42 sistemi educativi, inclusi i 27 Stati membri dell'UE, nonché Regno Unito, Albania, Bosnia ed Erzegovina, Svizzera, Islanda, Montenegro, Macedonia del Nord, Norvegia, Serbia e Turchia. Il Liechtenstein non partecipa al presente rapporto.

Le informazioni contenute nel rapporto Eurydice sono state raccolte attraverso un questionario compilato da esperti nazionali e/o dal rappresentante nazionale della rete Eurydice. Le principali fonti di informazione contenute nel rapporto si riferiscono sempre a documenti normativi e linee guida ufficiali emanate dalle autorità educative di livello centrale/superiore, salvo diversa indicazione.

---

6 Per una recente rassegna delle politiche nazionali a sostegno degli studenti provenienti da contesti migratori, si veda il rapporto Eurydice sull'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole in Europa: politiche e misure nazionali (*Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*; Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019e).

7 Si veda anche UNESCO-UIS (2019).

8 Le scuole private dipendenti dal governo ricevono oltre la metà dei loro finanziamenti di base da fonti pubbliche (UNESCO-UIS/OECD/ Eurostat, 2018, p. 26).

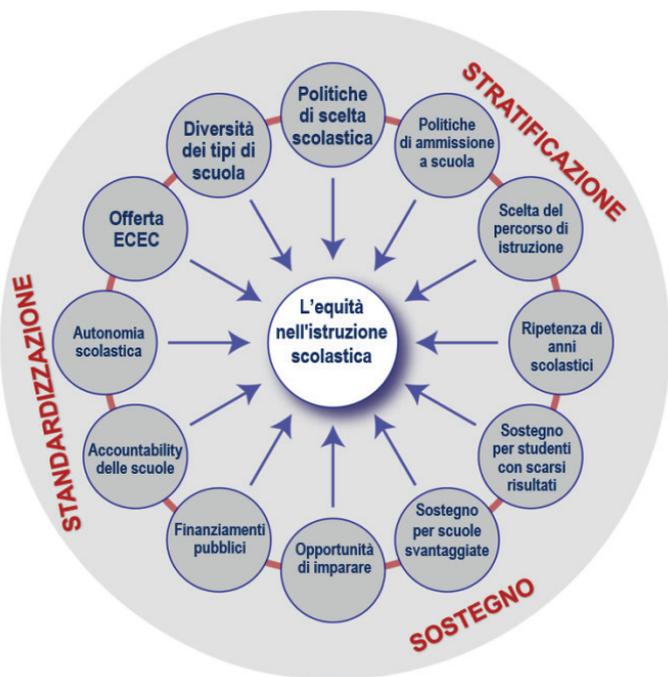
### **L'equità nell'istruzione scolastica in Europa: strutture, politiche e rendimento degli studenti**

L'istruzione può svolgere un ruolo importante nel rendere le società europee più giuste e più inclusive. Per ottenere ciò, i sistemi educativi devono essere equi. In altre parole, devono garantire che tutti i giovani siano in grado di sviluppare i propri talenti e realizzare il loro pieno potenziale, indipendentemente dal loro background. Tuttavia, il contesto socioeconomico continua a essere un fattore determinante per il rendimento degli studenti: prestazioni insufficienti, abbandono precoce dell'istruzione o della formazione ed esclusione sociale sono ancora dei pericoli reali per alcuni di essi. La crisi in corso legata al COVID-19 rafforza la necessità di migliorare l'equità nell'istruzione poiché il passaggio all'apprendimento a distanza e la perdita del tempo di insegnamento comportano sfide maggiori per gli studenti svantaggiati e rischiano di aggravare le disuguaglianze esistenti.

Il presente rapporto esamina una serie di politiche e strutture educative chiave e valuta come queste influenzino i livelli di equità nei sistemi educativi. Nel rapporto, l'equità viene affrontata in termini di inclusività (vale a dire, se tutti gli studenti ricevono almeno una quantità minima di istruzione di buona qualità) e di uguaglianza (ossia, se il rendimento degli studenti è largamente indipendente dal contesto socioeconomico). Il rapporto si basa su tre tipologie di dati: informazioni politiche originali raccolte dalle unità nazionali di Eurydice, dati provenienti da indagini internazionali sul rendimento e sulle caratteristiche degli studenti (PISA, PIRLS e TIMSS), nonché dati statistici raccolti da Eurostat. Utilizzando metodi di analisi statistica bivariata e multivariata, il rapporto valuta l'impatto di tali caratteristiche a livello di sistema sull'equità educativa, a livello individuale e in maniera congiunta. Vengono analizzati 42 sistemi educativi in 37 paesi europei.

I principali risultati presentati di seguito evidenziano come una serie di caratteristiche a livello di sistema possano influenzare l'equità nell'istruzione scolastica in modi diversi e in misura diversa. Tali politiche e strutture sono strettamente collegate tra loro e spesso

Figura 1. Politiche e strutture educative che influenzano l'equità nell'istruzione scolastica



Fonte: Eurydice.

si influenzano a vicenda. Sono analizzate come parti di un quadro ampio che comprende elementi di stratificazione (*stratification*), standardizzazione (*standardisation*) e sostegno (*support measures*), come mostrato in figura 1. La stratificazione si riferisce alla misura in cui gli studenti vengono raggruppati in classi, scuole o programmi scolastici diversi in base alle loro capacità, ai loro interessi o ad altre caratteristiche. La standardizzazione indica la misura in cui l'istruzione soddisfa i medesimi standard di qualità all'interno di un sistema educativo. Le misure di sostegno mirano a promuovere l'equità e ad attenuare gli svantaggi.

### **Sebbene l'equità venga analizzata nei documenti politici di livello centrale/superiore nella maggior parte dei sistemi educativi, i livelli di equità variano**

Le autorità di livello centrale/superiore, in quasi tutti i sistemi educativi europei, definiscono o fanno riferimento a una serie di concetti relativi all'equità nell'istruzione nei loro documenti ufficiali. Oltre all'equità, i termini utilizzati includono uguaglianza, parità di opportu-

nità, disuguaglianza, svantaggi, non discriminazione, gruppi vulnerabili, gruppi a rischio e abbandono scolastico.

Quali che siano i termini utilizzati nei documenti politici di livello centrale/superiore, la grande maggioranza dei sistemi europei ha in atto almeno un'importante iniziativa politica atta a promuovere l'equità nell'istruzione o a sostenere gli studenti svantaggiati.

Tuttavia, i livelli di equità differiscono ampiamente in Europa, soprattutto nell'istruzione secondaria. I livelli sono misurati attraverso il divario di rendimento tra studenti con risultati buoni e scarsi (dimensione dell'inclusione) e osservando l'impatto del contesto socioeconomico sui risultati degli studenti (dimensione dell'uguaglianza). Le posizioni relative ai paesi possono variare a seconda dell'indicatore di equità scelto. Tuttavia, nella maggior parte dei sistemi educativi, grandi (o piccoli) divari di rendimento vanno di pari passo con un impatto più (o meno) pronunciato del contesto socioeconomico sul rendimento stesso. Allo stesso tempo, meno di un terzo dei sistemi educativi può essere considerato relativamente equo in entrambe le dimensioni.

### **Restano ostacoli alla partecipazione a un'ECEC di alta qualità**

La ricerca evidenzia che esistono chiari vantaggi per i bambini che partecipano all'educazione e cura della prima infanzia (ECEC, *Early Childhood Education and Care*) in termini di sviluppo complessivo e rendimento scolastico. Questo risultato è particolarmente valido per gli studenti svantaggiati. Tuttavia, i dati dell'indagine rivelano come, nella maggior parte dei paesi europei, i bambini provenienti da famiglie svantaggiate partecipino meno all'ECEC.

Le politiche atte a migliorare l'equità in ambito ECEC includono l'estensione dell'accesso (sia universale che mirato) e il miglioramento della qualità dell'offerta. Altre misure importanti si collegano alle sfide affrontate dalle famiglie svantaggiate, quali i costi, le barriere culturali e linguistiche e la mancanza di informazioni.

### **Il finanziamento pubblico è importante per l'equità, soprattutto nell'istruzione primaria**

L'istruzione scolastica in Europa è finanziata prevalentemente tramite denaro pubblico. Spesso, ci si attende che il finanziamento pubblico "assicuri parità di condizioni", riducendo l'effetto del contesto socioeconomico sul rendimento degli studenti.

L'analisi empirica ha rivelato come una spesa pubblica più elevata per alunno/studente possa ridurre le differenze di rendimento degli studenti tra le diverse scuole, il che, a sua volta, riduce il divario di rendimento tra alunni/studenti con risultati scarsi e buoni nelle scuole primarie.

Allo stesso tempo, vi sono differenze significative in tutta Europa in termini di livello di finanziamento pubblico per studente (tra 1.940 e 13.430 standard di potere d'acquisto per l'istruzione primaria e secondaria inferiore) e nell'ammontare della spesa privata per l'istruzione primaria e secondaria (da meno dell'1% al 19% della spesa pubblica).

## **La diversità nei tipi di scuola accresce la segregazione scolastica e diminuisce l'equità**

La maggior parte dei sistemi educativi europei offre diversi tipi di scuola. Sebbene una maggiore varietà di tipologie possa soddisfare le diverse esigenze degli studenti, essa può anche aumentare le disuguaglianze educative. Pertanto, è importante trovare il giusto equilibrio tra il soddisfacimento delle diverse esigenze e la garanzia dell'equità educativa.

La differenziazione può verificarsi in un sistema educativo a causa delle differenze in termini di governance e di finanziamenti (settore pubblico o privato). Può anche sorgere a causa di differenze nel curriculum (ad esempio, scuole che offrono specializzazioni o percorsi educativi diversi), o attraverso caratteristiche strutturali (diversi tipi di scuola che si rivolgono a diversi gruppi di età o livelli di istruzione in parallelo). Sebbene tali caratteristiche a livello di sistema possano sembrare disgiunte l'una dall'altra, in realtà sono spesso interconnesse. Ad esempio, poiché gli istituti privati di istruzione hanno spesso una maggiore autonomia rispetto a quelli pubblici, questo può portare a una maggiore differenziazione in altre aree, come quella del curriculum. Come regola generale, quando la differenziazione inizia a livello primario, procede per tutti i livelli scolastici.

La differenziazione a livello pubblico/privato è un fattore chiave che influenza l'equità, principalmente attraverso differenze normative tra istituti pubblici e privati dipendenti dal governo. Quando il livello di spesa pubblica per alunno è controllato, la segregazione scolastica (ossia, dove studenti con livelli diversi di competenze scolastiche sono concentrati in determinate scuole) nell'istruzione primaria è più elevata nei sistemi educativi con un settore privato dipendente dal governo più ampio.

A livello secondario, le differenze nel curriculum, oltre ad essere legate alla relativa autonomia degli istituti privati dipendenti dal governo, sono anche legate alla pratica di assegnare gli studenti a particolari percorsi educativi. In quanto tale, la differenziazione curricolare va di

pari passo con una più forte associazione tra contesto socioeconomico e rendimento degli studenti.

## **Regole diverse per la scelta della scuola all'interno dei sistemi educativi riducono l'equità**

Le autorità di livello centrale/superiore offrono alle famiglie diversi livelli di libertà di scelta della scuola, in particolare a livello di istruzione primaria e secondaria inferiore. In oltre due terzi di tutti i sistemi educativi, gli studenti tendono a essere assegnati, almeno in via preliminare, alle scuole pubbliche in base alla loro residenza. In dieci di questi paesi, le famiglie possono rinunciare alla scuola assegnata solo se sussistono determinate condizioni. In altri diciannove, le famiglie possono scegliere una scuola pubblica diversa senza alcuna restrizione, consentendo così la libera scelta per genitori attivi e informati. Nel restante terzo dei paesi, tutti i genitori possono (o sono obbligati a) scegliere la scuola del proprio figlio. Nella maggior parte dei sistemi educativi, dunque, i genitori possiedono una notevole libertà di scegliere tra le scuole o di rinunciare alla scuola assegnata.

In un terzo di tutti i sistemi educativi, regolamenti diversi si applicano alle scuole private dipendenti dal governo e/o a particolari tipologie di scuole pubbliche che offrono un curriculum o una struttura diversi da quelli che si applicano alla maggior parte delle scuole pubbliche. Le differenze, spesso, risiedono nella natura del bacino di utenza; o, più spesso, nel fatto che il sistema di assegnazione degli studenti basato sulla residenza tradizionale non si applichi, e la scuola possa, a livello generale, accettare le domande di iscrizione di qualsiasi studente. Una maggiore libertà per le famiglie di scegliere la scuola, insieme a un maggior grado di differenziazione nel quadro normativo per i diversi tipi di scuola, può avere un impatto negativo significativo sull'equità. A seconda del grado di differenziazione e del particolare livello di istruzione, ciò può contribuire a un aumento sia della segregazione scolastica che dell'impatto del contesto socioeconomico sul rendimento degli studenti.

Nella maggior parte dei paesi con libera scelta universale e/o con tipi di scuola che seguono regole diverse per la scelta della scuola, le autorità di livello centrale/superiore forniscono informazioni centralizzate per facilitare una scelta informata. Tuttavia, la condivisione di informazioni a sostegno della scelta della scuola non è in grado di compensare l'impatto della differenziazione nel quadro normativo.

In Europa, sono state identificate cinque tipologie principali di sistema di scelta della scuola: 1) sistemi con assegnazione basata sulla residenza e condizioni per la scelta di un'altra scuo-

la, 2) sistemi con assegnazione basata sulla residenza e condizioni per la scelta di un'altra scuola pubblica, sebbene regolamenti diversi si applichino ad alcuni tipi di scuola; 3) sistemi con assegnazione basata sulla residenza e nessuna condizione per la scelta di un'altra scuola; 4) sistemi con assegnazione per residenza, nessuna possibilità di scelta di un'altra scuola pubblica, sebbene regolamenti diversi si applichino ad alcuni tipi di scuola; 5) libera scelta universale della scuola (nessuna assegnazione basata sulla residenza).

### **L'utilizzo di criteri di ammissione correlati al rendimento scolastico nell'istruzione secondaria inferiore ha conseguenze negative in termini di equità**

Più ampia è la libertà di genitori e studenti nella scelta di una scuola (che sia legata alla varietà o al numero di scuole offerte o alle politiche che regolano la scelta della scuola), maggiore sarà il ruolo dei criteri e delle procedure di ammissione nella distribuzione degli studenti nelle scuole.

Nella maggior parte dei sistemi educativi, le autorità di livello centrale/superiore stabiliscono i principi fondamentali per l'ammissione a scuola. Solitamente, determinano anche quali criteri di ammissione specifici siano consentiti; tuttavia, oltre un terzo dei sistemi lascia alle scuole una notevole libertà di aggiungere ulteriori criteri oltre a quelli già stabiliti. In molti sistemi, si tende a concedere maggiore autonomia alle scuole private dipendenti dal governo o a particolari tipologie di scuole pubbliche. Le differenze risultanti nelle politiche di ammissione tra scuole pubbliche e private dipendenti dal governo, specialmente se unite alla differenziazione nelle politiche di scelta della scuola, contribuiscono in modo significativo sia alla segregazione scolastica che a un più forte impatto del contesto socioeconomico sul rendimento degli studenti.

I criteri di ammissione definiti dalle autorità di livello centrale/superiore non sono, generalmente, correlati al rendimento scolastico a livello primario. I criteri di ammissione di questo tipo sono più comuni nell'istruzione secondaria, quando gli studenti vengono assegnati a percorsi educativi diversi. Un terzo dei sistemi educativi avvia tale processo di selezione in base al rendimento scolastico già a partire dall'istruzione secondaria inferiore. L'utilizzo di tali criteri di ammissione a questo livello di istruzione è fortemente correlato sia alla segregazione scolastica che al peso del contesto socioeconomico sul rendimento. A livello secondario, pochi sistemi utilizzano criteri non basati sul rendimento, in particolare criteri socioeconomici, per l'ammissione a scuola.

## **La scelta precoce del percorso di istruzione ha un forte impatto negativo in termini di equità**

È stato riscontrato che la scelta del percorso di istruzione, o assegnazione degli studenti a diversi percorsi educativi, influenza in misura considerevole l'equità nell'istruzione. Tuttavia, gli effetti della selezione del percorso di istruzione possono variare a seconda di come è organizzata, in particolare rispetto all'età in cui gli studenti vengono assegnati per la prima volta a un determinato percorso. Sono importanti anche il numero di percorsi, il grado di differenziazione e la proporzione relativa di studenti della scuola secondaria superiore nei programmi a orientamento professionale.

In Europa, sono state identificate cinque tipologie principali di sistemi di scelta del percorso di istruzione: 1) sistemi in cui la scelta avviene precocemente (tra i 10 e 13 anni), spesso con percorsi generali ordinati gerarchicamente; 2) sistemi in cui la scelta del percorso di istruzione inizia intorno ai 14/15 anni con un alto grado di differenziazione prevalentemente tra percorsi professionali; 3) sistemi in cui la scelta inizia tra i 14 e 16 anni, con un alto grado di differenziazione prevalentemente tra percorsi generali; 4) sistemi in cui la scelta inizia più avanti (15/16 anni) con pochi percorsi, selezione basata sul rendimento scolastico limitata e permeabilità relativamente elevata; e 5) sistemi in cui la scelta viene effettuata principalmente corso per corso.

La scelta precoce del percorso di istruzione, unitamente ad altri elementi, può avere un impatto maggiore sull'equità. Ad esempio, accanto a un ampio settore professionale (e, tipicamente, a un alto grado di differenziazione tra i percorsi professionali), esso tende a portare a una segregazione scolastica più sostanziale. La selezione precoce del percorso di istruzione contribuisce anche a un'associazione più forte tra contesto socioeconomico e risultati.

## **La ripetenza di anni scolastici si traduce in una minore equità nelle scuole secondarie, sebbene rimanga una pratica diffusa**

La ripetenza di anni scolastici ha un impatto negativo in termini di equità a livello secondario. Può portare a un ampliamento del divario tra studenti con risultati scarsi e buoni, e rende il contesto socioeconomico un indicatore ancor più importante del rendimento degli studenti. Tuttavia, la ripetenza di anni scolastici rimane una pratica diffusa in Europa. In media, il 4% degli studenti europei ripete un anno scolastico almeno una volta, sebbene nei singoli sistemi educativi il tasso di ripetenza di anni scolastici possa superare il 30%.

Rispetto al 2009/10, un minor numero di sistemi educativi europei consente, oggi, la ripetenza di anni scolastici. Inoltre, il numero di sistemi educativi in cui gli studenti passano

automaticamente all'anno successivo è aumentato da quattro a sei nell'istruzione primaria e da due a quattro nell'istruzione secondaria inferiore. Al fine di aiutare gli studenti a evitare la ripetenza di anni scolastici, la maggior parte dei sistemi educativi dispone anche di meccanismi utili a fornire agli studenti una seconda possibilità. Questo, spesso, assume la forma di un esame prima dell'inizio del nuovo anno scolastico. Inoltre, in circa un quarto dei sistemi educativi, gli studenti possono passare all'anno successivo, a purché soddisfino determinate condizioni nell'anno scolastico successivo.

## **L'autonomia scolastica limitata è il modello più diffuso in Europa**

L'autonomia scolastica, insieme all'*accountability*, è spesso vista come un modo per migliorare i risultati degli studenti. Allo stesso tempo, un grado molto elevato di autonomia scolastica può portare a differenze nella qualità dell'offerta educativa, che possono avere un effetto negativo sull'equità.

In generale, in tutta Europa, è più probabile che venga concessa la piena autonomia scolastica in relazione ai metodi di insegnamento, alla scelta dei libri di testo e ai criteri di valutazione interna, nonché alla gestione delle risorse umane. In altre aree, quali il contenuto del curriculum obbligatorio e l'assegnazione delle risorse, la responsabilità spesso appartiene alle autorità di livello centrale/superiore.

L'autonomia scolastica limitata, in cui le scuole condividono il processo decisionale con le autorità di livello centrale/superiore e/o locale, è il modello più comune in Europa. Allo stesso tempo, diversi sistemi possono essere classificati come aventi livelli di autonomia scolastica molto elevati o, in alternativa, molto bassi.

## **L'utilizzo degli strumenti di *accountability* delle scuole varia a seconda dei sistemi**

I sistemi educativi europei differiscono nella misura in cui utilizzano le due principali misure di *accountability* delle scuole: dati sul rendimento degli studenti (risultati negli esami nazionali per titoli certificati o altri test standardizzati nazionali) e dati sul rendimento scolastico (risultati delle valutazioni scolastiche esterne). Le pratiche variano anche negli approcci adottati per la pubblicazione di tali risultati.

In Europa, sono state identificate tre tipologie distinte di sistemi di *accountability* delle scuole.

- La prima tipologia implica un sistema relativamente elaborato di *accountability* delle scuole. Comprende la somministrazione di una serie di esami nazionali e/o altri test nazionali. I risultati delle singole scuole in (almeno alcuni di) questi esami e/o test vengono pubblicati e utilizzati nel processo di valutazione esterna delle scuole. A loro volta, sono pubblicati anche i rapporti provenienti dal processo di valutazione della scuola.
- La seconda tipologia di sistema di *accountability* è una versione più semplice della prima. Oltre a prevedere esami nazionali e/o altri test nazionali, vengono implementate una o due delle altre misure di *accountability* (l'uso dei risultati dei test nella valutazione esterna delle scuole e la pubblicazione dei rapporti di valutazione). La maggior parte dei sistemi in questo gruppo, tuttavia, non pubblica i risultati dei test delle singole scuole.
- L'ultima tipologia di sistema di *accountability* è meno sviluppata. Si svolgono meno esami nazionali e/o altri test nazionali o, in alcuni casi, nessuno. Questi sistemi educativi raramente prevedono politiche di livello centrale/superiore per la pubblicazione dei risultati di esami o test nazionali, e alcuni di essi non effettuano alcuna valutazione esterna delle scuole. Laddove ha luogo la valutazione esterna delle scuole, i risultati degli esami/dei test non vengono presi in considerazione, e i rapporti di valutazione non vengono resi pubblici.

La presente analisi non ha riscontrato una relazione statisticamente significativa tra gli indicatori sull'autonomia e l'*accountability* della scuola (singolarmente o congiuntamente) e l'equità.

## **Solo un quarto dei sistemi educativi utilizza un'ampia gamma di misure per sostenere le scuole svantaggiate**

Le scuole svantaggiate - quelle che includono alte percentuali di studenti provenienti da contesti socioeconomici bassi - esistono ancora in molti sistemi educativi e, spesso, incontrano problemi in termini di rendimento e clima scolastico. Al fine di ridurre le differenze di rendimento tra le scuole, le autorità di livello centrale/superiore possono utilizzare diverse opzioni politiche: correggere lo squilibrio nella composizione socioeconomica delle scuole, fornire sostegno mirato alle scuole svantaggiate e incoraggiare insegnanti validi a lavorare in tali scuole.

Mentre oltre la metà di tutti i sistemi assegna un sostegno finanziario o non finanziario aggiuntivo alle scuole svantaggiate, le misure atte a migliorare la composizione socioecon-

mica delle scuole e gli incentivi per attirare gli insegnanti nelle scuole svantaggiate sono meno comuni.

In termini di misure politiche attuate, sono stati identificati tre gruppi di sistemi educativi: quelli che attuano tutte e tre le misure (11 sistemi); quelli che ne implementano almeno una (solitamente, l'offerta di sostegno aggiuntivo alle scuole svantaggiate) (26 sistemi); e quelli che non hanno implementato nessuna delle misure (5 sistemi).

### **Avere insegnanti specializzati nel trattamento del rendimento scarso va di pari passo con una minore segregazione scolastica nel livello secondario**

La grande maggioranza dei sistemi educativi europei dispone di alcune misure per sostenere gli studenti con scarsi risultati. Il sostegno di psicologi o altri specialisti professionisti è la tipologia più comune di sostegno disponibile a tutti i livelli di istruzione. Gli insegnanti specializzati nel trattare con studenti con scarso rendimento sono raramente disponibili, sebbene tali insegnanti possano essere utili per ridurre le differenze tra le scuole in termini di rendimento degli studenti, soprattutto a livello secondario. Nell'istruzione primaria, gli insegnanti specializzati nel sostenere gli studenti con risultati scarsi sono disponibili in tutte le scuole in solo dodici sistemi educativi. Il numero dei sistemi cala a dieci per il livello secondario inferiore, e a sette per il livello secondario superiore.

### **Attività aggiuntive al di fuori della giornata scolastica formale e durante le vacanze scolastiche di lunga durata sono rare nelle scuole europee**

Esistono variazioni significative nella durata dell'istruzione obbligatoria (tra otto e dodici anni) e nella quantità di tempi di insegnamento per il curriculum obbligatorio (tra 4.541 e 11.340 ore) in tutta Europa. Allo stesso modo, vi sono grandi differenze tra i sistemi educativi in termini di tempi di insegnamento medi annuali e totali nell'istruzione primaria, quando tutti gli studenti seguono solitamente lo stesso curriculum e ricevono la stessa quantità di istruzione nell'istruzione pubblica e privata dipendente dal governo.

In solo circa la metà dei sistemi educativi, le autorità di livello superiore raccomandano attività aggiuntive gratuite o sovvenzionate nelle scuole, al di fuori della normale giornata scolastica. Ancor meno sistemi educativi richiedono che le attività educative siano offerte presso le scuole durante le vacanze estive; dove ciò accade, solitamente vale per i corsi di recupero per studenti che rischiano di ripetere un anno scolastico.

Tempi di insegnamento maggiori e anni scolastici più lunghi sono spesso considerati utili per ridurre il divario di rendimento tra i diversi gruppi socioeconomici. La presente analisi, tuttavia, non ha riscontrato una relazione statisticamente significativa tra i tempi medi di istruzione annuali nell'istruzione primaria e l'equità.

## **I sistemi altamente stratificati hanno livelli di equità inferiori, soprattutto nell'istruzione secondaria**

La segregazione scolastica è un importante fattore intermedio tra le caratteristiche a livello di sistema di un sistema educativo e le differenze di rendimento degli studenti. A livello primario, la segregazione scolastica è l'unico fattore con un'influenza diretta significativa sulle differenze di rendimento tra studenti con risultati buoni e scarsi, e rimane un importante indicatore di tale divario di rendimento a livello secondario. Tuttavia, quando si controllano caratteristiche significative a livello di sistema, l'impatto del contesto socioeconomico sul rendimento è largamente indipendente dal grado di segregazione scolastica.

Le caratteristiche a livello di sistema verificate corrispondono all'età in cui gli studenti vengono assegnati per la prima volta a un determinato percorso, il grado di ripetenza di anni scolastici e l'entità della differenziazione tra i tipi di scuola (in relazione alla scelta della scuola e alle politiche di ammissione a scuola). L'impatto del contesto socioeconomico sul rendimento degli studenti è, quindi, maggiore nei sistemi con scelta precoce del percorso di istruzione, un alto grado di ripetenza di anni scolastici e un'ampia differenziazione tra i diversi tipi di scuola in termini di scelta della scuola e politiche di ammissione a scuola. Tali caratteristiche, tuttavia, aumentano tutte il grado di stratificazione nei sistemi educativi ed emergono come fattori principali che influenzano negativamente l'equità nell'istruzione scolastica.

Esiste un'elevata correlazione tra contesto socioeconomico e risultati nell'istruzione primaria e secondaria. Tuttavia, il divario di rendimento degli studenti nell'istruzione primaria e secondaria dipende da diversi fattori che non sono necessariamente correlati tra loro. Le differenze di rendimento osservate a livello primario non predicano necessariamente i divari di rendimento rilevati a livello secondario. I sistemi educativi con divari di rendimento minori, quindi, non mantengono necessariamente tale livello di inclusività, una volta introdotte politiche di stratificazione, quali la scelta del percorso di istruzione.

Nessuna delle politiche volte a controbilanciare la stratificazione sistemica ha dimostrato di avere un impatto statisticamente significativo sull'equità. Ciò significa che le politiche di

standardizzazione (legate ai diversi livelli di autonomia scolastica e all'uso di strumenti di *accountability*), il sostegno finanziario e pedagogico per le scuole svantaggiate, o il sostegno per studenti con scarsi risultati e ulteriori opportunità di apprendimento, non possono, da soli, compensare l'impatto delle politiche di stratificazione. Tuttavia, dato l'importante ruolo della segregazione scolastica nello spiegare i livelli di equità nell'istruzione primaria e secondaria, gli investimenti pubblici precoci che riducono tale segregazione hanno il potenziale per avere un impatto duraturo.

## **Parte I**

### **Concetti e indicatori di equità nell'istruzione**

#### I.1. Quadro concettuale

I.1.1. Equità nell'istruzione scolastica

I.1.2. Equità e impatto del sistema educativo

#### I.2. Livelli di equità nell'istruzione

I.2.1. Inclusione

I.2.2. Uguaglianza o parità di opportunità

I.2.3. Rapporto tra inclusione e uguaglianza

#### I.3. Definizioni e strategie nazionali

I.3.1. Cos'è l'equità nell'istruzione e quali studenti sono svantaggiati:  
definizioni ufficiali

I.3.2. Iniziative politiche per promuovere l'equità nell'istruzione



## I.1. QUADRO CONCETTUALE

---

L'istruzione ci consente di accedere a un insieme di conoscenze e di sviluppare competenze che, a loro volta, ci aiutano a coltivare le qualità essenziali che ci rendono umani: la nostra personalità, la nostra socievolezza e la nostra capacità di agire come agenti morali. Di conseguenza, il valore dell'istruzione può essere riconosciuto in quanto tale. A livello collettivo, essa svolge un ruolo importante nel rafforzare il senso di appartenenza a una comunità, nel promuovere e salvaguardare un'identità e una cultura collettive e nell'elevare tenori di vita condivisi. In sintesi, l'istruzione è essenziale affinché una comunità possa esistere e svilupparsi. Inoltre, si tratta di un mezzo per un fine: consente alle persone di perseguire obiettivi che altrimenti sarebbero stati irraggiungibili.

Non è un caso che l'istruzione sia stata identificata come "il fattore determinante più importante delle possibilità di vita" (Barone, 2019, p. 1). Un bambino con un'istruzione più elevata e di alta qualità ha maggiori probabilità di assicurarsi un lavoro altamente qualificato in futuro, il che a sua volta si traduce in migliori possibilità di avere un reddito più elevato. Inoltre, l'aumento del livello di istruzione contribuisce alla crescita della produttività, a un reddito nazionale più elevato e a società più sane con una maggiore coesione sociale (UNESCO-UIS, 2018). Pertanto, le società hanno molte buone ragioni per offrire opportunità educative e per migliorare le prestazioni degli studenti in termini di risultati accademici. Rimane, tuttavia, la questione su come distribuire tali opportunità educative e se tutti gli studenti debbano raggiungere risultati educativi positivi. In altre parole, sorgono questioni di giustizia sociale.

Se l'istruzione a livello scolastico, che è il fulcro del presente rapporto, influenza le prospettive di lavoro e il reddito, dovrebbe essere un mezzo per affrontare le disuguaglianze economiche nella società? Le autorità educative dovrebbero lavorare per un'equa distribuzione delle opportunità educative, dei risultati educativi positivi o di entrambi i fattori? Inoltre, le autorità educative dovrebbero fare qualcosa per combattere il fenomeno per il quale gli studenti provenienti da contesti familiari socioeconomici inferiori hanno, in media, meno probabilità di ottenere buoni risultati a scuola? Queste sono tutte domande relative all'equità nell'istruzione e, in quanto tali, comportano risposte diverse.

Lo scopo del presente capitolo non è quello di essere esaustivi o di fornire risposte certe, bensì di spiegare come la nozione di equità sia intesa e utilizzata nel rapporto. Di conseguenza, le due sezioni che seguono si concentrano sul fornire una definizione di equità nell'istruzione che funzioni e su come i diversi parametri in un sistema educativo possano influire sull'equità.

### **1.1.1. Equità nell'istruzione scolastica**

Potrebbe esserci disaccordo su ciò che le scuole possono o dovrebbero fare per promuovere la giustizia sociale, sebbene comunemente, anche se tacitamente, si presume che le scuole abbiano un ruolo da svolgere a tale riguardo. Così, quando Allen e Goddard (2017, p. 22) affermano che “come via per la giustizia sociale, l'istruzione è un evidente fallimento: sebbene pretenda di offrire opportunità a tutti, nulla potrebbe essere più lontano dalla verità”, sottintendono che le scuole stanno affrontando, per quanto imperfettamente, “le disuguaglianze di opportunità, esperienza e risultati” (ibid.). La loro conclusione pessimistica, tuttavia, non è condivisa da tutti. Ad esempio, Barone (2019) evidenzia come, nelle nazioni occidentali, le disuguaglianze di opportunità educative siano diminuite nei decenni del dopoguerra (pur rimanendo stagnanti per i gruppi studenteschi a partire dagli anni '80). In ogni caso, vi sono buone ragioni per perseguire l'uguaglianza nell'istruzione, sebbene ci siano anche motivi per non farlo.

Partendo dal punto di vista negativo, una tesi comune sulla base della quale l'uguaglianza in termini di opportunità o risultati non dovrebbe essere perseguita è che si tratta di uno spreco di risorse. La società, si sostiene, trarrà maggiori benefici se gli studenti sono incoraggiati a sviluppare i loro talenti, indipendentemente dal fatto che questi talenti siano innati o che siano il prodotto del contesto socioeconomico della loro famiglia. Pertanto, impegnare risorse per garantire che tutti gli studenti ottengano gli stessi risultati educativi o anche fornire loro parità di opportunità, procede la tesi, è uno spreco di tempo e denaro<sup>1</sup>.

Tuttavia, le tesi sul potenziale compromesso tra efficienza economica ed equità nell'istruzione non sono incontrastate. Secondo l'OCSE (2012), “l'equità nell'istruzione paga”. Esiste una quantità crescente di evidenze secondo cui i sistemi educativi più performanti combinano la qualità con l'equità nell'istruzione (Commissione europea, 2019; Parker et al., 2018;

---

<sup>1</sup> Tale tesi ha una storia molto antica. L'esempio più noto si trova nell'opera *La Repubblica* di Platone (si veda Rowe, 2012). Platone sostiene che la giustizia si ottiene in una società altamente stratificata in cui i membri delle diverse classi ricevono un'istruzione diversa in base alle loro capacità e al loro ruolo prescritto nella società.

Checchi et al., 2014; OECD, 2012). Di conseguenza, “i sistemi educativi possono perseguire l’eccellenza e l’equità allo stesso tempo” (Commissione europea, 2019, p. 6).

Come l’educazione, anche la giustizia è un bene in sé<sup>2</sup>. Partendo dalla premessa fondamentale secondo la quale tutti gli esseri umani nascono eguali (come così eloquentemente espresso nell’articolo 1 della Dichiarazione universale dei diritti dell’uomo)<sup>3</sup>, la giustizia sociale si riferisce all’egualitarismo, qualunque siano le sue caratteristiche specifiche. Allo stesso modo, la giustizia sociale nel contesto educativo si riferisce all’uguaglianza educativa. La versione dominante dell’uguaglianza educativa è “l’uguaglianza educativa meritocratica” (Brighouse, 2009). L’uguaglianza meritocratica si basa sulla premessa secondo cui “la prospettiva individuale riferita ai risultati scolastici dovrebbe essere una funzione degli sforzi e dei talenti di ciascun individuo, non della sua classe sociale” (ibid., p. 42). Altre versioni dell’uguaglianza educativa possono essere più o meno radicali, ma non saranno qui considerate<sup>4</sup>.

Pertanto, tipicamente, l’uguaglianza nell’istruzione “considera le ramificazioni della giustizia sociale dell’educazione in relazione all’equità, giustizia e uguaglianza della sua distribuzione” (Jacob e Holsinger, 2009, p. 4). Tuttavia, il presente rapporto va oltre tale assunto. Al fine di tener conto del concetto secondo il quale l’istruzione è un diritto universale, il rapporto utilizza il termine “equità” per comprendere non solo l’uguaglianza, ma anche l’inclusione a livello educativo.

Secondo le parole di Field, Kuczera e Pont (2007), l’equità nell’istruzione garantisce “un’istruzione minima standard di base per tutti” (ibid., p. 11). Inoltre, garantisce “che le circostanze personali e sociali - ad esempio il genere, lo stato socioeconomico o l’origine etnica - non dovrebbero essere un ostacolo al raggiungimento del potenziale educativo”. In breve, l’equità, come qui intesa, presuppone due dimensioni, che saranno brevemente discusse di seguito.

---

2 Anche tale tesi può essere fatta risalire all’opera *La Repubblica* di Platone (Rowe, 2012). Si veda Heinaman (2002) sulla divisione dei beni nell’opera di Platone.

3 L’articolo 1 della dichiarazione delle Nazioni Unite afferma: “Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti” (ONU, 1948).

4 Brighouse (2009) menziona anche “l’uguaglianza radicale nell’istruzione” (i risultati scolastici dovrebbero essere indipendenti sia dal contesto sociale che dai talenti naturali), “a beneficio dei meno avvantaggiati” (l’istruzione dovrebbe essere distribuita in modo da massimizzare le prospettive di benessere dei meno avvantaggiati), “l’adeguatezza” (gli studenti dovrebbero ricevere il tipo di istruzione che possa consentire loro di raggiungere un obiettivo specifico) e “massimizzare l’eccellenza” (“le risorse educative dovrebbero essere distribuite a coloro che possono utilizzarle al meglio”). Vale la pena sottolineare che esistono anche versioni miste dei suddetti principi di uguaglianza nell’istruzione.

A livello scolastico, inclusione significa garantire che tutti i bambini “partecipino all’istruzione in modo sufficiente ed efficace” (Ballarino et al., 2014). In altre parole, tutti gli studenti dovrebbero essere in grado di raccogliere i frutti dell’istruzione. Non basta andare semplicemente a scuola, in quanto anche gli studenti dovrebbero essere in grado di sfruttarla al meglio. Se l’istruzione fosse inclusiva, il divario di rendimento tra i diversi segmenti della popolazione studentesca non dovrebbe essere ingiustificatamente ampio. Il risultato, ovviamente, può essere espresso in vari modi. Ad esempio, in termini di numero di anni scolastici completati, livelli e tipologie di qualifiche conseguite, o effettive competenze acquisite (così come riportato nei punteggi dei test standardizzati)<sup>5</sup>. Nel presente rapporto, l’inclusività è misurata in termini di proporzione di studenti con scarsi risultati e differenze di rendimento nei test tra studenti con risultati scarsi e buoni (si veda il capitolo 1.2). Rispetto alle alternative, questi due indicatori offrono misurazioni più sensibili e promettono una maggiore variazione dei dati<sup>6</sup>. Pertanto, si può sostenere che minore è la percentuale di studenti con scarsi risultati, minori saranno le differenze di rendimento tra studenti con risultati scarsi e buoni, e maggiore sarà l’inclusività della scolarizzazione.

L’uguaglianza è la seconda dimensione dell’equità nell’istruzione. Suggestisce come le circostanze personali e sociali, quali il sesso, lo stato socioeconomico o l’origine etnica non dovrebbero essere un ostacolo al successo educativo (Ballarino et al., 2014, p. 122). In quanto tale, il concetto di uguaglianza è strettamente legato alla parità di opportunità, il che significa che “tutti dovrebbero avere le stesse opportunità di svilupparsi, indipendentemente dalle variazioni nelle circostanze in cui sono nati” (Cameron, Daga e Outhred, 2018, p. 17). Sia l’uguaglianza che la parità di opportunità si basano sul presupposto normativo secondo cui i sistemi educativi dovrebbero essere 1) imparziali, quindi l’istruzione non dovrebbe dipendere dalle caratteristiche del background degli studenti; e 2) meritocratici, quindi il rendimento scolastico dovrebbe essere correlato alle capacità, ma non ad altre caratteristiche dello studente (ibid.).

---

5 L’UE ha adottato una serie di parametri di riferimento relativi all’inclusione e, di conseguenza, all’equità educativa: (1) “la percentuale di coloro che abbandonano prematuramente l’istruzione e la formazione dovrebbe essere inferiore al 10%”, (2) “la percentuale di 30-34enni con un livello di istruzione terziaria dovrebbe essere almeno del 40%”, e (3) “la percentuale di quindicenni con scarsi risultati in lettura, matematica e scienze dovrebbe essere inferiore al 15%” (cfr. Le conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell’istruzione e della formazione (“ET 2020”), GU 2009/C 119/02).

6 “Sensibili” significa che la gamma potenziale di dati dei punteggi dei test di studenti con risultati scarsi e buoni è di gran lunga superiore a quella offerta dai semplici dati sulla laurea (sì o no) o da quanti anni lo studente ha trascorso a scuola (solitamente, circa 12).

Gli studi che descrivono i meccanismi attraverso i quali le differenze nelle caratteristiche di background danno forma alle disuguaglianze educative utilizzano spesso il concetto di “capitale culturale” di Bourdieu (Bourdieu, 1986). Le famiglie con livelli di istruzione inferiori o status di migranti spesso mancano sia del capitale culturale che il sistema scolastico valorizza, sia delle risorse e del capitale sociale (reti) per acquisirlo. Questo, a sua volta, influenza il modo in cui i bambini si comportano a scuola (Lynch e Baker, 2005). Il rendimento inferiore dei bambini provenienti da contesti socioeconomici inferiori si traduce quindi in qualifiche inferiori quando i bambini lasciano il sistema scolastico. Questo è spesso indicato come l'effetto primario delle differenze socioeconomiche (Parker et al., 2016). Inoltre, gli effetti secondari delle differenze socioeconomiche corrispondono al loro impatto sulle aspettative e sulle ambizioni degli studenti (di conseguenza, l'ideazione delle possibilità realizzabili), rafforzando ulteriormente gli effetti primari (ibid.).

Come per l'inclusione, la misurazione dell'uguaglianza dei sistemi educativi può essere basata sulla distribuzione delle qualifiche conseguite da diversi gruppi socioeconomici, razziali o etnici, o sui punteggi dei test che indicano le competenze acquisite o i livelli di rendimento raggiunti. Quest'ultimo approccio implica l'osservazione delle differenze tra i gruppi sociali in termini di risultati conseguiti e l'esame dell'impatto di alcune caratteristiche di base sui punteggi dei test (si veda il capitolo I.2).

In sintesi, il presente rapporto definisce l'equità nell'istruzione come offerta educativa sia inclusiva (vale a dire, tutti gli studenti ricevono almeno una quantità minima di istruzione di buona qualità) che imparziale (ossia, il rendimento degli studenti è ampiamente indipendente dal contesto socioeconomico).

### **I.1.2. Equità e impatto del sistema educativo**

Le scuole sono centrali nel processo di offerta di un'istruzione equa e, più in generale, di giustizia sociale. La qualità dell'istruzione fornita dalle scuole è al centro dell'efficacia dell'offerta educativa nel suo insieme, sebbene le scuole possano anche dare forma al modo in cui le disuguaglianze socioeconomiche si trasformano in disuguaglianze educative. Tuttavia, le scuole sono integrate in un più ampio sistema educativo e ciascun sistema ha le sue caratteristiche particolari in termini di struttura, politiche, pratiche e tradizioni. A loro volta, queste caratteristiche influenzano il processo di scolarizzazione, incidendo in ultima analisi sul grado di equità nell'istruzione (si vedano la figura I.1.1 e la Parte II).

Un modo per analizzare e valutare le caratteristiche dei sistemi educativi è quello di seguire il quadro di stratificazione-standardizzazione delineato da Allmendinger (1989). In tale quadro,

le caratteristiche correlate a livello di sistema vengono valutate secondo un continuum di standardizzazione-stratificazione. Dato l'utilizzo diffuso di questi concetti nella ricerca educativa (si vedano, ad esempio, Checchi et al., 2014; Gross, Meyer e Hadjar, 2016; Horn, 2009), anche il quadro empirico del presente rapporto è in gran parte costruito attorno a essi.

Il grado di stratificazione in un sistema educativo riflette l'entità della differenziazione educativa. La differenziazione assume varie forme: gli studenti possono essere raggruppati in classi, scuole o programmi scolastici diversi in base alle loro capacità, ai loro interessi o ad altre caratteristiche. La stratificazione è più spesso indicata in relazione a percorsi differenziati (noti anche come "scelta dei percorsi di istruzione") (si veda il capitolo II.6), sebbene possa anche essere il risultato della segregazione geografica, di un numero elevato di tipi di scuola e delle politiche di scelta della scuola (si vedano i capitoli II.3 e II.4), di politiche scolastiche selettive (si veda il capitolo II.5), o anche del raggruppamento degli studenti in gruppi o classi di abilità diverse (si veda il capitolo II.6) (Ammermüller, 2005; Parker et al., 2016).

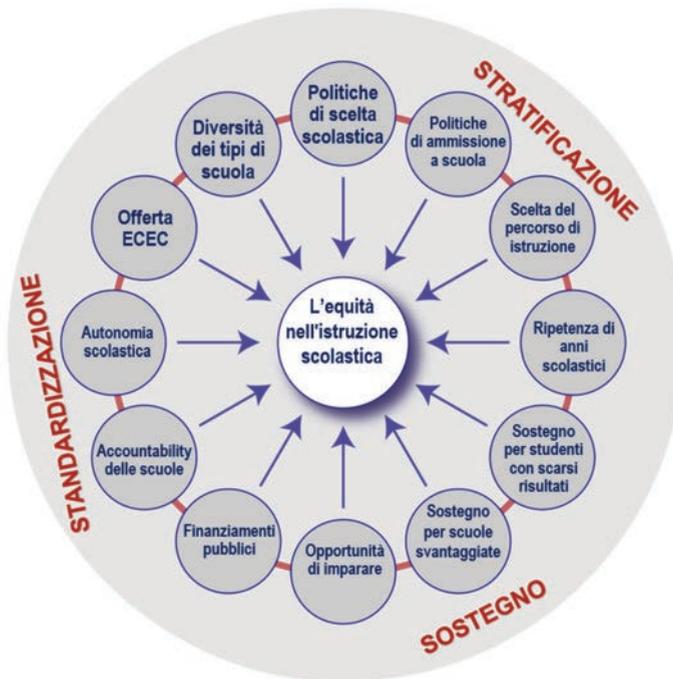
Un effetto importante della stratificazione è che gli studenti con livelli di abilità simili si concentrano all'interno delle stesse scuole o all'interno delle stesse classi (Parker et al., 2016, p. 12). Allo stesso tempo, l'impatto del contesto socioeconomico sul rendimento tende a essere maggiore in sistemi altamente stratificati, con divari maggiori tra studenti provenienti da contesti socioeconomici alti o bassi (Strietholt et al., 2019).

La standardizzazione, d'altra parte, si riferisce alla "misura in cui l'istruzione soddisfa gli stessi standard a livello nazionale" (Checchi et al., 2014, p. 296). La standardizzazione avviene entro due dimensioni. La prima è la standardizzazione degli input, che si riferisce alla standardizzazione curricolare, alla standardizzazione della qualità degli insegnanti e alla standardizzazione nell'assegnazione delle risorse scolastiche. Sulla base di questi aspetti, il grado di standardizzazione in un sistema educativo può variare da completamente standardizzato (solitamente, nei casi in cui il sistema è altamente centralizzato) a non standardizzato (ad esempio, nei casi in cui le scuole possiedono piena autonomia) (si veda il capitolo II.8). La seconda è la standardizzazione dell'output o dei risultati educativi, che viene anche chiamata "accountability" (Horn, 2009). Lo strumento più diffuso per standardizzare i risultati corrisponde agli esami di maturità standardizzati, sebbene possano essere utilizzati anche altri strumenti di *accountability*, come la valutazione esterna delle scuole (si veda il capitolo II.9).

Sebbene i concetti di stratificazione e standardizzazione siano alla base del presente rapporto, il potenziale impatto dei fattori associati a tali concetti viene esplorato in profondità. Dal punto di vista della stratificazione nel diagramma (si veda la figura I.1.1), questi includono

la diversità dei tipi di scuola (si veda il capitolo II.3), la scelta della scuola (si veda il capitolo II.4) e le politiche di ammissione a scuola (si veda il capitolo II.5), la scelta del percorso di istruzione (si veda il capitolo II.6) e la ripetenza di anni scolastici (si veda il capitolo II.7). Dal punto di vista della standardizzazione, includono l'autonomia scolastica (si veda il capitolo II.8) e l'*accountability* delle scuole (si veda il capitolo II.9). Vengono, inoltre, trattate le politiche di sostegno specifico introdotte per promuovere l'equità nell'istruzione e per mitigare gli svantaggi. Tra queste, il sostegno alle scuole svantaggiate (si veda il capitolo II.10) e agli studenti con scarsi risultati (si veda il capitolo II.11), così come le misure adottate per aumentare le opportunità di apprendimento degli studenti (si veda il capitolo II.12). Infine, vengono esaminati anche l'educazione e la cura della prima infanzia (si veda il capitolo II.1) e i finanziamenti per l'istruzione scolastica (si veda il capitolo II.2).

**Figura I.1.1. Fattori sistemici che potrebbero influenzare l'equità nell'istruzione scolastica**



Fonte: Eurydice.

Come suggerisce la figura I.1.1, il rapporto si basa sulla premessa secondo cui i fattori sistemici non possono essere valutati isolatamente. Ove possibile, è importante esaminare l'interazione tra le caratteristiche dei sistemi educativi, considerando le varie interrelazioni e interdipendenze tra gli stessi. Questo è uno degli obiettivi della Parte III del rapporto, insieme alla valutazione dell'impatto sull'equità di ciascun fattore sistemico.

## I.2. LIVELLI DI EQUITÀ NELL'ISTRUZIONE

---

### Risultati principali

Il capitolo presenta i principali indicatori di inclusione e uguaglianza sia nell'istruzione primaria (quarto anno) che in quella secondaria (studenti di 15 anni). Gli indicatori di inclusione si basano sul divario di rendimento tra studenti con risultati scarsi e buoni analizzati in combinazione con la percentuale di studenti con scarso rendimento, mentre gli indicatori di uguaglianza sulla correlazione tra risultati degli studenti e contesto socioeconomico. Entrambe le serie di indicatori si riferiscono ai risultati ottenuti in lettura e matematica.

- I livelli di equità sono abbastanza simili in ciascuna area tematica, per tutti gli indicatori. Ciò significa che se la percentuale di studenti con scarso rendimento, le differenze di rendimento o l'impatto del contesto socioeconomico sulle prestazioni sono elevati in un'area tematica, lo stesso vale anche in un'altra area.
- Esiste una relazione più forte tra i livelli di equità nell'istruzione primaria e secondaria in termini di uguaglianza, piuttosto che di inclusione. Nei sistemi educativi in cui l'impatto del contesto socioeconomico degli studenti sul loro rendimento è già elevato ai livelli di istruzione inferiori, questo tende a rimanere elevato anche negli anni successivi.
- Mentre alcuni sistemi educativi mostrano livelli relativi di equità coerenti in entrambi i livelli di istruzione, altri mostrano un netto cambiamento, ad esempio dall'essere relativamente equi nell'istruzione primaria a diventare relativamente iniqui nell'istruzione secondaria.
- Le posizioni nei paesi variano a seconda dell'indicatore di equità scelto. Percentuali più elevate di persone con scarso rendimento possono andare di pari passo con divari di rendimento maggiori o minori, e viceversa. Lo stesso vale quando si confrontano i divari di rendimento con i coefficienti di correlazione tra il background degli studenti e il loro rendimento.
- Esiste una relazione più forte tra le due dimensioni dell'equità in lettura, rispetto alla matematica

Il presente capitolo si propone di tradurre i concetti principali di inclusione e uguaglianza (si veda il capitolo I.1) in indicatori che possano fornire una visione dei livelli di equità nei paesi europei. Si basa sulla vasta letteratura esistente, utilizzando i risultati di indagini di valutazione internazionali quali l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement's* (IEA), il *Progress in International Lettura Study* (PIRLS) e il *Trends in International Matematica and Science Study* (TIMSS), così come il Programma per la valutazione internazionale dello studente (PISA), promosso dall'OCSE, per misurare le disuguaglianze educative.

Affidarsi a indagini di valutazione internazionali ha i suoi vantaggi e svantaggi. Certamente, le indagini di valutazione internazionali possono cogliere solo parte dei risultati educativi.

Tuttavia, tra questi tipi di misure, il confronto dei sistemi educativi sulla base di indagini ideate per essere comparabili in termini di progettazione e contenuto del campionamento è sicuramente l'opzione più affidabile per i ricercatori. Dato che le indagini di valutazione internazionali sono condotte a intervalli regolari, esse consentono di effettuare confronti non solo in molti paesi europei, ma anche nel tempo.

Tuttavia, alcune problematiche relative alla comparabilità transnazionale dei risultati potrebbero rimanere anche dopo un'attenta ideazione dell'indagine, soprattutto se le differenze sociali, culturali ed economiche tra i sistemi educativi sono considerevoli (Schnepf, 2018). Ciò può essere vero sia per la misurazione delle abilità (gli studenti potrebbero non avere gli stessi atteggiamenti nei confronti di un buon rendimento nei test, in generale, e nei test a basso interesse, in particolare) sia per altre variabili di base come lo stato socioeconomico degli studenti (si veda anche la parte che segue). Inoltre, qualsiasi ricerca sulle disuguaglianze educative deve tener conto del fatto che le indagini di valutazione internazionali campionano esclusivamente gli studenti che frequentano la scuola, escludendo completamente quelli che hanno abbandonato prematuramente l'istruzione. Ciò influisce sui sistemi educativi in modo diverso a seconda della percentuale di bambini non scolarizzati nella popolazione (Schnepf, 2018). Inoltre, i sistemi educativi differiscono anche per quanto riguarda la percentuale di studenti con bisogni educativi speciali inclusi nell'indagine. Tenendo presenti queste precisazioni, le indagini di valutazione internazionali sono ancora i migliori strumenti disponibili per calcolare indicatori comparabili relativi all'equità nell'istruzione.

Il capitolo presenta i principali indicatori di inclusione e uguaglianza sia nell'istruzione primaria (quarto anno) che in quella secondaria (per studenti di 15 anni). Per comprendere come le caratteristiche sistemiche istituzionali influenzino le disuguaglianze educative, è essenziale iniziare l'analisi osservando i livelli di equità al primo livello disponibile. Le disuguaglianze educative iniziano presto e tendono a diventare più forti man mano che gli studenti proseguono nell'istruzione primaria e secondaria.

Le indagini disponibili considerano due momenti importanti nella carriera di uno studente: il quarto anno, che è tipicamente parte dell'istruzione primaria (tramite PIRLS e TIMSS), e l'età di 15 anni (tramite PISA), quando gli studenti frequentano l'istruzione secondaria inferiore o superiore<sup>1</sup>. L'analisi delle indagini sui bambini al quarto anno e sugli studenti di 15 anni consente di esaminare le differenze a livello di equità per gruppi di età sia più giovane che più avanzata, nonché, in una certa misura, di confrontare la loro situazione.

---

<sup>1</sup> A causa della limitata copertura per paese dell'indagine TIMSS all'ottavo anno e della relativa vicinanza tra l'ottavo anno e l'età di 15 anni, l'indagine TIMSS relativa all'ottavo anno non è inclusa nel presente capitolo.

L'indagine PIRLS valuta le competenze in lettura degli alunni al quarto anno, mentre l'indagine TIMSS valuta il rendimento in matematica e scienze dello stesso campione di studenti<sup>2</sup>. L'indagine PIRLS viene condotta ogni cinque anni, dove il 2016 è l'ultimo anno disponibile; mentre l'indagine TIMSS viene condotta ogni quattro anni, con gli ultimi dati disponibili risalenti al 2015. Per ciascuna indagine, sono disponibili dati per 25 dei sistemi educativi europei partecipanti al presente rapporto, sebbene non esattamente gli stessi 25 in ciascun caso<sup>3</sup>.

Il PISA è il programma dell'OCSE per la valutazione internazionale dello studente. Esso misura la capacità degli studenti di 15 anni di utilizzare le proprie conoscenze e abilità in lettura, matematica e scienze per affrontare le sfide della vita reale<sup>4</sup>. Il PISA è stato lanciato nel 2000 e, da allora, è stato condotto ogni tre anni. L'ultima indagine PISA disponibile risale al 2018, con dati disponibili per tutti i sistemi educativi che partecipano al presente rapporto.

### **1.2.1. Inclusione**

L'inclusione implica uno standard minimo di istruzione per tutti (si veda il capitolo 1.1). Un modo tipico per misurare l'inclusione è quello di calcolare la percentuale di studenti con scarsi risultati all'interno di una data popolazione studentesca. Tale indicatore mostra la percentuale di studenti che non riescono a raggiungere un livello minimo di rendimento stabilito (nella presente sezione, l'*Intermediate International Benchmark* in PIRLS e TIMSS, e il livello base di competenze in PISA). Tuttavia, in un contesto comparativo, questo indicatore da solo potrebbe non riflettere accuratamente il livello di inclusione in tutti i paesi. Questo perché quando gli stessi standard educativi minimi o le stesse soglie vengono applicati a tutti i sistemi educativi, la percentuale di studenti con scarsi risultati può sembrare molto alta in sistemi notevolmente inefficaci. In circostanze estreme, anche l'intera popolazione studentesca può essere vista come avente rendimento scarso secondo gli standard internazionali, il che segnala problemi di efficacia piuttosto che di inclusione.

Per questo motivo, il presente capitolo utilizza un secondo indicatore di inclusione da analizzare insieme alla percentuale di studenti con scarso rendimento: il divario tra studenti con ri-

---

2 Si veda il sito web dell'IEA per maggiori dettagli: <https://www.iea.nl/>. Il presente rapporto analizza i risultati in matematica, ma non in scienze, a causa dei limiti di spazio.

3 Per l'elenco dei paesi partecipanti a ciascuna indagine di valutazione internazionale, si veda la tabella A1 dell'allegato II.

4 Per ulteriori dettagli, si veda il sito web dell'OCSE dedicato al programma PISA: <https://www.oecd.org/pisa/>. Il presente rapporto si focalizza sui risultati ottenuti in lettura e matematica.

sultati buoni e scarsi. Le lacune in termini di rendimento aiutano a valutare se una percentuale relativamente alta di studenti con scarsi risultati sia dovuta a elementi non inclusivi dei sistemi educativi, o piuttosto segnali un'offerta educativa insufficiente o inefficace nel complesso. I risultati scarsi e buoni possono essere variamenti definiti; più comunemente, vengono utilizzate le differenze di rendimento tra gli studenti che si attestano al 25° e 75° percentile (P25 e P75) o al 10° e 90° percentile (P10 e P90). Più ampio è tale divario (maggiori sono le differenze di rendimento tra studenti con risultati scarsi e buoni), meno inclusivo è il sistema educativo. Il rapporto utilizzerà il divario tra il 10° e il 90° percentile, poiché in quasi tutti i sistemi educativi (l'unica eccezione è rappresentata dalla Finlandia nell'indagine PIRLS), lo studente corrispondente al 10° percentile fa parte del gruppo di studenti con scarso rendimento a tutti i livelli di istruzione e in tutte le aree disciplinari, secondo gli standard internazionali.

### **I.2.1.1. Inclusione nell'istruzione primaria**

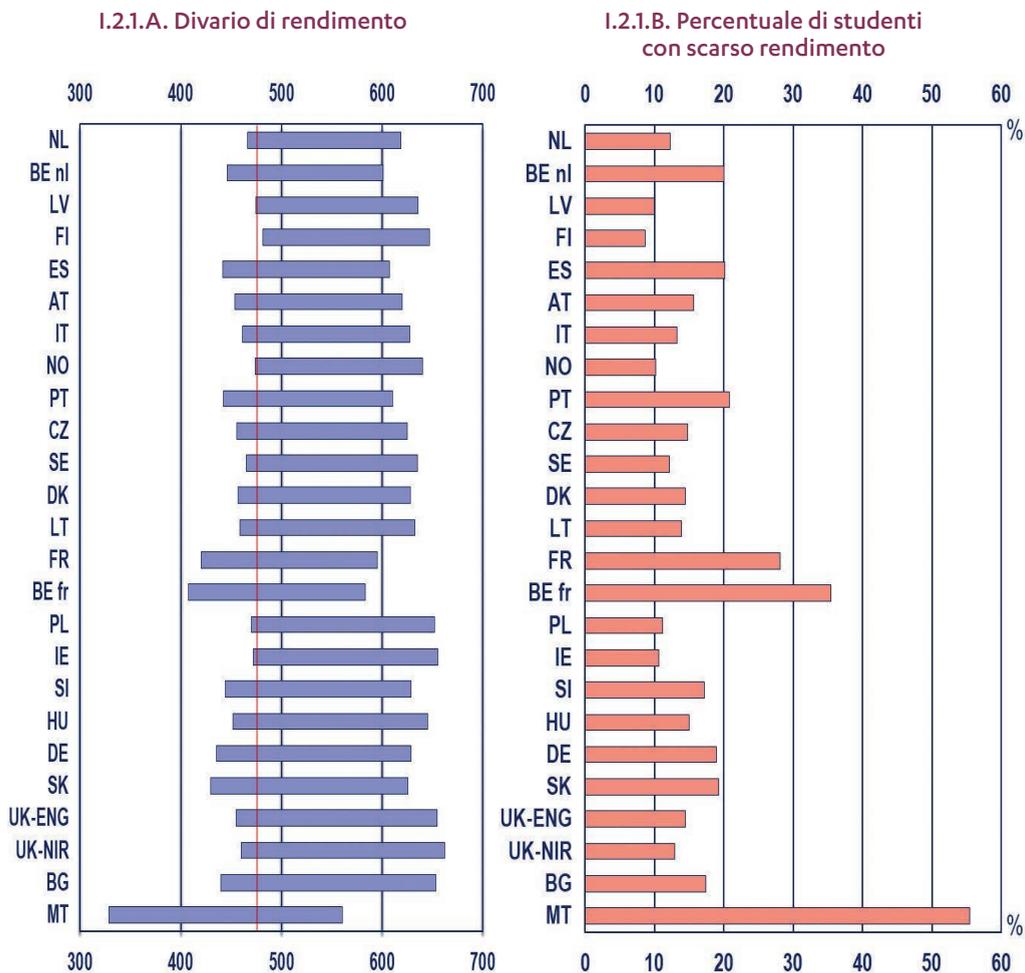
I livelli di inclusione nell'istruzione primaria possono essere calcolati sulla base delle indagini PIRLS 2016 e TIMSS 2015. Entrambe le indagini campionano gli studenti al quarto anno. La figura I.2.1 mostra il divario di rendimento tra studenti con risultati scarsi e buoni (10° e 90° percentile; figura I.2.1.A), nonché la percentuale di studenti con scarso rendimento (figura I.2.1.B) in lettura, mentre la figura I.2.2 evidenzia lo stesso divario in matematica. Sebbene i paesi possano avere una posizione diversa nelle due indagini, la correlazione tra i divari di rendimento in lettura e matematica è piuttosto alta<sup>5</sup>, il che significa che se il divario di rendimento è relativamente grande in un'area educativa, esso tende ad essere grande anche nell'altra area.

La percentuale di studenti con scarsi risultati in lettura è più bassa in Irlanda, Lettonia, Finlandia e Norvegia, attestandosi intorno al 10%. La Finlandia è l'unico sistema educativo in cui la percentuale di studenti con scarsi risultati è inferiore al 10% nell'indagine PIRLS, quindi l'unico sistema in cui lo studente riferito al 10° percentile non corrisponde a uno studente con scarsi risultati, secondo gli standard internazionali. D'altra parte, la percentuale di studenti con scarsi risultati è la più alta a Malta, dove oltre la metà dei bambini al quarto anno è al di sotto del parametro di riferimento intermedio (la soglia per il rendimento negativo) in lettura. In matematica, la percentuale minore di studenti con scarso rendimento si trova nella Comunità fiamminga del Belgio, nel Regno Unito (Irlanda del Nord) e in Norvegia (tra il 12,1 e il 14,3%), mentre la percentuale di studenti con scarsi risultati è la più alta in Francia e Turchia, entrambi superiori al 40%.

---

<sup>5</sup> Il coefficiente di correlazione di Spearman tra i divari di rendimento in lettura e matematica è 0,70.

Figura I.2.1. Divario di rendimento tra studenti con risultati buoni (P90) e scarsi (P10) (in ordine crescente) e percentuale di studenti con scarso rendimento in lettura al quarto anno, 2016



	NL	BE nl	LV	FI	ES	AT	IT	NO	PT	CZ	SE	DK	LT
Divario di rendimento	153	155	161	165	166	166	166	166	168	169	170	171	174
% di studenti con scarso rendimento	12.3	20.0	10.0	8.7	20.1	15.6	13.2	10.2	20.8	14.8	12.2	14.4	13.9
	FR	BE fr	PL	IE	SI	HU	DE	SK	UK-ENG	UK-NIR	BG	MT	
Divario di rendimento	175	176	182	183	185	194	194	196	200	202	213	232	
% di studenti con scarso rendimento	28.1	35.4	11.2	10.6	17.2	14.9	18.9	19.3	14.5	13.0	17.4	55.4	

Fonte: database IEA, PIRLS 2016.

### Nota esplicativa

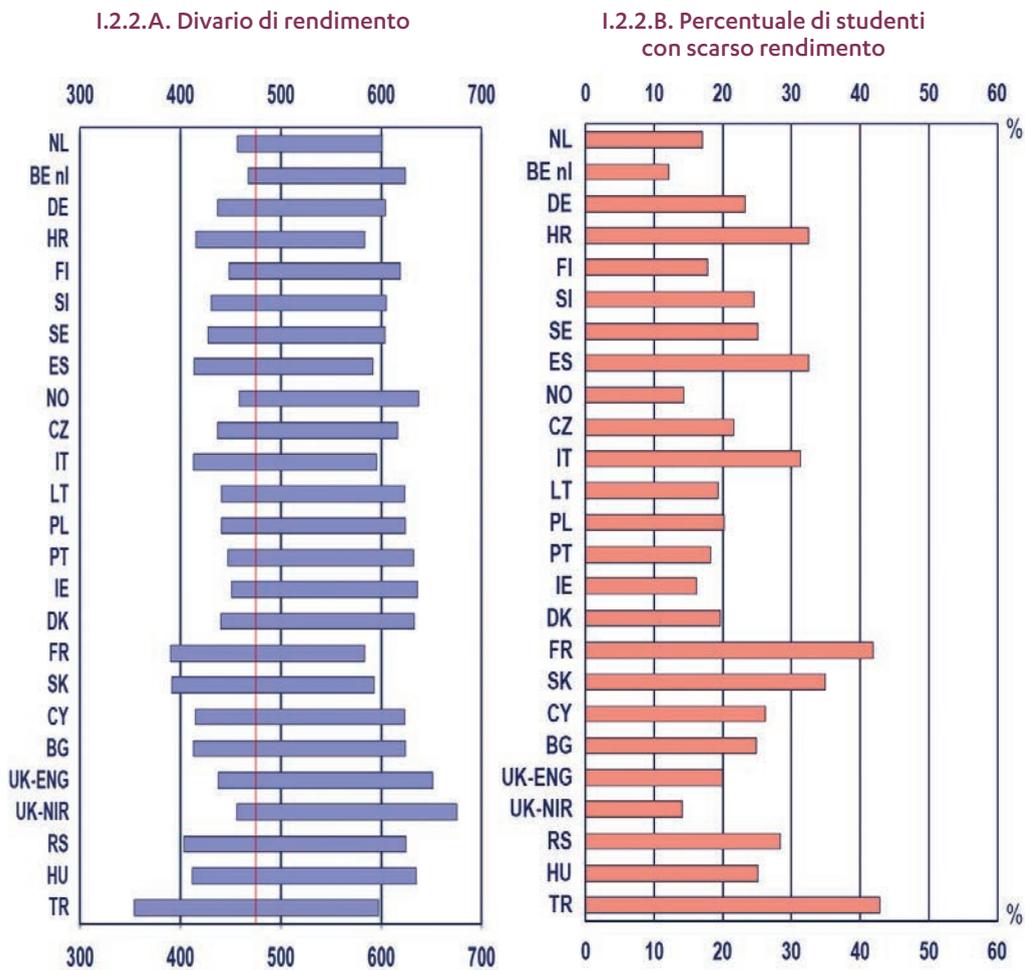
Nelle figure sono rappresentati unicamente i sistemi educativi che partecipano all'indagine PIRLS 2016. I sistemi educativi sono in ordine di divario di rendimento, dal più basso al più alto all'interno di una stessa indagine.

La scala dei risultati in lettura PIRLS è stata stabilita nell'indagine PIRLS 2001, sulla base dei risultati di tutti i paesi partecipanti, trattando ogni paese allo stesso modo. Le scale hanno una gamma tipica di risultati compresi tra 300 e 700. È stato impostato un valore centrale di 500 corrispondente alla media del risultato complessivo alla prima raccolta di dati, con 100 punti impostati per corrispondere alla deviazione standard. I dati sui risultati di ciascuna valutazione PIRLS successiva sono stati riportati su queste scale, in modo che gli incrementi o le diminuzioni dei risultati potessero essere monitorati attraverso le valutazioni. L'indagine PIRLS utilizza il valore centrale della scala come punto di riferimento che rimane costante da una valutazione all'altra. La percentuale di studenti con scarso rendimento è definita come la percentuale di studenti che non raggiungono l'*Intermediate International Benchmark*, che è fissato a un punteggio di 475 sulla scala ed è contrassegnato con una linea rossa in figura I.2.1.A. P90 e P10 si riferiscono al 90° e 10° percentile. I divari di rendimento sono stati calcolati utilizzando tutti e cinque i valori plausibili (punteggi dei risultati in lettura degli studenti). Gli errori standard sono inclusi nella tabella A2 dell'allegato II.

I sistemi educativi con il divario di rendimento più basso tra gli alunni al quarto anno sono i Paesi Bassi e la Comunità fiamminga del Belgio, sia in lettura che in matematica (rispettivamente, con 153 e 155 punti in lettura e 144 e 156 punti in matematica). Le differenze tra il percentile più alto e quello più basso sono le maggiori - superiori a 200 punti - nel Regno Unito (Irlanda del Nord), in Bulgaria e a Malta in lettura, e in Slovacchia, Regno Unito (Inghilterra e Irlanda del Nord), Bulgaria, Cipro, Ungheria, Serbia e Turchia in matematica.

Posizionare la percentuale di studenti con scarso rendimento accanto al divario di rendimento illustra bene come percentuali simili di studenti con scarsi risultati possano nascondere differenze nei divari di rendimento, e viceversa, come divari simili possano esistere nei sistemi educativi con percentuali diverse di studenti con scarsi risultati. Ad esempio, mentre Irlanda, Lettonia, Polonia e Finlandia hanno percentuali simili di studenti con scarsi risultati in termini di lettura, i divari di rendimento sono di circa 20 punti di scala maggiori in Irlanda e Polonia, rispetto a Lettonia e Finlandia (cfr. figura I.2.1). Allo stesso tempo, mentre i divari di rendimento sono simili nella Comunità francese del Belgio, in Irlanda, Francia e Polonia, la percentuale di studenti con scarsi risultati è molto più alta nella Comunità francese del Belgio e in Francia, rispetto a Irlanda e Polonia. Confronti simili possono essere effettuati sulla base della figura I.2.2 in matematica. Ad esempio, Norvegia e Regno Unito (Irlanda del Nord) hanno una percentuale simile di studenti con scarsi risultati, ma divari di rendimento molto diversi; mentre divari di rendimento simili nascondono una percentuale diversa di studenti con scarsi risultati nel Regno Unito (Irlanda del Nord) e in Serbia. Tuttavia, in alcuni casi - e in particolare ai due estremi - percentuali alte o basse di studenti con scarsi risultati coincidono con divari grandi o piccoli di rendimento. La Comunità fiamminga del Belgio e

Figura I.2.2. Divario di rendimento tra studenti con risultati buoni (P90) e scarsi (P10) (in ordine crescente) e percentuale di studenti con scarso rendimento in matematica al quarto anno, 2015



	NL	BE nl	DE	HR	FI	SI	SE	ES	NO	CZ	IT	LT	PL
Divario di rendimento	144	156	168	168	171	175	176	178	179	179	182	183	183
% di studenti con scarso rendimento	17.0	12.1	23.3	32.5	17.8	24.5	25.1	32.6	14.3	21.6	31.3	19.3	20.2
	PT	IE	DK	FR	SK	CY	BG	UK-ENG	UK-NIR	RS	HU	TR	
Divario di rendimento	185	185	193	193	202	208	211	214	219	221	223	244	
% di studenti con scarso rendimento	18.2	16.1	19.7	41.9	35.0	26.2	24.9	20.0	14.1	28.4	25.1	42.9	

Fonte: database IEA, PIRLS 2015.

### Nota esplicitiva

Nelle figure, sono rappresentati unicamente i sistemi educativi che partecipano all'indagine TIMSS 2015. I sistemi educativi sono in ordine di divario di rendimento, dal più basso al più alto all'interno di una stessa indagine. La scala dei risultati in matematica TIMSS è stata stabilita nell'indagine TIMSS 1995, sulla base dei risultati di tutti i paesi partecipanti, trattando ogni paese allo stesso modo. Le scale hanno una gamma tipica di risultati compresi tra 300 e 700. È stato impostato un valore centrale di 500 corrispondente alla media del risultato complessivo alla prima raccolta di dati, con 100 punti impostati per corrispondere alla deviazione standard. I dati sui risultati di ciascuna valutazione TIMSS successiva sono stati riportati su queste scale, in modo che gli incrementi o le diminuzioni dei risultati potessero essere monitorati attraverso le valutazioni. L'indagine TIMSS utilizza il valore centrale della scala come punto di riferimento che rimane costante da una valutazione all'altra.

La percentuale di studenti con scarso rendimento è definita come la percentuale di studenti che non raggiungono l'*Intermediate International Benchmark*, che è fissato a un punteggio di 475 sulla scala ed è contrassegnato con una linea rossa in figura I.2.2.A.

P90 e P10 si riferiscono al 90° e 10° percentile. I divari di rendimento sono stati calcolati utilizzando tutti e cinque i valori plausibili (punteggi dei risultati in lettura degli studenti). Gli errori standard sono inclusi nella tabella A3 dell'allegato II.

i Paesi Bassi hanno percentuali relativamente basse di studenti con scarsi risultati e divari minimi di rendimento sia in lettura che in matematica, mentre Malta e Turchia hanno sia la percentuale più elevata di studenti con scarsi risultati che il più grande divario di rendimento, rispettivamente, in lettura e matematica.

### I.2.1.2. Inclusione nell'istruzione secondaria

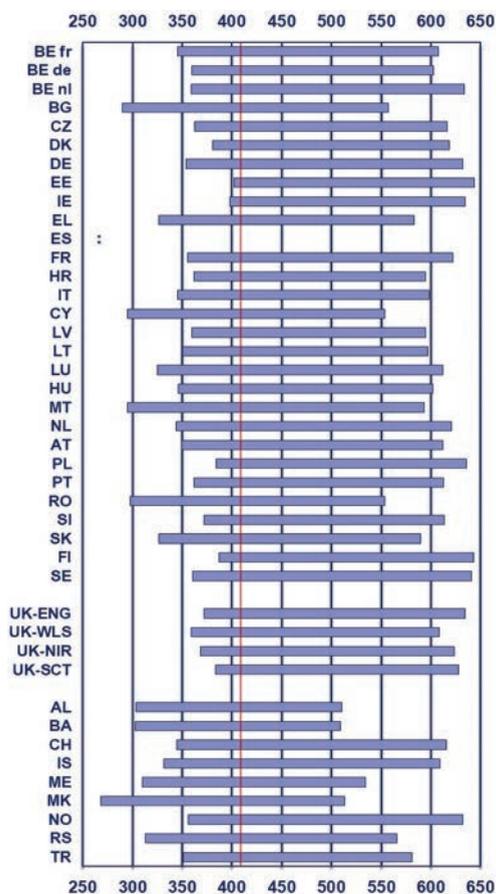
L'indagine PISA 2018 fornisce informazioni sulle prestazioni degli studenti di 15 anni in lettura, matematica e scienze. In tutti i sistemi educativi, gli studenti di 15 anni frequentano, generalmente, l'istruzione secondaria; alcuni al livello inferiore, altri al livello secondario superiore. Le Figure I.2.3 e I.2.4 illustrano i divari di rendimento e le percentuali di studenti con scarsi risultati, rispettivamente, in lettura e matematica, sulla base del database PISA 2018. Come per i divari nell'istruzione primaria, la correlazione tra i divari di rendimento in lettura e matematica è piuttosto elevata<sup>6</sup>, il che significa che se il divario di rendimento è relativamente ampio in un'area disciplinare, esso tende ad essere ampio anche nell'altra area disciplinare.

---

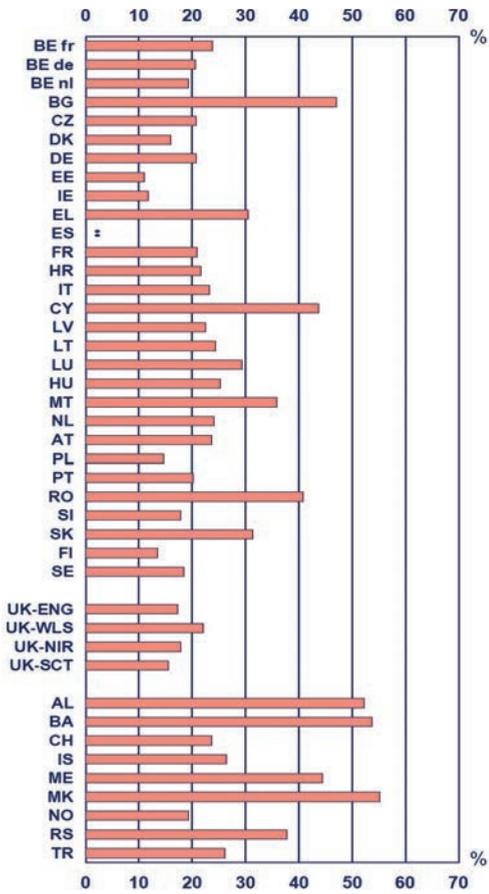
6 Il coefficiente di correlazione di Spearman tra i divari di rendimento in lettura e matematica è 0,70.

Figura I.2.3. Divario di rendimento tra studenti di 15 anni con risultati buoni (P90) e scarsi (P10) e percentuale di studenti con scarso rendimento in lettura, 2018

I.2.3.A. Divario di rendimento



I.2.3.B. Percentuale di studenti con scarso rendimento



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Divario di rendimento	185	243	275	267	254	238	278	242	236	257	:	266	232	253	259	235	246	287	256	298	277
% di studenti con scarso rendimento	18.2	20.6	19.3	47.1	20.7	16.0	20.7	11.1	11.8	30.5	:	20.9	21.6	23.3	43.7	22.4	24.4	29.3	25.3	35.9	24.1
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Divario di rendimento	262	252	250	256	242	263	256	280	262	250	255	244	207	206	270	277	224	245	276	253	230
% di studenti con scarso rendimento	23.6	14.7	20.2	40.8	17.9	31.4	13.5	18.4	17.2	22.1	17.9	15.5	52.2	53.7	23.6	26.4	44.4	55.1	19.3	37.7	26.1

Fonte: OCSE, database PISA 2018.

## Nota esplicativa

I punteggi PISA sono stabiliti in relazione alla variazione dei risultati osservati tra tutti i partecipanti al test. Teoricamente, non esiste un punteggio minimo o massimo in PISA; piuttosto, i risultati sono fattorizzati per adattarsi a distribuzioni approssimativamente normali, con medie intorno a 500 punti e deviazioni standard intorno a 100 punti. Le scale PISA sono suddivise in livelli di competenza (da 1 a 6) corrispondenti a compiti sempre più difficili. Per ciascun livello di competenza identificato, sono state generate descrizioni per definire i tipi di conoscenze e abilità necessarie per completare con successo tali attività. Ciascun livello di competenza corrisponde a un intervallo di circa 80 punti. Di conseguenza, le differenze di punteggio di 80 punti possono essere interpretate come la differenza nelle abilità e conoscenze descritte tra livelli di competenza successivi.

Poiché il campione PISA è definito da un particolare gruppo di età, piuttosto che da un anno in particolare, in molti paesi, gli studenti che rientrano nella valutazione PISA sono distribuiti su due o più livelli scolastici. Sulla base di tale variazione, i rapporti precedenti hanno stimato la differenza media di punti tra anni adiacenti per i paesi in cui un numero considerevole di studenti di 15 anni è iscritto ad almeno due anni diversi. Tali stime tengono conto di alcune differenze socioeconomiche e demografiche che si osservano anche tra i diversi anni. In media, nei paesi, la differenza tra anni adiacenti è di circa 40 punti (per ulteriori informazioni, si veda OCSE, 2019a). La percentuale di studenti con scarso rendimento è definita come la percentuale di studenti che ottengono un punteggio inferiore al livello di base di competenza (Livello 2) sulle scale di matematica, lettura e/o scienze PISA. In lettura, ciò corrisponde al mancato raggiungimento di 407,47 punti. La linea rossa nella figura I.2.3.A segna il punteggio di 407,47.

P90 e P10 si riferiscono al 90° e 10° percentile. I divari di rendimento sono stati calcolati utilizzando tutti e dieci i valori plausibili (punteggi dei risultati in lettura degli studenti). Gli errori standard sono inclusi nella tabella A4 dell'allegato II.

## Nota specifica per paese

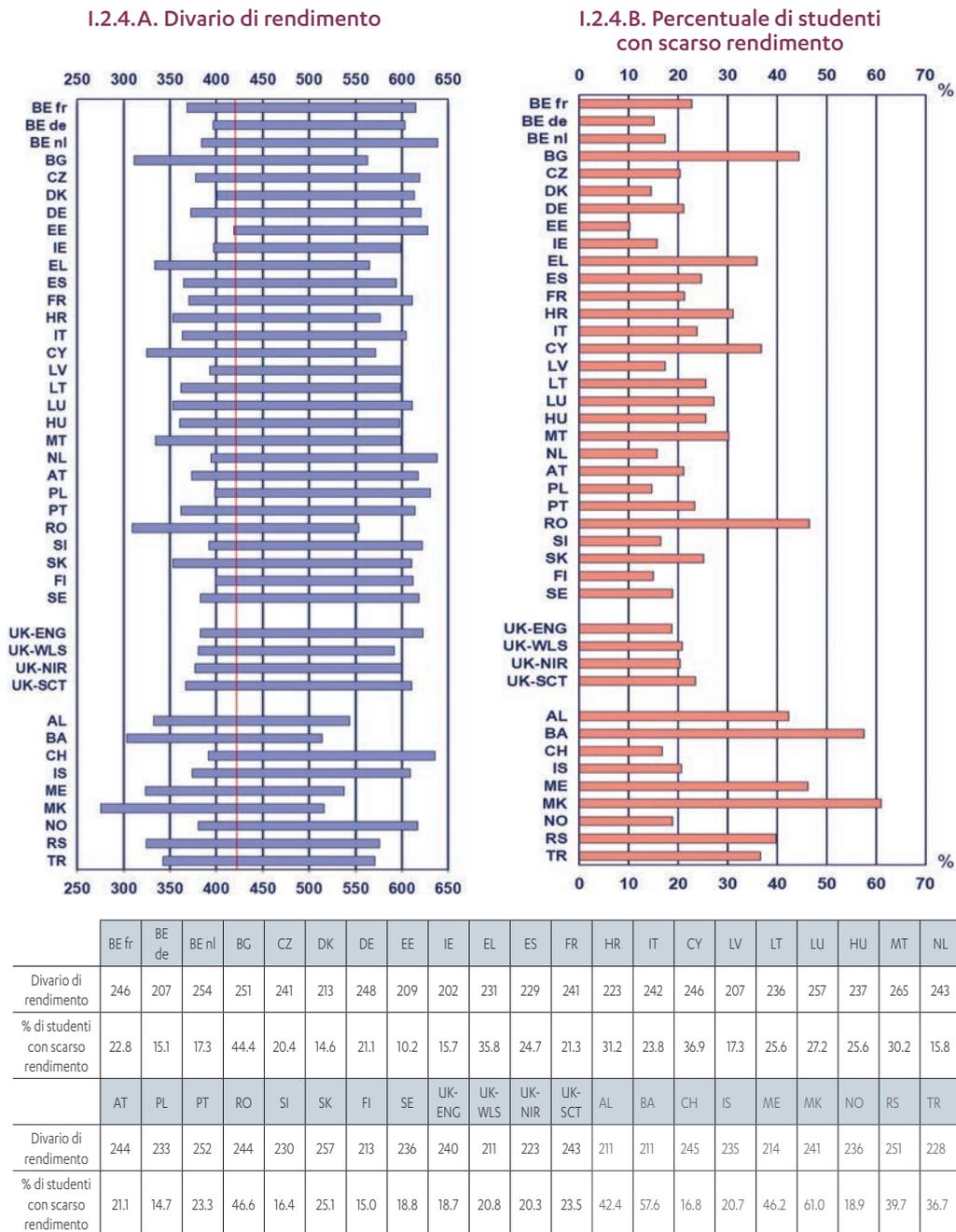
**Spagna:** l'OCSE ha deciso di rinviare la pubblicazione dei risultati in lettura di PISA 2018 per la Spagna, sia nazionali che subregionali. I dati della Spagna soddisfacevano gli standard tecnici PISA 2018; tuttavia, alcuni dati mostrano un comportamento non plausibile di risposta degli studenti. Di conseguenza, non è possibile garantire la comparabilità dei risultati della Spagna in lettura.

La percentuale di studenti con scarso rendimento varia tra l'11% e il 55% in lettura (si veda la figura I.2.3) e tra il 10% e il 61% in matematica (si veda la figura I.2.4). In entrambe le aree disciplinari, tale percentuale è la più bassa in Estonia e la più alta in Macedonia del Nord. In quest'ultimo caso, oltre la metà degli studenti di 15 anni si riferisce a studenti con scarso rendimento, secondo gli standard internazionali. Oltre all'Estonia, la percentuale di studenti con scarsi risultati in lettura è pari o inferiore al parametro di riferimento del 15% per l'istruzione e la formazione 2020<sup>7</sup> in Irlanda, Polonia e Finlandia; e in Danimarca, Polonia e Finlandia per quanto riguarda la matematica. D'altra parte, oltre alla Macedonia del Nord, più del 40% degli studenti ha scarsi risultati in Bulgaria, Romania, Albania, Bosnia ed Erzegovina e Montenegro, in entrambe le aree tematiche, e a Cipro in lettura.

---

7 Secondo il parametro ET 2020, "la percentuale di studenti di 15 anni con scarsi risultati in lettura, matematica e scienze dovrebbe essere inferiore al 15%" (cfr. Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione ("ET 2020"), GU 2009/C 119/02).

Figura I.2.4. Divario di rendimento tra studenti di 15 anni con risultati buoni (P90) e scarsi (P10) e percentuale di studenti con scarso rendimento in matematica, 2018



Fonte: OCSE, database PISA 2018.

### Nota esplicativa

Sul punteggio PISA, si veda la nota esplicativa che segue la figura I.2.3.

La percentuale di studenti con scarso rendimento è definita come la percentuale di studenti che ottengono un punteggio inferiore al livello di base di competenza (Livello 2) sulle scale di matematica, lettura e/o scienze PISA. In matematica, ciò corrisponde al mancato raggiungimento di 420,07 punti. La linea rossa in figura I.2.4.A segna il punteggio di 420,07.

P90 e P10 si riferiscono al 90° e 10° percentile. I divari di rendimento sono stati calcolati utilizzando tutti e dieci i valori plausibili (punteggi dei risultati in matematica degli studenti). Gli errori standard sono inclusi nella tabella A5 dell'allegato II.

I sistemi educativi con divario minimo tra studenti con risultati scarsi e buoni (appena sopra i 200 punti) sono Albania, Bosnia ed Erzegovina e Montenegro in lettura (si tratta di sistemi educativi con un'alta percentuale di studenti con scarso rendimento), e Irlanda, Lettonia, Comunità tedesca del Belgio ed Estonia in matematica. I divari di rendimento tendono ad essere maggiori in lettura, piuttosto che in matematica: i divari maggiori in lettura si avvicinano a 300 punti, mentre non superano i 270 punti in matematica. I sistemi educativi con i maggiori divari di rendimento sono Lussemburgo e Malta (in entrambe le aree disciplinari), Germania e Svezia in lettura, Comunità fiamminga del Belgio e Slovacchia in matematica.

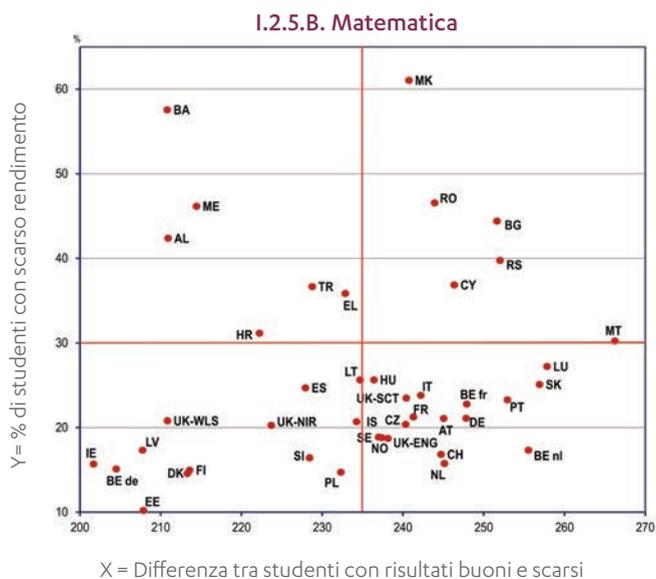
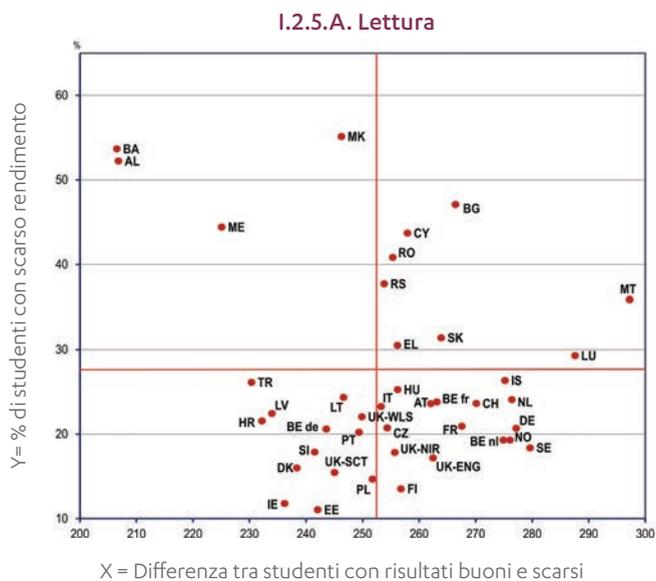
Come per l'istruzione primaria, la relazione tra i divari di rendimento e la percentuale di studenti con scarsi risultati varia notevolmente. I sistemi educativi con divari simili possono avere una percentuale relativamente alta o bassa di studenti con scarsi risultati, e viceversa. Come evidenziato nei paragrafi precedenti, alcuni sistemi educativi con un'alta percentuale di studenti con scarsi risultati possiedono divari di rendimento relativamente piccoli, ma non tutti (si veda, ad esempio, la Bulgaria, dove i divari di rendimento sono relativamente sostanziali in entrambe le aree disciplinari). Inoltre, una bassa percentuale di studenti con scarsi risultati può anche andare di pari passo con divari di rendimento minori (ad es. Estonia) o maggiori (ad es. Comunità fiamminga del Belgio o Norvegia) (si veda anche la figura I.2.5).

La figura I.2.5 illustra le relazioni tra la percentuale di studenti con scarsi risultati e il divario di rendimento tra gli studenti con risultati scarsi e buoni in lettura e matematica nei sistemi educativi europei.

I sistemi nel quadrante in alto a sinistra delle figure sono caratterizzati da una percentuale relativamente alta di studenti con scarsi risultati, ma un divario di rendimento relativamente piccolo. Ciò indica una preoccupazione generale circa l'efficacia di tali sistemi educativi.

I sistemi nel quadrante in alto a destra hanno ancora percentuali relativamente più alte di stu-

Figura I.2.5. Divario di rendimento tra studenti di 15 anni con risultati buoni (P90) e scarsi (P10) e percentuale di studenti con scarso rendimento in lettura e matematica, 2018



denti con scarsi risultati, ma associate a divari di rendimento relativamente ampi. Si tratta dei sistemi educativi meno inclusivi, secondo gli indicatori considerati nella presente sezione.

I sistemi educativi più inclusivi, invece, si trovano nel quadrante in basso a sinistra delle figure. Tali sistemi sono caratterizzati da percentuali relativamente basse di studenti con scarso rendimento e divari di rendimento relativamente ridotti tra studenti con risultati scarsi e buoni.

Infine, i sistemi nel quadrante in basso a destra hanno percentuali relativamente più basse di studenti con scarsi risultati, ma alti divari di rendimento, che segnalano anche alcuni problemi di equità.

## **1.2.2. Uguaglianza o parità di opportunità**

L'uguaglianza implica che le circostanze personali e sociali quali il sesso, lo stato socioeconomico o l'origine etnica non dovrebbero essere un ostacolo al successo educativo (si veda il capitolo I.1). Essa viene comunemente identificata osservando la misura in cui il rendimento scolastico di un individuo dipende dal suo genere, dal suo contesto socioeconomico o dallo status di migrante. Considerato l'accento del presente rapporto sulle differenze socioeconomiche, la sezione è dedicata all'esame della misura in cui le differenze di rendimento possono essere spiegate dalla condizione socioeconomica degli alunni.

### **1.2.2.1. Uguaglianza nell'istruzione primaria**

Nelle indagini PIRLS e TIMSS, non esiste un indice precalcolato per lo stato socioeconomico simile a quello fornito dall'OCSE per le indagini PISA. Inoltre, la maggior parte degli indicatori dello stato socioeconomico, quali l'istruzione o l'occupazione dei genitori, si basa su un questionario inviato ai genitori degli studenti. Tuttavia, in alcuni sistemi educativi, ai genitori non è stato chiesto di completare tale questionario (ad esempio, nel Regno Unito - Inghilterra), o pochissimi di loro lo hanno fatto, il che si traduce in dati mancanti e una potenziale distorsione dei risultati.

Al fine di superare questa debolezza, molti ricercatori utilizzano un indicatore diverso per lo stato socioeconomico: il numero di libri a casa riportato dagli studenti<sup>8</sup>. I ricercatori sostengono che i libri a casa forniscono un buon indicatore teorico per il contesto educativo, culturale ed

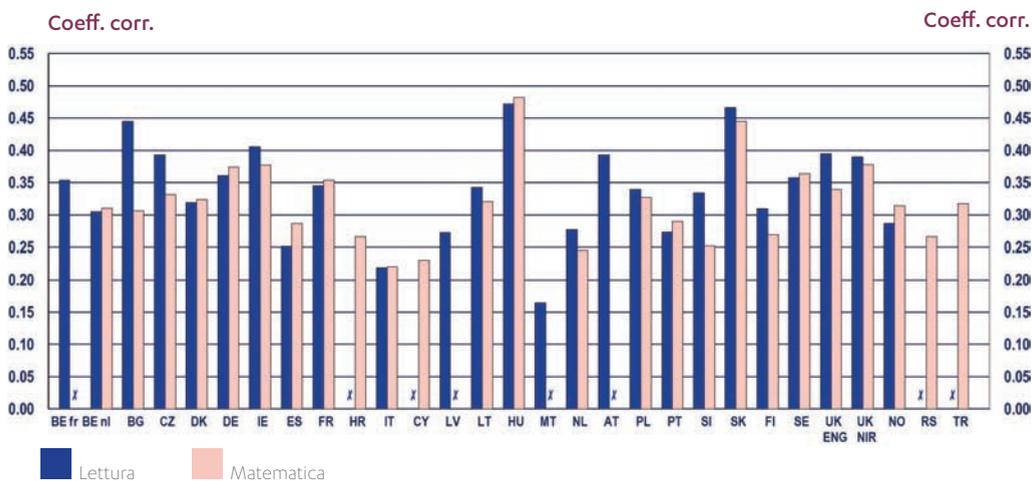
---

<sup>8</sup> Sebbene le percezioni degli studenti e dei genitori possano differire, nei sistemi in cui sono disponibili entrambe le risposte, la correlazione tra le risposte degli studenti e dei genitori è elevata nei sistemi educativi considerati nel presente rapporto. Pertanto, non vi è alcuna indicazione sulla base della quale le percezioni degli studenti siano meno affidabili di quelle dei loro genitori. Si vedano le discussioni sulle relative precisazioni in Singer, Braun e Chudowsky (2018).

economico delle famiglie (si vedano, ad esempio, Schütz, Ursprung e Wößmann, 2008). Inoltre, empiricamente, il numero di libri a casa è un fattore predittivo più importante del rendimento degli studenti rispetto all'educazione dei genitori (ibid.). Tuttavia, avere libri a casa può avere connotazioni culturali diverse nei vari sistemi educativi (vale a dire, avere molti libri può segnalare un elevato status educativo, sociale e culturale in alcuni sistemi educativi molto più che in altri), il che potrebbe, in qualche modo, limitare la comparabilità dei risultati.

Tenendo presenti questi problemi di misurazione, il principale indicatore utilizzato nel presente rapporto per valutare il livello di uguaglianza nell'istruzione primaria nei sistemi educativi europei è il coefficiente di correlazione tra le prestazioni degli studenti e il numero di libri a casa riportato dagli studenti (illustrato nella figura I.2.6 sia per la lettura che per la matematica).

**Figura I.2.6. Correlazione tra il numero di libri a casa e il rendimento degli studenti in lettura (2016) e matematica (2015) al quarto anno**



	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	IE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	HU
Lettura	0.35	0.30	0.45	0.39	0.32	0.36	0.41	0.25	0.34	X	0.22	X	0.27	0.34	0.47
Matematica	X	0.31	0.31	0.33	0.32	0.37	0.38	0.29	0.35	0.27	0.22	0.23	X	0.32	0.48
	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE		UK-ENG	UK-NIR	NO	RS	TR
Lettura	0.16	0.28	0.39	0.34	0.27	0.33	0.47	0.31	0.36		0.39	0.39	0.29	X	X
Matematica	X	0.25	X	0.33	0.29	0.25	0.45	0.27	0.36		0.34	0.38	0.31	0.27	0.32

Fonte: database IEA, PIRLS2016 e TIMMS 2015.

### Nota esplicativa

In figura, sono rappresentati unicamente i sistemi educativi partecipanti alle indagini PIRLS 2016 e TIMSS 2015. Il numero di libri in casa (variabile ASBG04) è espresso nelle seguenti categorie: 1: Nessuno o pochissimi (0-10 libri); 2: In numero sufficiente da riempire uno scaffale (11-25 libri); 3: In numero sufficiente da riempire una libreria (26-100 libri); 4: In numero sufficiente da riempire due librerie (101-200 libri); 5: In numero sufficiente da riempire tre o più librerie (più di 200).

Il coefficiente di correlazione è una misura statistica della forza della relazione tra i movimenti relativi di due variabili. I valori sono compresi tra -1,0 e 1,0. Valori alti segnalano una forte relazione tra le due variabili selezionate. I coefficienti di correlazione rappresentati in figura sono stati calcolati utilizzando tutti e cinque i valori plausibili (punteggi dei risultati in lettura degli studenti). Gli errori standard sono inclusi nelle tabelle A2 e A3 dell'allegato II.

Nella figura I.2.6, più alte sono le colonne, più forte è la relazione tra il contesto socioeconomico degli alunni e i risultati in lettura/matematica. In altre parole, maggiore è il coefficiente di correlazione, maggiore è la disuguaglianza di opportunità in un sistema educativo. Come mostra la figura, l'impatto del contesto socioeconomico sul rendimento degli studenti è molto simile in lettura e matematica. I sistemi educativi in cui l'impatto del contesto socioeconomico sul rendimento è maggiore sono Bulgaria, Ungheria e Slovacchia. All'altra estremità della scala, i coefficienti di correlazione sono i più bassi in Italia, Cipro e Malta.

### 1.2.2.2. Uguaglianza nell'istruzione secondaria

Sebbene il database PISA 2018 includa un indice composito sullo stato economico, sociale e culturale degli studenti (*ESCS, Economic, Social And Cultural Status*)<sup>9</sup>, per motivi di migliore comparabilità, il presente rapporto utilizza il numero di libri a casa come indicatore per lo stato socioeconomico degli studenti anche per i dati relativi all'istruzione secondaria. La figura I.2.7 rappresenta, quindi, i coefficienti di correlazione tra le prestazioni degli studenti di 15 anni in lettura e matematica e il numero di libri a casa riportato dagli studenti. Come si evince dalla figura, i coefficienti di correlazione che si riferiscono alle prestazioni degli studenti in lettura e matematica mostrano risultati molto simili.

Come per la figura I.2.6, anche nella figura I.2.7 maggiore è il coefficiente di correlazione, più forte è la relazione tra prestazioni e caratteristiche di background degli studenti. Questa relazione è più forte in Ungheria, dove il coefficiente di correlazione tra il rendimento degli studenti e il nu-

---

9 L'indice ESCS è stato creato dall'OCSE sulla base delle risposte fornite dagli studenti nel questionario di base e riassume le informazioni circa l'istruzione dei genitori, l'occupazione dei genitori, i beni domestici, il numero di libri e le risorse educative disponibili a casa. In quanto tale, tiene conto di diverse dimensioni dello stato socioeconomico, piuttosto che fare affidamento su un solo componente.

Figura I.2.7. Correlazione tra il numero di libri a casa e il rendimento degli studenti di 15 anni in lettura e matematica, 2018



Fonte: OCSE, database PISA 2018.

### Nota esplicitiva

In ciascuna fase dell'indagine PISA, si esamina nel dettaglio uno degli ambiti principali, occupando circa i due terzi del tempo totale previsto per il test. L'ambito principale nel 2018 era la lettura, mentre la matematica corrispondeva a uno degli ambiti minori. Gli errori di misurazione possono essere maggiori per gli ambiti minori (come la matematica in PISA 2018) rispetto agli ambiti principali, a causa del numero più limitato di elementi del questionario. È necessario prendere in considerazione tale fattore quando si confrontano i dati tra i diversi ambiti.

Il numero di libri a casa riportato dagli studenti (variabile ST013Q01TA) è espresso nelle seguenti categorie: 1: 0-10 libri; 2: 11-25 libri; 3: 26-100 libri; 4: 101-200 libri; 5: 201-500 libri; 6: più di 500 libri.

Il coefficiente di correlazione è una misura statistica della forza della relazione tra i movimenti relativi di due variabili. I valori sono compresi tra -1,0 e 1,0. Valori elevati segnalano una forte relazione tra le due variabili selezionate. I coefficienti di correlazione rappresentati in figura sono stati calcolati utilizzando tutti e dieci i valori plausibili (punteggi di rendimento degli studenti).

### Nota specifica per paese

**Spagna:** l'OCSE ha deciso di rinviare la pubblicazione dei risultati in lettura di PISA 2018 per la Spagna, sia nazionali che sub-regionali. I dati della Spagna soddisfacevano gli standard tecnici PISA 2018; tuttavia, alcuni dati mostrano un comportamento non plausibile di risposta degli studenti. Di conseguenza, non è possibile garantire la comparabilità dei risultati della Spagna in lettura.

mero di libri a casa è 0,5 o superiore, sia per la lettura che per la matematica. Anche le Comunità francese e fiamminga del Belgio, nonché Cechia, Germania, Francia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Austria, Romania, Slovacchia, Svezia e Svizzera hanno coefficienti di correlazione pari o superiori a 0,4 in entrambe le aree disciplinari. D'altra parte, i coefficienti di correlazione sono pari o inferiori a 0,3 in entrambe le aree tematiche nella Comunità tedesca del Belgio, in Croazia, a Cipro, in Lettonia, a Malta, nonché in Bosnia ed Erzegovina, Islanda, Montenegro e Macedonia del Nord.

L'analisi congiunta delle Figure I.2.6 e I.2.7 rivela una forte relazione tra i livelli di equità nell'istruzione primaria e secondaria. Nei sistemi educativi in cui l'impatto del contesto socioeconomico degli studenti sul loro rendimento è già alto ai livelli di istruzione inferiori, esso tende a rimanere alto anche negli anni successivi.

### **I.2.3. Rapporto tra inclusione e uguaglianza**

In che modo sono correlate le due dimensioni dell'equità nell'istruzione? La sezione fornisce una breve panoramica dei principali modelli nell'istruzione primaria e secondaria.

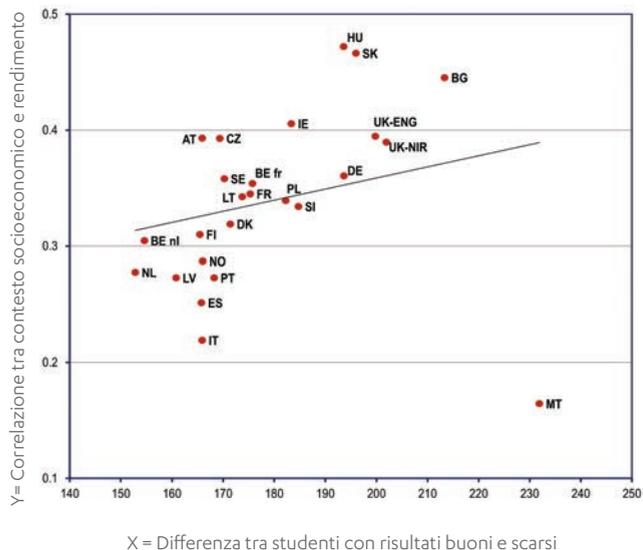
#### **I.2.3.1. Istruzione primaria**

La figura I.2.8 mostra le differenze tra gli studenti con risultati buoni e scarsi tracciati rispetto ai coefficienti di correlazione tra lo stato socioeconomico degli studenti e il loro rendimento nell'istruzione primaria. Le figure rivelano un'immagine abbastanza diversa per la lettura e la matematica.

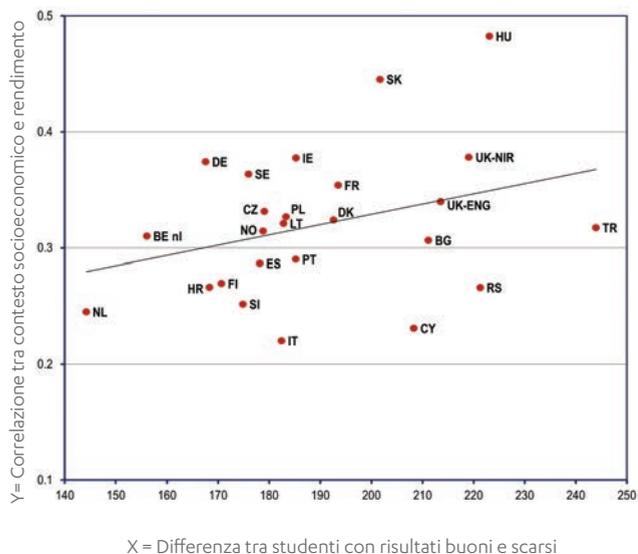
Per quanto riguarda la lettura, i sistemi educativi con maggiori divari di rendimento tendono ad essere quelli in cui la condizione socioeconomico degli alunni ha una relazione più forte con il loro rendimento (si veda la figura I.2.8.A). L'unico valore anomalo è costituito dal caso di Malta, dove le differenze tra studenti con rendimento buono e scarso sono sostanziali, ma lo stato socioeconomico degli alunni non sembra avere un grande impatto sui loro risultati. Non essendoci una rappresentazione in figura, non è possibile rilevare tale relazione quando si confronta la percentuale di studenti con scarsi risultati con la dimensione dell'impatto del contesto socioeconomico sul rendimento.

Figura I.2.8. Inclusione e uguaglianza in lettura e matematica al quarto anno

I.2.8.A. Lettura (PIRLS 2016)



I.2.8.B. Matematica (TIMSS 2015)



**Nota esplicativa**

Come per la figura I.2.6, l'indicatore per il contesto socioeconomico è il numero di libri a casa riportato dagli studenti. Si veda anche la nota esplicativa nelle Figure I.2.1, I.2.2 e I.2.6.

Fonte: database IEA, PIRLS 2016 e TIMSS 2015.

In matematica, le posizioni dei paesi sono molto più sparse in figura (si veda la figura I.2.8.B), sebbene sia evidente una relazione positiva tra il divario di rendimento e l'impatto del contesto socioeconomico sul rendimento. Un quadro ancora più vario emerge se sostituiamo il divario di rendimento con la percentuale di studenti con scarsi risultati.

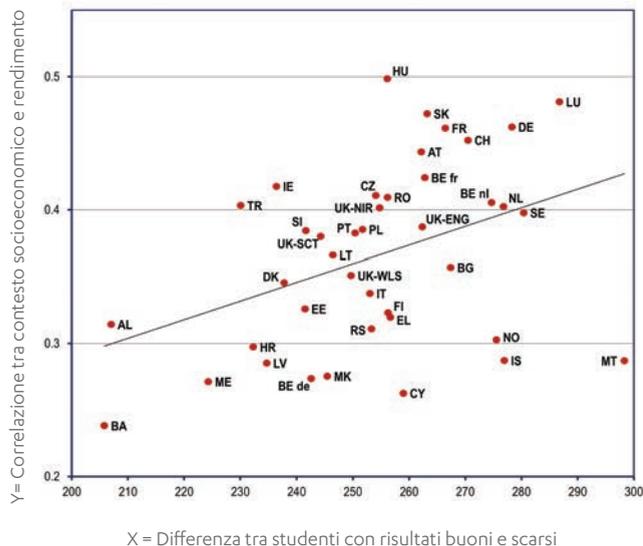
### **I.2.3.2. Istruzione secondaria**

Osservando gli indicatori di equità calcolati sulla base dei dati PISA 2018, emerge ancora una volta una lieve relazione positiva tra i divari di rendimento da un lato e la correlazione tra il contesto socioeconomico e il rendimento dall'altro (si veda la figura I.2.9). A differenza dell'istruzione primaria, tale relazione è molto simile in lettura e matematica. Tuttavia, come per i risultati precedenti, la relazione tra la percentuale di studenti con scarsi risultati e l'impatto del contesto socioeconomico sul rendimento è meno pronunciata anche a questo livello.

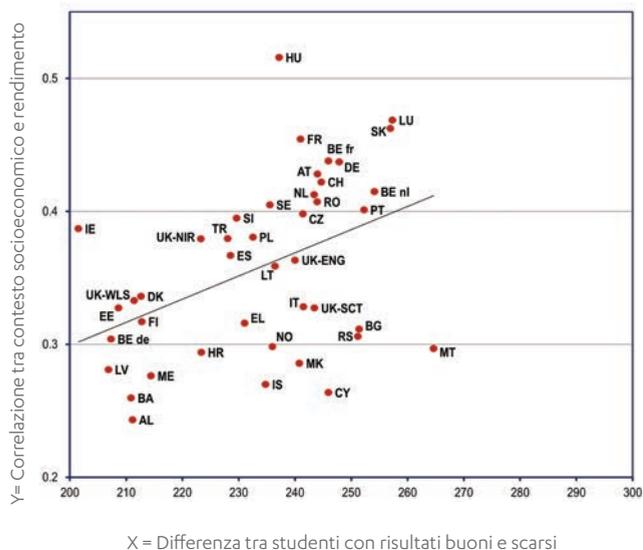
È altresì interessante confrontare le Figure I.2.8 e I.2.9 per i sistemi educativi in cui i dati sono disponibili per entrambi i livelli di istruzione. Vi sono alcuni sistemi educativi, in particolare Ungheria e Slovacchia, che mostrano livelli di equità costantemente bassi per dimensioni, aree disciplinari e livelli di istruzione. Altri sistemi educativi, ad esempio Croazia e Lettonia, mostrano modelli altrettanto stabili, ma con livelli di equità relativamente elevati. Tuttavia, alcuni sistemi educativi evidenziano notevoli cambiamenti di posizione a seconda del livello di istruzione considerato. Ad esempio, mentre la Comunità fiamminga del Belgio e i Paesi Bassi sono tra i sistemi più equi nelle aree disciplinari a livello primario, essi compaiono tra i sistemi con livelli di equità relativamente bassi a livello secondario. Tali modelli saranno analizzati ulteriormente nella Parte III del presente rapporto, dopo aver esaminato i più importanti fattori a livello di sistema che potrebbero influenzare le differenze nei livelli di equità.

Figura I.2.9. Inclusione e uguaglianza in lettura e matematica per studenti di 15 anni, 2018

### I.2.9.A. Lettura



### I.2.9.B. Matematica



#### Nota esplicativa

Come per la figura I.2.7, l'indicatore per il contesto socioeconomico è il numero di libri a casa. Si veda anche la nota esplicativa che segue le Figure I.2.3, I.2.4 e I.2.7.

Fonte: OCSE, database PISA 2018.

### I.3. DEFINIZIONI E STRATEGIE NAZIONALI

---

#### Risultati principali

- Le autorità di livello centrale/superiore, in quasi tutti i sistemi educativi europei, definiscono o fanno riferimento a concetti relativi all'equità nei loro documenti ufficiali.
- Poiché tali definizioni variano notevolmente tra i sistemi educativi, è impossibile parlare di un modello unico o comune in tutta Europa.
- Altri termini utilizzati includono uguaglianza, parità di opportunità, disuguaglianza, svantaggi, non discriminazione, gruppi vulnerabili, gruppi a rischio e abbandono scolastico.
- Sebbene molti sistemi educativi abbiano definito criteri relativi agli studenti svantaggiati, questi variano in una certa misura:
  - il concetto di essere a rischio è utilizzato in alcuni sistemi educativi (ad esempio, a rischio di abbandono scolastico o di ripetenza di anni scolastici, o a rischio di esclusione sociale per studenti provenienti da contesti migratori o per persone con disabilità),
  - le caratteristiche sociali, economiche, culturali, etniche o familiari sono utilizzate altrove, così come la posizione geografica (ad esempio, vivere in un'area remota).
- In Europa, 37 dei 42 sistemi educativi europei esaminati hanno almeno un'importante iniziativa politica in atto per promuovere l'equità nell'istruzione, ridurre le disuguaglianze o sostenere gli studenti svantaggiati.
- In 13 sistemi educativi, la politica può essere descritta come una specifica strategia di livello centrale/superiore (18 hanno più di una strategia); in molti altri, iniziative legate all'equità fanno parte di una strategia più ampia che si occupa di una serie di questioni educative.

Mentre pochi negherebbero che una distribuzione più equa delle opportunità di istruzione e risultati più favorevoli siano di per sé importanti, nella sostanza vi sono differenze nella comprensione di cosa significhi equità nell'istruzione e cosa dovrebbe essere fatto per affrontarla. Il punto di partenza di questa analisi empirica è, quindi, indagare se le questioni di equità siano attualmente sotto i riflettori delle autorità educative di livello centrale/superiore in Europa. Ciò si ottiene esaminando i dati relativi a due indicatori. Il primo si concentra sul fatto che l'equità o concetti correlati siano definiti o citati nei documenti ufficiali di livello centrale/superiore. Questo non solo segnala che viene prestata attenzione a tali questioni al livello più elevato, ma rivela anche come questi concetti siano compresi in ciascun sistema educativo. Il secondo indicatore stabilisce se le autorità educative europee abbiano introdotto importanti iniziative politiche di livello centrale/superiore, come una strategia nazionale, per creare un sistema più equo. Tuttavia, a causa dei limiti di spazio, solo alcune di queste iniziative possono essere qui presentate.

È necessario sottolineare, tuttavia, che non vi è alcun collegamento diretto tra l'esistenza di una definizione ufficiale o riferimenti a concetti relativi all'equità nei documenti ufficiali e all'importanza attribuita a tali questioni al livello più alto. Sebbene ciò possa implicare che le autorità educative abbiano dedicato tempo e risorse a tali questioni, non ne consegue automaticamente che siano diventate una priorità politica. Determinare se ciò avviene dipende da molti fattori aggiuntivi (ad esempio, il numero di programmi correlati, il loro budget, l'ambito di applicazione, la durata, ecc.), nonché la posizione relativa delle politiche di equità rispetto ad altre aree politiche, che non sono qui analizzate.

Tuttavia, è possibile sostenere come una definizione ufficiale o un riferimento nei documenti ufficiali a concetti relativi all'equità significhi che le autorità educative sono consapevoli dei problemi in una certa misura e stanno cercando di affrontarli.

Per riassumere, il presente capitolo esamina quali sistemi educativi hanno

- definito o menzionato concetti relativi all'equità nei loro documenti ufficiali di livello centrale/superiore,
- escogitato strategie (o azioni politiche simili) per affrontare tali questioni.

In entrambi i casi, vengono forniti esempi tratti dai sistemi educativi europei.

### **I.3.1. Che cos'è l'equità nell'istruzione e quali studenti sono svantaggiati: definizioni ufficiali**

Mentre pochi dei sistemi educativi riferiscono di avere una definizione formale o esplicita di equità nell'istruzione o concetti correlati, quasi tutti possiedono dichiarazioni generali che si riferiscono a uno o più di questi concetti nelle politiche ufficiali o nei documenti di orientamento. Tali affermazioni, generalmente, rivelano come vengono interpretati i concetti dalle autorità educative di livello centrale/superiore.

Non sorprende che ci sia una grande varietà nel modo in cui le autorità europee affrontano tali questioni. Cinque sistemi educativi (Danimarca, Malta, Paesi Bassi, Slovenia e Svezia) fanno riferimento all'equità, ma non agli svantaggi, mentre per altri (Belgio-Comunità fiamminga, Irlanda, Italia, Ungheria, Romania, Slovacchia, Regno Unito - Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) avviene il contrario, ossia si riferiscono agli svantaggi educativi, ma non all'equità educativa. Alcuni, vale a dire Spagna, Lettonia, Lituania, Austria, Regno Unito (Scozia), Montenegro e Serbia, hanno definito entrambi i concetti.

La figura I.3.1 mostra quali paesi e sistemi educativi definiscono o fanno riferimento all'equità nell'istruzione e/o agli studenti svantaggiati.

In particolare, dodici autorità educative hanno riferito di avere un obiettivo o una definizione in relazione all'equità nell'istruzione. Per esempio,

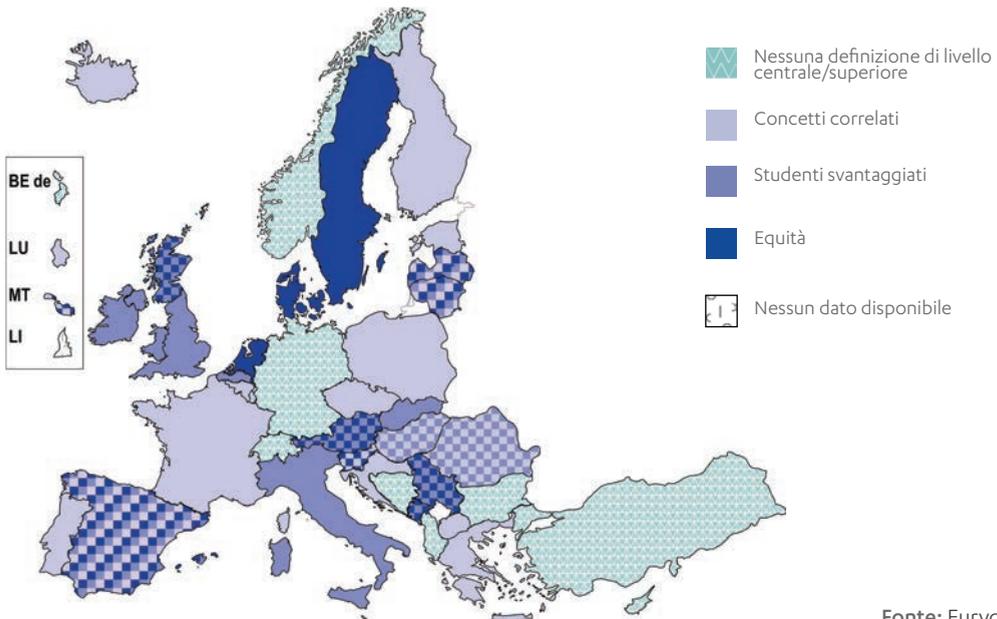
In **Danimarca**, uno degli obiettivi per le scuole pubbliche è ridurre la rilevanza del contesto sociale rispetto ai risultati accademici.

In **Estonia**, si ritiene che l'uguaglianza nell'istruzione offra a tutti gli studenti parità di opportunità educative proporzionate alle loro capacità.

A **Malta**, il termine equità nell'istruzione si riferisce a una nozione di uguaglianza in cui l'istruzione di ogni studente è di uguale importanza.

Nel **Regno Unito (Scozia)**, vengono utilizzati i termini correlati "ineguaglianza nell'istruzione" e "divario di rendimento". La *Scottish Attainment Challenge* mira ad aumentare il rendimento dei bambini e dei giovani che vivono in aree svantaggiate, al fine di colmare il divario di equità. Ciò può essere ottenuto garantendo che ogni bambino abbia le stesse opportunità di successo, con un'attenzione particolare utile a colmare il divario di rendimento legato alla povertà.

**Figura I.3.1: Sistemi educativi che definiscono o fanno riferimento a equità, studenti svantaggiati o concetti correlati nell'ambito educativo, 2018/19**



Fonte: Eurydice

Gli esempi evidenziano come l'equità nell'istruzione possa essere affrontata in diversi modi, che vanno dall'attribuzione di pari importanza a ogni studente (Malta) alla parità di opportunità per pari abilità (Estonia), fino alla mitigazione dell'impatto del contesto socioeconomico sui risultati in ambito educativo (Danimarca, Regno Unito - Scozia).

Le definizioni o i riferimenti a studenti svantaggiati sono leggermente più comuni (16 paesi) (si veda la figura I.3.1). Le definizioni nazionali sono diverse e possono includere, tra gli altri, criteri di identità geografica, socioeconomica ed etnica. Alcuni sistemi educativi specificano i criteri per identificare gli studenti svantaggiati, mentre altri rendono affermazioni più generali. Come nel caso dell'equità educativa, il termine studente svantaggiato si riferisce, talvolta, anche agli studenti con disabilità. Sebbene la disabilità non rientri nell'ambito del presente rapporto, per evitare distorsioni negli esempi forniti di seguito, tali riferimenti alla disabilità sono stati mantenuti.

In **Belgio (Comunità fiamminga)**, la definizione si riferisce a vari criteri relativi al contesto sociale: un basso livello di capitale culturale (la madre non possiede una qualifica ISCED3), capitale linguistico (la lingua parlata a casa è diversa dall'olandese), capitale finanziario (lo studente riceve un'indennità scolastica) e capitale sociale (lo studente vive in un quartiere con alti livelli di ripetenza di anni scolastici).

In **Spagna**, gli studenti svantaggiati sono quelli che si trovano in una situazione svantaggiata, sia essa sociale, economica, culturale, etnica o geografica (ovvero, che vivono in una zona rurale).

In **Lituania**, i gruppi a rischio di esclusione sociale, quali immigrati e bambini con bisogni educativi speciali, difficili da integrare in una comunità di discendenti, sono considerati svantaggiati.

In **Romania**, viene utilizzata la nozione di studenti a rischio di fallimento scolastico, definiti come studenti a rischio di abbandono scolastico o ripetenza di un anno. Le categorie di rischio più elevate provengono da contesti rurali, socialmente svantaggiati, bambini Rom e studenti con bisogni educativi speciali.

In **Slovacchia**, lo svantaggio degli studenti è percepito come collegato a un ambiente che, a causa delle condizioni sociali, familiari, economiche e culturali non incoraggia sufficientemente lo sviluppo delle capacità mentali ed emotive degli studenti o non supporta la loro socializzazione, o fornisce loro stimoli adeguati a sviluppare la propria personalità.

Nel **Regno Unito**, il diritto ai pasti scolastici gratuiti viene utilizzato come indicatore per identificare gli studenti svantaggiati.

In **Serbia**, viene utilizzato il termine gruppi vulnerabili, che si riferisce a diverse categorie, inclusi bambini provenienti da famiglie svantaggiate finanziariamente o famiglie monoparentali, ma anche bambini privi di assistenza genitoriale. Si riferisce anche a bambini della minoranza Rom, bambini con disabilità, malattie croniche, rifugiati o sfollati.

Pertanto, sebbene non sia possibile produrre un unico elenco di criteri di ciò che costituisce uno svantaggio per gli studenti, gli esempi sin qui illustrati sottolineano come particolari categorie di studenti abbiano maggiori probabilità di qualificarsi come tali. Ciò vale, in particolare, per gli studenti provenienti da famiglie più povere e, in misura minore, per i migranti, le minoranze etniche o i bambini Rom.

Diciotto sistemi educativi hanno dichiarato di avere una definizione che si riferisce non specificamente o esclusivamente all'equità nell'istruzione o agli studenti svantaggiati, bensì a concetti correlati. L'educazione per bisogni speciali o l'educazione inclusiva non rientrano nell'ambito del presente rapporto, ma data la loro sovrapposizione con la nozione di disuguaglianze educative, talvolta le definizioni ufficiali dei concetti correlati si sovrappongono rendendole impossibili da separare. Per esempio:

In **Grecia**, l'educazione inclusiva si riferisce a un approccio educativo che tiene conto della natura eterogenea della popolazione studentesca, con l'obiettivo di rimuovere le barriere all'apprendimento e garantire la parità di accesso all'istruzione per tutti gli studenti, compresi gli studenti con disabilità.

In **Italia**, i bisogni educativi speciali si riferiscono non solo ai bisogni degli studenti con disabilità a livello fisico o mentale, ma anche ai bisogni degli studenti svantaggiati a causa della loro condizione socioeconomica, della loro lingua o del contesto culturale.

Nel complesso, come mostra la figura I.3.1, la maggior parte dei paesi stabilisce alcune definizioni ufficiali di livello centrale/superiore o riferimenti a concetti legati all'equità nell'istruzione. Solamente alcuni sistemi educativi non lo fanno: Bulgaria, Germania, Cipro, Svizzera, Albania, Bosnia ed Erzegovina, Norvegia e Turchia. Ovviamente, ciò non preclude l'esistenza di definizioni o riferimenti a tali concetti ai livelli di governo inferiori, che non sono qui trattati.

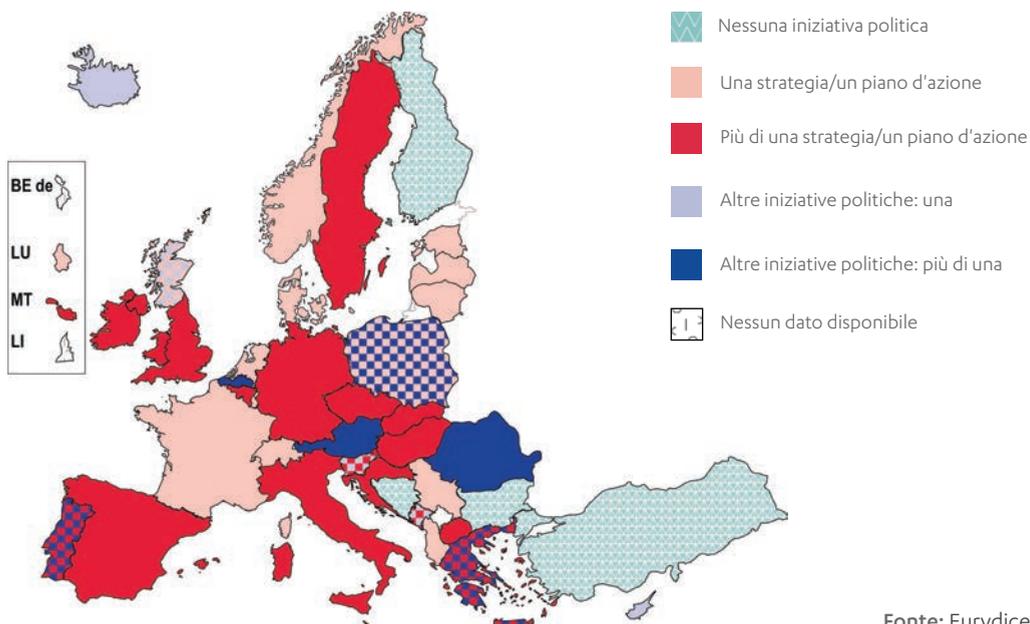
### **I.3.2. Iniziative politiche per promuovere l'equità nell'istruzione**

Considerato che la maggior parte dei sistemi educativi fa riferimento a concetti relativi all'equità nei propri documenti ufficiali, è logico presumere che vi siano iniziative politiche a tale riguardo. Naturalmente, esistono diverse tipologie di iniziative, ideate, adottate e realizzate a vari livelli. Al fine di garantire la comparabilità internazionale, il rapporto esamina esclusivamente le principali iniziative politiche di livello centrale/superiore come strategie e piani d'azione in vigore durante l'anno scolastico 2018/19<sup>1</sup>. Molte di queste politiche si occupano di rendimento scarso o insufficiente tra gli studenti, nel tentativo di ridurre il numero di coloro che abbandonano precocemente l'istruzione o la formazione o non possiedono un titolo formale. Anche la riduzione della ripetenza di anni scolastici è un obiettivo, così come fornire un insegnamento maggiormente differenziato o una migliore consulenza e guida.

---

<sup>1</sup> Per strategia/piano d'azione di livello superiore si intende quanto stabilito nei documenti politici ufficiali emessi dalle autorità di livello centrale/superiore a livello nazionale o regionale, descrivendo gli obiettivi specifici da raggiungere e/o le fasi o azioni dettagliate da intraprendere entro un determinato periodo di tempo, al fine di raggiungere l'obiettivo desiderato.

Figura I.3.2: Strategie e iniziative politiche di livello centrale/superiore riguardanti l'equità nell'istruzione, 2018/19



Fonte: Eurydice

La grande maggioranza dei paesi europei ha riferito di avere almeno un'iniziativa politica a livello nazionale che si occupa di questioni legate all'equità nell'istruzione. In particolare, in tredici sistemi educativi (Danimarca, Estonia, Francia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Paesi Bassi, Polonia, Regno Unito-Scozia, Albania, Svizzera, Norvegia e Serbia), esiste una strategia nazionale o un piano d'azione attualmente in vigore, e in altri diciotto ve ne sono diversi (Comunità francese del Belgio, Cechia, Germania, Irlanda, Grecia, Spagna, Croazia, Italia, Ungheria, Malta, Portogallo, Slovacchia, Svezia, Regno Unito - Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord, Montenegro e Macedonia del Nord). Cipro e Islanda hanno riferito di non disporre di una strategia nazionale o di un piano d'azione, bensì di un'iniziativa politica analoga che si occupa di questioni legate all'equità. Allo stesso modo, Belgio (Comunità fiamminga), Austria e Romania hanno segnalato più di un'iniziativa politica, sebbene non prendano il nome di strategie o piani d'azione. In alcuni sistemi educativi, coesistono strategie o piani d'azione e altre iniziative legate all'equità nell'istruzione. Tra questi, Grecia, Polonia, Portogallo, Slovenia, Regno Unito - Scozia e Montenegro. Nel complesso, un'importante iniziativa politica in questo settore è attualmente in vigore in ben 37 sistemi educativi.

Il fatto che così tanti paesi europei abbiano segnalato importanti iniziative politiche relative a questioni di equità nell'istruzione non significa necessariamente che siano state indivi-

duate come priorità politiche. Il più delle volte, le politiche relative all'equità non sono che una dimensione di una strategia nazionale o di un piano d'azione con una portata più ampia. Ciò è in parte dovuto al fatto che l'equità è un problema che riguarda molte dimensioni della pratica educativa. Pertanto, gli interventi politici che potrebbero essere stati concepiti principalmente per altri motivi possono avere un impatto sulle questioni di equità e, di conseguenza, rientrare nell'ambito del presente rapporto. Pertanto, il numero di strategie di livello centrale/superiore, piani d'azione ecc. qui menzionati e rappresentati nella figura I.3.2 risulta essere ingrandito, poiché non tutti si occupano esclusivamente o principalmente di equità nell'istruzione. La scelta degli esempi di seguito riflette tale realtà.

Nel 2010, la **Germania** ha adottato la sua strategia di sostegno per gli alunni con scarso rendimento che si applica all'istruzione primaria e secondaria inferiore e all'istruzione e formazione professionale iniziale. Ancora in vigore, la strategia mira a ridurre il numero di studenti che non raggiungono il livello minimo di competenza e ad aumentare il tasso di studenti che lasciano la scuola con una qualifica formale. A tale proposito, è stato sviluppato un gran numero di azioni specifiche, che vanno dal sostegno individuale agli studenti (soprattutto per studenti provenienti da contesti migratori), al sostegno per periodi di apprendimento più lunghi, alla formazione degli insegnanti e al miglioramento dell'orientamento professionale. Inoltre, la strategia promuove l'espansione e lo sviluppo dell'offerta scolastica per tutto il giorno al fine di compensare qualsiasi svantaggio educativo derivante dalla mancanza di sostegno agli studenti a casa.

Nella Comunidad Foral de Navarra (**Spagna**), il "Piano strategico per l'attenzione alla diversità" mira a diversificare le popolazioni scolastiche in modo che gli studenti svantaggiati siano distribuiti più equamente tra le scuole. Le azioni specifiche includono la mappatura del modo in cui le scuole affrontano la diversità, lo sviluppo o la revisione di un quadro normativo che garantisca un'attenzione continua alla diversità, nonché misure di sensibilizzazione all'inclusione e alla diversità.

In **Lussemburgo**, è attualmente in corso una riforma più ampia che si applica a tutti i livelli di istruzione, che potrebbe avere un impatto sul rendimento degli studenti e, di conseguenza, sulle disuguaglianze nelle opportunità e nei risultati educativi. La creazione di nuove scuole internazionali ed europee consentirà una scelta scolastica più ampia. Ciò dovrebbe offrire agli studenti una gamma più vasta di opportunità, oltre al curriculum trilingue delle scuole pubbliche, che in alcuni casi si è dimostrato troppo gravoso, se non un ostacolo al rendimento scolastico. Anche l'abbassamento del tasso di ripetenza di anni scolastici è uno degli obiettivi della strategia per affrontare le disuguaglianze. Una serie di misure dovrebbe essere di aiuto a tale proposito. In primo luogo, sono stati introdotti cicli di apprendimento di due anni che consentono agli studenti più tempo e flessibilità per raggiungere i livelli di competenza stabiliti. In secondo luogo, una maggiore differenziazione nell'insegnamento consentirà di soddisfare le esigenze di apprendimento individuale. Inoltre, si incoraggia lo sviluppo del linguaggio e l'apprendimento precoce delle lingue in modo giocoso e informale. Infine, nell'istruzione secondaria inferiore, gli studenti possono studiare lingue e matematica in uno dei due diversi livelli, aiutandoli così a evitare la ripetenza di anni scolastici, nel caso in cui il livello superiore non venga raggiunto. La strategia prevede riforme anche in altri settori. Per riassumere, la mobilità tra i percorsi di istruzione secondaria classica e generale viene migliorata, si offre un migliore orientamento agli studenti per aiutarli a scegliere una qualifica adeguata, l'autonomia scolastica aumenta e, infine, l'allocatione delle risorse per il sostegno agli studenti viene centralizzata e basata su indicatori di comunità che saranno riesaminati ogni tre anni.

L'**Ungheria** possiede più di una strategia nazionale relativa all'equità nell'istruzione che si occupa di diverse dimensioni. Per quanto riguarda la scelta della scuola, dal 2017 sono stati istituiti nuovi uffici distrettuali scolastici che possono consigliare alle autorità educative di ridisegnare i bacini di utenza scolastici, in modo da mini-

mizzare qualsiasi distribuzione disomogenea degli studenti socialmente svantaggiati. In secondo luogo, frequentare gli asili prescolari è diventato obbligatorio dall'età di 3 anni (rispetto ai 5 precedentemente previsti). In terzo luogo, è stato ideato un sistema di allerta precoce per prevenire l'abbandono scolastico. Gli indicatori includono assenteismo, ripetenza di anni scolastici, scarso rendimento, ma anche fattori di contesto sociale, come avere lo status di rifugiato, avere diritto all'indennità prevista per la protezione dei figli ed essere collocati presso genitori affidatari. Laddove il 50% o più degli studenti al sesto, ottavo e decimo anno non riescano a raggiungere un rendimento di base, la scuola è obbligata a cercare un sostegno aggiuntivo da parte delle autorità educative, al fine di contrastare i problemi di scarso rendimento e l'abbandono scolastico.

Nei **Paesi Bassi**, la strategia del 2016 *Equality Alliance* mira ad accrescere la mobilità tra i percorsi educativi e a differire la selezione dei percorsi fino a quando gli studenti non saranno più grandi. A tale proposito, è attualmente in corso un programma pilota in dodici scuole per adolescenti. Gli studenti di età compresa tra 10 e 14 anni studiano in tali scuole che racchiudono gli ultimi anni dell'istruzione primaria e i primi anni dell'istruzione secondaria. Pertanto, gli studenti possono aspettare fino a 14 anni (invece di 12, che corrisponde al limite abituale) per decidere quale tipo di istruzione secondaria si adatti meglio a loro. La strategia prevede anche un sostegno finanziario per le scuole con studenti svantaggiati o per le scuole con un numero più elevato di studenti con maggiori probabilità di ottenere risultati più scarsi. Le scuole hanno facoltà di decidere come spendere il sostegno finanziario aggiuntivo per aiutare tali studenti.

La Strategia della **Romania** per ridurre l'abbandono scolastico precoce, pubblicata nel 2014, si rivolge a studenti provenienti da un contesto socioeconomico svantaggiato, compresi bambini Rom, bambini che vivono nelle zone rurali e anche bambini con bisogni educativi speciali. Tra le azioni previste, vi sono misure atte a migliorare la qualità dell'insegnamento, programmi di seconda opportunità e doposcuola, nonché misure di sostegno sociale e finanziario.

Le strategie nazionali e altre importanti iniziative politiche spesso includono obiettivi specifici che aiutano le autorità educative a valutare l'efficacia delle misure adottate. In tal caso, in circa la metà dei paesi qui trattati sono stati individuati obiettivi specifici, sebbene non sempre siano stati riportati indicatori o parametri di riferimento particolari. Rispetto agli esempi sopracitati, solo Germania, Portogallo, Ungheria e Romania hanno riportato obiettivi specifici, mentre solo Ungheria e Romania hanno fornito un parametro di riferimento. È interessante notare come i parametri di riferimento menzionati si riferiscano ai tassi di abbandono scolastico.

L'obiettivo della strategia in **Germania** è quello di "ridurre in modo significativo il numero di alunni che non raggiungono un livello minimo di competenza entro la fine del loro ciclo di studi". La strategia è correlata a un'altra iniziativa politica, l'iniziativa di qualifica del 2007 per la Germania di Avanzamento attraverso l'istruzione (*Aufstieg durch Bildung*), che includeva tra i suoi obiettivi quello di dimezzare il numero di alunni senza un titolo di studio conclusivo.

In **Portogallo**, il Programma nazionale 2016 per la Promozione del successo scolastico si sforza di ridurre della metà i tassi di ripetenza scolastica e abbandono scolastico.

In **Ungheria**, le diverse strategie mirano a ridurre la percentuale di abbandono scolastico senza un titolo al 10% della popolazione studentesca.

In **Romania**, la strategia mira a ridurre il numero di giovani che abbandonano prematuramente la scuola all'11,3% della popolazione studentesca entro il 2020. Si tratta di un obiettivo specifico per paese che riguarda il parametro di riferimento dell'abbandono scolastico nell'istruzione UE 2020. Esso assume importanza, considerati gli ampi divari, ad esempio, tra i giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni nelle aree urbane e nelle zone rurali (9% rispetto al 26% di studenti che abbandonano prematuramente la scuola).

## **Parte II**

### **Caratteristiche del sistema educativo**

- II.1. Educazione e cura della prima infanzia (ECEC)
- II.2. Finanziamenti per l'istruzione scolastica
- II.3. Differenziazione e tipi di scuola
- II.4. Politiche di scelta della scuola
- II.5. Politiche di ammissione a scuola
- II.6. Scelta del percorso di istruzione
- II.7. Ripetenza di anni scolastici
- II.8. Autonomia scolastica
- II.9. *Accountability* delle scuole
- II.10. Sostegno alle scuole svantaggiate
- II.11. Sostegno per studenti con scarsi risultati
- II.12. Opportunità di imparare



## II.1. EDUCAZIONE E CURA DELLA PRIMA INFANZIA (ECEC)

---

### Risultati principali

- I risultati della ricerca evidenziano l'esistenza di chiari vantaggi per i bambini che partecipano all'ECEC in termini di sviluppo complessivo e, più specificamente, di rendimento scolastico. Ciò è particolarmente vero per gli studenti svantaggiati. Negli ultimi anni, in tutta Europa, sono stati introdotti numerosi sviluppi politici atti a garantire un migliore accesso a servizi ECEC di alta qualità.
- Tuttavia, i dati delle indagini EU-SILC e PISA 2018 rivelano come i bambini provenienti da famiglie svantaggiate partecipino meno all'ECEC. Le politiche per migliorare l'equità nell'ECEC comprendono l'estensione dell'accesso (sia universale che mirato) e il miglioramento della qualità dell'offerta, ad esempio impiegando personale ben qualificato. Altre misure importanti riguardano le sfide specifiche affrontate dalle famiglie svantaggiate, quali i costi, le barriere culturali e linguistiche e la mancanza di informazioni.
- La maggior parte dei sistemi europei ha messo in atto una serie di misure mirate, talvolta nell'ambito di disposizioni per l'accesso universale, altre volte come misure autonome. Spesso, lo scopo è quello di migliorare l'accessibilità (ad es., ammissione prioritaria) e la convenienza (ad es., riduzione delle tasse) dei servizi ECEC. Tuttavia, un personale altamente qualificato (laurea di primo livello o superiore) non è ancora disponibile in tutti i sistemi.

L'educazione e cura della prima infanzia (ECEC) è la fase precedente all'istruzione primaria. Solitamente, si riferisce al periodo che va dalla nascita fino ai 6 anni di età (o l'età di inizio dell'istruzione primaria) ed è menzionata come livello ISCED 0. Sempre più, si considera che l'ECEC fornisca le basi per l'istruzione e la formazione permanente e stia diventando parte integrante dei sistemi educativi. È stata anche riconosciuta come strumento importante al fine di aumentare l'equità nell'istruzione<sup>1</sup>. Nel maggio 2019, il Consiglio dell'Unione europea ha adottato una raccomandazione sui sistemi di educazione e cura della prima infanzia di alta qualità<sup>2</sup>. La raccomandazione afferma come la partecipazione all'educazione e alla cura della prima infanzia sia vantaggiosa per tutti i bambini e, in particolare, per i bambini provenienti da contesti svantaggiati. Questa fase aiuta anche a prevenire lo sviluppo di lacune a livello di competenze nei primi anni di vita del bambino e, conseguentemente, "è uno strumento essenziale per combattere le disuguaglianze e la povertà educativa"<sup>3</sup>.

---

1 Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo sull'efficienza e l'equità nei sistemi europei di istruzione e formazione, COM/2006/0481 definitivo.

2 Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2019, su sistemi di istruzione e cura della prima infanzia di alta qualità (GU C 189 del 5.6.2019, p. 4-14).

3 Ibid.

La ricerca evidenzia come la partecipazione all'ECEC presenti chiari vantaggi in termini di risultati sia cognitivi che comportamentali, in particolare per i bambini svantaggiati (OCSE, 2017a; van Huizen e Plantenga, 2018; Vandebroek, Beblavý e Lenaerts, 2018). Tuttavia, tali benefici dipendono dalla qualità dell'offerta e possono essere minati, a meno che il livello di qualità non sia sostenuto nell'istruzione primaria (Ibid.).

In Europa, i tassi di partecipazione all'ECEC, tra i diversi gruppi di età, differiscono in modo significativo. I dati per il 2017 mostrano come, in media, solo il 34% dei bambini sotto i 3 anni frequenti l'ECEC. Per questa fascia di età, al vertice della scala, i tassi di partecipazione variano tra il 72% in Danimarca e circa il 60-65% in Lussemburgo, Paesi Bassi e Islanda. All'altra estremità della scala, la partecipazione è inferiore al 10% in Bulgaria, Cechia e Slovacchia (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019a, Indicatore B8).

Tuttavia, tra i bambini più grandi (dai 3 anni in su), la partecipazione all'ECEC aumenta notevolmente e raggiunge, in media, il 93,3% per l'UE-28. Tra tutti i paesi che fanno parte di Eurydice, i tassi di partecipazione più elevati per i bambini tra i 3 anni e l'età di inizio dell'istruzione primaria obbligatoria sono presenti in Francia e Regno Unito (100%), seguiti da Belgio e Irlanda (98,4%). Il tasso più basso si riscontra in Macedonia del Nord (36,5%) (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019a, Indicatore B9).

Oltre al tasso di partecipazione globale all'ECEC, un secondo indicatore importante, nonché particolarmente rilevante nel contesto del presente rapporto, è il tasso di partecipazione tra i bambini socialmente svantaggiati. Nonostante alcune limitazioni, i dati dell'indagine dell'Unione europea sul reddito e le condizioni di vita (EU-SILC) vengono utilizzati per misurare la partecipazione all'ECEC tra i bambini svantaggiati (Flisi e Blasko, 2019). I dati per il 2016 mostrano come nell'UE-28, per i bambini più piccoli (sotto i 3 anni) vi sia un divario medio di 15 punti percentuali tra il tasso di partecipazione dei bambini svantaggiati e quello relativo agli altri (bambini non svantaggiati). Il tasso per chi proviene da contesti svantaggiati si attesta a poco più del 20% (Commissione europea, 2019, p. 48-49). Le differenze in termini di tassi di partecipazione sono particolarmente elevate nei Paesi Bassi, in Francia, Spagna, Belgio e Slovenia (tra i paesi con tassi di partecipazione complessivi elevati), nonché in Lituania e Ungheria (tra i paesi con tassi di partecipazione complessivi bassi). Per i bambini più grandi (tra i 3 anni e l'età dell'istruzione obbligatoria), il divario in termini di tassi di partecipazione tra bambini svantaggiati e non svantaggiati si restringe, ma rimane comunque significativo intorno agli 11 punti percentuali in media (Ibid.).

Negli ultimi anni, molti paesi europei hanno intrapreso riforme significative al fine di garan-

tire un migliore accesso e un'elevata qualità dell'offerta a livello ECEC. Sulla base delle informazioni Eurydice per l'anno scolastico 2018/19 (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019a) e dei dati PISA 2018, il presente capitolo esaminerà brevemente:

- politiche atte a migliorare l'accesso all'ECEC - per tutti i bambini (universali) o per gruppi specifici (mirate);
- politiche atte a migliorare la qualità dell'offerta ECEC;
- dati PISA 2018 sulla partecipazione all'ECEC.

## **II.1.1. Migliorare l'accesso all'ECEC**

I dati delle ricerche e i risultati degli studi di casi indicano la necessità di stabilire un "approccio universalista progressista". Ciò richiede politiche che combinino l'offerta di un servizio ECEC universale accessibile a tutti i bambini attraverso programmi mirati e ben coordinati, al fine di migliorare l'accesso per i gruppi svantaggiati, quali bambini poveri o provenienti da contesti migratori o minoranze etniche (Vandekerckhove et al., 2019). Sebbene in Europa vi siano due approcci principali per attuare tali politiche, come mostrano i dati Eurydice, esistono differenze significative nella loro attuazione.

### **II.1.1.1. Accesso universale all'ECEC**

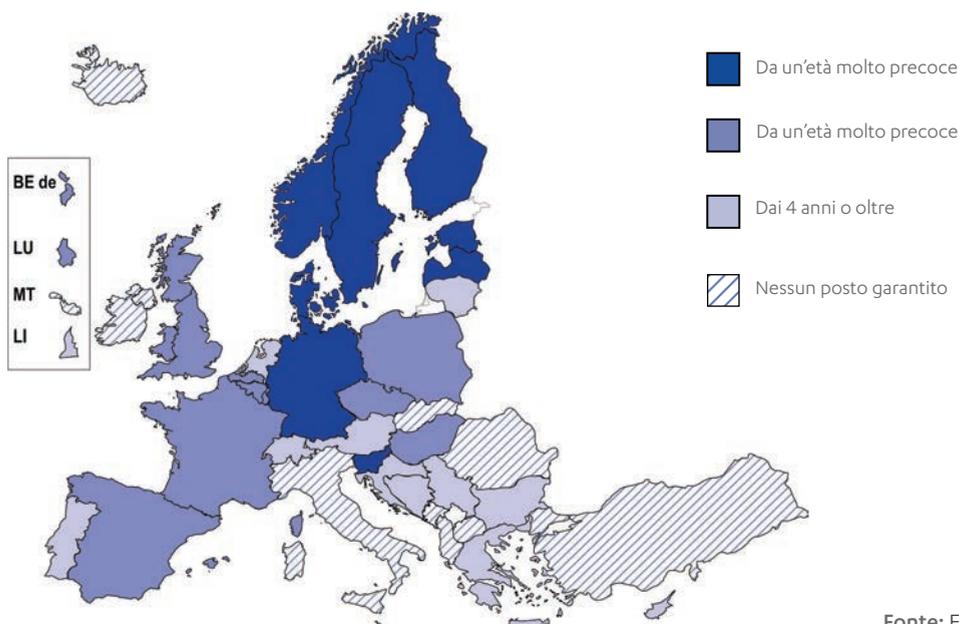
Al fine di garantire l'accesso universale all'ECEC, le autorità pubbliche di alcuni paesi garantiscono il diritto riconosciuto dalla legge di avere un posto nell'ECEC, mentre altri rendono la partecipazione all'ECEC obbligatoria. In alcuni casi, viene utilizzata una combinazione di entrambi gli approcci. Con il primo approccio, le autorità pubbliche hanno l'obbligo di garantire un posto a ciascun bambino (in una determinata fascia di età), previa richiesta da parte dei genitori. Nel secondo caso, le autorità pubbliche devono garantire un numero di posti sufficiente per tutti i bambini nella fascia di età coperta dall'obbligo per legge. La maggior parte dei sistemi educativi ha optato per l'istituzione di un diritto riconosciuto dalla legge; rendere l'ECEC obbligatorio è meno comune e, laddove questo si verifici, solitamente si applica solo all'ultimo anno o agli ultimi due anni che precedono l'istruzione primaria. Qualunque sia l'approccio adottato, come mostrato nella figura II.1.1, la maggior parte dei sistemi europei garantisce un posto nell'ECEC.

In aggiunta alla complessità della situazione, vi sono differenze significative relativamente all'età in cui ai bambini viene garantito un posto nell'ECEC. Solo otto paesi (Danimarca, Ger-

mania, Estonia, Lettonia, Slovenia, Finlandia, Svezia e Norvegia) garantiscono un posto nell'ECEC per ciascun bambino subito dopo la sua nascita (tra i 6 e i 18 mesi), spesso subito dopo la fine del congedo per la cura dei bambini. Un posto nell'ECEC sovvenzionato pubblicamente è garantito dall'età di 3 anni o poco prima nelle tre Comunità del Belgio, nonché in Cechia, Spagna, Francia, Lussemburgo, Ungheria, Polonia e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Scozia). Circa un quarto dei sistemi educativi europei fornisce posti garantiti a partire dall'età di 4, 5 o 6 anni, coprendo l'ultimo anno o gli ultimi due anni di ECEC. Spesso, tale disposizione è finalizzata alla preparazione all'istruzione primaria, e la frequenza è obbligatoria.

Al contrario, un quarto dei sistemi educativi europei non dispone di un quadro giuridico che garantisca un posto nell'ECEC. Tuttavia, alcuni di questi hanno ancora alti tassi di partecipazione all'ECEC, solitamente a partire dall'età in cui l'ECEC diventa parte del sistema educativo. Ad esempio, ciò avviene dall'età di 2 anni in Islanda, dall'età di 3 anni a Malta e nel Regno Unito (Irlanda del Nord) e dall'età di 4 anni nei Paesi Bassi.

**Figura II.1.1: Età a partire dalla quale è garantito un posto nell'ECEC, 2018/19<sup>4</sup>**



4 La figura è stata pubblicata per la prima volta in *Cifre chiave sull'educazione e cura della prima infanzia in Europa (Key Data on ECEC 2019; Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019a, cfr. Indicatore B1)*. Informazioni aggiornate per il 2019/20 saranno disponibili in: Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2020. *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe - 2020*, di prossima pubblicazione.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
Età iniziale (in anni) del posto garantito nell'ECEC	2.5	3	2.5	5	3	0.5	1	1.5	X	4	3	3	6	X	4.7	1.5	6	3	3	X	5	5
	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA*	CH	IS	LI <sup>5</sup>	MK	NO	RS	TR	
Età iniziale (in anni) del posto garantito nell'ECEC	3	4	X	0.9	-	0.8	1		3	3	X	3	-	5	4	X	4	-	-	1	5.5	X

### Nota esplicativa

La figura mostra la prima età a partire dalla quale è garantito un posto nell'ECEC a tutti i bambini. Nella tabella, troviamo in nero il diritto legale, mentre l'ECEC obbligatoria è contrassegnata dal rosso scuro in grassetto.

### Note specifiche per paese

**Grecia:** l'ECEC obbligatoria è in fase di introduzione, con la piena attuazione prevista nel 2020/21, ad eccezione di cinque comuni in cui la piena attuazione è prevista per il 2021/22.

**Francia:** l'ECEC è divenuta obbligatoria per bambini a partire dai 3 anni il 1° settembre 2019.

## II.1.1.2. Accesso mirato all'ECEC

Al fine di garantire che i bambini svantaggiati possano accedere all'ECEC, i rapporti di ricerca sottolineano i vantaggi offerti da un equilibrio tra misure universali e mirate. Il contatto con i gruppi sottorappresentati che potrebbero potenzialmente beneficiare in modo significativo dei servizi ECEC può essere integrato in programmi intesi a raggiungere la partecipazione universale. Misure mirate dovrebbero evitare la stigmatizzazione e la segregazione (Vandekerckhove et al., 2019).

La maggior parte dei sistemi europei ha messo in atto una serie di misure mirate, talvolta come parte di disposizioni per l'accesso universale, altre volte come misure autonome. Spesso, lo scopo è quello di migliorare l'accessibilità (ad es., ammissione prioritaria) e la convenienza (ad es., riduzione delle tasse) dei servizi ECEC. I bambini che vivono in condizioni di povertà sono il gruppo più comunemente considerato. I criteri di ammissibilità utilizzati includono il reddito familiare, la composizione della famiglia, la ricezione di sussidi sociali e lo status monoparentale. (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019a, indicatore B6 e allegato 1).

Inoltre, le autorità di livello centrale/superiore, in alcuni sistemi, hanno stabilito un diritto legale mirato che consente ai bambini svantaggiati di accedere all'ECEC finanziata con fondi

5 Il Liechtenstein non partecipa al presente rapporto. Le informazioni nazionali nel presente capitolo sono estratte da Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019a.

pubblici fin da un'età molto precoce e/o accedere a ore aggiuntive di ECEC finanziata con fondi pubblici (Ibid.).

### II.1.1.3. Ostacoli alla partecipazione nell'ECEC

La Raccomandazione del 2019 del Consiglio dell'Unione europea sui sistemi di educazione e cura della prima infanzia di alta qualità rileva che potrebbero esserci molteplici ostacoli all'accesso e all'utilizzo dei servizi ECEC. Tali ostacoli riguardano i costi, l'ubicazione geografica, orari di apertura rigidi, un'offerta inadeguata per bambini con bisogni speciali, barriere culturali e linguistiche, discriminazione e mancanza di informazione<sup>6</sup>. Molti di questi problemi potrebbero colpire in modo sproporzionato le famiglie e i bambini svantaggiati. È anche più probabile che abbiano un impatto sulla partecipazione dei bambini di età inferiore ai 3 anni.

Ad esempio, i dati Eurydice mostrano come la maggior parte delle famiglie in Europa debba pagare le tasse per l'ECEC per i bambini di età inferiore ai 3 anni. Le tasse mensili medie sono più alte in Irlanda, Paesi Bassi, Regno Unito e Svizzera. Accessibilità e convenienza migliorano per i bambini più grandi. Circa la metà dei paesi europei garantisce un posto nell'ECEC dall'età di 3 anni circa, spesso in forma gratuita (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019a, Indicatori B4 e B5).

Un altro ostacolo alla partecipazione riguarda le difficoltà linguistiche, sia per i bambini che per le loro famiglie. Il sostegno linguistico ai bambini per i quali la lingua di insegnamento non corrisponde alla lingua parlata a casa è fornito in circa la metà dei sistemi educativi e, spesso, riguarda bambini dai 3 anni in su. Le misure raccomandate dalle autorità di livello superiore includono lezioni preparatorie (ad esempio, in Belgio-Comunità francese), l'insegnamento della lingua di istruzione come seconda lingua in corsi aggiuntivi (ad esempio, in Portogallo), nonché l'uso di strumenti di valutazione specifici. Inoltre, l'insegnamento della lingua parlata a casa ai bambini provenienti da contesti migratori avviene in una minoranza dei sistemi educativi (ad esempio, in Belgio - Comunità francese, Finlandia, Lussemburgo, Svezia e Norvegia) (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019a, Indicatori D11 e D12).

Infine, la partecipazione dei bambini svantaggiati all'ECEC potrebbe anche essere supportata stabilendo buoni rapporti con i genitori e incoraggiandone il coinvolgimento nell'apprendimento dei figli. Sebbene le sessioni informative e le riunioni tra genitori e personale siano diventate più comuni, solo un quarto di tutti i sistemi europei fornisce indicazioni ai genitori circa l'apprendimento a casa,

---

<sup>6</sup> Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai Sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia (GU C 189 del 5.6.2019, p. 4-14).

mentre un numero leggermente superiore di sistemi lo fa per i bambini dai 3 anni di età in su (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019a, Indicatore D14).

### II.1.2. Qualità dell'offerta ECEC

La Raccomandazione del Consiglio relativa ai Sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia identifica cinque dimensioni della qualità: governance, accesso, personale, linee guida educative, valutazione e monitoraggio<sup>7</sup>. La presente sezione utilizza la dimensione “personale” per illustrare la variazione della qualità ECEC; evidenzia le differenze in termini di requisiti di qualifica per il personale ECEC, il cui ruolo consiste nel sostenere lo sviluppo dei bambini e garantirne il benessere.

Un personale qualificato, esperto e competente può fare una differenza significativa in ambito ECEC. Personale formato al primo livello di istruzione terziaria (ISCED 6) o superiore in una materia legata all'istruzione/all'ECEC ha maggiori probabilità di utilizzare approcci pedagogici appropriati, creare ambienti di apprendimento stimolanti e fornire assistenza e sostegno adeguati. Inoltre, un requisito di ingresso minimo elevato per il personale ECEC contribuisce ad accrescere lo status e la retribuzione dei professionisti ECEC (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019b).

Nonostante tali argomentazioni, un personale altamente qualificato (primo livello di istruzione terziaria o superiore) non è ancora disponibile in tutti i sistemi ECEC europei. La figura II.1.2 evidenzia come solo diciassette sistemi richiedano che almeno uno dei membri del team responsabile di un gruppo di bambini, indipendentemente dall'età, sia altamente istruito<sup>8</sup>.

In altri diciotto sistemi, è richiesta una istruzione terziaria di primo livello o superiore durante la seconda fase dell'ECEC (bambini dai 3 anni in su), ma non durante la prima fase<sup>9</sup>. Sette sistemi educativi non richiedono che almeno un membro del personale possieda una qualifica di istruzione terziaria di primo livello o superiore (Cechia, Irlanda, Malta, Austria, Romania, Slovacchia e Regno Unito - Scozia). In Danimarca, non esistono regolamenti di livello centrale/superiore in materia.

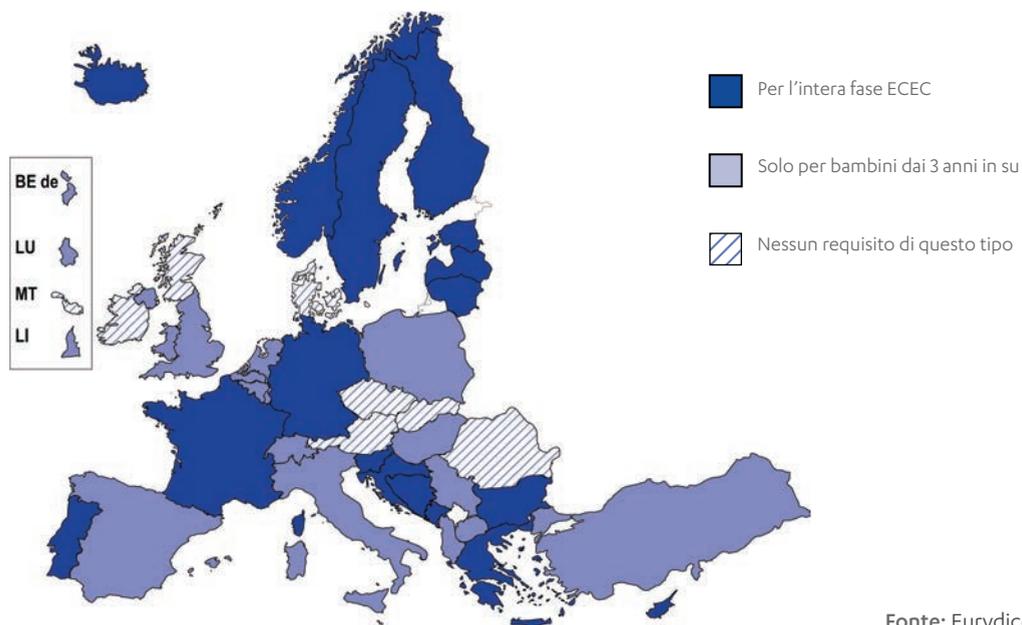
---

7 Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai Sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia (GU C 189 del 5.6.2019, p. 4-14).

8 La soglia minima corrisponde all'istruzione terziaria di primo livello di (ISCED 6) in Bulgaria, Germania, Estonia, Grecia, Croazia, Cipro, Lettonia, Lituania, Slovenia, Finlandia, Svezia, Bosnia ed Erzegovina, Montenegro e Norvegia. L'istruzione terziaria di secondo livello (ISCED 7) è invece richiesta in Portogallo e in Islanda. In Francia, si richiede il livello ISCED 6 per le équipes che lavorano con i bambini più piccoli e il livello ISCED 7 per quelle che lavorano con i più grandi.

9 Ciò si verifica in Belgio (tutte e tre le Comunità), Spagna, Italia, Lussemburgo, Ungheria, Paesi Bassi, Polonia, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), Albania, Svizzera, Liechtenstein, Serbia, Macedonia del Nord e Turchia.

**Figura II.1.2: Requisito per almeno un membro del personale di possedere una qualifica di istruzione terziaria di primo livello (ISCED 6) o superiore, in contesti ECEC, 2019/20<sup>10</sup>**



Fonte: Eurydice

### Nota esplicitiva

La figura evidenzia i paesi in cui almeno un membro del personale, per ciascun gruppo di bambini, a livello di ECEC centrale, deve possedere una qualifica di istruzione terziaria di primo livello (ISCED 6) o superiore, sulla base di normative di livello centrale/superiore<sup>11</sup>.

3 anni corrisponde all'età più comune di transizione tra le due fasi dell'ECEC in Europa. Vi sono alcune eccezioni. La transizione avviene all'età di 2 anni e mezzo in Belgio (Comunità francese e fiamminga) e all'età di 4 anni in Grecia, nei Paesi Bassi, in Svizzera e in Liechtenstein.

<sup>10</sup> La figura è stata pubblicata per la prima volta in Eurydice Brief: *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*, 2019b, cfr. figura 4. Informazioni aggiornate per il 2019/20 saranno disponibili in Commissione europea/EACEA/Eurydice, *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2020*, di prossima pubblicazione.

<sup>11</sup> Per ulteriori informazioni e note specifiche per paese, si veda Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019a, Indicatore C1.

Nel complesso, i requisiti di qualifica per il personale ECEC sono generalmente inferiori quando si lavora con i bambini più piccoli, rispetto a quelli più grandi. Inoltre, nella maggior parte dei sistemi educativi, gli assistenti possono essere impiegati in un ambiente ECEC senza avere una qualifica iniziale. Infine, solo alcuni sistemi educativi hanno reso lo sviluppo professionale continuo obbligatorio per tutto il personale ECEC (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019a).

### **II.1.3. Partecipazione all'ECEC - dati PISA**

L'indagine PISA esamina le prestazioni degli studenti di 15 anni e raccoglie dati sulle loro caratteristiche, inclusa la partecipazione all'ECEC. In tal modo, i dati dell'indagine consentono di analizzare se gli studenti che hanno frequentato l'ECEC ottengono risultati migliori di coloro che non hanno avuto la stessa possibilità. Precedenti indagini PISA hanno dimostrato come gli studenti che, per un anno o più, hanno partecipato all'ECEC tendano a ottenere risultati migliori nei test cognitivi, rispetto a quelli che vi hanno partecipato per un periodo più breve o non vi hanno partecipato affatto. Inoltre, la partecipazione all'ECEC sembra avere effetti particolarmente benefici sul rendimento degli studenti di 15 anni provenienti da contesti socioeconomici bassi (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2014; OCSE, 2011a, 2014a). Per questo motivo, la presente sezione esamina la misura in cui gli studenti di 15 anni che sono stati presi in esame in PISA 2018 hanno frequentato l'ECEC; inoltre, ricerca eventuali differenze in termini di tassi di partecipazione di studenti provenienti da contesti socioeconomici diversi.

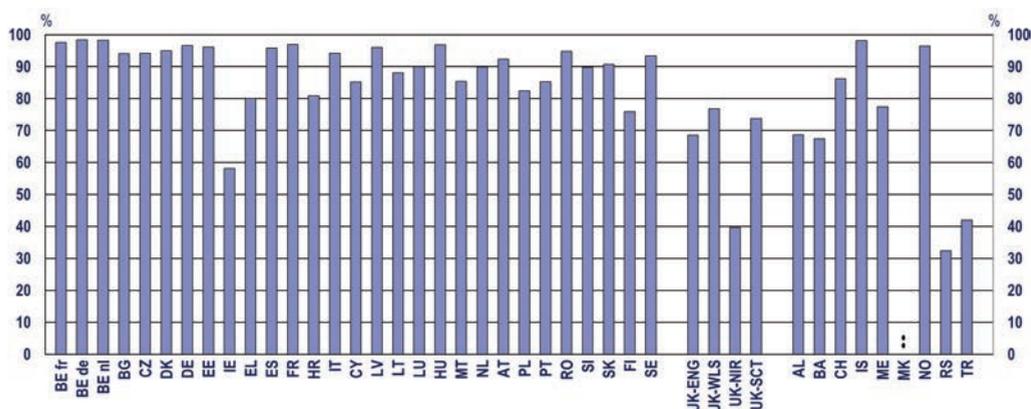
La figura II.1.3 presenta la percentuale di studenti di 15 anni che hanno dichiarato di aver partecipato all'ECEC per più di un anno, da dieci a quindici anni prima di sostenere il test PISA 2018. La figura mostra come una maggioranza significativa degli studenti abbia frequentato l'ECEC per più di un anno in 25 Stati membri dell'UE. La partecipazione segnalata è stata inferiore in Irlanda (58,1%) e Finlandia (75,9%), così come in alcuni degli altri paesi europei. Oltre la metà dei quindicenni nel Regno Unito (Irlanda del Nord), Serbia e Turchia ha riferito di aver partecipato per meno di un anno o di non aver partecipato affatto all'ECEC.

L'impatto della partecipazione all'ECEC sul rendimento degli studenti nell'istruzione primaria è maggiore per coloro che provengono da contesti socioeconomici bassi<sup>12</sup> (Commissione europea/Eurydice, 2014). PISA 2018 conferma le precedenti indagini internazionali (si vedano OCSE, 2014a e Flisi e Blasko, 2019), in quanto gli studenti provenienti da contesti so-

---

12 L'impatto della partecipazione a livello ECEC diminuisce man mano che gli studenti progrediscono nel sistema educativo.

Figura II.1.3: Percentuale di studenti di 15 anni che hanno trascorso oltre un anno nell'ECEC, 2018



BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
97.6	98.3	98.2	94.1	94.2	95.0	96.6	96.1	58.1	80.0	95.9	96.9	80.9	94.2	85.2	96.1	88.1	90.0	96.9	85.4	89.9
AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
92.3	82.4	85.2	94.7	89.8	90.7	75.9	93.3	68.5	76.8	39.7	73.8	68.6	67.5	86.2	98.2	77.5	:	96.4	32.3	41.9

Fonte: OCSE, database PISA 2018.

### Nota esplicativa

Le percentuali in figura sono state calcolate sulla base della variabile PISA 2018 DURECEC (“Duration in early childhood education and care”) e si basano sulle risposte degli studenti.

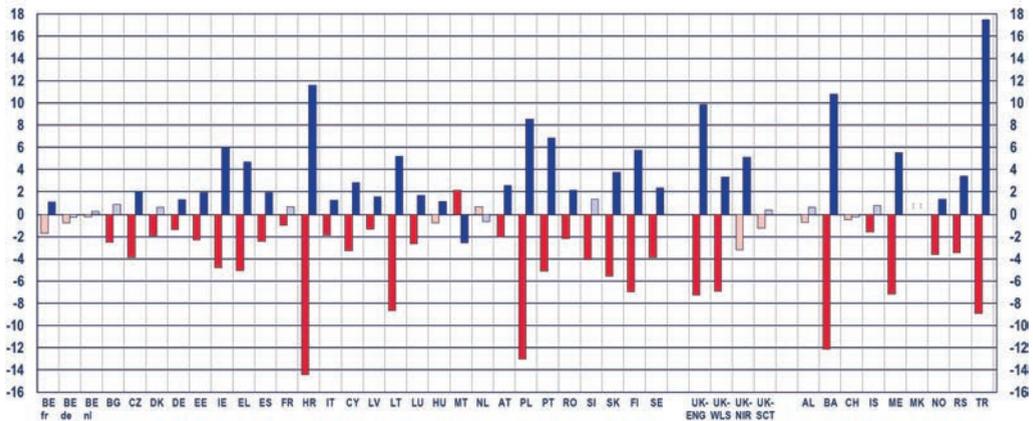
Cfr. tabella A6 nell'allegato II: tabelle statistiche.

### Nota specifica per paese

**Macedonia del Nord:** i dati non sono disponibili per questa variabile.

cioeconomici bassi hanno meno probabilità di partecipare all'ECEC per più di un anno nella stragrande maggioranza dei sistemi educativi europei. Al contrario, gli studenti provenienti da ambienti socioeconomici elevati tendono a partecipare maggiormente in quasi tutti i sistemi educativi. La figura II.1.4 presenta le differenze tra i tassi di partecipazione all'ECEC di studenti di 15 anni provenienti da contesti socioeconomici diversi rispetto alla popolazione studentesca complessiva di questa fascia di età. Essa evidenzia, da un lato, la differenza tra il tasso di partecipazione degli studenti provenienti da contesti socioeconomici bassi (in rosso) rispetto a tutti gli studenti; e, dall'altro, la differenza tra il tasso di partecipazione degli studenti provenienti da contesti socioeconomici elevati (in blu) rispetto a tutti gli studenti.

**Figura II.1.4: Differenze nella partecipazione all'ECEC tra gli studenti di 15 anni, in punti percentuali, per stato socioeconomico, 2018**



**Valori positivi:** Rispetto alla popolazione studentesca complessiva di 15 anni, una percentuale più elevata di studenti di 15 anni di entrambi i gruppi legati al contesto socioeconomico ha partecipato all'ECEC per più di un anno  
**Valori negativi:** Rispetto alla popolazione studentesca complessiva di 15 anni, una percentuale inferiore di studenti di 15 anni di entrambi i gruppi legati al contesto socioeconomico ha partecipato all'ECEC per più di un anno.

	Differenze statisticamente significative	Differenze NON statisticamente significative
Differenza tra <b>contesti socioeconomici bassi (CSB)</b> e popolazione studentesca complessiva	■	■
Differenza tra <b>contesti socioeconomici elevati (CSE)</b> e popolazione studentesca complessiva	■	■

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Differenza CSB e tutti	-1.7	-0.8	-0.2	-2.5	-3.9	-1.9	-1.4	-2.3	-4.8	-5.1	-2.4	-1.0	-14.4	-1.9	-3.3	-1.3	-8.6	-2.6	-0.8	2.1	0.6
Differenza CSE e tutti	1.0	-0.3	0.2	0.8	2.0	0.6	1.3	1.9	6.0	4.7	1.9	0.6	11.6	1.2	2.8	1.5	5.2	1.7	1.1	-2.6	-0.6
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Differenza CSB e tutti	-2.0	-13.0	-5.1	-2.2	-4.1	-5.6	-7.0	-3.9	-7.3	-6.9	-3.2	-1.2	-0.7	-12.2	-0.5	-1.6	-7.2	:	-3.6	-3.4	-8.9
Differenza CSE e tutti	2.5	8.5	6.8	2.1	1.3	3.8	5.7	2.3	9.9	3.3	5.1	0.4	0.6	10.8	-0.2	0.8	5.5	:	1.3	3.4	17.5

Fonte: OCSE, database PISA 2018.

**Nota esplicativa**

La figura mostra le differenze nella percentuale di studenti di 15 anni provenienti da contesti socioeconomici diversi che hanno partecipato per più di un anno all'ECEC e nella popolazione studentesca complessiva di 15 anni. I dati sono tratti dalla variabile PISA 2018 DURECEC e si basano sulle risposte degli studenti. La categoria "Studenti da contesti socioeconomici bassi" si riferisce agli studenti provenienti da famiglie con un livello socioeco-

mico basso (25° percentile in termini di livello socioeconomico) che hanno trascorso più di un anno nell'ECEC. La categoria "Studenti da contesti socioeconomici elevati" si riferisce agli studenti provenienti da famiglie con uno livello socioeconomico elevato (75° percentile in termini di livello socioeconomico) che hanno trascorso più di un anno nell'ECEC.

I **caratteri in grassetto** nella tabella indicano che la differenza in punti percentuali tra "Tutti" gli studenti e coloro che provengono da "contesti socioeconomici bassi" o tra "Tutti" gli studenti e coloro che provengono da "contesti socioeconomici elevati" è statisticamente significativa intorno al 5%.

### **Nota specifica per paese**

**Macedonia del Nord:** i dati non sono disponibili per questa variabile.

I dati mostrano come il contesto socioeconomico degli studenti di 15 anni possa servire da buon indicatore del fatto che hanno già partecipato all'ECEC. Una percentuale inferiore di studenti svantaggiati rispetto alla media ha riferito di aver partecipato all'ECEC per più di un anno in tre quarti dei sistemi esaminati. La differenza (statisticamente significativa) nei tassi di partecipazione è stata particolarmente elevata in Croazia (14,4 punti percentuali), Polonia (13,0 punti percentuali) e Bosnia ed Erzegovina (12,2 punti percentuali), nonché in Lituania e Turchia (circa 9,0 punti percentuali). Nella maggior parte dei sistemi educativi, una percentuale più elevata di studenti provenienti da contesti socioeconomici elevati tende a partecipare all'ECEC, rispetto alla media. La differenza è particolarmente marcata - intorno ai 10 punti percentuali - in Croazia, Polonia, Regno Unito (Inghilterra), Bosnia ed Erzegovina; così come in Turchia (17,5 pp).

Il divario di partecipazione tra i due gruppi - studenti provenienti da contesti socioeconomici bassi ed elevati - varia da paese a paese. È di oltre 20 punti percentuali in Croazia, Polonia, Bosnia ed Erzegovina e Turchia; ma esiste anche una differenza di oltre 10 punti percentuali tra questi due gruppi in Irlanda, Lituania, Portogallo, Finlandia, Regno Unito (Inghilterra e Galles) e Montenegro. Ciò potrebbe evidenziare un problema generale di accesso all'ECEC relativo a un periodo di 10-15 anni fa nella maggior parte di questi sistemi educativi (si veda la figura C1, Commissione europea/Eurydice, 2014). Al contrario, vi sono differenze molto piccole (e statisticamente non significative) relative al contesto socioeconomico degli studenti in Belgio (Comunità tedesca e fiamminga), nei Paesi Bassi, in Regno Unito (Scozia) e in Svizzera.

I dati empirici sin qui presentati relativi all'indagine PISA 2018 confermano ancora una volta come gli studenti provenienti da contesti socioeconomici diversi tendano ad aver partecipato all'ECEC a livelli diversi. Gli studenti provenienti da ambienti svantaggiati partecipano meno nonostante l'ampio consenso sull'impatto positivo della partecipazione all'ECEC sul rendimento scolastico. Ciò può essere dovuto a problemi di accesso, quali, ad esempio, disponibilità di posti, costi proibitivi o mancanza di informazioni ai genitori.

## II.2. FINANZIAMENTI PER L'ISTRUZIONE SCOLASTICA

---

### Risultati principali

- L'istruzione scolastica in Europa è finanziata prevalentemente con denaro pubblico.
- Il finanziamento pubblico dell'istruzione implica una redistribuzione della ricchezza a favore delle famiglie con redditi relativamente bassi e, spesso, ci si attende che "metta tutti nelle stesse condizioni", riducendo l'effetto del contesto socioeconomico sul rendimento degli studenti.
- Il finanziamento pubblico è una condizione necessaria, ma non sufficiente, per l'equità nell'istruzione.
- Il finanziamento pubblico per studente nell'ambito dell'istruzione primaria e secondaria inferiore in Europa varia tra 1.940 e 13.430 standard di potere d'acquisto (SPA). Il valore mediano corrisponde a 5.962 SPA.
- In Europa, 37 dei 42 sistemi educativi europei esaminati hanno almeno un'importante iniziativa politica in atto per promuovere l'equità nell'istruzione, ridurre le disuguaglianze o sostenere gli studenti svantaggiati.
- In alcuni paesi europei, la spesa privata per l'istruzione scolastica equivale a meno dell'1% della spesa pubblica, mentre nella maggior parte oscilla tra il 2% e il 10%. La Turchia costituisce un'eccezione che si attesta al 19%. Il valore mediano è del 5,25%.

L'espansione della scuola pubblica ha consentito a un numero maggiore di bambini di avere accesso all'istruzione. Ciò ha comportato una riduzione della disuguaglianza nel livello di istruzione con vantaggi sia personali che sociali (Roser e Ortiz-Ospina, 2016). L'istruzione scolastica può essere finanziata da vari enti. Tra questi, il governo (a livello locale, regionale o nazionale), la chiesa o altri enti religiosi, organizzazioni non governative e persone o organizzazioni private. Una distinzione fondamentale è tra i finanziamenti provenienti da autorità pubbliche e quelli provenienti da fonti private<sup>1</sup>. Mentre nelle scuole finanziate privatamente i genitori (o i tutori legali dei bambini) prendono le proprie decisioni e finanziano direttamente la scuola di loro scelta, nel caso dell'istruzione finanziata con fondi pubblici i pagamenti sono indiretti. I genitori pagano le tasse che vengono poi utilizzate dalle autorità pubbliche per finanziare le scuole: le autorità decidono quindi quanto spendere e come assegnare i finanziamenti alle scuole.

---

<sup>1</sup> Ovviamente, poiché le autorità pubbliche fanno affidamento sulle tasse per finanziare le scuole pubbliche, si potrebbe sostenere che tutti i finanziamenti derivano essenzialmente da fonti private. Malgrado ciò sia corretto in senso stretto, la distinzione fonti pubblico-private mantiene la sua validità dal punto di vista della giustizia sociale.

L'istruzione finanziata con fondi pubblici comporta un certo grado di redistribuzione della ricchezza. Ciò avviene in due modi principali. Il primo attraverso il sistema fiscale: l'imposta pagata dai genitori dipende dal reddito, di conseguenza i genitori meno abbienti pagano meno tasse, e, dunque, spendono relativamente meno dei genitori più ricchi per mandare i propri figli a una scuola pubblica<sup>2</sup>. Questo tipo di redistribuzione ha effetto immediato, nel momento in cui il bambino inizia a frequentare una scuola pubblica.

Il secondo si sviluppa attraverso il mercato del lavoro e, quindi, entra in vigore solo dopo che gli studenti si diplomano a scuola. La logica è semplice. Supponendo che l'istruzione nelle scuole pubbliche sia disponibile per tutti e uguale per tutti, allora tutti gli studenti avranno le stesse possibilità di avere successo e di raccogliere i frutti dell'istruzione. Poiché uno dei vantaggi consiste nell'acquisizione delle conoscenze e delle competenze necessarie per ottenere un buon lavoro e garantire un reddito più elevato in futuro, gli studenti provenienti da famiglie di un livello socioeconomico inferiore hanno quindi l'opportunità di arrivare più in alto nella scala socioeconomica<sup>3</sup>. Di conseguenza, la scuola pubblica comporta una redistribuzione della ricchezza e un effetto di equalizzazione.

Come risultato della promessa di parità di opportunità di istruzione per tutti i bambini, le aspettative delle scuole pubbliche sono molto alte. Come sostiene Merry (2020, p. 21-22), "dalla metà del diciannovesimo secolo, si è diffusa in tutto il mondo la convinzione che le scuole esistano per 'mettere tutti i bambini nelle stesse condizioni' di apprendimento e opportunità"<sup>4</sup>. In altre parole, la scuola pubblica è comunemente percepita come avente un ruolo importante nella mobilità sociale. Se tale percezione è ben fondata, un maggiore

---

2 Anche le scuole private che dipendono dallo Stato sono finanziate pubblicamente in una certa misura (si veda il capitolo II.3) e le scuole pubbliche possono, in alcuni casi, ricevere finanziamenti (o un sostegno equivalente) da fonti private. Tuttavia, per il bene della discussione, semplificheremo la distinzione. Quindi, per scuole pubbliche intendiamo quelle finanziate esclusivamente o prevalentemente con fondi pubblici e, ugualmente, parlando di scuole private ci riferiamo a scuole finanziate esclusivamente o prevalentemente da privati. Di conseguenza, i termini scuola finanziata con fondi pubblici e scuola pubblica sono usati in modo intercambiabile nel presente capitolo, così come i termini scuola finanziata da privati e scuola privata).

3 Tuttavia, come sostiene Atkinson (2015), la relazione tra istruzione e reddito non è lineare. "I titoli di studio da soli non sono sufficienti a spiegare il modello più finemente graduato che osserviamo quando guardiamo i guadagni individuali" (ibid., p. 104).

4 Effettivamente, l'idea che le scuole offrissero pari opportunità di istruzione universali faceva parte originariamente di un'agenda politica più ampia. Uno dei primi fautori di un'educazione universale ed equa, il filosofo tedesco Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), si schierò a favore della parità di opportunità scolastiche per tutti, auspicando che l'educazione avrebbe portato alla trasformazione morale della società e al modellamento della nazione tedesca (Vincent, 2013).

finanziamento delle scuole pubbliche dovrebbe portare a una maggiore equità nell'istruzione, che alla fine dovrebbe tradursi in una maggiore uguaglianza socioeconomica. Studi empirici suggeriscono che il ragionamento è corretto, ma solo in parte. Busemeyer (2015) rileva come la spesa pubblica per l'istruzione riduca la disuguaglianza di reddito. Tuttavia, come spiegheremo nelle prossime pagine, il collegamento tra finanziamento pubblico ed equità nell'istruzione non è semplice.

Un modo rapido per valutare l'importanza dei finanziamenti pubblici per l'equità nell'istruzione scolastica è condurre mentalmente un esperimento. Quale sarebbe l'impatto sull'equità se non ci fossero fondi pubblici o se le scuole finanziate con fondi pubblici cessassero di esistere? Si potrebbe quindi immaginare, come è avvenuto in passato soprattutto nell'antichità, una società in cui esistono poche o nessuna scuola e l'istruzione viene offerta solo da genitori o insegnanti privati. Le scuole esistenti sono a finanziamento privato, accessibili unicamente alle famiglie che possono permettersi le rette<sup>5</sup>. Chiaramente, l'equità, in passato, era influenzata negativamente. L'istruzione era disponibile solo per quei pochi bambini abbastanza fortunati da avere genitori che potessero permettersi di mandare i figli a scuola o che avessero il tempo e le capacità per svolgere il lavoro da soli.

Lo scoppio della pandemia sanitaria globale di COVID-19, che ha coinciso con la preparazione del presente rapporto, offre un'opportunità rara (sebbene indesiderata) per andare oltre qualsiasi scenario controfattuale. Il lockdown sociale ed economico ha costretto le scuole di molti paesi europei a chiudere, il che ha portato i cittadini e le autorità europee a vivere effettivamente una vita senza poter accedere alle scuole, o con un accesso molto limitato, e ad iniziare a comprendere le implicazioni che ciò potrebbe avere sull'equità.

Commentatori sociali e scienziati hanno avvertito che gli effetti sarebbero stati gravi sui bambini più svantaggiati. Tali bambini potrebbero non avere accesso agli strumenti necessari per l'apprendimento online, o genitori in grado di sostenerli, di conseguenza potrebbero non essere in grado di tenere il passo con l'istruzione a casa<sup>6</sup>. Diversi articoli pubblicati sulla stampa (ad esempio, The Guardian, 2020 e The Economist, 2020a, 2020b,

---

5 Da una prospettiva storica, l'istruzione di bambini in età scolare tendeva a essere un affare privato (Roeder, 2015) e accessibile solo a una frazione di bambini, dato che l'istruzione di massa è stata introdotta solo in alcune parti d'Europa nel XVIII secolo (Lawton e Gordon, 2002).

6 Sebbene al momento della stesura del presente documento non fossero ancora stati pubblicati studi scientifici sull'effettivo impatto del COVID-19 sull'equità nell'istruzione, il documento programmatico del JRC "Educational inequalities in Europe and physical school closures during Covid-19" fornisce alcuni spunti interessanti (<https://ec.europa.eu/jrc/en/research/crosscutting-activities/fairness>).

2020c) hanno evidenziato come la chiusura delle scuole avrebbe un effetto negativo sull'equità nell'istruzione.

I bambini più poveri sono coloro che soffrono maggiormente. Le lezioni su Zoom sono di scarsa utilità se a casa manca un buon Wi-Fi o se devi combattere con tre fratelli per un singolo telefono. E mentre nelle famiglie più ricche spesso i genitori sono ben istruiti e incoraggiano i propri figli a fare i compiti e li aiutano quando hanno difficoltà, per le famiglie più povere potrebbe non essere così. In tempi normali, la scuola aiuta a far sì che tutti siano nelle stesse condizioni. Senza di essa, il divario di rendimento tra i bambini ricchi e quelli della classe lavoratrice aumenterà [...]. (The Economist, 2020c).

In mancanza di finanziamento delle scuole pubbliche, quindi, è chiaro che i bambini più svantaggiati nella società sarebbero le vittime principali. Se l'assenza di finanziamenti pubblici è il risultato delle recenti chiusure scolastiche, che si ritiene abbiano effetti negativi sull'equità, allora deve sicuramente essere vero il contrario per l'equità? Dopotutto, senza finanziamenti pubblici sufficienti sarebbe stato impossibile investire nelle infrastrutture necessarie o assumere insegnanti per scuole pubbliche o private che dipendono dallo Stato. È per questo motivo che nella prossima sezione esamineremo il livello di finanziamento pubblico per studente nei sistemi educativi europei (II.2.1). Tuttavia, l'attuale letteratura di ricerca suggerisce come la relazione tra i livelli di finanziamento e l'equità non sia lineare.

Da un lato, come spiegano Roser e Ortiz-Ospina (2016), la spesa per l'istruzione è positivamente correlata al rendimento degli studenti. Dall'altro, "al di sopra di un certo livello di reddito nazionale, il rapporto tra i punteggi PISA e la spesa per l'istruzione per alunno diviene praticamente inesistente" (ibid.). Allo stesso modo, Schütz, Ursprung e Wößmann (2008) rilevano che il livello medio di spesa per l'istruzione (per studente) nei paesi OCSE non influenza l'uguaglianza di opportunità, mentre Kyriakides (2015, p. 218) ribadisce che "aumentare la l'importo del finanziamento per studente non si traduce necessariamente in risultati migliori per gli studenti", e Wößmann (2003) sostiene che le differenze di rendimento degli studenti sono meglio attribuite a differenze strutturali piuttosto che di risorse.

Secondo Merry (2020), ulteriori finanziamenti pubblici possono consentire il perseguimento di diverse "strategie basate sulla giustizia". Ad esempio, è possibile utilizzare risorse fiscali aggiuntive che comportino

la riduzione della dimensione della classe; misure a valore aggiunto che monitorino i risultati delle minoranze; la riduzione di compiti a casa; lezioni individuali dopo scuola e programmi estivi di potenziamento; un'istruzione bilingue; servizi di diagnosi optometrica e audiologica; personale extra; cliniche della comunità scolastica (ibid., p. 69).

Sebbene queste azioni (alcune delle quali saranno trattate nei Capitoli II.10-II.12) appaiano molto promettenti, molte di esse hanno "avuto un modesto successo", (ibid.).

Vi sono diverse possibili ragioni per questa (non) relazione controintuitiva tra finanziamenti aggiuntivi ed equità nell'istruzione. Prima di tutto, l'aumento dei finanziamenti pubblici di per sé potrebbe non essere sufficiente. Il suo potenziale effetto positivo può essere compensato da caratteristiche strutturali del sistema educativo, come guidare i bambini verso percorsi differenziati o percorsi precoci nella loro istruzione (Franck e Nicaise, 2017). In secondo luogo, anche se potrebbero essere disponibili finanziamenti aggiuntivi, questi potrebbero non riuscire a raggiungere le scuole o gli studenti che ne hanno maggiormente bisogno (Merry, 2020)<sup>7</sup>. In terzo luogo, gli investimenti in infrastrutture aggiuntive o nel personale avranno scarso effetto se gli studenti svantaggiati continuano a sentirsi alienati dal processo di apprendimento (ibid.). Da ultimo, ma certamente non meno importante, la spesa aggiuntiva per l'istruzione non affronta le ragioni che hanno portato alla disuguaglianza nell'istruzione, come la concentrazione della povertà specifica per area (ibid.).

In conclusione, il fatto che le scuole abbiano bisogno di finanziamenti per esistere e funzionare, in combinazione con la letteratura che rileva come livelli più elevati di finanziamento pubblico non si traducano sempre in maggiore equità, suggerisce che la relazione tra finanziamento pubblico ed equità non è lineare.

Un altro risultato significativo della ricerca relativo al finanziamento è che "l'effetto del contesto familiare [sull'equità] è maggiore nei paesi con una quota maggiore di finanziamenti privati" (Schütz, Ursprung e Wößmann, 2008, p. 281)<sup>8</sup>. Ciò potrebbe essere dovuto a diversi motivi. Ad esempio, livelli più elevati di finanziamento privato possono significare che più studenti frequentano scuole private, che esistono più scuole private, che le scuole private sono in media più costose o che i genitori devono (o scelgono di) investire di più in altre forme di istruzione privata<sup>9</sup>. In ogni caso, è probabile che una quota più elevata di finanziamenti privati sia correlata negativamente all'equità nell'istruzione, considerato che la capacità di investire nell'istruzione privata è distribuita in modo diseguale nella società. In parole povere, i genitori con uno stato socioeconomico più elevato si trovano in una posizione finanziaria migliore e/o sono maggiormente disposti a spendere parte del proprio reddito

---

7 Si veda anche il capitolo II.10.

8 Al contrario, Busemeyer (2015) rileva come livelli più elevati di finanziamento privato siano associati a livelli più elevati di uguaglianza socioeconomica.

9 Schütz, Ursprung e Wößmann (2008) hanno anche scoperto che l'impatto del contesto socioeconomico sull'equità è minore nei paesi con più scuole private. Tuttavia, Wößmann (2003) ha evidenziato come la concorrenza delle scuole private possa aiutare a migliorare il rendimento degli studenti. Pertanto, la scuola privata di per sé potrebbe non essere un fattore negativo per l'equità nell'istruzione.

per l'istruzione dei loro figli, rispetto ai genitori che vivono in un contesto socioeconomico basso. Come spiegato in precedenza, il finanziamento della scuola pubblica ha lo scopo di compensare parzialmente le opportunità ineguali di istruzione, sebbene ciò non precluda ai genitori di investire privatamente nell'istruzione dei propri figli. Di conseguenza, un rapporto relativamente alto tra spesa pubblica e privata per l'istruzione scolastica può essere correlato a un livello relativamente basso di equità nell'istruzione.

Dopo aver esaminato la letteratura sul potenziale dell'istruzione finanziata con fondi pubblici in termini di equità nell'istruzione, le prossime due sezioni esamineranno

- la distribuzione della spesa pubblica per l'istruzione primaria e secondaria (II.2.1), e
- il rapporto tra spesa privata (famiglie) e spesa pubblica per l'istruzione in Europa (II.2.2).

### **II.2.1. Finanziamenti pubblici per studente**

L'importo dei finanziamenti pubblici per le scuole dipende da molti fattori. Le dimensioni dell'economia e le entrate fiscali a disposizione del governo sono importanti, così come le richieste concorrenti di altri servizi pubblici e istituti di istruzione non scolastica. Anche il numero di studenti e scuole, così come la popolazione studentesca e la densità scolastica, hanno un impatto. Infine, date le richieste concorrenti e i vincoli finanziari, è necessario prendere una decisione politica sull'importo da spendere per le scuole. Ovviamente, i paesi più ricchi hanno maggiori fondi pubblici a loro disposizione e i paesi con una popolazione studentesca più alta devono impegnare più fondi per soddisfare il livello più elevato di bisogno.

Piuttosto che controllare le dimensioni dell'economia, la figura II.2.1 esamina la spesa pubblica nell'istruzione primaria e secondaria inferiore per alunno/studente<sup>10</sup>. In termini di equità nell'istruzione, è più importante evidenziare la spesa media per studente, sebbene tale indicatore non rifletta la capacità finanziaria dei sistemi educativi<sup>11</sup>.

Secondo gli ultimi dati Eurostat disponibili, nel 2016 la spesa pubblica europea per studente era, in media, di 5.962 SPA (standard di potere d'acquisto)<sup>12</sup>. Date le diverse dimensioni delle economie europee, è naturale che la spesa pubblica per studente differisca tra loro.

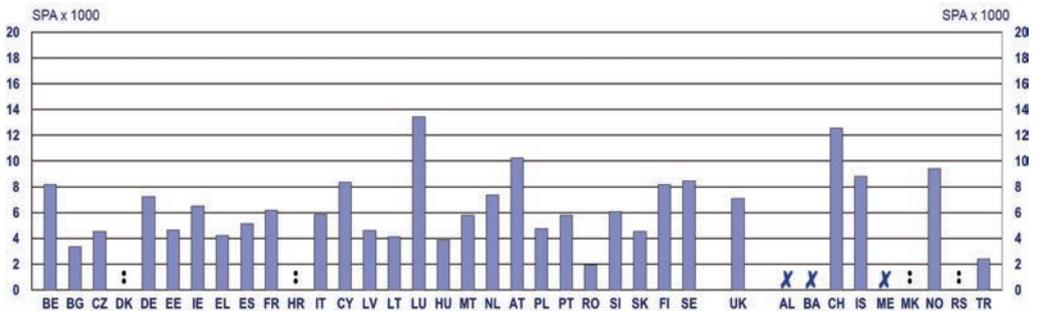
---

<sup>10</sup> I dati sono tratti da Eurostat che fornisce i valori sommati per i livelli ISCED 1-2, ma non per i livelli ISCED 1-3.

<sup>11</sup> I lettori interessati alla spesa pubblica per l'istruzione in relazione alle dimensioni dell'economia potrebbero voler consultare Roser e Ortiz-Ospina (2016).

<sup>12</sup> Salvo diversa indicazione, la media nel presente capitolo si riferisce al valore mediano. Sul significato di SPA, si veda la nota esplicativa della figura II.2.1.

**Figura II.2.1: Spesa pubblica per l'istruzione per alunno/studente nell'istruzione a tempo pieno in SPA (ISCED 1-2), 2016**



SPA

BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
8 173	3 345	4 527	:	7 249	4 651	6 489	4 232	5 125	6 179	:	5 852	8 353	4 619	4 108	13 430	3 863	5 785	7 357
AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		UK	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
10 248	4 733	5 787	1 940	6 073	4 541	8 178	8 449		7 100	X	X	12 562	8 809	X	:	9 409	:	2 416

Fonte: Eurostat [educ\_uae\_fine09] (ultimo aggiornamento: 24/02/20).

### Nota esplicitiva

Per facilitare il confronto tra sistemi, la spesa è espressa in standard di potere d'acquisto (SPA). Gli SPA si ottengono dividendo il valore originale in unità monetarie nazionali per la rispettiva parità di potere d'acquisto (PPA). La PPA è un tasso di conversione della valuta che converte gli indicatori economici espressi in una valuta nazionale in una valuta comune artificiale che eguaglia il potere d'acquisto delle diverse valute nazionali. Lo SPA acquista, quindi, lo stesso volume di beni e servizi in tutti i paesi.

Pertanto, i paesi relativamente più ricchi (in termini di PIL pro capite) possono permettersi di spendere più denaro pubblico per studente rispetto ad altri paesi, anche sulla base delle differenze di prezzo nazionali (Roser e Ortiz-Ospina, 2016)<sup>13</sup>.

Più specificamente, Lussemburgo, Austria e Svizzera spendono oltre 10.000 SPA per studente dalle casse pubbliche, mentre Bulgaria, Ungheria, Romania e Turchia spendono meno di 4.000 SPA (cfr. figura II.2.1). La maggior parte dei paesi, ovvero Cechia, Germania, Estonia, Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Italia, Lettonia, Malta, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Slovenia, Slovacchia e Regno Unito, spende tra 4.000 e 8.000 SPA per studente.

<sup>13</sup> Si veda, in particolare, la figura "Spesa pubblica per studente della scuola primaria rispetto al PIL pro capite, 2013", ('Government expenditure per primary student vs GDP per capita, 2013').

In linea di principio, una maggiore spesa pubblica per studente dovrebbe essere una buona notizia per l'equità nell'istruzione, sebbene come spiegato nella sezione precedente siano necessarie alcune precisazioni. Un elevato livello di finanziamento pubblico, di per sé, non garantisce buoni risultati in termini di equità e, inoltre, è improbabile che l'effetto sia proporzionato. Di conseguenza, le differenze tra i sistemi educativi nei livelli di finanziamento pubblico non si traducono necessariamente in differenze proporzionate nei livelli di equità (Roser e Ortiz-Ospina, 2016). Questo punto sarà discusso ulteriormente nella Parte III, dove la correlazione tra finanziamenti pubblici ed equità viene valutata empiricamente.

## **II.2.2. Finanziamenti pubblici e privati**

Il secondo indicatore Eurostat introdotto nel presente capitolo corrisponde alla spesa (privata) delle famiglie come percentuale relativa alla spesa pubblica totale per l'istruzione (ISCED 1-3). Questi dati sono utili dal punto di vista dell'equità in quanto riflettono la realtà sulla base del fatto che, nella maggior parte dei paesi, lo Stato non possiede un monopolio perfetto sull'istruzione dei bambini. Pertanto, anche nei casi in cui le scuole pubbliche costituiscono la maggioranza in un sistema educativo, i genitori possono ancora investire in servizi educativi complementari privati o, addirittura, sostituire il privato con l'istruzione finanziata con fondi pubblici<sup>14</sup>.

I genitori che hanno la possibilità di mandare i loro figli in costose scuole private o di integrare la loro istruzione pubblica con lezioni finanziate privatamente o attività extracurricolari potrebbero incrementare le possibilità di successo dei propri figli. Poiché la capacità finanziaria per l'investimento privato nell'istruzione è distribuita in modo diseguale, è facile comprendere perché un rapporto di finanziamento pubblico/privato più elevato possa essere associato a livelli di equità inferiori.

Una percentuale più alta di finanziamento (privato) delle famiglie significa che investimenti privati relativamente maggiori vanno all'istruzione scolastica. Poiché l'investimento privato nell'istruzione è una funzione del reddito dei genitori e considerato che maggiori investimenti privati potrebbero portare a migliori risultati degli studenti, i figli delle famiglie provenienti da contesti socioeconomici bassi sono relativamente svantaggiati. Di conseguenza, se l'istruzione finanziata con fondi pubblici è destinata a rendere irrilevante il contesto socioeconomico degli studenti in termini di rendimento scolastico, allora, teoricamente, una percentuale più elevata implica che tale processo è a rischio.

---

<sup>14</sup> Sulla dimensione relativa del settore privato, si veda il capitolo II.3.



ta, Portogallo, Regno Unito, Spagna e Turchia. La Turchia si distingue in quanto ha di gran lunga la percentuale più alta di spesa privata con quasi il 19% (cfr. figura II.2.2). Allo stesso tempo, come mostrato nel capitolo successivo (si veda la figura II.3.1), possiede una delle percentuali più basse in termini di popolazione studentesca nelle scuole private (che va dal 4,3% nell'istruzione primaria al 5,2% nella scuola secondaria inferiore e all'8,8% nella scuola secondaria superiore). Poiché ciò non avviene in Spagna, Portogallo, Regno Unito, a Cipro o Malta, ne consegue che l'elevata percentuale di spesa privata in Turchia è dovuta a qualcosa di diverso dalla proporzione della popolazione studentesca nelle scuole private. In ogni caso, il fatto che la spesa delle famiglie sia relativamente più alta in tutti questi paesi (Turchia inclusa) può significare che l'equità nell'istruzione è relativamente più bassa.

## II.3. DIFFERENZIAZIONE E TIPI DI SCUOLA

---

### Risultati principali

L'analisi dei tipi di scuola da diverse angolazioni contribuisce a comprendere il grado di differenziazione nei paesi europei. Sebbene la grande varietà di tipi di scuola possa soddisfare le diverse esigenze degli studenti, essa può anche aumentare le disuguaglianze educative. Pertanto, è importante trovare il giusto equilibrio tra l'obiettivo di soddisfare esigenze diverse e l'equità educativa.

La maggior parte dei sistemi educativi europei offre diversi tipi di scuola per soddisfare le diverse esigenze degli studenti. La differenziazione può essere effettuata sulla base della governance e del finanziamento (settore pubblico o privato), del curriculum (ad esempio, scuole che offrono diverse specializzazioni o percorsi educativi) o delle caratteristiche strutturali (diversi tipi di scuola che soddisfano diversi gruppi di età o livelli di istruzione in parallelo).

- Le scuole private, soprattutto quelle a pagamento, possono aumentare la segregazione sociale e accademica in un sistema educativo e, di conseguenza, le disuguaglianze educative. Tuttavia, i ricercatori indicano anche che le disuguaglianze educative potrebbero essere minori nei sistemi con settori privati più ampi.
- La differenziazione curricolare esiste nella metà dei sistemi educativi analizzati nel presente rapporto. Come modello generale, quando la differenziazione curricolare inizia a livello primario, continua per tutti i livelli scolastici.
- Solo nove sistemi educativi hanno una differenziazione strutturale. Tuttavia, tale forma di differenziazione ha importanti conseguenze su altre caratteristiche sistemiche come la scelta della scuola, l'ammissione a scuola o la scelta del percorso di istruzione.

Sebbene queste caratteristiche del sistema educativo possano essere indipendenti l'una dall'altra, in realtà sono spesso interconnesse. Poiché gli istituti privati di istruzione hanno, spesso, una maggiore autonomia di quelli pubblici, la differenziazione pubblico/privato può contribuire a una maggiore differenziazione curricolare. È possibile riscontrare connessioni simili anche tra differenziazione pubblico/privato e strutturale, sebbene in misura minore.

In tutti i sistemi educativi, gli studenti differiscono gli uni dagli altri per background, esperienze, abilità e bisogni. Molti paesi cercano di far fronte a tali differenze introducendo la differenziazione nel loro sistema educativo. La differenziazione viene offerta raggruppando gli studenti in base alle loro capacità, ai loro interessi o ad altre caratteristiche. Gli studenti possono essere raggruppati in classi, scuole o programmi/percorsi scolastici diversi. Tali raggruppamenti possono essere basati sulla scelta (si veda il capitolo II.4) o sulla selezione (si veda il capitolo II.5). Indipendentemente dal sistema sottostante, tuttavia, un effetto im-

portante della differenziazione è che gli studenti con livelli di abilità simili tendono a riunirsi all'interno delle stesse scuole o all'interno delle stesse classi (Parker et al., 2016, p. 12).

Il presente capitolo si concentra sulla differenziazione attraverso una gamma di diversi tipi di scuola. L'introduzione della diversità nell'offerta educativa attraverso un numero maggiore di tipi di scuola si basa sul presupposto che l'istruzione sia un "quasi mercato", in cui una maggiore concorrenza può migliorare le prestazioni dei fornitori dell'istruzione e, in ultima analisi, i risultati di apprendimento degli studenti, aumentando così l'efficacia dell'istruzione stessa (Dumay e Dupriez, 2012). Diversi tipi di scuole possono adattarsi a diversi studenti; pertanto, la diversità offerta può portare a migliori opportunità educative per tutti. Tuttavia, l'evidenza empirica suggerisce anche che la differenziazione e la diversità nei tipi di scuola tendono ad aumentare l'impatto del contesto socioeconomico sui risultati degli studenti (Ammermüller, 2005; Strietholt et al., 2019). In sistemi altamente differenziati, il divario tra i risultati degli studenti provenienti da contesti socioeconomici superiori e inferiori è maggiore.

In tale contesto, il presente capitolo discute la disponibilità di diversi tipi di scuola nei sistemi educativi attraverso tre dimensioni<sup>1</sup>:

- **Differenziazione pubblico/privato:** si riferisce all'esistenza di scuole private accanto a scuole pubbliche che differiscono nelle loro regole di governance.
- **Differenziazione curricolare:** si verifica quando diversi tipi di scuola possono seguire diversi curricula di base o alcuni tipi di scuola possono deviare dai curricula di base.
- **Differenziazione strutturale:** si riferisce a diversi modelli di istruzione primaria e secondaria esistenti in parallelo all'interno di un sistema educativo. Nel caso della differenziazione strutturale, gli studenti possono iscriversi a diversi tipi di scuola in età diverse, il che significa che diversi gruppi di studenti sperimentano transizioni tra scuole in età diverse nel loro percorso educativo.

---

<sup>1</sup> Una quarta dimensione in base alla quale si possono distinguere i tipi di scuola è legata alla selettività. Tale **differenziazione selettiva** esiste quando le scuole, all'interno dello stesso settore, seguendo lo stesso curriculum e operando all'interno di una struttura uniforme, differiscono nel modo in cui definiscono i criteri di ammissione. Una forma di differenziazione selettiva è la selettività in base al rendimento degli studenti. Esistono scuole selettive in base al rendimento degli studenti, ad esempio, nel Regno Unito - Inghilterra e Irlanda del Nord - (*grammar schools*) e in Grecia (ginnasi e licei sperimentali). Un'altra forma di differenziazione selettiva è la selezione basata sull'affiliazione religiosa rappresentata da alcuni tipi di scuole pubbliche nel Regno Unito (scuole religiose in Inghilterra e Galles e scuole integrate nell'Irlanda del Nord). La differenziazione selettiva sarà discussa nel capitolo II.5 relativo alle politiche di ammissione a scuola.

### II.3.1. Differenziazione pubblico/privato

La differenziazione pubblico/privato si verifica quando un sistema educativo comprende istituti privati di istruzione che hanno strutture di governance o quadri normativi diversi da quelli del settore pubblico. Le scuole pubbliche sono controllate e gestite dalle autorità educative pubbliche o da altri enti pubblici<sup>2</sup>, mentre il controllo e la gestione degli istituti privati di istruzione sono garantiti da enti privati esterni al governo<sup>3</sup>. A causa di tali differenze tra le strutture di governance, potrebbero esserci differenze significative tra tali istituti in riferimento al quadro normativo che include le procedure di ammissione (si veda il capitolo II.5), i contenuti dell'insegnamento, la valutazione o altre aree. Quando le scuole private non sono vincolate dagli stessi regolamenti delle scuole pubbliche, queste incrementano la scelta educativa. La presenza di istituti privati nei sistemi educativi sviluppa le loro caratteristiche di "quasi mercato".

Oltre alla governance, le principali fonti di finanziamento rappresentano un'altra importante differenza tra gli istituti di istruzione. In particolare, gli istituti privati possono dipendere o non dipendere dallo Stato a seconda che ricevano o meno oltre il 50% del loro finanziamento di base da fonti pubbliche<sup>4</sup>. Pur essendo controllate e gestite da enti privati, gli istituti privati dipendenti dal governo ricevono almeno il 50% dei loro finanziamenti di base (o stipendi del proprio personale docente) dal governo (UNESCO-UIS/OCSE/Eurostat, 2018). A causa di questa dipendenza finanziaria dallo Stato, le scuole private dipendenti dallo Stato, solitamente, differiscono meno dalle scuole pubbliche, in riferimento al quadro normativo, rispetto alle scuole che sono totalmente indipendenti dallo Stato. Tuttavia, esistono

---

2 Un istituto è classificato come pubblico se è controllato e gestito 1) direttamente da un'autorità o da un ente pubblico di istruzione o 2) direttamente da un'agenzia governativa o da un organo direttivo (consiglio, comitato ecc.), laddove la maggior parte dei membri è nominata da un'autorità pubblica o eletta mediante voto pubblico (UNESCO-UIS, 2019).

3 Un istituto è classificato come privato se è controllato e gestito da un ente privato al di fuori dello Stato (ad esempio, una chiesa, un sindacato o un'impresa commerciale, un'agenzia estera o internazionale), o il suo Consiglio di amministrazione è composto principalmente da membri non selezionati da un ente pubblico (UNESCO-UIS, 2019).

4 I termini "dipendente dallo Stato" e "indipendente" si riferiscono esclusivamente al grado di dipendenza di un'istituzione privata dai finanziamenti provenienti da fonti governative; non si riferiscono al grado di direzione o regolamentazione del governo. Un istituto di istruzione privato dipendente dallo Stato è un istituto che riceve almeno il 50 per cento del suo finanziamento di base da agenzie governative o un istituto il cui personale docente viene retribuito da un'agenzia governativa, direttamente o tramite il governo. Un istituto di istruzione privato indipendente dallo Stato è un istituto che riceve meno del 50% del suo finanziamento di base da agenzie governative o un istituto il cui personale docente non viene retribuito da un'agenzia governativa, né direttamente né tramite il governo (UNESCO-UIS/OCSE/Eurostat, 2018, p. 26).

ancora alcune differenze normative tra le scuole pubbliche e private dipendenti dallo Stato, che verranno discusse nei relativi capitoli tematici della Parte II.

Le evidenze suggeriscono l'esistenza di una relazione mista tra equità nell'istruzione e differenziazione pubblico/privato. Da un lato, la presenza di scuole private in un sistema educativo può incrementare la segregazione sociale e accademica e, di conseguenza, le disuguaglianze educative (Ammermüller, 2005; Bodovski et al., 2017; si veda anche il capitolo II.2). Come evidenziato nel capitolo II.2, la ricerca comparativa ha rilevato come l'impatto del contesto socioeconomico sui risultati dell'apprendimento tenda ad essere maggiore nei sistemi con livelli più elevati di spesa privata in proporzione alla spesa educativa totale (Schütz, Ursprung e Wößmann, 2008). In altre parole, l'entità dei contributi privati che i genitori devono versare (ad esempio, sotto forma di pagamento delle tasse nelle scuole private) può avere un impatto negativo sull'equità.

D'altra parte, osservando esclusivamente le dimensioni del settore privato, indipendentemente dalla proporzione dei contributi privati, si ottengono risultati diversi. I ricercatori hanno scoperto una modesta relazione negativa tra l'impatto del contesto socioeconomico sui risultati dell'apprendimento e la quota di scuole gestite privatamente (Bodovski et al., 2017; Schlicht, Stadelmann-Steffen e Freitag, 2010; Schütz, Ursprung e Wößmann, 2008). In altre parole, le disuguaglianze educative potrebbero essere minori nei sistemi con settori privati più ampi. Una potenziale spiegazione di tale relazione è che nei sistemi in cui la quota di istituti privati di istruzione è elevata, tali istituti tendono a essere dipendenti dallo Stato piuttosto che completamente indipendenti e, di conseguenza, le differenze con il settore pubblico sono meno pronunciate (Schlicht, Stadelmann-Steffen e Freitag, 2010).

La figura II.3.1 mostra la percentuale di studenti che studiano presso istituti privati di istruzione nell'istruzione primaria, secondaria inferiore e superiore (ISCED 1-3), distinguendo, ove possibile, tra il settore dipendente dallo Stato e quello indipendente dallo Stato. Come evidenzia la figura, meno del 5% degli studenti dell'istruzione primaria e secondaria inferiore frequenta istituti privati in 18 sistemi educativi (13 sistemi educativi a livello secondario superiore). In questi paesi, il settore privato ha un peso trascurabile e il più delle volte è costituito da scuole private indipendenti dallo Stato<sup>5</sup>.

Il settore pubblico è ancora dominante, con oltre l'80% degli alunni che frequentano scuole pubbliche in altri 14 sistemi educativi nell'istruzione primaria e, rispettivamente, in 11 e 15 siste-

---

5 Non si dispone di informazioni circa la dipendenza dallo Stato degli istituti privati per la Germania.

mi nell'istruzione secondaria inferiore e superiore. In questi paesi, il peso relativo degli istituti privati dipendenti dallo Stato e indipendenti dallo Stato varia. Mentre a livello primario vi sono più alunni presso istituti indipendenti dallo Stato, all'interno del settore privato, nella maggior parte dei sistemi educativi di tale gruppo, ciò non avviene a livello secondario<sup>6</sup>.

Infine, in quattro paesi, la percentuale di alunni negli istituti pubblici di istruzione è inferiore all'80% nell'istruzione primaria. La quota più elevata relativa al settore privato si riscontra in Belgio (circa il 55%), seguito da Malta (44%), Spagna (circa il 30%) e Regno Unito (circa il 24%). In tutti e quattro i paesi, gli istituti dipendenti dallo Stato predominano all'interno del settore privato; in Belgio, la quota di scuole statali indipendenti è inferiore all'1%. All'interno di questo gruppo, la percentuale più alta di alunni negli istituti di istruzione indipendenti dallo Stato, superiore al 13%, si riscontra a Malta.

Il peso relativo del settore privato è maggiore nell'istruzione secondaria inferiore e superiore, con sette e otto paesi, rispettivamente, con oltre il 20% dei propri studenti in istituti privati. Le differenze tra istruzione primaria e secondaria inferiore sono meno pronunciate e superano i 10 punti percentuali solo in Danimarca e nel Regno Unito, con un minor numero di studenti presso gli istituti pubblici nell'istruzione secondaria inferiore.

La differenza è più evidente nel Regno Unito, dove meno del 25% degli alunni frequenta scuole private a livello primario, rispetto al 66% a livello secondario inferiore<sup>7</sup>.

Per quanto riguarda le differenze tra istruzione primaria e secondaria superiore (ISCED 3), il quadro è più vario. In linea generale, la percentuale di studenti che frequentano gli istituti pubblici di istruzione tende ad essere inferiore al livello secondario superiore, rispetto al livello primario o secondario inferiore. Le differenze che seguono questo modello superano i 10 punti percentuali tra l'istruzione primaria e secondaria superiore in Cechia, Francia, Cipro, Paesi Bassi, Finlandia, Regno Unito e Islanda. Anche in questo caso, la differenza maggiore si riscontra nel Regno Unito, dove circa l'80% degli studenti di istruzione secondaria superiore frequenta istituti privati di istruzione. Allo stesso tempo, il settore pubblico è predominante nell'istruzione secondaria superiore rispetto ai livelli inferiori, con differenze che superano i 10 punti percentuali tra il livello primario e il livello secondario superiore in Danimarca e Malta.

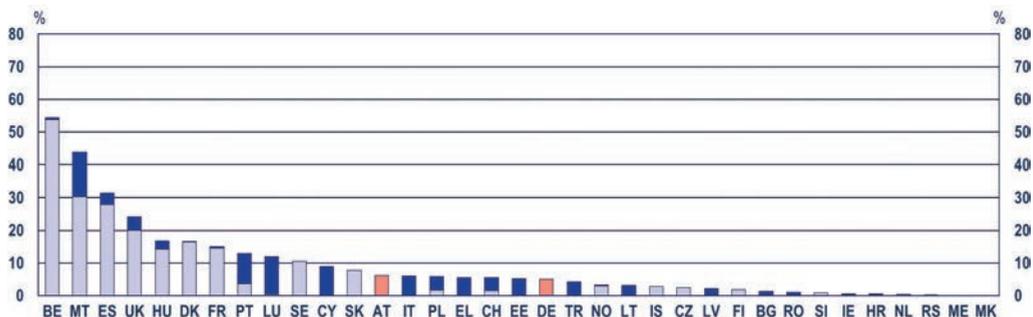
---

6 Non si dispone di informazioni circa la dipendenza dallo Stato degli istituti privati per l'Austria.

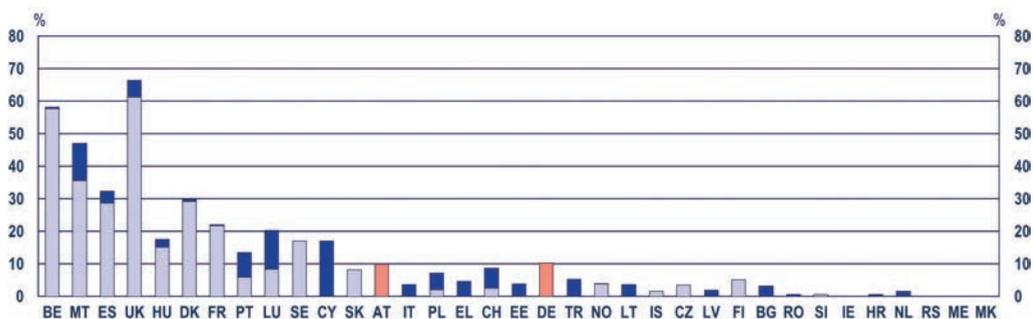
7 Ciò è dovuto principalmente allo sviluppo delle accademie in Inghilterra, ossia scuole private che dipendono dallo Stato. Il programma è stato applicato alle scuole secondarie dal 2002 e nel 2010 è stato esteso alle scuole primarie, con numeri in rapido aumento (per le accademie, si veda anche la sezione II.3.2).

Figura II.3.1: Proporzione di alunni negli istituti privati di istruzione (ISCED 1-3), 2017

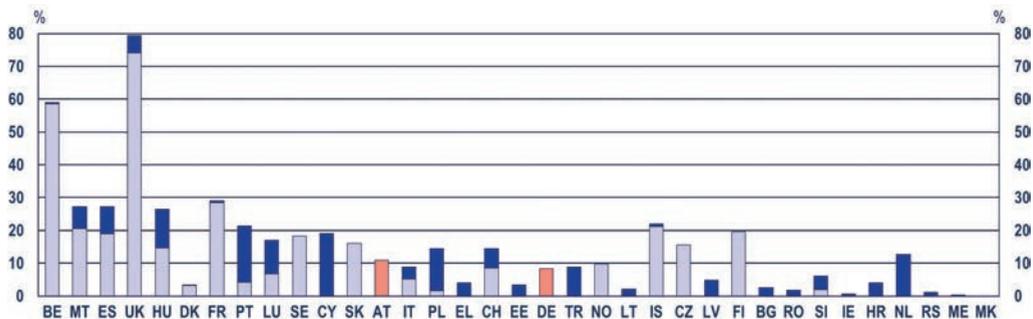
II.3.1.A. ISCED 1



II.3.1.B. ISCED 2



II.3.1.C. ISCED 3



Istituti privati di istruzione dipendenti dallo Stato
  Istituti privati di istruzione indipendenti dallo Stato
  Istituti privati di istruzione (dati separati per istituti dipendenti e indipendenti dallo Stato non sono disponibili a causa di definizioni diverse)

Fonte: Eurostat, [educ\_uoe\_enra01], ultimo aggiornamento 02.12.2019.

ISCED 1	BE	MT	ES	UK	HU	DK	FR	PT	LU	SE	CY	SK	AT	IT	PL	EL	CH	EE
Dipendente dallo Stato	53.7	30.3	27.8	20.0	14.2	16.4	14.5	3.5	0.3	10.5	(-)	7.7	:	0.0	1.6	(-)	1.5	(-)
Indipendente dallo Stato	0.7	13.5	3.6	4.2	2.5	0.2	0.4	9.4	11.6	0.0	8.9	(-)	:	6.0	4.2	5.5	4.0	5.2
	DE	TR	NO	LT	IS	CZ	LV	FI	BG	RO	SI	IE	HR	NL	RS	ME	MK	
Dipendente dallo Stato	:	(-)	3.0	(-)	2.8	2.4	(-)	1.8	(-)	0.0	0.9	0.0	(-)	(-)	(-)	0.0	0.0	
Indipendente dallo Stato	:	4.3	0.4	3.2	0.0	(-)	2.1	(-)	1.3	1.1	0.0	0.6	0.5	0.4	0.2	0.0	0.0	
ISCED 2	BE	MT	ES	UK	HU	DK	FR	PT	LU	SE	CY	SK	AT	IT	PL	EL	CH	EE
Dipendente dallo Stato	57.6	35.5	28.6	61.2	15.1	29.2	21.7	5.9	8.4	17.1	(-)	8.1	:	0.0	2.1	(-)	2.6	(-)
Indipendente dallo Stato	0.5	11.5	3.7	5.2	2.5	0.6	0.4	7.6	11.9	0.0	17.0	(-)	:	3.6	5.1	4.6	6.0	3.8
	DE	TR	NO	LT	IS	CZ	LV	FI	BG	RO	SI	IE	HR	NL	RS	ME	MK	
Dipendente dallo Stato	:	(-)	3.8	(-)	1.6	3.5	(-)	5.1	(-)	0.0	0.6	0.0	(-)	(-)	(-)	0.0	0.0	
Indipendente dallo Stato	:	5.2	0.3	3.6	0.0	(-)	1.9	(-)	3.2	0.6	0.0	0.0	0.7	1.6	0.1	0.0	0.0	
ISCED 3	BE	MT	ES	UK	HU	DK	FR	PT	LU	SE	CY	SK	AT	IT	PL	EL	CH	EE
Dipendente dallo Stato	58.5	20.6	18.9	74.1	14.6	3.2	28.3	4.2	6.7	18.3	(-)	16.0	:	5.2	1.7	(-)	8.5	(-)
Indipendente dallo Stato	0.5	6.7	8.4	5.2	11.8	0.2	0.7	17.2	10.2	0.0	19.2	(-)	:	3.7	12.8	4.1	6.0	3.3
	DE	TR	NO	LT	IS	CZ	LV	FI	BG	RO	SI	IE	HR	NL	RS	ME	MK	
Dipendente dallo Stato	:	(-)	9.7	(-)	21.1	15.5	(-)	19.6	(-)	0.0	1.9	0.0	(-)	(-)	(-)	0.0	0.0	
Indipendente dallo Stato	:	8.8	0.0	2.2	0.9	(-)	4.8	(-)	2.6	1.7	4.2	0.6	4.1	12.6	1.2	0.4	0.0	

Fonte: Eurostat, [educ\_uoe\_enra01], ultimo aggiornamento 02.12.2019.

### Nota esplicativa

I sistemi educativi sono ordinati in base alla percentuale di studenti negli istituti privati di istruzione a livello ISCED 1. Per ulteriori informazioni circa gli istituti privati di istruzione dipendenti dallo Stato, si veda la figura II.4.3.

### Note specifiche per paese

**Germania e Austria:** le informazioni sulla dipendenza dallo Stato degli istituti privati non sono disponibili nella raccolta di dati UOE. Tuttavia, come evidenzia la figura II.4.3, in entrambi i paesi esistono scuole private che dipendono dallo Stato.

**Slovenia:** la percentuale di istituti privati indipendenti dallo Stato varia ogni anno a causa della natura del finanziamento dell'istruzione privata. Tutti gli istituti privati che forniscono programmi ufficialmente riconosciuti ricevono l'85% del costo del programma dal bilancio dello Stato. Lo Stato non copre gli investimenti di capitale nell'istruzione privata, di conseguenza la valutazione circa la dipendenza degli istituti privati può variare su base annua, a seconda delle dimensioni dell'investimento di capitale.

**Albania e Bosnia ed Erzegovina:** non partecipano alla raccolta dati Eurostat.

## II.3.2. Differenziazione curricolare

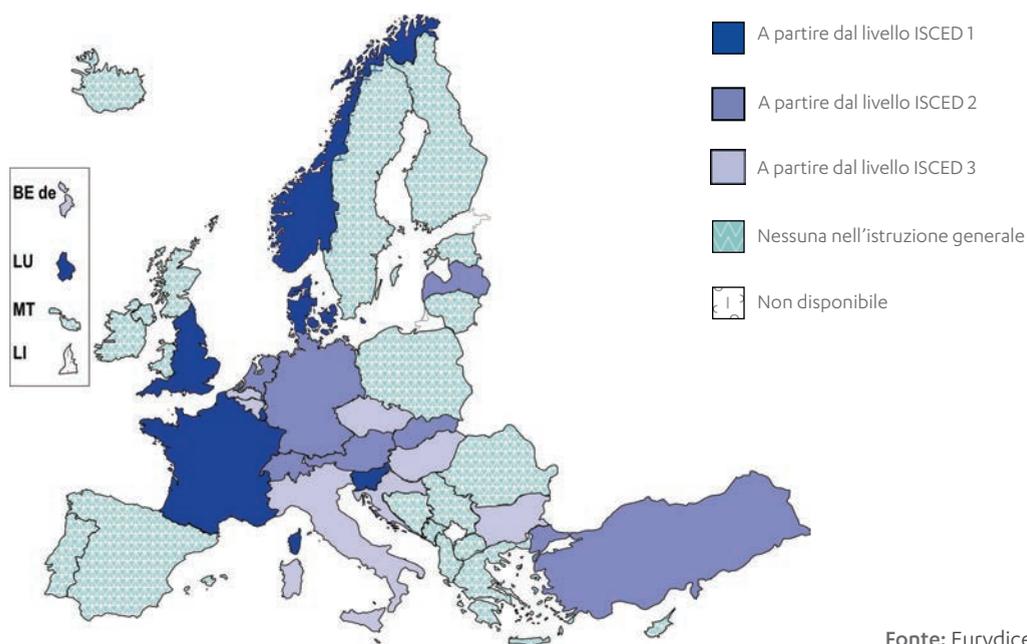
Oltre alla differenziazione tra istituti pubblici e privati, i sistemi educativi possono anche fare distinzioni basate sul contenuto dell'insegnamento. Tali differenze rientrano nel concetto di differenziazione curricolare.

La differenziazione curricolare si riferisce alla situazione in cui diversi tipi di scuola seguono diversi curricula allo stesso livello di istruzione. La scelta del percorso di istruzione (si veda il capitolo II.6) è la forma più nota di differenziazione curricolare, sebbene il concetto di differenziazione curricolare non si limiti a percorsi differenziati. In particolare, esso include anche distinzioni tra diversi tipi di scuola all'interno dello stesso percorso educativo, nel caso in cui abbiano contenuti curricolari diversi e/o tempi di insegnamento (minimi) diversi previsti per lo stesso contenuto curricolare.

Considerato che la scelta del percorso di istruzione e le differenze tra percorsi professionali e percorsi generali saranno discusse in modo più dettagliato nel capitolo II.6, la presente sezione si limita a presentare la differenziazione curricolare all'interno dell'istruzione generale, nel settore pubblico e privato dipendente dallo Stato.

La figura II.3.2 mostra l'uso della differenziazione curricolare nei sistemi educativi per livelli ISCED. Come evidenzia la figura, la differenziazione curricolare esiste nella metà dei sistemi educativi analizzati nel presente rapporto.

**Figura II.3.2: Differenziazione curricolare nell'istruzione generale (ISCED 1-3), 2018/19**



## Nota esplicativa

La figura considera sia le scuole pubbliche che quelle private dipendenti dallo Stato.

### Note specifiche per paese

**Danimarca:** non esiste una differenziazione curricolare nelle scuole pubbliche a livello ISCED 3.

**Germania:** a livello ISCED 1, i *Länder* hanno il proprio curriculum, sebbene all'interno di un *Land* tutte le scuole debbano seguire lo stesso curriculum.

**Regno Unito (ENG/WLS/NIR):** nell'istruzione secondaria superiore (*Key Stage 5*), a livello ISCED 3 (età 16-18/19), non è previsto un curriculum obbligatorio.

**Regno Unito (SCT):** il *Curriculum for Excellence* corrisponde al curriculum nazionale da ISCED 0 a 3 e definisce unicamente le linee guida relative al curriculum scolastico. La responsabilità di ciò che viene insegnato in classe spetta agli enti locali e alle scuole, e le scuole possono prendere le proprie decisioni su cosa insegnare agli alunni, anche se devono tenere in considerazione le linee guida e i consigli nazionali.

**Svizzera:** a livello ISCED 1, le regioni linguistiche hanno il proprio curriculum, sebbene all'interno di una stessa regione linguistica, tutte le scuole debbano seguire lo stesso curriculum.

Come modello generale, quando la differenziazione curricolare è presente a un livello ISCED inferiore, la stessa prosegue per tutta l'istruzione scolastica. Ad esempio, nei sistemi educativi con differenziazione curricolare a livello ISCED 1 (istruzione primaria), la differenziazione curricolare resta una caratteristica sistemica ai livelli ISCED 2 e 3 (istruzione secondaria inferiore e superiore). Pertanto, la figura mostra a quale livello ISCED cominci la differenziazione. L'unica eccezione è rappresentata dalla Danimarca, dove sebbene diversi tipi di scuole possano seguire diversi curricula a livello ISCED 1 e 2, non vi è alcuna differenziazione curricolare a livello ISCED 3.

La differenziazione curricolare inizia a livello primario in sei sistemi educativi: Danimarca, Francia, Lussemburgo, Slovenia, Regno Unito (Inghilterra) e Norvegia. In Danimarca, Slovenia, Inghilterra e Norvegia, la differenziazione curricolare si verifica tra scuole pubbliche e private dipendenti dallo Stato, poiché le scuole private dipendenti dallo Stato possono sviluppare i propri curricula o programmi di istruzione. Certamente, in questi casi, l'entità della differenziazione curricolare potrebbe differire a seconda della proporzione relativa di istituti privati dipendenti dal governo (si veda la sezione precedente).

In **Danimarca**, fintanto che l'istruzione fornita dalle "scuole autonome" dipendenti dal governo risulta essere all'altezza dell'istruzione nelle scuole pubbliche e offre agli studenti le stesse possibilità di avanzamento nel sistema educativo, le scuole indipendenti sono libere di sviluppare i propri curricula in modo indipendente.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, le *academies* sono scuole private dipendenti dallo Stato che non devono seguire il curriculum nazionale (*National Curriculum*), pur avendo l'obbligo di fornire un curriculum ampio ed equilibrato, che includa una serie di materie obbligatorie. Le *academies* sono state create per la prima volta nell'istruzione secondaria, sebbene il programma sia stato esteso alle scuole primarie nel 2010.

In Francia e in Lussemburgo, la principale fonte di differenziazione curricolare consiste nella presenza di scuole pubbliche (in Francia, sia scuole pubbliche che private dipendenti dallo Stato) con regimi linguistici differenti.

In **Francia**, le scuole internazionali (o sezioni internazionali all'interno delle scuole) offrono programmi educativi con una componente di lingua straniera più forte in 17 lingue diverse, dall'istruzione primaria a quella secondaria superiore.

La differenziazione curricolare a partire dai livelli ISCED 2 e 3 è spesso collegata alla scelta del percorso di istruzione e, pertanto, le differenze sono spesso definite come percorsi educativi separati (si veda il capitolo II.6.). Tali differenze possono essere presenti anche nei sistemi educativi in cui la differenziazione curricolare inizia a livello primario. In tal caso, compaiono differenze aggiuntive a livello secondario inferiore e/o superiore.

Oltre alla relativa autonomia delle scuole private che dipendono dallo Stato, la differenziazione curricolare nell'istruzione generale secondaria inferiore e superiore assume due forme principali. In primo luogo, in alcuni sistemi educativi, gli istituti di istruzione secondaria differiscono principalmente nella loro specializzazione. In secondo luogo, le differenze possono risiedere a livello dei requisiti di insegnamento o apprendimento delle diverse tipologie di istituti di istruzione.

Nei sistemi educativi in cui diversi tipi di scuola secondaria offrono diverse specializzazioni, vi sono programmi educativi separati con un'énfasi particolare su materie o aree curriculari specifiche (scienze sociali, lingue, matematica, ecc.). Questo modello di differenziazione curricolare esiste in Belgio, Bulgaria, Cechia, Croazia, Italia, Lettonia, Norvegia e Turchia.

In **Croazia**, gli istituti di istruzione secondaria superiore generale (*gimnazije*) possono essere generali o specializzati. Esistono cinque tipi di programmi di istruzione secondaria superiore generale che differiscono in termini di tempi di insegnamento designati per materie specifiche: istruzione secondaria superiore generale (di base) (*opća gimnazija*), nonché istruzione secondaria superiore generale con un accento particolare sulle lingue (*jezična gimnazija*), le lingue classiche (*klasična gimnazija*), le scienze naturali e la matematica (*prirodoslovno-matematička gimnazija*), e le scienze naturali (*prirodoslovna gimnazija*).

Allo stesso modo, in **Italia**, vi sono sei tipologie principali di istituti di istruzione secondaria superiore (licei) specializzati nelle seguenti aree: arti (Liceo artistico), studi classici (Liceo classico), matematica e scienze (Liceo scientifico), lingue (Liceo linguistico), musica e danza (Liceo musicale e coreutico) e scienze umane (Liceo delle scienze umane). Alcune di queste tipologie di liceo offrono ulteriori sotto-specializzazioni (ad es., il Liceo economico-sociale all'interno del Liceo delle scienze umane).

Per le differenze a livello dei requisiti di insegnamento o apprendimento delle diverse tipologie di istituti di istruzione, esempi tipici riguardano i percorsi educativi generali ordinati gerarchicamente in Germania, Paesi Bassi, Austria o Svizzera (si veda anche il capitolo II.6.). Tuttavia, anche altri sistemi educativi applicano principi organizzativi simili (ad es., Cechia,

Francia, Lussemburgo, Ungheria o Slovacchia). I diversi programmi educativi offerti dai diversi tipi di scuola possono anche, seppur non necessariamente, portare a qualifiche secondarie superiori diverse in questo caso.

In **Germania**, a livello secondario inferiore e superiore, i programmi educativi offerti da specifici tipi di scuola sono collegati a un certificato di fine studi. Tradizionalmente, questi tipi di scuola sono la *Hauptschule*, la *Realschule* e il *Gymnasium*, laddove quest'ultimo ha il più alto livello di requisiti di apprendimento (il più "accademico") in determinate materie. Inoltre, nella maggior parte dei *Länder* esistono scuole secondarie cooperative o integrate. La scuola secondaria cooperativa (*kooperative Gesamtschule*) riunisce i programmi educativi di *Hauptschule*, *Realschule* e *Gymnasium* sotto un unico concetto pedagogico e organizzativo. La scuola secondaria integrata (*integrierte Gesamtschule*) costituisce un'unità pedagogica e organizzativa che include i tre programmi educativi del livello secondario inferiore, ovvero gli studenti di tutti e tre i programmi educativi frequentano le stesse lezioni. Le scuole che offrono diversi corsi di istruzione (*Schularten mit mehreren Bildungsgängen*) uniscono due o tre programmi educativi sotto lo stesso concetto.

In **Francia**, vi sono due programmi educativi nell'istruzione secondaria superiore generale che possono essere forniti da diversi tipi di scuola o all'interno della stessa scuola (*Lycée général et technologique*).

In **Austria**, vi sono due principali tipi di scuola a livello secondario inferiore (ISCED 2), la nuova scuola secondaria (*Neue Mittelschule*) e la scuola secondaria accademica di livello inferiore (*Allgemeinbildende Höhere Schule*).

### II.3.3. Differenziazione strutturale

La differenziazione strutturale si riferisce a una caratteristica sistemica dei sistemi educativi in cui gli studenti possono iscriversi a diversi tipi di scuola in età diverse, sebbene tali scuole non differiscano necessariamente a livello curricolare. In questi casi, il passaggio da una scuola all'altra non avviene per tutti gli studenti contemporaneamente (es., al termine dell'istruzione primaria o secondaria inferiore), bensì in età diverse a seconda del tipo di scuola presso la quale scelgono di iscriversi. Ciò significa che in uno stesso sistema educativo vi sono diversi istituti di istruzione che rappresentano diversi modelli di istruzione primaria e secondaria che esistono in parallelo. Per questo motivo, la differenziazione strutturale può anche essere definita come avente strutture educative parallele o alternative.

La differenziazione strutturale è un termine che include assetti istituzionali abbastanza diversi. La figura II.3.3 mostra tutti i sistemi educativi con strutture educative parallele, facendo distinzioni tra loro in base ai livelli ISCED interessati. La differenziazione strutturale non è comune in Europa. Esiste in meno di un quarto dei sistemi educativi trattati nel presente rapporto.

Tre sistemi educativi hanno una differenziazione strutturale a partire dai livelli ISCED da 1 a 3: Spagna, Lettonia e Lituania. In Spagna, solitamente, vi sono scuole primarie (ISCED 1) e secondarie (ISCED 2 e ISCED 3 insieme) separate, sebbene alcune comunità autonome organizzino il proprio sistema educativo in modo diverso. Inoltre, esistono differenze anche

all'interno delle comunità autonome, poiché le scuole private dipendenti dallo Stato possono offrire strutture alternative (ad esempio, un indirizzo unico da ISCED 1 a 3).

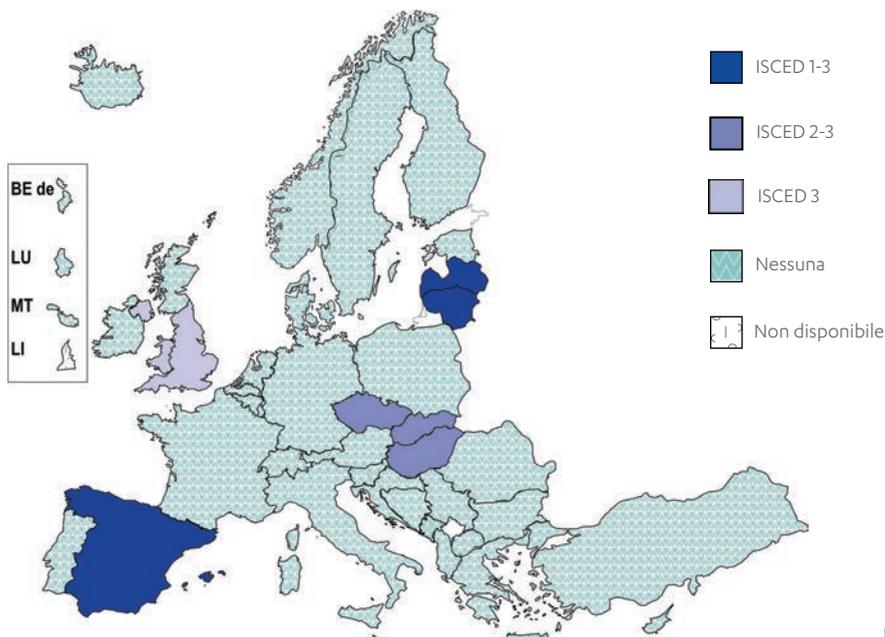
In Navarra, vi sono scuole separate che uniscono il livello ISCED 1 al primo e al secondo anno di ISCED 2, o il livello ISCED 2 al primo anno di ISCED 3 (istruzione secondaria obbligatoria). In Castiglia-La Mancia, vi sono scuole che unificano l'istruzione in ISCED 1, ISCED 2 e il primo anno di ISCED 3 (istruzione secondaria obbligatoria).

In Lettonia e Lituania, strutture parallele si riscontrano anche dall'istruzione primaria in poi. In questi sistemi educativi, sia le scuole primarie che quelle secondarie possono offrire programmi di diversa durata, includendo un singolo livello di istruzione o unificando diversi livelli o anni scolastici da ISCED 1 a 3.

In **Lettonia**, il programma di istruzione di base può essere implementato in due modi. Gli alunni possono entrare in una scuola primaria di sei anni (*sākumskola*) che offre un programma educativo solo per il livello ISCED 1, quindi passare a una scuola secondaria per i livelli ISCED 2 e 3 in un liceo della durata di sei anni. In alternativa, le scuole di istruzione di base (*pamatskola*) consistono in scuole primarie e secondarie inferiori (ISCED 1 e 2) unificate, che possono essere seguite da scuole secondarie triennali (*vidusskola*).

In **Lituania**, l'istruzione primaria (ISCED 1) può avere luogo in scuole primarie separate (*pradinė mokykla*), in scuole che unificano il livello ISCED 1 con parte del livello ISCED 2 (*progimnazija*) o in scuole di base a struttura unica per i livelli ISCED 1 e 2 (*pagrindinė mokykla*). Gli studenti hanno varie possibilità di transizione da queste scuole ai *gimnazija*, che, solitamente, offrono l'istruzione secondaria superiore insieme all'istruzione secondaria inferiore. Nelle città, è più comune la tipologia *Progimnazija*, mentre nelle aree rurali è più comune la tipologia *pagrindinė mokykla* (ŠMSM, 2019, p. 18).

**Figura II.3.3: Strutture educative parallele nell'istruzione generale (ISCED 1-3), 2018/19**



Fonte: Eurydice

### Nota esplicativa

La figura considera sia le scuole pubbliche che quelle private dipendenti dallo Stato.

### Nota specifica per paese

**Svizzera:** in una minoranza di cantoni, gli alunni possono accedere alle scuole per il conseguimento del *Baccalauréat (gymnasiale Maturitätsschule)* in momenti diversi, direttamente dopo aver terminato il livello ISCED 1 o durante il livello ISCED 2.

La differenziazione strutturale nell'istruzione secondaria inferiore e superiore è una caratteristica dei sistemi educativi di Cechia, Ungheria e Slovacchia. In tali sistemi, mentre l'istruzione primaria ha luogo in scuole a indirizzo unico per i livelli ISCED 1 e 2, le scuole secondarie possono avere diverse forme organizzative. Pertanto, gli studenti possono lasciare le scuole a indirizzo unico in momenti diversi prima, durante o al termine del livello ISCED 2, a seconda che entrino nelle scuole secondarie di otto, sei o quattro anni (licei)<sup>8</sup>.

Infine, nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), la differenziazione strutturale avviene solo a livello secondario superiore, al termine dell'istruzione obbligatoria. In tali sistemi, per la seconda parte del livello ISCED 3 (*Key Stage 5*), gli studenti possono scegliere di rimanere nella scuola secondaria o lasciarla e iscriversi a istituti privati dipendenti dallo Stato come il *Sixth-form college* (in Inghilterra, per studenti dai 16 ai 19 anni) o un diverso istituto di istruzione post-secondaria.

Questi modelli di differenziazione strutturale influenzano altre caratteristiche dei sistemi educativi, quali la scelta della scuola, l'ammissione e la selettività, o la scelta del percorso di istruzione. Insieme ad altre forme di differenziazione, quindi, possono avere un impatto importante sull'equità. I capitoli che seguono forniranno maggiori dettagli su come l'esistenza di diversi tipi di scuola possa influenzare la struttura dei sistemi educativi e, a sua volta, il livello di equità.

---

<sup>8</sup> Vi sono licei della durata di otto anni (ISCED 2+3), sei anni (parte di ISCED 2 + ISCED 3) e quattro anni (ISCED 3) (*gymnázium/gimnázium*) in Cechia e Ungheria, mentre in Slovacchia, il *gymnázium* della durata di otto anni (parte di ISCED 2 + ISCED 3) esiste parallelamente al *gymnázium* della durata di quattro anni (ISCED 3).

## II.4. POLITICHE DI SCELTA DELLA SCUOLA

---

### Risultati principali

La libertà di scegliere una determinata scuola offre alle famiglie l'opportunità di garantire la migliore istruzione ai propri figli. Tuttavia, la ricerca dimostra come la libera scelta della scuola possa anche portare a una maggiore stratificazione socioeconomica e di competenze nelle scuole, con conseguenze sia sull'efficienza educativa che sull'equità dei risultati.

- Le autorità di livello superiore, in tre quarti dei paesi, mirano a limitare la scelta della scuola nell'istruzione primaria assegnando gli studenti, almeno in via preliminare, alle scuole pubbliche in base alla loro residenza. In dieci paesi, le famiglie possono rinunciare alla scuola primaria assegnata solo a condizioni specifiche - ad esempio, se l'assistenza all'infanzia dopo la scuola è disponibile vicino a un'altra scuola; o se la scelta di un'altra scuola non ha un impatto negativo in termini di composizione sociale o di registro della scuola assegnata o prescelta. Oltre a questi, diciannove sistemi educativi consentono alle famiglie di scegliere un'altra scuola primaria pubblica senza alcuna restrizione, consentendo così la libera scelta per genitori attivi e informati.
- Nella metà dei paesi con assegnazione preliminare degli studenti nel settore pubblico sulla base della residenza, si applicano regole diverse alle scuole private che dipendono dallo Stato e/o a particolari tipi di scuola pubblica. Questi tipi di scuola hanno un bacino di utenza diverso, oppure sono esentati dall'assegnazione di studenti sulla base della residenza e, in linea generale, possono accettare domande da qualsiasi parte del paese.
- A livello secondario inferiore, in molti paesi, vi è uno spazio maggiore per la scelta della scuola rispetto al livello primario; mentre a livello secondario superiore, la maggior parte dei paesi applica politiche di libera scelta della scuola.
- In molti dei paesi che offrono la libera scelta universale e/o una gamma di diversi tipi di scuola a livello primario e secondario inferiore, le autorità di livello superiore forniscono anche informazioni centralizzate allo scopo di facilitare una scelta informata.

In Europa, sono stati identificate cinque tipologie di sistemi di scelta scolastica, che si basano su politiche simili nell'istruzione primaria e secondaria inferiore:

1. Sistemi in cui gli studenti sono assegnati a una scuola in base alla loro residenza e vi è la possibilità di scegliere un'altra scuola solo a determinate condizioni. Non sono disponibili informazioni di livello superiore per supportare la scelta di un'altra scuola.
2. Sistemi in cui gli studenti sono assegnati a una scuola in base alla loro residenza e vi è la possibilità di scegliere un'altra scuola pubblica solo a determinate condizioni, sebbene le condizioni non si applichino alle scuole private che dipendono dallo Stato e ad alcuni tipi di scuola pubblica. Nella maggior parte di questi sistemi, non vi sono informazioni di livello superiore a supporto della scelta di un'altra scuola.
3. Sistemi in cui gli studenti vengono assegnati a una scuola in base alla loro residenza, ma non vi sono condizioni per scegliere un'altra scuola. Le stesse regole si applicano a tutte le scuole pubbliche e private dipendenti dal governo. Generalmente, non sono disponibili informazioni di livello superiore a supporto della scelta della scuola.

4. Sistemi in cui gli studenti vengono assegnati a una scuola in base alla loro residenza, ma non vi sono condizioni per scegliere un'altra scuola. Le scuole private che dipendono dallo Stato e alcuni tipi di scuole pubbliche non hanno bisogno di applicare l'assegnazione basata sulla residenza o hanno regole di residenza diverse. Le informazioni di livello superiore sono disponibili pubblicamente a supporto della scelta della scuola.
5. Sistemi in cui vi è libertà universale di scelta di una scuola e, nella maggior parte dei sistemi, le autorità di livello superiore rendono le informazioni pubblicamente disponibili a supporto della scelta della scuola.

La scelta della scuola si riferisce alle politiche che consentono alle famiglie di compiere scelte individuali su quale istituto scolastico frequenteranno i loro figli. A un'estremità dello spettro legato alla scelta della scuola vi sono i sistemi educativi in cui non vi è scelta e gli studenti sono tenuti a frequentare la scuola più vicina a casa; all'altra estremità, le famiglie sono libere di scegliere qualsiasi scuola all'interno del sistema educativo. In realtà, la maggior parte dei sistemi educativi si colloca tra questi due estremi, offrendo più o meno libertà alle famiglie di scegliere una scuola appropriata. Il grado di scelta dipende effettivamente dalle condizioni stabilite dalle autorità educative, ma anche da una serie di altri fattori. Tra questi, il numero e il tipo di scuole disponibili nel sistema educativo (si veda il capitolo II.3); le informazioni a disposizione dei genitori circa i loro diritti e le opzioni offerte (si veda la figura II.4.4); le politiche di ammissione a scuola in atto (si veda il capitolo II.5) e altre politiche relative, ad esempio, a finanziamenti, sostegno educativo e trasporti (si vedano i capitoli II.10-12).

Secondo una delle tesi principali a favore dell'offerta di scelta della scuola, i genitori hanno il diritto di scegliere la migliore istruzione per i propri figli. Secondo un'altra tesi, la scelta crea competizione tra le scuole nell'attrarre studenti e la concorrenza migliora la qualità dell'istruzione. Una migliore qualità della scuola si tradurrà quindi in migliori risultati educativi. I sostenitori della scelta della scuola sottolineano anche come questa crei migliori opportunità per tutti gli studenti, poiché insieme alle loro famiglie possono scegliere un'istruzione corrispondente alle loro esigenze e preferenze personali. Da un punto di vista di equità, si sostiene che gli studenti svantaggiati a livello socioeconomico dovrebbero essere privi di vincoli di residenza, e quindi avere la possibilità di scegliere scuole al di fuori del proprio quartiere (spesso svantaggiato). Tuttavia, alcuni contestano che efficienza ed equità migliori derivino dalla scelta della scuola, sottolineando come non tutti i genitori e gli studenti siano in grado di esercitare la scelta della scuola nella stessa misura (Burgess e Briggs, 2010), il che può portare a trattenere gli studenti ad alta capacità e socioeconomicamente avvantaggiati da parte

di alcune scuole, con la conseguente segregazione scolastica e sociale degli studenti a bassa capacità e socioeconomicamente svantaggiati (Musset, 2012; Wilson e Bridge, 2019).

L'evidenza della ricerca mostra che quando viene offerta la possibilità di scegliere una scuola, non tutti i genitori e gli studenti scelgono attivamente, e coloro che lo fanno tendono ad appartenere a famiglie avvantaggiate che hanno maggiori informazioni circa le opzioni disponibili. La scelta incrementa solo leggermente le opportunità per gli studenti che devono affrontare vincoli finanziari, di residenza, di trasporto e di informazione (Cornelisz, 2017; Echazarra e Radinger, 2019). Ad esempio, la scelta della scuola può essere molto limitata o inesistente per gli studenti che vivono in aree remote, dove vi è una sola scuola, o dove le scuole alternative sono lontane, in aree più grandi. Allo stesso modo, gli studenti che vivono in gravi condizioni socioeconomiche potrebbero non avere le risorse - di tempo o finanziarie - per scegliere di studiare al di fuori del proprio quartiere.

I genitori tendono a scegliere scuole ad alto rendimento. Inoltre, il comportamento dei genitori e degli studenti rivela anche una preferenza per la scelta di scuole che hanno coetanei di origine socioeconomica simile o con un background più avvantaggiato (rispetto ai coetanei della scuola di quartiere) (Butler e van Zanten, 2007; Rowe E. e Lubienski C., 2017; Wouters et al., 2018). In questo modo, la libera scelta della scuola può favorire uno smistamento in base alle capacità (Seppanen, 2003; Soderstrom e UUsitalo, 2010) e al contesto socioeconomico (OCSE, 2016b).

L'effetto della scelta della scuola sullo smistamento degli studenti è importante anche perché la composizione della scuola (in particolare, l'«effetto tra pari») ha un impatto sul rendimento scolastico (Gibbons S. et al., 2006). I dati empirici in PISA 2018 (OCSE, 2019b) mostrano, inoltre, che nei sistemi educativi in cui le scuole sono socialmente meno diversificate, il legame tra il rendimento scolastico degli studenti e il loro stato socioeconomico è più forte. Una minore diversità nelle scuole tende a favorire gli studenti avvantaggiati, poiché una minore diversità sociale sembra essere leggermente correlata a prestazioni migliori per gli studenti avvantaggiati e prestazioni inferiori per quelli svantaggiati (OCSE, 2019c). Inoltre, PISA 2015, così come altre ricerche accademiche, indica come trattenere studenti ad alta capacità e socio-economicamente avvantaggiati abbia un effetto particolarmente negativo sul rendimento degli studenti nelle scuole svantaggiate (OCSE, 2019c) (si veda anche il capitolo II. 10).

Le prove empiriche sugli effetti di coesione sociale della scelta della scuola sono limitate. La scelta della scuola, attraverso il suo impatto sul capitale sociale e il coinvolgimento dei genitori, può contribuire alla coesione sociale quando riunisce studenti e famiglie provenienti da contesti socioeconomici diversi. Tuttavia, il corpo studentesco stratificato nelle scuole,

risultante dalle politiche di scelta della scuola nella realtà (Philips et al., 2014), suggerisce che la scelta della scuola probabilmente si aggiungerà ai benefici privati dell'istruzione, forse a scapito dei suoi obiettivi sociali (Cornelisz, 2017). Lo smistamento degli studenti nelle scuole in base alle capacità o al loro stato sociale può influire negativamente sia sull'efficienza che sull'equità del sistema educativo (OCSE, 2019c).

L'impatto delle politiche di scelta della scuola, compresi i loro effetti di smistamento, è influenzato da diversi fattori. Tra questi, il finanziamento scolastico e qualsiasi incentivo finanziario a sostegno della scelta della scuola; le normative vigenti; e i servizi di sostegno a disposizione delle scuole (Ladd, 2002; Levin, 2009). Ad esempio, le politiche di scelta a sostegno degli studenti svantaggiati e con scarso rendimento possono migliorare l'equità (Hanushek, 2003). Inoltre, l'impatto della scelta della scuola è anche largamente influenzato dalle politiche associate, quali l'esistenza di scuole private o la disponibilità di diversi tipi di scuole pubbliche (si veda il capitolo II.3). Altri fattori significativi sono le informazioni a disposizione dei genitori sull'offerta scolastica, le condizioni e le procedure implicate nella scelta di una scuola, nonché le politiche che determinano se e come le scuole possano selezionare gli studenti (si veda il capitolo II.5).

Il presente capitolo si propone di indagare alcune di queste politiche relative alla scelta della scuola nei sistemi educativi europei. Nello specifico, osserva

- se gli studenti vengono, almeno in via preliminare, assegnati a una scuola in base a criteri di residenza o se le famiglie sono libere di scegliere una scuola; e se, in caso di assegnazione preliminare per residenza, vi è la possibilità di scegliere una scuola pubblica diversa da quella assegnata;
- le politiche di scelta in relazione ai diversi tipi di scuola, comprese le scuole private dipendenti dallo Stato;
- la disponibilità di informazioni centralizzate relative alla scelta della scuola.

#### **II.4.1. Libera scelta della scuola e assegnazione in base ai criteri di residenza**

Due dei fattori da considerare quando si valuta la libertà delle famiglie di scegliere una scuola riguardano la possibilità che

- gli studenti siano assegnati a scuole specifiche e, in caso affermativo, possano optare per un'altra scuola;
- le famiglie possano o debbano esprimere una preferenza per una scuola.

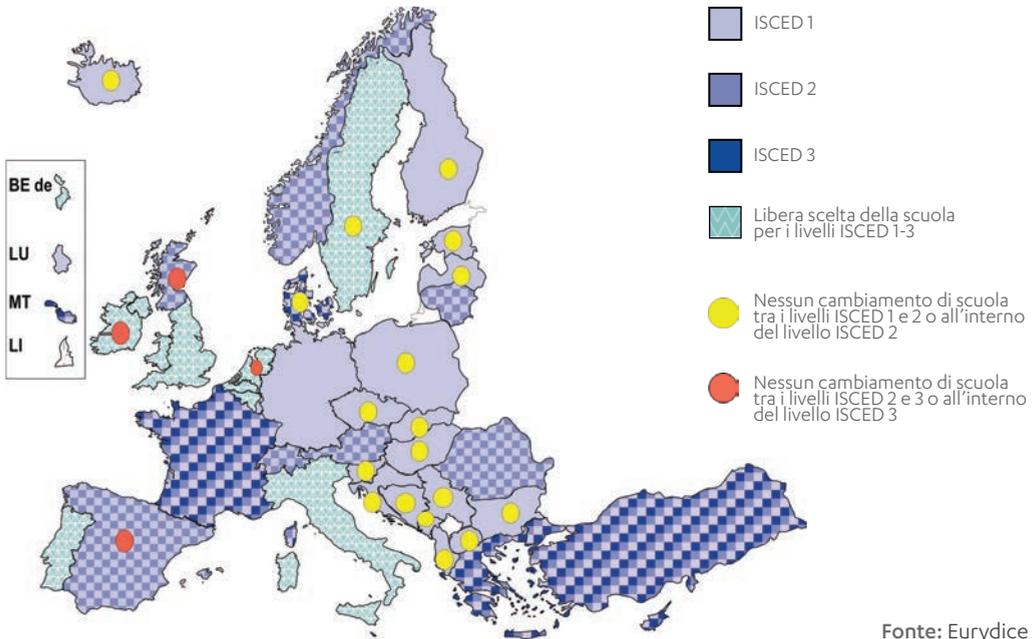
Nella maggior parte dei paesi, gli studenti sono iscritti da tempo nella scuola più vicina alla loro abitazione. L'assegnazione degli studenti alle scuole sulla base dei criteri di residenza prevale ancora nell'istruzione pubblica. Talvolta, viene definito un bacino di utenza scolastico per una scuola, che corrisponde all'area all'interno della quale la scuola deve iscrivere i bambini residenti o dare loro accesso prioritario quando si iscrivono per la prima volta a scuola o passano da un livello di istruzione all'altro. La creazione di bacini di utenza scolastici può essere correlata alla pianificazione delle risorse della rete scolastica e può anche mirare a garantire l'eterogeneità socioeconomica della popolazione studentesca nelle scuole (si veda il capitolo II.10.1).

La ricerca indica alcune conclusioni in merito all'assegnazione degli studenti sulla base della loro residenza:

- si traduce in un minore smistamento in base alle capacità o al contesto socioeconomico. È inoltre ampiamente riconosciuto come la creazione e l'adattamento dei bacini di utenza scolastici possa contribuire a garantire la diversità socioeconomica del corpo studentesco nelle scuole locali;
- non aiuta a risolvere il problema della segregazione socioeconomica che si verifica nelle scuole situate nei quartieri segregati delle grandi città o in insediamenti rurali svantaggiati;
- non impedisce alle famiglie benestanti di scegliere una scuola preferita, poiché possono cambiare casa nel quartiere scolastico desiderato od organizzarsi per fornire un indirizzo di residenza all'interno del bacino di utenza. Il trasferimento di famiglie avvantaggiate in tali quartieri scolastici fa aumentare i prezzi delle case, che nel tempo possono escludere le famiglie meno abbienti (Leech e Campos, 2003).

La figura II.4.1 mostra i sistemi educativi in cui gli studenti sono assegnati a una scuola pubblica, almeno inizialmente, sulla base di criteri geografici/di residenza a livello primario, secondario inferiore e superiore. Si applica solo ai bambini e ai giovani che si iscrivono a scuola per la prima volta o si trasferiscono a una scuola al livello successivo nei tempi previsti abitualmente, o in alcuni paesi, quando si passa da un anno specifico all'anno successivo, all'interno di uno stesso livello di istruzione. La figura presenta le politiche applicabili alle scuole pubbliche che iscrivono la maggior parte dei bambini a uno specifico livello di istruzione nel sistema educativo. Laddove regole diverse si applicano ad altri tipi di scuole pubbliche e private dipendenti dal governo, queste sono introdotte nella figura II.4.3.

**Figura II.4.1: Assegnazione degli studenti alle scuole pubbliche sulla base di criteri geografici/di residenza (ISCED 1-3), 2018/19**



### Nota esplicativa

La figura presenta sistemi educativi in cui, in base a regolamenti/raccomandazioni di livello centrale/superiore, gli studenti sono assegnati a una scuola pubblica mediante criteri di residenza (il loro indirizzo di casa), almeno in via preliminare. Assegnazione preliminare significa che gli studenti sono assegnati a una scuola, ma i genitori/studenti possono scegliere un'altra scuola, fatte salve le condizioni stabilite dall'ente responsabile.

Nella maggior parte dei sistemi educativi, gli studenti cambiano scuola quando passano dall'istruzione primaria a quella secondaria inferiore o, in un dato momento, nel corso dell'istruzione secondaria inferiore, e/o passano dall'istruzione secondaria inferiore a quella secondaria superiore o nel corso dell'istruzione secondaria superiore. Tuttavia, in alcuni paesi, ciò non si verifica a causa della struttura del sistema educativo. I punti gialli e arancioni indicano i casi in cui, solitamente, non si verifica un cambiamento a un particolare livello.

### Note specifiche per paese

**Malta:** i dati si riferiscono all'istruzione obbligatoria a livello ISCED 3. Gli studenti possono scegliere una scuola quando si iscrivono all'istruzione secondaria superiore non obbligatoria.

**Cechia, Ungheria, Lettonia e Slovacchia:** in questi paesi esistono strutture parallele (si veda la figura II.3.3) dall'inizio dell'istruzione secondaria inferiore. La maggior parte degli studenti non cambia scuola tra ISCED 1 e ISCED 2 (istruzione primaria e secondaria inferiore a struttura unica). Tuttavia, alcuni studenti che scelgono di studiare in un diverso tipo di scuola in ambito ISCED 2 cambiano scuola. Si veda la spiegazione relativa alla figura II.4.3.

**Spagna:** la maggior parte degli studenti non cambia scuola quando passa dall'istruzione secondaria inferiore a quella superiore (non obbligatoria), poiché le scuole secondarie offrono diversi programmi/percorsi educativi. Tuttavia, gli studenti possono cambiare scuola. In tal caso, devono passare attraverso il normale processo di ammissione (si veda il capitolo II.5).

**Regno Unito (ENG/WLS/NIR):** non vi è transizione tra le scuole quando gli studenti passano dal livello ISCED 2 al livello ISCED 3. Tuttavia, potrebbe esserci una transizione tra scuole all'interno del livello ISCED 3, da *Key Stage 4* (studenti di 14-15 anni) a *Key Stage 5* (studenti di 16-17 anni, fase post-obbligatoria).

**Svizzera:** a livello secondario superiore, la libera scelta della scuola è limitata - con possibili eccezioni - ai confini di un Cantone.

Nel livello primario, gli studenti sono, almeno in fase preliminare, assegnati a una scuola sulla base dei criteri di residenza nella maggior parte dei sistemi educativi europei. Tuttavia, esistono 11 sistemi (tutte le comunità del Belgio, Irlanda, Italia, Paesi Bassi, Portogallo, Svezia e Regno Unito - Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) in cui i genitori hanno il diritto o l'obbligo di scegliere una scuola (pubblica o privata) per i propri figli a livello primario, secondario inferiore e superiore. Tuttavia, i criteri di ammissione a scuola determinano la scuola in cui il bambino sarà infine ammesso (si veda il capitolo II.5 sulle politiche di ammissione a scuola).

A livello secondario inferiore, un numero inferiore di paesi utilizza il meccanismo di assegnazione della residenza, rispetto al livello primario. Esistono 18 sistemi educativi con un'istruzione primaria e secondaria inferiore a struttura unica, il che implica che la maggior parte degli studenti normalmente non cambia scuola tra istruzione primaria e secondaria inferiore o durante l'istruzione secondaria inferiore (questi sono contrassegnati da punti gialli nella figura II.4.1). Dei 24 sistemi educativi in cui gli studenti, solitamente, cambiano scuola, solo 12 sono assegnati, in via preliminare, a una scuola di quartiere. Nei restanti paesi (in Germania e in Lussemburgo, oltre ai sistemi menzionati a livello primario), i genitori e gli studenti sono liberi di scegliere la scuola secondaria inferiore desiderata.

A livello secondario superiore, le famiglie sono libere di scegliere una scuola nella maggior parte dei paesi. Solo sei paesi (Danimarca, Grecia, Francia, Cipro, Malta e Turchia) assegnano gli studenti alle scuole sulla base del loro luogo di residenza. La libera scelta della scuola a livello secondario superiore può probabilmente essere spiegata dal fatto che, a questo livello, l'offerta educativa è maggiormente diversificata, con vari tipi di scuole che offrono diversi curricula. Inoltre, il livello ISCED 3 non fa parte dell'istruzione obbligatoria in molti paesi<sup>1</sup>, di conseguenza, le autorità potrebbero fare a meno di garantire che tutti i tipi di scuole e i programmi siano equamente distribuiti in tutto il paese. Bisogna notare come in quattro sistemi (Spagna, Irlanda, Paesi Bassi e Regno Unito - Scozia), gli studenti, generalmente, non cambino scuola tra istruzione secondaria inferiore e superiore o nel corso dell'istruzione

---

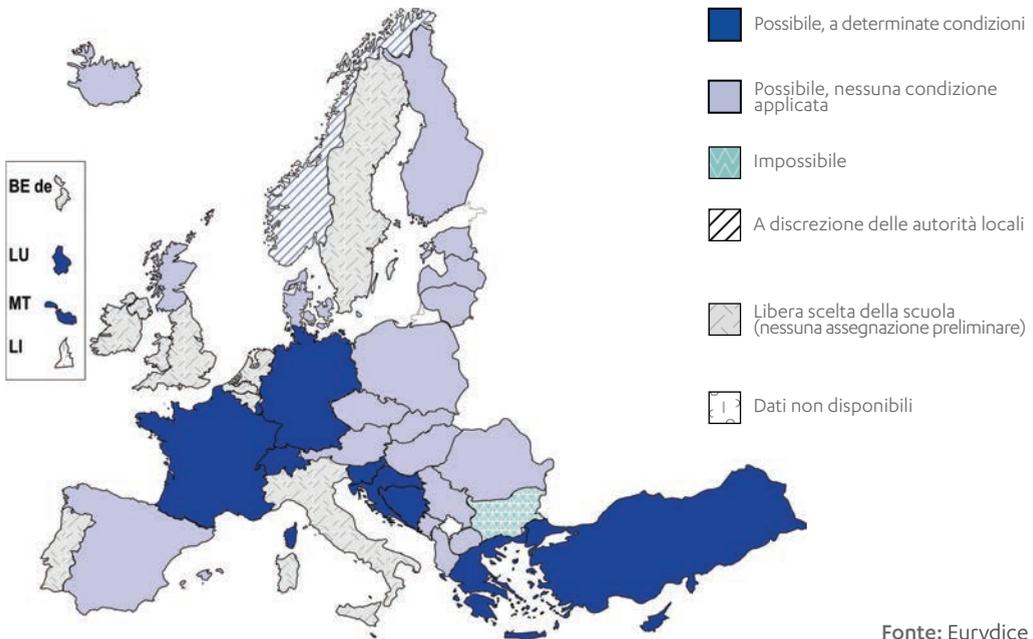
<sup>1</sup> Cechia, Danimarca, Estonia, Grecia, Croazia, Lettonia, Cipro, Polonia, Slovenia, Finlandia, Svezia, Albania, Bosnia ed Erzegovina, Svizzera, Islanda, Montenegro, Norvegia e Serbia

secondaria superiore (questi sono contrassegnati da punti arancioni nella figura II.4.1). Ciò può essere dovuto a programmi lunghi che includono i livelli secondari inferiore e superiore, nonché al fatto che entrambi i programmi a livello secondario inferiore e superiore sono offerti nella stessa scuola. In Belgio - Comunità francese e fiamminga, Spagna e Lussemburgo, dove le scuole, solitamente, offrono programmi a livello secondario inferiore e superiore, la maggior parte degli studenti non cambia scuola, sebbene possa farlo, se lo desidera, o se la sua scuola non offre il programma di preferenza a livello secondario superiore.

Quando gli studenti vengono assegnati a scuole di livello primario e secondario inferiore in base a criteri di residenza, in molti paesi questo comporta, spesso, solo un'assegnazione preliminare. In alcuni di questi paesi, le famiglie sono libere di "rinunciare" e scegliere un'altra scuola, ma in altri questa opzione è consentita solo a determinate condizioni, che variano a seconda dei sistemi educativi.

La figura II.4.2 evidenzia dove è possibile optare per un'altra scuola a livello primario e secondario inferiore, poiché questi sono i livelli ai quali agli studenti viene generalmente assegnato un posto più vicino alla loro abitazione. La figura riguarda esclusivamente le scuole pubbliche, poiché la legislazione di livello superiore consente, solitamente, la libertà di scelta, rispetto alle scuole private (dipendenti dal governo o completamente indipendenti).

**Figura II.4.2: Possibilità di scegliere una scuola pubblica diversa da quella inizialmente assegnata (ISCED 1-2), 2018/19**



Fonte: Eurydice

## Nota esplicativa

La figura presenta sistemi educativi in cui, in base a regolamenti/raccomandazioni di livello superiore, è possibile per genitori/studenti scegliere una scuola pubblica diversa da quella inizialmente assegnata ai livelli primario e secondario inferiore.

### Note specifiche per paese

**Germania e Lussemburgo:** dati si riferiscono all'istruzione primaria. Dall'istruzione secondaria inferiore, non vi è assegnazione alle scuole per residenza (si veda la figura II.4.1).

**Austria:** i dati in figura si riferiscono alla legge quadro nazionale. Le normative provinciali possono variare.

In 11 paesi, è possibile optare per una scuola pubblica diversa da quella inizialmente assegnata, a determinate condizioni. Questi paesi si riferiscono a tre diverse condizioni.

1. Laddove la scuola prescelta offra un programma speciale non previsto dalla scuola assegnata più vicina all'abitazione - ad esempio, scuole con classi avanzate o specializzate, scuole con una pedagogia alternativa o scuole di specializzazione per determinate materie (ad esempio, musica, sport, ecc.). È il caso di Grecia, Croazia, Malta, Bosnia ed Erzegovina, Svizzera e Turchia.
2. Laddove le circostanze familiari richiedano un'altra scuola o il doposcuola sia disponibile in prossimità della scuola alternativa, come in Francia, Cipro e Malta.

In **Francia**, le condizioni per la scelta di un'altra scuola sono strettamente limitate e le autorità sono sempre meno disposte ad accettarle. Tuttavia, la presenza di un fratello o una sorella in un'altra scuola può consentire deroghe al rigoroso piano di assegnazione basato sulla residenza, la *carte scolaire*.

A **Cipro**, se gli studenti devono essere assistiti dopo la scuola in un luogo diverso da casa loro, ad esempio a casa dei nonni, i genitori possono scegliere una scuola vicino a questo indirizzo.

Allo stesso modo, a **Malta**, i genitori possono richiedere che il proprio figlio che frequenta la scuola primaria sia iscritto in una scuola nei pressi del loro luogo di lavoro o dove viene offerto un servizio di assistenza all'infanzia dopo la scuola (chiamato *Klabb 3-16*), in quanto quest'ultimo non è universalmente disponibile in tutte le scuole.

3. Laddove la scelta di un'altra scuola non pregiudichi la composizione sociale della scuola assegnata o del bacino di utenza, o influenzi il registro scolastico nella misura in cui la qualità dell'istruzione o l'esistenza della scuola è minacciata, come in Lussemburgo e in Slovenia.

In **Lussemburgo**, al fine di preservare la diversità sociale nelle scuole, i comuni possono, in circostanze restrittive, consentire alle famiglie di scegliere un'altra scuola a livello primario. I genitori devono sempre presentare una richiesta motivata per il cambio di scuola e dimostrare che l'assistenza all'infanzia dopo la scuola sarà fornita da un familiare stretto o da una bambinaia accreditata nel bacino di utenza della scuola scelta.

In **Slovenia**, i genitori devono prima iscrivere i propri figli presso la scuola del bacino di utenza e, una volta completata questa fase, possono richiedere che il loro bambino venga nuovamente iscritto in un'altra scuola pubblica. La scuola di loro scelta può accettare la richiesta laddove né la scuola del

bacino di utenza né la scuola prescelta dovessero subire negativamente il cambiamento, ovvero la riduzione del numero degli studenti non comportasse una riduzione del numero di classi, un cambiamento nello status della scuola, o la chiusura della scuola.

Al contrario, in 18 sistemi educativi, non vi sono condizioni applicate nei casi in cui le famiglie vogliono scegliere un'altra scuola a livello primario o secondario inferiore, il che implica, sostanzialmente, una libera scelta della scuola per famiglie consapevoli e attive. In molti di questi sistemi, infatti, la scuola assegnata più vicina all'abitazione è la scuola obbligata ad accettare le iscrizioni degli studenti residenti nel proprio bacino di utenza, sebbene i genitori non siano obbligati a iscrivere i propri figli alla scuola relativa al bacino di utenza. (L'ammissione a una scuola diversa dalla scuola assegnata dipenderà, tuttavia, dalle politiche di ammissione applicabili - si veda il capitolo II.5 sulle politiche di ammissione a scuola).

È altresì interessante osservare l'amministrazione o il monitoraggio delle procedure, in relazione alle richieste di iscrizione presso una scuola diversa, nei vari paesi. In alcuni paesi, i genitori devono contattare la scuola prescelta, e il capo d'istituto decide in merito all'ammissione (ad esempio, Polonia e Serbia); mentre in altri sistemi (ad esempio, Austria, Germania, Spagna, Malta, Islanda e Norvegia), sono le autorità locali o di livello centrale/superiore che monitorano e autorizzano le richieste di iscrizione a una scuola diversa da quella assegnata. In Slovenia, la scuola assegnata e quella prescelta devono cooperare per garantire che tutti gli obblighi legali e le condizioni per la scelta di un'altra scuola siano rispettati.

#### **II.4.2. Scelta della scuola e diversi tipi di scuola**

Quando si esaminano le politiche di scelta della scuola, è importante valutare se lo stesso approccio viene applicato a tutte le scuole del sistema educativo. Ad esempio, se gli studenti sono assegnati, almeno in fase preliminare, alle scuole pubbliche o private dipendenti dal governo più vicine o se vi sono alcuni tipi di scuole che sono esentate dal farlo. Oppure, in un sistema che prevede la libera scelta da parte dei genitori, se esistono alcuni tipi di scuole in cui si applica una politica di scelta più restrittiva. Questo è importante perché diverse politiche di scelta della scuola all'interno di un sistema, in particolare una maggiore scelta in un settore del sistema educativo, possono dare una maggiore opportunità ad alcune famiglie di esercitare la scelta e consentire più spazio per la stratificazione nel sistema.

La figura II.4.3 evidenzia l'esistenza o meno di differenze nelle politiche di scelta della scuola a livello secondario inferiore, da un lato tra i diversi tipi di scuola nel settore pubblico (si veda la figura II.4.3.A), e dall'altro tra scuole pubbliche e private dipendenti dal governo (si

veda la figura II.4.3.B). Il livello secondario inferiore è rilevante, in quanto le differenze nelle politiche di scelta della scuola sono maggiormente prevalenti a tale livello.

Osservando insieme le figure II.4.1 e II.4.3, appare evidente come la libera scelta della scuola, quando la si applica alla maggior parte delle scuole pubbliche in un sistema educativo, solitamente la si applicherà a tutto il sistema, senza essere limitata a determinati tipi di scuola nel settore pubblico o a scuole private dipendenti dallo Stato. Al contrario, nei sistemi educativi in cui gli studenti sono solitamente assegnati a una scuola pubblica in base al loro luogo di residenza, non tutti i tipi di scuole pubbliche e/o private dipendenti dal governo sono coinvolti nel processo.

### **Scuole nel settore pubblico**

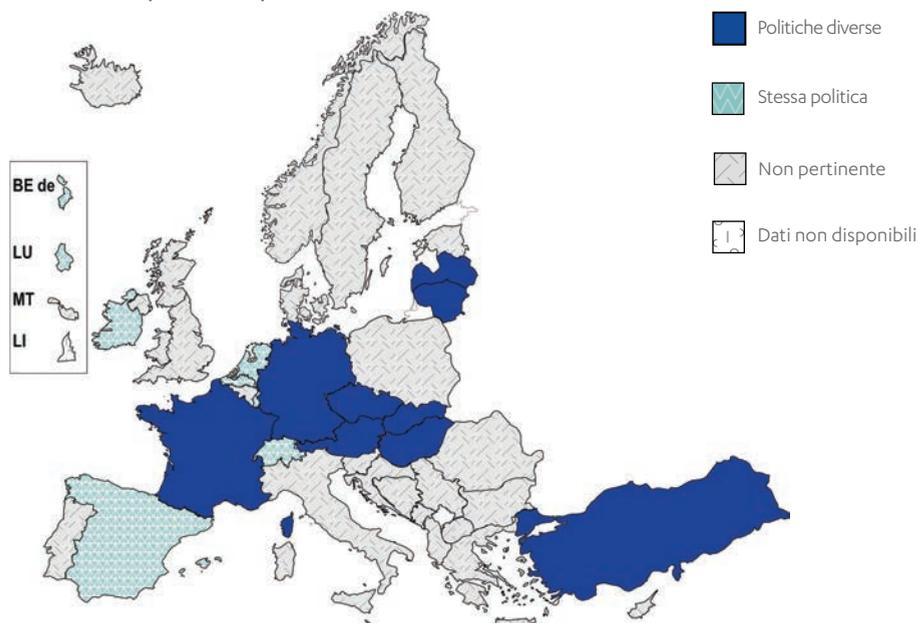
Più alto è il livello di istruzione, maggiore sarà il numero di tipi di scuole pubbliche (si veda il capitolo II.3). A livello primario, cinque sistemi educativi hanno due o più tipi di scuola pubblica. A livello secondario inferiore, il numero dei sistemi sale a 15 e, a livello secondario superiore, a 42. A livello primario, le politiche di scelta della scuola sono le stesse per tutti i tipi di scuola pubblica in Spagna, Lettonia, Lituania e Lussemburgo. In questi paesi, gli studenti vengono inizialmente assegnati a una scuola pubblica indipendentemente dal tipo, in base a criteri di residenza/bacino di utenza. Tuttavia, in Francia, le scuole internazionali, le scuole pubbliche o dipendenti dal governo che offrono diversi curricula a livello primario o secondario (si veda la figura II.3.2) non hanno un bacino di utenza.

Come mostra la figura II.4.3.A, in sette dei 15 sistemi educativi con diversi tipi di scuole nel settore pubblico a livello secondario inferiore, la stessa politica di scelta della scuola si applica a tutti i tipi di scuola pubblica. In Belgio, Irlanda, Lussemburgo, Paesi Bassi si tratta di libera scelta scolastica, mentre in Spagna e Svizzera l'assegnazione preliminare è basata sulla residenza.

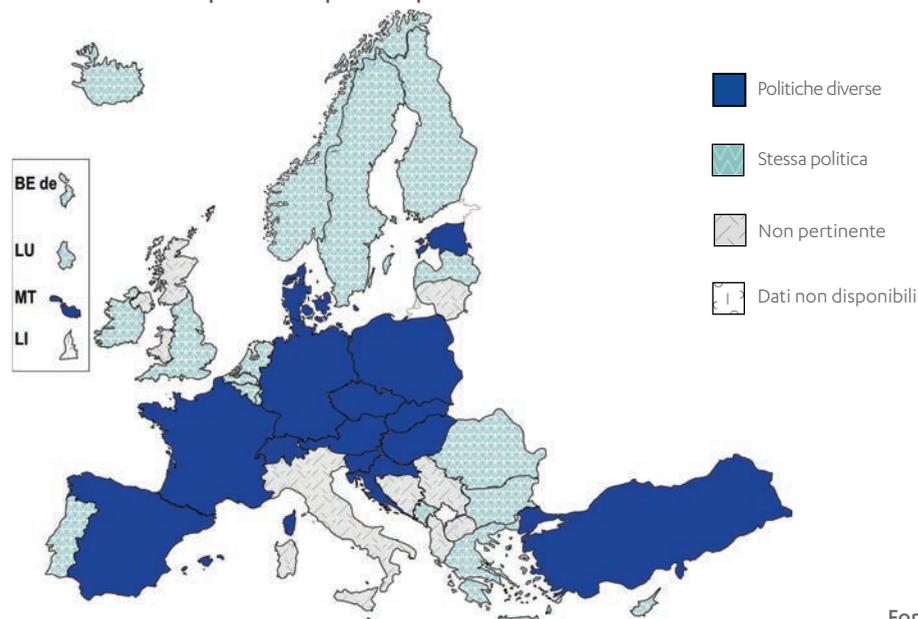
Al contrario, politiche diverse si applicano ad alcuni tipi di scuola in nove dei sistemi in cui, in fase preliminare, gli studenti sono solitamente assegnati a una scuola pubblica nei pressi della propria abitazione. In Cechia, Lettonia, Ungheria e Slovacchia, tali differenze sono legate a strutture educative parallele (si veda la figura II.3.3). In questi sistemi, la maggior parte degli studenti è iscritta a istituti comprensivi nel proprio quartiere che forniscono istruzione primaria e secondaria inferiore (vi è, almeno in fase iniziale, un'assegnazione per residenza). Al termine dell'istruzione primaria o durante l'istruzione secondaria inferiore, tuttavia, alcuni studenti scelgono di frequentare scuole che forniscono sia l'istruzione secondaria inferiore che quella secondaria superiore. Queste ultime scuole non hanno un bacino di utenza di riferimento, dunque le famiglie possono fare richiesta presso le stesse.

Figura II.4.3: Differenze nelle politiche di scelta della scuola tra diversi tipi di scuole (ISCED 2), 2018/19

II.4.3.A: Tra i tipi di scuole pubbliche



II.4.3.B: Tra le scuole pubbliche e private dipendenti dallo Stato



Fonte: Eurydice

### Nota esplicativa

Nella figura II.4.3.A, i diversi tipi di scuola pubblica si riferiscono a quelli con diversi curricula di base nell'istruzione generale (figura II.3.2) e nell'istruzione professionale (figura II.6.2); e alle scuole con lo stesso curriculum di base, ma organizzate in strutture diverse (figura II.3.3). Mentre le figure II.3.2, II.3.3 e II.6.2 analizzano sia le scuole private pubbliche che quelle private dipendenti dal governo, nella figura II.4.3.A sono considerati solo i tipi di scuola esistenti nel settore pubblico (tuttavia, alcuni tipi di scuola possono trovarsi anche nel settore privato.)

Nella figura II.4.3.A, la categoria "non pertinente" presuppone l'esistenza di un solo tipo di scuola pubblica a livello secondario inferiore; mentre, nella figura II.4.3.B, che non vi sono scuole private dipendenti dallo Stato a livello secondario inferiore.

### Note specifiche per paese

**Spagna:** gli studenti vengono assegnati a scuole dipendenti dallo Stato in base alla residenza solo se non vi sono posti liberi disponibili nella rete scolastica pubblica.

**Svizzera:** le regole per la scelta della scuola variano tra i Cantoni.

In Francia, Lituania, Austria e Turchia, le differenze nelle politiche di scelta scolastica sono legate alla differenziazione dei curricula (si veda la figura II.3.2). In Austria, a livello ISCED 2, la scuola secondaria di tipo generale (*Allgemein Bildende Höhere Schule*) non ha un bacino di utenza scolastico, mentre la *Neue Mittelschule* sì. In Lituania, non esiste un bacino di utenza scolastico per le scuole professionali a livello secondario inferiore. Al contrario, in Germania, dove i genitori possono solitamente scegliere la scuola dei propri figli a livello secondario inferiore, gli studenti che desiderano frequentare la *Hauptschule* devono iscriversi presso la scuola locale; inoltre, le regole di scelta della scuola possono variare tra i diversi *Länder*. A livello secondario superiore, le politiche di scelta della scuola sono le stesse per tutti i tipi di scuola, compresi i sei paesi (Danimarca, Cipro, Grecia, Spagna, Malta e Turchia) che prevedono un'assegnazione iniziale degli studenti sulla base della residenza. La Francia costituisce un'eccezione, in quanto il bacino di utenza scolastico per le scuole professionali è diverso da quello delle scuole che offrono istruzione di tipo generale a livello ISCED 3 e le scuole internazionali che non hanno un bacino di utenza.

### Scuole pubbliche e private dipendenti dal governo

La figura II.4.3.B esamina la differenza tra le scuole pubbliche e quelle private dipendenti dal governo a livello secondario inferiore (si segnala, tuttavia, che le differenze sono le stesse a livello primario). In 18 dei 33 sistemi educativi in cui esistono scuole private dipendenti dallo Stato a livello secondario inferiore, le stesse politiche di scelta della scuola si applicano sia alle scuole pubbliche che a quelle private dipendenti dallo Stato. Al contrario, in 15 sistemi educativi in cui gli studenti sono assegnati, almeno in via preliminare, a una scuola pubblica sulla base dei criteri di residenza, la scelta non include la scuola privata dipendente dallo Stato più vicina.

Al contrario, i genitori e gli studenti sono liberi di scegliere qualsiasi scuola privata dipendente dallo Stato, invece della scuola pubblica assegnata. Ciò significa anche che le scuole private che dipendono dallo Stato, solitamente, non hanno un bacino di utenza scolastico dal quale dovrebbero attingere gli studenti<sup>2</sup>. Ulteriori ricerche potrebbero riguardare la misura in cui, in questi 15 sistemi educativi, le scuole private che dipendono dallo Stato sono formalmente prese in considerazione quando le autorità di livello superiore pianificano i posti assegnati agli studenti e l'allocazione delle risorse scolastiche nel sistema educativo.

### **II.4.3. Scelta della scuola e rilascio di informazioni**

Quando genitori e studenti hanno la possibilità di compiere una scelta nell'ambito dell'istruzione, l'informazione è uno dei fattori chiave per essere effettivamente in grado di esercitare attivamente la scelta scolastica. L'ubicazione delle scuole, i trasporti, il programma offerto, la qualità dell'istruzione, i criteri di iscrizione e ammissione, il sostegno educativo o persino le tasse scolastiche sono tutti fattori importanti da considerare. Coloro che possiedono tali informazioni, o sanno dove e come trovarle, sono in una buona posizione per compiere una scelta informata (Ambler, 1994). Coloro che non le possiedono, al contrario, potrebbero non beneficiare appieno delle opportunità di scelta della scuola, e una scelta inappropriata o la mancata scelta potrebbe essere dannosa per gli studenti. Le autorità di livello superiore hanno, quindi, l'importante responsabilità di garantire un accesso equo alle informazioni scolastiche per tutte le famiglie.

Per questo motivo, la figura II.4.4 evidenzia i casi in cui le autorità di livello centrale/superiore rendono le informazioni disponibili e facilmente accessibili a tutti. Vengono considerati due metodi, che potenzialmente garantiscono che tutte le famiglie abbiano accesso alle informazioni fondamentali sulla scelta della scuola:

- offerta diretta, da parte delle autorità di livello centrale/superiore, ad esempio attraverso portali web centralizzati o pubblicazioni annuali in versione cartacea che elenchino scuole, programmi, criteri di iscrizione, ecc.;

---

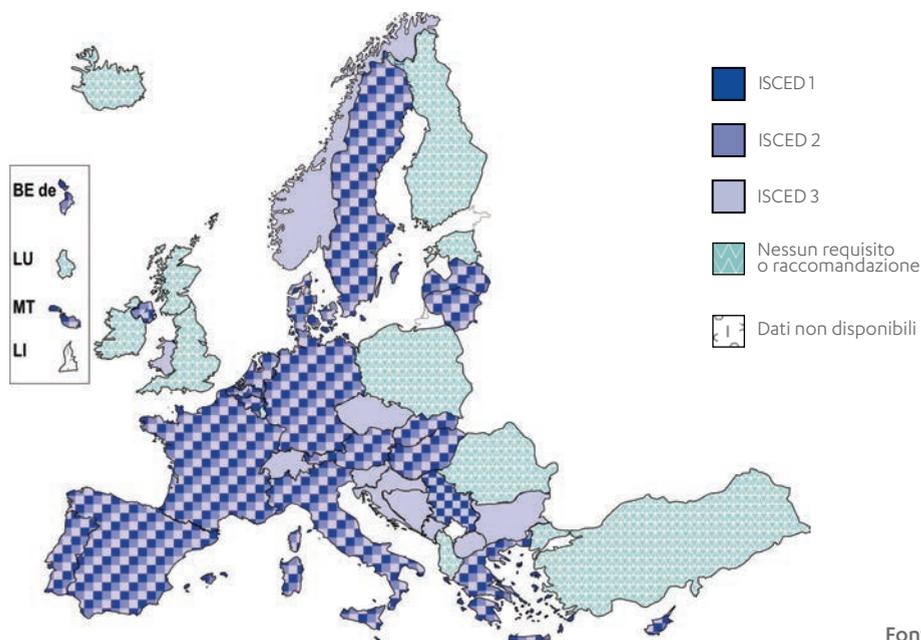
2 In Spagna, gli studenti sono assegnati a scuole dipendenti dallo Stato in base alla residenza solo se non vi sono posti liberi disponibili nella rete scolastica pubblica.

In Ungheria, alcune scuole private dipendenti dallo Stato stipulano accordi ("contratto di istruzione pubblica") con le autorità di livello centrale/superiore per iscrivere almeno una parte degli studenti locali e seguire alcune delle regole applicabili agli istituti pubblici. Ad esempio, una tale scuola avrà anche un determinato bacino di utenza (tuttavia, maggiore del bacino di utenza delle scuole pubbliche – per l'intera area o l'intero distretto di Budapest), e accoglierà le iscrizioni dei suoi studenti a partire dal suo bacino di utenza (almeno il 25% della capacità della scuola). Laddove tale scuola privata dipendente dallo Stato sia l'unica scuola nell'area, essa dovrebbe accettare tutti gli studenti residenti.

- offerta indiretta, da parte delle scuole di provenienza degli alunni, su richiesta delle autorità di livello centrale/superiore, nella fase in cui gli studenti si stanno normalmente preparando a cambiare scuola.

Anche se la qualità delle informazioni fornite da queste ultime scuole può variare, e, di conseguenza, le famiglie in una scuola possono essere meglio informate che in un'altra, è tuttavia probabile che le informazioni siano distribuite equamente a tutte le famiglie. Quando le informazioni sulla scelta della scuola sono di responsabilità delle autorità locali o quando sono le singole scuole a decidere se e come informare i genitori sulle opportunità educative, le informazioni potrebbero non raggiungere tutte le famiglie potenzialmente interessate e la qualità delle stesse potrebbe variare tra le autorità locali e/o le scuole.

**Figura II.4.4: Rilascio di informazioni alle famiglie sulle scelte scolastiche (ISCED 1-3), 2018/19**



Fonte: Eurydice

#### Nota esplicativa

La figura mostra in quali sistemi educativi le autorità di livello centrale/superiore forniscono informazioni per aiutare le famiglie a scegliere una scuola direttamente o indirettamente tramite le scuole di provenienza degli alunni. Le informazioni possono includere dettagli sui contatti della scuola, sui criteri di ammissione, sui programmi, ecc.

#### Nota specifica per paese

**Belgio (BE fr, BE nl), Italia, Malta, Austria, Portogallo, e Norvegia:** i dati si riferiscono sia alle informazioni di livello centrale/superiore sia al rilascio di informazioni da parte di provenienza degli alunni.

In tre quarti dei sistemi educativi europei, le autorità di livello centrale/superiore rendono pubbliche le informazioni sulle scuole a uno o più livelli di istruzione per sostenere la scelta della scuola. Tuttavia, il formato delle informazioni, il livello di dettaglio fornito e il grado di accessibilità variano notevolmente da paese a paese. Grecia e Slovacchia pubblicano l'elenco delle scuole nella gazzetta ufficiale o nei regolamenti delle autorità di livello centrale/superiore, sebbene questo fornisca informazioni di base, data la sua natura giuridica formale, e dettagli limitati e sia, quindi, relativamente difficile da utilizzare per scegliere una scuola. In Croazia, Slovenia, Montenegro e Macedonia del Nord, il bando annuale per la presentazione delle domande alle scuole secondarie superiori è accompagnato da informazioni sulle scuole disponibili e sui loro programmi. Le province austriache pubblicano *Schulführer* (guide scolastiche) in versione cartacea, che forniscono informazioni dettagliate sulle scuole. A Cipro e Malta, il Ministero dell'istruzione pubblica informazioni sulle scuole, compresa la loro ubicazione e i criteri di iscrizione. Allo stesso modo, in Bulgaria, le amministrazioni educative regionali pubblicano informazioni, mentre in Germania e in Svizzera<sup>3</sup>, i *Länder* e i ministeri cantonali forniscono, rispettivamente, elenchi di scuole sui loro siti web. In Danimarca, i dati sul rendimento scolastico sono pubblicati anche sul sito web del Ministero responsabile dell'istruzione.

In 17 sistemi educativi in 14 paesi, sono state create banche dati centralizzate consultabili delle scuole (Belgio - Comunità francese<sup>4</sup>, tedesca<sup>5</sup> e fiamminga<sup>6</sup>, Cechia<sup>7</sup>, Croazia<sup>8</sup>, Francia<sup>9</sup>, Italia<sup>10</sup>, Lettonia<sup>11</sup>, Lituania<sup>12</sup>, Ungheria<sup>13</sup>, Paesi Bassi<sup>14</sup>, Portogallo<sup>15</sup>, Svezia<sup>16</sup>, Regno Unito

---

3 [https://mba.zh.ch/internet/bildungsdirektion/mba/de/maturitaetsschulen/kantonale\\_mittelschulen.html](https://mba.zh.ch/internet/bildungsdirektion/mba/de/maturitaetsschulen/kantonale_mittelschulen.html)

4 <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=149>; <http://www.inscription.cfwb.be/>

5 [http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2270//4284\\_read-31613/](http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2270//4284_read-31613/)

6 <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/lijst.aspx?hs=311>

7 <https://www.infoabsolvent.cz/>

8 <https://www.upisi.hr/upisi/> - ,

9 <https://www.education.gouv.fr/pid24301/annuaire-accueil-recherche.html>

10 <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/>

11 <https://www.viis.lv>

12 <https://www.aikos.smm.lt/en/Pages/Default.aspx>

13 [https://www.oktatas.hu/hivatali\\_ugyek/kir\\_intezmenykereso](https://www.oktatas.hu/hivatali_ugyek/kir_intezmenykereso)

14 <https://scholenopdekaart.nl>

15 <http://infoescolas.mec.pt/l/>; scuole professionali: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

16 <https://www.utbildningsinfo.se> - per le scuole primarie e secondarie inferiori; <http://www.gymnasieinfo.se/>  
- per le scuole secondarie superiori generali

- Galles<sup>17</sup>) e Irlanda del Nord<sup>18</sup>, Norvegia<sup>19</sup> e Serbia<sup>20</sup>). Queste banche dati contengono informazioni sulle scuole primarie e secondarie (Belgio, Francia, Italia, Lettonia, Lituania, Ungheria, Paesi Bassi, Portogallo, Svezia e Regno Unito - Irlanda del Nord e Serbia), oppure si concentrano sul livello secondario superiore dove, solitamente, vi sono diversi tipi di scuole e percorsi educativi tra i quali gli studenti possono scegliere a seconda dei loro interessi (Cechia, Croazia, Regno Unito - Galles e Norvegia). Nei Paesi Bassi e in Portogallo, vengono pubblicate anche informazioni in termini di rendimento scolastico; e in Italia, tramite un portale web, sono disponibili anche il piano triennale dell'offerta formativa e il rapporto di autovalutazione della scuola. È interessante notare come molti dei paesi che includono sia la scuola primaria che quella secondaria nelle loro banche dati centralizzate siano quelli che consentono ai genitori e agli studenti la massima libertà di scelta della scuola dal livello primario in poi, o quelli che hanno una maggiore varietà di tipi di scuola. Nei 31 sistemi educativi di cui sopra, indipendentemente dal modo in cui le informazioni vengono comunicate o dal livello di dettaglio fornito, le fonti di informazione di livello centrale/superiore, solitamente, si riferiscono sia alle scuole pubbliche che a quelle dipendenti dallo Stato. Inoltre, se del caso, sono incluse anche informazioni sui diversi tipi di scuola. In Portogallo, tuttavia, la situazione è leggermente diversa poiché esistono due banche dati separate, una per l'istruzione generale e un'altra per l'istruzione professionale. Relativamente pochi paesi richiedono alle scuole di provenienza, a tutti i livelli educativi, di fornire informazioni sugli istituti disponibili al livello successivo. Tra questi, Belgio (Comunità francese e fiamminga), Spagna, Austria e Portogallo. In Bosnia ed Erzegovina e in Norvegia, solamente le scuole di livello secondario inferiore sono obbligate ad aiutare gli studenti nel compiere scelte informate sul passaggio successivo della loro istruzione.

#### **II.4.4. Politiche di scelta della scuola – una panoramica**

Le sezioni II.4.1-3 hanno descritto le diverse caratteristiche delle politiche di scelta della scuola in Europa. La presente sezione esamina i punti in comune tra i sistemi educativi. Si concentra principalmente sui sistemi educativi in cui politiche simili operano tra i livelli pri-

---

17 <http://www.careersGalles.com/en/cap/>

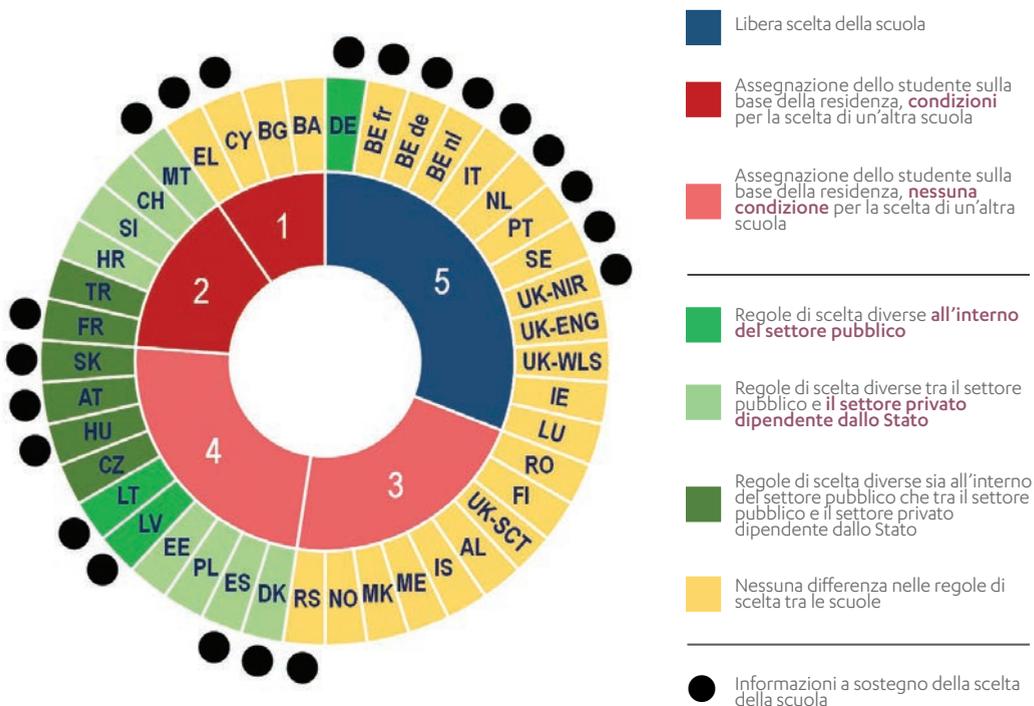
18 <https://www.eani.org.uk/admissions-guides/primary-schools-admission-guide/find-a-primary-school-and-read-the-published/>; <https://www.eani.org.uk/admissions-guides/post-primary-schools-admission-guide/find-a-post-primary-school/>; <https://www.nidirect.gov.uk/articles/options-after-year-12>

19 <https://utdanning.no/>

20 [www.upis.mpin.gov.rs/](http://www.upis.mpin.gov.rs/)

mario e secondario inferiore (al livello secondario superiore, la maggior parte dei sistemi educativi, solitamente, consente la libertà di scelta). Nella figura II.4.5, cinque gruppi di sistemi educativi sono stati distinti in base alle loro caratteristiche comuni in termini di politiche e regolamenti relativi alla scelta della scuola (si vedano le Figure II.4.1-4).

**Figura II.4.5: Politiche di scelta della scuola - una panoramica (ISCED 1-2), 2018/19**



Fonte: Eurydice

### Nota esplicativa

La figura presenta le principali politiche di scelta della scuola (cerchio interno) e la differenziazione normativa (cerchio esterno) ai livelli ISCED 1 e 2. Nei casi in cui le principali politiche di scelta della scuola differiscono tra i due livelli ISCED, viene mostrata la politica del livello che offre una maggiore libertà ai genitori.

### Note specifiche per paese

**Germania:** i dati in figura si riferiscono alla politica di scelta della scuola tradizionale a livello secondario inferiore. A livello primario, tutti gli studenti sono assegnati a una scuola pubblica in base alla loro residenza e i genitori possono scegliere un'altra scuola pubblica solo a determinate condizioni. Gli studenti non sono assegnati a scuole private dipendenti dallo Stato nel livello primario.

**Lussemburgo:** i dati in figura si riferiscono alla politica di scelta della scuola ordinaria a livello secondario inferiore. A livello primario, tutti gli studenti sono assegnati a una scuola pubblica in base alla loro residenza e i genitori possono scegliere un'altra scuola pubblica solo a determinate condizioni.

**Gruppo 1:** Bulgaria, Grecia, Cipro e Bosnia ed Erzegovina

- In questi sistemi, gli studenti vengono assegnati, almeno in via preliminare, alle scuole sulla base di criteri geografici/di residenza (solitamente, in base all'indirizzo dell'abitazione).
- Solo a determinate condizioni, le famiglie possono scegliere una scuola (pubblica o privata dipendente dallo Stato, se esistono) diversa dalla scuola assegnata in base alla loro residenza.
- Non vi sono informazioni di livello centrale/superiore fornite alle famiglie relative alla scelta della scuola (ad eccezione della Grecia).

**Gruppo 2:** Francia, Croazia, Malta, Slovenia, Svizzera e Turchia

- In questi sistemi, gli studenti vengono assegnati, almeno in via preliminare, alle scuole sulla base di criteri geografici/di residenza (solitamente, in base all'indirizzo dell'abitazione).
- Solo a determinate condizioni, le famiglie possono scegliere una scuola pubblica diversa dalla scuola assegnata in base alla loro residenza.
- Regole di scelta diverse si applicano alle scuole private dipendenti dallo Stato e, in Francia e Turchia, anche ad alcuni tipi di scuole pubbliche.
- Non vi sono informazioni di livello superiore fornite alle famiglie sulla scelta della scuola, ad eccezione di Francia e Malta.

**Gruppo 3:** Romania, Finlandia, Regno Unito - Scozia, Albania, Islanda, Montenegro, Macedonia del Nord, Norvegia e Serbia

- Gli studenti vengono assegnati (in via preliminare) a una scuola pubblica in base a criteri geografici/di residenza (solitamente, in base all'indirizzo dell'abitazione).
- Le famiglie possono scegliere un'altra scuola senza restrizioni/condizioni.
- Le stesse regole si applicano a tutte le scuole pubbliche e private dipendenti dallo Stato, laddove esistenti.
- Non sono disponibili informazioni di livello superiore a sostegno della scelta della scuola, ad eccezione della Serbia.

**Gruppo 4:** Cechia, Danimarca, Estonia, Spagna, Lettonia, Lituania, Ungheria, Polonia, Austria e Slovacchia

- Gli studenti vengono assegnati (in via preliminare) a una scuola pubblica in base a criteri geografici/di residenza (solitamente in base all'indirizzo dell'abitazione).

- Le famiglie possono scegliere un'altra scuola senza restrizioni/condizioni.
- Regole di scelta diverse si applicano alle scuole private dipendenti dallo Stato, laddove esistenti, e/o ad alcuni tipi di scuola pubblica. Queste scuole non prevedono un bacino di utenza specifico. In altre parole, gli studenti non sono assegnati a tali scuole in base alla loro residenza; le famiglie possono sceglierle liberamente.
- Le informazioni a sostegno della scelta della scuola sono rese pubblicamente disponibili dalle autorità di livello centrale/superiore o dalle scuole di provenienza, ad eccezione di Cechia, Estonia e Polonia.

**Gruppo 5:** Belgio - Comunità francese, fiamminga e tedesca, Germania, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Portogallo, Svezia, Regno Unito - Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord

- Le famiglie possono o devono scegliere attivamente le scuole (pubbliche o private, comprese quelle private dipendenti dallo Stato). Le eccezioni, a livello primario, sono costituite da Germania e Lussemburgo, dove gli studenti vengono assegnati a una scuola in base al loro indirizzo di abitazione.
- Le stesse regole si applicano a tutti i tipi di scuola, tranne in Germania a livello secondario inferiore, dove alcuni studenti che scelgono tipi specifici di scuola pubblica vengono assegnati a una scuola in base al loro indirizzo di abitazione.
- Le autorità di livello centrale/superiore forniscono informazioni a sostegno della scelta della scuola nella maggior parte dei sistemi (Belgio - Comunità francese, fiamminga e tedesca, Germania, Italia, Paesi Bassi, Regno Unito - Irlanda del Nord, Portogallo, Svezia), ma non in altri (Irlanda, Lussemburgo e Regno Unito - Inghilterra e Galles).

### Risultati principali

Le politiche di ammissione a scuola svolgono un ruolo importante nel determinare a quale studente possa essere offerto un posto in una particolare scuola. Maggiore è la libertà di genitori e studenti nella scelta di una scuola (a causa della varietà o del numero di scuole offerte, o delle politiche che regolano la scelta della scuola), più marcato sarà il ruolo dei criteri e delle procedure di ammissione nella distribuzione degli studenti nelle scuole. Una maggiore autonomia scolastica nelle ammissioni può consentire un aumento della stratificazione degli studenti e, di conseguenza, creare sistemi educativi meno equi in termini di opportunità e risultati per gli studenti.

- Nella maggior parte dei sistemi educativi, le autorità di livello centrale/superiore stabiliscono i principi fondamentali per l'ammissione scolastica e determinano se le scuole siano autorizzate o meno a utilizzare criteri di ammissione nell'assegnazione di posti scolastici agli studenti.
- Le autorità di livello superiore di tutta Europa hanno anche un ruolo importante nello stabilire o determinare quali criteri di ammissione specifici siano consentiti; tuttavia, in oltre un terzo dei sistemi, lasciano alle scuole una notevole libertà di scegliere i propri criteri o di aggiungere ulteriori criteri a quelli già stabiliti. In molti sistemi, si tende a concedere maggiore autonomia alle scuole private che dipendono dallo Stato o a particolari tipi di scuole pubbliche.
- I criteri di ammissione definiti dalle autorità di livello centrale/superiore non sono solitamente correlati al rendimento scolastico a livello primario. I criteri di ammissione in base al rendimento diventano più comuni nell'istruzione secondaria, quando gli studenti iniziano a essere assegnati a percorsi educativi diversi in base alle loro capacità o attitudini. Un terzo dei sistemi educativi avvia questo processo di selezione in base al rendimento scolastico già a partire dall'istruzione secondaria inferiore: in alcuni sistemi, tutti gli studenti sono soggetti a procedure di selezione basate sul rendimento a tale livello; altrove, queste procedure vengono applicate solo nei confronti degli studenti che optano per determinati tipi di scuola.
- A livello secondario superiore, la selezione in base al rendimento scolastico viene applicata nella maggior parte dei sistemi educativi europei, spesso con procedure e requisiti differenti per diversi tipi di scuole e programmi - programmi generali con requisiti più elevati, nella maggior parte dei paesi. Esiste una relazione più forte tra le due dimensioni dell'equità in lettura, rispetto alla matematica
- A livello secondario, solo un numero esiguo di sistemi utilizza criteri non basati sul rendimento scolastico, in particolare criteri socioeconomici, per l'ammissione a scuola. Ciò comporta la perdita di opportunità per ampliare la composizione socioeconomica della popolazione scolastica in sistemi altamente selettivi o per mitigare potenzialmente le differenze di rendimento tra studenti socio-economicamente avvantaggiati e svantaggiati. Queste procedure vengono applicate solo nei confronti degli studenti che optano per determinati tipi di scuola.
- I dati empirici di PISA 2018 relativi agli studenti di 15 anni suggeriscono come i criteri di ammissione a scuola più comunemente utilizzati siano il luogo di residenza degli studenti e il loro rendimento scolastico, come riportato dai capi d'istituto. Tuttavia, anche altri criteri, quali gli interessi o le esigenze degli studenti e l'approvazione da parte dei genitori della filosofia educativa o religiosa della scuola, sono ampiamente utilizzati in alcuni sistemi educativi.

Le politiche di ammissione a scuola sono strettamente correlate alle politiche legate alla scelta della scuola. Mentre le politiche di scelta della scuola determinano la misura in cui genitori e studenti possono esprimere una preferenza per una scuola, un tipo di scuola o un determinato percorso educativo, le politiche di ammissione stabiliscono a chi viene effettivamente offerto un posto in una particolare scuola o in un determinato programma. Maggiore è la scelta a disposizione di genitori e studenti (a causa della varietà o del numero di scuole offerte, o delle politiche che regolano la scelta della scuola; si vedano i Capitoli II.3 e II.4), più marcato sarà il ruolo dei criteri e delle procedure di ammissione nella distribuzione degli studenti nelle scuole.

In linea di principio, le scuole possono ammettere tutti i candidati. Questo è possibile quando vi sono meno candidati rispetto ai posti disponibili nella scuola, o in altri casi, probabilmente rari, quando la scuola è in grado di aumentare la sua capacità di soddisfare la domanda di posti. Quando le scuole hanno un numero limitato di posti e un numero maggiore di candidati, si sviluppa una concorrenza per i posti scolastici ed è, quindi, necessario mettere in atto una sorta di selezione.

Le ammissioni scolastiche possono essere “alla cieca”, ovvero non sono prese in considerazione per l’ammissione le caratteristiche dello studente (non vengono stabiliti criteri di ammissione). Gli studenti che fanno domanda presso una scuola sono ammessi in modo casuale, ad esempio, tramite estrazioni o simili procedure alla cieca. Al contrario, l’ammissione degli studenti può essere basata su criteri relativi a determinate sue caratteristiche. Una di queste è il rendimento o la capacità dello studente. Tuttavia, le politiche di ammissione possono comprendere anche altri elementi diversi dal rendimento scolastico, ad esempio criteri socioeconomici, prossimità della residenza o ordine di registrazione. La combinazione dei diversi criteri di ammissione utilizzati dipende dagli obiettivi/scopi della politica di ammissione (Merry e Arum, 2018).

Quando la domanda è maggiore rispetto ai posti disponibili in una scuola, le procedure su base casuale sono dichiarate giuste e più socialmente accettate. Questo perché le caratteristiche degli studenti non vengono affatto prese in considerazione: gli studenti sono selezionati in modo casuale (Musset, 2012), hanno le stesse possibilità di essere “scelti” e la selezione sociale è ridotta. Alcuni ricercatori sostengono, tuttavia, che sebbene le procedure alla cieca possano garantire pari opportunità, esse non “generano necessariamente uguaglianza nelle risorse assegnate” o nell’attenzione necessaria ai singoli studenti. Per questo motivo, le estrazioni casuali sono spesso utilizzate in combinazione con meccanismi di ammissione che danno priorità a determinati studenti. Una volta ammessi gli studenti prioritari, gli studenti rimanenti vengono selezionati tramite estrazione casuale (Parrao et al., 2018).

Nella letteratura di ricerca e politica, le politiche di ammissione maggiormente discusse sono quelle basate sul rendimento scolastico. Queste sono spesso descritte come politiche di ammissione selettiva o sistemi selettivi in base al rendimento scolastico. Secondo una tesi a favore delle politiche di ammissione scolastica selettive dal punto di vista del rendimento, si sostiene che queste attuino la migliore corrispondenza tra studenti e scuole; e, quindi, aumentino l'efficienza educativa in termini di rendimento scolastico. Una migliore corrispondenza potrebbe essere correlata, ad esempio, all'interesse degli studenti (scuole specialistiche), alle loro capacità o attitudini, o agli insegnanti (è più facile per gli insegnanti gestire classi con capacità, interessi simili, ecc.). I difensori dei sistemi selettivi in base al rendimento scolastico sostengono anche che i sistemi meritocratici migliorano le opportunità per studenti di talento svantaggiati dal punto di vista socioeconomico di divenire socialmente mobili (Coe et al., 2008).

Tuttavia, la selezione in base al rendimento scolastico pone diverse sfide. Nei sistemi in cui le differenze nel rendimento sono notevoli tra studenti socio-economicamente avvantaggiati e svantaggiati, la selezione basata sul rendimento scolastico può aumentare le differenze, soprattutto se avviene in tenera età (si veda la figura II.6.1). Alcuni ricercatori considerano tale fenomeno come una selezione basata su vantaggi o svantaggi non acquisiti (Mason, 2016; Merry e Arum, 2018). Non sono acquisiti, poiché le differenze di rendimento in tenera età sono principalmente legate al contesto socioeconomico dei genitori e non (o meno spesso) alle capacità degli studenti. Nei sistemi selettivi sulla base del rendimento, le differenze dei risultati tra le scuole sono anche maggiori rispetto a quelle presenti nei sistemi che applicano in misura minore la selezione di questo tipo. Inoltre, vi sono anche prove empiriche circa l'impatto negativo della selezione su studenti che non sono selezionati da buone scuole in sistemi altamente selettivi, ma i cui risultati accademici sono quasi pari a quelli selezionati. Quando frequentano scuole di qualità inferiore, vengono privati del beneficio degli effetti legati al gruppo dei pari (si veda anche il capitolo II.10). La selezione basata sul rendimento scolastico tende, inoltre, a stigmatizzare coloro che non vengono selezionati, etichettandoli come studenti con scarso rendimento, il che può avere un impatto sulla motivazione sia degli studenti che degli insegnanti (Field, Kuczera e Pont, 2007). La selezione accademica, soprattutto nei casi in cui esistono maggiori possibilità di scelta della scuola (si veda il capitolo II.4), tende anche ad esacerbare la stratificazione sociale nelle scuole.

La ricerca sull'impatto che i criteri di ammissione non basati sul rendimento scolastico hanno sull'equità non è conclusiva. I dati PISA segnalano, nel complesso, differenze minori nel rendimento degli studenti iscritti a scuole che richiedono l'ammissione in base all'appartenenza religiosa, alla preferenza dei familiari o alla prossimità alla residenza. Tuttavia, in alcu-

ni paesi, la selezione basata su tali criteri è più fortemente correlata alle disuguaglianze in termini di risultati educativi (OCSE, 2016b). Al contrario, l'utilizzo di criteri socioeconomici nel processo di ammissione alle scuole con un numero eccessivo di iscritti può migliorare le pari opportunità per gli studenti provenienti da contesti socioeconomici bassi; e, grazie agli effetti tra pari, può anche avere un impatto positivo in termini di rendimento (si veda il capitolo II.10). Questa misura politica è spesso considerata nel contesto dei sistemi di scelta controllata (Musset, 2012).

La trasparenza riguardo ai criteri e alle procedure di ammissione prima della selezione, nonché la trasparenza sui risultati delle ammissioni, possono migliorare significativamente l'accesso a diversi tipi di scuole (si veda il capitolo II.4). Una maggiore autonomia scolastica nella definizione dei criteri di ammissione a scuola e ai percorsi di istruzione (nessuna regolamentazione di livello centrale/superiore) può portare a un maggiore smistamento degli studenti, esacerbare le differenze tra le scuole e aumentare la segregazione sociale (Cobb e Glass, 1999; Field, Kuczera e Pont, 2007; Wilson e Bridge, 2019). Quando le scuole possono definire i propri criteri di ammissione, esse tendono a selezionare determinate tipologie di studenti e, possibilmente, studenti a cui è facile insegnare (West et al., 2006). Inoltre, quando le scuole che stabiliscono i propri criteri di ammissione hanno iscrizioni che superano la disponibilità effettiva, anche se i criteri di ammissione sono pubblicati, vi è ancora spazio per una selezione occulta, effettuata sulla base di altri fattori (Merry e Arum, 2018). Al contrario, più regolamentazione e orientamento di livello centrale/superiore, insieme al monitoraggio delle modalità di attuazione delle politiche di ammissione, possono ridurre meccanismi di selezione iniqui (West et al., 2006).

Tenendo presenti tali aspetti, il capitolo esamina le principali caratteristiche delle politiche di ammissione nei sistemi educativi europei, attingendo alle pratiche di ammissione riportate in PISA 2018. Si discuterà, in particolare, di:

- principali approcci politici all'ammissione e circostanze in cui le scuole possono applicare criteri e procedure di ammissione;
- livello al quale vengono prese le decisioni sui criteri e le procedure di ammissione;
- criteri e procedure di ammissione definiti dalle autorità di livello centrale/ superiore.

### **II.5.1. Principali approcci politici legati all'ammissione a scuola**

Il primo punto su cui riflettere riguardo alle politiche di ammissione consiste nel verificare i casi in cui autorità di livello centrale/superiore stabiliscono un quadro di riferimento per le ammissioni scolastiche, o le autorità locali o le scuole siano pienamente responsabili della deter-

minazione delle proprie politiche. Ci si potrebbe attendere un quadro di livello centrale/superiore che stabilisca se i criteri di ammissione possono essere utilizzati e, in caso affermativo, in quali circostanze. Come indicato precedentemente, l'esistenza di regolamenti o orientamenti di livello centrale/superiore, in questo settore, può migliorare la trasparenza. Un quadro di riferimento di livello centrale/superiore può inoltre garantire che eventuali impatti imprevisi di alcuni criteri o procedure di ammissione siano individuati e affrontati rapidamente.

Si segnala che il presente capitolo si concentra principalmente sull'ammissione alle scuole. Tuttavia, in Europa, l'organizzazione delle scuole e la loro offerta educativa variano. In alcuni casi, una scuola offre un determinato tipo di programma; per tale motivo, la politica di ammissione si applica sia alla scuola che al suo programma educativo. In altri casi, la scuola offre diversi tipi di programmi (ad esempio, corrispondenti ai diversi percorsi dell'istruzione secondaria - si veda il capitolo II.6), quindi criteri diversi possono essere applicati a ciascun programma offerto. In molti paesi, i due modelli coesistono; pertanto, per il presente rapporto non è stato sempre possibile offrire una chiara distinzione tra ammissione alle scuole e ammissione ai programmi.

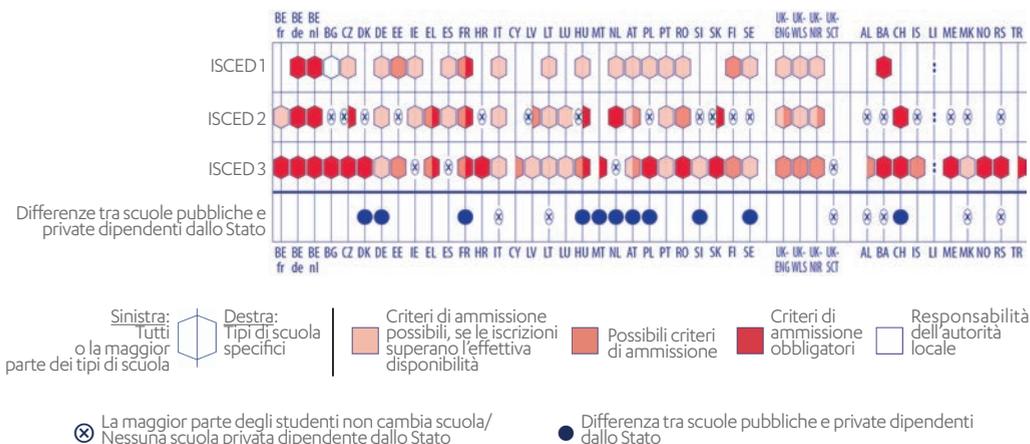
La figura II.5.1 evidenzia come, in quasi tutti i paesi, le autorità di livello superiore abbiano definito un quadro che delinea il loro approccio alle politiche di ammissione a scuola per l'istruzione primaria e secondaria. In Bulgaria, non esiste un quadro di questo tipo a livello primario: l'elaborazione delle politiche è delegata alle autorità locali o alle scuole.

In circa la metà dei sistemi educativi europei, alle scuole non è consentito selezionare gli studenti nell'ambito dell'istruzione primaria e secondaria inferiore. Al contrario, a livello secondario superiore, tutti i sistemi consentono l'utilizzo di alcuni criteri di ammissione, sebbene a Cipro, Malta, in Albania e Turchia, ciò sia possibile solo in alcuni tipi di scuola.

Nei sistemi educativi in cui le autorità di livello centrale/ superiore non consentono l'utilizzo di criteri di ammissione, sono stati identificati tre approcci all'iscrizione scolastica, che si applicano in modo particolare all'istruzione primaria:

- gli studenti vengono solitamente assegnati alle scuole in base al loro luogo di residenza (si veda la figura II.4.1). A Cipro, questa assegnazione è piuttosto rigida e le famiglie hanno possibilità molto limitate di scegliere una scuola diversa da quella assegnata. In alcuni degli altri paesi con assegnazione basata sulla residenza, le scuole possono accettare studenti al di fuori del loro bacino di utenza quando hanno posti liberi e possono rifiutare studenti al di fuori del bacino di utenza della scuola solo in caso di problemi legati a iscrizioni che superino l'effettiva disponibilità (ad esempio,

Figura II.5.1: Approcci di livello centrale/superiore all'ammissione scolastica (ISCED 1-3), 2018/19



Fonte: Eurydice

### Nota esplicativa

La figura mostra gli approcci di livello centrale/superiore che disciplinano le politiche di ammissione a scuola. Indica il loro approccio alla definizione dei criteri di ammissione nelle scuole pubbliche e private dipendenti dallo Stato ed evidenzia i casi in cui politiche diverse si applicano a diversi tipi di scuola (si vedano i Capitoli II.3 e II.6). Quando la stessa politica di ammissione si applica a tutti i tipi di scuola nel settore pubblico a un particolare livello di istruzione, i due lati dell'esagono hanno lo stesso colore. Quando, invece, i tipi di scuola nel settore pubblico (si vedano le Figure II.3.2, II.3.3 e II.6.3) seguono politiche diverse, si vedranno colori diversi su ciascun lato dell'esagono: il lato sinistro mostra la politica applicabile a tutti o alla maggior parte dei tipi di scuola (o il tipo di scuola tipico che rappresenta la maggior parte delle scuole), mentre il lato destro mostra le politiche applicabili a tipi di scuola specifici. Il punto blu scuro segnala una differenza tra le scuole pubbliche e le scuole private dipendenti dallo Stato.

L'assegnazione (iniziale) degli studenti a una scuola sulla base dei criteri di residenza (si veda la figura I.4.1) non è qui considerata come parte del processo di ammissione, anche se spesso determina quale scuola sia frequentata dalla maggior parte degli studenti. Questo aspetto viene analizzato come parte delle politiche di scelta della scuola nel capitolo II.4. Tuttavia, il criterio di prossimità geografica viene preso in considerazione se applicato nei casi in cui i genitori rinunciano alla scuola inizialmente assegnata e fanno domanda per una scuola diversa, o nei casi in cui vi è una libera scelta della scuola (si veda la figura II.4.2).

### Note specifiche per paese

**Belgio:** dopo aver completato l'istruzione secondaria inferiore, la maggior parte degli studenti prosegue l'istruzione secondaria superiore nella medesima scuola. Tuttavia, se lo desiderano, o se la loro scuola non offre il programma che vorrebbero seguire, gli studenti possono cambiare scuola. I dati presentati per il livello ISCED 3 si applicano all'ammissione a percorsi/indirizzi diversi all'interno della stessa scuola o di un'altra scuola.

**Spagna:** in caso di iscrizioni che superino l'effettiva disponibilità, le scuole devono applicare i criteri di ammissione. Dopo aver completato l'istruzione secondaria inferiore, la maggior parte degli studenti resta nella medesima scuola per continuare gli studi secondari superiori non obbligatori e non è prevista alcuna procedura di ammissione per accedere all'istruzione secondaria superiore non obbligatoria. Tuttavia, quando gli studenti desiderano studiare a livello secondario superiore in un'altra scuola, devono passare attraverso un processo di ammissione; i criteri applicabili sono presentati nella figura II.5.6.

**Irlanda:** in caso di iscrizioni che superino l'effettiva disponibilità, le scuole devono applicare i criteri di ammissione ai livelli primario e secondario inferiore. Dopo aver completato l'istruzione secondaria inferiore, la maggior parte degli studenti resta nella medesima scuola per continuare gli studi secondari superiori non obbligatori; di conseguenza, nella maggior parte dei casi, non è prevista alcuna procedura di ammissione per accedere all'istruzione secondaria superiore. Tuttavia, gli studenti possono cambiare scuola, se lo desiderano, o se la loro scuola non offre il programma che vorrebbero seguire; in questo caso, si dovranno applicare i criteri di ammissione, laddove la scuola prescelta avesse iscrizioni in eccesso.

**Malta:** i dati per il livello ISCED 3 si applicano al periodo obbligatorio dell'istruzione secondaria superiore. Le politiche di ammissione per l'istruzione secondaria superiore non obbligatoria (ISCED 3) non sono illustrate nella figura II.5.1. Per l'istruzione secondaria superiore non obbligatoria, l'uso dei criteri di ammissione è obbligatorio.

**Regno Unito (ENG/WLS/NIR):** in caso di iscrizioni che superino l'effettiva disponibilità, la maggior parte delle scuole è tenuta ad applicare criteri di ammissione. A livello secondario superiore post-obbligatorio, le scuole private dipendenti dallo Stato non sono obbligate a seguire il Codice di ammissione (*Admission Code*).

a livello primario, questo è il caso di Danimarca, Croazia, Slovacchia, Regno Unito - Scozia, Albania, Islanda, Macedonia del Nord e Serbia). Inoltre, in Slovenia, le scuole possono respingere studenti al di fuori del bacino di utenza, nel caso in cui accettarli avrebbe un effetto negativo sulla scuola (si veda il capitolo II.4);

- gli studenti sono, generalmente, assegnati alle scuole in base al loro luogo di residenza. La modalità dell'estrazione casuale può essere utilizzata solo in caso di iscrizioni che superino l'effettiva disponibilità al livello primario o per l'ammissione a scuole sperimentali (livello primario o secondario) in Grecia;
- le scuole non possono applicare criteri di ammissione, ma possono rifiutare gli studenti se le iscrizioni superano l'effettiva disponibilità (a livello primario, in Belgio - Comunità francese).

Inoltre, in 18 sistemi educativi, la maggior parte degli studenti non cambia scuola nel corso dell'istruzione primaria e secondaria, poiché frequenta scuole primarie e secondarie inferiori a struttura unica (istituti comprensivi). Allo stesso modo, in Belgio, Irlanda, Spagna, Paesi Bassi e Regno Unito (Scozia), gli studenti, generalmente, non cambiano scuola tra istruzione secondaria inferiore e superiore, o nel corso dell'istruzione secondaria superiore (cfr. figura II.4.1). In Belgio, tuttavia, gli studenti, solitamente, cambiano programma educativo all'interno della loro scuola; di conseguenza, vengono applicati determinati criteri di ammissione.

Nella maggior parte dei sistemi educativi che consentono l'uso di criteri di ammissione (36 sistemi), l'approccio varia leggermente tra i livelli di istruzione. Tuttavia, in cinque sistemi educativi, lo stesso approccio viene applicato all'istruzione primaria e secondaria. Nelle comunità tedesca e fiamminga del Belgio, è obbligatorio per le scuole (comprese tutte le

scuole pubbliche e private che dipendono dallo Stato) utilizzare criteri di ammissione per decidere a quali studenti assegnare un posto. Per contro, in Germania, Italia, Lituania e Portogallo, i criteri di ammissione sono consentiti<sup>1</sup> solo quando le iscrizioni alle scuole superano l'effettiva disponibilità. La figura II.5.1 riflette i diversi casi in Europa.

Nell'istruzione primaria, tutte le scuole devono considerare i criteri di ammissione in Bosnia ed Erzegovina e, come menzionato sopra, nelle comunità tedesca e fiamminga del Belgio. In Irlanda, Italia, Paesi Bassi, Svezia e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) (sistemi con libera scelta scolastica a livello primario), i criteri di ammissione possono essere utilizzati solo se la scuola ha iscrizioni superiori all'effettiva disponibilità. In Cechia, Ungheria, Polonia e Romania, nei casi in cui la scuola non corrisponde a quella assegnata sulla base della residenza degli studenti (si vedano le Figure II.4.1 e II.4.2), è possibile applicare criteri di ammissione in caso di iscrizioni superiori all'effettiva disponibilità. Infine, in Estonia, Francia e Finlandia, le scuole sono generalmente autorizzate a utilizzare criteri di ammissione.

Ad esempio, in **Finlandia**, le scuole con determinate specializzazioni in materia (ma che seguono ancora lo stesso curriculum nazionale) possono stabilire criteri di ammissione allo scopo di valutare la disposizione o l'attitudine degli studenti verso determinate materie.

A livello secondario inferiore, la maggior parte dei paesi segue la stessa politica in materia di ammissioni scolastiche della scuola primaria, quando gli studenti cambiano scuola o programma<sup>2</sup>. Tuttavia, cinque sistemi educativi introducono una sorta di processo di ammissione in tutte o nella maggior parte delle loro scuole (pubbliche) per la prima volta a questo livello, o le ammissioni diventano obbligatorie. I Paesi Bassi e la Svizzera rendono obbligatorio l'uso dei criteri di ammissione al livello secondario inferiore. La Grecia consente l'utilizzo di criteri di ammissione, così come il Belgio (Comunità francese) e il Lussemburgo solo quando le iscrizioni alle scuole sono in numero eccessivo.

In Europa, a livello secondario superiore, come suggerito in precedenza, l'uso dei criteri di ammissione a scuola è diffuso. In 14 sistemi educativi, è obbligatorio. In altri 21 sistemi è consentito; tuttavia, in 10 di questi è collegato al numero eccessivo di iscrizioni. In Belgio, Spagna, Irlanda, Paesi Bassi e Regno Unito (Scozia), la maggior parte degli studenti, generalmente, non cambia scuola a livello secondario superiore (sebbene sia autorizzata a farlo).

---

1 In Spagna e nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), in caso di iscrizioni superiori all'effettiva disponibilità, le scuole hanno l'obbligo di applicare criteri di ammissione.

2 Cfr. figura II.4.1 - in 18 sistemi educativi, la maggior parte degli studenti non cambia scuola tra istruzione primaria e secondaria inferiore, o nel corso dell'istruzione secondaria inferiore.

Pertanto, vi è una scarsa o nessuna necessità di applicare criteri di ammissione. Tuttavia, i criteri di ammissione vengono applicati all'interno delle scuole in cui sono disponibili percorsi diversi, ad esempio in Belgio (si veda la figura II.6.5).

## **Variazioni nelle politiche di ammissione tra i tipi di scuola**

Le politiche sopra descritte si riferiscono ai tipi di scuola pubblica presso cui è iscritta la maggior parte degli studenti. Vi sono, tuttavia, alcune differenze nelle politiche di ammissione all'interno dei sistemi educativi: politiche differenti possono essere applicate ad alcuni tipi di scuola nel settore pubblico, o alle scuole private dipendenti dallo Stato (si veda la figura II.5.1).

Nell'istruzione primaria, la Francia ha una politica diversa solo per le *écoles internationales* (scuole internazionali), ossia scuole pubbliche o dipendenti dallo Stato che offrono un curriculum specifico in lingua straniera (si veda la figura II.3.2). Tali scuole dovrebbero utilizzare criteri di ammissione (nell'istruzione primaria e secondaria).

A livello secondario inferiore, vi sono nove paesi con politiche di ammissione diverse all'interno del proprio sistema. Generalmente, diversi tipi di scuola possono, o sono obbligati a, utilizzare criteri di ammissione. In Cechia, Lettonia, Ungheria e Slovacchia, mentre la maggior parte degli studenti non cambia scuola e rimane in scuole primarie-secondarie inferiori a struttura unica, alcuni studenti optano per tipi di scuola che iniziano al livello secondario inferiore e finiscono al termine dell'istruzione secondaria superiore (si veda la sezione II.3.3 sulla differenziazione strutturale). Questi studenti sono soggetti a un processo di ammissione.

Le differenze nelle politiche di ammissione possono anche essere collegate a tipi di scuola accademicamente selettivi a livello secondario inferiore. In Grecia, l'uso dei criteri di ammissione è obbligatorio nelle "scuole modello"; al contrario, nelle "scuole sperimentali", le ammissioni si basano su un'estrazione casuale in caso di iscrizioni in numero eccessivo. Nel Regno Unito (Inghilterra e Irlanda del Nord), le *grammar schools* possono utilizzare criteri di selezione basata sul rendimento scolastico anche quando non vi sono iscrizioni in eccesso.

Infine, in Austria, le differenze politiche sono legate alla differenziazione curricolare (cfr. figura II.3.2). L'uso dei criteri di ammissione è, generalmente, possibile quando le scuole presentano un numero di iscrizioni in eccesso; tuttavia, presso le *Allgemeinbildende Höhere Schule*, i criteri di ammissione - esami di ammissione a scuola e criteri basati sul rendimento scolastico precedente - possono essere utilizzati anche se non vi sono iscrizioni che superano l'effettiva disponibilità della scuola.

Differenze politiche simili applicabili a determinati tipi di scuola prevalgono anche in molti dei paesi sopra menzionati a livello secondario superiore. Inoltre, a Cipro e in Albania, l'uso dei criteri di ammissione è consentito solo per le scuole professionali e "orientate" (programma speciale o avanzato) di livello secondario superiore; non è consentito per altri tipi di scuola.

Per quanto riguarda le scuole private dipendenti dallo Stato, in 11 dei 36 sistemi educativi in cui esistono tali scuole (Danimarca, Germania, Francia, Ungheria, Malta, Paesi Bassi, Austria, Polonia, Slovenia, Svezia e Svizzera; si veda la figura II. 5.1), i regolamenti di livello centrale/superiore consentono alle scuole private dipendenti dallo Stato di applicare criteri di ammissione quando, solitamente, ciò non è consentito nelle scuole pubbliche e/o di aggiungere propri criteri di ammissione oltre a quelli stabiliti per le scuole pubbliche. Le tipologie di criteri di ammissione che possono utilizzare verranno discusse di seguito (si veda la sezione II.5.3).

### **II.5.2. Chi definisce criteri e procedure di ammissione?**

Quando le autorità di livello centrale/superiore consentono o rendono obbligatorio l'uso di criteri di ammissione, consentendo quindi una sorta di selezione, è importante esaminare a quale livello dell'amministrazione siano effettivamente definiti tali criteri e le procedure di ammissione a scuola. Questo tema è anche strettamente correlato all'autonomia scolastica in generale (si veda il capitolo II.8). I ricercatori sottolineano gli effetti negativi dell'autonomia scolastica nella definizione delle politiche di ammissione a scuola. Più potere discrezionale hanno le scuole nel decidere l'ammissione, più selettività può svilupparsi nel sistema educativo (Wilson e Bridge 2019). Al contrario, la centralizzazione delle ammissioni scolastiche offre maggiori opportunità per le procedure di controllo e monitoraggio, nonché di intervento quando le dinamiche di ammissione scolastica dimostrano di avere un impatto negativo su alcuni studenti.

La figura II.5.2 presenta il livello di autorità con cui vengono prese le decisioni sui criteri di ammissione che le scuole pubbliche sono autorizzate o obbligate a utilizzare nell'istruzione primaria e secondaria<sup>3</sup>. La figura distingue tra quattro livelli principali del processo decisionale, come riportato dai diversi paesi:

- le autorità di livello centrale/superiore definiscono autonomamente i criteri di am-

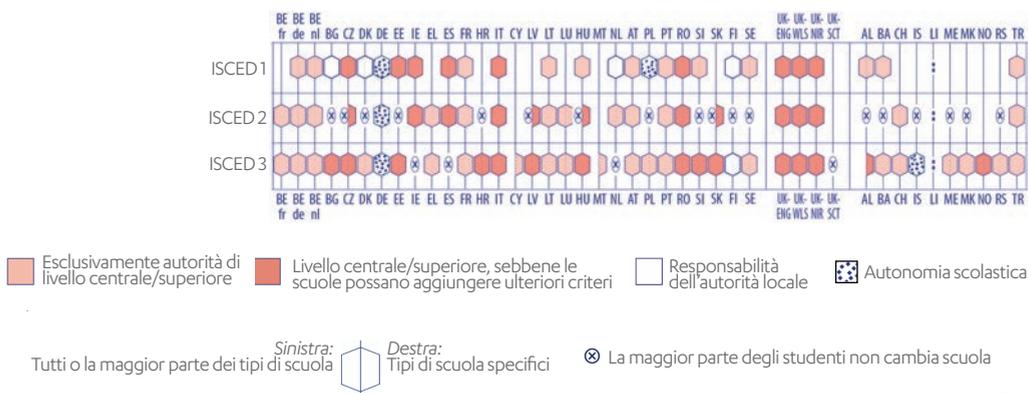
---

<sup>3</sup> Come discusso in precedenza (cfr. figura II.5.1), in circa la metà dei paesi europei non è prevista alcuna procedura di ammissione (fatta eccezione per l'assegnazione in base alla residenza, discussa nel capitolo II.4) nell'istruzione primaria e secondaria inferiore; e, in alcuni paesi, a livello secondario superiore (campi vuoti).

missione; non esiste autonomia o ruolo per le scuole nella definizione di questi criteri. Tuttavia, gli stessi vengono utilizzati in fase di ammissione degli studenti;

- le autorità locali sono responsabili della definizione dei criteri di ammissione per le scuole nel loro territorio. Ciò può aiutare a garantire che il numero di studenti sia equilibrato e uniforme nelle scuole del comune. Fornisce, inoltre, l'opportunità di stabilire criteri di ammissione all'interno di una comunità<sup>4</sup> al fine di prevenire o gestire la segregazione scolastica e socioeconomica presso le scuole (si veda il capitolo II.10). Delegare le decisioni sui criteri di ammissione a scuola alle autorità locali può anche presentare alcuni inconvenienti. Ad esempio, i criteri di ammissione in un comune possono differire da quelli di un comune vicino. A seconda dei criteri e delle procedure attuali, ciò può anche comportare lo smistamento degli studenti tra i comuni;
- autorità di livello centrale/superiore delineano i principali criteri di ammissione, sebbene le scuole possano aggiungerne altri, in base alle loro priorità. Questa categoria, infatti, è molto vicina alla quarta categoria, quella dell'autonomia scolastica;
- piena autonomia scolastica per la definizione dei criteri e delle procedure di ammissione.

**Figura II.5.2: Livello decisionale relativo ai criteri di ammissione a scuola (ISCED 1-3), 2018/19**



### Nota esplicitiva

La figura mostra il livello del processo decisionale per le scuole del settore pubblico. Nei casi in cui la situazione differisce per alcuni tipi di scuola (si vedano le Figure II.3.2 e II.3.3), l'esagono appare diviso, con il lato sinistro che mostra la situazione per tutti o la maggior parte dei tipi di scuola (o il tipo di scuola standard che rappresenta la maggior parte delle scuole), e il lato destro che mostra quello per specifici tipi di scuola.

<sup>4</sup> Una scuola può avere due o più campus o edifici, uno dei quali potrebbe trovarsi nel territorio di un altro comune.

### Note specifiche per paese

**Belgio:** dopo aver completato l'istruzione secondaria inferiore, la maggior parte degli studenti prosegue l'istruzione secondaria superiore presso la stessa scuola. Tuttavia, gli studenti possono cambiare scuola se, ad esempio, la loro scuola non offre il programma che desiderano seguire. I dati presentati per il livello ISCED 3 si applicano alle ammissioni a percorsi/indirizzi diversi all'interno della stessa scuola o di un'altra scuola.

**Irlanda:** dopo aver completato l'istruzione secondaria inferiore, la maggior parte degli studenti resta nella stessa scuola per proseguire gli studi secondari superiori non obbligatori; di conseguenza, nella maggior parte dei casi, non è prevista alcuna procedura di ammissione per accedere all'istruzione secondaria superiore. Tuttavia, gli studenti possono cambiare scuola se lo desiderano o se la loro scuola non offre il programma che vorrebbero seguire; in questo caso, le scuole applicano i propri criteri di ammissione se le iscrizioni superano la loro effettiva disponibilità.

**Malta:** i dati a livello secondario superiore si riferiscono all'istruzione secondaria superiore obbligatoria. I dati per l'istruzione secondaria superiore non obbligatoria non sono illustrati nella figura II.5.2; in questo caso, le autorità di livello centrale/superiore definiscono i criteri di ammissione per tutti i tipi di scuola.

**Slovenia:** a livello secondario superiore, le scuole possono aggiungere criteri solo in casi molto rari, vale a dire quando vi sono iscrizioni in eccesso, anche dopo aver applicato i criteri di ammissione stabiliti a livello centrale e hanno ancora studenti con lo stesso punteggio.

**Finlandia:** le autorità di livello superiore definiscono i prerequisiti e le autorità locali possono aggiungere altri criteri a livello primario e secondario.

**Regno Unito (ENG/WLS/NIR):** le autorità di livello centrale/superiore definiscono un elenco di criteri di ammissione. Le autorità locali o le scuole possono scegliere a partire da tale elenco e/o aggiungere i propri criteri.

A livello primario, in 12 dei 27 sistemi educativi che consentono l'uso di criteri di ammissione (si veda la figura II.5.1), sono le autorità di livello centrale/superiore a definirli. In Bulgaria, Danimarca e Finlandia, le autorità locali hanno il dovere di stabilire criteri di ammissione a livello primario. Infine, esistono 11 sistemi in cui le scuole hanno maggiore autonomia nella definizione dei criteri di ammissione all'istruzione primaria. In Estonia, Irlanda, Spagna, Italia, Romania e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), le autorità di livello centrale/superiore stabiliscono alcuni dei criteri di ammissione; e in Cechia, le autorità di livello centrale/superiore stabiliscono quali criteri non possono essere utilizzati, sebbene le scuole possano aggiungere i propri. In Germania e Polonia<sup>5</sup>, le scuole sono libere di definire i propri criteri di ammissione.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, le autorità responsabili delle ammissioni (siano esse autorità locali o scuole) devono applicare i propri criteri in conformità con lo *School Admissions Code 2014* del *Department for Education*. L'elenco dei criteri di ammissione comuni presenti nel *Code* non intende essere esaustivo e le autorità locali/scuole possono scegliere a partire dallo stesso, in base alle circostanze locali e/o applicare altri criteri. Il Codice si applica anche alle autorità per le ammissioni nel caso delle "academies", ma non degli istituti di istruzione superiore (entrambe, scuole private dipendenti dallo Stato).

A livello secondario inferiore, le decisioni sui criteri di ammissione a scuola, ove applicabili, sono prese allo stesso livello, come accade nel caso dell'istruzione primaria, nella maggior

---

<sup>5</sup> In Polonia, ciò si applica alle domande per aree di utenza extrascolastiche.

parte dei paesi<sup>6</sup>. Inoltre, in Belgio - Comunità francese, Grecia, Lussemburgo e Svizzera, dove è consentito un processo di ammissione all'istruzione secondaria inferiore, le autorità di livello centrale/superiore definiscono i criteri per tutte le scuole.

A livello secondario superiore, nella maggior parte dei sistemi educativi, tutti gli studenti cambiano scuola. Ciò potrebbe spiegare la tendenza a centralizzare le decisioni relative ai criteri di ammissione. O le autorità di livello centrale/superiore stabiliscono tutti i criteri (18 sistemi), oppure stabiliscono solo alcuni dei criteri, lasciando la possibilità alle scuole di aggiungerne altri (14 sistemi). Solamente in alcuni paesi, le autorità locali (Finlandia) o le scuole (Germania e Islanda) stabiliscono tutti i criteri di ammissione a questo livello di istruzione.

## Differenze tra i tipi di scuola nei livelli decisionali

Nella maggior parte dei sistemi educativi europei, non vi sono differenze tra i diversi tipi di scuole pubbliche in riferimento al livello presso il quale vengono prese le decisioni relative ai criteri di ammissione. Le poche eccezioni si trovano in Cechia, Lettonia, Ungheria e Slovacchia al livello secondario inferiore, nonché a Cipro, Malta e in Albania, al livello secondario superiore.

In **Lettonia**, i regolamenti di livello centrale/superiore stabiliscono che se vi sono diversi "ginnasi statali" (programmi che portano a un diploma di istruzione secondaria superiore che dà accesso all'istruzione superiore) nel territorio del governo locale, allora il governo locale è autorizzato a organizzare test di ammissione comuni e specificare criteri di ammissione comuni. In altri casi, le autorità di livello centrale/superiore definiscono alcuni criteri di ammissione e i licei statali possono aggiungere ulteriori criteri.

In 11 sistemi educativi (si veda la figura II.5.1), le scuole private dipendenti dallo Stato, o l'ente che gestisce una o più scuole di questo tipo, possono decidere i propri criteri di ammissione a scuola. Tuttavia, in Svezia e Norvegia, queste decisioni sono soggette a valutazione e monitoraggio da parte di organismi pubblici di livello centrale/superiore, ad esempio ispettorati scolastici o altri organismi di garanzia della qualità.

In **Svezia**, le scuole private dipendenti dallo Stato possono definire i criteri di ammissione da utilizzare in caso di iscrizioni in numero eccessivo. Tali criteri devono essere approvati in anticipo dall'Ispettorato scolastico svedese. Nella sua valutazione, l'Ispettorato verifica se i criteri di ammissione soddisfano i requisiti di "apertura" (ovvero, tutte le scuole devono essere aperte a tutti gli studenti) come definito nella Legge sull'istruzione.

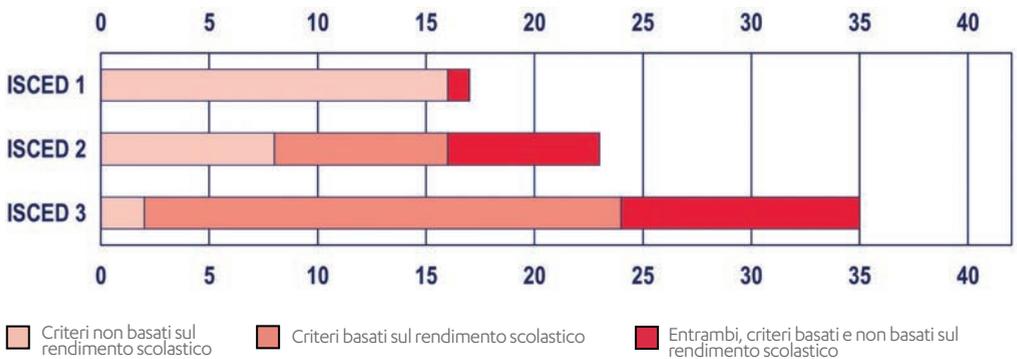
---

<sup>6</sup> Naturalmente, ciò si applica esclusivamente ai sistemi educativi in cui gli studenti, generalmente, cambiano scuola (o programma) nel passaggio tra istruzione primaria e secondaria inferiore, o nel corso dell'istruzione secondaria inferiore.

### II.5.3. Criteri di ammissione più spesso citati dalle autorità di livello centrale/superiore

La sezione esamina le tipologie di criteri di ammissione più spesso citate dalle autorità di livello centrale/superiore, indipendentemente dall'approccio adottato (consentito o obbligatorio - si veda la figura II.5.1). Essa considera tutti e tre i livelli di istruzione scolastica: istruzione primaria, secondaria inferiore e secondaria superiore. La figura II.5.3 esamina, generalmente, il numero di sistemi educativi che utilizzano criteri basati o non basati sul rendimento scolastico presso i livelli ISCED da 1 a 3. I criteri specifici utilizzati a ciascun livello di istruzione sono esaminati nelle Figure II.5.4-II.5.6.

Figura II.5.3: Numero di sistemi educativi che utilizzano criteri di ammissione basati o non basati sul rendimento scolastico, come definito dalle autorità di livello centrale/superiore (ISCED 1-3), 2018/19



Fonte: Eurydice

I criteri non basati sul rendimento scolastico includono:

- **criteri socioeconomici:** legati al contesto socioeconomico degli studenti, inclusi, ad esempio, reddito familiare, occupazione o appartenenza, o meno, a una famiglia monoparentale;
- **prossimità residenziale:** la vicinanza dell'abitazione dello studente alla scuola, quando i genitori hanno la libera scelta della scuola o quando optano per una scuola diversa dalla scuola inizialmente assegnata in base alla residenza. (L'assegnazione iniziale, in 31 sistemi educativi, non è qui indicata (si veda la figura II.4.1), poiché questa è considerata un'iscrizione automatica, piuttosto che un processo di ammissione.);
- **presenza di fratelli:** sorella/e e fratello/i maggiore/i già iscritti presso la scuola;

- **affiliazione religiosa:** appartenenza a un gruppo o un'affiliazione di tipo religioso.

I criteri basati sul rendimento scolastico si riferiscono ai risultati scolastici o alle capacità degli studenti. Sono stati identificati quattro tipi di informazioni relative alla valutazione:

- **test nazionali/standardizzati**<sup>7</sup>: stabiliti dalle autorità pubbliche di livello centrale/superiore e svolti sotto la loro responsabilità. I test nazionali/standardizzati corrispondono a qualsiasi forma di test che (a) richieda a tutti i partecipanti al test di rispondere alle stesse domande (o domande selezionate da una banca comune di domande) e (b) sia valutata in modo standard o coerente;
- **esami di ammissione a scuola:** organizzati dalle singole scuole. Includono prove scritte o interrogazioni orali in una o più materie. Gli esami vengono, inoltre, corretti e valutati dal personale della singola scuola. Le scuole possono pubblicare i requisiti in anticipo;
- **risultati scolastici precedenti:** è possibile prendere in considerazione i voti conseguiti a scuola in una o più materie di uno o più anni scolastici al livello di istruzione precedente, o un portfolio che dimostri i risultati di apprendimento;
- **raccomandazioni da insegnanti/scuole precedenti:** raccomandazioni scritte solitamente fornite dagli insegnanti o da un consiglio della precedente scuola/livello di istruzione o classe; spesso, includono informazioni circa i risultati scolastici dello studente e, talvolta, informazioni sulle sue competenze psicologiche e sociali. Le raccomandazioni sul tipo di istruzione o percorso più adatto per uno studente possono essere vincolanti o non vincolanti.

Nelle figure II.5.3-II.5.6, sono presentati esclusivamente i criteri di ammissione richiesti o raccomandati dalle autorità di livello centrale/superiore. I criteri a livello locale e scolastico non rientrano nell'ambito di tali figure.

La figura II.5.3 presenta il numero di sistemi educativi in Europa che utilizzano criteri di ammissione basati e/ o non basati sul rendimento nel processo di ammissione. Nel confrontare l'uso dei due tipi di criteri di ammissione, si possono osservare differenze molto evidenti tra i livelli di istruzione. A livello primario, circa un terzo delle autorità di livello centrale/superiore stabilisce criteri di ammissione; quando ciò avviene, la maggior parte menziona criteri

---

<sup>7</sup> I test ideati a livello scolastico sulla base di un quadro di riferimento progettato a livello centrale non sono considerati test nazionali. Le indagini internazionali come PISA non rientrano nel campo di applicazione.



La Figura II.5.4 evidenzia come solo sette sistemi educativi utilizzino criteri socioeconomici per l'ammissione presso la scuola primaria. Lo scopo di questi criteri è quello di discriminare positivamente a favore degli studenti svantaggiati, ossia classificarli per l'ammissione prioritaria (Spagna, Ungheria, Portogallo, Regno Unito - Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), o di creare una formula che mira a rispecchiare la composizione socioeconomica del comune in cui si trova la scuola (Belgio - Comunità fiamminga).

In **Belgio (Comunità fiamminga)**, i criteri socioeconomici si riferiscono agli studenti che soddisfano almeno uno dei seguenti requisiti: a) la famiglia ha percepito almeno un tipo di indennità scolastica dalla Comunità fiamminga nell'anno scolastico precedente, b) la madre non è in possesso di un diploma di istruzione secondaria o di un certificato di studio del secondo anno del terzo ciclo di istruzione secondaria o livello di studio equivalente. Le scuole devono dare priorità sia agli studenti che soddisfano sia a quelli che non soddisfano tali criteri socioeconomici fino a un certo rapporto determinato nel sistema della "doppia quota" stabilito dal consiglio scolastico (si vedano i dettagli sulla quota nella figura II.10.1).

In **Spagna**, tutte le scuole applicano i seguenti criteri socioeconomici: a) il reddito pro capite del nucleo familiare, b) lo status giuridico di una famiglia numerosa, c) i figli in affidamento, d) gli studenti disabili o le disabilità in famiglia.

In **Ungheria**, se una scuola primaria dispone di posti aggiuntivi a seguito dell'iscrizione degli studenti del bacino di utenza della scuola, la stessa dovrebbe prima accettare le domande provenienti da studenti svantaggiati al di fuori del bacino di utenza della scuola. Nel caso in cui non vi siano posti a sufficienza per accogliere tutte le domande nell'ordine prescritto, le ammissioni al di fuori del bacino di utenza della scuola (per i posti rimanenti) devono avvenire per estrazione. Chi ha presentato domanda, dovrebbe essere invitato al sorteggio. Tuttavia, le norme sulla percentuale massima di studenti svantaggiati dovrebbero essere rispettate (cfr. figura II.10.1).

In **Portogallo**, i criteri di ammissione socioeconomica includono a) beneficiari di prestazioni sociali scolastiche i cui genitori/tutori legali risiedono nel bacino di utenza della scuola/del gruppo scolastico di destinazione, b) beneficiari di prestazioni sociali scolastiche i cui genitori/tutori legali lavorino nel bacino di utenza della scuola/del gruppo scolastico di destinazione, c) studenti che nell'anno precedente abbiano frequentato l'istruzione prescolare in istituti privati di solidarietà sociale (IPSS) o presso la stessa scuola, nel bacino di utenza della scuola/del gruppo scolastico di destinazione.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, le scuole possono dare priorità agli studenti aventi diritto al "*pupil premium*", che include i bambini svantaggiati aventi diritto ai pasti scolastici gratuiti. Le scuole in Inghilterra e Galles devono altresì dare priorità ai bambini "accuditi" (quelli affidati alle autorità locali). Anche in Irlanda del Nord, le scuole dovrebbero dare priorità alla cura dei bambini.

In otto degli undici sistemi in cui non vi è un'assegnazione iniziale alle scuole sulla base della residenza (Belgio - Comunità fiamminga e tedesca, Italia, Portogallo, Svezia e Regno Unito - Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), la priorità è o può essere data agli studenti che vivono nelle vicinanze della scuola. Inoltre, l'Ungheria dà priorità agli studenti al di fuori del bacino di utenza che vivono in prossimità della scuola.

Circa un quarto dei sistemi utilizza come criterio la presenza di fratelli o sorelle presso la scuola. L'affiliazione religiosa si verifica solo nel Regno Unito (Scozia).

## Differenze nelle ammissioni tra i tipi di scuola del settore pubblico a livello primario

In quattro sistemi educativi (Spagna, Lettonia, Lituania e Lussemburgo), non vi sono differenze nei criteri di ammissione richiesti/raccomandati dalle autorità di livello superiore per i diversi tipi di scuola pubblica (si veda il capitolo II.3) a livello primario. Tuttavia, alcune differenze sono evidenti in Francia, Grecia e Regno Unito (cfr. figura II.5.4). Come indicato nelle figure precedenti, in Francia, le scuole internazionali selezionano gli studenti utilizzando i risultati dei propri esami di ammissione per decidere quali studenti ammettere. In Grecia, le scuole sperimentali possono utilizzare la presenza di fratelli. Infine, nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), l'affiliazione religiosa può essere presa in considerazione per l'ammissione a scuola in alcuni tipi di scuola.

Nel **Regno Unito (Inghilterra e Galles)**, le *"faith schools"*, che possono essere sia scuole pubbliche che private dipendenti dallo Stato, sono scuole a carattere religioso. Possono dare la preferenza nelle loro modalità di ammissione agli appartenenti a una particolare fede o denominazione, a condizione che ciò non sia in conflitto con altre leggi, quali la legislazione sull'uguaglianza.

Nel **Regno Unito (Irlanda del Nord)**, l'appartenenza religiosa viene presa in considerazione solo nel caso delle *"integrated schools"*. Tali scuole applicano i loro criteri di ammissione per raggiungere un equilibrio tra alunni di tradizioni cattoliche e protestanti, altre fedi e nessuna.

### II.5.3.2. Istruzione secondaria inferiore

A livello secondario inferiore, nella metà dei sistemi educativi presi in esame, le scuole sono autorizzate o obbligate a utilizzare criteri di ammissione (cfr. figura II.5.5). In un quarto dei sistemi educativi, a tale livello la maggior parte delle scuole utilizza esclusivamente criteri non basati sul rendimento scolastico. Al contrario, in Belgio (Comunità tedesca), Paesi Bassi e Svizzera vengono presi in considerazione solo i criteri basati sul rendimento scolastico per l'ammissione all'istruzione secondaria inferiore. Per contro, in Belgio (Comunità fiamminga), Lussemburgo e Austria, la maggior parte delle scuole applica criteri basati e non basati sul rendimento scolastico. Inoltre, vengono utilizzati criteri specifici per l'ammissione ad alcuni tipi di scuola in Cechia, Grecia, Francia, Lettonia, Ungheria, Slovacchia e Regno Unito (Inghilterra e Irlanda del Nord).

Tredici dei 26 sistemi educativi nazionali in cui tutti o la maggior parte degli studenti cambiano scuola o programma nel passaggio tra istruzione primaria e secondaria inferiore, o nell'ambito dell'istruzione secondaria inferiore, prendono in considerazione criteri non basati sul rendimento scolastico (criteri socioeconomici, vicinanza alla residenza, presenza di fratelli, affiliazione religiosa). La maggior parte di tali sistemi utilizza lo stesso tipo di criteri già nel livello



Esistono, inoltre, differenze tra i sistemi educativi del livello secondario inferiore nel modo in cui viene valutato il livello di rendimento scolastico degli studenti per l'ammissione. In tutta Europa, vengono utilizzate varie forme di criteri per gli studenti, sebbene, solitamente, solo uno o due di questi siano presi in considerazione nei singoli sistemi educativi. Si ritiene che l'utilizzo di più di un tipo di criteri aumenti la validità e l'affidabilità della valutazione educativa (Merry e Arum, 2018).

I risultati dei test nazionali/standardizzati vengono utilizzati in quattro sistemi educativi, sebbene questo si applichi unicamente a tutti gli studenti nei Paesi Bassi, dove viene utilizzato in combinazione con la raccomandazione dell'insegnante della scuola primaria.

Nei **Paesi Bassi**, tutti gli studenti sostengono un test standardizzato nel corso dell'ultimo anno di scuola primaria. I risultati di questo test, unitamente alla raccomandazione degli insegnanti della scuola di provenienza, costituiscono un orientamento relativo al rendimento scolastico dello studente che influenza il percorso educativo a cui uno studente può accedere. È necessario sottolineare come i consigli degli insegnanti abbiano un peso maggiore nelle ammissioni rispetto ai risultati del test standardizzato.

I risultati scolastici precedenti, come evidenziato dai voti degli studenti relativi alla scuola di provenienza, sono i criteri utilizzati più comunemente. Ciò avviene in Lussemburgo, Austria e Svizzera (e, per alcuni studenti, in Belgio - Comunità tedesca e fiamminga, Francia, Ungheria e Slovacchia, si veda quanto segue). In Lussemburgo e in Svizzera, i risultati scolastici sono considerati insieme alle raccomandazioni provenienti dalla scuola precedente.

In **Lussemburgo**, ciascuno studente riceve una *décision d'orientation* al termine dell'istruzione primaria. La scuola secondaria inferiore presso la quale lo studente fa domanda considera tale decisione al momento dell'iscrizione dello stesso in una classe, ma non per l'ammissione a scuola. La *décision d'orientation* è più di una raccomandazione, determina il programma per il quale lo studente può candidarsi. Lo studente può, quindi, scegliere una scuola che offra quel particolare programma.

In **Svizzera**, ciascun Cantone definisce i criteri di ammissione per i programmi basati sulle capacità a livello secondario inferiore. I regolamenti variano in termini di dettaglio, sebbene nella maggior parte dei casi vengano "applicati" i risultati scolastici precedenti e le raccomandazioni degli insegnanti precedenti. La raccomandazione dell'insegnante può anche essere basata su aspetti sociali o emotivi (ad esempio, la disponibilità o prontezza degli studenti a raggiungere gli obiettivi).

## Differenze nelle ammissioni tra i tipi di scuola del settore pubblico a livello secondario inferiore

Come indicato nella figura II.5.5, in sette sistemi educativi, alcuni criteri di ammissione a scuola si applicano solo a specifici tipi di scuola (o programmi) a livello secondario inferiore.

Per quanto riguarda i criteri non basati sul rendimento scolastico, solo l'Irlanda, l'Ungheria e il Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) adottano un approccio diverso a que-

sto livello, a seconda del tipo di scuola. In Ungheria, la maggior parte degli studenti è iscritta a scuole primarie e secondarie inferiori a struttura unica, dove i criteri socioeconomici e la presenza di fratelli vengono considerati in fase di ammissione. Tuttavia, alcuni studenti scelgono di frequentare un *gimnázium* di sei o otto anni (si veda la figura II.3.3), alla fine dell'istruzione primaria, dove i criteri di ammissione non basati sul rendimento non sono considerati. In Irlanda, l'affiliazione religiosa può essere utilizzata solo dalle "scuole confessionali" (*denominational schools*), in caso di iscrizioni in numero eccessivo. Allo stesso modo, nei tre sistemi educativi del Regno Unito, l'affiliazione religiosa può essere presa in considerazione da alcuni tipi di scuola (si veda quanto riportato nella sezione II.5.3.1).

Le differenze tra i tipi di scuola appaiono principalmente in relazione ai criteri basati sul rendimento scolastico. In Cechia, Ungheria, Slovacchia e Lettonia, questi sono collegati alla differenziazione strutturale (cfr. figura II.3.3) che inizia a livello secondario inferiore. In Francia e in Austria, le differenze sono legate alla differenziazione curricolare (si veda la figura II.3.2), mentre in Grecia e Regno Unito (Inghilterra e Irlanda del Nord), le scuole selettive utilizzano criteri basati sul rendimento.

In Cechia, Ungheria e Lettonia vengono utilizzati i risultati dei test nazionali/standardizzati. Questi test, tuttavia, sembrano essere diversi dal test nazionale/standardizzato utilizzato nei Paesi Bassi a livello secondario inferiore, poiché sono stati sviluppati dalle autorità di livello centrale/superiore per valutare il rendimento scolastico degli studenti che desiderano iscriversi a determinati tipi di scuole. Di conseguenza, possono essere descritti più accuratamente come "esami di ammissione nazionali standardizzati". Gli studenti sono classificati in base ai risultati dei loro test e quelli con i migliori risultati sono ammessi ai programmi scolastici di livello secondario (*gymnasia* di 8 o 6 anni in Cechia, *gimnázium* di 8 o 6 anni in Ungheria e *gymnasia* statali in Lettonia). I programmi che iniziano al livello secondario inferiore in queste scuole si concludono con un diploma di scuola secondaria superiore che dà accesso all'istruzione superiore. In questi paesi, i risultati dei test nazionali fanno parte di un pacchetto di ammissione che include anche risultati scolastici precedenti e/o esami opzionali di ammissione a scuola.

Oltre alla Cechia e all'Ungheria, i risultati degli esami di ammissione a scuola possono essere utilizzati anche per selezionare gli studenti di alcune scuole secondarie inferiori in Grecia, Francia, Lettonia, Austria, Slovacchia e Regno Unito (Inghilterra e Irlanda del Nord).

In **Austria**, gli studenti vengono assegnati a una *Neue Mittelschule* in base alla loro residenza; tuttavia, per gli studenti che scelgono una *Allgemeinbildende Höhere Schule* (scuola secondaria accademica di livello inferiore) possono essere utilizzati i risultati degli esami di ammissione a scuola, nonché risultati scolastici precedenti.

Nel **Regno Unito (Inghilterra e Irlanda del Nord)**, le *grammar schools* possono applicare criteri di ammissione basati sul rendimento, solitamente attraverso esami di ammissione, al livello secondario inferiore.

In Belgio (Comunità tedesca e fiamminga), i risultati basati sul rendimento scolastico precedenti vengono presi in considerazione esclusivamente per l'ammissione a determinati programmi secondari inferiori. Vengono stabiliti requisiti minimi per l'ammissione ai programmi di istruzione generale, mentre l'ammissione agli altri programmi è più o meno automatica.

In **Belgio (Comunità tedesca)**, per avere accesso al percorso generale nell'ambito dell'istruzione secondaria (ISED 2+3), gli alunni devono aver conseguito l'*Abschlusszeugnis der Grundschule* o GAZ (diploma di scuola primaria). Questo non è richiesto per i programmi professionali a livello ISCED 2 e 3. Gli studenti che non possiedono tale certificato possono ottenerlo a livello ISCED 2. Gli studenti possono, inoltre, essere automaticamente ammessi ai programmi professionali a livello ISCED 2, laddove abbiano frequentato il sesto anno di istruzione primaria (ISCED 1) o raggiunto i 12 anni di età.

In **Belgio (Comunità fiamminga)**, gli studenti devono aver acquisito il certificato di istruzione primaria per essere ammessi al percorso A dell'istruzione secondaria inferiore. Tuttavia, tale certificato non è un requisito per l'ammissione al percorso B.

### II.5.3.3. Istruzione secondaria superiore

A livello secondario superiore, le autorità di livello superiore definiscono i criteri di ammissione nella maggior parte dei sistemi educativi (si veda la figura II.5.6). In quasi tutti i sistemi, si tratta di criteri basati sul rendimento scolastico e solo un quarto dei sistemi stabilisce criteri non basati sul rendimento a tale livello. La tendenza a stabilire criteri prevalentemente basati sul rendimento a questo livello è significativa, poiché in 24 sistemi educativi<sup>9</sup> ciò segna l'inizio dell'istruzione non obbligatoria.

Esaminando attentamente i criteri di ammissione non basati sul rendimento scolastico, le autorità di livello centrale/superiore di solamente sei sistemi educativi (Spagna, Croazia, Portogallo e Regno Unito - Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) fanno riferimento a criteri di ammissione socioeconomici. In tutti e sei i sistemi, questi criteri discriminano positivamente a favore dei candidati provenienti da contesti svantaggiati.

In **Croazia**, gli studenti ricevono punti aggiuntivi in fase di procedura di ammissione alla scuola secondaria superiore se vivono in condizioni socioeconomiche difficili, se uno dei loro genitori soffre di una malattia grave a lungo termine, è disoccupato da un lungo periodo, ecc.

---

9 Cechia, Danimarca, Estonia, Grecia, Croazia, Cipro, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Slovenia, Finlandia, Svezia, Regno Unito, Albania, Bosnia ed Erzegovina, Svizzera, Islanda, Montenegro, Norvegia e Serbia.



La vicinanza alla scuola e la presenza di fratelli sono prese in considerazione in meno di un quarto dei sistemi educativi<sup>10</sup>.

In Europa, un numero maggiore di sistemi educativi utilizza criteri di ammissione basata sul rendimento al livello secondario superiore rispetto a quello secondario inferiore. Anche il numero di procedure di valutazione utilizzate per raccogliere prove del rendimento scolastico degli studenti è più elevato, a dimostrazione dell'importanza attribuita al rendimento scolastico nelle ammissioni a questo livello. Inoltre, vi sono anche più sistemi che differiscono tra le scuole non solo in termini di curricoli, ma anche in termini di criteri e procedure di ammissione basata sul rendimento (si veda la sezione seguente relativa alle differenze).

I risultati scolastici precedenti costituiscono le prove più ampiamente utilizzate in fase di ammissione a scuola. Tutte le scuole (indipendentemente dal tipo di scuola o dai programmi offerti) raccolgono questo tipo di prove in due terzi dei sistemi educativi. Tuttavia, il dettaglio varia, ad esempio, nel numero di materie o nel numero di voti precedenti presi in considerazione. Le differenze all'interno del paese compaiono anche nei requisiti per l'ammissione a diversi tipi di scuola (si veda quanto segue).

Oltre a utilizzare prove del rendimento scolastico provenienti da scuole o classi precedenti, in alcuni sistemi tutte le scuole possono prevedere esami di ammissione o colloqui (Cechia, Estonia, Slovenia e Slovacchia). Solitamente, ciò avviene su base facoltativa per le scuole.

Dieci sistemi educativi considerano i risultati dei test standardizzati nazionali per l'ammissione alla scuola secondaria superiore. In Danimarca, Polonia, Romania, Slovenia, Slovacchia e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), Bosnia ed Erzegovina (in alcuni cantoni), Montenegro e Serbia, questi test nazionali sono stati sviluppati per misurare e monitorare il rendimento degli studenti. Sebbene i risultati dei test contino per l'ammissione in tutti gli undici sistemi educativi, non tutti li utilizzano allo stesso modo. Nella maggior parte dei sistemi, l'uso dei risultati dei test è universale (vale per tutti gli studenti). Al contrario, in Slovenia, gli studenti che fanno domanda per scuole con un numero eccessivo di iscritti possono scegliere di tenere conto dei risultati dei test, ma solo nei casi in cui l'ammissione sulla base dei risultati scolastici precedenti non sia possibile.

I risultati dei test standardizzati corrispondono a uno degli elementi relativi a un pacchetto unificato di criteri di ammissione basati sul rendimento; solitamente, sono considerati in-

---

<sup>10</sup> Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), questi criteri possono ancora essere utilizzati, sebbene, insieme a criteri basati sul rendimento scolastico ora consentiti, siano utilizzati meno frequentemente.

sieme al rendimento scolastico precedente di uno studente (Danimarca, Polonia, Romania, Slovacchia, Montenegro e Serbia), nonché ai risultati degli esami di ammissione a scuola (Bosnia ed Erzegovina).

In **Romania**, nella procedura di ammissione applicabile a tutti i percorsi e alle scuole, i risultati del test standardizzato rappresentano l'80%, e i voti relativi all'istruzione secondaria inferiore il 20% del punteggio finale di ammissione. Le domande degli studenti sono classificate in base ai punteggi di ammissione, e coloro che hanno punteggi migliori hanno maggiori possibilità di essere ammessi alla scuola prescelta. Tuttavia, coloro che non superano né sostengono l'esame nazionale sono automaticamente ammessi al livello secondario superiore (formazione professionale, formazione professionale duale o primi due anni di scuola superiore) per completare l'istruzione obbligatoria entro la fine del secondo anno di superiori.

## **Differenze nelle ammissioni tra i tipi di scuola del settore pubblico a livello secondario superiore**

Le differenze nei criteri e nelle procedure di ammissione tra i diversi tipi di scuola sono più evidenti a livello secondario superiore. Esistono venti sistemi educativi in cui i criteri, le procedure o i requisiti di ammissione di livello superiore differiscono tra determinati tipi di scuola o programmi.

Gli unici paesi in cui vi sono differenze nei criteri di ammissione non basati sul rendimento sono Cipro e il Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord - si veda la sezione II.5.3.1).

A **Cipro**, per l'ammissione ad alcune specializzazioni professionali molto popolari, come quelle per meccanici di automobili, parrucchieri o cuochi-camerieri, possono essere applicati criteri di ammissione speciali in caso di iscrizioni in numero eccessivo. Questi includono il rendimento scolastico e la situazione socioeconomica della famiglia degli studenti (ad es., a basso reddito). Quando non vi sono iscrizioni in eccesso, l'unico criterio di ammissione alle scuole secondarie superiori generali e professionali è un certificato di scuola secondaria inferiore.

In tutti gli altri sistemi, le differenze riguardano il rendimento scolastico. Gli studenti che desiderano iscriversi a scuole che offrono programmi educativi generali, solitamente, sono tenuti a fornire prove dei loro risultati scolastici in varie forme.

In cinque paesi (Cechia, Lettonia, Ungheria, Svizzera e Turchia), i risultati dei test nazionali standardizzati sono utilizzati solo da alcuni tipi di scuola e/o in relazione ad alcuni tipi di programma. I test nazionali standardizzati devono essere sostenuti esclusivamente da coloro che desiderano essere ammessi a scuole che offrono determinati programmi, più comunemente generali. Tali test sono simili agli "esami di ammissione nazionali standardizzati" a livello secondario inferiore trattati nella sezione II.5.3.2.

In **Cechia**, si tratta dell'unico requisito aggiuntivo per gli studenti che fanno domanda per *gymnázia* quadriennali e programmi di istruzione secondaria superiore professionale che portano al conseguimento di un titolo finale che dà accesso all'istruzione superiore (*maturita*), mentre tutti gli studenti sono valutati in base

al loro precedente rendimento scolastico, e possono essere valutati in sede di esami di ammissione a scuola, a seconda della decisione del capo d'istituto.

In 13 sistemi educativi, gli esami di ammissione a scuola o i colloqui non sono una caratteristica universale del sistema di ammissione, ma sono obbligatori o possono essere utilizzati in alcuni tipi di scuola. Solitamente, si tratta di scuole che offrono programmi generali o curricula specifici, raramente di scuole professionali.

A **Malta**, i candidati per il Programma di apprendimento alternativo (ALP; *Alternative Learning Programme*) vengono esaminati e durante il processo di ammissione vengono presi in considerazione i loro precedenti risultati scolastici e le raccomandazioni della scuola/degli insegnanti precedenti. Tuttavia, la maggior parte delle scuole di istruzione secondaria superiore obbligatoria non può applicare criteri di ammissione.

Come accennato in precedenza, molti paesi richiedono informazioni sui precedenti risultati scolastici degli studenti. Alcuni specificano il rendimento in una o più materie specifiche (ad esempio, Croazia, Montenegro e Macedonia del Nord) e i requisiti possono variare a seconda del tipo di scuola o programma: spesso, viene fatta una distinzione tra programmi generali e professionali. In alcuni casi, viene stabilita una soglia di ammissione (Croazia e Macedonia del Nord).

In **Croazia**, le medie dei voti negli ultimi quattro anni scolastici, così come i voti in materie specifiche degli ultimi due anni di istruzione elementare, vengono esaminati per l'ammissione ai programmi sia di scuola secondaria superiore generale che professionale. Le materie sono la lingua croata, la matematica e la prima lingua straniera. Tuttavia, in aggiunta, per i ginnasi e i programmi professionali di 4 e 5 anni, sono richiesti i voti precedenti di tre materie pertinenti al programma secondario superiore. Una delle tre materie aggiuntive è definita dalla scuola. Inoltre, le scuole possono anche definire una soglia minima di rendimento scolastico per l'ammissione, sebbene ciò non sia consentito per le scuole che offrono un programma inferiore a 4 anni.

In **Montenegro**, tutti gli studenti che fanno domanda per l'istruzione secondaria superiore devono fornire una prova del loro rendimento generale nell'ultimo ciclo della scuola primaria, nonché il rendimento nel test nazionale standardizzato al termine dell'istruzione primaria. Per il *gymnasium*, invece, vengono considerati i risultati in montenegrino o in lingua materna, matematica e altre materie importanti. Per le scuole professionali, vengono considerate due materie importanti.

Al contrario, in alcuni paesi, i requisiti relativi ai precedenti risultati scolastici svolgono un ruolo non solo nella classificazione degli studenti che competono per i posti (ai fini dell'ammissione), ma funzionano effettivamente come criteri di ammissibilità per l'accesso. In altre parole: gli studenti che non soddisfano tali criteri non possono essere presi in considerazione per l'ammissione ad alcuni tipi di scuole o programmi (solitamente, a livello secondario superiore generale), ma sono idonei per altri.

In **Danimarca**, per essere ammessi a determinati programmi secondari superiori, gli studenti devono essere dichiarati "pronti per l'istruzione" e aver ottenuto una media minima del cinque per tre programmi (programma per l'esame di fine studi secondari superiori - STX, Programma per l'esame commerciale superiore - HHX, e Programma per l'esame tecnico superiore - HTX), o una media del quattro per un quarto programma

educativo (Programma per l'esame preparatorio superiore - HF). Per l'ammissione alle scuole professionali (EUX e EUD), l'alunno deve avere una media del due.

In **Slovenia**, l'istruzione professionale secondaria superiore breve è aperta agli studenti che abbiano terminato la scuola dell'obbligo di base, completando con successo il settimo anno del programma scolastico di base, o a coloro che abbiano completato un programma educativo per studenti con bisogni speciali. Per iscriversi ad altri programmi secondari superiori, gli studenti devono completare con successo il programma scolastico di base di 9 anni.

#### II.5.3.4. Differenze tra scuole pubbliche e private dipendenti dallo Stato nell'istruzione primaria e secondaria

Le Figure II.5.1 e II.5.2 hanno già evidenziato come le scuole private dipendenti dallo Stato tendano ad avere maggiore libertà rispetto alle scuole pubbliche nel determinare chi possa ricevere un posto presso i loro istituti.

In 21 sistemi educativi, le scuole private che dipendono dallo Stato devono utilizzare le stesse tipologie di criteri di ammissione delle scuole pubbliche (si vedano le Figure II.5.4-5.6). Tuttavia, in 14 sistemi è possibile riscontrare differenze a tutti i livelli di istruzione (Belgio - Comunità tedesca, Francia, Germania, Croazia, Ungheria, Malta, Austria, Polonia, Slovenia, Regno Unito - Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord, Svizzera e Turchia). In Danimarca, tali differenze si verificano a livello secondario.

È possibile riscontrare due differenze principali. Da un lato, le scuole private che dipendono dallo Stato, solitamente, non utilizzano criteri di residenza per l'ammissione a scuola. Dall'altro, possono utilizzare i propri criteri di ammissione piuttosto che quelli stabiliti dalle autorità di livello centrale/superiore per le scuole pubbliche, oppure possono aggiungere i propri criteri a quelli già stabiliti. Tali criteri sono principalmente riferiti all'appartenenza religiosa - per le scuole finanziate dalle chiese; a criteri ideologici - scuole gestite da fondazioni o enti privati; e al genere - in Austria. A Malta, la presenza di fratelli è un criterio di ammissione che si applica solo nelle scuole private dipendenti dallo Stato a livello primario.

In **Belgio (Comunità francese e tedesca)**, gli studenti sono ammessi a una scuola se i genitori concordano con il progetto scolastico. Nelle scuole gestite dalle chiese, solitamente, si considera l'affiliazione religiosa. Ciò avviene nell'istruzione primaria e secondaria.

#### II.5.4. Pratiche di ammissione - dati PISA

Dopo aver discusso delle politiche di livello centrale/superiore sull'ammissione alle scuole e ai programmi, la presente sezione esamina le pratiche di ammissione effettive nelle scuole

che ricevono le iscrizioni degli studenti quindicenni sulla base delle risposte al questionario per PISA 2018 fornite dai capi d'istituto.

La figura II.5.7 mostra la gamma di criteri presi in considerazione nelle ammissioni scolastiche, come riportati dai capi d'istituto.

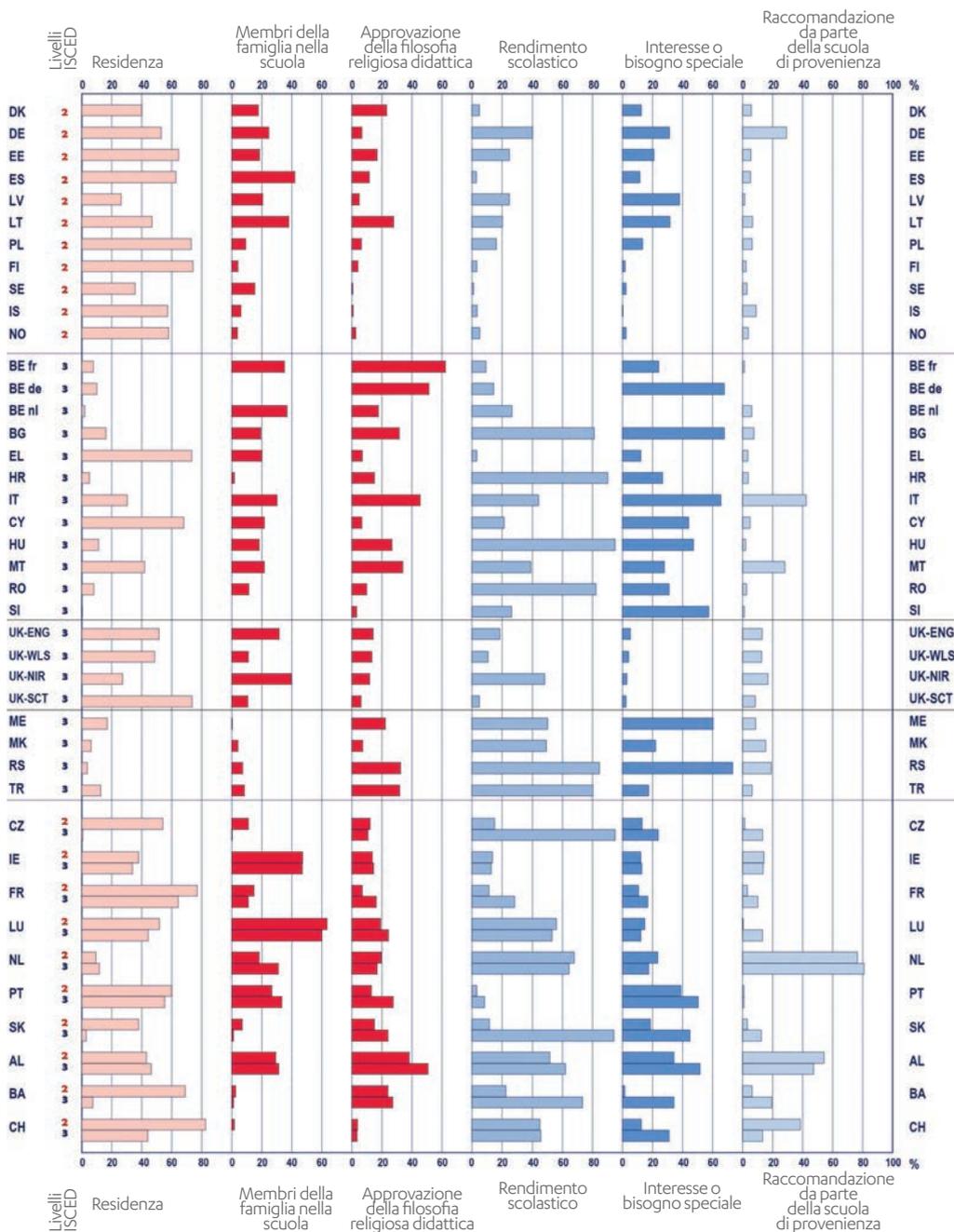
A seconda della struttura e di altre caratteristiche dei sistemi educativi nazionali, gli studenti quindicenni che partecipano a PISA possono essere iscritti all'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) o superiore (ISCED 3). Nella maggior parte dei paesi europei, la stragrande maggioranza del campione considerato è iscritta a uno o all'altro di questi livelli. Tuttavia, vi sono alcuni paesi in cui grandi percentuali del campione di studenti studiano a entrambi i livelli di istruzione<sup>11</sup>. Per questo motivo, la figura presenta i sistemi educativi in base al livello di istruzione di riferimento per gli studenti. Innanzitutto, vengono rappresentati i sistemi in cui gli studenti di 15 anni sono solitamente iscritti all'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2). In secondo luogo, vengono evidenziati i sistemi in cui gli studenti di 15 anni frequentano, normalmente, l'istruzione secondaria superiore (ISCED 3). In terzo luogo, vengono presentati i sistemi in cui grandi percentuali di studenti sono iscritti sia all'istruzione secondaria inferiore che a quella secondaria superiore, graficamente corrispondente a due barre.

I due criteri più spesso considerati sono il luogo di residenza e il rendimento scolastico degli studenti. La figura II.5.7 suggerisce che maggiore è la percentuale di studenti ammessi in base alla residenza, minore è la percentuale di studenti ammessi sulla base del rendimento scolastico, e viceversa, in particolare quando la percentuale si riferisce alla maggioranza degli studenti. Pertanto, nei sistemi educativi in cui la residenza è un criterio di ammissione per la maggior parte degli studenti quindicenni, il rendimento scolastico è generalmente considerato in misura minore. È il caso, ad esempio, di Grecia, Spagna, Cipro, Polonia e Regno Unito - Scozia. Al contrario, nei casi in cui il rendimento scolastico è il fattore principale considerato per l'ammissione per la grande maggioranza degli studenti, il loro luogo di residenza viene preso in considerazione in misura molto minore (ad esempio, in Bulgaria, Croazia, Romania, Serbia e Turchia).

---

11 In Danimarca, Germania, Estonia, Spagna, Lettonia, Lituania, Polonia, Finlandia, Svezia, Islanda e Norvegia, gli studenti di 15 anni frequentano, normalmente, l'istruzione secondaria inferiore. Mentre in Belgio, Bulgaria, Grecia, Croazia, Italia, Cipro, Ungheria, Malta, Romania, Slovenia, Regno Unito, Montenegro, Macedonia del Nord, Serbia e Turchia, gli studenti quindicenni frequentano, comunemente, l'istruzione secondaria superiore. Percentuali elevate del campione PISA 2018 in Cechia, Irlanda, Francia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Portogallo, Slovacchia, Albania, Bosnia ed Erzegovina e Svizzera frequentano sia l'istruzione secondaria inferiore che quella superiore.

Figura II.5.7: Percentuale di studenti di 15 anni nelle scuole in cui determinati criteri di ammissione sono sempre utilizzati, come riferito dai capi d'istituto, per livello ISCED, 2018



Fonte: OCSE, banca dati PISA 2018

## Nota esplicativa

Le percentuali sono state calcolate sulla base delle risposte dei capi d'istituto alla seguente domanda nel Questionario scolastico per PISA 2018: "Con quale frequenza sono presi in considerazione i seguenti fattori quando gli studenti vengono ammessi nella sua scuola?" Solo la risposta "Sempre" e le variabili che seguono sono state considerate.

- SC012Q01TA (Registri di rendimento scolastico dello studente (compresi i test d'ingresso)
- SC012Q02TA (Raccomandazione delle scuole di provenienza)
- SC012Q03TA (Approvazione dei genitori della filosofia educativa o religiosa della scuola)
- SC012Q04TA (Se lo studente richiede o è interessato a un programma speciale)
- SC012Q05TA (Preferenza data ai familiari di studenti attualmente presenti o ex studenti)
- SC012Q06TA (Residenza in una zona particolare)

Ciò significa che la figura mostra la percentuale di studenti di 15 anni che frequentano scuole in cui il capo d'istituto ha dichiarato che, per l'ammissione a scuola, viene sempre utilizzato un criterio specifico.

In relazione alle caratteristiche dei sistemi educativi nazionali, gli studenti quindicenni possono rientrare nella scuola secondaria inferiore (ISCED 2) o superiore (ISCED 3). Quando compare una sola barra, significa che oltre il 90% degli studenti quindicenni partecipanti a PISA 2018 è iscritto al livello di istruzione indicato<sup>12</sup>. (La dimensione del campione per l'altro livello ISCED è solitamente troppo piccola per mostrare risultati significativi/validi). Quando compaiono due barre per un sistema educativo (Cechia, Irlanda, Francia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Portogallo, Slovacchia, Albania, Bosnia ed Erzegovina e Svizzera), ciò significa che percentuali relativamente elevate del campione di studenti PISA 2018 rientrano nell'istruzione secondaria inferiore e superiore, ed è possibile confrontare le pratiche di ammissione scolastica tra i due livelli di istruzione.

Cfr. tabella A9 nell'allegato II: tabelle statistiche.

## Note specifiche per paese

**Austria:** I dati non sono disaggregati per livelli ISCED.

**Polonia:** Nel 2018, quando è stata condotta l'indagine PISA, gli studenti di 15 anni erano iscritti presso il *gimnazjum*, ossia la scuola secondaria inferiore. Gli studenti venivano ammessi al *gimnazjum* in base al luogo di residenza (bacini di utenza). Dall'anno scolastico 2018/19, gli studenti quindicenni studiano nelle scuole primarie e secondarie inferiori a struttura unica. Tutti i dati sulle politiche educative di livello superiore inseriti nel presente rapporto riflettono questa nuova struttura applicabile nel 2018/19.

Oltre alla residenza e al rendimento scolastico, vi sono altri criteri che sembrano essere importanti per l'ammissione a scuola in alcuni sistemi educativi europei. Uno di questi corrisponde ai casi in cui lo studente richiede o è interessato a un programma specifico. In oltre la metà dei sistemi educativi, tale criterio è preso in considerazione per almeno un quinto degli studenti. In alcuni sistemi educativi, secondo quanto riportato dai capi d'istituto, la maggior parte degli studenti è ammessa secondo tale approccio (Belgio - Comunità tedesca, Italia, Slovenia, Montenegro e Serbia).

---

<sup>12</sup> L'OCSE utilizza il concetto di "livello ISCED modale" (cfr. Nota esplicativa nella figura II.6.7) per distinguere il livello ISCED dominante a cui sono iscritti gli studenti. Non esiste un livello modale ISCED (o entrambi i livelli sono modali) in Cechia, Irlanda, Lussemburgo, Slovacchia e Albania.

Un altro criterio di ammissione, che si ricollega al rendimento, è la raccomandazione proveniente dalla scuola di passaggio (precedente). Questo criterio è meno comune in Europa, sebbene nei Paesi Bassi e in Albania sia segnalato come principale.

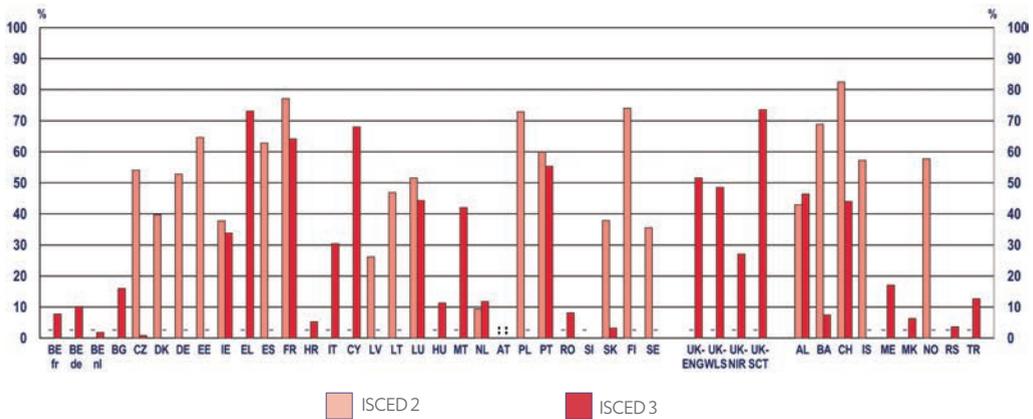
In circa la metà dei sistemi educativi, i criteri non basati sul rendimento scolastico diversi dalla residenza sono sempre presi in considerazione nelle ammissioni scolastiche per almeno il venti per cento dei partecipanti di 15 anni, come riferito dai capi d'istituto. Tali criteri includono la presenza in passato o attuale di membri della famiglia presso la scuola e/o l'approvazione da parte dei genitori della filosofia educativa o religiosa della scuola. In Lussemburgo, il criterio di ammissione maggiormente utilizzato dai capi d'istituto è la presenza dei familiari; in Belgio (Comunità francese e tedesca), invece, corrisponde al sostegno nei confronti della filosofia della scuola.

Tuttavia, come già accennato in precedenza, i criteri più comunemente utilizzati nelle ammissioni scolastiche di tutta Europa, come riportato dai capi d'istituto, sono il luogo di residenza e il rendimento scolastico degli studenti. Pertanto, le Figure II.5.8 e II.5.9 si concentrano su questi due criteri principali, suddividendo i dati per livello ISCED, ove possibile.

La figura II.5.8 mostra che in un terzo dei sistemi educativi europei, circa la metà o più degli studenti di 15 anni partecipanti frequenta scuole in cui il luogo di residenza è sempre considerato nel processo di ammissione, secondo quanto riportato dai capi d'istituto. La residenza è considerata più spesso nei sistemi in cui gli studenti quindicenni (o almeno alcuni studenti inseriti nell'indagine PISA) frequentano l'istruzione secondaria inferiore e, in misura significativamente minore, l'istruzione secondaria superiore. Vi sono, tuttavia, alcune eccezioni: in Grecia, Francia, Cipro, Portogallo e Regno Unito (Inghilterra e Scozia), la metà o oltre la metà degli studenti dell'istruzione secondaria superiore è ammessa a scuola tenendo conto della prossimità della propria abitazione.

A livello secondario inferiore, i sistemi educativi in cui oltre la metà degli studenti di 15 anni partecipanti è ammessa a una scuola sulla base della residenza sono per lo più quelli che hanno politiche di livello superiore relative all'assegnazione a scuola (e ad aree di utenza scolastica) sulla base della residenza (si veda la figura II.4.1). Questi includono, da un lato, molti sistemi comprensivi, in cui agli studenti viene assegnata (almeno in fase preliminare) una scuola di livello primario e vi rimangono fino alla fine del livello secondario inferiore (Cechia, Estonia, Finlandia, Bosnia ed Erzegovina e Islanda). Dall'altro, questi includono an-

**Figura II.5.8: Percentuale di studenti di 15 anni nelle scuole in cui la residenza è sempre considerata nelle ammissioni, come riferito dai capi d’istituto, per livello ISCED, 2018**



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-UK-ENG	UK-UK-WLS	UK-UK-NIR	UK-UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR			
ISCED 2	-	-	-	-	54.1	39.8	52.8	64.6	37.8	-	62.9	77.1	-	-	-	26.2	46.9	51.6	-	-	-	-	72.9	60.0	-	-	37.9	74.0	35.6	-	-	-	-	43.0	68.9	82.5	57.2	-	-	57.7	-	-			
ISCED 3	7.7	10.1	1.8	16.0	0.9	-	-	-	33.8	73.1	-	64.1	5.2	30.4	68.0	-	-	44.3	11.3	42.0	11.8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ISCED 2	:	72.9	60.0	-	-	37.9	74.0	35.6	-	-	-	-	43.0	68.9	82.5	57.2	-	-	57.7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ISCED 3	:	-	55.4	8.1	0.1	3.2	-	-	51.6	48.5	27.1	73.6	46.4	7.4	44.0	-	17.1	6.3	-	3.6	12.6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

Fonte: OCSE, banca dati PISA 2018.

### Nota esplicativa

Le percentuali sono state calcolate sulla base della variabile SC012Q06TA (Residenza in una determinata area) del questionario per capi d’istituto. Viene considerata solo la risposta “Sempre”. Ciò significa che la figura mostra la percentuale di studenti quindicenni che frequentano scuole dove il capo d’istituto ha dichiarato che, per l’ammissione, viene sempre utilizzato il criterio della residenza degli studenti.

Per i livelli di istruzione presentati in figura, si rimanda alla nota esplicativa in figura II.5.7.

Cfr. tabella A9 nell’allegato II: tabelle statistiche.

### Note specifiche per paese

**Austria:** i dati non sono ripartiti per livelli ISCED.

**Polonia:** nel 2018, quando è stata condotta l’indagine PISA, gli studenti di 15 anni erano iscritti presso il *gimnazjum*, ossia la scuola secondaria inferiore. Gli studenti venivano ammessi al *gimnazjum* in base al luogo di residenza (bacini di utenza). Dall’anno scolastico 2018/19, gli studenti quindicenni studiano presso scuole primarie e secondarie inferiori a struttura unica. Tutti i dati sulle politiche educative di livello superiore inseriti nel presente rapporto riflettono questa nuova struttura applicabile nel 2018/19.

che i sistemi in cui gli studenti vengono assegnati a una scuola vicino alla loro abitazione quando cambiano scuola al livello secondario inferiore (Spagna, Francia, Cipro, Svizzera e Norvegia).

In alcuni sistemi educativi in cui le famiglie possono scegliere liberamente le scuole di livello secondario inferiore (si veda la figura II.4.1), ma le autorità di livello centrale/superiore richiedono o raccomandano alle scuole di considerare la vicinanza della residenza degli studenti in fase di ammissione scolastica (si veda la figura II.5.5), una percentuale relativamente maggiore di studenti si trova quindi in scuole che, in termini pratici, secondo i dati PISA 2018, considerano sempre la residenza degli studenti nelle ammissioni (Lussemburgo e Portogallo).

Il modello è molto simile a livello secondario superiore. Nei sistemi educativi in cui gli studenti vengono inizialmente assegnati a una scuola vicina (Grecia, Francia, Cipro, Malta e Regno Unito - Scozia) (si veda la figura II.4.1) e nei sistemi in cui le autorità di livello centrale/superiore richiedono o raccomandano che la residenza degli studenti sia considerata nel processo di ammissione a scuola (Lussemburgo, Portogallo e Regno Unito - Inghilterra e Galles) (si veda la figura II.5.6), esiste una percentuale più alta di studenti di 15 anni nella categoria "residenza sempre considerata nei processi di ammissione". Si segnala che nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) tutti gli studenti quindicenni, e in Lussemburgo coloro che studiano in programmi generali, solitamente continuano a studiare presso la scuola in cui sono stati ammessi al livello secondario inferiore; di conseguenza, le politiche di livello centrale/superiore rilevanti per le ammissioni al livello secondario inferiore verrebbero applicate il più delle volte.

A livello secondario superiore, nella maggior parte dei sistemi, le politiche di livello superiore non richiedono o raccomandano che gli studenti siano assegnati o ammessi a scuola in base alla loro residenza. Ciò è dimostrato, in oltre un terzo dei sistemi educativi, dalla bassa percentuale di studenti quindicenni a livello ISCED 3 il cui capo d'istituto dichiara che la residenza viene presa in considerazione per l'ammissione.

Tuttavia, vi sono sistemi educativi in cui l'evidenza empirica proveniente dall'indagine PISA 2018 non sembra corrispondere alla politica di livello centrale/superiore applicabile alla maggior parte delle scuole. In tali sistemi, le politiche di livello centrale/superiore applicabili alle scuole pubbliche (o alla maggior parte delle stesse) implicherebbero che gli studenti siano assegnati alle scuole in base alla loro residenza al livello secondario inferiore (si veda la figura II.4.1); tuttavia, i capi d'istituto di meno della metà dei partecipanti di 15 anni affermano che la residenza è sempre considerata nelle ammissioni scolastiche (Danimarca,

Lituania, Lettonia, Slovacchia, Albania e Svizzera). Ciò può essere correlato al fatto che le diverse scelte scolastiche e politiche di ammissione sono applicabili ai diversi tipi di scuole nel settore pubblico o alle scuole private dipendenti dallo Stato, a livello secondario inferiore (particolarmente importante nei sistemi in cui una grande percentuale di studenti è iscritta in scuole private dipendenti dallo Stato) (si vedano le Figure II.3.1, II.4.3 e II.5.5).

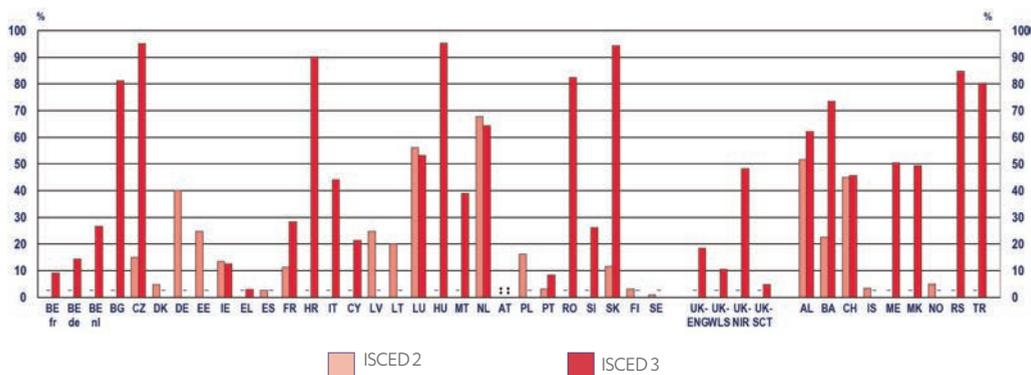
Dal punto di vista dell'equità e dell'efficienza, nei sistemi in cui la maggioranza degli studenti è iscritta a scuole che ammettono studenti (esclusivamente) in base alla loro residenza, ci si attende che la composizione socioeconomica della popolazione scolastica rifletta la popolazione del quartiere scolastico. Più eterogenea è la popolazione locale, più varia sarà la composizione socioeconomica della scuola, e viceversa.

La figura II.5.9 presenta la percentuale di studenti, riportata dai capi d'istituto, nelle scuole in cui il rendimento scolastico è sempre considerato nelle ammissioni. La figura mostra chiaramente che il rendimento scolastico è più spesso utilizzato per le ammissioni a livello secondario superiore, piuttosto che a livello secondario inferiore. Ciò è in linea con le politiche di livello centrale/superiore presentate nelle Figure II.5.5 e II.5.6 nella maggior parte dei sistemi educativi. In alcuni sistemi educativi (Bulgaria, Cechia, Croazia, Ungheria, Romania, Slovacchia, Serbia e Turchia), la stragrande maggioranza degli studenti è ammessa alle scuole secondarie superiori in base al rendimento scolastico. In Germania, Lussemburgo, Paesi Bassi e Svizzera, l'elevata percentuale di studenti ammessi a scuola sulla base dei loro risultati a livello secondario inferiore conferma, inoltre, la selezione precoce sulla base del rendimento scolastico presso questi sistemi (si veda la figura II.6.1)

In Cechia, Lettonia e Slovacchia, il rendimento scolastico viene utilizzato per l'ammissione al livello secondario inferiore e può riflettere la fase iniziale di alcune strutture educative parallele a tale livello (si vedano le Figure II.3.3 e II.5.5). Allo stesso modo, in Estonia e Lituania, le autorità di livello centrale/superiore non richiedono o raccomandano l'uso del rendimento scolastico per l'ammissione a scuola al livello secondario inferiore (e al livello primario in Estonia, a causa del sistema scolastico comprensivo), ma i capi d'istituto riferiscono di utilizzare il rendimento scolastico nella pratica, che in questo caso può riflettere il livello relativamente alto di autonomia che le scuole hanno nel determinare i propri criteri di ammissione (si veda la figura II.5.2).

Dal punto di vista dell'equità e dell'efficienza, nei sistemi in cui la maggior parte degli studenti è ammessa alle scuole in base al rendimento scolastico, si prevede che vi saranno differenze nella composizione della popolazione scolastica relativamente al rendimento scolastico. Gli studenti con rendimento elevato possono frequentare scuole diverse da quelli

Figura II.5.9: Percentuale di studenti di 15 anni nelle scuole in cui il rendimento scolastico è sempre considerato nelle ammissioni, come riferito dai capi d'istituto, per livello ISCED, 2018



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR					
ISCED 2	-	-	-	-	15.0	4.9	40.1	24.7	13.5	-	2.7	11.3	-	-	-	-	24.7	20.2	56.2	-	-	67.8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
ISCED 3	9.2	14.3	26.6	81.2	95.1	-	-	-	12.5	2.9	-	28.4	90.2	44.2	21.3	-	-	53.3	95.2	39.0	64.4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
ISCED 2	:	16.2	3.1	-	-	11.6	3.2	1.0	-	-	-	-	51.8	22.6	45.1	3.4	-	-	4.9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
ISCED 3	:	-	8.4	82.4	26.2	94.4	-	-	18.5	10.5	48.4	4.9	62.2	73.5	45.6	-	50.4	49.3	-	84.8	80.4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			

Fonte: OCSE, banca dati PISA 2018.

### Nota esplicativa

Le percentuali sono state calcolate sulla base della variabile SC012Q06TA (Registri di rendimento scolastico dello studente (inclusi test d'ingresso)) del questionario per capi d'istituto. Viene considerata solo la risposta "Sempre". Ciò significa che la figura mostra la percentuale di studenti quindicenni che frequentano scuole dove il capo d'istituto ha dichiarato che, per l'ammissione a scuola, viene sempre utilizzato il criterio del rendimento scolastico degli studenti.

Per i livelli di istruzione presentati in figura, si rimanda alla nota esplicativa che seguono la figura II.5.7. Cfr. tabella A9 nell'allegato II: tabelle statistiche.

### Note specifiche per paese

**Austria:** i dati non sono ripartiti per livelli ISCED.

**Polonia:** nel 2018, quando è stata condotta l'indagine PISA, gli studenti di 15 anni erano iscritti presso il *gimnazjum*, ossia la scuola secondaria inferiore. Gli studenti venivano ammessi al *gimnazjum* in base al luogo di residenza (bacini di utenza). Dall'anno scolastico 2018/19, gli studenti quindicenni studiano presso scuole primarie e secondarie inferiori a struttura unica. Tutti i dati sulle politiche educative di livello superiore inseriti nel presente rapporto riflettono questa nuova struttura applicabile nel 2018/19.

con scarso rendimento. Nei casi in cui nessun altro fattore svolga un ruolo nelle ammissioni scolastiche, le differenze tra le scuole sarebbero spiegate esclusivamente dal rendimento scolastico degli studenti, mentre la residenza degli studenti o i fattori socioeconomici non avrebbero alcun ruolo. Tuttavia, nei casi in cui il rendimento degli studenti è strettamente correlato al loro contesto socioeconomico, è probabile che le ammissioni basate sul rendimento scolastico non solo portino alla stratificazione degli studenti per abilità, ma anche a una stratificazione per contesto socioeconomico. Queste relazioni saranno esaminate più nel dettaglio nella Parte III del presente rapporto.

## II.6. SCELTA DEL PERCORSO DI ISTRUZIONE

---

### Risultati principali

È stato riscontrato che la scelta del percorso di istruzione, o assegnazione degli studenti a diversi percorsi o programmi educativi, influenzi in misura considerevole l'equità nell'istruzione. Tuttavia, gli effetti della scelta del percorso di istruzione variano a seconda dell'organizzazione.

- L'età in cui gli studenti iniziano ad essere assegnati ai programmi è 10 anni, sebbene in oltre la metà dei sistemi educativi tale processo cominci all'età di 15 anni o più avanti. Tutti i sistemi educativi introducono una qualche forma di scelta del percorso di istruzione al più tardi entro i 16 anni.
- Il numero di programmi nel sistema scolastico dipende dal grado di differenziazione nei percorsi generali e professionali e dal numero di diverse qualifiche disponibili.
- La percentuale relativa di studenti della scuola secondaria superiore nei programmi a orientamento professionale varia notevolmente tra i paesi europei, dal 15% al 75% circa.
- La grande maggioranza dei paesi europei fa affidamento su una qualche forma di selezione basata sul rendimento scolastico in fase di assegnazione degli studenti a programmi diversi, più comunemente basata sulla valutazione proveniente dal livello di istruzione precedente. Tuttavia, in molti paesi, gli studenti devono anche superare o ottenere buoni risultati in esami standardizzati per poter accedere a percorsi di istruzione di tipo generali o più percorsi più impegnativi.
- La permeabilità tra i diversi programmi consente agli studenti di cambiare programma nel corso degli studi. Non tutti i sistemi educativi lo consentono, soprattutto quando si tratta di passare da percorsi di tipo professionale a percorsi di tipo generale. Dove è consentito, le condizioni possono essere stabilite, spesso dalle scuole stesse.
- La pratica della scelta del percorso di istruzione corso per corso, in cui gli studenti vengono inseriti in "programmi" o "indirizzi" per materie specifiche, è più diffusa nell'istruzione secondaria rispetto a quella primaria.

Sono state identificate cinque tipologie di sistemi di scelta del percorso di istruzione in tutta Europa:

1. sistemi in cui la scelta del percorso di istruzione inizia presto (tra i 10 ei 13 anni), spesso con percorsi generali ordinati gerarchicamente;
2. sistemi in cui la scelta del percorso di istruzione inizia intorno ai 14/15 anni con un alto grado di differenziazione prevalentemente tra percorsi professionali;
3. sistemi in cui la scelta del percorso di istruzione inizia tra i 14 ei 16 anni con un alto grado di differenziazione prevalentemente tra percorsi generali;
4. sistemi in cui la scelta del percorso di istruzione inizia tardi (età 15/16) con pochi percorsi, selezione basata sul rendimento scolastico limitata e permeabilità relativamente elevata; e
5. sistemi in cui la scelta del percorso di istruzione viene effettuata principalmente corso per corso.

La scelta del percorso di istruzione si riferisce alla pratica di separare gli studenti in diversi percorsi, indirizzi o programmi aventi curricoli diversi (Checchi et al., 2014). Ciò si verifica, normalmente, nell'istruzione secondaria. In quanto tale, la scelta del percorso di istruzione è una forma di differenziazione curricolare (si veda la sezione II.3.2). Generalmente, vengono fatte distinzioni tra percorsi generali e professionali, sebbene questi possano essere ulteriormente suddivisi in base alla specializzazione o qualifica per materia. Inoltre, anche la "differenziazione interna informale" (Triventi et al., 2016) o la "stratificazione delle capacità" (Parker et al., 2016) possono essere considerate una forma di scelta del percorso di istruzione. In tal caso, la scelta del percorso di istruzione avviene corso per corso, con studenti con diverse capacità o livelli di rendimento diversi che finiscono in classi diverse, anche all'interno di sistemi scolastici comprensivi (Chmielewski, 2014).

Nel presente rapporto, i programmi di studio sono considerati percorsi educativi differenziati nei casi in cui 1) conducano a diversi tipi di qualifiche o 2) abbiano una specializzazione o un orientamento curricolare distinti che possono essere offerti da tipi di scuola separati e dedicati.

La scelta del percorso di istruzione viene introdotta in un dato momento nel corso dell'istruzione secondaria in tutti i sistemi educativi. Secondo i sostenitori della scelta del percorso di istruzione, quando gli studenti con livelli di capacità simili possono apprendere insieme in classi relativamente omogenee, il ritmo dell'istruzione può essere meglio adattato al loro livello. A loro volta, il livello di apprendimento e il rendimento degli studenti possono essere massimizzati (Hanushek e Wößmann, 2006). In altre parole, separando gli studenti in percorsi differenziati, essi possono ricevere un livello di istruzione adeguato alle loro capacità e ai loro bisogni. Ciò riduce il rischio che abbiano un rendimento scarso o addirittura abbandonino presto la scuola a causa dell'incapacità della scuola stessa di adattare i requisiti di apprendimento ai loro livelli di capacità. Secondo tale logica, esiste un compromesso tra il rendimento (o, come viene spesso definita, l'"efficienza" di un sistema educativo) e l'equità nei sistemi educativi, laddove un sistema di scelta del percorso di istruzione incrementa le disuguaglianze tra gli studenti con rendimento buono e scarso, attraverso la differenziazione.

Tuttavia, non vi sono prove empiriche solide sul successo della scelta del percorso di istruzione in termini di incremento del rendimento medio, o sul presunto compromesso tra efficienza ed equità (si veda anche il capitolo I.1). I ricercatori sottolineano come le classi con studenti aventi livelli diversi di capacità possano anche raggiungere livelli di rendimento medio elevati. La composizione della classe può avere un impatto importante sul rendimen-

to individuale: questo viene descritto come “effetto tra pari” a livello educativo. In gruppi eterogenei, il rendimento degli studenti con capacità basse risulta essere influenzato maggiormente dalla composizione della classe e dall’interazione con studenti con capacità superiori (Hanushek e Wößmann, 2006; Zimmer, 2000; Zimmer e Toma, 2000). Ciò significa che un’istruzione comprensiva (che prevede l’assenza di una scelta del percorso di istruzione) può contribuire sia in termini di efficienza che di incremento di equità.

Tuttavia, queste dinamiche dipendono da come la scelta del percorso di istruzione è organizzata all’interno dei sistemi educativi. L’evidenza empirica mostra che gli effetti della scelta del percorso di istruzione dipendono da molti fattori, quali:

- l’età della prima scelta del percorso di istruzione;
- il numero di percorsi e il grado di differenziazione;
- l’orientamento al mercato del lavoro e l’entità dei percorsi professionali;
- procedure di selezione;
- la permeabilità tra i percorsi; e
- la prevalenza della scelta del percorso di istruzione corso per corso.

Tali fattori saranno discussi uno alla volta. La sezione finale del presente capitolo introduce, dunque, un raggruppamento preliminare di sistemi educativi basato sui diversi aspetti della scelta del percorso di istruzione.

### **II.6.1. Età della prima scelta del percorso di istruzione**

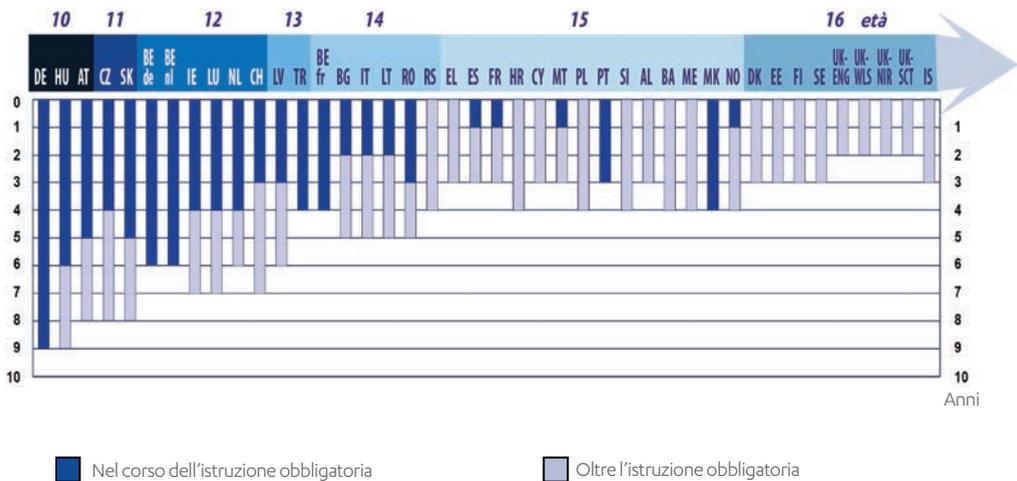
L’effetto dell’età in cui gli studenti vengono assegnati per la prima volta a un percorso educativo differenziato è stato oggetto di molte ricerche empiriche. Diversi studi hanno riscontrato che quanto prima viene introdotta la scelta del percorso di istruzione, tanto più ampie sono le differenze di apprendimento tra gli studenti (Hanushek e Wößmann, 2006; OCSE, 2012). Pertanto, sembra esserci una relazione avversa tra l’equità e l’età in cui gli studenti vengono convogliati lungo percorsi diversi. La scelta precoce del percorso di istruzione influenza l’equità in entrambe le dimensioni, l’inclusione e l’uguaglianza. In quanto tale, si è scoperto che la scelta precoce del percorso di istruzione amplia il divario tra il rendimento scarso ed elevato, e aumenta l’impatto del contesto socioeconomico sul rendimento (Contini e Cugnata, 2018; Horn, 2009; Schütz, Ursprung e Wößmann, 2008). La scelta precoce del percorso di istruzione amplifica i risultati precoci, che sono maggiormente influenzati dal contesto socioeconomico rispetto ai risultati degli anni successivi. Ciò non solo rafforza l’effetto del contesto genitoriale, ma con-

tribuisce anche a ridurre le aspettative educative degli studenti meno privilegiati (Buchmann e Park, 2009; Dupriez et al., 2012; Parker et al., 2016). Aspettative e aspirazioni educative ridotte influenzano le scelte educative, riducendo ulteriormente l'equità dei risultati educativi.

La figura II.6.1 illustra i sistemi educativi europei secondo l'età de facto (teorica) di inizio del processo di scelta del percorso di istruzione, ovvero l'età in cui gli studenti vengono assegnati a una scuola che fornisce un'istruzione differenziata, sebbene il curriculum differenziato potrebbe non iniziare immediatamente. Inoltre, sottolinea il numero di anni scolastici trascorsi in questi contesti scolastici differenziati, sia nel corso dell'istruzione obbligatoria che oltre.

Come mostra la figura, tutti i sistemi educativi europei introducono una qualche forma di scelta del percorso di istruzione entro i 16 anni al più tardi. Oltre la metà dei sistemi educativi inizia tale processo a partire dall'età di 15 anni o più avanti. La prima età della prima scelta del percorso di istruzione corrisponde a 10 anni, il che si verifica in tre paesi (Germania, Ungheria e Austria). All'estremo opposto, i paesi nordici (Danimarca, Estonia, Finlandia, Svezia e Islanda) e il Regno Unito<sup>1</sup> introducono percorsi educativi differenziati all'età di 16 anni.

**Figura II.6.1: Età de facto di inizio della scelta del percorso di istruzione e anni totali di istruzione scolastica in un contesto differenziato, 2018/19**



Fonte: Eurydice

<sup>1</sup> Nel Regno Unito (ENG/WLS/NIR), i programmi di studio non corrispondono a percorsi separati con modalità uguali agli altri paesi.

### Nota esplicativa

La figura mostra l'età de facto di inizio della scelta del percorso di istruzione nei sistemi educativi europei. I paesi appaiono in ordine di età in cui gli studenti vengono assegnati a diversi tipi di scuola, indipendentemente dal fatto che questa sia o meno l'età in cui inizia effettivamente il programma o il curriculum differenziato. Laddove la durata dei programmi differisce, viene presa in considerazione la durata del programma generale più lungo (si veda anche la figura II.3.3 sulla differenziazione strutturale).

### Note specifiche per paese

**Cechia, Lettonia e Ungheria:** la figura mostra la durata dei programmi di ginnasio di 8 anni (CZ e HU) e 6 anni (LV), poiché gli studenti che accedono a queste scuole non devono affrontare ulteriori selezioni. Tuttavia, la scelta del percorso di istruzione viene introdotta per tutti gli studenti in una fase successiva, all'inizio del livello ISCED 3.

**Malta:** la figura mostra la durata del programma di apprendimento alternativo (ALP; *Alternative Learning Programme*), che gli studenti possono scegliere all'età di 15 anni. In caso contrario, la scelta del percorso di istruzione inizia all'età di 16 anni (al termine dell'istruzione obbligatoria) per tutti gli altri studenti.

**Regno Unito (ENG/WLS/NIR):** i programmi di studio non corrispondono a percorsi separati, in quanto possono contenere un insieme misto di qualifiche generali e professionali.

In circa la metà dei sistemi educativi, la scelta del percorso di istruzione inizia al termine dell'istruzione obbligatoria, o subito dopo il termine.

La prima età in cui gli studenti vengono assegnati a diversi tipi di scuola e l'inizio ufficiale di programmi curriculari differenziati non sempre coincidono. Nei sistemi con strutture educative parallele (si veda la sezione II.3.3), gli studenti possono avere l'opportunità di accedere a diversi tipi di scuola (dove, alla fine del percorso, riceveranno i titoli di studio conclusivi) a diverse età. Ad esempio, in Cechia e Ungheria, gli studenti possono entrare in un ginnasio della durata di otto anni, rispettivamente, all'età di 11 e 10 anni, all'inizio dell'istruzione secondaria inferiore. Di conseguenza, alcuni studenti rimangono nell'istruzione secondaria inferiore in scuole primarie e secondarie inferiori a struttura unica fino all'età di 14/15 anni, mentre altri sono assegnati prima alle scuole secondarie inferiori e superiori a struttura unica su base competitiva (si veda anche la figura II.5.5). La scelta del percorso di istruzione de facto - almeno per alcuni studenti - inizia, quindi, in tenera età anche se non vengono introdotti curricula o percorsi differenziati fino al livello secondario superiore. Allo stesso modo, in Lettonia, gli studenti possono lasciare l'istituto comprensivo *pamatskola* all'età di 13 anni (alla fine dell'istruzione primaria), mentre altri vi restano fino all'età di 16 anni (ossia, fino al termine dell'istruzione secondaria inferiore).

## II.6.2. Numero di percorsi e grado di differenziazione

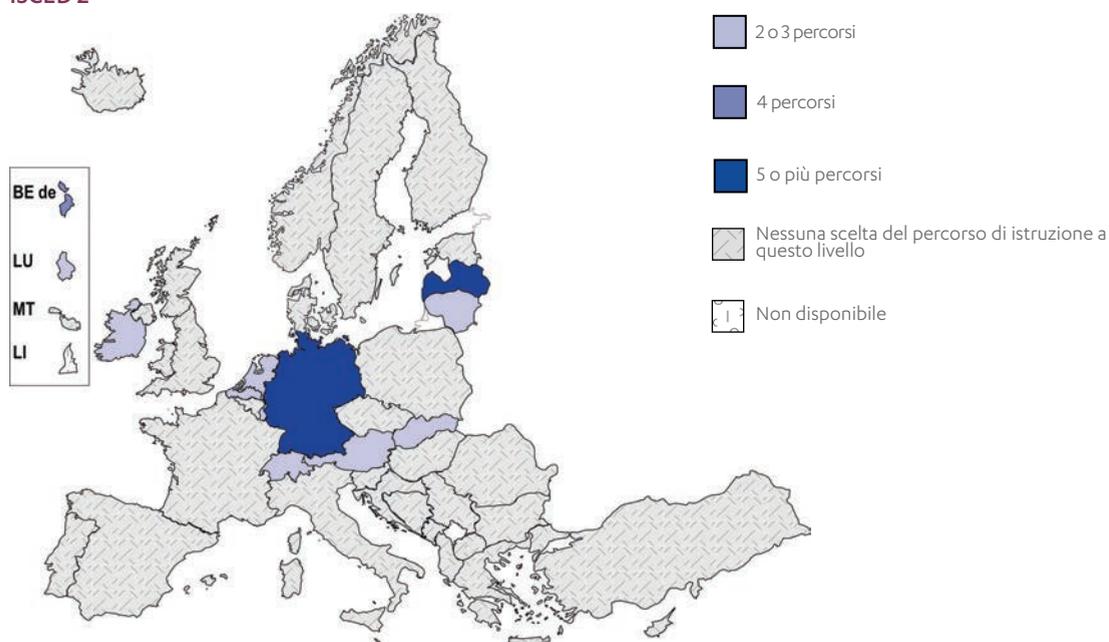
Il numero di percorsi e il grado di differenziazione tra essi è un altro fattore che influenza le differenze tra i risultati degli studenti e il livello di disuguaglianze educative. Maggiore

è il numero di tipi di scuola e/o percorsi in un sistema educativo, maggiore sarà l'impatto del contesto socioeconomico sul rendimento scolastico (Ammermüller, 2005; Horn, 2009; Marks, 2005).

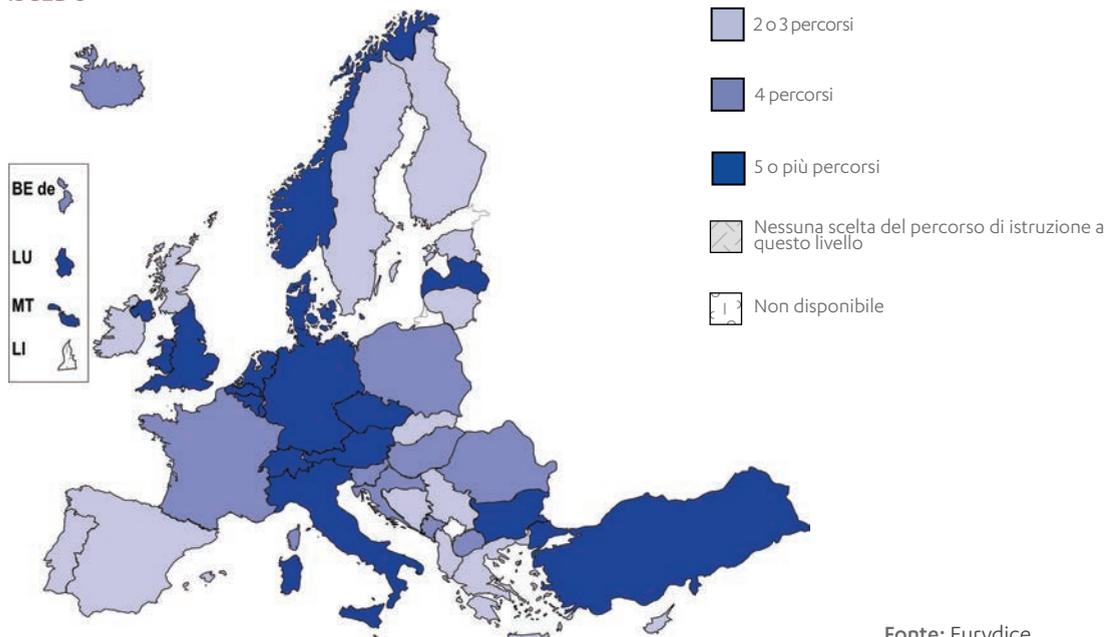
La figura II.6.2 mostra il numero di percorsi o programmi educativi nell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) e secondaria superiore (ISCED 3). Solo 11 sistemi educativi iniziano il processo di scelta del percorso di istruzione a livello ISCED 2, mentre tutti i restanti sistemi educativi lo introducono all'inizio del livello ISCED 3, o in un dato momento nel corso dello stesso. Nei paesi in cui la scelta del percorso di istruzione inizia a livello ISCED 2 (istruzione secondaria inferiore), vi è la tendenza ad avere un numero inferiore di percorsi rispetto al livello ISCED 3, principalmente in quanto al livello inferiore vi sono meno percorsi a orientamento professionale, se non addirittura nessuno.

**Figura II.6.2: Numero di percorsi differenziati (ISCED 2 e 3), 2018/19**

**ISCED 2**



## ISCED 3



Fonte: Eurydice

### Nota esplicativa

Vengono presi in considerazione solo i percorsi che conducono al diploma di scuola secondaria superiore. Gli studenti che non accedono all'istruzione secondaria superiore (ottenendo quindi solo un titolo a livello secondario inferiore, nei sistemi in cui esistono tali titoli) non sono considerati su un percorso separato. I percorsi educativi sono elencati in allegato per tutti i sistemi educativi.

### Note specifiche per paese

**Francia:** il *Baccalauréat général* e il *Baccalauréat technologique* sono entrambi classificati a livello ISCED 34 (e il primo anno è comune a entrambi). Nell'istruzione professionale, sia il *Certificat d'aptitude professionnelle* (CAP) che il *Baccalauréat professionnel* sono classificati a livello ISCED 35. Tuttavia, anche se la maggior parte degli studenti consegue il CAP prima del *Baccalauréat professionnel*, il primo non dà accesso diretto all'istruzione superiore.

**Portogallo:** vi è un'offerta professionale durante l'istruzione di base (ISCED 2), sebbene questa sia eccezionale e limitata agli studenti dai 15 anni in poi o a coloro che sono a rischio di abbandono scolastico.

Il numero totale di percorsi in un sistema educativo varia notevolmente da paese a paese. In alcuni casi, ciò è dovuto all'esistenza di diversi percorsi nell'istruzione generale. In Germania, Paesi Bassi, Austria e Svizzera, ad esempio, vengono offerti diversi tipi di istruzione generale a partire dal termine dell'istruzione primaria. Questi sono spesso ordinati gerarchicamente (in base al livello di abilità dello studente o ai requisiti di apprendimento) e sono spesso collegati a tipi di scuola specifici (si veda anche il capitolo II.3). Gli studenti che seguono questi percorsi diversi ricevono spesso qualifiche diverse al termine degli studi secondari superiori.

Nei **Paesi Bassi**, esistono tre percorsi educativi separati a partire dal livello ISCED 2 (all'età di 12 anni): istruzione secondaria generale pre-universitaria (VWO), preparazione degli studenti all'università; istruzione secondaria generale (HAVO), che prepara gli studenti all'istruzione professionale superiore o alle università di scienze applicate; e istruzione secondaria preprofessionale (VMBO).

In altri sistemi educativi (ad esempio, in Bulgaria, Lettonia o Norvegia), i diversi percorsi nell'istruzione generale si basano su specializzazioni curriculari (ad esempio, in matematica o scienze umane). In questo caso, le differenze curriculari tra percorsi generali potrebbero essere inferiori rispetto ai sistemi ordinati gerarchicamente.

In **Lettonia**, quattro percorsi di istruzione generale si distinguono a livello secondario inferiore e superiore: 1) un percorso di istruzione generale, 2) un percorso di matematica, scienze e tecnica, 3) un percorso di scienze umane e sociali, e 4) un percorso professionale incluso nel sistema educativo generale. Quest'ultimo percorso cesserà di esistere a partire dall'anno accademico 2019/20.

In **Norvegia**, oltre agli studi generali a livello secondario superiore, sono disponibili quattro programmi di istruzione specializzata: 1) musica; 2) danza e teatro; 3) sport; 4) mass-media e comunicazione; e 5) arte, design e architettura.

Il numero di percorsi (nonché il grado di differenziazione tra loro) dipende anche da come è organizzata l'istruzione professionale. Laddove esistono diverse qualifiche professionali disponibili, il numero di percorsi professionali può essere maggiore. I sistemi educativi hanno spesso percorsi a orientamento professionale che forniscono lo stesso diploma di istruzione secondaria superiore dei percorsi generali. Inoltre, alcuni percorsi professionali possono portare a una qualifica di livello inferiore che non offre accesso diretto all'istruzione terziaria. In questi casi, le differenze tra i percorsi professionali separati potrebbero essere più sostanziali che tra i percorsi generali e quelli professionali che conducono verso la stessa qualifica.

In **Cechia**, vi sono due percorsi generali (*gymnázium* e *lyceum*) e un percorso professionale che forniscono agli studenti lo stesso diploma di scuola secondaria superiore (*maturita*) che, a sua volta, dà accesso all'istruzione terziaria. Allo stesso tempo, vi sono altri due percorsi orientati alla professione che portano al conseguimento di qualifiche di livello inferiore che non consentono l'accesso all'istruzione terziaria.

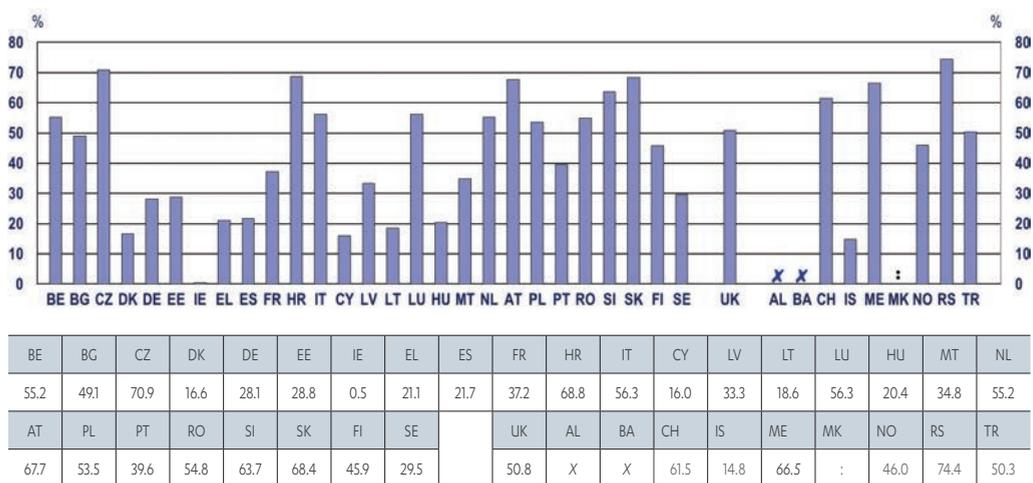
### II.6.3 Dimensione e orientamento del settore professionale

Quest'ultimo punto conduce anche verso un'importante caratteristica distintiva dei sistemi di scelta del percorso di istruzione in Europa: la dimensione del settore dell'istruzione professionale e i casi in cui gli studenti sono orientati verso l'istruzione superiore o direttamente verso il mercato del lavoro. La ricerca suggerisce che separare gli studenti in percorsi generali e professionali può avere molteplici effetti sulle disuguaglianze educative, a volte negative e altre volte positive. Da un lato, assegnare gli studenti, soprattutto in tenera età, a percorsi professionali di livello inferiore può sia aumentare le disuguaglianze educative, sia influenzare negativamente i livelli di istruzione. Ciò è dovuto, principalmente, al livello delle qualifiche professionali, poiché ad alcuni studenti viene impedito di passare all'istruzione terziaria senza

ottenere qualifiche aggiuntive. Questo è designato come “effetto diversivo” della scelta del percorso di istruzione (Brunello e Checchi, 2007). Dall’altro lato, le scuole professionali con un forte orientamento al mercato del lavoro possono essere più efficaci nel promuovere le competenze specialistiche che possono essere tradotte in vantaggi nel mercato del lavoro. Questo “effetto di specializzazione” dell’istruzione professionale è maggiore nei sistemi educativi con un forte settore professionale (Brunello e Checchi, 2007; Checchi et al., 2014). In tal senso, l’istruzione professionale può significare per molti una transizione più facile al mondo del lavoro, che può avere un effetto positivo in termini di equità, soprattutto se viene lasciata aperta la possibilità di accedere all’istruzione terziaria (Field, Kuczera e Pont, 2007).

La figura II.6.3 mostra la percentuale di studenti di scuola secondaria superiore iscritti a programmi professionali nei paesi europei. Come mostra il grafico, questa percentuale varia dal 16% a Cipro al 74,4% in Serbia<sup>2</sup>. Oltre alla Serbia, i paesi con il più grande settore nell’ambito dell’istruzione professionale a livello secondario superiore sono la Cechia, la Croazia, l’Austria e la Slovacchia, con circa il 70% degli studenti che partecipano a questi percorsi.

**Figura II.6.3: Percentuale di studenti di 17 anni in programmi a orientamento professionale (ISCED 3), 2017**



Fonte: Eurostat, raccolta dati UOE [educ\_uae\_enrs05] (ultimo aggiornamento: 21/01/2020)

### Nota esplicativa

L’età di 17 anni è stata selezionata in quanto, a questa età, tutti i paesi hanno già introdotto percorsi professionali, sebbene, solitamente, gli studenti non abbiano ancora terminato l’istruzione secondaria superiore.

2 L’Irlanda sembrerebbe avere pochissimi studenti nell’istruzione professionale. Ciò è dovuto alla classificazione ISCED dei programmi a orientamento professionale come istruzione generale.

## II.6.4. Procedure di selezione

Cosa determina quali studenti possano accedere a determinati percorsi? L'assegnazione degli studenti a percorsi formativi è, effettivamente, basata su un processo di selezione. I sistemi differiscono sulla base di quanto spazio forniscono in questo processo per la scelta degli studenti (e dei genitori) e quanto fortemente qualsiasi scelta sia vincolata dal rendimento scolastico dello studente (si vedano i Capitoli II.4 e II.5 per maggiori dettagli sulla scelta della scuola e sulle politiche di ammissione a scuola). Più debole è l'elemento della scelta, più selettivo sulla base del rendimento scolastico sarà il sistema (Jackson e Jonsson, 2013).

Come già descritto nel capitolo II.5, la selettività basata sul rendimento ha una relazione ambigua con l'equità educativa. Da un lato, i ricercatori sostengono che laddove la selezione per i diversi percorsi si basa esclusivamente sul rendimento, il processo non dovrebbe aumentare l'impatto del contesto socioeconomico (e, di conseguenza, delle disuguaglianze educative), poiché i gruppi più avvantaggiati non possono accedere a più percorsi scolastici se non raggiungono il livello di rendimento richiesto (Jackson e Jonsson, 2013; Marks, 2005). In tal senso, assegnare gli studenti a percorsi diversi promuove la disuguaglianza socioeconomica solo nel caso in cui "la classe sociale contaminò il processo di selezione" (Marks, 2005). Dall'altro lato, nei sistemi in cui la disuguaglianza socioeconomica esiste già nei livelli inferiori di istruzione (si veda il capitolo I.2), è probabile che la selettività basata sul rendimento scolastico rafforzi le differenze socioeconomiche.

Quasi tutti i sistemi educativi fanno affidamento su una qualche forma di selezione basata sul rendimento, nel momento in cui assegnano gli studenti a percorsi diversi. Come già discusso nel capitolo II.5, la selezione basata sul rendimento si fonda su tre forme di valutazione principali.

1. I test o gli esami standardizzati sono test o esami di ammissione uniformi e standardizzati che tutti gli studenti, o almeno tutti coloro che aspirano ad accedere a percorsi di tipo generale, devono completare. Questi possono essere utilizzati per classificare gli studenti in base al loro rendimento o per facilitare la definizione di requisiti minimi necessari per un percorso specifico.
2. Gli esami di ammissione o i colloqui organizzati dalle scuole sono ideati per testare le conoscenze degli studenti e/o le loro motivazioni o aspirazioni. Le scuole sono responsabili del contenuto di tali esami o colloqui, nonché della graduatoria degli studenti.

3. La valutazione da parte dell'istituto di provenienza (o dei risultati precedenti la selezione del percorso) può tener conto dei voti scolastici in una o più materie, un portfolio che dimostri i risultati di apprendimento raggiunti, o può assumere la forma di raccomandazioni da parte di insegnanti o istituti di istruzione. Gli studenti possono essere assegnati a un percorso educativo basato su tale valutazione con o senza test o colloquio aggiuntivi.

La figura II.6.4 raggruppa i sistemi educativi in base alle forme di valutazione utilizzate quando si assegnano gli studenti ai percorsi educativi più alti o orientati a un tipo di istruzione più accademico.

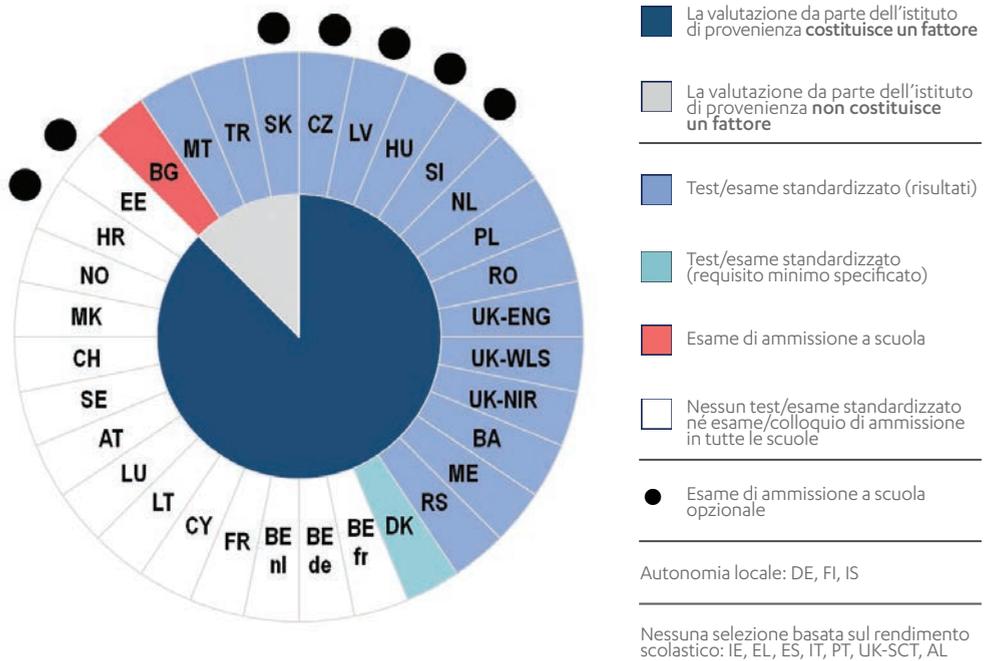
Il cerchio interno della figura mostra il modo più comune di valutare il rendimento quando si assegnano gli studenti a programmi educativi differenziati: la valutazione da parte dell'istituto di provenienza, che viene spesso effettuata sulla base dei risultati precedenti la selezione del percorso. Questo tipo di valutazione influenza le decisioni nella grande maggioranza dei sistemi educativi (28), ed è l'unica tipologia utilizzata in 12 sistemi. Tuttavia, potrebbero esserci differenze nel modo in cui tale valutazione influisce sulla scelta del percorso di istruzione.

In **Svezia**, ad esempio, mentre gli studenti possono scegliere tra programmi educativi (e scuole), devono competere per i posti in base al loro "valore di valutazione del merito" (*meritvärde*) che si basa sui loro risultati a livello ISCED 2.

In **Lussemburgo**, la "decisione di orientamento" (*décision d'orientation*) che gli alunni ricevono dalla scuola primaria è vincolante e definisce il percorso educativo al quale gli alunni possono accedere al livello secondario inferiore.

Tuttavia, la valutazione da parte dell'istituto di provenienza o sulla base dei risultati ottenuti prima della selezione del percorso è spesso associata a test, esami o colloqui aggiuntivi condotti prima di assegnare gli studenti a un percorso (in 16 sistemi). Le sezioni di colore blu e rosa del secondo strato della figura mostrano i sistemi educativi in cui tutti gli studenti (o tutti gli studenti che aspirano a entrare nei programmi di istruzione di tipo generale) devono sottoporsi a tale test/esame/colloquio aggiuntivo. Come mostra la figura, gli studenti sono obbligati nella maggior parte dei sistemi educativi con criteri di selezione basata sul rendimento scolastico. In quattro sistemi educativi (Bulgaria, Malta, Slovacchia e Turchia), i risultati di test, esami o colloqui costituiscono l'unica base di valutazione; i risultati precedenti non vengono considerati.

**Figura II.6.4: Valutazione dei risultati scolastici nell'assegnazione degli studenti a percorsi di livello superiore, 2018/19,**



Fonte: Eurydice

### Nota esplicativa

In alcuni casi, è difficile distinguere i requisiti di ammissione a scuola dalla selezione del percorso, soprattutto quando gli studenti devono cambiare scuola prima di accedere a un sistema a percorsi differenziati. Per questo motivo, i sistemi privi di criteri espliciti di selezione dei percorsi sono inseriti in figura nei casi in cui le scuole che offrono percorsi di istruzione generale possono includere il rendimento scolastico come uno dei criteri di ammissione.

Le sezioni nel secondo strato della figura sono colorate in blu nei casi in cui tutti gli studenti che desiderano accedere a percorsi di livello superiore debbano sostenere test/esami standardizzati e sono colorate in rosa quando gli esami di ammissione a scuola vengono applicati da tutte le scuole che offrono tali percorsi di livello superiore.

### Note specifiche per paese

**Grecia:** mentre, generalmente, i risultati scolastici non vengono utilizzati per assegnare gli studenti a percorsi diversi, tipi specifici di scuola organizzano esami di ammissione.

**Danimarca:** per essere ammessi ai programmi STX, HHX o HTX, gli studenti devono ottenere una media minima del cinque negli esami obbligatori del test finale di scuola primaria e secondaria inferiore (*Folkeskolens løvbundne prøver*). Tuttavia, se ricevono voti inferiori (ma comunque superiori a una media del due), possono comunque chiedere di essere ammessi a questi programmi, previa consultazione con il capo d'istituto della scuola secondaria superiore desiderata.

**Lituania:** i risultati scolastici sono considerati dalle scuole nel caso di un numero eccessivo di iscrizioni. In tal caso, solitamente, si tiene conto dei risultati scolastici precedenti.

**Slovenia:** i risultati scolastici sono presi in considerazione dalle scuole nel caso di un numero eccessivo di iscrizioni. In tal caso, solitamente, si tiene conto dei risultati scolastici precedenti. Laddove la selezione non fosse

possibile in base al rendimento scolastico precedente, i risultati di prove standardizzate possono essere utilizzati per consentire la selezione tra studenti con lo stesso numero di punti ottenuti sulla base del risultato scolastico precedente. Colloqui di ammissione opzionali o altri criteri scolastici possono essere utilizzati dalle scuole solo nei casi in cui non sia possibile compiere una selezione tra gli studenti utilizzando i risultati scolastici precedenti e i risultati di test standardizzati.

**Slovacchia:** non esiste un esame standardizzato organizzato per gli studenti che desiderano accedere al *gymnázium* della durata di 8 anni, ma ne esiste uno all'inizio del livello ISCED 3.

**Regno Unito (ENG/WLS/NIR):** i programmi di studio non costituiscono percorsi separati, in quanto possono contenere un insieme vario di qualifiche generali e professionali.

**Bosnia ed Erzegovina:** varia da un cantone all'altro: alcuni organizzano test/esami standardizzati, mentre in altri sistemi, per valutare il rendimento degli studenti, vengono utilizzati gli esami di ammissione a scuola.

**Svizzera:** varia da un cantone all'altro. I risultati scolastici precedenti e le raccomandazioni dei precedenti insegnanti vengono applicati nella maggior parte dei casi. In alcuni cantoni, esistono anche test/esami standardizzati.

I test di fine percorso scolastico o di ammissione possono essere standardizzati (uniformi per tutti gli studenti) o specifici per le diverse scuole. Test o esami standardizzati possono influenzare l'assegnazione dei percorsi in due modi principali. In primo luogo, come nella maggior parte dei sistemi educativi (16), quando gli studenti fanno domanda per le scuole (o programmi generali all'interno delle scuole), il loro rendimento viene valutato sulla base di test o esami nazionali, e le scuole possono selezionare gli studenti con i migliori risultati. In secondo luogo, come in Danimarca, sulla base degli esami nazionali, le autorità di livello centrale/superiore possono stabilire soglie minime o requisiti da raggiungere affinché gli studenti possano accedere a percorsi specifici. Non vi sono test o esami standardizzati in Bulgaria, dove gli studenti vengono selezionati sulla base degli esami di ammissione a scuola.

Oltre a queste forme di valutazione delle prestazioni principali, in sette sistemi educativi (Cechia, Estonia, Croazia, Lettonia, Ungheria, Slovacchia e Slovenia), le scuole possono anche organizzare esami specifici o colloqui aggiuntivi che influenzano la votazione degli studenti (si vedano i punti neri nel cerchio esterno rappresentato in figura II.6.4). Tuttavia, non tutte le scuole adottano questa opzione, o la utilizzano solo in casi eccezionali.

Ad esempio, in **Estonia**, le scuole possono organizzare test specifici, ma questi sono facoltativi. La maggior parte delle scuole seleziona gli studenti sulla base dei risultati scolastici precedenti e tiene colloqui con gli studenti candidati per approfondire i loro interessi, le loro attitudini e la loro motivazione all'apprendimento.

Non esiste alcuna selezione basata sul rendimento scolastico in sette sistemi educativi: Irlanda, Grecia, Spagna, Italia, Portogallo, Regno Unito (Scozia) e Albania. In questi sistemi, gli studenti e i loro genitori sono liberi di scegliere tra i vari percorsi educativi, e le scuole non applicano criteri basati sul rendimento quando selezionano gli studenti per percorsi educativi generali.

## II.6.5. Permeabilità tra i percorsi

Gli studenti potrebbero voler cambiare il percorso educativo a cui sono iscritti per una serie di motivi. La permeabilità tra i percorsi (o permeabilità orizzontale) consente che questo cambiamento avvenga prima che gli studenti abbiano completato il programma. La permeabilità tra i percorsi è una caratteristica essenziale dei sistemi di scelta del percorso di istruzione, specialmente quando la scelta inizia in età relativamente precoce. In questi casi, consentire la transizione tra i percorsi in un sistema permeabile potrebbe funzionare come un possibile meccanismo di correzione per un'assegnazione iniziale che si rivela inappropriata per lo studente (Jacob e Tieben, 2019). Come affermato in precedenza, l'assegnazione del percorso in una fase iniziale è più fortemente influenzata dal contesto socioeconomico dei genitori e, di conseguenza, può aumentare le disuguaglianze educative. La transizione tra i percorsi potrebbe parzialmente compensare la natura ineguale di tale assegnazione iniziale. Per questo motivo, la ricerca accademica si è concentrata sulle condizioni per passare a un percorso di livello superiore. La transizione verso un percorso inferiore o da percorsi generali a professionali è, normalmente, possibile in tutti i sistemi educativi. Tuttavia, le condizioni possibili per il cambiamento sono diverse e dipendono anche dal grado di selettività basata sul rendimento scolastico nel processo iniziale (si veda la sezione precedente). Secondo i dati OCSE - disponibili solo per un numero limitato di paesi (OCSE, 2017b, p. 163) - mentre una piccola percentuale di studenti che iniziano percorsi di istruzione generale finiscono per completare un percorso professionale, la percentuale che si muove nella direzione opposta è vicina allo zero in quasi tutti i sistemi i cui dati sono disponibili<sup>3</sup>. Ciò indica livelli molto bassi di permeabilità dai percorsi professionali a quelli generali nei paesi europei.

Inoltre, anche laddove si verifichi una transizione tra i percorsi, questa potrebbe non avvantaggiare gli studenti provenienti da contesti socioeconomici bassi. I ricercatori osservano che gli studenti provenienti da contesti socioeconomici più elevati hanno maggiori probabilità di cambiare percorso durante la loro istruzione, soprattutto quando si tratta di mobilità verso l'alto (Backes e Hadjar, 2017; Bernardi, 2012). Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che per le famiglie meno abbienti il rischio potenziale di non superare un percorso di istruzione più alto non supera i potenziali benefici (ibid.). Questo calcolo del rapporto costi-benefici è inoltre influenzato dalle condizioni in cui è consentita la mobilità tra percorsi.

---

3 Il documento dal titolo "Uno sguardo sull'istruzione 2017" dell'OCSE include dati sui seguenti paesi: Comunità fiamminga del Belgio, Estonia, Francia, Lettonia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Finlandia, Svezia e Norvegia (OCSE, 2017b, p. 163). L'unico paese di questo elenco con alti livelli di mobilità dal percorso professionale a quello generale è la Norvegia.

Ad esempio, richiedere agli studenti di ripetere un anno scolastico nel percorso a cui desiderano accedere implica costi in termini di opportunità ancor più elevati, in particolare per gli studenti provenienti da contesti socioeconomici più bassi (Jacob e Tieben, 2019).

Per questo motivo, è importante esaminare le condizioni per la transizione tra i percorsi. Vengono esplorati due tipi di transizione: 1) tra percorsi generali in sistemi di scelta del percorso di istruzione ordinati gerarchicamente (si veda la sezione II.6.2); e 2) dai percorsi di istruzione professionale a quelli di istruzione generale. In questi casi, l'inserimento nel percorso influenza fortemente il contenuto degli studi, nonché i titoli ottenuti dagli studenti al termine della scuola secondaria superiore. A sua volta, questo ha anche un impatto sulle opportunità di accedere all'istruzione terziaria subito dopo aver terminato l'istruzione secondaria.

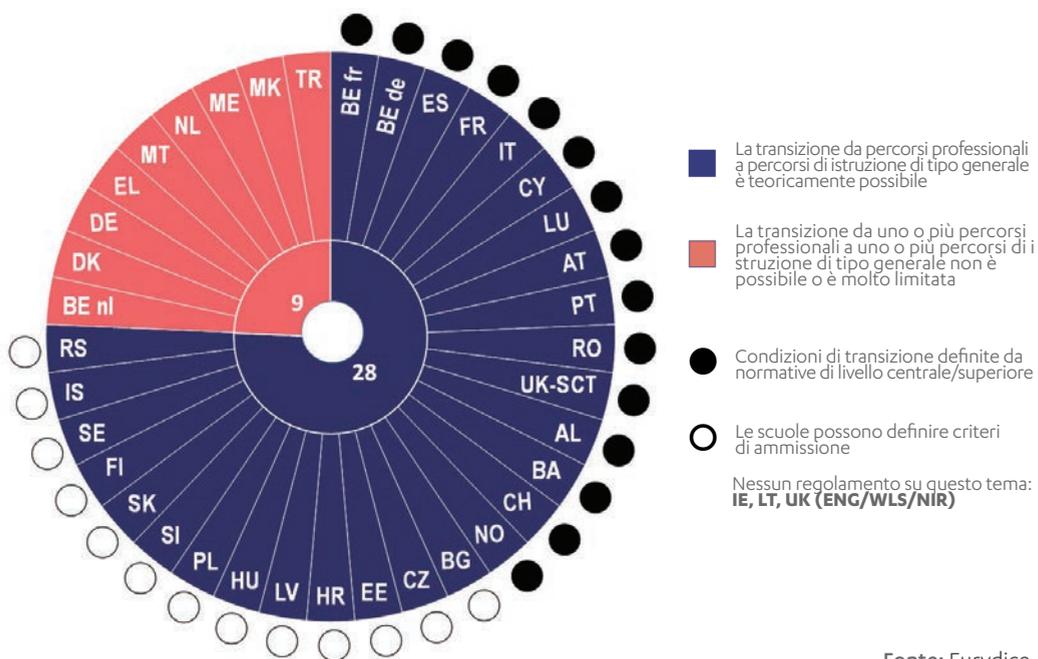
Quasi tutti i sistemi educativi con diversi percorsi di istruzione generale consentono agli studenti di cambiare tra questi. La transizione tra i percorsi non è possibile senza completare il programma originale in Turchia (sia a livello secondario inferiore che superiore) e a Malta (a livello secondario superiore). Tuttavia, anche in sistemi che consentono transizioni tra percorsi generali, gli studenti devono spesso soddisfare determinate condizioni. Laddove tali condizioni siano determinate da autorità di livello centrale/superiore, la condizione segnalata più spesso a livello secondario inferiore consiste in un buon rendimento scolastico (in Germania, Austria e Svizzera), sebbene gli studenti potrebbero anche dover superare un esame aggiuntivo per accedere a un percorso con requisiti più elevati (Germania). A livello secondario superiore, sono richiesti, più frequentemente, esami aggiuntivi.

La figura II.6.5 illustra la diversità dei quadri normativi che si applicano agli studenti che effettuano la transizione da percorsi professionali a percorsi generali. La figura si concentra sull'istruzione secondaria superiore, poiché pochissimi paesi introducono percorsi professionali a livello secondario inferiore.

I regolamenti di livello centrale/superiore consentono la transizione degli studenti dai percorsi di istruzione professionale a quelli di istruzione generale a metà percorso di studi - dunque, senza prima completare il percorso originale - in 28 sistemi educativi. Ciò non è possibile in altri nove sistemi educativi, dove gli studenti devono terminare il loro percorso professionale originale prima di iniziare programmi generali o integrativi. Non esistono regolamenti di livello centrale/superiore su questo tema in cinque sistemi educativi.

Nei sistemi che consentono la transizione tra percorsi, da percorsi professionali a percorsi generali, le condizioni per la transizione possono differire. Queste sono definite da regolamenti di livello centrale/superiore in 15 sistemi educativi. Le autorità di livello centrale/superiore, solita-

Figura II.6.5: Transizione tra percorsi, da percorsi professionali a percorsi di istruzione di tipo generale (ISCED 3), 2018/19



Fonte: Eurydice

### Nota esplicativa

Quando esistono diversi percorsi professionali e la transizione all'istruzione generale non è sempre consentita, i sistemi educativi sono inclusi nella categoria "la transizione da uno o più percorsi professionali a uno o più percorsi di istruzione di tipo generale non è possibile o è molto limitata". Tuttavia, in questi casi, la transizione potrebbe essere ancora possibile a partire dal percorso professionale più elevato poiché questo spesso porta alla stessa qualifica di (uno dei) percorsi di istruzione di tipo generale.

### Note specifiche per paese

**Slovacchia:** Sebbene siano possibili cambiamenti tra il *gymnázium* di 4 anni e le scuole professionali, gli studenti di altri tipi di scuole non possono accedere agli studi intermedi del *gymnázium* di 8 anni (quindi, dopo l'inizio del primo anno).

**Serbia:** Mentre il cambio di percorso è possibile alle condizioni definite dalle scuole, l'iscrizione a metà studi in scuole specialistiche come scuole d'arte, scuole per studenti con abilità eccezionali (il Ginnasio matematico, la Scuola superiore filologica di Belgrado, la Scuola superiore sportiva, la Scuola ??per studenti con capacità eccezionali in fisica e informatica) o scuole con specializzazione in lingue straniere, non è possibile.

mente, richiedono agli studenti interessati di superare un esame aggiuntivo. Anche un buon rendimento scolastico nel percorso originale costituisce un normale prerequisito per il cambiamento. Inoltre, cinque sistemi educativi (Comunità francese e tedesca del Belgio, Austria, Romania e Bosnia ed Erzegovina) indicano anche che agli studenti potrebbe essere richiesto di iscriversi a

un anno inferiore (sostanzialmente, ripetendo un anno) nel percorso a cui desiderano accedere. In 13 sistemi educativi, sebbene i regolamenti di livello centrale/superiore rendano possibile la transizione tra i percorsi, le scuole possono definire autonomamente i criteri di ammissione.

Alcuni sistemi educativi notano che facilitare la permeabilità dei percorsi educativi è un obiettivo esplicito delle autorità di livello centrale/superiore. L'introduzione di normative in questo settore potrebbe facilitare tali transizioni. In primo luogo, esse possono creare trasparenza prescrivendo in dettaglio le condizioni per la transizione tra tutti i possibili percorsi educativi (ad esempio, nella Comunità tedesca del Belgio, a Cipro e in Bosnia ed Erzegovina). In secondo luogo, è possibile introdurre l'armonizzazione curricolare tra i diversi percorsi educativi per facilitare le transizioni (ad esempio, in Austria (tra percorsi educativi generali), Portogallo e Norvegia).

Le autorità di livello centrale/superiore in **Austria** hanno introdotto l'insegnamento differenziato a livello ISCED 2 nelle scuole secondarie di livello inferiore (*Neue Mittelschule*), distinguendo tra istruzione generale approfondita e di base in determinate materie. Gli studenti che seguono i contenuti curricolari approfonditi possono passare più facilmente alle scuole secondarie a orientamento accademico (*Allgemeinbildende höhere Schule*).

In **Norvegia**, gli studenti in percorsi professionali che desiderano trasferirsi verso l'istruzione generale possono seguire corsi supplementari nelle principali materie del curriculum nei casi in cui, nel loro percorso originale, il numero di ore di insegnamento era inferiore.

## II.6.6. Scelta del percorso di istruzione corso per corso

Le discussioni sulla scelta del percorso di istruzione in ambito educativo, molto spesso, prevedono la presenza di percorsi educativi differenziati. Tuttavia, potrebbe verificarsi anche qualche forma di scelta del percorso di istruzione corso per corso. Anche all'interno di sistemi scolastici comprensivi, gli studenti con capacità o livelli di rendimento diversi possono essere inseriti in classi o "gruppi" o "indirizzi" diversi per materie specifiche (Chmielewski, 2014; Parker et al., 2016). Questo fenomeno può essere indicato come "scelta del percorso di istruzione corso per corso" (Chmielewski, 2014), "differenziazione interna informale" (Triventi et al., 2016) o "stratificazione delle capacità" all'interno delle scuole (Parker et al., 2016). Il presente rapporto utilizza il termine scelta del percorso di istruzione corso per corso.

La scelta del percorso di istruzione corso per corso differisce per tre importanti aspetti dalle altre forme di scelta del percorso di istruzione sopra descritte. In primo luogo, la scelta del percorso di istruzione corso per corso avviene sempre all'interno delle scuole. In secondo luogo, nella scelta del percorso di istruzione corso per corso, sono i corsi a essere differenziati, non gli studenti (di conseguenza, uno studente può trovarsi in un percorso inferiore in un corso, e in un percorso superiore in un altro). Infine, la scelta del percorso di istruzione corso

per corso non influenza l' idoneità all' accesso all' istruzione terziaria (Chmielewski, 2014). Nonostante queste differenze, i ricercatori hanno trovato somiglianze con le altre forme di scelta del percorso di istruzione. Ancor più importante, è stato riscontrato, inoltre, come le differenze socioeconomiche siano rafforzate dalla scelta del percorso di istruzione corso per corso, anche se tali sistemi mantengono queste differenze all' interno delle stesse scuole (ibid.).

Le normative di livello centrale/superiore raramente affrontano la scelta del percorso di istruzione corso per corso. Il raggruppamento degli studenti in classi o "gruppi" o "indirizzi" temporanei è una questione di autonomia scolastica nella maggior parte dei casi. Tuttavia, laddove esistono regolamenti o raccomandazioni, questi possono differire a seconda, ad esempio, del livello di istruzione o del tipo di scuola.

A livello primario, la scelta del percorso di istruzione corso per corso non è solitamente una pratica consigliata. In realtà, spesso avviene il contrario: le autorità di livello centrale/superiore sono maggiormente propense a raccomandare la formazione di classi eterogenee con capacità miste (ad esempio, alcuni *Länder* in Germania, Francia, Lussemburgo, Portogallo, Romania e Montenegro).

Ove applicabile, la scelta del percorso di istruzione corso per corso viene solitamente introdotta a livello secondario inferiore o superiore. La creazione di gruppi temporanei o "gruppi" di studenti in determinate materie è la pratica raccomandata, ad esempio, in alcuni *Länder* tedeschi e a Malta. In Austria, si tratta di una pratica raccomandata per alcuni tipi di scuola, nei casi in cui consente di facilitare la transizione tra diversi tipi di scuola all' interno dell' istruzione generale (si veda la sezione II.6.5).

**A Malta**, a livello ISCED 2 e 3 nell' istruzione obbligatoria, per quanto riguarda le materie principali del curriculum (matematica, maltese, inglese), viene adottato un sistema di "raggruppamenti", in modo da restringere la possibilità di una gamma estrema di capacità. Come per altre materie, viene adottato un sistema di abilità miste in base al quale gli studenti aventi una determinata gamma di capacità seguono la stessa lezione.

Solo Norvegia e Portogallo riferiscono che la stratificazione degli studenti in base alle capacità è esplicitamente sconsigliata dai regolamenti di livello centrale/superiore. Tuttavia, in assenza di regolamenti di livello centrale/superiore, alcune autorità cercano di dissuadere le scuole dall' introduzione di raggruppamenti in base alle capacità, a favore di altri metodi, ad esempio rendendo pubblici i risultati di ricerca sull' impatto della scelta del percorso di istruzione corso per corso, come in Svezia o nel Regno Unito<sup>4</sup>.

---

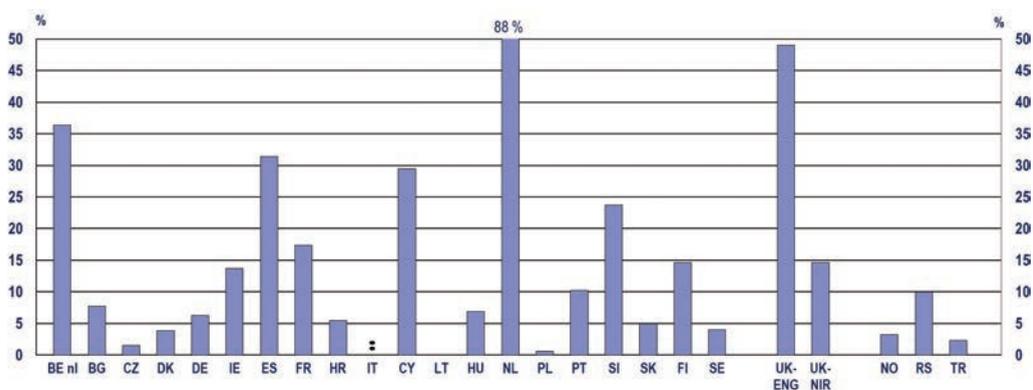
4 Si vedano, ad esempio, gli studi dell' Agenzia nazionale svedese per l' istruzione o la voce "Setting or Streaming" del *Learning and Teaching Toolkit* pubblicato dalla Education Endowment Foundation nel Regno Unito (<https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit/>).

Dato l'elevato grado di autonomia scolastica in quest'area, osservare le pratiche scolastiche piuttosto che i regolamenti può fornire un quadro più completo della scelta del percorso di istruzione corso per corso nei paesi europei. Tali dati sono disponibili a partire da indagini di valutazione internazionali, quali TIMSS 2015 e PISA 2018.

Considerato che nessun sistema educativo avvia la scelta formale del percorso di istruzione degli studenti prima del quarto anno, i risultati dell'indagine TIMSS 2015 possono mostrare più chiaramente le pratiche di scelta del percorso di istruzione corso per corso rispetto a PISA 2018 (si veda quanto segue). La figura II.6.6 rappresenta, dunque, la percentuale di studenti al quarto anno che frequenta scuole in cui il rendimento viene utilizzato per assegnare gli studenti a classi di matematica.

Come mostra la figura, tra i 25 sistemi educativi europei partecipanti, il raggruppamento per capacità, indirizzo o, come definito nel presente rapporto, scelta del percorso di istruzione corso per corso, è la pratica dominante per gli alunni al quarto anno solo nei Paesi Bassi, dove la stragrande maggioranza degli studenti frequenta scuole in cui il rendimento viene utilizzato come base per l'assegnazione degli stessi alle classi. Tuttavia, quasi la metà degli studenti al quarto anno frequenta scuole con prassi di questo tipo nel Regno Unito (Inghilterra), e circa un terzo degli studenti è coinvolto nella Comunità fiamminga del Belgio, in Spagna e a Cipro. La divisione per indirizzi o gruppi al quarto anno è praticato meno in Cechia, Lituania e Polonia.

**Figura II.6.6: Percentuale di studenti al quarto anno presso le scuole in cui il loro rendimento viene utilizzato per assegnarli a classi di matematica, 2015**



BE nl	BG	CZ	DK	DE	IE	ES	FR	HR	IT	CY	LT	HU	NL	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-NIR	NO	RS	TR
36.3	7.7	1.5	3.8	6.3	13.7	31.4	17.3	5.5	:	29.5	0.0	6.9	88.4	0.6	10.2	23.7	5.0	14.6	4.0	49.0	14.7	3.2	10.0	2.3

Fonte: IEA, banca dati TIMSS 2015.

### Nota esplicativa

Gli studenti al quarto anno frequentano l'istruzione primaria (ISCED 1) in tutti i sistemi educativi partecipanti. Le percentuali riflettono il numero di studenti la cui scuola ha risposto "sì" alla seguente domanda nel questionario scolastico TIMSS 2015: "Come politica scolastica generale, i risultati degli studenti vengono utilizzati per assegnare gli studenti di <quarto anno> alle classi (ad esempio, divisione per indirizzi, scelta del percorso di istruzione, raggruppamenti)" (Variabile ACBG10A). Nella figura, sono rappresentati esclusivamente i sistemi educativi europei che partecipano all'indagine TIMSS 2015.

### Nota specifica per paese

**Norvegia:** l'anno di riferimento corrisponde al quinto anno, piuttosto che al quarto, per una migliore comparabilità con gli altri sistemi educativi partecipanti.

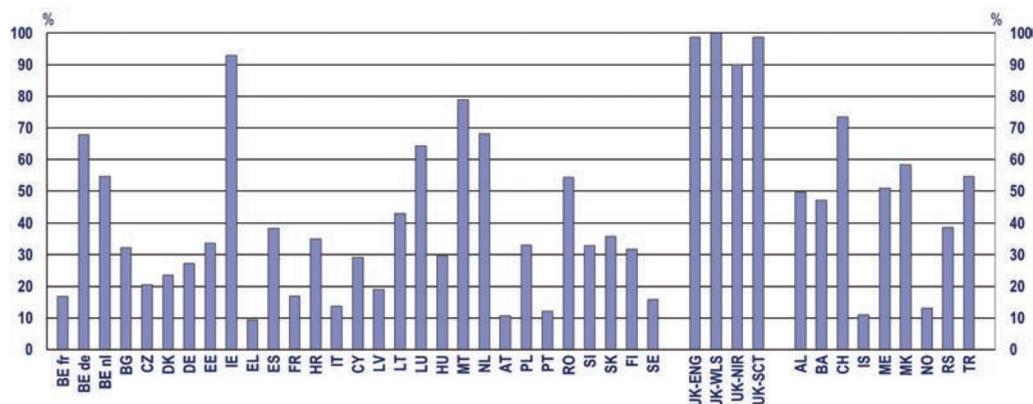
In confronto, la scelta del percorso di istruzione corso per corso è molto più diffusa nell'istruzione secondaria. Sulla base dei risultati PISA 2018, la figura II.6.7 mostra la percentuale di studenti quindicenni che frequentano scuole in cui vengono raggruppati per capacità in classi diverse, almeno per alcune materie<sup>5</sup>. Tuttavia, è importante notare che la figura non include solo la pratica della scelta del percorso di istruzione corso per corso, ma mostra anche gli studenti delle scuole che li assegnano a percorsi diversi (e quindi raggruppano formalmente gli studenti in classi diverse in base ai percorsi ai quali sono assegnati). Sulla base delle informazioni nelle sezioni precedenti del presente capitolo, quest'ultimo costituisce lo scenario più probabile nei sistemi con scelta precoce del percorso di istruzione e percorsi diversi ordinati gerarchicamente.

Secondo l'indagine PISA 2018, raggruppare gli studenti per capacità in classi diverse è la pratica predominante in Irlanda e Regno Unito, con oltre il 90% degli studenti che frequenta scuole in cui ciò avviene. Oltre all'Irlanda e al Regno Unito, la maggior parte degli studenti di 15 anni frequenta anche scuole che raggruppano gli studenti in base alle loro capacità in classi diverse nelle Comunità tedesca e fiamminga del Belgio, nonché a Malta, nei Paesi Bassi, in Lussemburgo, Romania, Svizzera, Montenegro, Macedonia del Nord e Turchia. Tuttavia, in alcuni di questi paesi (ad esempio, in Lussemburgo, nei Paesi Bassi e in Svizzera), queste percentuali molto probabilmente rappresentano, almeno in parte, forme diverse di scelta del percorso di istruzione diverse dalla varietà corso per corso.

---

5 Il campione è limitato al "livello ISCED modale" in tutti i sistemi educativi (si veda OCSE, 2019b).

**Figura II.6.7: Percentuale di studenti di 15 anni nelle scuole a livello ISCED modale che raggruppano gli studenti in base alle loro capacità in classi diverse, almeno per alcune materie, 2018**



BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
16.8	67.8	54.7	32.2	20.5	23.5	27.2	33.7	92.8	9.4	38.4	16.9	35.0	13.7	29.1	19.0	42.9	64.3	29.7	78.9	68.1
AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
10.7	33.0	12.2	54.4	32.8	35.7	31.8	15.9	98.7	100.0	90.1	98.8	49.6	47.0	73.4	11.0	50.8	58.3	13.1	38.8	54.5

Fonte: OCSE, banca dati PISA 2018.

### Nota esplicativa

Le percentuali sono state calcolate sulla base della variabile SC042Q01TA (Politica della scuola per <anno modale nazionale per studenti di 15 anni>: gli studenti sono raggruppati per capacità in classi diverse) del questionario per capi d’istituto. Le risposte “per tutte le materie” e “per alcune materie” sono state unite. Ciò significa che la figura mostra la percentuale di studenti quindicenni che frequenta scuole in cui il capo d’istituto ha dichiarato che gli studenti sono raggruppati per capacità in classi diverse almeno per alcune materie.

L’indagine PISA 2018 campiona gli studenti per età e non per anno. Ciò significa che, a seconda delle loro caratteristiche strutturali, i sistemi educativi possono differire nel modo in cui gli studenti quindicenni sono distribuiti tra scuole, classi o percorsi diversi. Pertanto, l’analisi delle variabili a livello scolastico in questa figura è limitata alle scuole con il “livello ISCED modale” per studenti di 15 anni. Sostanzialmente, il livello ISCED modale corrisponde al livello presso il quale è iscritta la grande maggioranza degli studenti presi in esame. Il livello ISCED modale può essere secondario inferiore (livello ISCED 2), secondario superiore (livello ISCED 3) o entrambi (come in Cechia, Irlanda, Lussemburgo, Slovacchia e Albania). In diversi paesi, l’istruzione secondaria inferiore e superiore viene erogata presso la stessa scuola. Poiché la restrizione si applica a livello scolastico, nell’analisi sono stati inclusi anche alcuni studenti di un livello ISCED diverso da quello modale del paese considerato (OCSE, 2019b, p. 247). Poiché i livelli ISCED non sono disponibili per l’Austria, qui è stato utilizzato l’intero campione. Si veda la tabella II.C.1 in OCSE (2019b, p. 365-366) per l’elenco dei livelli ISCED modali per paese.

## II.6.7. Scelta del percorso di istruzione: differenze e somiglianze tra i sistemi

Le sezioni precedenti illustrano i diversi tipi di sistemi di scelta del percorso di istruzione attivi nei paesi europei e come questi potrebbero influenzare l'equità a livello educativo. Sebbene tutti i sistemi educativi differiscano in una certa misura per processi e procedure, condividono tuttavia alcune caratteristiche organizzative.

**Gruppo 1:** Comunità tedesca e fiamminga del Belgio, Cechia, Germania, Lettonia, Lussemburgo, Ungheria, Paesi Bassi, Austria, Slovacchia, Svizzera e Turchia.

- Questi sistemi sono caratterizzati da una scelta precoce del percorso di istruzione e da un numero relativamente elevato di percorsi.
- Vi sono diversi percorsi generali, per lo più ordinati gerarchicamente. Tutti i sistemi applicano procedure di selezione basata sul rendimento scolastico quando assegnano gli studenti ai diversi percorsi, sebbene vengano utilizzati metodi di valutazione diversi.
- Ad eccezione di Germania, Lettonia e Ungheria, hanno un vasto settore professionale<sup>6</sup>.
- All'interno di questo gruppo, esistono differenze nel modo in cui viene facilitata la permeabilità tra i percorsi. Un terzo dei sistemi consente la transizione tra percorsi professionali e generali sulla base di condizioni chiare definite dalle autorità di livello centrale/superiore (Comunità tedesca del Belgio, Lussemburgo, Austria e Svizzera). Un altro terzo relega alle scuole l'autonomia di decidere sulle condizioni per la transizione (Cechia, Lettonia, Ungheria e Slovacchia). La permeabilità è molto limitata nell'ultimo terzo (nella Comunità fiamminga del Belgio, Germania, Paesi Bassi e Turchia).

**Gruppo 2:** Bulgaria, Croazia, Italia, Polonia, Portogallo, Romania, Slovenia, Bosnia ed Erzegovina, Montenegro, Macedonia del Nord e Serbia.

- La scelta del percorso di istruzione inizia intorno ai 14 o 15 anni, con un'elevata percentuale di studenti di scuola secondaria superiore nell'istruzione professionale<sup>7</sup>. Anche il settore professionale è molto differenziato, con un numero di percorsi professionali o orientati alla professionalità separati che conducono verso qualifiche diverse.

---

6 I dati sulla percentuale di studenti in programmi professionali non sono disponibili separatamente per le tre Comunità del Belgio.

7 I dati sulla percentuale di studenti nei programmi professionali non sono disponibili per Bosnia ed Erzegovina e Macedonia del Nord.

- La maggior parte di questi sistemi educativi applica criteri di selezione basata sul rendimento scolastico per l'assegnazione iniziale degli studenti, sebbene in Slovenia ciò sia limitato alle scuole con un numero eccessivo di iscritti. In Italia e Portogallo, non esiste una selezione basata sul rendimento scolastico.
- Ad eccezione di Montenegro e Macedonia del Nord, questi sistemi educativi consentono agli studenti di passare da percorsi professionali a percorsi generali durante gli studi.

**Gruppo 3:** Comunità francese del Belgio, Danimarca, Francia, Lituania e Norvegia.

- La scelta del percorso di istruzione inizia anche tra i 14 e i 16 anni, con un numero relativamente elevato di percorsi. Tuttavia, in questi sistemi, la differenziazione risiede, almeno in parte, tra i percorsi generali.
- Ad eccezione della Danimarca, in questi sistemi educativi l'assegnazione al percorso adeguato si basa esclusivamente sui risultati scolastici precedenti.
- Esiste un grado relativamente alto di permeabilità tra i percorsi.

**Gruppo 4:** Estonia, Grecia, Spagna, Cipro, Finlandia, Svezia, Albania e Islanda.

- La scelta del percorso di istruzione viene introdotta successivamente con pochi percorsi e una permeabilità relativamente alta.
- Solo l'Islanda ha più di tre percorsi educativi in questo gruppo.
- Quasi tutti i sistemi consentono il passaggio dalla formazione professionale a quella generale durante gli studi. Esistono limitazioni alle transizioni tra percorsi in Grecia; tuttavia, durante il processo di assegnazione iniziale, non vengono applicati criteri basati sul rendimento scolastico.
- L'Estonia è l'unico sistema educativo di questo gruppo in cui le scuole possono organizzare colloqui di ammissione o test scolastici nel momento in cui selezionano gli studenti; gli altri si basano esclusivamente sui precedenti risultati scolastici (Cipro e Svezia), con una grande autonomia concessa alle autorità locali (Finlandia e Islanda), o non vi è alcuna selezione basata sul rendimento scolastico (Grecia, Spagna e Albania).

**Gruppo 5:** Irlanda, Malta e i quattro sistemi educativi del Regno Unito.

- Tali sistemi si basano maggiormente sulla scelta del percorso di istruzione corso per corso, rispetto ad altri sistemi educativi. Ciò deriva, in parte, dall'assenza di una

scelta formale del percorso di istruzione nel sistema in senso stretto (nel Regno Unito - Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord - i programmi di studio non corrispondono a percorsi separati, poiché possono contenere un insieme vario di qualifiche generali e professionali), e, in parte, da una pratica già esistente nei primi livelli di istruzione (per l'Inghilterra, si veda la figura II.6.6).

- In Irlanda e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) non esistono regolamenti sulla permeabilità tra i percorsi e, in Irlanda e Regno Unito (Scozia), non esiste una selezione basata sul rendimento scolastico).

Sebbene la scelta del percorso di istruzione costituisca senza dubbio una caratteristica sistemica che influisce sull'equità nell'istruzione, i sistemi educativi con pratiche di scelta del percorso di istruzione simili potrebbero differire nei livelli di equità educativa a causa di altri fattori strutturali. Poiché la scelta del percorso di istruzione è solo uno dei tanti fattori sistemici, non può essere valutata isolatamente. La Parte III del presente rapporto aiuterà, quindi, a completare il quadro esaminando le interrelazioni tra una serie di caratteristiche strutturali alla base dei sistemi educativi europei e l'equità.

## II.7. RIPETENZA DI ANNI SCOLASTICI

---

### Risultati principali

- In media, il 4% degli studenti ripete un anno scolastico almeno una volta. Tuttavia, nei singoli sistemi educativi, il tasso di ripetenza di anni scolastici può superare il 30%.
- Rispetto al 2009/10, un minor numero di sistemi educativi europei consente la ripetenza di anni scolastici. Il numero di sistemi educativi in cui la progressione dell'anno è automatica è aumentato da quattro a sei nell'istruzione primaria (ISCED 1) e da due a quattro nella secondaria inferiore (ISCED 2).
- Nel complesso, la ripetenza di anni scolastici resta una pratica diffusa. Laddove vengono imposte restrizioni di livello centrale/superiore, queste tendono ad applicarsi alle scuole primarie. In nove paesi, la ripetenza non è consentita in alcuni anni dell'istruzione primaria, solitamente dal primo al terzo anno.
- Il giudizio degli insegnanti svolge un ruolo centrale nel decidere se uno studente debba ripetere un anno. Tuttavia, non è comune per un insegnante prendere la decisione da solo. Nella maggior parte dei sistemi educativi europei, il processo decisionale è condiviso, spesso con altri insegnanti, il capo d'istituto, esperti o, occasionalmente, con i genitori.
- Per aiutare gli studenti a evitare la ripetenza di anni scolastici, la maggior parte dei sistemi educativi dispone di meccanismi utili a fornire agli studenti una seconda possibilità. Questo, spesso, assume la forma di un esame prima dell'inizio del nuovo anno scolastico. Inoltre, in circa un quarto dei sistemi educativi, gli studenti possono passare all'anno successivo, a condizione che vengano soddisfatte determinate condizioni nel corso dell'anno scolastico successivo.
- Generalmente, le stesse regole si applicano alle scuole pubbliche e private (dipendenti dallo Stato).

La ripetenza, come suggerisce il termine, si riferisce alla pratica in base alla quale, per vari motivi, a uno studente può essere richiesto di ripetere un anno scolastico. Solitamente, questo è legato al loro rendimento percepito (a livello cognitivo o comportamentale) durante l'anno. Se si ritiene che uno studente non abbia raggiunto un livello di rendimento minimo previsto, potrebbe essergli chiesto di ripetere l'anno scolastico. La logica alla base di tale pratica è relativamente semplice, ma le sue implicazioni lo sono meno.

I principi pedagogici alla base della logica della ripetenza di anni scolastici possono essere, in prospettiva, punitivi o di supporto (Donné, 2014). Il primo caso è più probabile che caratterizzi approcci pedagogici precedenti in base ai quali il passaggio all'anno successivo è percepito come un premio che deve essere guadagnato. Secondo tale prospettiva, gli studenti che non riescono a raggiungere un livello minimo di rendimento atteso non meri-

tano di passare all'anno successivo o, peggio, sono puniti con il rifiuto del passaggio all'anno successivo<sup>1</sup>. La seconda prospettiva del sostegno è più generosa. La ripetenza di anni scolastici non è vista come una punizione, bensì come un mezzo per aiutare lo studente a far fronte alle richieste dell'anno successivo. Si presume che, poiché lo studente ha avuto scarsi risultati nell'anno in corso, non sarà in grado di soddisfare le richieste dell'anno successivo e, di conseguenza, avrà ancor più difficoltà. Da questo punto di vista, la ripetenza di anni scolastici è vista come un'ulteriore possibilità per gli studenti di apprendere ciò che è necessario, per non rimanere indietro l'anno successivo e per assicurarsi che ottengano il diploma a fine ciclo.

In entrambe le prospettive, il risultato finale è lo stesso. Uno studente che ripete un anno deve rimanere almeno un anno in più a scuola per potersi diplomare. Ciò implica dei costi. Per gli studenti in questione, significa dover trascorrere più tempo a scuola prima di poter entrare nel mercato del lavoro o proseguire la propria istruzione. Significa anche che sono tagliati fuori dal loro gruppo e allontanati dai loro amici ed è probabile che rimarranno delusi dalla loro esperienza scolastica<sup>2</sup>. Per le famiglie degli studenti, questo corrisponde a un costo in termini sia psicologici che finanziari mentre per la scuola, e in ultima analisi per il sistema educativo nel suo insieme, corrisponde anche a un onere finanziario aggiuntivo.

Il numero di studi che analizzano l'efficacia della ripetenza di anni scolastici è abbastanza ampio da includere meta-studi. Vale a dire, studi che prendono in esame i risultati di precedenti studi empirici. Il quadro che emerge da questi studi è che la ripetenza di anni scolastici, generalmente, non riesce a fornire benefici agli studenti con difficoltà di adattamento sul piano del rendimento o scolastico (si veda, ad esempio, Jimerson, 2001); tuttavia, non esiste un consenso universale. Pertanto, diversi studi empirici rilevano come la ripetenza di anni scolastici sia più dannosa che positiva per gli studenti (si vedano, ad esempio, Hwang e Cappella, 2018; Manacorda, 2012; Tingle et al., 2012; Bonvin, 2008; e Reynolds, 1992). Alcuni ritengono che la ripetenza di anni scolastici possa avere un modesto impatto positivo sul rendimento degli studenti, sebbene questa sembri essere temporanea e scompaia dopo

---

1 Ad esempio, Välijärvi e Sahlberg (2008) sostengono che in Finlandia, prima della riforma del 1972 che ha introdotto un sistema scolastico globale, non fosse raro che un insegnante usasse la prospettiva della ripetenza di anni scolastici come minaccia per costringere gli studenti a cambiare il loro comportamento o per limitare la loro personalità.

2 L'OCSE (2018, p. 41) sostiene che "la ripetenza di anni scolastici tende a stigmatizzare i ripetenti, minando la loro autostima e il senso di appartenenza alla scuola, nonché rafforzandone il distacco dal processo di apprendimento".

pochi anni (Alet, 2011). Tuttavia, vi sono anche studi che non riscontrano alcun impatto negativo nella ripetenza di anni scolastici (Vandenberghe, 2006). Altri studi tengono conto anche della tempistica della ripetenza di anni scolastici. Ikeda e García (2014) dimostrano che gli studenti che non hanno mai ripetuto un anno ottengono risultati migliori rispetto a coloro che l'hanno fatto. Tuttavia, gli studenti che hanno ripetuto uno o più anni nel corso della scuola secondaria tendono a ottenere risultati migliori di coloro che hanno ripetuto uno o più anni durante la scuola primaria. In altre parole, la ripetenza di anni scolastici è ben più dannosa quando avviene al livello di scuola primaria.

La maggior parte degli studi tende a considerare l'associazione tra la ripetenza di anni scolastici e il rendimento degli studenti, sebbene relativamente pochi prendano in esame la direzione causale e ancor meno analizzino l'impatto della ripetenza di anni scolastici in termini di equità<sup>3</sup>. Per quanto riguarda quest'ultima, le evidenze a disposizione sono limitate e mostrano risultati contrastanti. Donn  (2014) non trova alcun sostegno all'ipotesi secondo cui la ripetenza di anni scolastici sia associata a maggiori disuguaglianze socioeconomiche in relazione alle competenze cognitive<sup>4</sup>. Tuttavia, Ikeda e García (2014) sostengono che il contesto socioeconomico   importante. In particolare, riscontrano che "la differenza di prestazioni tra non ripetenti e ripetenti nel corso della scuola secondaria   maggiore per gli studenti socio-economicamente avvantaggiati rispetto agli studenti socio-economicamente svantaggiati" (p. 292). Sappiamo, inoltre, che la ripetenza di anni scolastici   associata all'abbandono scolastico (Manacorda, 2012; Blanchard e Sinthon, 2011) e che gli studenti provenienti da un contesto operaio hanno maggiori probabilit  di abbandonare presto la scuola (Blanchard e Sinthon, 2011). Sebbene la correlazione non equivalga a un nesso di causalit , essa indica che gli studenti svantaggiati dal punto di vista socioeconomico hanno maggiori probabilit  di essere ripetenti, rispetto ai loro coetanei provenienti da un contesto pi  avvantaggiato, il che a sua volta significa che l'abbandono scolastico   pi  probabile tra i primi che tra i secondi. Anche i risultati dell'OCSE (2014b, p. 1) secondo cui "tra gli studenti con [livelli di] rendimento simili, la probabilit  di ripetere un anno scolastico   una volta e mezza maggiore per gli studenti svantaggiati, rispetto agli studenti avvantaggiati" puntano in questa direzione.

---

3 Martorell e Mariano (2018) si propongono di cogliere la relazione causale tra la ripetenza di anni scolastici e il comportamento degli studenti, piuttosto che le loro prestazioni, riscontrando unicamente effetti sporadici e non sostenuti della ripetenza di anni scolastici sui risultati comportamentali.

4 In termini di effetto della ripetenza di anni scolastici sull'associazione tra contesto socioeconomico e competenze cognitive.

Sulla base di questa breve analisi della letteratura esistente, è ovvio che la ripetenza di anni scolastici costituisce una pratica educativa che deve essere presa sul serio. È probabile che abbia un effetto negativo sul rendimento (e sul comportamento) degli studenti e possa contribuire all'abbandono scolastico precoce. Ciò significa non poter accedere all'istruzione superiore, il che a sua volta può corrispondere a un reddito inferiore in età avanzata, nonché a una serie di problematiche correlate<sup>5</sup>. Considerato che gli studenti provenienti da contesti familiari svantaggiati hanno maggiori probabilità di ripetere un anno, è anche più probabile che si trovino in una posizione di svantaggio dal punto di vista educativo con tutte le conseguenze che ciò comporta. In quest'ottica, determinare quando e dove è consentita la ripetenza di anni scolastici in Europa, chi decide se uno studente deve ripetere un anno e se gli studenti possono evitare la ripetenza di anni scolastici (dando, quindi, loro una seconda possibilità) sono aspetti importanti sui quali interrogarsi. Le restanti sottosezioni del presente capitolo trattano, ciascuna, di questi aspetti.

Il presente capitolo aggiorna alcuni degli indicatori che comparivano originariamente nel documento dal titolo *La ripetenza nell'istruzione obbligatoria in Europa* (EACEA/Eurydice, 2011) e ne aggiunge anche di nuovi, fornendo informazioni circa:

- il tasso di ripetenza di anni scolastici per sistema educativo, sulla base dei risultati PISA 2018;
- i sistemi educativi e i livelli presso i quali è ancora consentita la ripetenza di anni scolastici;
- i partecipanti al processo decisionale sulla ripetenza di anni scolastici;
- i meccanismi in atto che consentono agli studenti di evitare di ripetere un anno scolastico.

### **II.7.1. Tasso di ripetenza di anni scolastici**

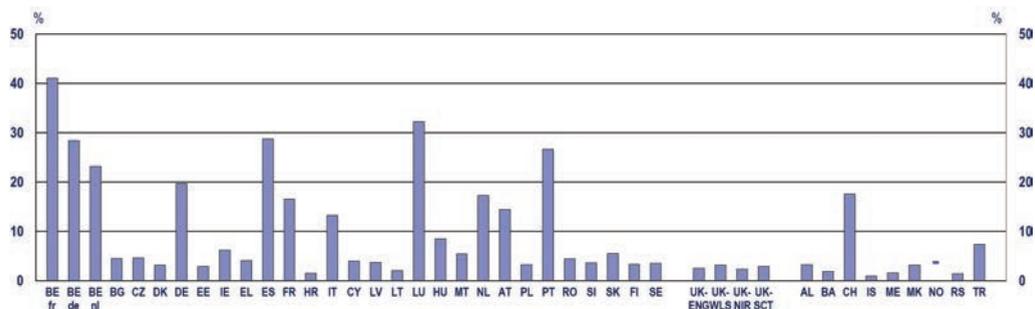
Secondo gli ultimi dati PISA (OCSE, 2019), la ripetenza di anni scolastici continua a essere una pratica consolidata in alcuni sistemi educativi. In media, il 4% degli studenti nei sistemi

---

<sup>5</sup> Per una panoramica della letteratura sul contesto genitoriale, le disuguaglianze educative e la mobilità intergenerazionale, si vedano, ad esempio, Jerrim et al. (2019). Si noti, tuttavia, che Busemeyer (2015) sostiene che non esiste una relazione diretta tra disuguaglianza educativa e socioeconomica. Quello che invece è più importante, secondo Busemeyer (2015), corrisponde alle scelte istituzionali di livello superiore, come il livello di finanziamento pubblico dell'istruzione (si veda il capitolo II.2) e la presenza di un sistema consolidato di istruzione e formazione professionale.

educativi qui esaminati ha ripetuto un anno almeno una volta nel corso della scuola primaria o secondaria (si veda la figura II.7.1). Mentre dodici sistemi educativi hanno un tasso di ripetenza di anni scolastici molto superiore al 10%, la maggioranza si attesta al di sotto di tale soglia.

**Figura II.7.1: Percentuale di studenti di 15 anni che hanno ripetuto un anno scolastico almeno una volta (ISCED 1-3), 2018**



Me-dian	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
4	41.1	28.4	23.2	4.5	4.6	3.2	19.6	2.9	6.1	4.0	28.7	16.6	1.5	13.2	3.9	3.7	2.0	32.2	8.5	5.5	17.3
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
	14.4	3.3	26.6	4.5	3.6	5.5	3.3	3.5	2.5	3.2	2.3	2.9	3.3	1.9	17.6	0.9	1.6	3.2	(-)	1.4	7.4

Fonte: OCSE, banca dati PISA 2018.

### Nota esplicativa

I dati PISA si basano sull'autovalutazione degli studenti relativamente al fatto di aver ripetuto un anno scolastico almeno una volta a livello ISCED 1, 2 o 3. Le percentuali del campione sono state ponderate per riflettere l'intera popolazione studentesca.

### Note specifiche per paese

**Liechtenstein:** il Liechtenstein non ha partecipato all'indagine PISA 2018.

**Norvegia:** non vi sono ripetenze di anni scolastici in Norvegia.

La figura II.7.1 mostra chiaramente che la ripetenza di anni scolastici è molto più diffusa in alcuni sistemi educativi piuttosto che in altri. Pertanto, la Comunità francese del Belgio è al primo posto con un tasso aggregato del 41%. Lussemburgo (32%), Spagna (29%), Comunità tedesca del Belgio e Portogallo (27%) completano le prime cinque posizioni, mentre la

Comunità fiamminga del Belgio ha anche un tasso di ripetenza di anni scolastici superiore al 20%. È interessante notare come il tasso di ripetenza di anni scolastici sia generalmente basso tra i paesi extra UE, non più del 3%, ad eccezione di Svizzera (18%) e Turchia (7%).

Come già evidenziato, vi sono sei sistemi educativi con un tasso di ripetenza di anni scolastici del 20% che si distinguono, il che implica che la ripetenza di anni scolastici può avere una storia diversa da raccontare (in termini di cause ed effetti), a seconda delle peculiarità di ciascun sistema educativo. Cosa ancor più importante, almeno ai fini del presente rapporto, è se la ripetenza di anni scolastici è davvero dannosa per l'equità; in tal caso dovremmo osservare nei sistemi educativi che evidenziano alti tassi di ripetenza una relazione più forte tra il contesto socioeconomico degli studenti e il loro rendimento scolastico. Questi argomenti verranno trattati nella Parte III. Le sezioni che seguono presentano alcune delle principali peculiarità istituzionali relative alla ripetenza di anni scolastici, aprendo così la strada all'analisi bivariata e multivariata relativa alla Parte III.

### **II.7.2. Dove e quando è consentita la ripetenza di anni scolastici?**

Lo studio EACEA/Eurydice (2011) ha rilevato che nel 2009 pochissimi paesi europei consentivano la progressione automatica all'anno successivo. Lasciando da parte i paesi in cui si applica l'autonomia della scuola o delle autorità locali (Danimarca, Paesi Bassi e Regno Unito), lo studio del 2011 ha riportato che solamente quattro paesi non consentivano la ripetenza di anni scolastici a livello ISCED 1 (Bulgaria, Islanda, Liechtenstein e Norvegia)<sup>6</sup>. Per il livello ISCED 2, il numero era ancor più basso: solo due paesi (Islanda e Norvegia)<sup>7</sup>. In alcuni degli altri paesi (Germania, Grecia, Ungheria, Austria, Polonia e Portogallo), la ripetenza di anni scolastici non era consentita per alcuni anni dell'istruzione primaria, variazione che non si applicava all'istruzione secondaria inferiore.

Data la crescente evidenza nel corso degli anni secondo cui la ripetenza di anni scolastici non migliora realmente il rendimento degli studenti, piuttosto lo danneggia, si potrebbero prevedere riforme educative in tale settore. Effettivamente, questo si verifica nonostante il ragionamento alla base di tali riforme non sia noto.

---

6 Nonostante la Macedonia del Nord non partecipasse allo studio EACEA/Eurydice (2011), possiamo confermare che non vi è stata ripetenza di anni scolastici a livello ISCED 1 nel periodo 2009/10. In Albania, altro paese che non ha partecipato allo studio EACEA/Eurydice (2011), la ripetenza di anni scolastici era consentita (senza alcuna restrizione) presso tutti i livelli ISCED.

7 Nessun dato è stato raccolto per il livello ISCED 3.



**Croazia:** a livello ISCED 3, la ripetenza di anni scolastici è consentita per un numero limitato di volte.

**Italia:** a livello ISCED 2, lo studente non può frequentare più di due volte lo stesso anno, a meno che non debba completare gli anni dell'istruzione obbligatoria. A livello ISCED 3, lo studente non può frequentare più di due volte lo stesso anno, a meno che non vi sia una decisione motivata del consiglio docenti.

**Lettonia:** a livello ISCED 3, la ripetenza di anni scolastici, normalmente, non è consentita.

**Lituania:** la ripetenza di anni scolastici non è consentita in altri tipi di scuole, come le scuole d'arte o sportive. Allo stesso modo, non è consentita presso le scuole che offrono istruzione di tipo professionale. Di conseguenza, l'insuccesso del soggetto può portare all'allontanamento da tali scuole.

**Romania:** regole diverse si applicano alle scuole private in cui la ripetenza di anni scolastici viene utilizzata solo in casi eccezionali.

**Slovenia:** a livello ISCED 3, la ripetenza di anni scolastici è consentita per un numero limitato di volte.

**Slovacchia:** a livello ISCED 3, si applica l'autonomia scolastica.

**Finlandia:** a livello ISCED 3, non è prevista la ripetenza di anni scolastici.

**Bosnia ed Erzegovina:** a livello ISCED 3, la ripetenza di anni scolastici è consentita per un numero limitato di volte.

**Svizzera:** a livello ISCED 3, la ripetenza di anni scolastici è consentita solo per un numero limitato di volte.

**Islanda:** a livello ISCED 3, si applica l'autonomia scolastica.

**Montenegro:** a livello ISCED 3, la ripetenza di anni scolastici è consentita per un numero limitato di volte.

**Macedonia del Nord:** a livello ISCED 3, la ripetenza di anni scolastici è consentita senza limitazioni.

**Norvegia:** a livello ISCED 3, la ripetenza di anni scolastici rientra nell'area di competenza delle autorità locali.

**Serbia:** a livello ISCED 3, la ripetenza di anni scolastici è consentita per un numero limitato di volte.

Alcuni dei risultati riportati nella figura II.7.2 sembrano contraddire quelli della figura II.7.1. Pertanto, la figura II.7.1 mostra che il tasso di ripetenza per la Bulgaria è del 4%, per Malta del 5%, per il Regno Unito - Scozia del 3%, per l'Islanda dell'1% e per la Macedonia del Nord del 3%, sebbene, in linea di principio, la ripetenza di anni scolastici in questi sistemi educativi non sia consentita. Esistono, tuttavia, alcune eccezioni. Ad esempio, mentre il passaggio all'anno successivo costituisce, normalmente, un processo automatico e non dipendente dal rendimento, uno studente che è stato assente per un periodo molto lungo potrebbe dover ripetere un anno. Un'altra possibile anomalia è che, mentre la ripetenza di anni scolastici può non essere consentita nella maggior parte delle scuole, in alcuni tipi di scuola è consentita, come nel caso di Malta<sup>9</sup>.

La figura II.7.2 mostra anche come in alcuni paesi, sebbene la ripetenza di anni scolastici sia consentita, si applichino alcune limitazioni. In altre parole, il panorama della ripetenza di anni scolastici non è una dicotomia perfetta in cui la ripetenza di anni scolastici è consentita o meno. Diversi paesi hanno optato per un approccio misto in cui la ripetenza è consentita solo per determinati anni, o per un numero limitato di volte, o è soggetta ad altri vincoli. Di conseguenza, solo 11 sistemi educativi consentono la ripetenza senza alcuna restrizio-

---

9 Cfr. Nota precedente.

ne nell'istruzione primaria e 19 nell'istruzione secondaria inferiore (si veda la figura II.7.2). Nell'istruzione secondaria superiore, il numero è inferiore a quello relativo all'istruzione secondaria inferiore, ossia 15 sistemi educativi<sup>10</sup>.

L'ultimo punto suggerisce uno schema interessante. È più probabile che la ripetenza di anni scolastici sia limitata nell'istruzione primaria, piuttosto che nella secondaria. Pertanto, vediamo nella figura II.7.2 che in nove sistemi educativi la ripetenza di anni scolastici non è consentita in tutti gli anni di istruzione primaria, ma solo in alcuni. In particolare, non vi è ripetenza di anni scolastici a livello ISCED 1 per alcuni anni scolastici nei seguenti paesi:

- **Germania:** primo anno
- **Croazia:** primo-terzo anno (laddove il rendimento dello studente non soddisfi le aspettative in non più di una materia)
- **Lettonia:** primo-terzo anno (laddove il rendimento dello studente non soddisfi le aspettative in non più di una materia)
- **Polonia:** primo-terzo anno
- **Portogallo:** primo anno
- **Romania:** istruzione pre-primaria (anno preparatorio) e primo anno<sup>11</sup>
- **Serbia:** primo-terzo anno
- **Lussemburgo:** la progressione è automatica all'interno di ciascuno dei quattro cicli di apprendimento dell'istruzione primaria
- **Austria:** la progressione nel corso degli anni 1-3 è generalmente automatica, sebbene i tutori legali di uno studente possano chiedere che un anno venga ripetuto o saltato.

Oltre alle restrizioni sugli anni in cui può avvenire la ripetenza, dieci sistemi educativi stabiliscono un limite al numero di volte in cui lo studente può ripetere un anno, mentre sette sistemi educativi hanno qualche altro tipo di limitazione nei confronti della ripetenza di anni scolastici nell'istruzione primaria.

Nell'istruzione secondaria inferiore, il quadro cambia notevolmente. Oltre a Malta, Regno Unito - Scozia, Islanda e Norvegia, che prevedono la progressione automatica degli anni scolastici sia nel livello ISCED 1 che nell'ISCED 2, solo due paesi escludono la ripetenza di alcuni anni del livello secondario inferiore. Questi sono la Svizzera e la Macedonia del Nord.

---

<sup>10</sup> Belgio (Comunità tedesca e fiamminga), Bulgaria, Danimarca, Grecia, Francia, Cipro, Ungheria, Polonia, Portogallo, Romania, Svezia, Albania, Macedonia del Nord e Turchia.

<sup>11</sup> Le classi 0 e 1 corrispondono ai primi due anni del livello ISCED 1 in Romania.

Dieci paesi consentono la ripetenza di anni scolastici, ma solo per un numero limitato di volte, e quattro applicano un altro tipo di limitazione.

Infine, nell'istruzione secondaria superiore, non vi sono paesi con limitazioni riferite alla ripetenza di determinati anni scolastici a livello ISCED 3. In altre parole, la ripetenza di anni scolastici è consentita per tutto il livello ISCED 3. Tuttavia, ben undici sistemi educativi (Belgio - Comunità francese, Spagna, Croazia, Italia, Lussemburgo, Austria, Slovenia, Bosnia ed Erzegovina, Svizzera, Montenegro e Serbia) limitano il numero di volte in cui può verificarsi la ripetenza, mentre in quattro (Cechia, Germania, Irlanda e Lussemburgo) si applicano altre limitazioni<sup>12</sup>.

Nel complesso, il quadro che emerge mostra che le autorità educative scelgono di essere più limitate e caute riguardo alla ripetenza di anni scolastici nell'istruzione primaria rispetto a quella secondaria. Come indicato in precedenza, la ripetenza di anni scolastici ha un effetto sproporzionatamente negativo se avviene prima, il che potrebbe spiegare perché alcune autorità educative hanno scelto di rendere la ripetenza di anni scolastici più difficile durante l'istruzione primaria, o addirittura di escludere del tutto tale pratica nel corso dei primi anni.

### **11.7.3. Chi decide se uno studente debba ripetere un anno scolastico?**

Valutare chi decide se uno studente debba ripetere un anno non costituisce una mera formalità. Date le serie ripercussioni della ripetenza, non si tratta di una decisione presa alla leggera e può mettere il/i decisore/i in una posizione difficile. Allo stesso modo, i diretti interessati della ripetenza, vale a dire lo studente e la sua famiglia, devono essere rassicurati sul fatto che la decisione viene presa allo scopo di proteggere gli interessi dello studente.

È per questo motivo che in tutti i sistemi educativi in cui è consentita la ripetenza, la decisione è il risultato di un processo formale in cui sono coinvolte una o più parti interessate. Naturalmente, questa procedura varia da un paese all'altro, come evidenziato nel rapporto EACEA/Eurydice (2011). Il presente capitolo non potrà entrare nello stesso livello di dettaglio, ma esaminerà un parametro chiave, ossia stabilire chi è coinvolto nella decisione in merito alla ripetenza di un anno scolastico.

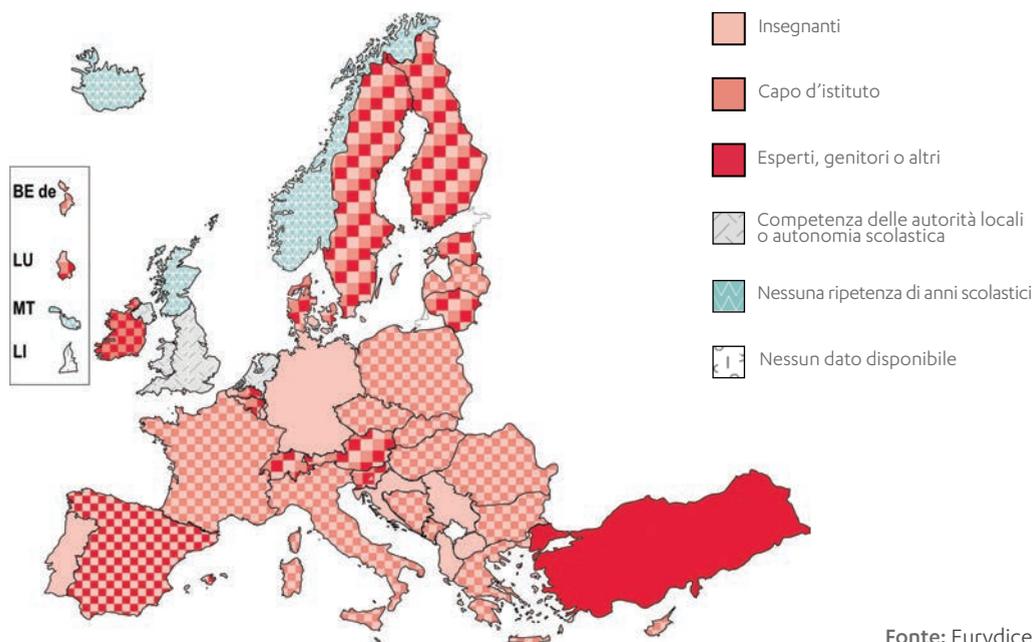
Come per tutti i processi decisionali, esiste un compromesso tra efficienza ed efficacia. Efficienza significa quanto velocemente una decisione può essere raggiunta, ed efficacia

---

<sup>12</sup> In Croazia, gli studenti dell'istruzione secondaria superiore possono ripetere lo stesso anno due volte, ma vi sono delle eccezioni: gli iscritti presso programmi di istruzione che portano a qualifiche professionali di livello inferiore, solitamente, possono ripetere l'anno una sola volta.

significa garantire che la decisione giusta sia stata raggiunta per le giuste ragioni. La prima presuppone un minor numero di decisori, mentre la seconda un numero maggiore. In altre parole, la procedura di ripetenza di anni scolastici può essere amministrativamente più facile e veloce se è coinvolta una sola persona, ma può essere più sicura, e quindi più efficace, se il processo prevede verifiche ed equilibri.

**Figura II.7.3: Responsabili delle decisioni circa la ripetenza di anni scolastici (ISCED 2), 2018/19**



Fonte: Eurydice

**Nota esplicativa**

“Insegnanti” si riferisce sia agli insegnanti della classe di riferimento che agli altri insegnanti, ad eccezione di Croazia, Italia, Cipro, Austria, Romania, Slovacchia, Finlandia, Albania, Svizzera e Serbia, dove si riferisce solo agli insegnanti della classe di riferimento.

La figura II.7.3 riassume chi è coinvolto nel processo decisionale sulla ripetenza di anni scolastici a livello ISCED 2. Questo livello è stato scelto non solo per rendere la figura più facile da seguire, ma anche, e soprattutto, in quanto vi sono meno restrizioni sulla ripetenza dell’anno scolastico a livello ISCED 2, come evidenziato dall’analisi precedente.

Sebbene non siano disponibili informazioni dettagliate su come venga stabilita nel dettaglio la ripetenza di anni scolastici, sappiamo che gli insegnanti svolgono un ruolo centrale nel decidere chi debba ripetere un anno scolastico. La spiegazione è ovvia. Il più delle volte, la

ripetenza di anni scolastici è collegata a prestazioni insufficienti degli studenti e gli insegnanti della classe di riferimento sono in una posizione privilegiata per valutare se e in che misura uno studente abbia prestazioni inferiori. Ciò si riflette nella figura II.7.3, che mostra che in tutti i paesi, ad eccezione di Irlanda e Turchia, gli insegnanti della classe di riferimento e/o altri insegnanti partecipano al processo decisionale. In altre parole, praticamente in tutti i paesi gli insegnanti decidono da soli o insieme ad altri se uno studente debba ripetere un anno.

Nei sistemi educativi in cui la responsabilità ricade esclusivamente sull'insegnante di classe, vi possono essere dubbi che questo insegnante possa avere troppo potere o che non sia adeguatamente formato per gestire gli studenti a rischio di ripetenza di anni scolastici (Väljjarvi e Sahlberg, 2008). Un altro problema nel fare affidamento esclusivamente sulla decisione dell'insegnante di classe è che l'insegnante potrebbe non essere oggettivo nelle sue valutazioni (Bonvin, 2008). Ad esempio, il rendimento di uno studente può essere paragonato a quello dei suoi coetanei, piuttosto che a una media nazionale o a un altro parametro di riferimento al di fuori della classe stessa (Brophy 2006).

Questo è forse il motivo per il quale, nella maggior parte dei paesi europei, gli insegnanti della classe in questione, generalmente, non prendono queste decisioni da soli. Nell'istruzione secondaria, solo tre sistemi educativi (Croazia, Albania e Serbia) dipendono esclusivamente dall'insegnante di classe. Nella grande maggioranza dei sistemi educativi, vi sono più attori che contribuiscono a questa importante decisione.

Lo schema più comune è che sia l'insegnante di classe (e, solitamente, anche altri insegnanti) che il capo d'istituto sono coinvolti nel processo decisionale. Ciò avviene in 25 sistemi educativi (si veda la figura II.7.3). In otto sistemi educativi, vi sono ancor più parti interessate. Così, in Belgio (Comunità francese e fiamminga), Danimarca, Estonia, Lituania, Lussemburgo, Slovenia e Svezia, agli insegnanti e ai capi d'istituto si uniscono esperti come psicologi e ispettori scolastici, o anche i genitori.

È interessante notare come in undici paesi (Danimarca, Estonia, Irlanda, Spagna, Lituania, Lussemburgo, Austria, Slovenia, Finlandia, Svezia e Svizzera), i genitori (o i tutori legali) siano coinvolti nel processo decisionale. Gli esempi seguenti illustrano questo aspetto, concentrandosi ancora principalmente sull'istruzione secondaria inferiore.

In **Danimarca**, la decisione finale sulla ripetenza di anni scolastici presso i livelli ISCED 1 e ISCED 2 viene presa dal capo d'istituto, sebbene il capo d'istituto tenga conto dell'opinione sia dei genitori che dell'alunno. Inoltre, il capo d'istituto può fare affidamento anche sulla relazione di docenti e psicologi scolastici. I genitori non vengono consultati a livello ISCED 3.

Anche in **Lituania**, la decisione finale è approvata dal capo d'istituto, sebbene di fatto la decisione venga presa dagli insegnanti. Tuttavia, è possibile che siano coinvolti altri attori (psicologi o altri esperti), inclusi i genitori dello studente.

In **Lussemburgo**, il "consiglio di classe" decide sulla ripetenza di anni scolastici e può chiedere il parere di psicologi (o altri esperti), nonché di un centro di sostegno scolastico. A livello ISCED 1, i genitori possono richiedere l'estensione di un ciclo di apprendimento (si veda la nota a piè pagina n. 9), mentre a livello ISCED 2 i genitori possono richiedere la ripetenza di anni scolastici per i propri figli.

In **Austria**, a tutti i livelli di istruzione scolastica, i genitori hanno il diritto di richiedere che i loro figli ripetano un anno. In caso contrario, è la "assemblea di classe" che prende la decisione. Nei casi in cui tale assemblea preveda una divisione equa, il voto del capo d'istituto sarà decisivo.

In **Finlandia**, la ripetenza di anni scolastici costituisce l'ultima risorsa, preceduta dal sostegno allo studente in questione. Qualsiasi decisione per la ripetenza di anni scolastici è il risultato di una decisione congiunta della scuola e dei genitori.

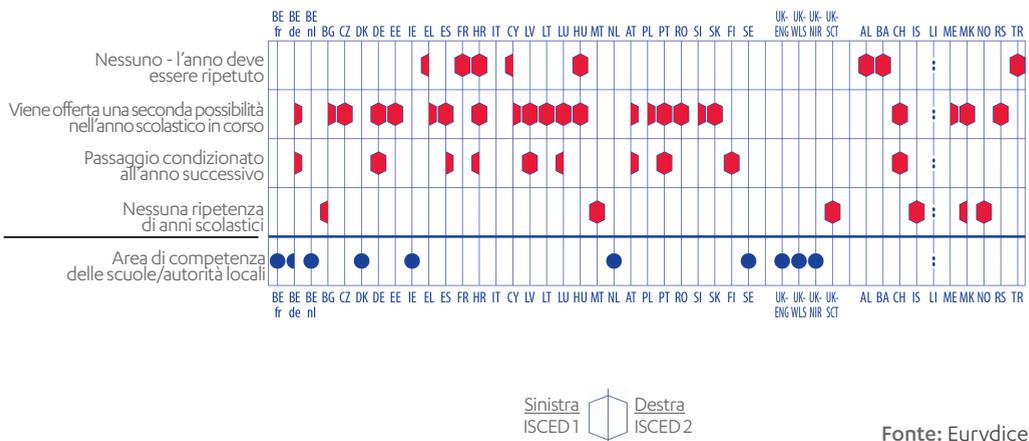
Riassumendo, nella grande maggioranza dei paesi europei, la decisione sulla ripetenza di anni scolastici, solitamente, coinvolge diverse parti interessate, principalmente gli insegnanti di classe o altri insegnanti della scuola, ma spesso anche il capo d'istituto. Come già menzionato, un maggior numero di decisori implica che la decisione non sia parziale o arbitraria. Nei paesi in cui l'insegnante è l'unico responsabile delle decisioni, possono esserci, naturalmente, delle misure in atto per proteggere gli studenti, nonché misure per garantire che gli insegnanti siano ritenuti responsabili. Tuttavia, è più probabile che le decisioni sulla ripetenza di anni scolastici siano più giuste e affidabili quando sono coinvolti più decisori.

## II.7.4. Meccanismi per evitare la ripetenza di anni scolastici

Finora, il capitolo si è concentrato sulle prassi legate alla ripetenza di anni scolastici - dove, quando e come avviene la ripetenza di anni scolastici. L'ultima sezione osserva se gli studenti che sono stati identificati come aventi scarso rendimento possano evitare la ripetenza di anni scolastici, vale a dire se vi siano meccanismi in atto per aiutare questi studenti a passare all'anno successivo.

In alcuni paesi europei, tali meccanismi non esistono. Nei casi in cui gli studenti abbiano ottenuto risultati più scarsi, sono tenuti obbligatoriamente a ripetere l'anno. Nell'istruzione primaria, tale approccio si applica in nove sistemi educativi, mentre nel secondario inferiore in sette (cfr. figura II.7.4). Per l'istruzione secondaria superiore, che non è rappresentata nella figura II.7.4, si tratta degli stessi paesi dell'istruzione secondaria inferiore.

Figura II.7.4: Meccanismi per evitare la ripetenza di anni scolastici (ISCED 1 e 2), 2018/19



**Note specifiche per paese**

**Spagna:** a livello ISCED 1, la ripetenza di anni scolastici corrisponde a una misura eccezionale adottata una volta che le misure di sostegno all'apprendimento disponibili sono state applicate e solo se queste si sono rivelate insufficienti. A livello ISCED 2 e nel primo anno del livello ISCED 3, gli studenti possono passare all'anno successivo se sono risultati insufficienti in non più di due materie. In casi eccezionali, uno studente che non superi tre materie può passare all'anno successivo, a condizione che queste materie non includano lingua e letteratura spagnola (o la corrispondente lingua coufficiale) o matematica. Il passaggio all'anno successivo è concesso anche nei casi in cui il corpo docente ritenga che le materie in cui non lo studente non ha conseguito buoni risultati non gli impediscano di frequentare con successo l'anno successivo, che il passaggio favorisca il suo sviluppo scolastico e che vi siano buone ragioni per presupporre che lo studente possa recuperare.

**Croazia:** gli studenti possono evitare la ripetenza di anni scolastici a seconda del numero di materie in cui il loro rendimento è stato giudicato insoddisfacente. Se si tratta di tre o più materie, gli studenti dovranno ripetere l'anno. Se si tratta di una o due materie, dovranno ricevere istruzioni aggiuntive. Se si riscontrano ancora risultati non soddisfacenti, avranno l'obbligo di sostenere degli esami alla fine dell'anno. Il mancato superamento degli esami comporta la ripetenza di anni scolastici. Nei primi tre anni del livello ISCED 1, lo studente può passare alla classe successiva nel caso in cui abbia scarsi risultati in una materia, anche dopo aver ricevuto istruzioni aggiuntive.

**Italia:** nei livelli ISCED 1 e 2, gli studenti possono svolgere attività di recupero sotto la supervisione di un insegnante o per conto proprio.

**Ungheria:** gli studenti possono sostenere gli esami per evitare la ripetenza dell'anno scolastico, ma in caso di risultati insufficienti in quattro o più materie, dovranno ripetere l'anno.

**Polonia:** nei primi tre anni della scuola primaria, non è prevista la ripetenza di anni scolastici. Negli anni successivi, dal quarto all'ottavo, agli studenti viene data l'opportunità di evitare la ripetenza di anni scolastici. Essi possono sostenere un esame aggiuntivo nel caso in cui non abbiano superato non più di due materie. Se risultano insufficienti in una materia, possono passare all'anno successivo in forma condizionata.

**Portogallo:** spetta al consiglio docenti della scuola decidere caso per caso quale sia il meccanismo migliore.

**Romania:** non è prevista alcuna ripetenza di anni scolastici per l'anno preparatorio e il primo anno del livello ISCED 1.

Generalmente, agli studenti viene data una seconda possibilità durante o prima della fine dell'anno scolastico in cui hanno difficoltà. Come mostra la figura II.7.4, ovunque sia consentita la ripetenza di anni scolastici (e ovunque vi siano normative politiche di livello centrale/superiore al riguardo), agli studenti vengono offerte una o più opportunità per evitare la ripetenza. Questo vale anche per il livello ISCED 3, dove, ancora una volta, vi sono pochissime eccezioni. Vale a dire, in Germania, dove la ripetenza di anni scolastici è su base volontaria, quindi non vi sono misure di seconda opportunità; in Estonia, dove la decisione viene presa a livello scolastico; in Lettonia, in cui la ripetenza di anni scolastici è consentita solo in caso di assenza prolungata.

Generalmente, agli studenti viene data una seconda possibilità consentendo loro di sostenere un test o un esame nelle materie che non hanno superato; ciò si verifica soprattutto nell'istruzione secondaria. A livello ISCED 1, sette sistemi educativi consentono tali test o esami (Cechia, Germania, Croazia, Lettonia, Ungheria, Macedonia del Nord e Serbia)<sup>13</sup>. A livello ISCED 2, il numero è molto più alto, raggiungendo 18 sistemi (gli stessi sistemi educativi del livello ISCED 1, a cui si aggiungono Comunità tedesca del Belgio, Bulgaria, Grecia, Spagna, Cipro, Lussemburgo, Austria, Polonia, Portogallo, Slovenia e Montenegro). Infine, a livello ISCED 3, 17 sistemi consentono agli studenti di sostenere un test o un esame (gli stessi sistemi del livello precedente, fatta eccezione per Germania e Lettonia, a cui si aggiunge l'Italia). Si segnala che gli studenti non sono necessariamente autorizzati a sostenere gli esami in tutte le materie che non hanno superato. Solitamente, non devono essere insufficienti in più di due o tre materie.

Alcuni paesi offrono una seconda possibilità rendendo disponibile un'istruzione aggiuntiva. Nell'istruzione primaria e secondaria inferiore, ciò avviene in Germania, Estonia, Spagna, Croazia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Portogallo, Svizzera e Serbia. La Slovenia offre questa opzione solo per la scuola secondaria inferiore. Nella scuola secondaria superiore, l'offerta di istruzione aggiuntiva è meno comune. Solamente Croazia, Italia, Lituania, Lussemburgo e Serbia offrono questa opzione. Alcuni paesi (Estonia, Croazia, Lettonia e Lituania) chiedono agli studenti del livello primario di svolgere attività scolastiche aggiuntive, come esercizi o compiti a casa, per evitare la ripetenza di anni scolastici. Nella scuola secondaria inferiore, questa opzione viene offerta in Belgio (Comunità tedesca), Estonia, Croazia, Lettonia, Lituania e Lussemburgo; mentre, nella scuola secondaria superiore, viene offerta in Belgio (Comunità tedesca), Croazia, Lituania e Lussemburgo.

---

<sup>13</sup> Otto paesi, se includiamo la Polonia, dove la ripetenza di anni scolastici è consentita dal quarto anno in su.

Altrettanto interessante è il fatto che alcuni paesi adottano un approccio più liberale. In particolare, essi consentono agli studenti con scarso rendimento di essere promossi a patto che vengano soddisfatte determinate condizioni durante l'anno scolastico successivo. Nell'istruzione primaria, questo accade in sette sistemi educativi, e in otto nell'istruzione secondaria inferiore, come mostra la figura II.7.4. Belgio (Comunità tedesca), Spagna, Austria e Svizzera consentono tale pratica anche nell'ambito dell'istruzione secondaria superiore, mentre la Slovenia solo a questo livello<sup>14</sup>. Per esempio:

In alcuni *Länder* della **Germania**, agli studenti può essere concessa una promozione in prova all'anno scolastico successivo, durante il quale devono essere soddisfatte alcune condizioni (possibilmente anche quella di sostenere esami).

Gli studenti dell'istruzione primaria nelle classi 1-3 in **Croazia** possono passare al terzo anno se hanno avuto scarsi risultati in una materia, a condizione che lo studente raggiunga i risultati di apprendimento previsti per l'anno scolastico successivo.

In **Lettonia**, la promozione va di pari passo con il sostegno sia nell'anno in corso che in quello successivo. Oltre a prevedere compiti scolastici aggiuntivi nell'anno in corso, la scuola fornisce allo studente anche un piano di sostegno individuale per l'anno successivo.

In **Austria**, "l'assemblea di classe" degli insegnanti può decidere se consentire a uno studente che non abbia superato una materia obbligatoria di passare alla classe successiva, tenendo conto del suo rendimento in altre materie e purché si ritenga che soddisfi i prerequisiti della classe superiore.

Gli studenti possono passare all'anno successivo in **Finlandia**, anche se non hanno superato una materia, a condizione che siano ritenuti in grado di far fronte alle esigenze di studio dell'anno successivo.

Infine, si segnala che le regole di ripetenza di anni scolastici che si applicano alle scuole pubbliche tendono ad applicarsi anche alle scuole private dipendenti dallo Stato. Le uniche eccezioni sono costituite da Romania e Slovenia<sup>15</sup>.

---

14 In Slovenia, spetta al capo d'istituto decidere se lo studente possa passare all'anno successivo, a determinate condizioni.

15 In Romania, le scuole private seguono regole diverse. La ripetenza di anni scolastici è consentita solo eccezionalmente come strumento per l'istruzione correttiva. In Slovenia, il regolamento sul passaggio all'anno successivo non si applica alle scuole private a livello ISCED 1 e 2. A livello ISCED 3, tuttavia, i *gimazija* privati seguono lo stesso regolamento previsto per le scuole pubbliche.

## II.8. AUTONOMIA SCOLASTICA

---

### Risultati principali

- L'autonomia scolastica, unitamente all'*accountability*, è spesso vista come un modo per migliorare i risultati degli studenti. Allo stesso tempo, l'evidenza suggerisce come un grado molto elevato di autonomia scolastica possa portare a differenze in termini di qualità dell'offerta e, possibilmente, creare una gerarchia tra le scuole, il che può avere un effetto negativo sull'equità.
- Nel complesso, in tutta Europa, sembra che la piena autonomia scolastica sia più comune nelle decisioni relative ai metodi di insegnamento, alla scelta dei libri di testo e ai criteri di valutazione interna, nonché alla gestione delle risorse umane.
- In altre aree, come il contenuto del curriculum obbligatorio e l'assegnazione di risorse, la responsabilità spetta spesso alle autorità di livello centrale/superiore. Tuttavia, l'autonomia scolastica è un'area complessa in continua evoluzione.
- A seconda dell'area analizzata, almeno un terzo e fino alla metà di tutti i sistemi europei garantisce una qualche forma di autonomia scolastica limitata, in cui le scuole condividono il processo decisionale con le autorità di livello centrale/superiore e/o locale.
- Quando si considerano i dati in tutte le 13 aree di autonomia scolastica, è possibile notare come i sistemi educativi in cui le scuole hanno il maggior grado di autonomia siano (in ordine decrescente) Islanda, Paesi Bassi, Bulgaria e Regno Unito (Scozia), così come Estonia e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord).
- Al contrario, i sistemi in cui viene concessa la minore autonomia sono Turchia, Cipro, Macedonia del Nord, Grecia e Francia, così come Germania, Malta e Austria.

L'autonomia scolastica si riferisce al grado di libertà che le singole scuole hanno di prendere decisioni finanziarie e operative. Anche il modo in cui queste decisioni vengono prese è importante. La gestione delle risorse umane e delle finanze, così come i vari aspetti dell'insegnamento e dell'apprendimento, tra cui il curriculum, la valutazione e i metodi di insegnamento, sono tutte aree in cui le scuole hanno comunemente un certo livello di autonomia, anche se questo varia tra i vari sistemi educativi (Eurydice, 2007). Le scuole possono avere la piena responsabilità delle decisioni finanziarie e operative, nei limiti della legge e del quadro normativo generale per l'istruzione. In alternativa, le scuole possono avere un'autonomia più limitata, compiendo scelte a partire da un insieme di opzioni predeterminate dalle autorità di livello centrale/superiore e/o locali, o prendendo decisioni che sono soggette ad approvazione da parte dell'autorità educativa competente. Infine, alle scuole potrebbe non essere concessa alcuna autonomia. In questi casi, le scuole dovranno semplicemente

eseguire le decisioni prese dall'autorità di livello centrale/superiore, sebbene in alcuni casi sia possibile che vengano state consultate precedentemente in materia (Eurydice, 2007).

I dibattiti sulla relazione tra autonomia scolastica e rendimento degli studenti sono numerosi e ricchi di sfumature. Sebbene vi sia una forte tendenza internazionale che evidenzia come una maggiore autonomia scolastica, unita a una maggiore *accountability* (si veda il capitolo II.9), possa migliorare i risultati educativi, vi sono anche spunti critici che non riscontrano prove sufficienti di un impatto positivo coerente.

I risultati dell'indagine internazionale PISA tendono a mostrare come, generalmente, l'autonomia e l'*accountability* della scuola abbiano un impatto positivo sul rendimento complessivo degli studenti (OCSE, 2016b; Schleicher, 2014). Tuttavia, la ricerca suggerisce anche come questo impatto dipenda dalla complessa interazione delle varie dimensioni delle politiche di autonomia e *accountability* (Hanushek e Wössmann, 2010; Hanushek et al., 2013). Ad esempio, un'analisi delle prestazioni degli Stati membri dell'UE nell'indagine PISA 2015 ha rilevato che è probabile che i sistemi scolastici con un maggior livello di autonomia curricolare siano sia più efficaci (con una percentuale maggiore di studenti con ottimi risultati) sia più equi (con una percentuale minore di studenti con scarsi risultati). Non è stata riscontrata alcuna correlazione di questo tipo tra l'autonomia nella gestione delle risorse e alcune misure di *accountability* (test obbligatori, dati sui risultati presentati pubblicamente, dati sui risultati monitorati nel tempo) (*Education and Training Monitor 2018*).

Il rapporto tra autonomia, *accountability* ed equità (o l'impatto del contesto socioeconomico sul rendimento) è complesso. Sembra che, generalmente, il monitoraggio della qualità degli insegnanti e la standardizzazione dell'assegnazione delle risorse, così come gli esami centralizzati possano migliorare l'equità, sebbene sia necessario considerare anche una combinazione di altri fattori (Horn, 2009; OCSE, 2016a e 2016b). La ricerca empirica sulla correlazione tra le caratteristiche istituzionali legate all'autonomia e alla *accountability* da un lato, e l'equità nel rendimento degli studenti nelle indagini PISA dall'altro, suggeriscono che gli esami esterni di fine corso di studi hanno un forte effetto positivo per tutti gli studenti, che diminuisce leggermente per gli studenti provenienti da un contesto socioeconomico basso (Schütz et al., 2007). L'effetto positivo dell'utilizzo regolare di valutazioni soggettive degli insegnanti per valutare gli studenti è sostanzialmente maggiore per gli studenti provenienti da un contesto socioeconomico basso. L'autonomia scolastica nella determinazione del contenuto del corso è associata a una maggiore equità in termini di rendimento degli studenti, mentre vale il contrario per i sistemi in cui le scuole hanno piena autonomia nell'assumere gli insegnanti (Schütz et al., 2007).

Tuttavia, vi sono prove secondo le quali i sistemi di istruzione decentralizzati funzionano meglio di quelli centralizzati in termini di riduzione del divario di rendimento nei paesi con una minore disuguaglianza territoriale (Oppedisano e Turatib, 2015; Causa e Chapuis, 2009). Allo stesso tempo, una maggiore autonomia scolastica aumenta l'impatto dell'influenza dei genitori (Ammermüller, 2005). Inoltre, un livello molto elevato di decentralizzazione (o autonomia) potrebbe portare a una differenziazione significativa tra le scuole e differenze nella qualità dell'offerta e, verosimilmente, a una gerarchizzazione delle scuole, che può avere un effetto negativo in termini di equità (Altrichter et al., 2014).

Sebbene gli ultimi decenni siano stati caratterizzati da un graduale spostamento verso il decentramento e una maggiore autonomia scolastica, i paesi differiscono in termini di motivazioni e velocità con cui hanno attuato tali riforme (Eurydice, 2007; Eurydice, 2008). I punti di vista sulla progettazione e le disposizioni ottimali per l'autonomia scolastica continuano a evolvere, poiché gli esperti dell'istruzione e i responsabili politici rivalutano la loro esperienza fino ad oggi e analizzano l'impatto delle riforme sul rendimento degli studenti (Skolverket, 2009; Blanchenay, Burns e Koester, 2014; Keddie, 2015; Salokangas e Ainscow, 2017; West e Wolfe, 2018; Keddie e Mills, 2019). L'analisi internazionale e i dati di tendenza evidenziano come negli ultimi due decenni le disuguaglianze nel rendimento siano aumentate o siano rimaste a livelli relativamente elevati nei paesi europei che consentono un grado molto alto di autonomia scolastica (Volante et al., 2019). Questo risultato potrebbe essere legato al fatto che un alto livello di autonomia scolastica può portare a una mancanza di coerenza nel sistema educativo e alla concorrenza tra le scuole. D'altra parte, le disuguaglianze sono diminuite nei sistemi in cui il passaggio verso una maggiore autonomia scolastica è combinato con misure di *accountability*, quali standard nazionali chiari e monitoraggio attraverso test standardizzati a livello nazionale e valutazione esterna delle scuole (Volante et al., 2019).

Le mappature su larga scala delle politiche in quest'area forniscono prove in merito ai diversi livelli di autonomia scolastica tra i paesi. Un'indagine OCSE sulla ripartizione delle responsabilità tra autorità nazionali, regionali e locali, che include dati per 29 sistemi educativi europei, ha rilevato che le decisioni su oltre 20 aspetti legati all'istruzione secondaria inferiore pubblica sono più comunemente prese a livello scolastico o livello centrale o statale (OCSE, 2018b).

Al fine di esaminare il grado di autonomia scolastica nel presente capitolo e per appron-

dirne la relazione con l'equità in termini di rendimento degli studenti nella Parte III, saranno esaminate tre ampie aree della gestione scolastica<sup>1</sup>:

- risorse umane (insegnanti);
- risorse finanziarie provenienti da fondi pubblici;
- contenuti e processi didattici.

Tutte le figure del presente capitolo si concentrano sulla situazione nelle scuole pubbliche e private dipendenti dallo Stato. Eventuali differenze nel livello di autonomia scolastica tra questi due tipi di scuole verranno discusse nella sezione II.8.4.

### **II.8.1. Autonomia scolastica nella gestione delle risorse umane**

Garantire personale docente di alta qualità è generalmente considerato come un fattore essenziale per migliorare il rendimento degli studenti. Per quanto riguarda la gestione delle risorse umane, quindi, le tre aree esaminate si riferiscono agli insegnanti: la loro nomina, il licenziamento, i loro doveri e responsabilità.

La figura II.8.1 mostra che per ciascuna di queste tre categorie la piena autonomia scolastica è praticata in meno di un terzo di tutti i sistemi (Cechia, Lettonia, Lituania, Paesi Bassi, Slovenia, Regno Unito - Scozia, Islanda e Montenegro). L'autonomia limitata con responsabilità condivise con le autorità di livello centrale/superiore o locale (o anche con entrambe le autorità di livello centrale/superiore e locale per alcune categorie in Grecia, Lussemburgo e Ungheria) corrisponde alla pratica più comune. Infine, in una piccola minoranza di sistemi, le decisioni in tutte e tre le categorie vengono prese solo al livello più alto (Italia, Cipro e Turchia).

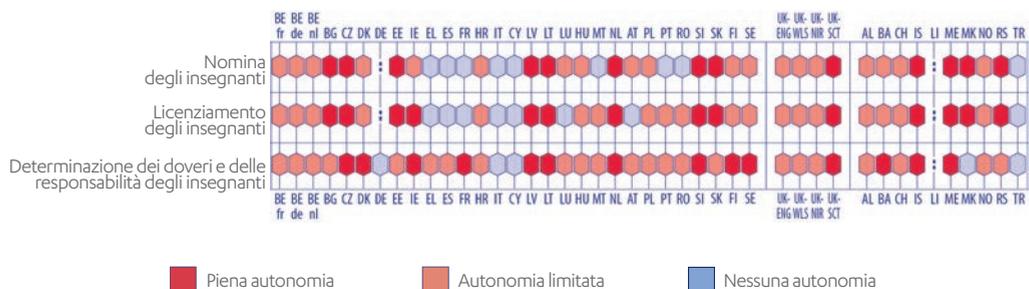
Quando si confrontano i dati per ciascun sistema nelle tre categorie, risulta che, generalmente, le autorità di livello centrale/superiore e locale hanno maggiori probabilità di essere coinvolte nella nomina e nel licenziamento degli insegnanti. Al contrario, determinare i doveri e le responsabilità degli insegnanti è l'area in cui è più probabile che ci sia un livello più elevato di autonomia scolastica. Tuttavia, si riscontra il contrario in Bulgaria, Estonia, Slovacchia e Serbia: in questi sistemi, mentre la nomina e il licenziamento degli insegnanti sono soggetti alla piena autonomia scolastica, la determinazione dei loro doveri e responsabilità è condivisa tra le autorità di livello centrale/superiore e le scuole. Inoltre, in Macedonia del

---

<sup>1</sup> Una versione precedente ed estesa del sondaggio è stata pubblicata in Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2012. *Le cifre chiave dell'istruzione in Europa 2012, Indicatore B13.*

Nord, mentre le scuole hanno piena autonomia per nominare e licenziare gli insegnanti, l'autorità di livello centrale/superiore è l'unica responsabile della determinazione dei loro compiti e delle loro responsabilità.

**Figura II.8.1: Grado di autonomia scolastica nella gestione delle risorse umane (ISCED 1-3), 2018/19**



Fonte: Eurydice

### Nota esplicitiva

La figura rappresenta la situazione prevalente in ciascun sistema educativo. Le differenze nel grado di autonomia scolastica, a seconda del livello ISCED, saranno spiegate nella sezione II.8.4.

“**Piena autonomia**” presuppone che la scuola prenda le decisioni da sola, entro i limiti stabiliti dalla legislazione o dai regolamenti nazionali/locali. L'autorità educativa può, tuttavia, fornire linee guida, pur senza limitare l'autonomia scolastica.

“**Autonomia limitata**” presuppone che la responsabilità sia condivisa con le autorità educative di livello centrale/superiore e/o locali. Esempi in merito includono:

- le scuole che prendono decisioni insieme all'autorità educativa di livello centrale/superiore e/o locale o che presentano proposte in attesa di approvazione;
- le scuole che prendono decisioni sulla base di una serie di opzioni predeterminate dall'autorità educativa di livello centrale/superiore e/o locale;
- le scuole che hanno una certa autonomia nell'area interessata, ma devono fare riferimento all'autorità educativa di livello centrale/superiore e/o locale.

“**Nessuna autonomia**” presuppone che solamente l'autorità educativa di livello superiore o locale prenda le decisioni, sebbene la scuola possa essere consultata in una fase particolare del processo.

### Nota specifica per paese

**Germania:** Il grado di autonomia scolastica dipende dal Land e dal numero di livelli di supervisione stabiliti.

## II.8.2. Autonomia scolastica nell'utilizzo dei fondi pubblici

L'uso efficiente dei fondi pubblici è fondamentale affinché le scuole forniscano un'istruzione efficace a tutti i loro studenti. Il grado di autonomia delle scuole nella gestione dei fondi provenienti da fonti pubbliche varia a seconda dei sistemi educativi. La presente sezione esamina due aree specifiche che possono avere un impatto sul miglioramento dell'equità: i



applicabili, in quanto tali risorse non sono assegnate in questi sistemi. Per ulteriori informazioni, si veda il capitolo II.10.

**Spagna:** la situazione varia a seconda della Comunità autonoma. Ad esempio, per quanto riguarda la categoria “Determinazione degli utilizzi delle risorse assegnate al personale docente”, Andalusia e Castiglia e Leon riferiscono di una piena autonomia scolastica, mentre Estremadura e Navarra affermano che non esiste autonomia scolastica, per via della responsabilità di livello superiore. Per la categoria “Assegnazione di risorse aggiuntive alle scuole con un gran numero di studenti svantaggiati”, Andalusia, Aragona, Castiglia e Leon e Comunità Valenciana segnalano un’autonomia limitata, a causa della responsabilità condivisa con l’autorità di livello centrale/superiore. Per la categoria “Determinazione degli utilizzi delle risorse aggiuntive assegnate alle scuole con un gran numero di studenti svantaggiati”, l’Andalusia riporta la piena autonomia scolastica.

**Svizzera:** le normative cantonali possono variare.

Difatti, diversi sistemi che non consentono alcuna autonomia scolastica per la determinazione dei fondi per il personale docente, prevedono un’autonomia scolastica limitata (Cecchia, Spagna, Lussemburgo, Slovenia, Slovacchia, Finlandia e Svezia) o addirittura una piena autonomia scolastica (Cipro e Austria) al momento di decidere come spendere le risorse assegnate. Una tendenza simile è ancor più visibile per quanto riguarda le due categorie seguenti. I sistemi che non consentono alcuna autonomia scolastica nel determinare i fondi aggiuntivi per le scuole svantaggiate prevedono un’autonomia scolastica limitata (Spagna, Francia, Italia, Cipro, Lussemburgo, Slovenia, Slovacchia e Finlandia) o addirittura la piena autonomia scolastica (Danimarca, Svezia e Regno Unito - Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) nel decidere come utilizzare i fondi aggiuntivi stanziati (si veda anche il capitolo II.10).

Quattro sistemi educativi (Belgio - Comunità tedesca, Germania, Macedonia del Nord e Serbia) non consentono alcun grado di autonomia scolastica in nessuna delle aree relative all’uso dei fondi pubblici. L’Islanda è l’unico sistema in cui vi è piena autonomia scolastica in tutte e quattro le aree.

### **II.8.3. Autonomia scolastica nella determinazione dei contenuti e dei processi didattici**

Come affermato in precedenza, è probabile che i sistemi scolastici con un maggior grado di autonomia curricolare abbiano risultati sia più efficaci (una percentuale maggiore di studenti con ottimi risultati) sia più equi (una percentuale minore di studenti con scarsi risultati). La presente sezione esamina, quindi, i livelli di libertà che le scuole hanno in una vasta gamma di aree relative ai contenuti e ai processi dell’insegnamento: contenuto del curriculum (materie obbligatorie e facoltative), metodi di insegnamento, libri di testo, assegnazione dei tempi di insegnamento e valutazione interna.

La figura II.8.3 mostra come, nelle sei aree considerate, la piena autonomia scolastica sia più comune nella scelta dei metodi di insegnamento. In quest'area, la piena autonomia scolastica è praticata in circa due terzi di tutti i sistemi (30 sistemi). La piena autonomia scolastica è leggermente meno diffusa nella scelta dei libri di testo (20 sistemi) e dei criteri di valutazione interni (19 sistemi) e ancor meno in termini di flessibilità nell'assegnazione dei tempi di istruzione (11 sistemi) e dei curricoli delle materie opzionali (9 sistemi). L'area in cui la piena autonomia scolastica è meno comune corrisponde al contenuto del curriculum minimo obbligatorio (2 sistemi).

Osservando le prime due aree nella figura II.8.3, è chiaro come la regolamentazione sia molto più rigorosa per il contenuto del curriculum minimo obbligatorio che per il contenuto delle materie opzionali. Ad esempio, diversi sistemi passano da nessuna autonomia scolastica per quanto riguarda il curriculum obbligatorio a un'autonomia limitata (Belgio - Comunità tedesca, Croazia, Lussemburgo, Svizzera e Montenegro) o piena (Polonia, Romania e Slovacchia) nelle decisioni relative al contenuto curricolare delle materie opzionali. Allo stesso tempo, contrariamente alla tendenza generale, il Regno Unito (Scozia) e l'Islanda hanno stabilito la piena autonomia scolastica per entrambe le categorie (si veda il capitolo II.3 per informazioni circa la differenziazione curricolare). Inoltre, in tutte e sei le aree, circa un terzo di tutti i sistemi ha stabilito un'autonomia limitata, in cui le scuole, solitamente, condividono le responsabilità con le autorità di livello centrale/superiore. Occasionalmente, e solo in alcune aree, le autorità locali sono anche coinvolte negli accordi per una limitata autonomia scolastica (ad esempio, in Belgio - Comunità tedesca, Ungheria, Grecia, Finlandia, Francia, Regno Unito - Scozia e Norvegia). In Finlandia, ciò potrebbe spesso comportare che, in termini pratici, i comuni deleghino tutti i poteri decisionali alle scuole.

Le aree relative ai contenuti e ai processi didattici sono strettamente collegate tra loro e contribuiscono alla creazione di un sottile equilibrio tra normative di livello centrale/superiore e autonomia scolastica.

Ad esempio, in **Estonia**, ciascuna scuola elabora il proprio curriculum, che si basa sul curriculum nazionale, ma tiene anche conto delle caratteristiche uniche della scuola e della regione. Le scuole sono libere di scegliere libri di testo e metodi di insegnamento. Possono adattare i tempi di insegnamento, i contenuti, il processo e l'ambiente di studio, purché siano raggiunti i risultati di apprendimento richiesti. I risultati dell'apprendimento e l'assegnazione dei tempi di istruzione sono stabiliti dai curricoli nazionali per fase scolastica (fase della scuola di base I-III, ovvero classi 1-3, 4-6, 7-9 e istruzione secondaria superiore), definendo così un quadro di riferimento e consentendo, allo stesso tempo, l'autonomia scolastica all'interno dello stesso.



#### **II.8.4. Differenze nel livello di autonomia scolastica tra i livelli ISCED e i tipi di scuola**

La maggior parte dei paesi riferisce che non vi sono differenze nel livello di autonomia scolastica tra i livelli ISCED. Tuttavia, in alcuni paesi, le disposizioni differiscono in alcune aree, principalmente a livello ISCED 3, consentendo una maggiore autonomia scolastica o, viceversa, spostando le responsabilità dalle scuole alle autorità di livello centrale/superiore. Ad esempio, a livello ISCED 3, in Danimarca, le scuole acquisiscono piena autonomia nella nomina e nel licenziamento degli insegnanti e nell'uso dei fondi pubblici, mentre, a livello ISCED 1 e 2, tali responsabilità sono condivise tra le scuole e le autorità locali, o le autorità locali hanno piena responsabilità. A Malta, anche nella parte non obbligatoria del livello ISCED 3 le scuole diventano completamente autonome nell'assegnazione delle risorse per il personale docente e nella determinazione del loro utilizzo, mentre nell'istruzione obbligatoria si tratta tale responsabilità è in mano alle autorità di livello centrale/superiore. In Francia, mentre l'autorità di livello centrale/superiore è responsabile della determinazione dei doveri e delle responsabilità degli insegnanti a livello ISCED 1, tale compito viene effettuato a livello scolastico nei livelli ISCED 2 e 3. Inoltre, in Svezia, mentre l'assegnazione dei tempi di insegnamento a livello ISCED 1 e 2 è decisa dall'autorità di livello centrale/superiore, a livello ISCED 3 le scuole hanno piena autonomia in tal senso. Infine, nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), non esiste un curriculum nazionale dopo la prima fase del livello ISCED 3 (16 anni) e le scuole, in quest'area, diventano completamente autonome.

La tendenza contraria, in cui la responsabilità dell'autorità di livello centrale/superiore aumenta in corrispondenza della progressione dei livelli di istruzione, è rara. Ad esempio, in Islanda, la responsabilità di prendere decisioni circa l'uso dei fondi pubblici si sposta dalle autorità locali a quelle di livello centrale/superiore, a livello ISCED 3. Analogamente, in Italia, mentre la flessibilità dei tempi di insegnamento è soggetta a una limitata autonomia scolastica per i livelli ISCED 1 e 2, questa diventa responsabilità delle autorità di livello centrale/superiore a livello ISCED 3.

Le differenze nel livello di autonomia scolastica tra le scuole pubbliche e private dipendenti dallo Stato possono essere significative. Nella maggior parte dei sistemi (ad esempio, in Belgio - Comunità francese, Cechia, Danimarca, Francia, Spagna, Croazia, Polonia e Regno Unito - Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), le scuole private dipendono dallo Stato tendono ad essere molto più autonome in termini di politica in materia di occupazione e remunerazione, nonché di meccanismi di finanziamento. Tuttavia, alcune normative di li-

vello centrale/superiore (ad esempio, i requisiti formali per divenire insegnante), nonché la legislazione generale sul lavoro, sono validi anche nel settore privato.

Ad esempio, in **Cechia**, il Regolamento governativo sugli stipendi dei dipendenti di servizi e amministrazioni pubbliche, che disciplina la remunerazione degli insegnanti nelle scuole pubbliche, non è vincolante per le scuole private e confessionali. I capi d'istituto determinano gli stipendi degli insegnanti presso tali scuole. Tuttavia, il Codice del lavoro regola i salari, e il livello minimo di retribuzione definito dallo Stato è garantito.

In **Spagna**, alcune Comunità autonome riferiscono che le scuole private sovvenzionate pubblicamente hanno un maggior grado di autonomia (Cantabria, Castiglia-La Mancia e Comunità Forale della Navarra) nella gestione dei fondi pubblici o nel processo decisionale nell'area dei contenuti e dei processi di insegnamento (Comunità Forale della Navarra).

In **Polonia**, le norme sulla remunerazione nelle scuole private non devono seguire le norme centrali stabilite dalla Legge sulla Carta degli insegnanti.

Nel **Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord)**, il consiglio dei governatori di ciascun istituto di istruzione superiore (che si rivolge a studenti di età superiore ai 16 anni nell'istruzione ISCED 3 post-obbligatoria) è responsabile della determinazione del personale dell'istituto e della decisione su retribuzioni e indennità. Gli istituti di istruzione superiore sono istituti privati dipendenti dallo Stato.

Al contrario, non sono evidenti differenze tra i livelli di autonomia nelle scuole pubbliche e private dipendenti dallo Stato in Lettonia, Svezia, Regno Unito (Scozia) e Albania. In un altro gruppo di paesi che comprende Lituania, Bosnia ed Erzegovina e Macedonia del Nord, la distinzione tra scuole pubbliche e private dipendenti dallo Stato non viene applicata, poiché quest'ultimo tipo di scuole non esiste.

Vi sono meno differenze nel livello di autonomia nell'area dei contenuti e dei processi di insegnamento, sebbene in alcune scuole private che dipendono dallo Stato la gamma di materie opzionali possa essere più ampia. Inoltre, alcuni sistemi educativi (Belgio - Comunità tedesca, Cechia, Ungheria, Lituania, Portogallo) riferiscono che le scuole professionali hanno una maggiore autonomia per quanto riguarda il contenuto del curriculum e/o alcune componenti degli esami certificati al termine del livello ISCED 3 (si veda anche il capitolo II.3).

In altri casi, l'autonomia in termini di contenuto curricolare resta limitata, poiché le scuole tendono a predisporre "lo stesso contenuto per gli stessi esami". Ad esempio, nel Regno Unito (Inghilterra), le *academies* non sono tenute a seguire il *National Curriculum*, purché forniscano un curriculum ampio ed equilibrato, e insegnino inglese, matematica, scienze e religione. Tuttavia, presuppongono lo stesso contenuto per gli stessi esami certificati. Non esiste alcun *National Curriculum* nella *Key Stage 5* del livello ISCED 3 (età 16+), ma nei *sixth-form colleges* e nei *further education college* prevedono lo stesso contenuto per gli stessi esami certificati.

### Risultati principali

- L'*accountability* nell'istruzione è un'area complessa e spesso è difficile trarre conclusioni definitive sull'impatto che ha sul rendimento degli studenti o sull'efficacia degli istituti di istruzione. Tuttavia, la ricerca suggerisce che, nel complesso, il rendimento degli studenti potrebbe trarre vantaggio dall'uso combinato dell'autonomia scolastica e delle politiche di *accountability*. Allo stesso tempo, le autorità educative devono garantire che i sistemi di *accountability* siano equi e di alta qualità in modo da evitare qualsiasi effetto indesiderato, come il pregiudizio nei confronti degli studenti svantaggiati.
- I sistemi educativi europei variano nella misura in cui utilizzano due principali misure di *accountability* a livello scolastico: dati sul rendimento degli studenti (risultati degli esami nazionali per i titoli certificati o altri test standardizzati nazionali) e dati sul rendimento scolastico (i risultati delle valutazioni esterne delle scuole). Le pratiche variano anche negli approcci adottati per la presentazione pubblica di questi risultati.
- In tutta Europa sono state identificate tre tipologie distinte di sistemi di *accountability* delle scuole. La prima tipologia (16 sistemi<sup>1</sup>) implica un sistema relativamente elaborato di *accountability* scolastica. Comprende l'erogazione di esami nazionali e/o altri test nazionali, da due a sei, tra i livelli ISCED 1 e 3. I risultati delle singole scuole in (almeno alcuni di) questi esami e/o test sono pubblicati e utilizzati nel processo di valutazione esterna delle scuole. A loro volta, vengono pubblicati anche i rapporti provenienti dal processo di valutazione scolastica.
- La seconda tipologia di sistema di *accountability* (18 sistemi educativi<sup>2</sup>) è una versione più leggera rispetto alla prima. Oltre a sostenere esami nazionali e/o altri test nazionali, vengono attuate anche una o due delle altre politiche di *accountability* sopra menzionate. La maggior parte dei sistemi appartenenti a questo gruppo, tuttavia, non pubblica i risultati dei test delle singole scuole (Polonia, Slovacchia e Norvegia costituiscono le eccezioni, così come Italia e Slovenia, dove i risultati sono pubblicati a discrezione della scuola), superiore e/o locale.
- L'ultima tipologia di sistema di *accountability* (otto sistemi educativi<sup>3</sup>) è la meno sviluppata. Si svolgono meno esami nazionali e/o altri test nazionali o, in due casi, nessuno (Belgio - Comunità tedesca e Svizzera). Questi sistemi educativi hanno raramente politiche di livello centrale/superiore per la pubblicazione degli esami nazionali o dei risultati dei test. Quattro tra loro - Grecia, Croazia, Finlandia e Bosnia ed Erzegovina - non effettuano alcuna valutazione esterna delle scuole. Nei sistemi educativi in cui si svolge la valutazione esterna delle scuole, i risultati degli esami/dei test non vengono presi in considerazione e i rapporti di valutazione non vengono resi pubblici.

---

1 Bulgaria, Danimarca, Estonia, Francia, Lettonia, Lituania, Ungheria, Paesi Bassi, Portogallo, Romania, Svezia, Regno Unito e Islanda.

2 Belgio (Comunità francese e fiamminga), Cechia, Germania, Irlanda, Italia, Spagna, Lussemburgo, Malta, Austria, Polonia, Slovenia, Slovacchia, Albania, Montenegro, Macedonia del Nord, Norvegia e Serbia.

3 Belgio (Comunità tedesca), Grecia, Croazia, Cipro, Finlandia, Bosnia ed Erzegovina, Svizzera e Turchia.

L'*accountability* delle scuole si riferisce, generalmente, alla pratica di ritenere le scuole responsabili dei risultati che ottengono. I sistemi di *accountability* comprendono una serie di misure e procedure per monitorare e valutare le prestazioni degli studenti e le attività scolastiche. Le autorità educative di livello centrale/superiore e altre parti interessate utilizzano le informazioni raccolte per chiedere alle scuole di rendere conto della qualità del loro insegnamento e apprendimento.

Negli ultimi decenni, si è assistito a una crescente tendenza all'introduzione di politiche di *accountability* nell'istruzione. Ciò fa parte di un processo più ampio in cui lo sviluppo dell'autonomia e dell'*accountability* delle scuole, insieme a un aumento del numero di parti interessate in ambito educativo e della quantità di informazioni educative, hanno portato alla nascita di sistemi educativi complessi con molteplici attori e interazioni (Burns e Köster, 2016). In relazione a questo importante cambiamento, anche l'*accountability* nell'istruzione è passata gradualmente da un interesse principale nei confronti del rispetto delle leggi e dei regolamenti, che si concentrava in particolar modo sugli input, a porre maggiore enfasi sul rendimento scolastico e sul coinvolgimento delle parti interessate al di là del governo centrale (Ibid.).

Nonostante le variazioni nazionali in Europa, due elementi importanti del processo di *accountability* scolastica sono la misurazione e la presentazione del rendimento scolastico. Ciò viene spesso effettuato utilizzando strumenti standardizzati, quali esami nazionali per qualifiche certificate e altri test nazionali, nonché valutazioni scolastiche (Allmendinger, 1989; Horn 2009). I test nazionali e le valutazioni scolastiche possono essere descritti come forme verticali di *accountability* che si concentrano sul rendimento scolastico, al contrario di altre forme di *accountability* che si concentrano sugli standard professionali per insegnanti e tendono ad essere più orizzontali (Hooge et al., 2012). In termini di possibili risultati del processo di *accountability*, alcuni sistemi attribuiscono conseguenze positive e negative, a seconda che vengano soddisfatti criteri predefiniti, mentre altri si astengono dall'utilizzare sanzioni e si concentrano principalmente su misure di sostegno e miglioramento (Figlio e Loeb, 2011; Easley e Tulowitzki, 2016).

Nel complesso, tuttavia, è difficile trarre conclusioni definitive sull'impatto delle politiche di *accountability* sul rendimento degli studenti (Faubert, 2009; Loeb e Figlio, 2011; Brill et al, 2018), o sul rendimento degli studenti provenienti da ambienti svantaggiati (Skrla e Scheurich, 2004). Tale compito è ulteriormente complicato dalla diversità dei sistemi di *accountability* in termini di obiettivi politici, progetti e metodi di attuazione, nonché dall'in-

terrelazione tra *accountability* e altre politiche (Fahey e Köster, 2019). Tuttavia, la ricerca, condotta principalmente negli Stati Uniti, indica alcuni effetti positivi dei sistemi di *accountability* basati su test relativi al rendimento medio degli studenti (Loeb e Figlio, 2011). Gli effetti delle misure di *accountability* sull'equità, tuttavia, possono essere "vari e complessi", nonostante si pensi che misurazioni uniformi del rendimento possano limitare i pregiudizi e le basse aspettative nei confronti degli studenti svantaggiati (Skrla e Scheurich, 2004). Inoltre, può essere difficile misurare l'impatto delle valutazioni esterne delle scuole sul miglioramento scolastico. Ciò è in parte dovuto al fatto che le valutazioni esterne delle scuole, spesso, supportano il miglioramento non mediante interventi diretti, bensì tramite consulenza di esperti e pubblicazione di informazioni trasparenti (OCSE, 2013, p. 388-89).

La diffusione delle politiche di *accountability* è, spesso, collegata all'aumento dell'autonomia scolastica. L'interrelazione tra i due processi può essere spiegata dal fatto che quando le autorità di livello centrale/superiore forniscono maggiore flessibilità nel modo in cui operano le scuole, spesso, stabiliscono anche misure aggiuntive per monitorare e valutare i risultati scolastici (Eurydice, 2007). L'analisi dei dati PISA sottolinea anche il legame tra politiche di *accountability* e autonomia (si veda il capitolo II.8). Inoltre, evidenzia come un equilibrio tra queste due tipologie di politiche possa avere un impatto positivo sul rendimento degli studenti, soprattutto quando l'elevata autonomia della scuola è combinata con i dati sui risultati monitorati nel tempo o presentati pubblicamente (OCSE, 2016b). L'articolazione tra gli aspetti dell'*accountability* e altre politiche è sottolineata anche negli studi sulle scuole con scarso rendimento. Ad esempio, la minaccia di sanzioni all'indomani delle valutazioni scolastiche può portare a un miglioramento del rendimento scolastico, così come la pubblicazione dei risultati, a condizione che le scuole in questione abbiano la leadership e le risorse interne per migliorare (Faubert 2009; Allen e Burgess, 2012). Infine, la capacità degli insegnanti di analizzare e utilizzare i dati relativi all'*accountability* è considerata un fattore importante per aumentare l'effetto positivo dei processi di *accountability* (Brill et al., 2018).

Gli esperti osservano, inoltre, che l'uso di determinati strumenti di *accountability* potrebbe influire negativamente su aspetti importanti dell'insegnamento e dell'apprendimento. In particolare, i test ad alta posta in gioco, che sono spesso una componente chiave dei sistemi di *accountability*, sono stati collegati a effetti indesiderati come il restringimento del curriculum, la riduzione dei tempi di insegnamento effettivi a scapito delle capacità di sostenere i test, livelli più bassi di motivazione e aumento dello stress (Eurydice, 2009; Brill et al., 2018). Ciò costituisce un esempio di dove le politiche per standardizzare, piuttosto che diversificare l'apprendimento e la valutazione, potrebbero ostacolare l'equità (Hambre et al., 2018).

Ad esempio, a livello scolastico, le iniziative per migliorare i risultati dei test possono portare a concentrarsi sugli studenti vicini a una determinata soglia, trascurando gli studenti con risultati più bassi (Brill et al., 2018). Pertanto, le autorità educative devono garantire l'equità e la qualità dei sistemi di *accountability* ed evitare qualsiasi effetto iniquo su diverse categorie di studenti, in particolare i pregiudizi nei confronti degli studenti svantaggiati.

Un altro problema correlato è come utilizzare i dati relativi all'*accountability* per supportare al meglio gli studenti svantaggiati. I test nazionali e la valutazione della scuola forniscono informazioni trasparenti sul rendimento degli studenti e della scuola e possono, quindi, contribuire ad accrescere la coerenza e l'uniformità del sistema educativo (Bol et al., 2014). Tuttavia, vi sono diverse scelte che i responsabili politici devono compiere. Ad esempio, i risultati dei test dovrebbero essere pubblicati e, in tal caso, a quale livello di aggregazione e con quali informazioni aggiuntive sulle caratteristiche degli studenti e sul miglioramento nel tempo (Leckie e Goldstein, 2017; Leckie e Goldstein, 2019)? Alcuni studi hanno rilevato come la pubblicazione dei dati sul rendimento degli studenti possa aumentare l'efficacia della scuola (OCSE, 2016b; Burgess et al., 2013), mentre altri osservano come possa, inoltre, favorire sia la concorrenza (indesiderata) tra le scuole, sia una scelta strategica dei genitori che potrebbe essere dannosa per gli studenti svantaggiati (Francis e Hutchings, 2013). Inoltre, i genitori provenienti da contesti socioeconomici bassi potrebbero incontrare difficoltà nell'interpretare dati complessi sul rendimento o potrebbero scegliere una scuola in base ad altri fattori come la vicinanza alla loro abitazione (Burns e Köster, 2016, si veda anche il capitolo II.4.).

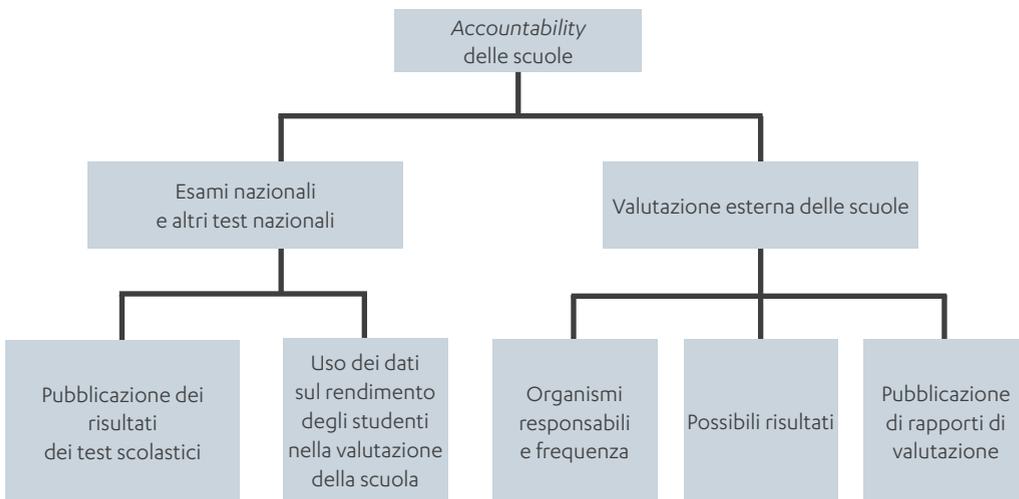
Come accennato in precedenza, gli strumenti di *accountability* non operano in modo isolato da altre caratteristiche essenziali del sistema e possono variare notevolmente a seconda degli obiettivi politici specifici (OCSE, 2013). Da una prospettiva comparativa potrebbe sembrare che i sistemi educativi abbiano in atto molti o relativamente pochi meccanismi di *accountability*, oppure potrebbe sembrare che utilizzino tali meccanismi per esercitare pressioni di *accountability* sulle scuole più o meno forti (Fahey e Köster, 2019; Easley e Tulowitzki, 2016). Infine, anche quando i sistemi di *accountability* prevedono regolamenti o raccomandazioni simili, possono tradursi in pratiche diverse a seconda del livello di autonomia dato alle scuole, o in riferimento alla comprensione nazionale e alle tradizioni correlate (Verger e Parcerisa, 2018).

Il presente rapporto si concentra sulle due principali misure di *accountability* delle scuole:

- esami nazionali per titoli certificati o altri test standardizzati a livello nazionale, e
- valutazione esterna delle scuole.

Il capitolo esaminerà quali sistemi educativi prevedono questi esami/test e quali effettuano la valutazione esterna delle scuole. Verranno inoltre esaminati i criteri di livello centrale/superiore per la pubblicazione e l'utilizzo dei dati generati.

Il diagramma che segue rappresenta i principali indicatori discussi nel presente capitolo.



## II.9.1. Esami nazionali per qualifiche certificate e altre prove nazionali

Gli esami organizzati dalle autorità di livello centrale/superiore e altri test nazionali sono spesso visti come uno strumento importante per il miglioramento della qualità e dell'*accountability*, in quanto forniscono informazioni trasparenti e armonizzate relative al rendimento degli studenti nell'intero sistema (Fuchs e Wössmann, 2007). Allo stesso tempo, l'attenzione sull'*accountability* "basata su test" (Hamilton et al., 2002) può produrre risultati inaspettati e comportamenti indesiderati a livello scolastico (Verger e Parcerisa, 2018). Non sorprende quindi che, sebbene i test nazionali siano diffusi in Europa, il loro scopo, contenuto e frequenza, nonché il modo in cui i risultati vengono utilizzati, continuano a essere discussi dai responsabili politici.

### II.9.1.1. Esami nazionali per qualifiche certificate

Nel presente rapporto, gli esami nazionali (o centrali) per qualifiche certificate si riferiscono agli esami formali somministrati al termine dei livelli ISCED 1, 2 o 3. Il superamento di questi esami comporta l'assegnazione di un certificato o altro documento ufficiale che attesti di aver completato con successo una fase particolare o un corso completo di istruzione.

La figura II.9.1 mostra che gli esami nazionali che portano al conseguimento di qualifiche nella lingua di insegnamento hanno luogo nella maggior parte dei sistemi europei. Inoltre, divengono maggiormente diffusi man mano che sale il livello di istruzione. Diciannove sistemi organizzano questi esami alla fine del livello ISCED 2, mentre il totale ammonta a trentadue sistemi alla fine del livello ISCED 3. Solo due sistemi (Belgio - Comunità francese e Bulgaria) li organizzano al termine di ciascun livello ISCED, anche una volta completato il livello ISCED 1. Nove sistemi (Belgio - Comunità tedesca e fiamminga, Grecia, Spagna, Svezia, Regno Unito - Scozia, Svizzera, Islanda e Turchia) non prevedono alcun esame nazionale di fine livello.

In termini di area disciplinare, vi sono solo piccole differenze tra le modalità previste per gli esami nella lingua di insegnamento e quelle previste per la matematica. Tali differenze si verificano in Belgio (Comunità francese) dove, al termine del livello ISCED 3, sono previsti esami nella lingua di insegnamento, ma non in matematica.

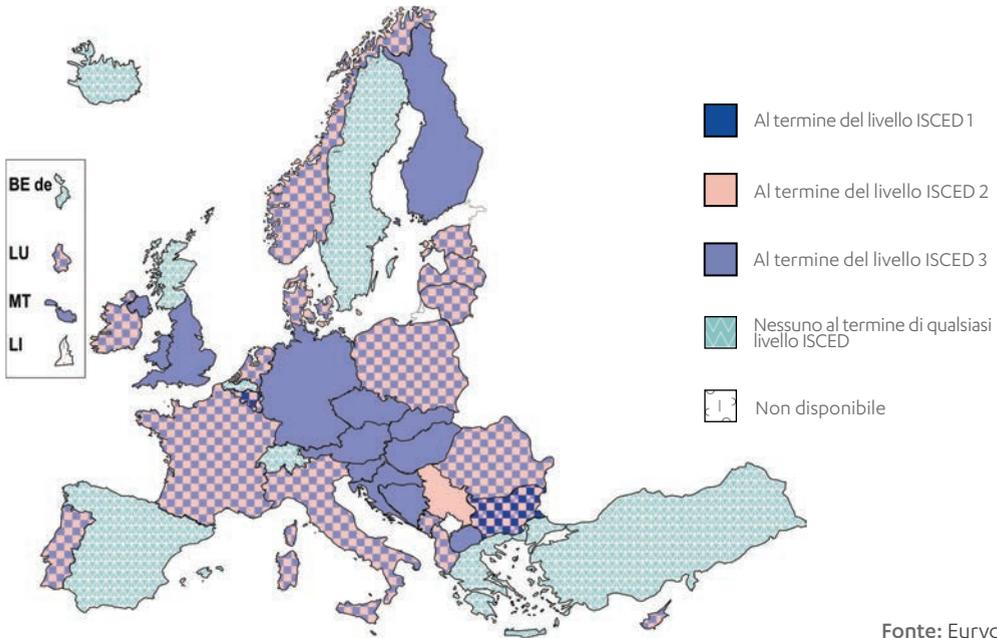
La maggior parte degli esami nazionali viene sostenuta da tutti gli studenti indipendentemente dal tipo di scuola o programma di studio, sebbene a livello ISCED 3 sia leggermente più comune (soprattutto per la matematica) testare solo parte del campione totale. Ad esempio, a livello ISCED 2, in Lussemburgo, nei Paesi Bassi e in Norvegia, solo alcuni studenti vengono esaminati, a seconda del programma di studio e del percorso educativo. Nei Paesi Bassi e in Norvegia, questo vale anche per gli esami di matematica alla fine del livello ISCED 3. Inoltre, l'esame nazionale al termine del livello ISCED 3 in Cechia, Croazia, Ungheria, Austria, Polonia e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) si applica solo ad alcuni studenti, a seconda della loro scelta in termini di area disciplinare/percorso di istruzione.

### **II.9.1.2. Test nazionali standardizzati**

Oltre agli esami nazionali per qualifiche certificate, la maggior parte delle autorità educative di livello superiore organizza anche altri test standardizzati nel corso dei livelli ISCED 1, 2 e 3. Questi test nazionali sono standardizzati dalle autorità educative di livello centrale/superiore e vengono svolti sotto la loro responsabilità. Le procedure per la somministrazione e la valutazione dei test, così come l'impostazione del contenuto, l'interpretazione e l'uso dei risultati, vengono decise a livello centrale/superiore. Tutti gli studenti sostengono i test in condizioni simili e i test sono valutati in modo coerente. In questa sede, non saranno considerati i test ideati a livello scolastico sulla base di un quadro di riferimento di livello centrale/superiore.

La valutazione nazionale degli studenti è una pratica diffusa in Europa, sebbene spesso assuma forme diverse. Questo indicatore include test nazionali sia per finalità sommativa che formative. Sono considerati test obbligatori e opzionali, così come i test nazionali basati su campionatura.

**Figura II.9.1: Esami nazionali per qualifiche certificate nella lingua di insegnamento (ISCED 1-3), 2018/19**



Fonte: Eurydice

### Nota esplicativa

Gli esami nazionali per le qualifiche certificate si riferiscono agli esami formali somministrati al termine dei livelli ISCED 1, 2 o 3. Il superamento di tali esami comporta il rilascio di un certificato o altro documento ufficiale che attesti di aver completato con successo un determinato livello o un intero corso di istruzione.

### Note specifiche per paese

**Lussemburgo, Paesi Bassi e Norvegia:** L'esame nazionale al termine del livello ISCED 2 si applica solo ad alcuni studenti, a seconda del programma di studio e del percorso educativo.

**Cechia, Croazia, Ungheria, Austria, Polonia e Regno Unito (ENG/WLS/NIR):** L'esame nazionale al termine del livello ISCED 3 si applica solo ad alcuni studenti, a seconda della loro scelta in termini di area disciplinare/percorso di istruzione.

**Malta:** Gli esami nazionali si svolgono al termine della parte obbligatoria del livello ISCED 3 (fine dell'undicesimo anno, età 16).

**Svizzera:** Nella maggior parte dei cantoni, gli esami per le qualifiche certificate al termine del livello ISCED 3 corrispondono a test scolastici.

I paesi non segnalano differenze nelle politiche per i test nazionali nella lingua di insegnamento e in quelle relative alla matematica. In altre parole, quando i test nazionali si svolgono a un certo livello ISCED, riguardano sia la lingua di insegnamento che la matematica.

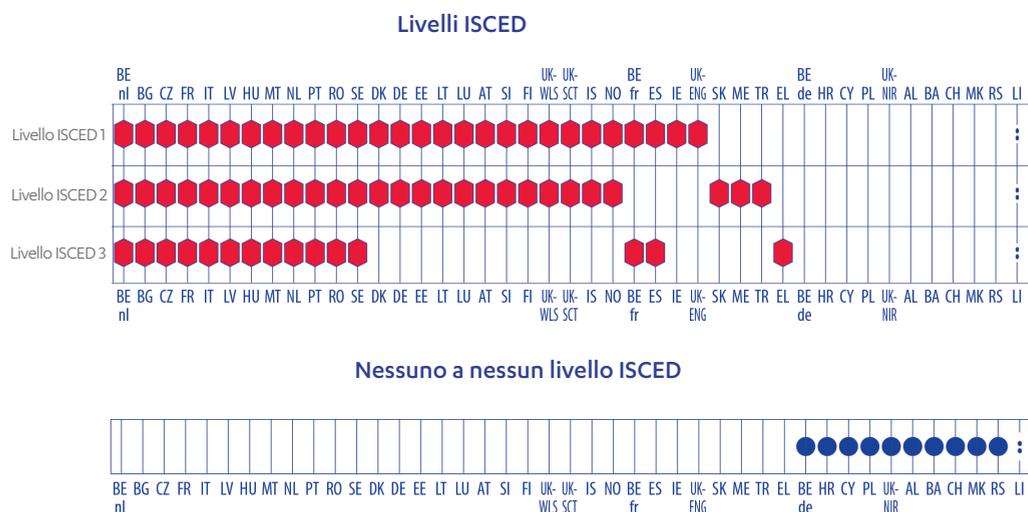
La figura II.9.2 mostra che, nel complesso, i test nazionali sono una pratica diffusa durante il livello ISCED 1 (28 sistemi) e il livello ISCED 2 (27 sistemi), ma diventano meno comuni a livello ISCED 3 (15 sistemi). Tuttavia, poco meno di un terzo di tutti i sistemi (10) non organizza alcun test nazionale aggiuntivo a nessun livello ISCED.

Laddove vengono organizzati test nazionali, esiste un'ampia varietà di approcci in termini di numero di test nei livelli ISCED. Pertanto, dodici sistemi organizzano i test nazionali a ciascun livello ISCED, altri quattordici sistemi lo fanno a due dei tre livelli ISCED, mentre altri sei sistemi organizzano i test solo a un livello ISCED (si veda anche la figura II.9.3).

Inoltre, in Belgio (Comunità francese e fiamminga), Cechia, Finlandia e Montenegro, nessuna delle materie (lingua di insegnamento o matematica) prevede test su base annuale, bensì a rotazione, come stabilito dalle autorità di livello centrale/superiore.

Nella maggior parte dei sistemi con test nazionali, tutti gli studenti di un dato anno scolastico (o classe) sostengono i test. Tuttavia, è vero il contrario in Belgio (Comunità fiamminga), Cechia, Estonia, Spagna, Lituania, Malta e Finlandia, dove tutti i test nazionali sono somministrati a un campione rappresentativo di studenti.

**Figura II.9.2: Test nazionali standardizzati nella lingua di insegnamento (ISCED 1-3), 2018/19**



Fonte: Eurydice

### Nota esplicativa

I test nazionali standardizzati ai livelli ISCED 1, 2 e 3 sono test effettuati sotto la responsabilità dell'autorità educativa di livello centrale/superiore. Le procedure per la somministrazione e la valutazione di tali test, così come l'impostazione del contenuto, l'interpretazione e l'uso dei risultati vengono decisi a livello superiore. Tutti gli studenti sostengono i test in condizioni simili e i quali vengono valutati in modo coerente. I test nazionali standardizzati sono normalmente separati dagli esami nazionali, sebbene possano essere anche aggiunti agli stessi in caso di qualifiche certificate.

La figura II.9.3 mette insieme le informazioni sugli esami nazionali per qualifiche certificate e quelle sui test nazionali aggiuntivi. Il numero totale per sistema rappresenta il numero minimo di esami nazionali e/o altri test nazionali tenuti a ciascun livello ISCED. In realtà, il numero potrebbe essere maggiore, in quanto in alcuni sistemi come Italia, Lussemburgo, Svezia, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) e Islanda, esiste più di un test o esame nazionale a uno o più livelli ISCED.

La figura II. 9.3 dimostra l'esistenza di un'ampia gamma di approcci politici in termini di frequenza degli esami nazionali e di altri test nazionali. Alcuni sistemi organizzano questi esami/test a ogni livello ISCED. Difatti, in Bulgaria si svolgono entrambi a ciascun livello ISCED. In Belgio (Comunità francese), Francia, Italia, Lettonia, Paesi Bassi, Portogallo e Romania, gli esami nazionali o i test nazionali si svolgono in (almeno) cinque occasioni tra i livelli ISCED 1 e 3. Al contrario, le autorità educative di livello centrale/superiore in Grecia, Croazia, Bosnia ed Erzegovina, Macedonia del Nord, Serbia e Turchia organizzano un solo esame o test nazionale tra questi livelli. Infine, in Belgio (Comunità tedesca) e Svizzera, non vi sono né esami nazionali, né altri test nazionali, né in lingua di insegnamento né in matematica.

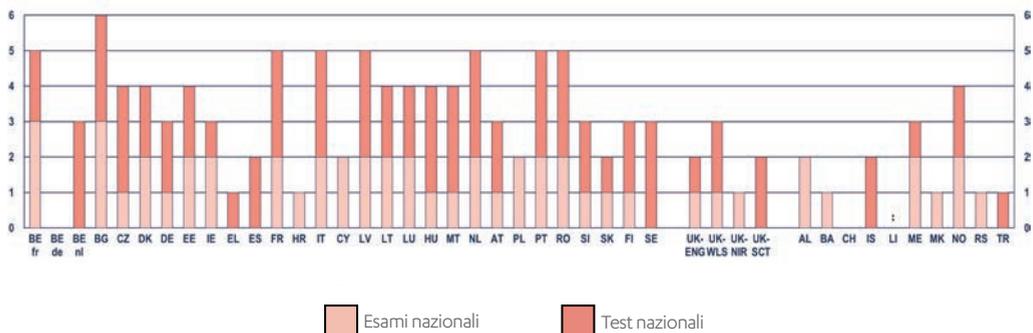
### Differenze tra le scuole

Mentre le politiche nazionali sugli esami nazionali per titoli certificati tendono ad applicarsi a tutte le scuole, indipendentemente dal loro tipo, vi è una maggiore variazione per quanto riguarda i test standardizzati nazionali. Ad esempio, a Malta, alcune scuole private dipendenti dallo Stato non sono obbligate a partecipare a tutti i test nazionali (livelli ISCED 1, 2, 3 nell'istruzione obbligatoria), ma possono stabilire i propri test.

#### II.9.1.3. Pubblicazione dei risultati dei test delle singole scuole

La pubblicazione dei risultati dei test scolastici può fornire informazioni trasparenti sul rendimento scolastico a genitori e altre parti interessate; tuttavia, ha dei limiti in termini di misurazione della qualità delle singole scuole, in quanto non sempre è accompagnato da tutti gli

**Figura II.9.3: Esami nazionali per qualifiche certificate o altri test nazionali nella lingua di insegnamento (ISCED 1-3), 2018/19**



Fonte: Eurydice

### Nota esplicativa

La figura mostra il numero totale di esami nazionali per qualifiche certificate, oltre ad altri test nazionali standardizzati somministrati tra i livelli ISCED 1 e 3. Il numero totale rappresenta il numero minimo di esami nazionali e/o altri test nazionali tenuti a ciascun livello ISCED. In realtà, il numero può essere maggiore, in quanto in alcuni sistemi esiste più di un test o esame nazionale a uno o più livelli ISCED.

### Nota specifica per paese

**Regno Unito (ENG/WLS/NIR):** gli esami nazionali per qualifiche certificate si svolgono in due momenti nel corso del livello ISCED 3. Gli esami GCSE sono sostenuti al termine della fase obbligatoria a tempo pieno del livello ISCED 3 (età 16), mentre gli esami per i livelli A o simili hanno luogo al termine del livello ISCED 3 post-obbligatorio (età 18/19).

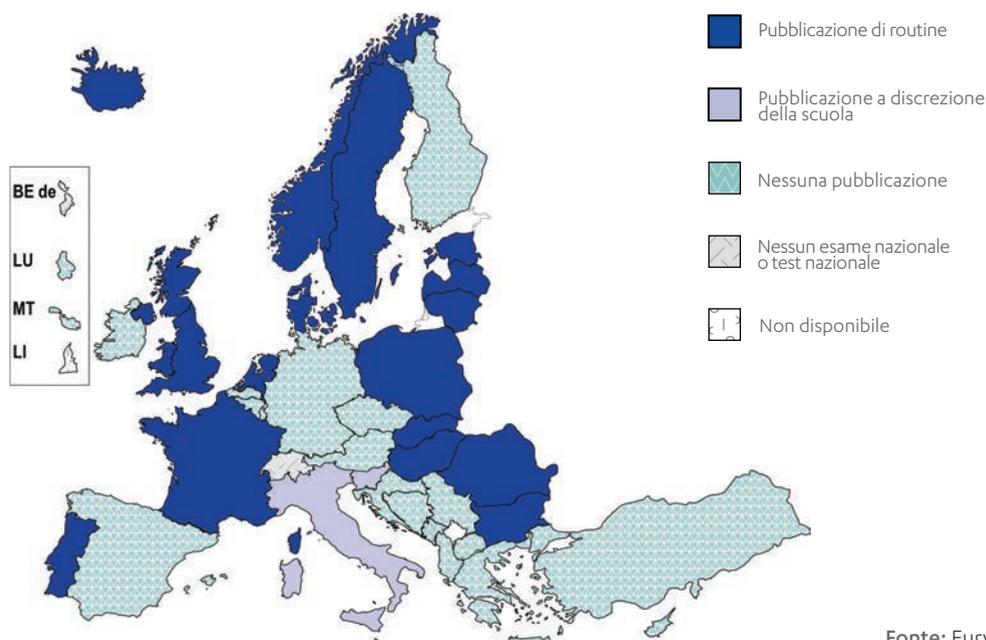
indicatori contestuali rilevanti (Faubert, 2009). Nei paesi in cui i genitori sono liberi di scegliere tra le diverse scuole, la pubblicazione dei risultati aggregati dei test può avere un impatto più elevato sulla pratica scolastica, ad esempio dando maggiore importanza alla preparazione dei test. Essa può anche contribuire a una maggiore concorrenza tra le scuole (Eurydice, 2009).

Nell'ultimo decennio, la tendenza a pubblicare i risultati dei test scolastici individuali si è diffusa maggiormente in Europa, sebbene i paesi continuino a essere divisi in termini di approcci politici adottati. Le politiche messe in atto possono spaziare dalla pubblicazione sistematica di routine dei risultati al divieto ufficiale di classifiche scolastiche sulla base dei risultati degli esami e/o dei test nazionali (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2012).

La figura II.9.4 evidenzia come solo circa la metà di tutti i sistemi disponga di regolamenti di livello centrale/superiore atti a garantire la pubblicazione dei risultati dei test delle singole

scuole in almeno alcuni esami nazionali e/o test nazionali aggiuntivi. Quando i risultati dei test vengono pubblicati, solitamente questo si applica a tutte le scuole. Tuttavia, in Italia e in Slovenia, la singola scuola decide se pubblicare o meno i risultati dei propri test.

**Figura II.9.4: Pubblicazione dei risultati delle singole scuole negli esami nazionali e/o nei test nazionali standardizzati (ISCED 1-3), 2018/19**



Fonte: Eurydice

### Nota esplicativa

La figura mostra le politiche per la pubblicazione dei risultati degli esami nazionali per qualifiche certificate e altri test standardizzati nazionali svolti tra i livelli ISCED 1 e 3.

### Note specifiche per paese

**Spagna:** la situazione varia a seconda della Comunità autonoma di riferimento. Castiglia-La Mancia riferisce che i risultati aggregati delle singole scuole sono resi pubblici.

**Francia:** nessuna pubblicazione dei risultati delle singole scuole a livello ISCED 1.

Spesso, esistono disposizioni diverse per gli esami centrali e i test nazionali standardizzati.

Ad esempio, in **Estonia**, i risultati del test nazionale standardizzato vengono resi pubblici entro il 1° novembre di ogni anno o, nel caso dei test elettronici, un mese dopo il completamento dei test. Tuttavia, i nomi delle scuole partecipanti al campione non vengono pubblicati. Solamente, i risultati degli esami nazionali al termine dell'istruzione secondaria superiore sono pubblicati per singola scuola, sebbene le scuole non siano classificate.

In **Italia**, la pubblicazione nei quadri dei risultati delle singole scuole relativamente agli esami centrali al termine dei livelli ISCED 2 e 3 è obbligatoria per ogni scuola. La pubblicazione sul sito web della scuola dei risultati delle singole scuole per i test nazionali standardizzati (prove INVALSI) dipende dalla decisione di ciascuna scuola e non viene eseguita regolarmente.

In **Ungheria**, per la Valutazione nazionale delle competenze di base, i risultati a livello scolastico sono pubblicati sul sito web dell'autorità educativa. I risultati degli esami di fine studi secondari sono disponibili su richiesta (i dati personali sono resi anonimi, ma il database di ricerca contiene gli identificativi della scuola).

In **Lituania**, i risultati del Test nazionale di conseguimento degli studenti vengono annunciati pubblicamente solo previo consenso da parte di ciascuna scuola. I risultati degli Esami di istruzione di base sono pubblicati sul sito web del Centro nazionale per gli esami.

Quando vengono pubblicati i risultati scolastici, vengono utilizzati diversi formati e forniti diversi dati aggiuntivi.

In **Lettonia**, i risultati aggregati vengono pubblicati insieme alle statistiche sul rendimento a livello nazionale, locale e scolastico in base al tipo di scuola.

In **Portogallo**, i risultati degli esami nazionali sono pubblici per legge e vengono utilizzati dai media per creare classifiche scolastiche, sulla base di semplici punteggi medi. Negli ultimi anni, le critiche circa l'enfasi eccessiva sui risultati degli esami hanno portato a un passaggio verso test a bassa posta in gioco, nonché alla pubblicazione da parte del Ministero di indicatori più equi (ad esempio, la capacità della scuola di migliorare i risultati precedenti/attesi degli studenti).

Nel **Regno Unito (Irlanda del Nord)**, i risultati degli esami GCSE (al termine della fase obbligatoria del livello ISCED 3, *Key Stage 4*, età 16 anni) e degli esami sostenuti al termine dell'istruzione ISCED 3 post-obbligatoria (età 18/19 anni) sono pubblicati online per l'intera Irlanda del Nord. Le singole scuole devono pubblicare i loro risultati negli esami GCSE e altri dati sul rendimento nel loro prospetto scolastico sul sito web di riferimento, nonché nella relazione annuale dei *governors* ai genitori.

In alcuni dei sistemi in cui i regolamenti di livello centrale/superiore non richiedono la pubblicazione dei risultati scolastici individuali, queste informazioni vengono conservate e utilizzate all'interno della scuola. Tali risultati dei test possono anche essere analizzati e discussi internamente al rispettivo Ministero dell'istruzione, come, ad esempio, avviene in Lussemburgo e Spagna. In altri casi, la pubblicazione dei risultati può ancora avvenire su iniziativa delle singole scuole e/o quando sono soddisfatte ulteriori condizioni.

In **Belgio (Comunità fiamminga)**, le scuole non sono autorizzate a pubblicare i risultati dei loro studenti, a meno che non abbiano l'autorizzazione esplicita da parte di ciascun individuo.

In **Irlanda**, una scuola può scegliere di pubblicare i risultati dei test aggregati, se lo desidera. Il *Department of Education* non rende pubblici i risultati delle singole scuole. A tale istituto è vietato, per legge, fornire informazioni e dati che potrebbero portare all'elaborazione di classifiche.

In **Slovenia**, la scuola decide se pubblicare i risultati dei test. Tuttavia, è vietato dalla legge classificare le scuole in base a questi risultati dei test.

## II.9.2. Valutazione esterna delle scuole

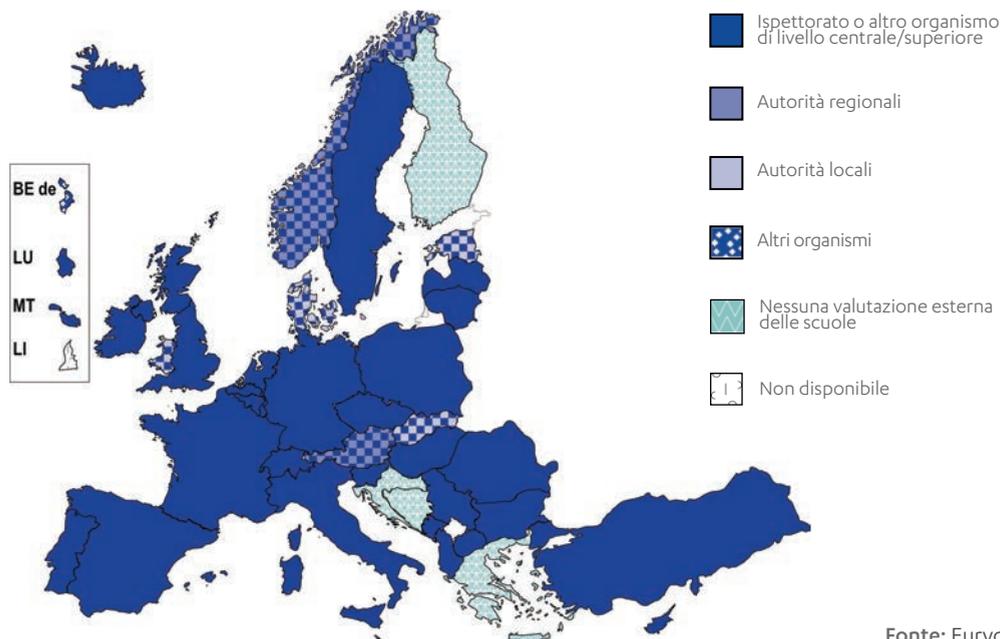
La valutazione esterna delle scuole si propone di monitorare e migliorare sia il modo in cui lavorano le scuole che i risultati che ottengono. Il processo, solitamente, si concentra su attività educative e gestionali ed è condotto da valutatori esterni alla singola scuola. I valutatori sono spesso impiegati da un ente di verifica che riferisce alle autorità responsabili dell'istruzione. I risultati sono presentati in un rapporto generale che considera risultati o processi, o entrambi, sebbene, solitamente, non si occupi della performance dei singoli membri del personale. (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015).

Gli effetti della valutazione scolastica sul miglioramento della scuola e sui risultati degli studenti non sono facili da misurare. I dati dei sondaggi nel Regno Unito e nei Paesi Bassi indicano che le scuole ritengono che le ispezioni contribuiscano a migliorare la qualità, anche nei casi in cui ciò viene fatto indirettamente. In particolare, si ritiene che feedback di qualità e suggerimenti per il miglioramento abbiano un impatto positivo. Alcuni studi rilevano che i rapporti di ispezione negativi possono indurre ad agire per migliorare il rendimento, mentre altri riscontrano un effetto scarso, se non nullo, delle ispezioni sui risultati degli studenti (Klerks, 2012; Ehren et al., 2013).

### II.9.2.1. Enti responsabili e frequenza delle valutazioni

In tutta Europa, la valutazione esterna delle scuole è divenuta uno strumento sempre più importante per monitorare la qualità dell'istruzione. La figura II.9.5 evidenzia come la maggior parte dei paesi europei abbia stabilito politiche per la valutazione esterna delle scuole (Grecia, Croazia, Finlandia e Bosnia ed Erzegovina costituiscono le eccezioni). Nella maggior parte dei paesi, le valutazioni sono effettuate da un ispettorato o da un altro organo di livello centrale/superiore. In alcuni casi, ciò viene fatto congiuntamente con le autorità regionali (Austria e Norvegia) o locali (Danimarca, Slovacchia e Regno Unito - Galles). In Estonia, vengono effettuate due valutazioni esterne delle scuole separate: una da parte del Ministero dell'istruzione e della ricerca e l'altra da parte delle autorità locali.

Figura II.9.5: Organismi responsabili della valutazione esterna delle scuole (ISCED 1-3), 2018/19



Fonte: Eurydice

#### Note specifiche per paese

**Belgio (BE fr):** le valutazioni non sono regolari e non includono tutte le scuole.

**Belgio (BE de):** la *Autonome Hochschule der Deutschsprachige Gemeinschaft* effettua la valutazione esterna.

**Francia:** i regolamenti centrali prevedono la valutazione esterna delle scuole e consentono iniziative di valutazione scolastica a livello locale. Valutazioni specifiche sono condotte su diversi aspetti dell'istruzione da parte di autorità di livello centrale/superiore. È in discussione l'istituzione di un Consiglio di valutazione scolastica che sarebbe responsabile di fornire un quadro nazionale più sistematico per la valutazione a livello scolastico.

**Polonia:** la valutazione esterna della scuola è svolta dalle agenzie regionali dell'ispettorato sotto il controllo del governo centrale.

**Lussemburgo:** per valutazione esterna si intende una valutazione sistematica della qualità delle scuole, seppur escludendo la valutazione delle singole scuole.

**Norvegia:** la valutazione esterna delle scuole non considera direttamente l'insegnamento e l'apprendimento, ma si occupa del rispetto della legislazione e di altri regolamenti.

**Svizzera:** le normative cantionali possono variare.

In alcuni sistemi, le valutazioni esterne delle scuole si svolgono a intervalli regolari che possono variare da ogni tre (Cipro) o quattro anni (Paesi Bassi), a ogni cinque (Portogallo), sei (Cechia) o sette anni (Lituania e Regno Unito - Galles). In Spagna, le valutazioni esterne delle scuole vengono effettuate ogni anno in alcune Comunità autonome (Comunità Forale della Navarra, Castiglia-La Mancia, Estremadura e Comunità Valenciana).

La regolarità delle valutazioni può variare a seconda del loro scopo specifico.

In **Slovacchia**, le valutazioni complete si svolgono una volta ogni cinque anni; valutazioni tematiche e informative vengono svolte ove necessario, a seconda delle finalità. Le ispezioni di follow-up vengono eseguite nelle scuole che hanno dovuto intraprendere misure per rimediare ai punti deboli riscontrati nel corso di un'ispezione precedente.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, le nuove scuole saranno normalmente ispezionate entro tre anni dall'apertura. Le scuole giudicate "buone" nella loro precedente ispezione, vengono ispezionate ogni quattro anni circa. Le scuole giudicate "eccezionali" sono esentate dall'ispezione di routine.

In altri sistemi (Danimarca, Italia, Polonia, Svezia, Regno Unito - Irlanda del Nord, Norvegia e Albania), non è prevista una frequenza regolare per le valutazioni esterne delle scuole. Per contro, le valutazioni si svolgono ogni anno in un campione di scuole che vengono selezionate casualmente, o sulla base di una valutazione del rischio.

In **Danimarca**, il Ministero dell'istruzione effettua ogni anno uno screening generale relativo alla qualità delle scuole pubbliche. I dati utilizzati includono i risultati dei test del nono anno in danese, matematica, inglese e fisica/chimica; la transizione degli alunni da livello ISCED 2 a livello ISCED 3; riferimenti socio-economici; e i risultati dell'indagine nazionale obbligatoria annuale sul benessere degli alunni. Le scuole che si distinguono vengono analizzate ulteriormente e alcune vengono selezionate per la valutazione esterna delle scuole.

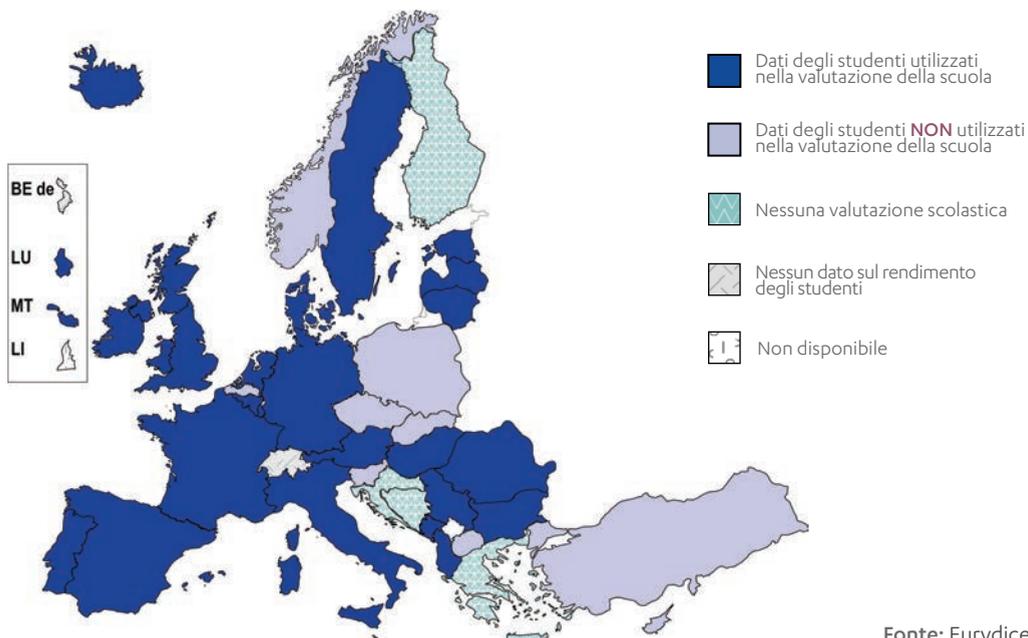
In **Svezia** vengono effettuati controlli di qualità regolari presso le scuole che si ritiene abbiano esigenze di sviluppo. Tali scuole vengono identificate sulla base dei loro risultati e di un sondaggio effettuato tra studenti, genitori e personale educativo. Le revisioni tematiche della qualità sono occasionali e un piccolo numero di scuole viene selezionato in modo casuale.

### II.9.2.2. Utilizzo dei dati sul rendimento degli studenti nella valutazione delle scuole

Nella maggior parte dei casi, quando si formulano giudizi sulla qualità della scuola, i valutatori esaminano una varietà di informazioni provenienti da fonti diverse. Ciò include, spesso, i dati sul rendimento degli studenti, che possono essere tratti da esami stabiliti a livello centrale, test standardizzati a livello nazionale, valutazione degli insegnanti, sondaggi internazionali e dati sulla progressione degli studenti. Vengono utilizzati, inoltre, altri tipi di informazioni, sebbene meno frequentemente, come i risultati nel mercato del lavoro o le indagini sulla soddisfazione degli studenti o dei genitori (Commissione europea/EACEA/Eurydice, Indicatori strutturali 2016).

A seconda del tipo di sistema di *accountability* in atto, i risultati degli esami nazionali e/o di altri test nazionali possono essere utilizzati per monitorare il rendimento scolastico. La figura II.9.6 mostra che solamente 27 sistemi utilizzano i dati sul rendimento degli studenti provenienti da esami centrali o altri test standardizzati a livello nazionale, nella valutazione esterna delle scuo-

**Figura II.9.6: Uso dei dati sul rendimento degli studenti provenienti da esami e altri test nazionali nella valutazione esterna delle scuole (ISCED 1-3), 2018/19**



### Note specifiche per paese

**Cechia:** i dati sul rendimento degli studenti vengono presi in considerazione durante le valutazioni esterne delle scuole, ma non come criterio di valutazione diretto.

**Spagna:** la situazione può variare a seconda della Comunità autonoma. Andalusia, Castiglia e León, Comunità Valenciana e la città di Ceuta riferiscono che i dati sul rendimento degli studenti provenienti da esami e/o altri test nazionali non vengono utilizzati nella valutazione esterna delle scuole.

**Islanda:** l'uso dei dati sul rendimento degli studenti riguarda solo la valutazione della scuola preso i livelli ISCED 1 e 2.

le. In altri sistemi, la valutazione esterna delle scuole non ha luogo (Grecia, Croazia, Finlandia e Bosnia ed Erzegovina) oppure i dati sul rendimento degli studenti non sono disponibili (Belgio - Comunità tedesca e Svizzera). In altri nove sistemi, i dati degli esami e/o di altri test nazionali non vengono utilizzati in tale contesto, poiché la valutazione esterna delle scuole riguarda principalmente i processi scolastici e il rispetto delle normative.

### II.9.2.3. Risultati potenziali della valutazione scolastica

Solitamente, i risultati del processo di valutazione includono l'emissione di una serie di giudizi e raccomandazioni. A seconda del contesto nazionale, ciò potrebbe innescare l'attuazione di una serie di misure che aiutino le scuole ad affrontare le debolezze individuate<sup>4</sup>.

I risultati possono essere suddivisi in tre gruppi principali: misure di miglioramento, sanzioni e riconoscimento delle buone pratiche. La figura II.9.7 mostra che la maggior parte dei paesi si concentra sul primo gruppo, ad eccezione dei Paesi Bassi dove vengono utilizzate solo le sanzioni. Al contrario, Lettonia, Malta, Svezia e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) riferiscono i risultati di ciascuno dei tre gruppi.

Le misure di miglioramento possono includere una serie specifica di raccomandazioni. Queste sono emesse dalle autorità in quasi tutti i sistemi (Paesi Bassi e Polonia costituiscono le eccezioni). Inoltre, in più della metà di tutti i sistemi, i valutatori prevedono un follow-up della valutazione, come un'ulteriore ispezione o un riesame del modo in cui la scuola ha affrontato le debolezze identificate. Un altro risultato comune consiste nell'obbligo di redigere un piano per il miglioramento della scuola. L'offerta di formazione o di risorse aggiuntive viene citata meno spesso.

Le sanzioni finanziarie o di altro tipo sono molto meno comuni e vengono utilizzate solo in un terzo di tutti i sistemi (Belgio - Comunità fiamminga, Cechia, Lettonia, Malta, Paesi Bassi, Austria, Polonia, Romania, Slovenia, Svezia e Regno Unito - Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord). A seconda del sistema, le sanzioni finanziarie possono includere multe, mentre altre sanzioni possono comportare il licenziamento del capo d'istituto, la riorganizzazione della scuola (ad esempio, attraverso una fusione con un'altra scuola), il ritiro della licenza di esercizio o, in ultima analisi, la chiusura della scuola.

Il riconoscimento delle buone pratiche è menzionato come risultato in undici sistemi (Danimarca, Spagna, Francia, Lettonia, Lituania, Malta, Portogallo, Svezia e Regno Unito - Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord). Le azioni qui riportate includono il riconoscimento ufficiale di buone pratiche e la diffusione di pratiche che si sono dimostrate efficaci o mostrano risultati promettenti.

---

4 Per ulteriori informazioni circa le politiche nazionali sulla valutazione delle scuole, si veda Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015. *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*.



## II.9.2.4. Pubblicazione di rapporti di valutazione

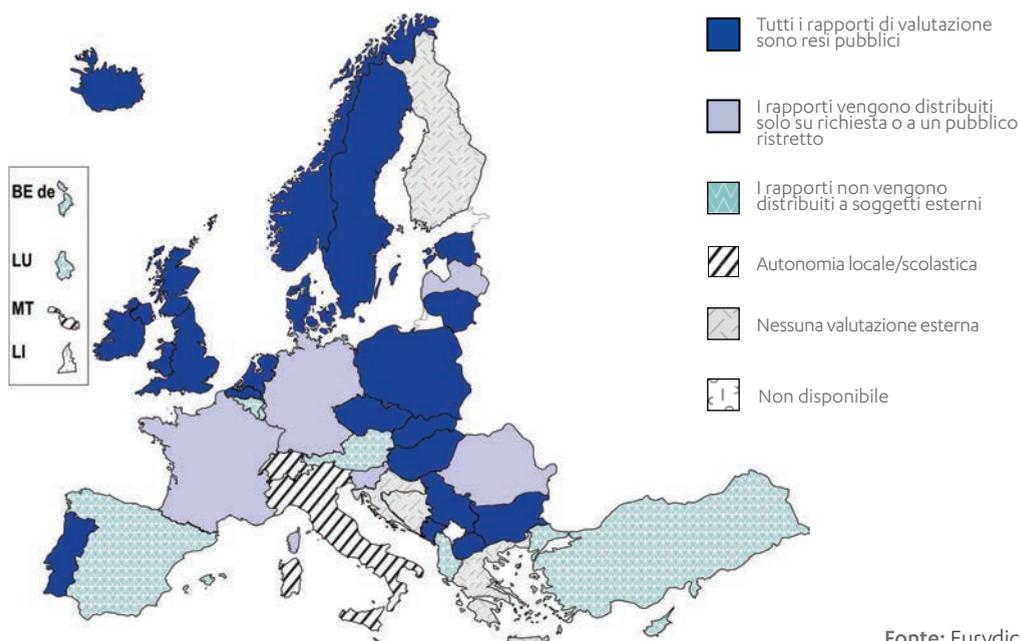
La figura II.9.8 mostra gli approcci adottati per la pubblicazione dei rapporti di valutazione. In oltre la metà dei sistemi che effettuano la valutazione esterna delle scuole, tutti i rapporti di valutazione sono resi pubblici (22 sistemi). I rapporti sono generalmente pubblicati sul sito web ufficiale dell'Ispektorato o di altro organismo di livello centrale/superiore e/o sui siti web delle singole scuole e dei comuni. In altri cinque sistemi (Germania, Francia, Lettonia, Romania e Slovenia), i rapporti vengono distribuiti solo su richiesta o a un pubblico ristretto.

In **Germania**, il rapporto o parti di esso vengono distribuiti al capo d'istituto, agli insegnanti, ai genitori e/o ai rappresentanti degli studenti, nonché alle autorità di vigilanza scolastica.

In **Lettonia**, la parte pubblica del rapporto è pubblicata sui siti web, sebbene l'intero rapporto sia disponibile solo per la scuola, il governo locale, il fondatore della scuola e il Ministero dell'istruzione.

Per contro, in otto sistemi (Belgio - Comunità francese e tedesca, Spagna, Cipro, Lussemburgo, Austria, Albania e Turchia), i rapporti di valutazione non sono a disposizione di soggetti esterni. Infine, la pratica varia in Italia, Malta e Svizzera, in quanto le decisioni in questo settore sono soggette all'autonomia locale e/o scolastica.

Figura II.9.8: Pubblicazione dei risultati della valutazione esterna delle scuole (ISCED 1-3), 2018/19



### Note specifiche per paese

**Germania:** i regolamenti variano tra i *Länder*. Di norma, il rapporto o parti di esso vengono distribuiti al capo d'istituto, agli insegnanti, ai genitori e/o agli alunni o ai loro rappresentanti, nonché alle autorità di vigilanza scolastica. In alcuni *Länder*, le scuole possono decidere di pubblicare il rapporto di valutazione.

**Svizzera:** le normative cantonali variano. In alcuni Cantoni, le scuole devono rendere pubblica almeno una sintesi del rapporto di valutazione.

## Valutazione esterna delle scuole: differenze tra i tipi di scuola

Nella maggior parte dei sistemi educativi, non vi sono differenze nelle procedure di valutazione tra scuole pubbliche e private dipendenti dallo Stato, o tra diversi tipi di scuola. Ciò implica che in questi sistemi, tutte le scuole, indipendentemente dal settore, vengono riviste esternamente seguendo gli stessi criteri e processi. Tuttavia, in alcuni sistemi vi sono alcune differenze per le scuole private che dipendono dallo Stato, le quali, ad esempio, potrebbero non essere valutate da un ente di livello centrale/superiore, ma da altre parti interessate, oppure la valutazione della scuola esterna da parte di organismi di livello centrale/superiore potrebbe non essere obbligatoria.

Ad esempio, in **Danimarca**, la valutazione esterna delle scuole private dipendenti dallo Stato viene effettuata a livello locale dal consiglio dei genitori e da un supervisore scolastico designato. Il Ministero dell'istruzione potrebbe essere coinvolto in una fase successiva, a seconda delle conclusioni della valutazione locale e dei risultati della scuola nel test standardizzato a livello nazionale alla fine del nono anno (transizione da livello ISCED 2 a livello ISCED 3).

In **Germania**, le scuole pubbliche sono valutate su base regolare (ogni tre-sei anni) in merito agli standard educativi della Conferenza permanente dei Ministri dell'istruzione e degli affari culturali, nonché ai quadri di riferimento specifici del territorio per la qualità della scuola. Al contrario, le scuole private dipendenti dallo Stato, in alcuni *Länder*, possono essere sottoposte a valutazione esterna solo su base volontaria.

## II.10. SOSTEGNO ALLE SCUOLE SVANTAGGIATE

### Risultati principali

La ricerca accademica evidenzia come l'ambiente sociale di una scuola possa influenzare il rendimento scolastico individuale. Le scuole svantaggiate, ossia quelle che iscrivono alte percentuali di studenti provenienti da contesti socioeconomici bassi, hanno generalmente un rendimento scolastico inferiore alla media. Inoltre, spesso mancano di risorse e affrontano maggiori problemi a livello di disciplina, il che rende difficile l'apprendimento.

La concentrazione di studenti provenienti da contesti socioeconomici bassi presso scuole svantaggiate può verificarsi a causa della segregazione residenziale, o può anche essere il risultato non intenzionale di politiche scolastiche, quali la scelta della scuola, le ammissioni e la scelta del percorso di istruzione.

Al fine di ridurre le disuguaglianze in termini di rendimento scolastico e degli studenti, le autorità di livello centrale/superiore possono scegliere diverse opzioni politiche: correggere lo squilibrio nella composizione socioeconomica delle scuole, fornire un sostegno mirato alle scuole svantaggiate, fornire incentivi per incoraggiare i buoni insegnanti a lavorare presso tali scuole.

- Le autorità di livello centrale/superiore, in meno della metà di tutti i sistemi educativi, attuano misure per migliorare la composizione socioeconomica delle scuole. Queste misure, solitamente, si concentrano sulle politiche di ammissione a scuola e sulle pratiche di raggruppamento in classe. In rari casi, le autorità educative hanno apportato cambiamenti strutturali, istituendo nuovi tipi di scuola con l'obiettivo esplicito di creare una composizione scolastica più equilibrata. Altrove, i bacini di utenza delle scuole sono stati adeguati.
- Nonostante tali sforzi, scuole con un gran numero di studenti svantaggiati continuano a essere presenti in molti sistemi educativi e possono incontrare problemi in termini di rendimento di clima scolastici. Riconoscendo la necessità di misure mirate, le autorità educative, in oltre la metà di tutti i sistemi, garantiscono un sostegno finanziario o non finanziario aggiuntivo a queste scuole.
- La concessione di incentivi per attrarre insegnanti nelle scuole svantaggiate è meno comune nei sistemi educativi europei, nonostante le sfide ampiamente riconosciute affrontate da queste scuole nell'assumere personale adeguatamente qualificato.
- Nel complesso, sono stati identificati tre modelli distinti in termini di definizione delle politiche in tale settore:
  - 11<sup>1</sup> sistemi educativi hanno messo in atto tutte e tre le tipologie di misure;
  - 26<sup>2</sup> sistemi adottano almeno una politica, solitamente atta a fornire sostegno aggiuntivo alle scuole svantaggiate;
  - cinque<sup>3</sup> sistemi non hanno nessuna di queste politiche in atto.

1 Belgio (Comunità francese e fiamminga), Spagna, Francia, Ungheria, Polonia, Portogallo, Slovacchia, Slovenia, Svezia e Regno Unito (Inghilterra).

2 Belgio (Comunità tedesca), Bulgaria, Cechia, Danimarca, Germania, Estonia, Irlanda, Grecia, Italia, Cipro, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Paesi Bassi, Austria, Romania, Finlandia, Regno Unito (Galles, Irlanda del Nord e Scozia), Svizzera, Islanda, Montenegro, Macedonia del Nord, Norvegia e Serbia.

3 Croazia, Malta, Albania, Bosnia ed Erzegovina e Turchia.

La misurazione del rendimento scolastico è divenuta una pratica comune tra i sistemi educativi europei, e la disparità tra le scuole all'interno dei sistemi educativi è stata oggetto di molti dibattiti. Sono stati citati molti fattori diversi che influenzano il rendimento delle scuole e alcuni di questi si riferiscono al contesto socioeconomico degli studenti. La "composizione socioeconomica delle scuole" e i relativi "effetti tra pari" possono influire sul rendimento degli studenti. Le scuole che iscrivono un'elevata percentuale di studenti provenienti da contesti socioeconomici più bassi (a volte denominate anche scuole svantaggiate) hanno un rendimento medio inferiore rispetto alle scuole che iscrivono un'elevata percentuale di studenti provenienti da contesti socioeconomici più alti. Anche le scuole svantaggiate ottengono risultati inferiori rispetto alla media nazionale (OCSE, 2016a).

La composizione socioeconomica delle scuole può riflettere quella dell'area in cui si trova la scuola. Nelle zone rurali o nelle regioni con risorse scarse e un'elevata povertà tra la popolazione residente, un'alta percentuale di studenti può provenire da contesti socioeconomici inferiori. Nelle città in cui le persone di diversa estrazione socioeconomica sono distribuite in modo non uniforme (a causa dei prezzi delle case, delle infrastrutture, delle reti sociali, ecc.), le scuole locali possono rispecchiare queste differenze residenziali. Come mostrano i dati empirici, in alcuni paesi, l'iscrizione degli studenti nelle scuole in base al luogo di residenza è positivamente correlata alla segregazione sociale nelle scuole (ovvero, una distribuzione non uniforme di studenti provenienti da contesti socioeconomici diversi tra le scuole) (OCSE, 2019c).

In alternativa, la distribuzione non uniforme di studenti provenienti da contesti socioeconomici diversi può anche essere il risultato non intenzionale delle politiche scolastiche. I dati PISA mostrano anche che "la segregazione sociale è aumentata maggiormente nei paesi in cui i criteri basati sulla residenza hanno perso importanza" (OCSE, 2019a). La mancanza di diversità socioeconomica può essere l'effetto non intenzionale delle politiche scolastiche, compresa la scelta della scuola (si veda il capitolo II.4) e le politiche di ammissione (si veda il capitolo II.5). Ad esempio, se gli studenti maggiormente avvantaggiati possono rinunciare alla scuola di quartiere, al contrario dei loro coetanei svantaggiati, ciò potrebbe portare ad avere scuole con un'alta percentuale di studenti svantaggiati (OCSE, 2019c). La distribuzione non uniforme degli studenti può anche essere correlata alla selezione precoce basata sul rendimento in sistemi in cui il contesto familiare è strettamente correlato ai risultati scolastici degli studenti.

Le scuole che iscrivono un gran numero di studenti svantaggiati affrontano una serie di sfide nel migliorare il rendimento degli studenti e non sempre sono sufficientemente at-

trezzate per affrontarle (OECD, 2012; OECD, 2018a; OECD, 2018c). Queste scuole, spesso, mancano di risorse, comprese attrezzature e personale qualificato (OCSE, 2016a). Nelle scuole svantaggiate, i problemi disciplinari si verificano anche più spesso, il che rende l'apprendimento più difficile e priva gli studenti di tempo prezioso per l'apprendimento (Thrupp, 1997). Le autorità educative di livello centrale/superiore hanno diversi strumenti politici a loro disposizione per affrontare queste sfide. Da un lato, le misure politiche atte ad affrontare la distribuzione non uniforme di studenti provenienti da contesti socioeconomici bassi possono affrontare la dimensione abitativa o dell'inclusione sociale; tuttavia, il presente rapporto è strettamente limitato alle politiche scolastiche. Le misure educative più comunemente citate in letteratura sono relative alla scelta scolastica e alle politiche di ammissione a scuola (OCSE, 2010), che mirano a riequilibrare la distribuzione socioeconomica degli studenti tra le scuole. Queste includono politiche di scelta controllata (si vedano la figura II.10.1 e i Capitoli II.4 e 5). D'altra parte, al fine di sostenere le scuole svantaggiate, le autorità possono anche fornire misure mirate per compensare le difficoltà specifiche che devono affrontare (OCSE, 2019a).

Il presente capitolo si concentra su politiche e misure di livello centrale/superiore attuate allo scopo di:

- migliorare la diversità socioeconomica delle scuole;
- affrontare le sfide in termini di domanda e offerta di insegnanti presso le scuole svantaggiate;
- fornire ulteriore sostegno finanziario o non finanziario alle scuole svantaggiate.

### **II.10.1. Misure di livello centrale/superiore per migliorare la diversità socioeconomica nelle scuole**

Il sostegno sociale di una scuola ha un impatto sul rendimento dei singoli studenti. Questo "effetto compositivo" è in parte dovuto agli "effetti tra pari" correlati (come il gruppo di pari motiva direttamente o interrompe l'apprendimento di ciascuno studente) (Ammermueller e Pischke, 2006; van Ewijk e Sleegers, 2010; Epple e Romano, 2011), ma anche agli effetti cumulativi risultanti da alcuni processi scolastici influenzati dalla composizione socioeconomica della scuola: istruzione scolastica, organizzazione scolastica e processi di gestione (Thrupp, 1997; Thrupp et al, 2002). Mentre l'effetto compositivo influenza, positivamente o negativamente, il rendimento di tutti gli studenti, alcuni gruppi di studenti sono più sensibili all'effetto compositivo rispetto ad altri. Ciò avviene

nel caso degli studenti provenienti da contesti socioeconomici bassi. (Opdenakker et al, 2002; Benito et al, 2014).

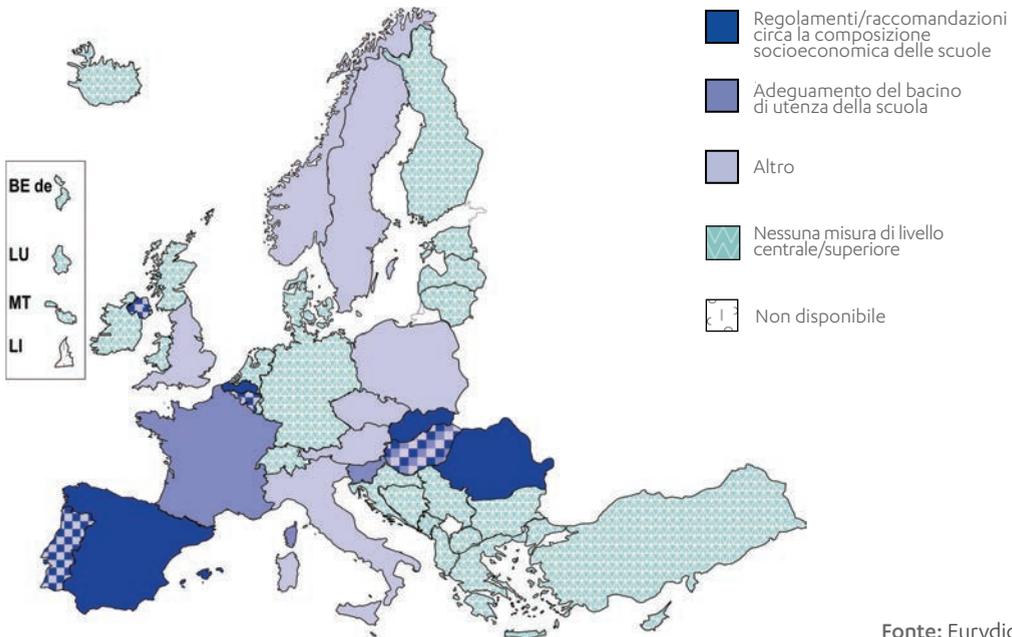
Le indagini internazionali mostrano che gli studenti svantaggiati hanno più spesso risultati scarsi (si veda il capitolo I.2). Inoltre, trovarsi in una scuola con un'alta percentuale di studenti svantaggiati può porre ulteriori sfide ai singoli studenti per ottenere buoni risultati (van Ewijk e Slegers, 2010). Le scuole svantaggiate sono meno in grado di attrarre insegnanti buoni e altamente qualificati, sperimentano un clima disciplinare peggiore rispetto alle scuole avvantaggiate, e le aspettative degli insegnanti sono inferiori (Thrupp, 1997; OCSE 2016a). Di conseguenza, gli studenti delle scuole svantaggiate potrebbero non ottenere buoni risultati non solo a causa del contesto da cui provengono, ma anche perché la scuola non dispone delle risorse e dei processi necessari per il successo scolastico. Al contrario, è più probabile che gli studenti svantaggiati in scuole maggiormente diversificate dal punto di vista sociale, e quindi con un clima scolastico più favorevole con risorse adeguate, ottengano buoni risultati (Thrupp, 1997). In altre parole, diversificare (desegregare) le scuole potrebbe avere un effetto positivo significativo sui livelli di uguaglianza educativa, sebbene l'impatto sull'efficienza dell'istruzione non sia così chiaro (Benito et al., 2014).

Inoltre, nei sistemi in cui gli studenti vengono selezionati nelle scuole in base al rendimento, la differenza di rendimento tra le scuole è maggiore rispetto ai sistemi che non prevedono selezione su questa base (istruzione comprensiva). Le variazioni tra le scuole in termini di rendimento degli studenti, spesso, si riferiscono al grado di diversità socioeconomica tra le scuole. In altre parole, anche le scuole svantaggiate sono, spesso, scuole a basso rendimento in sistemi selettivi sulla base dei risultati scolastici. Gli istituti comprensivi tendono a mostrare differenze di rendimento inferiori tra le scuole; tuttavia, quando i genitori hanno un'ampia scelta scolastica, l'auto-smistamento per abilità e contesto sociale può anche portare a una maggiore differenza tra le scuole in questi sistemi (OCSE, 2016a).

La figura II.10.1 presenta una panoramica delle misure politiche di livello centrale/superiore in Europa che mirano a migliorare la diversità socioeconomica presso le scuole. Le due misure più comuni segnalate corrispondono a regolamenti e raccomandazioni in merito alla composizione socioeconomica delle scuole e all'adeguamento dei bacini di utenza scolastici. Varie misure alternative quali, ad esempio, cambiamenti strutturali nel sistema educativo e trasporto degli studenti, sono incluse nella categoria "altro" e saranno discusse più dettagliatamente nelle prossime pagine.

Diciassette sistemi educativi in Europa hanno implementato almeno un tipo di misura politica atta ad affrontare la diversità socioeconomica o la segregazione sociale. Circa la metà di questi

**Figura II.10.1: Misure di livello centrale/superiore per migliorare la diversità socioeconomica nelle scuole (ISCED 1-3), 2018/19**



Fonte: Eurydice

**Note specifiche per paese**

**Belgio (BE fr):** i dati si riferiscono all’istruzione secondaria inferiore.

**Belgio (BE nl), Francia, Ungheria, Polonia e Slovenia:** i dati si riferiscono all’istruzione primaria e secondaria inferiore.

**Austria:** i dati si riferiscono all’istruzione secondaria.

(Belgio - Comunità francese e fiamminga, Spagna, Ungheria, Portogallo, Romania, Slovacchia e Regno Unito - Irlanda del Nord) dispone di regolamenti o raccomandazioni in merito alla composizione socioeconomica delle scuole. Tali misure amministrative sono correlate alle politiche di ammissione a scuola (si veda il capitolo II.5) o ai metodi di raggruppamento delle classi (si veda il capitolo II.6), con cui le autorità di livello centrale/superiore mirano a intervenire sulla distribuzione degli studenti tra le scuole e le classi. Gli esempi che seguono mostrano una grande diversità di approcci<sup>4</sup>.

4 In Svezia, i regolamenti si riferiscono alla “composizione sociale della scuola globale”, sebbene vi sia incertezza giuridica su ciò che i comuni possono fare al riguardo. Per questo motivo, il governo sta valutando la situazione e ha in programma di fornire raccomandazioni su come i comuni possono promuovere corpi studenteschi più eterogenei.

In **Belgio (Comunità fiamminga)**, le scuole dell'istruzione primaria e secondaria devono applicare un sistema di doppie quote: una quota per gli studenti socio-economicamente svantaggiati (si veda la figura II.5.4) e una quota per gli studenti non svantaggiati, il che significa che a entrambe le tipologie di studenti viene data uguale priorità. Le quote si basano sulla percentuale di studenti svantaggiati all'interno del comune (ovvero, il rapporto tra il numero di studenti svantaggiati e il numero totale di alunni dell'istruzione primaria o secondaria situati nel comune stesso).

In **Portogallo**, dal 2018, le scuole con un numero eccessivo di iscritti devono dare priorità alle domande provenienti dagli studenti a basso reddito nelle loro procedure di ammissione. Inoltre, la legislazione stabilisce che le classi devono essere eterogenee.

In **Romania**, secondo la metodologia per la prevenzione della segregazione scolastica, indipendentemente dal livello di istruzione in questione, le scuole devono ammettere gli studenti nella maniera più equilibrata possibile, in modo che la diversità socioculturale della comunità si rifletta adeguatamente nella scuola, nei suoi edifici (se la scuola ha più edifici), all'interno dei suoi gruppi/delle sue classi, così come nelle ultime due file di banchi nelle aule<sup>5</sup>.

Nel **Regno Unito (Irlanda del Nord)**, lo *Shared Education Act 2016* impone alle autorità il dovere di incoraggiare, facilitare e promuovere l'educazione dei bambini di diverse credenze religiose, compreso un numero ragionevole di bambini sia protestanti che cattolici; così come coloro che vivono la privazione socioeconomica, insieme a quelli che non soffrono della stessa condizione. Ciò dovrebbe essere ottenuto attraverso la collaborazione tra due o più scuole. Le scuole sovvenzionate (finanziate con fondi pubblici) e altre organizzazioni ricevono un sostegno aggiuntivo per collaborare in questo modo.

Nei paesi in cui gli studenti sono (almeno inizialmente) assegnati a scuole in base al loro luogo di residenza (si veda il capitolo II.4), le autorità di livello centrale/superiore (o talvolta le autorità locali) determinano i "bacini di utenza scolastici". Si tratta delle aree geografiche da cui la scuola attinge e iscrive i propri studenti, prima di poter accettare candidati dall'esterno - si veda la figura II.4.1. Talvolta, quando la composizione socioeconomica della popolazione in età scolare in un bacino di utenza diventa squilibrata, le autorità o i comuni di livello centrale/superiore riadeguano i propri confini, allo scopo di riequilibrare la popolazione studentesca presso la scuola. Si tratta di una misura intesa a controbilanciare l'impatto dell'aumento della segregazione residenziale nei quartieri. Le autorità di livello centrale/superiore in Francia, Ungheria e Slovenia utilizzano questo strumento politico.

In **Francia**, le autorità educative possono cambiare i bacini di utenza scolastici. Possono decidere di chiudere una scuola secondaria inferiore (*college*) particolarmente svantaggiata e di spostare i propri studenti presso altre scuole socialmente eterogenee.

In **Ungheria**, i bacini di utenza scolastici devono essere determinati in modo da garantire una distribuzione uniforme degli studenti svantaggiati tra i distretti scolastici di un determinato comune. La percentuale di studenti svantaggiati in ogni distretto scolastico dovrebbe essere pari e non oltre a quindici punti percentuali in relazione al tasso di studenti svantaggiati presso il comune di riferimento.

---

5 Questo vale per le scuole che hanno ancora la disposizione tradizionale delle classi con file parallele di banchi.

In **Slovenia**, le autorità locali possono creare un bacino di utenza comune per un massimo di tre scuole, e all'interno di tali aree gravitazionali per scuole specifiche. Ciò offre maggiore flessibilità alle autorità locali nell'assegnazione degli studenti alle scuole e aiuta a realizzare un corpo studentesco più eterogeneo nelle scuole.

Altre misure per combattere la segregazione socioeconomica nelle scuole includono il trasporto di studenti svantaggiati (che normalmente sarebbero assegnati su base geografica a una scuola svantaggiata) verso un'altra scuola che è più diversificata dal punto di vista socioeconomico (Ungheria e Svezia). Va detto che anche altri dodici paesi hanno riportato di effettuare il trasporto di studenti. Questi paesi non sono presentati nella figura II.10.1, in quanto le loro politiche sono tradizionali o corrispondono a misure sociali atte a facilitare l'accesso degli studenti presso le scuole, piuttosto che misure per affrontare specificamente la diversità socioeconomica all'interno delle scuole stesse. Ad esempio, il trasporto pubblico è gratuito per tutti gli studenti a Malta e in Montenegro, così come per quelli sotto i 12 anni in Belgio (Comunità tedesca). In altri sistemi, gli studenti hanno diritto al trasporto gratuito se vivono a una certa distanza dalla scuola (da due a sei chilometri, a seconda del paese) (Croazia, Regno Unito - Irlanda del Nord e Serbia), o se vivono in insediamenti rurali remoti (Spagna, Lettonia, Lituania, Romania e Turchia). Tuttavia, sarebbe utile riconoscere che queste misure di trasporto possono avere un impatto sulla diversità socioeconomica nelle scuole.

In tre sistemi (Austria, Polonia e Regno Unito - Irlanda del Nord), la struttura del sistema educativo è stata modificata e sono stati istituiti nuovi tipi di scuola per promuovere la diversità.

In **Austria**, è stato istituito un nuovo tipo di scuola, denominato "*Neue Mittelschule*" (Nuova scuola secondaria) con l'obiettivo di educare in maniera congiunta studenti provenienti da contesti socioeconomici diversi.

In **Polonia**, la struttura scolastica è stata modificata nel 2016. Le scuole primarie e secondarie inferiori separate sono state sostituite da scuole primarie e secondarie inferiori a struttura unica. L'obiettivo del cambiamento era quello di impedire lo smistamento degli studenti all'inizio del livello secondario inferiore, che sembrava portare alla segregazione socioeconomica nelle grandi città.

Nel **Regno Unito (Irlanda del Nord)**, le "scuole integrate" mirano a riunire studenti e personale di tradizione cattolica e protestante, nonché quelli di altre fedi o atei.

Infine, il Portogallo ha lanciato un sito web pubblico con indicatori scolastici alternativi che evidenziano risultati educativi positivi nelle scuole con un'ampia popolazione svantaggiata. Si tratta di indicatori a valore aggiunto che confrontano i progressi degli studenti, piuttosto che i livelli assoluti di conseguimento, e contribuiscono a migliorare la reputazione pubblica delle scuole svantaggiate con buoni risultati. In Norvegia, invece, i regolamenti di ammissione per le scuole private dipendenti dallo Stato ricevono maggiore attenzione da parte delle autorità di livello centrale/superiore.

In **Norvegia**, i regolamenti di livello centrale/superiore non consentono alle scuole private che dipendenti dallo Stato di selezionare i propri studenti. Ciascuna scuola deve avere regole di ammissione approvate dalle autorità di livello centrale/superiore. In caso di iscrizioni in numero eccessivo, le scuole possono dare priorità ai fratelli, alla vicinanza geografica e all'affiliazione religiosa.

Oltre alle misure politiche di livello centrale/superiore illustrate nella figura II.10.1, alcuni paesi (Belgio - Comunità francese, Germania, Francia, Lettonia, Ungheria, Malta, Romania, Svezia, Bosnia ed Erzegovina e Serbia), mirano a informare e/o coinvolgere le parti interessate nelle discussioni su come affrontare la segregazione socioeconomica presso le scuole. Ad esempio, in Belgio (Comunità francese), Germania, Francia e Romania, le autorità di livello centrale/superiore sostengono esplicitamente la diversità sociale all'interno delle scuole e mettono in guardia sugli effetti negativi della segregazione. In Lettonia e a Malta, vengono offerti programmi di sviluppo professionale per insegnanti, specifici per l'equità educativa e l'inclusione sociale presso le scuole. In Belgio (Comunità francese) e Francia, i progetti pilota locali che si propongono di migliorare la diversità socioeconomica nei quartieri svantaggiati sono sostenuti dalle autorità di livello centrale/superiore. Allo stesso modo, in Ungheria, sono stati istituiti gruppi di lavoro, che coinvolgono rappresentanti di tutti i tipi di scuola, presso i centri di manutenzione di ciascun distretto scolastico, al fine di monitorare l'attuazione dell'educazione inclusiva e la desegregazione. Inoltre, in Lussemburgo, Svezia e Norvegia, le autorità locali sono incoraggiate o invitate a intervenire per prevenire o affrontare la segregazione socioeconomica nelle scuole.

## **II.10.2. Insegnanti nelle scuole svantaggiate: sfide e incentivi**

Investire in un insegnamento di alta qualità è fondamentale per migliorare il rendimento degli studenti. Inoltre, una politica solida permetterebbe di impiegare gli insegnanti migliori e più efficaci, affinché possano lavorare con gli studenti che hanno bisogno del massimo sostegno (OCSE, 2018b). Tuttavia, in termini pratici, vi sono diversi ostacoli in questo settore.

Prima di affrontare le questioni specifiche che riguardano gli insegnanti nelle scuole svantaggiate, è necessario attirare l'attenzione sul fatto che molti paesi europei stanno affrontando carenze generali di insegnanti, invecchiamento della forza lavoro degli insegnanti e/o distribuzione disomogenea degli insegnanti tra materie e aree geografiche. La maggior parte di tali questioni politiche è di vecchia data ed è legata all'attrattiva della professione (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2018a). Tuttavia, questi problemi potrebbero essere tutti accentuati in relazione agli insegnanti delle scuole svantaggiate, dove la composizione socioeconomica delle scuole può avere un impatto sull'istruzione, sull'organizzazione e sulla gestione della scuola (si veda il capitolo I.2).

In tale contesto, è utile considerare le norme generali sulla nomina degli insegnanti che si applicano a tutte le scuole. Nella maggior parte dei sistemi europei, gli insegnanti delle scuole pubbliche vengono assunti e nominati in un processo aperto in base al quale i posti vacanti sono occupati da candidati che fanno domanda per ciascuna scuola. Ciò significa che le autorità di livello centrale/superiore non assegnano gli insegnanti alle scuole; il processo di assunzione è gestito dalle singole scuole, talvolta insieme alle autorità locali (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2018a). Una minoranza di paesi opta per metodi più restrittivi di assunzione e nomina, in cui le autorità di livello centrale/superiore svolgono un ruolo diretto creando un gruppo di candidati idonei a seguito di concorsi (Spagna, Francia, Italia e Turchia) o di una selezione effettuata tramite candidatura (Germania, Cipro, Lussemburgo, Malta e Albania) (Ibid). Un altro aspetto correlato è il fatto che, in tutta Europa, le scuole private dipendenti dallo Stato tendono ad avere molta più autonomia nelle loro politiche occupazionali e retributive, nonché nell'uso dei fondi pubblici e privati (si veda il capitolo II.8) e questo potrebbe avere un peso nel momento in cui le autorità di livello centrale/superiore cercano di attirare insegnanti esperti e qualificati presso le scuole svantaggiate e, successivamente, si preoccupano di mantenerli in carica.

### **II.10.2.1. Sfide nella gestione dell'offerta e della domanda di insegnanti**

La figura II.10.2 fornisce una panoramica delle principali sfide nella gestione dell'offerta e della domanda di insegnanti presso le scuole in cui si iscrive un gran numero di studenti svantaggiati. Tali sfide sono state identificate da autorità di livello centrale/superiore e menzionate in documenti e pubblicazioni ufficiali. Nella maggior parte dei sistemi educativi (31 sistemi), le autorità di livello centrale/superiore riconoscono l'esistenza di sfide legate all'assunzione degli insegnanti nelle scuole svantaggiate e alla necessità di sostegno e sviluppo specifici. Le autorità di livello centrale/superiore, in undici sistemi, non hanno identificato alcuna sfida specifica in questo settore. In alcuni casi, ciò è dovuto al fatto che la nomina degli insegnanti è una responsabilità locale e il Ministero non raccoglie tali informazioni (Danimarca), o che i problemi con la fornitura di insegnanti non sono limitati alle scuole con grandi gruppi di studenti svantaggiati (Irlanda ed Estonia).

La figura II.10.2 mostra che le aree problematiche più spesso citate si riferiscono alla necessità di migliorare le competenze generali degli insegnanti nel lavorare con classi diverse (29 sistemi) e di attrarre insegnanti qualificati ed esperti nelle scuole svantaggiate (22 sistemi). Tra le aree di miglioramento, sono stati menzionati anche l'offerta di una formazione specifica per gli insegnanti affinché riescano ad affrontare le disuguaglianze, nonché il monitoraggio dell'efficacia del lavoro degli stessi. Inoltre, garantire una maggiore autonomia alle



In risposta all'indagine condotta per il presente rapporto sono state evidenziate diverse problematiche specifiche relative all'offerta di insegnanti. In alcuni sistemi educativi, la carenza generale di insegnanti colpisce anche le scuole svantaggiate (Belgio, tutte e tre le Comunità, e Irlanda). Le analisi confermano che l'assunzione degli insegnanti risulta essere maggiormente problematica nelle aree urbane, sebbene lo sia anche nelle scuole rurali più piccole.

Nelle **Comunità francese e fiamminga del Belgio**, l'offerta di insegnanti, a livello generale e per materie specifiche (ad esempio matematica, lingue straniere, corsi tecnici) costituisce una sfida. Questo problema non è legato esclusivamente alle scuole svantaggiate, ma è più evidente nelle città in cui vive un numero maggiore di studenti svantaggiati.

In **Irlanda**, vi sono anche difficoltà nell'assumere insegnanti. Nel livello primario, ciò si riferisce principalmente all'assunzione di insegnanti supplenti e, nel livello post-primario, all'assunzione di insegnanti di materie particolari (ad esempio STEM, lingue straniere moderne, irlandese ed economia domestica). In risposta a ciò, il *Department of Education and Skills* ha istituito, nel marzo 2008, lo *Steering Group on Teacher Supply*. Un *Implementation Group* supporta il lavoro dello *Steering Group*, prendendo in considerazione varie questioni, tra cui i fattori chiave aventi un impatto sulla domanda e sull'offerta di insegnanti. Lo sviluppo di un modello per la pianificazione della forza lavoro degli insegnanti presso le scuole primarie e post-primarie è in fase di studio.

Attrarre e trattenere gli insegnanti nelle scuole svantaggiate e affrontare un elevato avvicendamento degli stessi sono aree prioritarie anche in Francia, Germania, Regno Unito (Inghilterra e Scozia), nonché in alcuni altri sistemi. Alcuni paesi affermano di dover affrontare vincoli specifici nell'assumere insegnanti qualificati nelle zone rurali (Lituania, Romania e Turchia) e nel fornire insegnanti aggiuntivi e formazione mirata per sostenere gli studenti provenienti da contesti migratori (Grecia e Austria). La grande maggioranza delle autorità educative riconosce anche che il miglioramento delle competenze degli insegnanti per affrontare la diversità in classe è un argomento che deve essere affrontato sia nei programmi di Formazione iniziale per insegnanti, che nei corsi di sviluppo professionale continuo, nonché attraverso lo scambio delle buone pratiche esistenti e l'accesso ai materiali di sostegno.

In **Finlandia**, è stato riscontrato come la diversità culturale sia una delle aree in cui insegnanti e altro personale necessitano di maggiore sostegno attraverso attività di sviluppo professionale continuo.

In **Italia**, il piano nazionale per le attività di sviluppo professionale continuo 2016-2019 mira, tra le altre cose, a rafforzare la capacità degli insegnanti di lavorare gestendo le diversità in classe.

Nel **Regno Unito (Galles)**, il governo ha emesso una nuova serie di criteri di accreditamento per i fornitori di programmi di Formazione iniziale per insegnanti a partire da settembre 2019. Tra i requisiti previsti per i programmi: "Gli studi professionali e pedagogici dovrebbero attingere alla teoria, alla ricerca e all'esperienza diretta degli insegnanti presso le scuole, al fine di svilupparne la conoscenza, la comprensione e le abilità pratiche in relazione, tra l'altro, al [... soddisfacimento delle esigenze di alunni provenienti da contesti culturali, linguistici, religiosi e socioeconomici diversi per garantire l'equità...]".

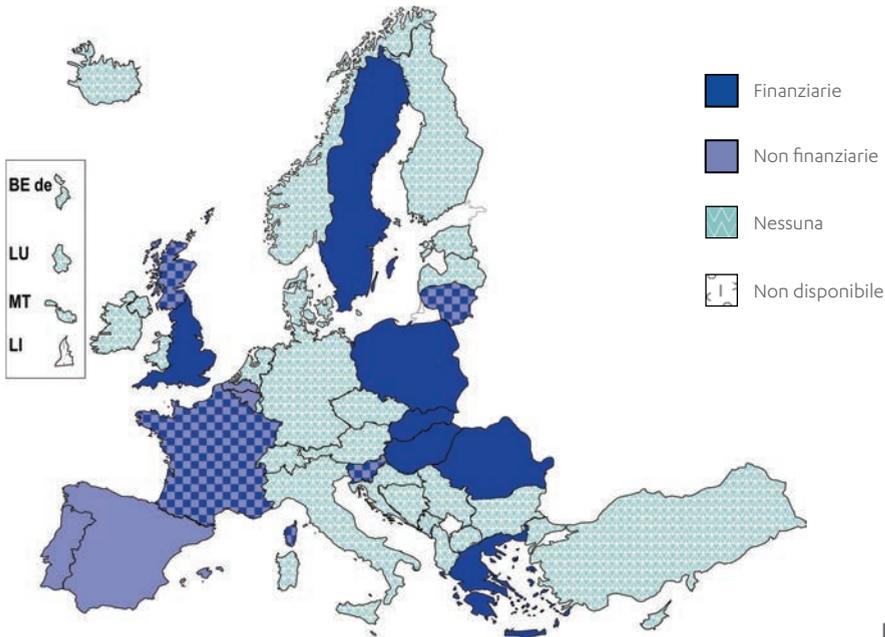
In **Slovenia**, nell'ambito di un'iniziativa del Ministero dell'istruzione, della scienza e dello sport intitolata Ambiente di apprendimento sicuro e di sostegno (*Varno in spodbudno učno okolje*), l'insegnamento in

classi diverse è stato affrontato attraverso la condivisione delle migliori pratiche, nonché attraverso dibattiti regionali tra il personale educativo e una conferenza nazionale. I materiali di sostegno su come costruire un ambiente scolastico inclusivo sono stati prodotti dall'Istituto nazionale di istruzione.

### **II.10.2.2. Incentivi per gli insegnanti**

Esiste una serie di misure politiche a disposizione delle autorità educative che necessitano di attrarre insegnanti qualificati ed esperti presso le scuole svantaggiate. Tra queste, la fornitura di incentivi sia finanziari che non finanziari. Tuttavia, secondo le normative di livello centrale/superiore, tali incentivi non sono comunemente usati (si veda la figura II.10.3). Misure finanziarie quali l'aumento dello stipendio di base (Lituania, Romania e Slovenia), indennità aggiuntive (Francia, Lituania, Ungheria, Polonia, Slovacchia e Svezia), rimborso del prestito studentesco per insegnanti (Regno Unito - Inghilterra) e politiche simili sono state attuate in 11 sistemi in tutto. In otto sistemi, sono disponibili incentivi non finanziari come migliori condizioni di lavoro (ad esempio, orario di insegnamento ridotto, dimensioni ridotte della classe, sicurezza sul lavoro, accesso a lezioni individuali/coaching) o benefici professionali (ad esempio, nomina preferenziale o progressione di carriera più rapida). Quattro sistemi (Francia, Lituania, Slovenia e Regno Unito - Scozia) riferiscono di implementare incentivi sia finanziari che non finanziari. In oltre la metà di tutti i sistemi, non vi sono incentivi di livello centrale/superiore per gli insegnanti in scuole svantaggiate. Ciò potrebbe essere dovuto a vari motivi. In alcuni casi, le decisioni in merito all'assunzione e/o alla retribuzione degli insegnanti sono prese a livello locale e/o scolastico (si vedano anche le Figure II.8.1 e II.8.2). Pertanto, le decisioni riguardanti, ad esempio, il pagamento di indennità speciali o la riduzione del numero di studenti in classe potrebbero essere prese dal capo d'istituto, a seconda delle circostanze specifiche della scuola. In altri casi (Estonia, Croazia, Malta, Albania, Bosnia ed Erzegovina, Islanda e Montenegro), non vi sono incentivi di livello centrale/superiore per gli insegnanti, in quanto le autorità educative ritengono che non vi siano differenze significative nella composizione socioeconomica delle scuole. Soprattutto, tuttavia, in altri dieci sistemi (Belgio - Comunità tedesca, Germania, Irlanda, Cipro, Lettonia, Lussemburgo, Austria, Portogallo, Macedonia del Nord e Turchia) non esistono misure di questo tipo, sebbene le autorità educative siano consapevoli delle differenze significative nella composizione socioeconomica delle scuole.

**Figura II.10.3: Misure di livello centrale/superiore a sostegno degli insegnanti nelle scuole svantaggiate, 2018/19**



Fonte: Eurydice

**Nota specifica per paese**

**Spagna:** le misure non finanziarie sono la pratica più comune segnalata dalle Comunità autonome partecipanti. Solo Castiglia e León e Castiglia-La Mancia forniscono incentivi finanziari sotto forma di indennità aggiuntive agli insegnanti delle scuole svantaggiate.

**II.10.3. Finanziamenti aggiuntivi e sostegno non finanziario alle scuole svantaggiate**

Oltre alle misure per facilitare l’assunzione degli insegnanti, esistono altre forme di sostegno offerte alle scuole con studenti svantaggiati. Tale sostegno riconosce che le scuole svantaggiate operano in ambienti distinti. Esse devono affrontare molteplici sfide, quali un’ampia gamma di abilità degli studenti, diverse esigenze di apprendimento, alti tassi di scarso rendimento, problemi di frequenza, basse aspettative relative al rendimento degli alunni e un clima scolastico sfavorevole. Il sostegno fornito alle scuole svantaggiate può essere suddiviso in due grandi categorie: finanziamento aggiuntivo e sostegno non finanziario<sup>6</sup>. Il finanziamento na-

<sup>6</sup> Si veda: Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2016. *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2016. Eurydice Background report to the Education and Training Monitor 2016*, pp. 36-42.

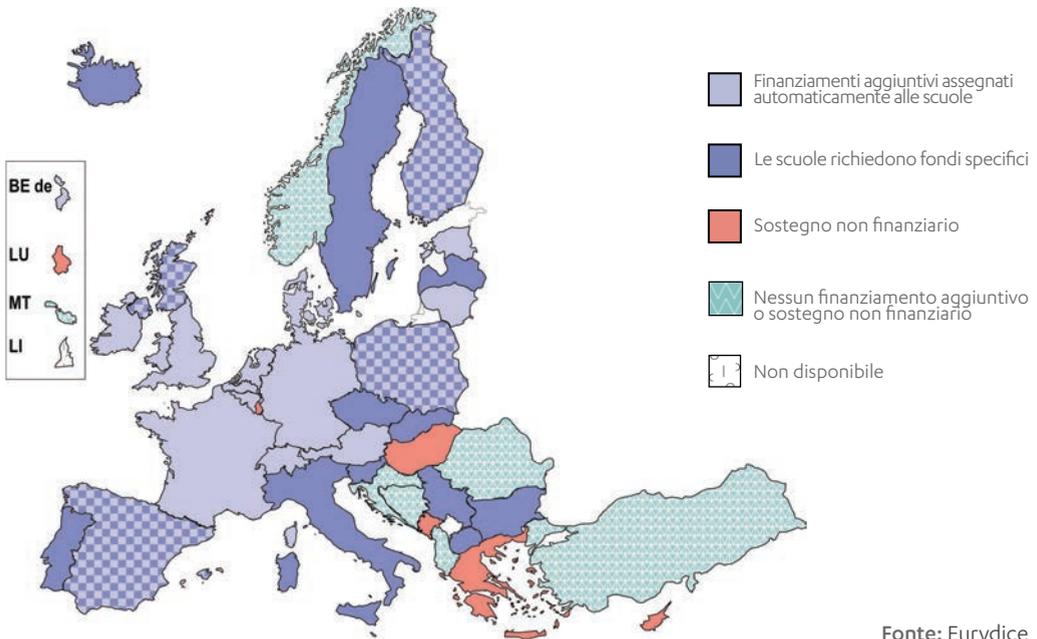
zionale aggiuntivo, o mirato, è separato dal flusso di finanziamento principale e mira a migliorare l'equità presso le scuole con studenti svantaggiati. Non è necessariamente dipendente dalla percentuale di studenti svantaggiati nella scuola. Le autorità educative di livello centrale/superiore possono assegnare questi fondi a livello regionale o locale, o direttamente alla scuola. Le attività finanziate possono essere specificate (delimitate) oppure le scuole possono essere autorizzate attraverso diversi livelli di autonomia. Nel presente rapporto, non sono considerati né i finanziamenti dei programmi dell'UE e di altre organizzazioni internazionali, né i programmi di assistenza sociale e gli aiuti finanziari individuali agli studenti. Il sostegno finanziario e non finanziario aggiuntivo fornito sistematicamente dalle autorità di livello centrale/superiore può includere, ad esempio, l'accesso a personale educativo aggiuntivo, opportunità di sviluppo professionale, classi ridotte o attività extracurricolari.

Gli studi di ricerca indicano deboli effetti positivi dei finanziamenti aggiuntivi sul progresso dell'apprendimento degli studenti svantaggiati (Franck e Nicaise, 2017). Sebbene sia importante apportare un sostegno aggiuntivo per le scuole svantaggiate, ciò non è sufficiente a correggere le disuguaglianze educative. Questo è particolarmente vero rispetto all'impatto dei principali fattori a livello di sistema come la scelta precoce del percorso di istruzione, la ripetenza di anni scolastici e l'ammissione selettiva alle scuole (Verelst et al., 2020). Le evidenze degli studi relativi a casi nazionali mostrano che l'efficacia del sostegno aggiuntivo può essere incrementata fornendo un equilibrio tra i finanziamenti assegnati automaticamente e quelli riservati. Inoltre, le scuole devono avere un certo grado di autonomia nel determinare le modalità di spesa dei finanziamenti, a condizione che abbiano anche capacità di gestione e accesso a una guida esperta. Devono inoltre essere effettuati un monitoraggio e una valutazione adeguati (Ibid).

La figura II.10.4.A mostra che in 30 sistemi educativi vengono assegnati finanziamenti aggiuntivi alle scuole che iscrivono studenti svantaggiati. In alcuni casi, il finanziamento aggiuntivo è combinato con il sostegno non finanziario, sebbene in cinque sistemi (Grecia, Cipro, Lussemburgo, Ungheria e Montenegro) il sostegno non finanziario rappresenti l'unico tipo di sostegno disponibile. In sette sistemi (Croazia, Malta, Romania, Albania, Bosnia ed Erzegovina, Norvegia e Turchia), le autorità di livello centrale/superiore non forniscono né finanziamenti aggiuntivi né sostegno non finanziario. Per quanto riguarda le modalità di assegnazione dei fondi scolastici aggiuntivi, in diciannove sistemi il finanziamento viene assegnato automaticamente dalle autorità di livello centrale/superiore, mentre in sedici sistemi le scuole devono richiedere fondi specifici. In Spagna, Polonia, Finlandia e Regno Unito (Irlanda del Nord e Scozia), vengono utilizzati entrambi i metodi di assegnazione di fondi aggiuntivi.

**Figura II.10.4: Sostegno finanziario o non finanziario aggiuntivo di livello centrale/superiore per le scuole con studenti svantaggiati (ISCED 1-3), 2018/19**

**II.10.4.A: Finanziamenti assegnati automaticamente/le scuole richiedono fondi specifici**



Fonte: Eurydice

**Note specifiche per paese**

**Lussemburgo:** si applica solo a livello ISCED 1.

**Danimarca:** si applica solo a livello ISCED 3.

**Spagna:** tutte le Comunità autonome partecipanti riferiscono di attuare queste misure a tutti i livelli ISCED, ad eccezione delle Canarie e della Comunità Valenciana, che si concentrano sui livelli ISCED 1 e 2.

**Finlandia:** si applica solo ai livelli ISCED 1 e 2. Il finanziamento aggiuntivo assegnato automaticamente è incluso nel finanziamento statale ai comuni.

**Svizzera:** si applica solo ai livelli ISCED 1 e 2. Le normative cantonali possono variare.

Fondi aggiuntivi possono essere assegnati a tutte le scuole con studenti svantaggiati, indipendentemente dalla percentuale di studenti svantaggiati nella popolazione studentesca complessiva in una determinata scuola. Tali fondi potrebbero anche essere assegnati solo ad alcune scuole, sulla base di criteri predefiniti. La figura II.10.4.B mostra che in circa la metà dei sistemi (22 sistemi), tutte le scuole hanno diritto a un sostegno finanziario e non finanziario e ricevono finanziamenti per ogni studente svantaggiato.

In alcuni sistemi, nel momento in cui assegnano un sostegno finanziario o non finanziario aggiuntivo, le autorità educative utilizzano diversi indicatori per determinare quali sono gli studenti svantaggiati (per le definizioni nazionali di studenti svantaggiati, si veda anche il capitolo I.3).

Nella **Comunità francese del Belgio**, il posizionamento di una scuola nell'indice socioeconomico ne determina l'idoneità a ricevere personale e finanziamenti aggiuntivi. L'indice comprende quattro indicatori relativi al contesto familiare:

- reddito pro capite
- contesto educativo
- tasso di disoccupazione, tasso di attività professionale e ricezione dell'assistenza sociale
- professione.

Nella **Comunità fiamminga del Belgio**, una scuola riceve sostegno e risorse supplementari in base al numero di alunni che soddisfano i criteri socioeconomici relativi alla lingua materna dello studente, al livello di istruzione della madre e ai casi in cui lo studente riceve un'indennità scolastica.

Nei **Paesi Bassi**, il governo centrale ha ampliato gli indicatori utilizzati per definire lo svantaggio educativo presso le scuole primarie, che in precedenza era limitato al livello di istruzione dei genitori. Dall'agosto 2019, l'Ufficio centrale di statistica fornisce informazioni su cinque indicatori: livello di istruzione di entrambi i genitori, paese di origine della madre, durata del soggiorno della madre nei Paesi Bassi, livello medio di istruzione di tutte le madri nella scuola; e se i genitori hanno debiti di una certa rilevanza.

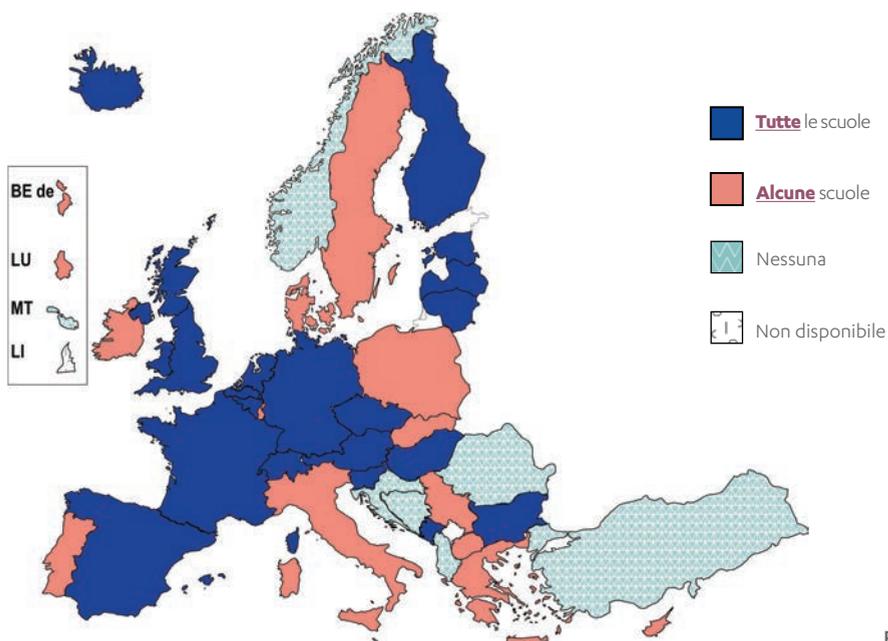
Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, la formula del finanziamento scolastico, che si applica all'istruzione primaria e secondaria obbligatoria, contiene un fattore di privazione. Un ulteriore finanziamento (il cosiddetto *Pupil Premium*) è a disposizione delle scuole per ciascun allievo avente diritto alla mensa scolastica gratuita in qualsiasi momento nei 6 anni precedenti o che sia, o sia stato, soggetto di assistenza (a cura dell'autorità locale). Nel **Regno Unito (Galles)**, il *Pupil Development Grant* viene assegnato su una base simile.

Più raramente (13 sistemi), un sostegno finanziario o non finanziario aggiuntivo viene assegnato solo ad alcune scuole, sulla base di criteri definiti a livello nazionale (figura II.10.4.B). Tali criteri possono includere il raggiungimento di una determinata soglia percentuale di studenti svantaggiati (Irlanda e Slovacchia), l'iscrizione di categorie specifiche di studenti come minoranze etniche, studenti provenienti da contesti migratori o studenti con scarsi risultati (Danimarca, Grecia, Polonia e Portogallo).

Inoltre, il sostegno finanziario o non finanziario aggiuntivo è più comunemente distribuito alle scuole durante l'istruzione obbligatoria (livelli ISCED 1 e 2) e meno durante il livello ISCED 3.

Nella maggior parte dei paesi, le politiche di livello centrale/superiore sul sostegno finanziario o non finanziario aggiuntivo si applicano sia alle scuole pubbliche che a quelle private dipendenti dallo Stato. L'unica differenza riportata si riscontra in Portogallo, dove il Programma per le aree educative di intervento prioritario (TEIP) che finanzia ore di insegna-

Figura II.10.4.B: Sostegno finanziario o non finanziario aggiuntivo di livello centrale/superiore per tutte le scuole/per alcune scuole



Fonte: Eurydice

#### Note specifiche per paese

**Lussemburgo:** si applica solo a livello ISCED 1.

**Danimarca:** si applica solo a livello ISCED 3.

**Spagna:** tutte le Comunità autonome partecipanti riferiscono di attuare queste misure a tutti i livelli ISCED, ad eccezione delle Canarie e della Comunità Valenciana, che si concentrano sui livelli ISCED 1 e 2.

**Finlandia:** si applica solo ai livelli ISCED 1 e 2. Il finanziamento aggiuntivo assegnato automaticamente è incluso nel finanziamento statale ai comuni.

**Svizzera:** si applica solo ai livelli ISCED 1 e 2. Le normative cantonali possono variare.

mento extra, l'accesso speciale alla formazione degli insegnanti e altri interventi, riguarda solo le scuole pubbliche<sup>7</sup>.

A seconda della percentuale di studenti idonei, le scuole operano con un budget aggiuntivo che consente di attuare misure di sostegno specifiche. Le tipologie di attività finanziate dalle risorse aggiuntive sono determinate in anticipo dalle autorità di livello centrale/superiore oppure le scuole sono libere di utilizzare i fondi in modo flessibile e decidere autonoma-

<sup>7</sup> Le scuole che partecipano al programma TEIP sono situate in aree svantaggiate e includono bambini "a rischio" di esclusione sociale. Si veda <http://www.dge.mec.pt/teip>

mente quali attività sono le più appropriate. In linea con un'analisi precedente (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2016), i paesi riferiscono che i finanziamenti sono più spesso utilizzati per assumere insegnanti, assistenti e altri professionisti. Le attività finanziate o fornite dalle autorità di livello centrale/superiore includono la riduzione delle dimensioni delle classi o l'offerta di classi di recupero, il sostegno linguistico, attività e servizi al di fuori della normale giornata scolastica e il collegamento casa-scuola.

Il sostegno non finanziario assume molto spesso la forma di posti aggiuntivi per insegnanti, assistenti didattici o altro personale, nonché l'offerta di formazione specializzata per insegnanti.

In **Spagna**, le misure più diffuse sono non finanziarie ed esistono in quasi tutte le Comunità autonome partecipanti. Avere insegnanti aggiuntivi è la pratica più comune, insieme alla riduzione delle dimensioni delle classi. La Cantabria segnala anche il l'utilizzo di consulenti e assistenti sociali, mentre le Isole Canarie menzionano l'impiego di insegnanti distaccati e la partecipazione alla formazione degli insegnanti.

In **Ungheria**, tutte le scuole sono tenute a organizzare corsi di recupero per studenti svantaggiati. Le scuole hanno diritto a ricevere finanziamenti aggiuntivi per svolgere questo compito.

Nei Paesi Bassi, in Portogallo e nel Regno Unito, le scuole sono libere di decidere le attività specifiche da finanziare poiché sono considerate nella posizione migliore per comprendere le esigenze educative dei propri studenti idonei, sebbene possa essere fornita una guida.

Nel **Regno Unito (Inghilterra e Galles)**, le autorità educative di livello centrale/superiore forniscono documenti di orientamento sui modi ammissibili ed efficaci di utilizzare, rispettivamente, *Pupil Premium* e *Pupil Deprivation Grant*.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, oltre a pubblicare i propri piani futuri, le scuole sono tenute a riferire su come hanno speso l'assegnazione dell'anno precedente e su quale sia l'effetto di tale spesa. Nel **Regno Unito (Galles)**, le scuole devono pubblicare i loro piani e vengono valutate dall'ispettorato in base alla loro efficacia nel migliorare i risultati per gli studenti idonei.

## II.11. SOSTEGNO PER STUDENTI CON SCARSI RISULTATI

### Risultati principali

La letteratura di ricerca rileva che gli studenti con uno stato socioeconomico basso hanno maggiori probabilità di ottenere scarsi risultati, sebbene le misure di sostegno possano aiutarli a migliorare il loro rendimento. L'indagine Eurydice ha prodotto i seguenti risultati.

- La grande maggioranza dei sistemi educativi europei dispone di misure di sostegno dall'istruzione primaria in poi
- Le stesse tipologie di sostegno tendono ad essere offerte nell'istruzione primaria e secondaria inferiore.
- Nell'istruzione secondaria superiore vengono offerte relativamente meno tipologie di sostegno. Inoltre, è più diffusa l'opportunità per gli studenti di passare a un programma diverso o una scuola diversa.
- Il sostegno di psicologi o di altri specialisti è la tipologia più comune di sostegno, disponibile a tutti i livelli dell'istruzione.
- Circa la metà dei sistemi educativi offre agli studenti lezioni individuali o in piccoli gruppi, sebbene solo un terzo nella scuola primaria e secondaria inferiore e un quarto nella scuola secondaria superiore le rendano disponibili presso tutti gli istituti.
- Non è comune avere insegnanti specializzati nel trattare con studenti con scarso rendimento. Nell'istruzione primaria, questi insegnanti sono disponibili in tutte le scuole in solo dodici sistemi educativi. Il numero scende a dieci per l'istruzione secondaria inferiore e a sette per quella secondaria superiore.
- Generalmente, le politiche di livello centrale/superiore prevedono le stesse misure di sostegno nell'istruzione generale e professionale, sia per le scuole private che per le scuole pubbliche dipendenti dallo Stato.
- Secondo i dati PISA 2018, in media, il 55% degli studenti di 15 anni frequenta una scuola dove vengono offerte lezioni aggiuntive di lingua di insegnamento.
- Nonostante il maggior bisogno per gli studenti con scarso rendimento e svantaggiati (stato socioeconomico basso) di un sostegno aggiuntivo nella lingua di insegnamento, nella maggior parte dei sistemi educativi questi non hanno maggiori probabilità rispetto ad altri studenti di frequentare una scuola che possa offrirlo.

Affrontare lo scarso rendimento è uno degli obiettivi del quadro strategico dell'UE per il 2009 per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione (ET 2020)<sup>1</sup>. In par-

<sup>1</sup> Consiglio dell'Unione europea, 2009. *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione ("ET 2020")*. Bruxelles, 13 maggio 2009.

icolare, l'obiettivo stabilisce che, entro "il 2020, la percentuale di quindicenni con scarsi risultati in lettura, matematica e scienze dovrebbe essere inferiore al 15%" (Consiglio dell'UE, 2009, p. 7)<sup>2</sup>.

Uno studente con scarso rendimento è qui inteso come uno studente che non soddisfa le aspettative in termini di progresso scolastico. Questo può essere misurato in relazione a uno standard di riferimento quantitativo (vale a dire, un certo voto o punteggio nei test) o qualitativo (ossia, il raggiungimento di determinati risultati di apprendimento). Pertanto, uno studente con scarso rendimento è qualcuno che non ha raggiunto uno o più obiettivi quantitativi e/o qualitativi. Relativamente allo standard di riferimento ET 2020 di cui sopra, uno studente con scarsi risultati è classificato da Eurostat come uno studente che sia al di sotto del livello 2 (livello di abilità di base) sulla scala PISA (Eurostat, 2019)<sup>3</sup>. Naturalmente, le autorità educative di livello centrale/ superiore di tutta Europa possono avere i propri parametri di riferimento.

Lo scarso rendimento e l'equità nell'istruzione sono correlati (si veda il capitolo I.1). Non si tratta solo di una questione normativa stabilire se una tale distribuzione dei risultati educativi sia socialmente accettabile o meno, ma anche di una questione di potenziale insoddisfatto. Uno studente con scarso rendimento non acquisisce il livello di conoscenza, abilità e competenze che avrebbe potuto raggiungere se le condizioni personali, educative o sociali fossero state diverse. Le implicazioni di un rendimento scarso sono sia personali (ad esempio, lo studente può abbandonare la scuola minando così le proprie prospettive di lavoro), che sociali (ad esempio, vi sono meno individui pienamente istruiti e formati, riducendo così la produttività del mercato del lavoro)<sup>4</sup>. Sebbene lo scarso rendimento scolastico sia un problema in sé, la distribuzione non uniforme dei risultati educativi positivi non è casuale. In breve, è più probabile che alcuni studenti vengano considerati con prestazioni inferiori rispetto ad altri, e il contesto familiare svolge un ruolo importante in tal senso.

Considine e Zappala (2002a) hanno esaminato gli studi empirici disponibili, riscontrando che gli studenti provenienti da famiglie con stato socioeconomico basso hanno maggio-

---

2 Se consideriamo l'abbandono scolastico come una forma estrema di scarso rendimento, è rilevante anche un altro parametro di riferimento ET 2020: "Entro il 2020, la quota di coloro che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione dovrebbe essere inferiore al 10%" (Consiglio dell'UE, 2009, p. 7). Il Consiglio considera "coloro che abbandonano prematuramente" la popolazione di età compresa tra i 18 e 24 anni che abbia concluso, al massimo, l'istruzione secondaria inferiore e non sia più in percorsi fse di istruzione o formazione (*ibid.*).

3 Poiché i test PISA si riferiscono a studenti di 15 anni, è chiaro che questa definizione non si applica agli studenti dell'istruzione primaria.

4 Su alcuni benefici dell'istruzione scolastica non legati alla produzione si veda, ad esempio, Lechner (2011).

ri probabilità di avere livelli più bassi di alfabetizzazione e matematica, di abbandonare la scuola precocemente (si veda anche il capitolo II.7), o di mostrare comportamenti problematici a scuola e avere atteggiamenti negativi nei confronti della stessa, per citare solo alcuni problemi. Considine e Zappala (2002b) confermano empiricamente che le variabili di contesto socioeconomico come l'istruzione dei genitori, l'etnia e il tipo di abitazione sono tra gli indicatori relativi al rendimento scolastico. Più di recente, l'OCSE (2012) ha rilevato che gli studenti provenienti da contesti socioeconomici bassi hanno il doppio delle probabilità di ottenere risultati inferiori e l'OCSE (2016 e 2019) ribadisce che gli studenti con uno stato socioeconomico elevato ottengono un punteggio più alto nei test PISA rispetto a studenti con stato socioeconomico basso (si veda anche il capitolo I.1, in particolare la sezione I.2.3).

Sebbene vi sia consenso in letteratura sul fatto che gli studenti svantaggiati abbiano un rendimento relativamente scarso rispetto ai loro coetanei più avvantaggiati, quale sia esattamente la relazione tra il contesto di provenienza degli studenti e le prestazioni rimane un argomento di discussione (Science of Learning, 2018). Jerrim et al. (2019) distinguono tra tre grandi filoni nella letteratura che esaminano la relazione genitore-figlio e il rendimento scolastico. Il primo analizza i legami ereditari tra i genitori e i loro figli. Alcuni studiosi (ad esempio Ayorech et al., 2017) sostengono che oltre all'ambiente (ovvero il background personale e sociale), anche le ragioni genetiche sono importanti fattori decisivi in termini di rendimento scolastico. Altri, invece, criticano le cause genetiche. Ad esempio, Richardson e Jones (2019) sostengono che qualsiasi associazione sia debole, non replicabile o pretestuosa. Il secondo e il terzo filone della letteratura (l'impatto delle risorse non finanziarie - ad esempio, lo stile genitoriale, la lettura al bambino, l'aiuto con i compiti e l'impatto dell'istruzione dei genitori e delle risorse finanziarie - importanti per accedere a libri, computer, lezioni private ecc.) sono già stati discussi nel capitolo I.1. Ciò che è utile sottolineare qui, tuttavia, è che esiste un consenso sul fatto che lo stato socioeconomico degli studenti influisce sulle loro prestazioni, sebbene vi siano disaccordi su quale aspetto dello stato socioeconomico sia relativamente più importante (O'Connell, 2019).

Oltre alle variabili legate al livello genitoriale, vi sono diversi fattori che possono influenzare i risultati scolastici degli studenti svantaggiati. Banerjee (2016) ha identificato ben 771 studi rilevanti, pubblicati tra il 2005 e il 2014 in lingua inglese, il che chiaramente rende impossibile offrire qui una rassegna dettagliata, per non dire esaustiva<sup>5</sup>. Tuttavia, una selezione di raccomandazioni politiche basate su studi empirici suggerisce che gli interventi a livello di

---

5 Una rassegna della letteratura più dettagliata è reperibile, ad esempio, in Bøg et al. (2014).

scuola e classe possono mitigare l'effetto del contesto socioeconomico e, di conseguenza, portare a risultati educativi più equi.

Partendo dai fattori legati al livello scolastico, l'OCSE (2012) raccomanda di rafforzare e sostenere la leadership scolastica offrendo coaching e sostegno ai capi d'istituto in carica e garantendo che vi siano incentivi adeguati ad attrarre e trattenere capi d'istituto validi. Come spiegato nel capitolo II.10, anche gli incentivi sono importanti per attrarre e trattenere insegnanti di alta qualità, considerato che un elevato avvicendamento degli insegnanti può essere un problema nelle scuole con un numero elevato di studenti svantaggiati (si vedano anche Dietrichson et al., 2017). Inoltre, l'OCSE (ibid.) raccomanda anche la promozione di un clima scolastico favorevole e di una cultura di aspettative elevate, nonché un'istruzione incentrata sullo studente e l'uso di strumenti diagnostici e di monitoraggio a livello di studente e di scuola.

Allo stesso modo, anche un rapporto commissionato dal Dipartimento per l'istruzione del Regno Unito (Cullen et al., 2018) è a favore di una forte leadership scolastica. Inoltre, il rapporto propone un monitoraggio continuo e un focus sui bisogni degli studenti svantaggiati. Le iniziative politiche dovrebbero mirare ad attività di estensione scolastica (ad esempio, fornire lezioni individuali agli studenti e sessioni di approfondimento dei corsi, aiutandoli nella revisione e incoraggiandoli a partecipare alle attività scolastiche), arricchimento culturale, sviluppo personale e rimozione di alcune barriere finanziarie (ad esempio, coprendo i costi degli studenti relativi a gite scolastiche, testi scolastici aggiuntivi ed esami di ammissione all'università).

Per contro, Rattan et al. (2015) propongono di spostare l'attenzione sulla psicologia degli studenti con l'obiettivo di promuovere una mentalità sia accademica che di "appartenenza" tra gli studenti svantaggiati. Il primo approccio si riferisce alla convinzione che l'intelligenza possa essere sviluppata nel tempo, mentre il secondo si riferisce alla convinzione che anche gli studenti svantaggiati appartengano all'ambito accademico. Allo stesso modo, Polirstok (2017) sottolinea l'utilità di incoraggiare una mentalità di "crescita", che si riferisce alla volontà di affrontare le sfide accademiche e credere in se stessi. Lemberger et al. (2018), non sono a favore di un approccio specifico per studenti, bensì della presenza di consulenti a scuola, poiché il benessere emotivo degli studenti può influenzare favorevolmente il rendimento scolastico.

Darling-Hammond (2013) è relativamente critico nei confronti delle raccomandazioni che ignorano l'importanza di misure più tradizionali, come l'aumento dei finanziamenti pubblici e la desegregazione degli studenti. Come sostiene, "senza un finanziamento adeguato ed equo, si possono fare scarsi progressi nel fornire le risorse educative necessarie per affrontare queste disuguaglianze" (Darling-Hammond, 2013, p. 91). Ulteriori finanziamenti, conti-

nua, consentono di acquisire e trattenere insegnanti più qualificati, avere scuole più piccole, pianificare il tempo e mettere in atto sistemi di sostegno per gli studenti.

I risultati di Lee-St. John et al. (2018), Dietrichson et al. (2017), Santibañez e Fagioli (2016), Motiejunaite et al. (2013) e Henry et al. (2010) corroborano la tesi di Darling-Hammond secondo cui i sistemi di sostegno agli studenti possono fare la differenza per gli studenti svantaggiati. In particolare, Dietrichson et al. (2017) rilevano effetti positivi statisticamente significativi per le lezioni individuali, il feedback e il monitoraggio dei progressi, nonché l'apprendimento cooperativo. Lavy (2015) rileva che la produttività dei tempi di insegnamento è più alta tra gli studenti con un contesto socioeconomico basso, il che implica che l'incremento dei tempi di insegnamento per tali studenti può migliorare l'equità. Lee-St. John et al. (2018) dimostrano che il sostegno individuale agli studenti riduce la probabilità di abbandono scolastico. Santibañez e Fagioli (2016) mostrano che le pratiche a livello di classe possono migliorare l'apprendimento da parte degli studenti svantaggiati. Motiejunaite et al. (2013) sostengono che il supporto mirato agli studenti sotto forma di insegnanti specializzati è una misura importante, così come l'esistenza di regolamenti a livello centrale a tale riguardo. Infine, Henry et al. (2010) rilevano come ulteriori finanziamenti ai distretti scolastici svantaggiati aiutino ad aumentare il rendimento non solo degli studenti svantaggiati, bensì di tutti gli studenti.

In sintesi, la letteratura esistente propone una serie di misure diverse che possono potenzialmente aiutare gli studenti svantaggiati a migliorare le loro prestazioni a scuola. I dati che abbiamo raccolto si concentrano su misure di sostegno che si rivolgono direttamente allo studente. Piuttosto che restringere l'ambito ai soli studenti svantaggiati dal punto di vista socioeconomico, il capitolo fa luce sulle misure di sostegno rivolte generalmente agli studenti con risultati scarsi, che includono gli studenti svantaggiati maggiormente bisognosi di aiuto. La prima delle seguenti sezioni esamina le misure di sostegno agli studenti, relative a politiche di livello centrale/superiore, per livello di istruzione scolastica, mentre la seconda sezione presenta i risultati dell'indagine PISA 2018 per quanto riguarda il sostegno effettivamente ricevuto dagli studenti.

### **II.11.1. Misure politiche a sostegno degli studenti con scarso rendimento**

Alfabetizzazione e matematica sono aspetti fondamentali dell'istruzione scolastica e vengono anche presi in esame in indagini internazionali di valutazione delle prestazioni degli studenti, quali PISA, PIRLS e TIMSS. Per questi motivi, l'indagine Eurydice si concentra sulle tipologie di sostegno che possono aiutare gli studenti a migliorare le loro prestazioni in queste due aree tematiche. Le misure di sostegno esaminate non intendono essere esaustive. Includono le tipologie approvate dalle autorità di livello centrale/superiore che si concentrano princi-

palmente sul sostegno allo studente, che la letteratura ha individuato come particolarmente promettente in termini di miglioramento delle prestazioni. Tra le misure, troviamo il sostegno:

- da parte di insegnanti specializzati nel trattare con studenti con scarso rendimento in matematica o lettura;
- da parte di psicologi, logopedisti e linguisti, assistenti sociali o altri specialisti professionisti;
- messo in atto attraverso esercitazioni individuali o in piccoli gruppi.

Viene fatta una distinzione tra le lezioni individuali o in piccoli gruppi offerte *durante* la giornata scolastica o *al di fuori* del normale orario scolastico. In quest'ultimo caso, lo studente rimane più a lungo a scuola ed è probabile che riceva un'istruzione aggiuntiva, anziché solo alternativa. Vengono inoltre presentati dati sulle altre possibili modalità di avere a che fare con studenti con scarso rendimento, vale a dire inserendoli in un gruppo, una classe, un programma o persino una scuola diversi. Infine, agli intervistati nell'ambito Eurydice è stata data la possibilità di chiarire se il sostegno è disponibile in tutte le scuole o solo in alcune.

Poiché le capacità cognitive e i programmi scolastici degli studenti cambiano con l'avanzare dell'età, si presumeva che le autorità educative avrebbero offerto diverse tipologie di sostegno agli studenti a seconda del livello di istruzione; di conseguenza, i dati per ciascun livello ISCED sono presentati separatamente. Tuttavia, come mostrano i risultati, esiste una scarsa variazione effettiva tra i livelli di istruzione.

Concentrandosi anzitutto sull'istruzione primaria, la figura II.11.1 consente al lettore di vedere quali sistemi educativi offrono una, alcune o più tipologie di sostegno agli alunni con scarsi risultati. Tutti i paesi (con politiche di livello centrale/superiore in tal senso) mettono a disposizione una forma di sostegno e la maggior parte di essi possiede un portafoglio di misure. Alcuni sistemi educativi forniscono esclusivamente una o due tipologie di sostegno, soprattutto se teniamo conto delle misure presenti in tutte le scuole. Ovviamente, una gamma più ampia di misure non presuppone necessariamente un sostegno migliore o più efficace. Allo stesso modo, un minor numero di tipologie di sostegno non presuppone necessariamente un sostegno più scarso. Il punto fondamentale consiste nel verificare che gli studenti abbiano accesso alla forma di sostegno più appropriata per aiutarli ad aumentare il loro livello di rendimento. Il sostegno per gli studenti con scarsi risultati in matematica e in lettura nell'istruzione primaria è più comunemente offerto da psicologi e/o altri professionisti del sostegno specialistico, come assistenti sociali o logopedisti (si veda la figura II.11.1). Quasi tutti i sistemi educativi con



La seconda tipologia più comune di sostegno agli studenti consiste nell'offerta di lezioni individuali o in piccoli gruppi. Tuttavia, ciò non significa che la maggior parte dei sistemi educativi la offra. Come evidenzia la figura II.11.1, solo circa la metà dei sistemi educativi fornisce lezioni individuali o in piccoli gruppi e, inoltre, solo 15 le offrono universalmente, vale a dire in tutte le scuole. È interessante notare come, ad eccezione di Malta, le lezioni siano disponibili sia per la lettura che per la matematica. Questo fa parte di un modello generale per tutte le tipologie di sostegno, compreso il trasferimento degli studenti in una classe, in un gruppo, un programma o una scuola diversi. In altre parole, in tutti i sistemi educativi, ad eccezione di quello maltese, ovunque sia disponibile il sostegno agli studenti, quest'ultimo viene offerto per entrambe le materie.

La maggior parte dei sistemi educativi che forniscono lezioni specifiche per studenti con scarsi risultati sembrano farlo sia durante che oltre il normale orario scolastico. Tuttavia, uno sguardo più attento alla figura II.11.1 rivelerà che quest'ultima opzione tende ad essere disponibile solo presso alcune scuole. Esistono 16 sistemi educativi in cui tutte le scuole offrono questo tipo di sostegno durante l'orario scolastico, contro 11 che lo offrono al di fuori dell'orario scolastico. Pertanto, Spagna, Lituania e Finlandia sembrano offrire entrambi, sebbene le lezioni al di fuori dell'orario scolastico siano disponibili solo presso alcune scuole. Gli unici paesi che forniscono lezioni individuali o in piccoli gruppi esclusivamente al di fuori del normale orario scolastico sono Croazia, Lettonia e Bosnia ed Erzegovina.

Il sostegno da parte di insegnanti specializzati nel trattare con studenti con scarso rendimento è relativamente meno comune. In totale, diciannove sistemi educativi assumono tali insegnanti, ma solo dodici li rendono disponibili in tutte le scuole (si veda la figura II.11.1). I motivi per cui sono disponibili solo in alcune scuole variano. Ad esempio:

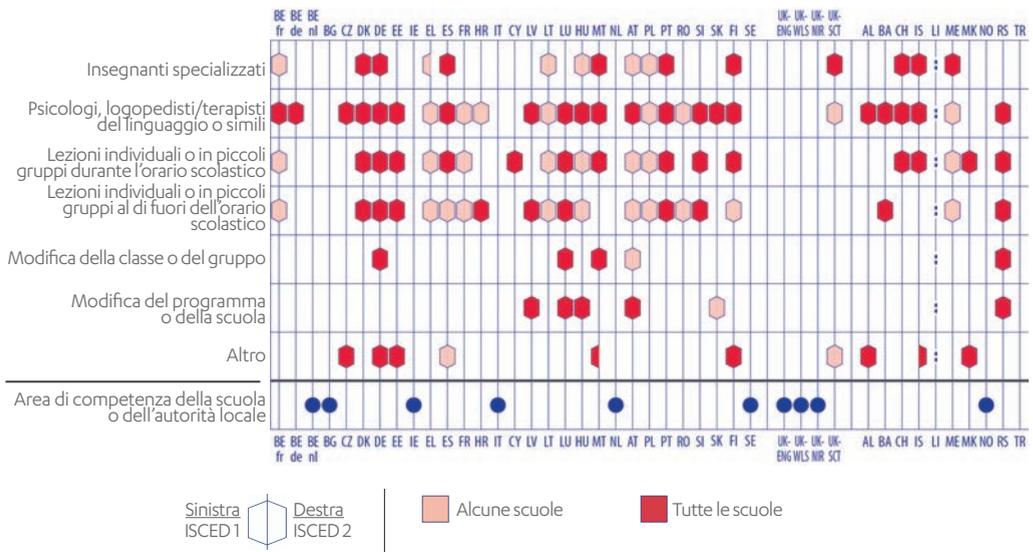
In **Ungheria**, la disponibilità di insegnanti specializzati nel trattare con studenti svantaggiati e con scarsi risultati fa parte di un progetto che raggiunge circa 300 scuole primarie e secondarie. Le scuole che soddisfano determinati criteri (con un punteggio elevato in riferimento a un indice di segregazione, con molti studenti svantaggiati o con risultati scarsi, ecc.) devono presentare una domanda per partecipare al progetto.

In **Polonia**, i regolamenti a livello centrale definiscono gli studenti con bisogni speciali in modo molto ampio, includendo quindi alcune tipologie di studenti con scarso rendimento (ad esempio, legati a insuccesso scolastico o provenienti da una famiglia povera). L'offerta di sostegno a tali studenti è decisa dai capi d'istituto che sono obbligati a includere tempi di insegnamento specifici per questo tipo di sostegno all'interno dei tempi di insegnamento complessivi per una data scuola in un dato anno scolastico. I capi d'istituto prendono in considerazione tutte le esigenze degli studenti relative all'istruzione e allo sviluppo come segnalato dagli insegnanti e raccomandato da opinioni e dichiarazioni fornite dai centri di consulenza.

Un altro modo per occuparsi degli studenti con scarso rendimento è inserirli in un gruppo, una classe, un programma o una scuola diversi. È interessante notare come solo pochissimi sistemi educativi forniscano questa opzione. In particolare, Germania, Lussemburgo, Au-

stria e Serbia consentono alle scuole di spostare gli studenti da un gruppo o corso a un altro durante il livello primario; Malta lo consente solo presso alcune scuole (cfr. figura II.11.1). Alcuni sistemi educativi vanno anche oltre, consentendo agli studenti con scarso rendimento di cambiare programma o scuola. È il caso di Lettonia, Lussemburgo, Ungheria, Austria e Serbia. Si noti come nessun sistema educativo offra il trasferimento all'interno della stessa scuola o in una scuola diversa come unico mezzo di sostegno agli studenti.

**Figura II.11.2: Sostegno agli studenti con scarsi risultati in matematica e lettura (ISCED 2), 2018/19**



Fonte: Eurydice

### Note specifiche per paese

**Spagna:** le Comunità autonome di Estremadura, Aragona, Navarra, Ceuta, Cantabria e Canarie possiedono misure aggiuntive atte a sostenere gli studenti con scarsi risultati. Ad esempio, la Comunità Forale della Navarra sviluppa strategie di apprendimento cooperativo e sostegno tra pari da utilizzare presso le scuole. In Cantabria, gruppi speciali di potenziamento, sostegno TIC e insegnamento condiviso (sostegno degli insegnanti in classe, in particolare logopedisti e insegnanti di pedagogia terapeutica) sono forniti nelle scuole.

**Svezia:** tutte le scuole sono obbligate a fornire sostegno agli studenti che ne hanno bisogno, ma il piano d'azione specifico è deciso dal capo d'istituto.

È interessante notare come praticamente tutti i sistemi educativi europei qui esaminati abbiano una qualche forma di sostegno in atto per gli studenti con scarsi risultati fin dal livello primario. Fornire sostegno tempestivamente è importante, in quanto eventuali lacune nella conoscenza degli studenti tendono ad aumentare nel tempo, se non si fa nulla per affrontarle. Altrettanto interessante è notare come il modello di sostegno subisca solo

una leggera modifica nell'istruzione secondaria. Le Figure II.11.2 e II.11.3 sono quasi identiche alla figura II.11.1, suggerendo che i tipi di sostegno disponibili a livello ISCED 1 sono, più o meno, forniti anche ai livelli ISCED 2 e ISCED 3.

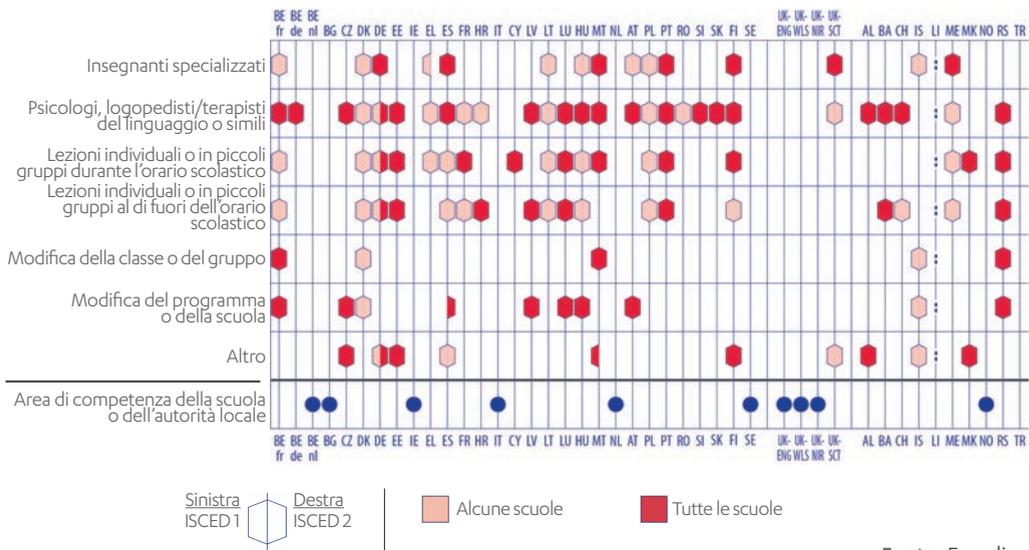
Al fine di aiutare il lettore a identificare le principali differenze tra il sostegno agli studenti con scarsi risultati offerto a livello primario (si veda la figura II.11.1) e quello offerto a livello secondario inferiore (si veda la figura II.11.2), le stesse sono riassunte di seguito.

A livello secondario inferiore:

- La Grecia dispone anche di insegnanti specialisti di matematica in alcune scuole.
- La Francia smette di offrire i servizi da parte di insegnanti specialisti.
- Anche il Lussemburgo smette di offrire insegnanti specialisti, ma inizia a offrire lezioni individuali o in piccoli gruppi al di fuori della giornata scolastica.
- Malta offre anche lezioni di matematica individuali o in piccoli gruppi durante la giornata scolastica, ma smette di offrire tali lezioni nell'ambito della lettura al di fuori dell'orario scolastico; l'opportunità di cambiare classe o gruppo diventa universale a livello ISCED 2.
- L'Austria offre anche l'opportunità di cambiare classe o gruppo a livello ISCED 2 presso tutte le scuole.
- In Slovacchia, gli studenti possono cambiare programma o scuola in determinate circostanze, mentre questo non è consentito a livello ISCED 1.

Generalmente, sembrano esserci meno tipologie di sostegno disponibili per gli studenti con scarsi risultati nell'istruzione secondaria superiore, rispetto all'istruzione secondaria inferiore e primaria. Prendendo in considerazione unicamente il sostegno disponibile in tutte le scuole, la predisposizione di psicologi o altri professionisti specializzati rimane la tipologia più comune di sostegno. Il numero di sistemi educativi che forniscono l'aiuto di insegnanti specialisti scende da dodici a livello ISCED 1 a dieci a livello ISCED 2, fino a sette a livello ISCED 3. Allo stesso modo, l'offerta di lezioni individuali o in piccoli gruppi durante l'orario scolastico si riduce da quindici sistemi educativi a livello ISCED 1, a quattordici a livello ISCED 2 e dieci a livello ISCED 3. Infine, vi è un'altra importante differenza nel livello secondario superiore che vale la pena evidenziare: la possibilità di passare a un programma o una scuola diversi è più comune a questo livello (otto sistemi) rispetto al livello primario o secondario inferiore (cinque sistemi per entrambi i livelli).

Figura II.11.3: Sostegno agli studenti con scarsi risultati in matematica e lettura (ISCED 3), 2018/19



### Note specifiche per paese

**Spagna:** le Comunità autonome di Estremadura, Aragona, Navarra, Ceuta, Cantabria e Canarie (solo per la matematica) possiedono misure autonome atte a sostenere gli studenti con scarsi risultati. Ad esempio, l'Estremadura offre un programma al di fuori dell'orario scolastico che mira ad aumentare il livello di rendimento scolastico degli studenti, oltre a ridurre al minimo i fattori che possono portare a risultati scolastici insufficienti tra gli studenti svantaggiati. Inoltre, offre un altro programma durante l'orario scolastico volto a incoraggiare azioni educative complementari per studenti con difficoltà di apprendimento e scarso rendimento associato a scarse capacità di comunicazione. Aragona offre un programma al di fuori dell'orario scolastico allo scopo di formare gli studenti nelle tecniche di studio.

**Svezia:** tutte le scuole sono obbligate a fornire sostegno agli studenti che ne hanno bisogno, ma il piano d'azione specifico è deciso dal capo d'istituto.

Per quanto riguarda le differenze normative di livello centrale/superiore tra le scuole di istruzione generale e professionale nel sostegno fornito agli studenti con scarsi risultati, possiamo dire che non ve ne sono. Gli studenti con scarso rendimento in entrambi i tipi di scuola hanno diritto alle stesse tipologie di sostegno. Allo stesso modo, vi sono solo poche differenze tra le scuole pubbliche e private dipendenti dallo Stato. In alcuni paesi (Lettonia, Polonia e Slovenia), le scuole private dipendenti dallo Stato sono libere di prendere le proprie decisioni in merito a qualsiasi misura di sostegno che desiderino adottare<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> In Spagna, normalmente, non vi sono differenze, sebbene alcune Comunità autonome possano avere programmi di sostegno che si applicano solo alle scuole pubbliche.

## II.11.2. Sostegno effettivo per studenti con scarso rendimento

Finora, l'analisi si è concentrata sulle misure di sostegno per studenti con scarsi risultati, come sostenute dalle autorità di livello centrale/superiore nei regolamenti e nelle raccomandazioni. Come illustrano le Figure dalla II.11.1 alla II.11.3, la maggior parte dei sistemi educativi dispone di alcune misure di sostegno, che vanno dagli insegnanti specialisti nell'aiutare gli studenti con scarsi risultati al trasferimento degli studenti verso classi, gruppi o scuole, presumibilmente, più adatti. Gli ultimi dati PISA (OCSE, 2019e) ci offrono l'opportunità di vedere quanti studenti beneficino effettivamente di queste misure di sostegno, sebbene i dati disponibili non siano direttamente confrontabili con le informazioni politiche di livello superiore fornite nei paragrafi precedenti. Pertanto, i dati PISA presentati qui di seguito non intendono corroborare i risultati delle politiche, bensì arricchire la nostra visione relativa al sostegno che gli studenti con scarsi risultati e con uno stato socioeconomico basso ricevono.

La figura II.11.4 di seguito mostra la percentuale di studenti di 15 anni che frequentano una scuola che offre lezioni aggiuntive di lingua di insegnamento, ovvero lezioni in aggiunta al normale curriculum e non lezioni in altre lingue (straniere). In combinazione con i risultati presentati nella figura II.11.5, è possibile utilizzare questi dati come variabile relativa al grado di sostegno offerto agli studenti, almeno per quanto riguarda il sostegno all'apprendimento della lingua di insegnamento.

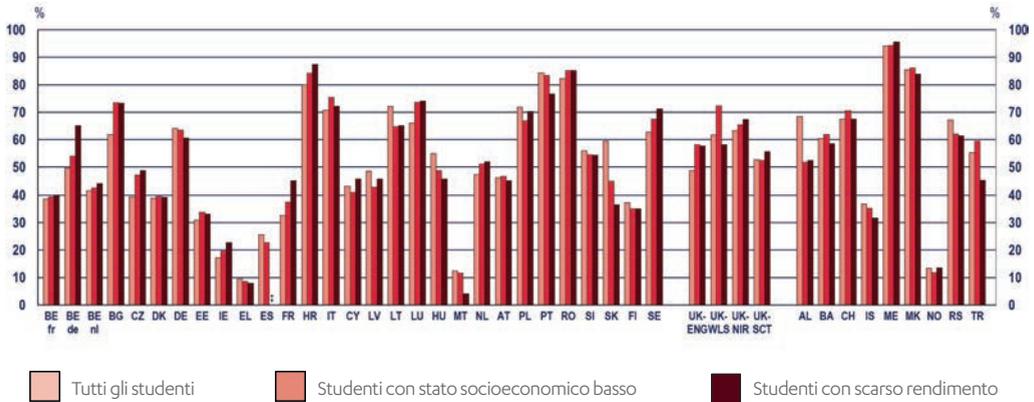
L'indagine PISA 2018 rivela che, anche se tutti i paesi offrono lezioni aggiuntive di lingua di insegnamento, esiste una grande variazione tra i sistemi educativi nel numero di studenti che frequentano le scuole in cui vengono offerte tali lezioni. In alcuni sistemi educativi, solo una piccola minoranza di studenti del livello secondario frequenta tali scuole, mentre, in altri, ciò avviene quasi per tutti. La figura II.11.4 mostra che in Grecia, Malta e Norvegia solo il 10% circa degli studenti della scuola secondaria frequenta scuole che forniscono un'istruzione linguistica aggiuntiva. Al contrario, in Croazia, Portogallo, Romania, Montenegro e Macedonia del Nord, il tasso è dell'80% o superiore. Per quanto concerne i restanti sistemi di istruzione compresi tra i due estremi, il tasso medio è pari al 55%<sup>7</sup>. In altre parole, in media, uno studente europeo di 15 anni su due frequenta una scuola che fornisce lezioni aggiuntive di lingua di insegnamento.

La figura II.11.5 evidenzia come, nella maggior parte dei casi in cui è prevista una lingua di insegnamento aggiuntiva, le lezioni sono intese ai soli fini del recupero, oppure esistono

---

7 Tutti i valori medi nella presente sezione si riferiscono alla mediana, salvo diversa indicazione.

**Figura II.11.4: Percentuale di studenti di 15 anni che frequenta una scuola che offre lezioni aggiuntive di lingua di insegnamento durante l'orario scolastico, per condizione socioeconomica e livello di rendimento, 2018**



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Tutti	38.5	49.7	41.6	61.9	39.4	38.9	64.1	30.9	17.2	9.6	25.5	32.6	80.0	70.7	43.3	48.6	72.2	66.0	54.9	12.4	47.2
Stato socioeconomico basso	39.4	54.0	42.7	<b>73.4</b>	47.1	39.5	63.4	33.8	19.7	8.5	<b>22.6</b>	37.4	<b>84.1</b>	<b>75.4</b>	<b>41.0</b>	<b>42.9</b>	<b>64.8</b>	<b>73.5</b>	48.7	11.7	51.1
Scarsi risultati	39.9	65.0	44.2	<b>73.3</b>	48.8	39.2	60.6	33.2	22.6	7.9	:	44.9	<b>87.4</b>	72.2	45.6	45.7	<b>65.1</b>	<b>74.2</b>	45.7	<b>4.0</b>	52.0
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR	NL
Tutti	46.1	71.9	84.3	82.3	55.9	59.4	37.3	62.8	48.7	61.7	63.3	52.7	68.5	60.5	67.5	36.8	94.1	85.4	13.3	67.1	55.3
Stato socioeconomico basso	46.6	<b>66.8</b>	83.3	85.1	54.6	44.8	35.1	<b>67.4</b>	<b>58.2</b>	<b>72.2</b>	65.4	52.3	<b>51.8</b>	61.8	70.6	35.2	94.3	86.2	11.8	<b>62.0</b>	59.5
Scarsi risultati	45.0	70.3	76.6	85.2	54.4	36.5	35.0	71.2	57.7	58.2	67.3	55.7	52.4	58.6	67.5	31.7	95.6	83.9	13.5	61.4	45.2

Fonte: OCSE, database PISA 2018.

### Nota esplicativa

I dati sono tratti dalla variabile PISA 2018 “La tua scuola offre lezioni di <lingua d’esame> aggiuntive?” e si basano sulle risposte fornite dai capi d’istituto. L’analisi è stata limitata alle scuole con “livello ISCED modale” per studenti di 15 anni. Per un approfondimento più completo, si veda la nota esplicativa della figura II.6.7. La categoria “Tutti gli studenti” si riferisce alla percentuale totale di studenti che frequenta una scuola in cui vengono offerte lezioni di lingua aggiuntive. La categoria “Studenti con stato socioeconomico basso” si riferisce alla percentuale di studenti provenienti da famiglie di basso livello socioeconomico (nel 25° percentile in termini di stato socioeconomico) che frequenta tali scuole. La categoria “Studenti con scarso rendimento” si riferisce alla percentuale di studenti nel 10° percentile in termini di rendimento degli studenti che frequenta tali scuole. I valori numerici in grassetto indicano una differenza tra “Tutti” gli studenti, quelli con “stato socioeconomico basso” e quelli con “scarso rendimento” che è statisticamente significativa al livello del 5%.

### Nota specifica per paese

**Spagna:** a causa della mancanza di dati sui valori plausibili per la lettura, è stato impossibile calcolare i valori per gli studenti con scarso rendimento. Si veda anche la nota specifica per paese, relativa alla Spagna, in Figura I.2.3.

sia classi di recupero che di potenziamento. In media, solo il 3% degli studenti di 15 anni frequenta scuole secondarie dove l'offerta aggiuntiva di lingua di insegnamento è destinata esclusivamente a fini di potenziamento. Ben il 27% degli studenti frequenta scuole in cui l'insegnamento linguistico supplementare è inteso esclusivamente come sostegno a studenti con scarsi risultati. In quattordici sistemi educativi (Belgio, Danimarca, Germania, Spagna, Cipro, Lussemburgo, Paesi Bassi, Austria, Polonia, Regno Unito - Scozia, Islanda e Serbia), oltre la metà dei quindicenni frequenta tali scuole. Tuttavia, nella maggior parte dei sistemi educativi in cui viene offerta una lingua di insegnamento aggiuntiva, vi sono lezioni di lingua sia di recupero che di potenziamento. Oltre la metà (mediana pari al 51%) degli studenti di 15 anni frequenta una scuola di questo tipo. Più precisamente, in circa la metà dei sistemi educativi europei in cui vengono offerti corsi di lingua aggiuntivi, più del 50% dei quindicenni frequenta scuole che offrono corsi sia di recupero che di potenziamento. In alcuni casi, il tasso di studenti supera il 70% (Lettonia, Lituania, Ungheria, Portogallo, Romania, Slovenia, Regno Unito - Irlanda del Nord, Svizzera, Macedonia del Nord, Norvegia e Turchia). Infine, in tutti i sistemi educativi, ad eccezione di quattro (Belgio - Comunità tedesca, Irlanda, Cipro e Macedonia del Nord), vi sono scuole in cui non viene fatta alcuna distinzione tra corsi di lingua di potenziamento e di recupero, sebbene solo una minoranza (9%, in media) degli studenti di 15 anni le frequentino<sup>8</sup>.

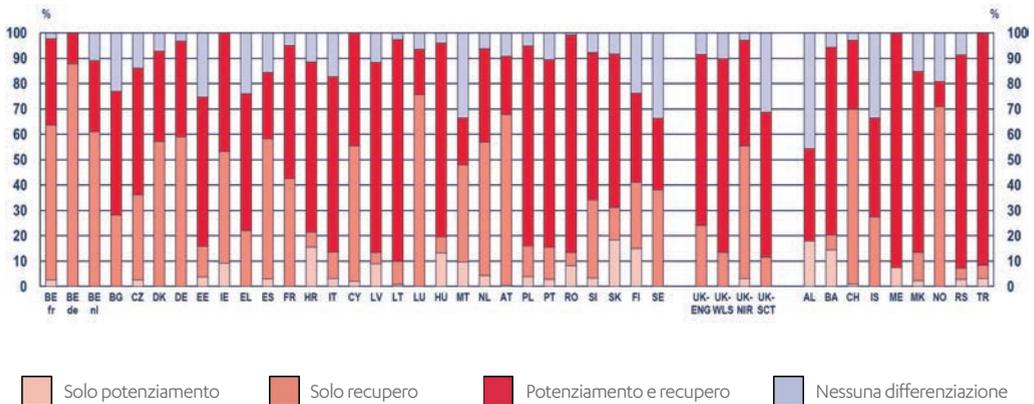
Come suggerisce il termine, le classi di recupero hanno lo scopo di aiutare gli studenti che affrontano difficoltà di apprendimento e/o hanno un rendimento relativamente scarso. Tuttavia, il fatto che una scuola possa offrire lezioni aggiuntive di lingua di insegnamento a scopo correttivo non significa automaticamente che gli studenti con scarso rendimento o svantaggiati (stato socioeconomico basso) (aventi maggiori probabilità di conseguire risultati peggiori e, quindi, bisognosi di sostegno) traggono effettivi benefici da qualsiasi tipo di lezione di recupero, a meno che la frequenza non sia obbligatoria. Per stimare in quale misura è probabile che gli studenti con uno stato socioeconomico basso e con risultati scarsi trarranno vantaggio da lezioni aggiuntive di lingua di insegnamento, la figura II.11.4 presenta anche le percentuali di queste categorie di studenti che frequentano scuole in cui vengono offerte tali lezioni<sup>9</sup>.

---

8 Cinque sistemi educativi, se si tiene conto anche della Slovenia, dove solo lo 0,8% degli studenti frequenta scuole in cui non vi è differenziazione in termini di scopo delle lezioni aggiuntive di lingua di insegnamento.

9 Gli studenti con uno stato socioeconomico basso sono qui definiti come coloro che appartengono al 25° percentile in termini di stato socioeconomico, mentre gli studenti con un rendimento basso sono coloro che appartengono al 10° percentile in termini di capacità di lettura.

Figura II.11.5: Finalità delle lezioni aggiuntive di lingua di insegnamento (ove previste), distribuzione della popolazione studentesca di 15 anni (%), 2018



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Solo potenziamento	2.5	0.0	0.0	0.0	2.6	0.0	0.0	3.7	9.2	0.0	3.0	0.0	15.5	3.1	2.0	9.0	0.6	0.0	13.2	9.7	4.3
Solo recupero	61.2	87.9	61.1	28.1	33.6	57.1	58.9	12.1	44.1	22.0	55.2	42.7	5.9	10.5	53.4	4.4	9.3	75.7	6.3	38.3	52.7
Potenziamento e recupero	33.9	12.1	28.1	48.9	49.9	35.6	37.9	58.8	46.7	54.0	26.1	52.4	67.2	69.1	44.6	74.9	87.4	17.9	76.4	18.5	36.7
Nessuna differenziazione	2.4	0.0	10.8	23.0	13.9	7.2	3.2	25.3	0.0	24.0	15.7	5.0	11.4	17.3	0.0	11.7	2.7	6.4	4.1	33.6	6.3
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Solo potenziamento	0.6	4.0	2.7	8.1	3.3	18.3	14.9	0.0	0.0	0.0	3.2	0.0	17.9	14.4	0.9	0.0	7.4	2.3	0.0	2.7	3.2
Solo recupero	67.1	12.2	12.8	5.4	30.9	12.8	26.1	38.1	24.0	13.3	52.3	11.5	0.0	6.0	68.9	27.5	0.0	11.1	71.0	4.6	5.3
Potenziamento e recupero	22.9	78.7	73.8	85.6	58.0	60.5	35.2	28.2	67.6	76.4	41.6	57.3	36.4	73.8	27.4	39.0	92.6	71.3	10.0	84.0	91.5
Nessuna differenziazione	9.3	5.2	10.6	0.8	7.7	8.4	23.8	33.7	8.4	10.2	3.0	31.2	45.7	5.7	2.9	33.6	0.0	15.3	19.1	8.7	0

Fonte: OCSE, database PISA 2018.

### Nota esplicativa

I dati sono tratti dalla variabile PISA 2018 “Qual è lo scopo di queste lezioni aggiuntive di <lingua d’esame>?” e si basano sulle risposte fornite dai capi d’istituto. Le percentuali si applicano esclusivamente agli studenti che frequentano scuole in cui viene fornita un’istruzione linguistica aggiuntiva e devono, pertanto, essere interpretate in combinazione con i dati della figura II.11.4. Pertanto, il 57% nel caso della Danimarca (solo recupero), ad esempio, significa che del 39% degli studenti in Danimarca iscritti in scuole in cui viene fornita un’istruzione linguistica aggiuntiva (cfr. figura II.11.4), il 57% frequenta classi di “solo recupero”. I dati riportati in tabella sono stati arrotondati; pertanto, non sempre, se sommati, raggiungono il 100%.

Un rapido sguardo alla figura II.11.4 rivela che le tre barre dell'istogramma per sistema educativo sono più o meno della stessa altezza nella maggior parte dei casi. Ciò implica che, data la dimensione del campione e l'errore standard, qualsiasi differenza tra le percentuali di raggruppamento degli studenti tende ad essere troppo piccola per essere considerata statisticamente significativa. In altre parole, nella maggior parte dei sistemi educativi, circa la stessa percentuale di studenti con uno stato socioeconomico basso e con un rendimento scarso frequenta scuole in cui vengono fornite lezioni aggiuntive di lingua di insegnamento, rispetto alla popolazione studentesca complessiva. Tuttavia, vi sono diverse eccezioni.

A partire dagli studenti con uno stato socioeconomico basso, in quattordici sistemi educativi vi sono differenze statisticamente significative. Più specificamente, in Bulgaria, Croazia, Italia, Lussemburgo, Svezia, Regno Unito - Inghilterra e Galles, gli studenti con uno stato socioeconomico basso hanno una probabilità relativamente maggiore di frequentare scuole che offrono lezioni aggiuntive di lingua di insegnamento. Il contrario si verifica in Spagna, Cipro, Lettonia, Lituania, Polonia, Albania e Serbia, dove è relativamente meno probabile riscontrare uno stato socioeconomico basso presso tali scuole.

Secondo la nostra analisi, vi sono relativamente meno casi in cui gli studenti di 15 anni con scarso rendimento si distinguono davvero rispetto a tutti gli studenti di 15 anni. Come mostra la tabella in figura II.11.4, le differenze sono statisticamente significative solo in sette sistemi educativi. In Bulgaria, Francia, Croazia, Lussemburgo e Svezia, gli studenti con scarsi risultati hanno maggiori probabilità rispetto ai loro coetanei di accedere a lezioni aggiuntive di lingua di insegnamento. Al contrario, in Lituania e a Malta, è meno probabile che frequentino scuole che offrono tali lezioni aggiuntive.

Dal punto di vista dell'equità, lo scenario ideale sarebbe quello in cui tutti gli studenti svantaggiati e tutti gli studenti con scarsi risultati hanno accesso a un ulteriore sostegno in termini di lingua di insegnamento. Questo potrebbe aiutare tali studenti a colmare il divario di rendimento nella lettura e a mettersi al passo con gli altri studenti. Tuttavia, come mostra la figura II.11.4, nella maggior parte dei sistemi educativi solo una frazione degli studenti con uno stato socioeconomico basso o con un rendimento scarso può beneficiare di lezioni di lingua aggiuntive. Il tasso mediano per gli studenti con uno stato socioeconomico basso è del 59%, mentre per gli studenti con scarsi risultati si attesta al 45%. Tuttavia, in alcuni sistemi educativi, vale a dire Bulgaria, Croazia, Italia, Lussemburgo, Portogallo, Romania, Montenegro e Macedonia del Nord, oltre il 70% degli studenti di 15 anni con uno stato socioeconomico basso e con un rendimento scarso frequenta una

scuola in cui è possibile usufruire di lezioni aggiuntive di apprendimento della lingua di insegnamento<sup>10</sup>.

In conclusione, sulla base degli ultimi dati PISA sulla disponibilità di lezioni aggiuntive di lingua di insegnamento, non tutti gli studenti con scarso rendimento o con uno stato socioeconomico basso hanno accesso a scuole che forniscono questa forma di sostegno. Generalmente, i tassi di accesso per gli studenti con scarsi risultati e con uno stato socioeconomico basso tendono ad essere gli stessi di tutti gli studenti. Ciò implica che se più scuole in un sistema educativo offrono sostegno all'apprendimento della lingua, anche più studenti con scarsi risultati o svantaggiati avranno accesso a questo tipo di sostegno. Tuttavia, questo significa anche che, sebbene gli studenti con scarsi risultati o svantaggiati abbiano una maggiore necessità di frequentare scuole in cui è disponibile il sostegno linguistico, essi non sono orientati verso tali scuole. Indipendentemente dal fatto che ciò sia fattibile o meno, l'attuale modello di dati suggerisce che rendere il sostegno linguistico più ampiamente disponibile consentirebbe anche agli studenti con scarsi risultati e con uno stato socioeconomico basso di trarne vantaggio.

---

<sup>10</sup> Nel caso di studenti con uno stato socioeconomico basso, l'elenco si estende anche a Regno Unito - Galles e Svizzera. Nel caso di studenti con scarso rendimento, l'elenco include anche la Svezia.

### Risultati principali

L'opportunità di imparare è essenziale se gli studenti vogliono realizzare il loro potenziale. La quantità di tempi di apprendimento di qualità fornita è un elemento chiave e ha dimostrato una forte correlazione con i risultati degli studenti. Tempi di insegnamento annuali maggiori e più anni di istruzione contribuiscono a migliorare il rendimento degli studenti e a ridurre il divario di rendimento tra i diversi gruppi socioeconomici. Tempi di insegnamento maggiori hanno un effetto particolarmente positivo sui migliori studenti delle scuole svantaggiate. Inoltre, un sostegno all'apprendimento di qualità, insieme ad attività aggiuntive presso le scuole, possono dare un contributo significativo al miglioramento dei risultati educativi per gli studenti con scarsi risultati e compensare la mancanza di risorse nelle famiglie provenienti da contesti socioeconomici bassi.

- In Europa, vi sono variazioni significative nella durata dell'istruzione obbligatoria e nella quantità di tempi di insegnamento per il curriculum obbligatorio. La durata dell'istruzione obbligatoria è compresa tra otto e dodici anni, e i tempi di insegnamento minimi dedicati al curriculum obbligatorio sono compresi tra 4.541 e 11.340 ore.
- Anche le variazioni nella durata delle vacanze estive sono notevoli e la differenza tra i paesi con le vacanze estive più brevi e quelle più lunghe può ammontare a 57 giorni.
- In solo circa la metà dei sistemi educativi, le autorità di livello centrale/superiore sostengono attività aggiuntive gratuite o sovvenzionate nelle scuole al di fuori della normale giornata scolastica, nonostante il potenziale di tali misure. Negli altri sistemi, le decisioni sull'offerta e il finanziamento di tali attività rimangono nelle mani delle autorità locali o delle scuole.
- Allo stesso modo, solo in un terzo dei sistemi educativi le autorità di livello centrale/superiore sostengono che le scuole offrono alcuni tipi di attività agli studenti durante le lunghe vacanze scolastiche estive. Nella maggior parte dei casi, tali attività estive consistono in lezioni di recupero per studenti che rischiano di ripetere un anno.
- Nel complesso, la quantità di tempi di insegnamento formale durante l'anno scolastico e l'offerta di attività aggiuntive al di fuori della normale giornata scolastica o durante le lunghe vacanze estive non sembrano essere correlate - vale a dire, i sistemi con tempi di insegnamento minori o vacanze estive più lunghe non sembrano essere a favore di ulteriori attività aggiuntive (prima/dopo la scuola o estive) presso le scuole.
- Pochi paesi riferiscono di avere una guida di livello centrale/superiore o un quadro educativo per attività al di fuori del normale orario scolastico, o il personale qualificato per gestirle. Inoltre, solo un piccolo numero di sistemi verifica l'efficacia di tali attività in termini di miglioramento dei risultati scolastici, a livello generale, o per gli studenti provenienti da contesti socioeconomici bassi, nello specifico. Generalmente, le politiche di livello centrale/superiore prevedono le stesse misure di sostegno nell'istruzione generale e professionale, sia per le scuole private che per le scuole pubbliche dipendenti dallo Stato.

L'opportunità di imparare si riferisce, generalmente, agli "input e processi all'interno di un contesto scolastico necessari per produrre, da parte degli studenti, il raggiungimento dei risultati desiderati" (Elliott e Bartlette, 2016.). Il presente capitolo si concentra su un elemento importante: il tempo a disposizione per le attività di apprendimento (Schmidt, Zoido e Cogan, 2014; Cogan e Schmidt, 2015). I tempi di insegnamento durante la normale giornata scolastica sono, ovviamente, di fondamentale importanza, poiché coprono il tempo che tutte le scuole pubbliche devono dedicare all'insegnamento del curriculum obbligatorio e delle materie non obbligatorie (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019d). Tuttavia, molte scuole offrono anche tempi di apprendimento aggiuntivi o "estesi" (Scheerens, 2014), al di fuori della normale giornata scolastica, in cui l'apprendimento può essere strutturato o non strutturato<sup>1</sup>. Le attività strutturate possono includere, ad esempio, aiuto con i compiti, lezioni aggiuntive in determinate materie o attività ricreative.

Schmidt (2015) rileva che la quantità di tempi di apprendimento è significativamente correlata alle prestazioni degli studenti. Esiste una relazione positiva tra lo stato socioeconomico degli studenti e la loro opportunità di apprendere: gli studenti provenienti da contesti socioeconomici più elevati hanno maggiori opportunità di apprendere rispetto agli studenti provenienti da contesti socioeconomici inferiori. Inoltre, circa un terzo del rapporto tra stato socioeconomico e rendimento scolastico è associato all'opportunità di apprendere. I ricercatori avvertono anche che la chiusura delle scuole durante la crisi da COVID-19 si tradurrà, potenzialmente, in una maggiore perdita di apprendimento per "studenti le cui famiglie sono meno in grado di sostenere l'apprendimento" (Hanushek e Wößmann, 2020) al di fuori della scuola - solitamente, si tratta di studenti provenienti da contesti socioeconomici bassi.

Si ritiene che tempi di insegnamento prolungati siano correlati positivamente al rendimento scolastico medio, nonché alla riduzione delle disparità educative. Le evidenze mostrano che sia una maggiore quantità di tempi di insegnamento annuali, che anni di istruzione più lunghi, contribuiscono a migliorare le prestazioni degli studenti (Gettinger, 1985; Lavy, 2010; Hübner e Marcus, 2017) e si traducono in divari di rendimento minori tra i diversi gruppi socioeconomici (Wößmann, 2016). Tempi di insegnamento maggiori hanno un effetto particolarmente positivo sui migliori studenti delle scuole svantaggiate (Battistin e Meroni, 2016).

---

<sup>1</sup> L'apprendimento strutturato al di fuori dei sistemi di istruzione formale è classificato come "apprendimento non formale". Per contro, l'apprendimento non strutturato è definito "apprendimento informale".

Tuttavia, alcuni ricercatori trovano che l'aumento dei tempi di insegnamento ha un impatto positivo sull'apprendimento solo se accompagnato da un ambiente in classe di qualità, che comprende un clima in classe positivo, privo di problemi disciplinari (Rivkin e Schiman, 2015) e con contenuti didattici di qualità. Inoltre, l'aumento dei tempi di insegnamento non può essere compromesso da un periodo totale più breve di tempi di apprendimento; in altre parole, ridurre il numero di anni fornendo la stessa quantità di istruzione e contenuti può portare a un peggioramento dei risultati dei test (Hübner e Marcus, 2017).

Sebbene sia riconosciuto l'impatto positivo dell'aumento dell'orario di insegnamento, i dati empirici mostrano differenze all'interno dei paesi in termini di quantità di tempi di apprendimento degli studenti. Tali differenze appaiono nei tempi di apprendimento all'interno della scuola tra scuole di istruzione generale e professionale, così come tra scuole in insediamenti urbani e rurali. I tempi di apprendimento a scuola sono solitamente più elevati presso le scuole che offrono istruzione di tipo generale (anche dopo aver adattato il contesto socioeconomico di studenti e scuole) e le scuole urbane (OCSE, 2011b). Ciò suggerisce che il tipo di scuola (si veda il capitolo II.3), la scelta della scuola (si veda il capitolo II.4) e l'assegnazione a un determinato percorso (si veda il capitolo II.6) possono anche avere un impatto sull'opportunità di imparare.

Quando si guarda alla relazione tra i tempi di insegnamento e ad altri fattori a livello di sistema, i dati della ricerca suggeriscono che "la produttività dei tempi di insegnamento è più alta nei paesi che implementano misure di *accountability* presso le scuole o che danno alle scuole autonomia nelle decisioni di bilancio e nell'assunzione/nel licenziamento degli insegnanti" (Lavy, 2010).

L'istruzione "a tempo pieno" (o una giornata scolastica estesa) mira a fornire un ambiente di apprendimento arricchente a tutti gli studenti durante un'intera giornata o una giornata scolastica più lunga; mentre nelle scuole a "tempo ridotto" (mezza giornata), l'accesso alle attività di apprendimento al di fuori dell'orario scolastico, spesso, dipende dalle circostanze e dalle risorse familiari. Tuttavia, gli effetti dell'istruzione a tempo pieno sulle disuguaglianze nell'istruzione variano tra i diversi sistemi educativi (Schlicht et al., 2010). La letteratura non è sufficientemente solida in merito all'impatto effettivo delle attività aggiuntive o al sostegno nei compiti a casa al di fuori della normale giornata scolastica, principalmente a causa delle dimensioni della popolazione coperta, del volume e della varietà delle attività, nonché delle differenze in termini di qualità delle stesse (Scheerens, 2014).

In contrasto con gli effetti positivi dei tempi di studio prolungati, le vacanze scolastiche lunghe (Cooper et al., 1996; Kim, 2001) e l'ampio sistema di lezioni private ("istruzione parallela") (Bray, 2011; Bukowski, 2017) possono mantenere o accentuare le disuguaglianze a livello educativo - poiché il contesto genitoriale e le risorse private influenzano ampiamente chi può beneficiare di tempi di qualità aggiuntivi.

Per queste ragioni, il presente capitolo esamina alcune politiche nazionali chiave relative all'opportunità di apprendere. Tra queste:

- la durata dell'istruzione obbligatoria e l'orario di insegnamento a scuola;
- l'offerta di ulteriori attività gratuite o sovvenzionate da parte delle scuole prima o dopo la giornata scolastica formale;
- la durata delle vacanze estive e qualsiasi misura fornita dalle scuole per l'apprendimento durante tali vacanze.

### **II.12.1. Tempi di insegnamento per il curriculum obbligatorio**

La presente sezione esamina l'opportunità di apprendere a scuola nel corso dell'istruzione obbligatoria, analizzando la quantità di tempo che le autorità di livello centrale/superiore assegnano per l'insegnamento del curriculum obbligatorio. La figura II.12.1 mostra la durata dell'istruzione obbligatoria e i tempi di insegnamento minimi raccomandati per il curriculum obbligatorio, come specificato nei regolamenti di livello centrale/superiore o nei documenti politici nei sistemi educativi europei. Ciò corrisponde ai tempi di insegnamento minimi che gli studenti ricevono normalmente nel corso dell'istruzione generale <sup>2</sup> (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019d).

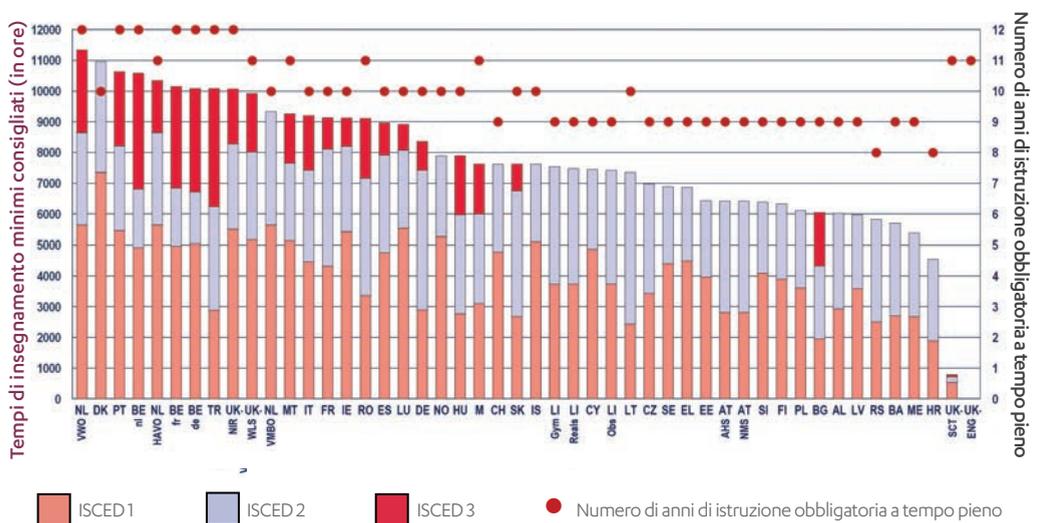
La durata dell'istruzione generale obbligatoria e i tempi di insegnamento totali offerti agli studenti variano notevolmente in Europa. Il numero di anni in cui gli studenti sono obbligati a frequentare la scuola varia dagli otto ai dodici anni (cfr. figura II.12.1). In Europa, l'istruzione generale obbligatoria dura più comunemente nove o dieci anni. In Belgio, Portogallo, Regno Unito (Irlanda del Nord), Turchia e, nell'ambito di un programma specifico, nei Paesi Bassi, l'istruzione obbligatoria è di 12 anni. In Croazia e in Serbia, si ha la durata minore dell'istruzione obbligatoria, ossia otto anni.

---

<sup>2</sup> Alcuni paesi, come i Paesi Bassi, l'Austria e il Liechtenstein, assegnano dei tempi di insegnamento minimi per alcuni dei loro programmi professionali. Tuttavia, non esiste una panoramica europea comparativa dei tempi di insegnamento minimi raccomandati per il curriculum obbligatorio nell'istruzione professionale.

Solitamente, i tempi totali di insegnamento sono correlati positivamente al numero di anni dell'istruzione obbligatoria. Più lunga è l'istruzione obbligatoria, più istruzione ricevono gli studenti. Tuttavia, quando si confrontano i sistemi di istruzione con lo stesso numero di anni di istruzione obbligatoria, le differenze tra gli stessi nella quantità di tempi di insegnamento sono sorprendenti. Ad esempio, l'istruzione obbligatoria dura otto anni sia in Croazia che in Serbia; tuttavia, tra loro, vi sono più di 1.000 ore di differenza di tempi di insegnamento minimi consigliati. Allo stesso modo, vi è una grande differenza nella quantità di tempi di insegnamento tra i paesi con 12 anni di istruzione obbligatoria. La differenza maggiore può essere osservata nel gruppo di paesi con dieci anni di istruzione obbligatoria, dove la Danimarca risulta essere un'eccezione con circa 11.000 ore di istruzione totale.

**Figura II.12.1: Numero di anni di istruzione obbligatoria a tempo pieno (nell'istruzione primaria e secondaria) e tempi totali di insegnamento raccomandati (in ore) per il curriculum obbligatorio, 2018/19<sup>3</sup>**



3 La figura è stata pubblicata per la prima volta in Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019d, si veda la figura 1.

## Tempi di insegnamento minimi in ore per il curriculum obbligatorio per ciascun livello di istruzione, 2018/19

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV
ISCED 1	4 956	5 040	4 916	1 949	3 434	7 360	2 896	3 964	5 430	4 488	4 750	4 320	1 890	4 455	4 872	3 589
ISCED 24	1 888	1 680	1 890	2 367	3 550	3 600	4 526	2 468	2 772	2 374	3 161	3 784	2 651	2 970	2 570	2 381
ISCED 34	3 304	3 360	3 781	1 728			937		924		1 054	1 036		1 782		
	LT	LU	HU	MT	NL			AT		PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE
ISCED 1	2 441	5 544	2 769	5 128	5 640			2 820		3 619	5 460	3 360	4 091	2 678	3 905	4 400
					HAVO	VMBO	VWO	AHS	NMS							
ISCED 24	4 915	2 535	3 204	2 527	3 000	3 700	3 000	3 600	3 600	2 488	2 754	3 800	2 298	4 073	2 423	2 490
ISCED 34		845	1 917	1 604	1 700		2 700				2 414	1 949		865		
	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	AL	BA	CH	IS	SE	LI <sup>4</sup>			ME	MK	NO	RS	TR
ISCED 1	⊗	5 168	5 510	532	2 927	2 700	4 782	5 100	3 740			2 682	3 096	5 272	2 511	2 880
									Gym	Obs	Reals					
ISCED 24	⊗	2 850	2 765	190	3 098	3 008	2 836	2 516	3 795	3 686	3 740	2 698	2 904	2 622	3 314	3 360
ISCED 34	⊗	1 900	1 799	63									1 620			3 840

⊗ Non vi sono tempi di insegnamento minimi definiti

Fonte: Eurydice

### Note specifiche per paese

**Germania:** i dati rappresentano i tempi di insegnamento medi ponderati per le materie obbligatorie del curriculum di base, calcolati dal Segretariato dei Ministri dell'istruzione e degli affari culturali dei *Länder* sulla base del numero di studenti iscritti ai diversi tipi di scuola (anno di riferimento 2017/18).

**Spagna:** i dati sui tempi di insegnamento previsti si basano sulle normative nazionali e regionali relative al curriculum e ai calendari scolastici (anno di riferimento 2018/19). Per il calcolo delle medie ponderate, sono state utilizzate le statistiche relative al numero di studenti per anno e Comunità autonoma, come riportato dall'ufficio statistico del Ministero dell'istruzione e della formazione professionale (anno di riferimento 2016/17).

**Austria:** i dati per il nono anno non sono disponibili, sebbene tale anno faccia parte dell'istruzione generale obbligatoria a tempo pieno.

**Regno Unito (ENG):** non esistono tempi minimi prescritti per i singoli soggetti o in totale. Tuttavia, tutte le scuole devono fornire tempi di insegnamento sufficienti per offrire un programma di studi ampio ed equilibrato che includa tutti i requisiti statuari.

**Regno Unito (SCT):** lo *Scottish Curriculum for Excellence* non specifica alcun tempo di insegnamento per le aree curriculari oggetto di insegnamento, ad eccezione di un minimo di 2 ore a settimana per l'educazione fisica.

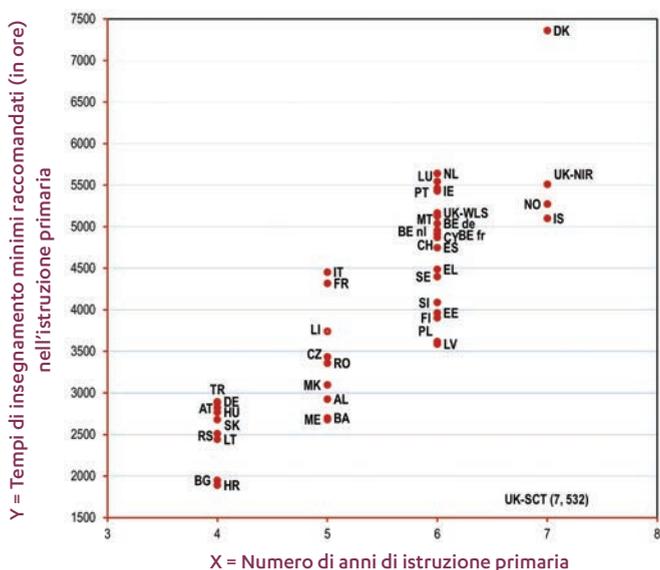
**Svizzera:** ad eccezione di un numero minimo di lezioni di educazione fisica, non esiste un curriculum standard, né tempi di insegnamento standard definiti a livello nazionale. I curricula e i tempi di insegnamento previsti sono stabiliti dai 26 Cantoni. Le figure rappresentano le medie ponderate dei requisiti cantonali per ciascun anno e i tempi totali di insegnamento, come indicato dagli orari cantonali (*Stundentafeln/grilles horaires*).

4 Il Liechtenstein non partecipa al presente rapporto. Le informazioni nazionali nel presente capitolo sono state estrapolate da Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019d.

**Macedonia del Nord:** la durata dell'istruzione obbligatoria non è definita dalle autorità educative, sebbene tutti gli studenti debbano completare con successo l'istruzione secondaria. Il programma generale a livello ISCED 34 (Liceo) dura quattro anni, sebbene i programmi professionali possano coprire un numero inferiore di anni.

Come risulta nei Capitoli II.3 e II.6, nella maggior parte dei paesi vengono offerti diversi tipi di scuole e percorsi educativi dall'istruzione secondaria inferiore in poi. Ciò può anche implicare che, sebbene la maggior parte degli studenti riceva la quantità di tempi di insegnamento presentata nella figura II.12.1, alcuni studenti che seguono altri programmi generali o professionali possono avere più o meno ore di insegnamento. Per questo motivo, la figura II.12.2 si concentra sui tempi di insegnamento nell'istruzione primaria, quando tutti gli studenti, solitamente, seguono lo stesso curriculum e ricevono la stessa quantità di insegnamento nell'istruzione pubblica e presso le scuole private dipendenti dallo Stato. L'istruzione primaria va da quattro anni in Bulgaria, Germania, Croazia, Lituania, Ungheria, Austria e Slovacchia a sette anni in Danimarca, Regno Unito (Irlanda del Nord e Scozia), Islanda e Norvegia. Anche i tempi di insegnamento minimi raccomandati per il curriculum obbligatorio nell'istruzione primaria variano notevolmente tra paesi con lo stesso numero di anni scolastici. La differenza può essere significativa. Ad esempio, la differenza tra i tempi di insegnamento minimi raccomandati di sei anni dell'istruzione primaria in Lettonia e nei Paesi Bassi ammonta a 2.000 ore, che superano l'importo totale dei tempi di insegnamento minimi raccomandati per l'istruzione primaria in Bulgaria e Croazia.

**Figura II.12.2: Numero di anni di istruzione obbligatoria a tempo pieno e tempi di insegnamento raccomandati (in ore) per il curriculum obbligatorio dell'istruzione primaria, ISCED 1, 2018/19**



Fonte: Eurydice

### Nota esplicativa

La figura si basa sui dati pubblicati per la prima volta in Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019d. I dati sui tempi di insegnamento minimi raccomandati nell'istruzione primaria sono presentati sopra nella tabella relativa alla figura II.12.1. I dati sulla durata dell'istruzione primaria si basano sulla figura 3: tempi di insegnamento minimi raccomandati per il curriculum obbligatorio, in ore, per anno fittizio e per livello ISCED, 2018/19 in Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019d.

È anche interessante notare che nei sistemi educativi che assegnano agli studenti percorsi o programmi differenziati all'inizio dell'istruzione secondaria inferiore (si vedano le Figure II.5.5 e II.6.1), la durata dell'istruzione primaria e la quantità di insegnamento differiscono in modo significativo tra i paesi, segnalando che, in questi sistemi, l'opportunità per gli studenti di apprendere è già diversa prima di accedere a un percorso differenziato. Ad esempio, in Germania, gli studenti vengono assegnati a diversi percorsi educativi in base al loro rendimento scolastico all'età di dieci anni, dopo aver completato quattro anni di scuola primaria con 2.896 ore di insegnamento minime raccomandate dedicate al curriculum obbligatorio. Al contrario, nei Paesi Bassi, gli studenti vengono assegnati a percorsi diversi all'età di 12 anni dopo aver completato sei anni di istruzione primaria con 5.640 ore di tempi di insegnamento minimi raccomandati.

### II.12.2. Attività scolastiche aggiuntive al di fuori della giornata scolastica formale

I dati empirici mostrano che il contesto socioeconomico ha un forte effetto sul rendimento scolastico degli studenti. Maggiore è il livello di istruzione dei genitori, il loro capitale culturale e sociale, migliore sarà il rendimento degli studenti a scuola. Le famiglie di livello socioeconomico più elevato possono inoltre assegnare più tempo e risorse per fornire tempi di apprendimento di qualità ai propri figli al di fuori della giornata scolastica (Field, Kuczera e Pont, 2007). Al contrario, gli studenti svantaggiati potrebbero non avere attorno a sé genitori o altri adulti con risorse sufficienti, in termini di tempo, attenzione, livello di istruzione o finanziamento tali da sostenere il loro apprendimento dopo la scuola. Ciò, in effetti, aumenta le disuguaglianze in termini di opportunità di apprendimento e risultati educativi. Le lezioni private possono aumentare ulteriormente il divario in termini di opportunità di apprendimento e sostegno all'apprendimento tra i più avvantaggiati e gli svantaggiati, poiché gli studenti svantaggiati dal punto di vista socioeconomico potrebbero non essere in grado di permettersi un sostegno all'apprendimento a pagamento (Bray, 2011). Come sottolineato in precedenza, le disuguaglianze esistenti tra studenti provenienti da contesti socioeco-

mici diversi, relativamente all'opportunità di apprendere, possono essere ulteriormente accentuate dalla chiusura a lungo termine delle scuole. Le famiglie degli studenti svantaggiati sono meno in grado di sostenere l'apprendimento a casa o compensare eventuali perdite di apprendimento (Hanushek e Wößmann, 2020).

Al fine di fornire maggiori opportunità di apprendimento a tutti gli studenti, le autorità di livello centrale/superiore possono offrire attività di apprendimento strutturate agli studenti al di fuori del normale orario scolastico. Queste attività aggiuntive supportano lo sviluppo sociale, emotivo e scolastico degli studenti (Stechner e Maschke, 2013). Possono essere fornite attraverso "scuole a tempo pieno", "club doposcuola" o attività di "apprendimento esteso". Alcuni servizi di doposcuola sono destinati a fornire assistenza all'infanzia mentre i genitori lavorano, ma questo esula dallo scopo del presente rapporto. Più giovani studenti partecipano alle attività del doposcuola, maggiori sono le loro possibilità di successo scolastico. Le attività gratuite possono aiutare, in particolare, gli studenti svantaggiati dal punto di vista socioeconomico a ottenere risultati migliori (Stechner e Maschke, 2013).

Sebbene vi sia un ampio consenso sull'utilità di attività di apprendimento aggiuntive in termini di risultati di apprendimento e aumento dell'equità, diversi ricercatori sottolineano le sfide nell'organizzarle e ne mettono in dubbio l'efficacia. Ad esempio, sorgono sfide nel collegare il sostegno all'apprendimento al curriculum scolastico, fornendo personale qualificato sufficiente, garantendo la comunicazione tra il personale docente che lavora durante la normale giornata scolastica e il personale del doposcuola. Si riscontra, inoltre, una mancanza di monitoraggio e valutazione sistematici (Martins et al., 2015).

La figura II.12.3 evidenzia le tipologie di attività aggiuntive offerte nelle scuole al di fuori del normale orario scolastico, nell'istruzione primaria e secondaria inferiore. Sono incluse solo le attività richieste o consigliate dalle autorità di livello centrale/superiore. Inoltre, poiché l'interesse in questo caso è in attività aggiuntive che aiutano a correggere le disuguaglianze educative, vengono prese in considerazione solo quelle che sono sovvenzionate pubblicamente o offerte gratuitamente agli studenti (quindi, senza imporre un onere finanziario significativo alle famiglie).

La figura II.12.3 mostra che in poco più della metà dei sistemi educativi in Europa, le autorità di livello centrale/superiore sostengono che le scuole dell'istruzione primaria e secondaria inferiore offrono attività aggiuntive gratuite o sovvenzionate al di fuori del normale orario scolastico. Nella maggior parte di questi sistemi educativi, i requisiti o le raccomandazioni si applicano a tutte o alla maggior parte delle scuole. Esistono solo pochi sistemi in cui si applicano esclusivamente ad alcune scuole (Malta, Austria e Turchia) o in cui determinate



tive/culturali e gli sport sono, inoltre, promossi in circa un terzo dei sistemi educativi. Altre attività, come l'aiuto con i compiti, lezioni di livello avanzato in materie obbligatorie e lezioni in materie che non rientrano nel curriculum obbligatorio sono meno comuni.

Esistono differenze politiche tra i sistemi educativi in termini di tipologie di attività che dovrebbero essere fornite, così come nel modo in cui vengono svolte. In alcuni sistemi, ad esempio in Slovenia, le scuole dovrebbero fornire diverse tipologie di attività gratuite o sovvenzionate, al fine di soddisfare le esigenze dei propri studenti, a seconda dei loro interessi o del livello di rendimento. Spesso, le scuole possono scegliere quali attività offrire e utilizzano finanziamenti pubblici per coprirne i costi. In alcuni paesi, una serie di servizi gratuiti o sovvenzionati viene "esternalizzata" a professionisti che non lavorano nella scuola, ma cooperano con la scuola. Ciò si verifica, ad esempio, in Lussemburgo, a Malta, nel Regno Unito - Scozia e Islanda.

In **Lussemburgo**, i comuni sono responsabili dell'offerta di attività aggiuntive dopo la scuola a livello di istruzione primaria. Il comune stesso o gli enti privati di istruzione non formale senza scopo di lucro gestiscono le attività, che sono finanziate dallo Stato, e i genitori sono tenuti a pagare un piccolo contributo a seconda del loro reddito. Il Ministero responsabile dell'istruzione ha istituito un sistema di garanzia della qualità per l'istruzione non formale, che comprende un quadro educativo, una rete di consulenti regionali e lo sviluppo professionale continuo del personale.

In **Islanda**, esiste un quadro giuridico per i centri dediti al "tempo libero" presso le scuole dell'obbligo, che rende obbligatorio per i comuni offrire attività nei "centri doposcuola", almeno per gli studenti degli anni dal primo al quarto. Anche i comuni sono responsabili della formazione del personale. Potrebbero essere addebitati dei costi.

Alcuni sistemi forniscono attività gratuite o sovvenzionate rivolte a studenti specifici, ad esempio studenti con scarsi risultati o studenti svantaggiati.

In **Francia**, le scuole primarie presso le aree svantaggiate, le "*zones d'éducation prioritaire*", sono tenute a fornire un apprendimento di recupero aggiuntivo, nonché attività di interesse. Inoltre, "*Le plan mercredi*" offre a tutti gli studenti dell'istruzione primaria e secondaria inferiore l'opportunità di beneficiare delle attività ricreative il mercoledì pomeriggio, quando non è prevista l'istruzione formale.

A **Malta**, agli studenti della scuola primaria che hanno difficoltà a leggere e scrivere vengono offerti corsi di alfabetizzazione in piccoli gruppi al di fuori della normale giornata scolastica, due o tre volte a settimana. Le scuole devono richiedere tale sostegno alle autorità di livello centrale/superiore.

Nel **Regno Unito (Irlanda del Nord)**, nell'ambito dell'*extended school programme*", vengono forniti finanziamenti alle scuole nelle aree più svantaggiate per offrire agli studenti una vasta gamma di attività al di fuori della giornata scolastica.

Le attività aggiuntive sopra descritte non si svolgono necessariamente tutti i giorni, e gli orari offerti possono variare. Tuttavia, alcuni sistemi educativi gestiscono "scuole a tempo pieno". Sei sistemi educativi riferiscono di avere questo tipo di scuola (Germania, Cipro, Grecia, Ungheria, Austria e Portogallo). Le "scuole a tempo pieno", tuttavia, non sono un concetto uniforme in questi paesi. Solitamente, il termine viene usato per distinguere tra "scuole a tempo

ridotto”, che forniscono da quattro a sei ore di istruzione, e scuole con un programma esteso. Tutti e sei i sistemi hanno scuole che offrono un’istruzione a tempo pieno a livello primario, mentre in Germania, Ungheria e Austria sono disponibili anche a livello secondario inferiore. Tuttavia, le scuole che offrono un’istruzione a tempo pieno non sono necessariamente integrate nel sistema educativo, vale a dire che non tutte le scuole di un livello educativo specifico offrono un programma scolastico esteso. In Grecia e Portogallo, le scuole aperte tutto il giorno sono integrate, mentre in Germania, Cipro, Austria e Ungheria non lo sono.

In **Ungheria**, le scuole primarie e secondarie inferiori a struttura unica forniscono l’istruzione fino alle ore 16.00, con lezioni obbligatorie che terminano alle ore 14.00. Su richiesta dei genitori, il capo d’istituto può esonerare gli studenti dalle attività previste dopo le 14.00. Alcune scuole funzionano come scuole a tempo pieno, che distribuiscono le lezioni obbligatorie durante tutta la giornata, fino alle ore 16.00.

In **Portogallo**, la giornata scolastica a livello primario (dal 1° al 4° anno) è estesa a otto ore (“giornata intera di scuola”). Questo programma scolastico favorisce l’educazione fisica e sportiva, l’educazione artistica e le attività che coinvolgono la comunità. Le scuole sono obbligate a offrire la “giornata intera di scuola”, ma la frequenza non è obbligatoria.

La ricerca sottolinea l’importanza di garantire la qualità delle attività aggiuntive fornite nelle scuole al di fuori dell’orario normale. In tale contesto, un guida di livello centrale/superiore, un quadro pedagogico per il contenuto di attività aggiuntive, nonché il monitoraggio dell’efficacia e della qualità di queste attività sono considerati particolarmente efficaci. Cechia, Lussemburgo e Finlandia forniscono questo tipo di quadro pedagogico, mentre nel Regno Unito - Scozia è in fase di sviluppo.

In **Cechia**, il ‘školní družina’, ŠD (centro doposcuola) nell’istruzione primaria e il ‘školní klub’, ŠK (club scolastico) nell’istruzione secondaria inferiore sono obbligati ad avere un proprio programma educativo, che dovrebbe essere in linea con il programma quadro per l’istruzione di base.

In **Finlandia**, ulteriori attività mattutine e pomeridiane devono seguire un curriculum redatto dall’Agenzia nazionale finlandese per l’istruzione.

Anche Lussemburgo e Regno Unito - Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord, monitorano sistematicamente la qualità di queste attività.

Nel **Regno Unito (Galles)**, Estyn, l’ispettorato, monitora l’efficacia con cui le scuole utilizzano la *Pupil Development Grant*, offerta dalle autorità di livello centrale/superiore alle scuole al fine di supportarle nell’aiutare a superare ulteriori barriere affrontate dagli studenti più poveri fino ai 15 anni, anche tramite attività extrascolastiche.

Si segnala che in molti sistemi educativi, anche in quelli in cui le autorità di livello centrale/superiore non richiedono esplicitamente la predisposizione di attività specifiche, la regola generale è che le scuole non possono addebitare spese per alcuna attività fornita nel quadro del curriculum obbligatorio - se ciò avviene nel corso o al di fuori della normale giornata scolastica. Tuttavia, possono addebitare spese per attività extra opzionali.

### II.12.3. Vacanze scolastiche lunghe e attività aggiuntive presso le scuole

L'evidenza empirica ha indicato l'effetto negativo delle vacanze scolastiche lunghe sull'apprendimento degli studenti svantaggiati e sulla tendenza delle vacanze lunghe a provocare l'allargamento del divario di rendimento tra alunni socio-economicamente avvantaggiati e svantaggiati. Gli studenti svantaggiati non hanno accesso ad attività che li educano e li mettono alla prova durante le lunghe vacanze estive, a differenza dei loro coetanei avvantaggiati (Cooper et al., 1996; Kim, 2001; Lindahl, 2001). Calendari scolastici modificati, con vacanze più brevi, sono stati associati a miglior rendimento educativo per gli alunni svantaggiati (Cooper et al., 2003).

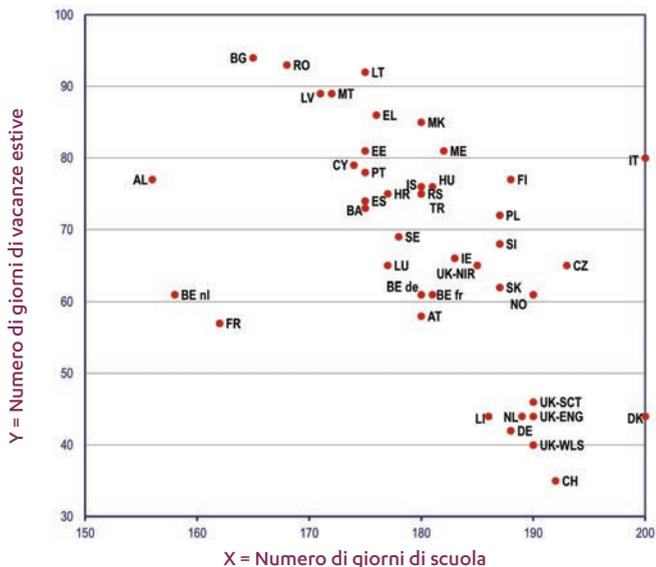
Prendendo in considerazione le prove della ricerca sull'impatto delle vacanze scolastiche lunghe, la figura II.12.4 mostra il numero di giorni delle vacanze estive nell'istruzione primaria, il periodo di tempo più lungo senza istruzione formale per i bambini in età scolare. (Vi sono altre vacanze, solitamente più brevi, durante l'anno scolastico in tutti i paesi. Queste sono prese in considerazione solo indirettamente attraverso il numero di giorni scolastici.) I giorni delle vacanze estive sono presentati in relazione al numero di giorni scolastici in un anno scolastico nella scuola primaria, al fine di accertare se vacanze estive più lunghe corrispondono a un numero complessivo di giorni scolastici annui inferiori.

La figura II.12.4 mostra che, spesso, più sono lunghe le vacanze estive, minore è il numero di giorni di scuola. Ad esempio, in Bulgaria e Romania, dove le vacanze estive sono le più lunghe d'Europa (rispettivamente 94 e 93 giorni), il numero di giorni di scuola è relativamente basso (rispettivamente 165 e 168 giorni). Il numero più basso di giorni di scuola (156 giorni) si ha in Albania, con 76 giorni di vacanze estive. Al contrario, in Svizzera e nel Regno Unito (Galles), le vacanze estive sono le più brevi (rispettivamente 35 e 40 giorni) e agli studenti viene offerta l'istruzione, rispettivamente, per 190 e 195 giorni.

Tuttavia, in Belgio (Comunità fiamminga) e in Francia, nonostante le vacanze estive più brevi, il numero di giorni di insegnamento rimane basso. Ciò suggerisce che in questi paesi, oltre alle vacanze estive, vi sono molti altri periodi di vacanza più brevi. Al contrario, in Italia, le lunghe vacanze estive insieme a un gran numero di giorni di scuola implicano che vi sono relativamente poche vacanze per gli studenti, escludendo le vacanze estive.

La ricerca suggerisce che la perdita di apprendimento durante le lunghe vacanze estive può essere compensata da ulteriori opportunità di apprendimento di qualità per tutti gli studenti. Le opportunità di apprendimento offerte durante le vacanze estive hanno dimostrato di avere un impatto positivo sul rendimento scolastico. Anche scuole estive di qualità rivolte a studenti svantaggiati possono contribuire a ridurre il divario tra le prestazioni di studenti avvantaggiati e svantaggiati (Cooper, 2001; McCombs, 2011).

Figura II.12.4: Numero di giorni di insegnamento durante l'anno scolastico e giorni di vacanze in estate, istruzione primaria (ISCED 1), 2018/19<sup>5</sup>



Fonte: Eurydice

### Nota esplicitiva

La figura mostra il numero di giorni di insegnamento durante l'anno scolastico e di giorni di vacanza in estate nell'istruzione primaria. In alcuni sistemi educativi, l'anno scolastico può essere più lungo o più breve per alcuni anni. Inoltre, in alcuni sistemi educativi, vi sono variazioni regionali o locali.

### Note specifiche per paese

**Germania:** esistono variazioni tra i diversi *Länder*.

**Svizzera:** esistono variazioni tra i diversi cantoni.

**Bosnia ed Erzegovina:** i dati si riferiscono alla Federazione di Bosnia ed Erzegovina. Nella Repubblica Serba di Bosnia ed Erzegovina, l'istruzione primaria prevede 187 giorni di scuola e 72 giorni di vacanze estive.

La figura II.12.5 illustra le opportunità di apprendimento estivo gratuite o sovvenzionate pubblicamente per gli studenti dell'istruzione primaria e secondaria inferiore. Le autorità di livello centrale/superiore in meno di un terzo dei sistemi educativi sostengono che le scuole forniscono attività estive. In otto sistemi, le attività estive sono sotto la responsabilità delle autorità locali, mentre in 11 sistemi le scuole prendono le proprie decisioni. In molti sistemi

<sup>5</sup> I dati presentati in figura sono stati pubblicati per la prima volta in Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2018b. I dati sul numero di giorni di vacanze estive si basano sulla figura 1, mentre i dati sul numero di giorni di scuola si basano sulla figura 2 di tale rapporto.



Per contro, in Francia, Cipro e in Svezia vengono organizzate attività estive per offrire ulteriori opportunità di apprendimento a studenti svantaggiati dal punto di vista socioeconomico.

In **Francia**, le attività sono organizzate presso le scuole nelle “zone di istruzione prioritaria” a livello primario e secondario inferiore.

A **Cipro**, vengono organizzate “scuole pubbliche estive” per gli studenti delle scuole primarie. L’obiettivo è offrire attività ricreative per studenti provenienti da ambienti vulnerabili. Tutti gli studenti sono ammessi e tutte le scuole sono incoraggiate a organizzare scuole estive, sebbene il tasso di partecipazione sia basso. Per questo motivo, tali scuole estive sono generalmente organizzate per regione. La scuola con il maggior numero di candidati viene scelta per organizzare la scuola estiva. I bambini che non vivono nelle immediate vicinanze della scuola vengono trasportati dai genitori/tutori.

Nel valutare complessivamente se tempi di insegnamento minori (si vedano le Figure II.12.1-2) siano associati a più attività aggiuntive al di fuori del normale orario scolastico (si veda la figura II.12.3), non è possibile osservare alcuna relazione. Le autorità di livello centrale/superiore richiedono o raccomandano che le scuole offrano attività aggiuntive indipendentemente dal fatto che abbiano un numero elevato o relativamente basso di ore di istruzione per il curriculum obbligatorio. Allo stesso modo, le attività estive organizzate presso le scuole (si veda la figura II.12.5) non sembrano essere correlate alla durata delle vacanze scolastiche (si veda la figura II.12.4). Tuttavia, le autorità di livello centrale/superiore in alcuni dei paesi con vacanze estive più lunghe sono a favore delle attività estive (Lettonia, Malta, Montenegro e Macedonia del Nord).

### I. Termini generali

**Assistente didattico:** una persona che assiste un insegnante con responsabilità didattiche. Gli assistenti didattici possono avere un ruolo di supporto in classe, ma possono anche svolgere il ruolo di istruttore unico per una determinata classe o per un gruppo di studenti. Si parla anche di “assistente degli insegnanti” o “assistente educativo”.

**Attività aggiuntive al di fuori della giornata scolastica:** attività strutturate o non strutturate fornite dalla scuola prima o dopo la normale giornata scolastica. Esse possono includere supporto nello svolgimento dei compiti, insegnamento aggiuntivo in determinate materie o attività ricreative. Le attività aggiuntive sono associate a una maggiore opportunità di apprendimento, a beneficio degli studenti svantaggiati. Anche l'istruzione a tempo pieno può offrire queste attività aggiuntive.

#### **Autonomia scolastica:**

- La “**piena autonomia scolastica**” presuppone che la scuola da sola prenda le decisioni entro i limiti stabiliti dalla normativa o dai regolamenti nazionali/locali. L'autorità educativa può tuttavia fornire delle linee guida, che però non limitano l'autonomia della scuola.
- L’“**autonomia scolastica limitata**” presuppone che la responsabilità sia condivisa con le autorità educative di livello centrale/superiore e/o locali. Esempi di tali pratiche includono:
  - scuole che prendono decisioni insieme all'autorità educativa di livello centrale/superiore e/o locale o presentano proposte per l'approvazione;
  - scuole che prendono decisioni sulla base di una serie di opzioni predeterminate dall'autorità educativa di livello centrale/superiore e/o locale;
  - scuole che hanno una certa autonomia nell'area interessata, sebbene alcune decisioni debbano essere demandate all'autorità educativa di livello centrale/superiore e/o locale;
- “**Nessuna autonomia scolastica**” presuppone che le decisioni vengono prese solo dall'autorità educativa di livello centrale/superiore o locale, sebbene la scuola possa essere consultata in una fase particolare del processo.
- “**Non applicabile**” indica che l'elemento preso in esame non esiste in un dato sistema educativo, e quindi nessuna decisione viene presa dalle scuole o dalle autorità educative a nessun livello.

**Autorità di livello centrale/superiore:** il livello più alto di autorità con responsabilità nell'ambito dell'istruzione in un determinato paese, solitamente a livello nazionale (statale). Tuttavia, per Belgio, Germania, Spagna e Regno Unito, rispettivamente le *Communautés*, i *Länder*, le *Comunidades Autónomas* e le *Devolved administrations* sono interamente responsabili o condividono le responsabilità con il livello statale per tutte o per la maggior parte delle aree relative all'istruzione. Pertanto, queste amministrazioni sono considerate l'autorità di livello centrale/superiore nelle aree in cui detengono le loro responsabilità, mentre nelle aree in cui condividono la responsabilità con il livello nazionale (statale), entrambe sono considerate autorità di livello centrale/superiore.

**Autorità locali:** le autorità responsabili delle unità territoriali al di sotto del livello regionale. Possono comprendere rappresentanti eletti o essere divisioni amministrative delle autorità centrali.

**Bacino di utenza scolastico:** un'area geografica all'interno della quale una scuola, che fornisce istruzione a livello primario, secondario inferiore e/o superiore (ISCED 1-3), deve iscrivere o concedere l'ammissione prioritaria ai bambini residenti quando si iscrivono per la prima volta a scuola o si spostano da un livello di istruzione a un altro. Le scuole pubbliche e le scuole private che dipendono dallo Stato, nonché tipi di scuole differenti, comprese le scuole professionali, possono condividere lo stesso bacino di utenza o possono avere un bacino di utenza geografico diverso.

**Classificazione internazionale standard dell'istruzione (ISCED):** è stata sviluppata per facilitare il confronto delle statistiche e degli indicatori sull'istruzione nei diversi paesi, sulla base di definizioni uniformi e concordate a livello internazionale. La copertura dell'ISCED si estende a tutte le opportunità di apprendimento organizzato e sostenuto per bambini, giovani e adulti, compresi quelli con bisogni educativi speciali, indipendentemente dalle istituzioni o organizzazioni che li forniscono o dalla forma in cui vengono forniti.

L'attuale classificazione - ISCED 2011 o "ISCED" (UNESCO-UIS, 2012) - si riferisce ai seguenti livelli di istruzione:

**ISCED 0:** istruzione pre-primaria

I programmi di livello 0 (pre-primario), definiti come la fase iniziale dell'istruzione organizzata, sono pensati principalmente per introdurre i bambini molto piccoli in un ambiente di tipo scolastico, ovvero per fornire un ponte tra la casa e un ambiente scolastico. Al termine di questi programmi, i bambini proseguono la loro istruzione al livello 1 (istruzione primaria).

I programmi di livello ISCED 0 sono, solitamente, su base scolastica o sono organizzati in maniera diversa per un gruppo di bambini (ad esempio, in un centro, nella comunità, a casa).

Lo sviluppo educativo della prima infanzia (livello ISCED 010) ha contenuti educativi progettati per i bambini più piccoli (nella fascia di età da 0 a 2 anni). L'istruzione pre-primaria (livello ISCED 020) è pensata per i bambini di almeno 3 anni.

**ISCED 1:** istruzione primaria

L'istruzione primaria offre attività di apprendimento e istruzione tipicamente progettate per fornire agli alunni le competenze fondamentali in lettura, scrittura e matematica (vale a dire, alfabetizzazione e alfabetizzazione numerica). Costituisce una solida base per l'apprendimento, una solida comprensione delle aree fondamentali della conoscenza e promuove lo sviluppo personale, preparando così gli alunni all'istruzione secondaria inferiore. Fornisce un apprendimento di base con una limitata specializzazione, laddove presente.

Questo livello inizia tra i 5 e i 7 anni di età, è obbligatorio in tutti i paesi e, generalmente, dura dai quattro ai sei anni.

**ISCED 2:** istruzione secondaria inferiore

I programmi di livello ISCED 2, o istruzione secondaria inferiore si basano, generalmente, sui processi di insegnamento e apprendimento fondamentali che iniziano al livello ISCED 1. Solitamente, l'obiettivo educativo è gettare le basi per l'apprendimento permanente e lo sviluppo personale che prepara gli studenti a ulteriori opportunità educative. I programmi a questo livello sono generalmente organizzati attorno a un curriculum maggiormente orientato alle materie, introducendo concetti teorici in una vasta gamma di materie.

Questo livello inizia tipicamente intorno all'età di 11 o 12 anni e, solitamente, termina all'età di 15 o 16 anni, spesso in coincidenza con la fine dell'istruzione obbligatoria.

**ISCED 3:** istruzione secondaria superiore

I programmi di livello ISCED 3, o istruzione secondaria superiore, sono generalmente concepiti per completare l'istruzione secondaria in preparazione dell'istruzione terziaria o superiore, o per fornire le competenze rilevanti per l'occupazione, o per entrambi. I programmi di questo livello offrono agli studenti un maggior numero di programmi basati sulla materia, programmi più specialistici e approfonditi rispetto a quelli dell'istruzione secondaria inferiore (livello ISCED 2). Sono maggiormente differenziati, con una gamma più ampia di opzioni e percorsi disponibili.

Questo livello inizia, generalmente, al termine dell'istruzione obbligatoria. L'età di ingresso è, solitamente, 15 o 16 anni. Solitamente, sono necessarie qualifiche di accesso (ad esempio, il completamento dell'istruzione obbligatoria) o altri requisiti minimi. La durata del livello ISCED 3 varia da due a cinque anni.

**ISCED 4:** istruzione post-secondaria non terziaria

I programmi post-secondari non terziari si basano sull'istruzione secondaria per fornire attività di apprendimento e istruzione utili a preparare gli studenti all'ingresso nel mercato del lavoro e/o nell'istruzione terziaria. Generalmente, si rivolgono agli studenti che hanno

completato la scuola secondaria superiore (livello ISCED 3), ma che desiderano migliorare le proprie competenze e aumentare le opportunità a loro disposizione. I programmi, spesso, non sono significativamente più avanzati di quelli del livello secondario superiore in quanto servono, normalmente, ad ampliare piuttosto che ad approfondire conoscenze, abilità e competenze. Sono quindi collocati al di sotto del livello di complessità più elevato caratteristico dell'istruzione terziaria.

#### **ISCED 5:** istruzione terziaria di ciclo breve

I programmi di livello ISCED 5 corrispondono all'istruzione terziaria di ciclo breve e sono spesso concepiti per fornire ai partecipanti le conoscenze, le abilità e le competenze professionali. Generalmente, sono basati sulla pratica e orientati professionalmente, al fine di preparare gli studenti a entrare nel mercato del lavoro. Tuttavia, questi programmi possono anche costituire un percorso verso altri programmi di istruzione terziaria.

Anche i programmi di istruzione terziaria accademica al di sotto del livello di programma di istruzione terziaria di primo livello sono classificati come ISCED 5.

#### **ISCED 6:** istruzione terziaria (primo livello)

I programmi di livello ISCED 6 corrispondono all'istruzione terziaria di primo livello e sono spesso concepiti per offrire ai partecipanti le conoscenze, le abilità e le competenze accademiche e/o professionali di livello intermedio, che portano al conseguimento di una laurea di primo livello o di una qualifica equivalente. I programmi a questo livello sono generalmente basati sulla teoria ma possono includere elementi pratici; sono improntati sulla ricerca d'avanguardia e sulla migliore pratica professionale. I programmi di livello ISCED 6 sono tradizionalmente offerti dalle università e da istituti di istruzione terziaria equivalenti.

#### **ISCED 7:** istruzione terziaria (secondo livello)

I programmi di livello ISCED 7 corrispondono all'istruzione terziaria di secondo livello e sono spesso concepiti per fornire ai partecipanti le conoscenze, le abilità e le competenze accademiche e/o professionali di livello avanzato, che portano al conseguimento di una laurea di secondo livello o di una qualifica equivalente. I programmi a questo livello possono avere una componente di ricerca sostanziale ma non portano al conseguimento di una qualifica di dottorato. Normalmente, i programmi di questo livello sono di carattere teorico ma possono includere componenti pratiche e sono improntati sulla ricerca d'avanguardia e/o sulla migliore pratica professionale. Vengono tradizionalmente offerti dalle università e da altri istituti di istruzione terziaria.

#### **ISCED 8:** dottorato di ricerca

I programmi di livello ISCED 8 corrispondono al dottorato di ricerca e sono concepiti principalmente per portare al conseguimento di una qualifica di ricerca avanzata. I programmi di

questo livello ISCED sono dedicati allo studio avanzato e alla ricerca originale e sono tipicamente offerti solo da istituti di istruzione terziaria orientati alla ricerca, come le università. Esistono programmi di dottorato sia nel settore accademico che in quello professionale.

**Corsi/istruzione di recupero:** sostegno aggiuntivo all'apprendimento fornito da personale professionale qualificato presso le scuole agli studenti che non soddisfano le aspettative, per la loro fascia di età, in una o più materie. Conosciute anche come classi di recupero.

**Criteri di ammissione scolastici:** criteri di ammissione relativi ai risultati scolastici o alle capacità degli studenti. I metodi più comunemente utilizzati per valutare il rendimento scolastico ai fini dell'ammissione a scuola consistono in test nazionali standardizzati, esami di ammissione a scuola, risultati scolastici precedenti e raccomandazioni da parte della scuola/degli insegnanti precedenti.

**Criteri di ammissione:** criteri utilizzati per decidere a chi viene offerto un posto presso una scuola o nell'ambito di un programma. Questi criteri possono essere correlati ai risultati scolastici degli studenti (si vedano i Criteri di ammissione scolastici) e/o altre caratteristiche degli studenti non scolastiche (si vedano i Criteri di ammissione non scolastici).

**Criteri di ammissione non scolastici:** una varietà di criteri di ammissione non correlati ai risultati scolastici degli studenti. Questi includono criteri relativi al contesto socioeconomico degli studenti, al luogo di residenza, alla presenza di fratelli o familiari nella scuola, relativi ad affiliazioni religiose o relativi all'adesione all'orientamento educativo e ideologico della scuola, ecc.

**Curricolo obbligatorio (di base):** le materie obbligatorie che devono essere insegnate a tutti gli studenti. Il curricolo obbligatorio è definito dalle autorità educative di livello centrale/superiore e comprende le materie flessibili obbligatorie scelte dalle scuole, nonché le materie obbligatorie con un orario flessibile. Le autorità locali, le scuole, gli insegnanti e/o gli studenti possono disporre di diversi gradi di libertà nella scelta delle materie e/o nell'attribuzione dei tempi di insegnamento obbligatori. (Per definizioni dettagliate delle categorie curriculari, si veda Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019d.)

**Differenziazione curricolare:** la pratica in base alla quale le scuole forniscono diversi curricula di base che possono essere collegati, anche se non necessariamente, a percorsi e indirizzi differenziati. I curricula di base possono essere considerati diversi se includono materie obbligatorie/contenuti curriculari diversi e/o diversi tempi di insegnamento (minimi) dichiarati per le stesse materie/gli stessi contenuti curriculari.

**Differenziazione selettiva:** una forma di differenziazione presente nelle scuole dello stesso settore che seguono lo stesso curriculum e che operano all'interno di una struttura uniforme, ma che appunto differiscono nel modo in cui definiscono i criteri di ammissione. Una forma di differenziazione selettiva è la selettività scolastica, mentre un'altra è la selettività basata sull'appartenenza religiosa.

**Differenziazione strutturale:** diversi modelli di istruzione primaria e secondaria che coesistono all'interno di un sistema educativo (definite anche strutture educative parallele). Gli studenti posso-

no quindi iscriversi a diversi tipi di scuola in età diverse, il che significa che diversi gruppi di studenti sperimentano transizioni tra scuole in momenti diversi (età diverse) del loro percorso di istruzione.

**Esami di ammissione a scuola:** prove scritte e/o colloqui orali organizzati dalle singole scuole in una o più materie. L'attribuzione dei voti e la valutazione degli esami vengono effettuate dal personale delle singole scuole. Le scuole possono pubblicare i requisiti in anticipo.

**Esami nazionali per qualifiche certificate:** esami formali somministrati al termine dei livelli ISCED 1, 2 o 3. Sono simili ad altri test nazionali in quanto sono svolti sotto la responsabilità di autorità di livello superiore, e le procedure d'esame sono standardizzate. Al superamento di questi esami è prevista l'assegnazione di una qualifica o di un'altra attestazione ufficiale relativa al completamento con successo di un determinato livello o di un intero corso di istruzione.

**Giornata scolastica:** l'orario stabilito durante la giornata (pause escluse) in cui tutti gli studenti devono essere a scuola e seguire gli insegnamenti relativi al curriculum obbligatorio.

### **Istituti di istruzione per settore:**

**1. Istituto di istruzione pubblica:** un istituto è classificato come pubblico se è controllato e gestito:

- direttamente da un'autorità o agenzia educativa pubblica del paese in cui si trova o,
- direttamente da un'agenzia governativa o da un organo di governo (consiglio, comitato, ecc.), la maggior parte dei cui membri viene nominata da un'autorità pubblica del paese in cui si trova o eletta mediante concessione pubblica (UNESCO-UIS, 2019).

**2. Istituto di istruzione privata:** un istituto è classificato come privato se:

- è controllato e gestito da un'organizzazione non governativa (ad es. una chiesa, un sindacato, un'impresa commerciale o un'agenzia straniera o internazionale); o
- il suo consiglio di amministrazione è composto principalmente da membri non nominati da un ente pubblico (UNESCO-UIS, 2019).
- i termini "dipendente dallo Stato" e "indipendente" si riferiscono unicamente al grado di dipendenza di un'istituzione privata dai finanziamenti provenienti da fonti statali; non si riferiscono al grado di direzione/linea di indirizzo o regolamentazione dello Stato (UNESCO-UIS/OECD/Eurostat, 2018).

Un **istituto di istruzione privato dipendente dallo Stato** è tale se riceve almeno il 50 per cento del suo finanziamento di base da agenzie governative o se il personale docente assunto presso lo stesso è retribuito da un'agenzia governativa, direttamente o tramite lo Stato.

Un **istituto di istruzione privato indipendente dallo Stato** è tale se riceve meno del 50 per cento del suo finanziamento di base da agenzie governative o se il personale docente as-

sunto presso lo stesso non è retribuito da un'agenzia governativa, direttamente o tramite lo Stato.

**Istruzione e formazione professionale:** programmi di istruzione di livello ISCED 2 e/o 3 concepiti per fornire agli studenti le conoscenze, le abilità e le competenze specifiche per una particolare occupazione, un tipo di commercio o una classe di professioni o mestieri. Tali programmi possono comprendere componenti basate sul lavoro (ad esempio apprendistati, programmi di istruzione basati sul sistema duale), ma devono includere almeno un'istruzione scolastica a tempo parziale. Il completamento con successo di tali programmi porta a qualifiche professionali rilevanti per il mercato del lavoro riconosciute come orientate al lavoro da parte di autorità nazionali competenti e/o dal mercato del lavoro (si veda UNESCO-UIS 2012, p. 14).

**Istruzione generale:** comprende programmi di istruzione pensati per sviluppare le conoscenze, le abilità e le competenze generali degli studenti, nonché abilità di alfabetizzazione e di alfabetizzazione numerica, spesso per preparare i partecipanti a programmi di istruzione più avanzati allo stesso livello ISCED, o ad un livello ISCED superiore, e per gettare le basi per l'apprendimento permanente. Questi programmi sono tipicamente offerti da scuole o da altri istituti educativi. L'istruzione generale include programmi di istruzione pensati per preparare i partecipanti all'ingresso nell'istruzione professionale, che tuttavia non li preparano all'impiego in una determinata occupazione, nell'ambito del commercio o di una classe di professioni o mestieri specifici, né li conducono direttamente ad una qualifica rilevante per il mercato del lavoro (si veda UNESCO-UIS 2012, p. 14).

**Istruzione scolastica a tempo pieno:** istruzione che mira a fornire opportunità di apprendimento e arricchimento agli studenti durante l'intera giornata scolastica (ad esempio, dalle 8:00/9:00 alle 17:00/18:00). Può riferirsi a una giornata scolastica prolungata, in cui l'istruzione obbligatoria è distribuita nell'arco della giornata; o a una normale giornata scolastica con attività di apprendimento aggiuntive fornite agli studenti prima o dopo l'istruzione obbligatoria.

**Lezioni individuali:** una forma di sostegno all'apprendimento personalizzato, nell'ambito del quale uno studente riceve istruzione o sostegno all'apprendimento da parte di un insegnante (o assistente all'insegnamento).

**Migliori condizioni di lavoro (per gli insegnanti):** misure adottate per attirare buoni insegnanti nelle scuole svantaggiate (incentivi non finanziari) e per alleggerire l'onere per il personale esistente, aumentando così le probabilità di trattenere i loro insegnanti. Le misure possono includere tempi di insegnamento ridotti, una riduzione delle dimensioni delle classi, maggiore sicurezza sul lavoro, accesso a servizi di tutoring/coaching e altro.

**Nomina degli insegnanti:** la procedura (le procedure) per ottenere il posto di insegnante presso una determinata scuola, e non il reclutamento iniziale alla professione (si veda anche Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2018a, Figura 2.4).

**Percorsi/indirizzi differenziati:** percorsi di istruzione chiaramente distinti che gli studenti possono seguire nel corso dell'istruzione secondaria. Tipicamente, questi percorsi differiscono nella misura in cui offrono istruzione generale, professionale o tecnica (si veda [Differenziazione curricolare](#)) e, spesso, portano a un diverso tipo di qualifica al termine del percorso. Percorsi/ indirizzi di tipo diverso possono essere offerti dalla stessa scuola o da [tipi di scuola](#) specifici.

**Processo decisionale:** le fasi principali di un processo che viene seguito per raggiungere una decisione – proposta, consenso e approvazione finale. Il consenso presuppone che soggetto interessato debba accettare l'azione proposta; l'approvazione finale si riferisce all'ultima fase del processo decisionale in cui un soggetto interessato deve approvare una proposta concordata da altre parti interessate. Le parti interessate che devono essere semplicemente informate o consultate, ma che non sono tenute a dare il consenso a un'azione proposta, non sono considerate soggetti partecipanti al processo decisionale.

**Programma:** un insieme riconosciuto o una sequenza di attività educative progettate e organizzate per raggiungere obiettivi di apprendimento predeterminati o per svolgere una serie specifica di compiti educativi per un periodo prolungato. All'interno di un programma di istruzione, le attività educative possono anche essere raggruppate in sottocomponenti variamente descritte in contesti nazionali come "corsi", "moduli", "unità" e/o "materie" (si veda UNESCO-UIS 2012, p. 79). Ai livelli ISCED 2/3, programmi diversi spesso hanno orientamenti diversi (generale, professionale, tecnico, ecc.).

**Raccomandazione da parte delle scuole precedenti:** raccomandazioni scritte generalmente fornite dagli insegnanti o da un consiglio scolastico di una scuola/livello di istruzione precedente; spesso, includono informazioni sui risultati scolastici dello studente e, talvolta, informazioni circa le sue competenze sociali e psicologiche. Le raccomandazioni sul tipo di istruzione o percorso più adatto per uno studente possono essere vincolanti o non vincolanti.

**Risorse aggiuntive per le scuole con un alto numero di studenti svantaggiati:** tali risorse includono personale educativo aggiuntivo, opportunità di sviluppo professionale, orario di insegnamento ridotto, attività extracurricolari, ecc. In questo contesto, ciò che costituisce "un alto numero di studenti svantaggiati" è definito a livello nazionale. Le autorità educative di livello centrale/superiore possono assegnare queste risorse all'autorità regionale o locale o fornirle direttamente alla scuola. Le tipologie di attività finanziate da queste risorse aggiuntive possono essere predeterminate, o possono essere consentiti vari gradi di autonomia (si veda anche Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019c, Indicatore 2.5).

**Risultati scolastici precedenti:** risultati dimostrati dai risultati/voti in una o più materie per uno o più anni scolastici nel livello di istruzione precedente, o da un portfolio che fornisca evidenze circa i risultati di apprendimento raggiunti.

**Scelta del percorso di istruzione:** l'assegnazione degli studenti ad un indirizzo/percorso di istruzione o raggruppamento [differenziato](#).

**Scuole:** qualsiasi tipo di istituto di istruzione che fornisce istruzione generale o professionale a studenti dei livelli ISCED da 1 a 3.

**Segregazione sociale nelle scuole:** nel presente rapporto, il termine è utilizzato in senso più ampio con riferimento alla distribuzione disomogenea tra scuole con studenti provenienti da contesti socioeconomici diversi.

**Segregazione scolastica:** nel presente rapporto, il termine è utilizzato in un senso più ampio e si riferisce alla distribuzione disomogenea tra scuole con studenti che hanno livelli di rendimento diversi.

**Strategia/piano d'azione di livello centrale/superiore:** un documento politico ufficiale sviluppato dalle autorità di livello centrale/superiore nel tentativo di raggiungere un obiettivo generale. La strategia può comprendere una visione, identificare obiettivi e traguardi (qualitativi e quantitativi), descrivere processi, autorità e responsabili, identificare fonti di finanziamento, formulare raccomandazioni, ecc.

**Studenti con scarsi risultati:** studenti con risultati inferiori al livello di rendimento atteso in una o più materie scolastiche. Gli scarsi risultati possono essere espressi in termini assoluti (ad esempio, un voto basso) o in termini relativi (ad esempio, studenti che hanno prestazioni inferiori rispetto alla maggior parte della classe o, in altre parole, i cui risultati sono significativamente inferiori alla media della classe).

**Studenti svantaggiati:** studenti provenienti da bassi contesti socioeconomici, che includono spesso quelli provenienti da contesti migratori, e da quelli caratterizzati da minoranze etniche, e razziali. Questi studenti rischiano di avere un rendimento scarso a scuola. Le definizioni di "svantaggio" variano da paese a paese. Si evidenzia che le difficoltà di apprendimento o le disabilità fisiche non sono incluse.

**Sussidi pubblici:** si riferiscono a trasferimenti finanziari dello Stato alle scuole e ad aiuti finanziari agli studenti (ad esempio, borse di studio, assegni familiari condizionati allo status dello studente, agevolazioni fiscali legate alle tasse per l'istruzione).

**Test nazionali/standardizzati:** test effettuati sotto la responsabilità dell'autorità educativa di livello superiore nei livelli ISCED 1, 2 e 3. Le procedure per la somministrazione e l'attribuzione del voto a queste prove, nonché la predisposizione dei contenuti, l'interpretazione e l'uso dei risultati vengono decisi al livello più alto. Tutti gli studenti sostengono i test in condizioni simili e ai test viene attribuito il voto in modo coerente. I test nazionali standardizzati sono separati dagli esami nazionali che portano al conseguimento di certificati al termine di un livello ISCED, sebbene spesso si aggiungano a essi. I test ideati a livello scolastico sulla base di un quadro di riferimento concepito a livello centrale non sono considerati test nazionali standardizzati. Le indagini internazionali come PISA non vengono prese in considerazione, sebbene i risultati possano essere utilizzati per scopi nazionali.

**Tipi di scuola:** i diversi tipi di scuola (ISCED 1-3) possono differire nel modo in cui sono controllati, gestiti o finanziati (pubblici o privati), oppure possono offrire curricoli di base diversi (differenziazio-

ne curricolare) e/o possono far parte di strutture educative parallele (differenziazione strutturale). Inoltre, in una minoranza di sistemi educativi, le scuole dello stesso settore che seguono lo stesso curriculum e operano all'interno di una struttura uniforme differiscono nel modo in cui definiscono i criteri di ammissione (differenziazione selettiva).

**Valutazione esterna delle scuole:** la valutazione delle scuole (esterna o interna) focalizzata sulle attività svolte dal personale scolastico al fine di monitorare o migliorare la qualità della scuola e/o i risultati degli studenti, pur senza cercare di attribuire responsabilità ai singoli membri del personale. La valutazione esterna delle scuole è condotta da valutatori che riferiscono a un'autorità educativa e che non sono direttamente coinvolti nelle attività della scuola oggetto di valutazione. La valutazione condotta da valutatori specializzati e relativa ad attività specifiche (documenti contabili, salute, sicurezza, archivi, ecc.) non è considerata una valutazione esterna delle scuole (si veda anche Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015).

## **RINGRAZIAMENTI**

### **AGENZIA ESECUTIVA PER L'ISTRUZIONE, GLI AUDIOVISIVI E LA CULTURA**

#### **Education and Youth Policy Analysis**

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A6)

B-1049 Bruxelles

(<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>)

#### **Autori**

Teodora Parveva (coordinamento), Anna Horváth, Anita Krémó ed Emmanuel Sigalas

#### **Autore esterno**

Christian Monseur, Università di Liegi

#### **Impaginazione e grafica**

Patrice Brel

Copertina

Vanessa Maira

#### **Coordinamento della produzione**

Gisèle De Lel

#### **Unità italiana di Eurydice**

Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (INDIRE)

Agenzia Erasmus+ Via C. Lombroso 6/15 50134 Firenze

Contributo dell'Unità: Simona Baggiani

Esperta: Diana Saccardo (Dirigente tecnico, Ministero dell'istruzione)



Il presente volume in formato pdf è disponibile sul sito dell'Unità italiana di Eurydice: [eurydice.indire.it](http://eurydice.indire.it)

La versione cartacea può essere richiesta, a titolo gratuito, all'Unità italiana di Eurydice, inviando una richiesta scritta all'indirizzo di posta elettronica [eurydice@indire.it](mailto:eurydice@indire.it), oppure tramite il modulo online presente sul sito della stessa unità.

*Finito di stampare nel febbraio 2022*

# 49



Erasmus+

AGENZIA  
NAZIONALE  
INDIRE

**IND  
IRE**

ISTITUTO  
NAZIONALE  
DOCUMENTAZIONE  
INNOVAZIONE  
RICERCA EDUCATIVA



*Ministero dell'Istruzione*



*Ministero dell'Università e della Ricerca*