



HAL
open science

La sociologia delle disuguaglianze sociali a scuola, tra 'impegno e neutralità'

Marie Duru-Bellat

► **To cite this version:**

Marie Duru-Bellat. La sociologia delle disuguaglianze sociali a scuola, tra 'impegno e neutralità'. Scuola Democratica, 2000, 23 (3), pp.19-30. hal-03209791

HAL Id: hal-03209791

<https://hal.science/hal-03209791>

Submitted on 7 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La sociologia delle disuguaglianze sociali a scuola, tra "impegno e neutralità"

Marie DURU-BELLAT
IREDU-CNRS, Université de Bourgogne

Article publié dans Scuola Democratica, n°3, luglio/settembre 2000, p.19-30

Il problema delle disuguaglianze sociali a scuola, ampiamente esplorato dai sociologi, è oggetto, come ogni problema di ricerca, di una costruzione particolare. Valutare la portata dei risultati così prodotti richiede che se ne passi non al vaglio le stesse modalità di costruzione. In particolare, è importante l'esame del ruolo che, in questa costruzione e nelle prospettive e negli strumenti privilegiati, hanno svolto le scelte normative e ideologiche dei ricercatori, che devono situarsi lungo quel continuum tra «impegno e neutralità» di cui parla Norbert Elias (1983).

La riflessione critica avviata in questo testo è fondata, da un lato, su un lavoro in corso che mira a costruire comparazioni temporali e internazionali in materia di uguaglianza delle opportunità e, dall'altro, su un'analisi della letteratura riguardante le disuguaglianze tra i sessi.

Questi ultimi lavori sono particolarmente interessanti quando ci si interroga sulla diffusione, al centro stesso dei lavori più accademici, dei valori e delle ideologie dei ricercatori, soprattutto perché a questo proposito esiste, dalle ricercatrici femministe sino ai sociologi sessisti per omissione, una certa variazione. Al contrario, il contesto normativo, almeno in Francia, è probabilmente più uniforme per quanto riguarda le disuguaglianze sociali e ciò che lo rende meno visibile¹.

1. Il peso del contesto socio-politico, ideologico e normativo

La costruzione della questione relativa all'uguaglianza delle opportunità s'inserisce innanzitutto in un determinato contesto socio-politico da cui, in momenti diversi, tale disuguaglianza emerge come un problema. C'è stata un'epoca, in Europa, in cui qualsiasi disuguaglianza non appariva come un problema; nello stesso modo esistono oggi Paesi in cui disuguaglianze molto marcate fra uomo e donna possono apparire legittime. Dunque è in un contesto datato e localizzato che sono definite le caratteristiche degli alunni (sesso, appartenenza etnica, origine sociale o geografica eccetera), alla luce delle quali va posto il problema delle disuguaglianze. Alla base vi è sicuramente una concezione particolare di quel che si intende per uguaglianza. Un giudizio in termini di uguaglianza e di equità è necessariamente comparativo e relazionale; si pone allora il problema di sapere chi si stima normale comparare (i ragazzi alle ragazze, gli alunni di diverse età, gli alunni handicappati a quelli che non lo sono eccetera). La nozione di equità è più normativa, poiché designa chi dovrebbe essere trattato allo stesso modo - e chi dovrebbe eventualmente esserlo diversamente -, ma si fonda anche su una presa di posizione rispetto a conoscere chi è simile a chi. All'occorrenza, vi è nello sfondo una definizione «di ciò che dà valore alle cose e alle persone» (Boltanski, 1990).

A questo proposito, una delle ragioni profonde della resistenza nel costruire come problema la disuguaglianza tra i sessi viene, verosimilmente, dal fatto che i due sessi sono letti come fondamentalmente differenti, dunque non comparabili, non commensurabili. Come hanno

¹ Vedremo che il campo delle disuguaglianze fra i sessi è euristico, anche perché permette di porre delle questioni che apparirebbero completamente tabù rispetto alle disuguaglianze sociali.

dimostrato i recenti dibattiti sui problema delle quote delle donne in politica, la questione è di sapere se bisogna riconoscere, in teoria, a ciascuno dei due sessi, nei fatti essenzialmente alle donne, una certa specificità. Vi si oppongono i "differenzialisti", che hanno l'obiettivo di far riconoscere differenze finora occultate e svalorizzate e gli "universalisti", secondo i quali bisogna invece negare ogni portata culturale e sociale a tali differenze. In questa seconda prospettiva si afferma l'«indifferenza alle differenze».

Ma il principio dell'uguaglianza formale suppone che le persone o i gruppi ai quali essa si applica siano in situazioni identiche. Tuttavia, e di fatto, la questione è sapere come produrre uguaglianza a partire da particolari e differenti situazioni. Se si ammette che l'uguaglianza si concepisce solo in funzione della situazione di ciascuno è la nozione di equità che si evidenzia, con un corollario costituito da misure differenziatrici mirate a correggerla. Quest'attenzione alle situazioni porta a denunciare alcune discriminazioni indirette, indotte proprio dalle regole o dalle istituzioni che formalmente non stabiliscono alcuna distinzione fra individui astratti, della cui realtà quotidiana non si tiene conto. Così, l'esame della giurisprudenza europea in materia di diritto del lavoro (Vogel-Polsky, 1995) illustra i paradossi dell'applicazione di una concezione universalistica e indivisibile della giustizia, che, nel nome di un'uguaglianza formale che rifiuta ogni discriminazione fra soggetti di diritti astratti, può determinare disuguaglianze tra individui non uguali nei fatti.

I lavori di Mason (1991) mostrano, nella stessa prospettiva, come i nuovi testi sui divorzio, fondati sull'uguaglianza fra individui (liberi e senza legami), possono di fatto andare a svantaggio delle donne che hanno spesso sacrificato la propria carriera ai loro figli e/o dovranno farsene carico concretamente e, dunque, si potrebbe dire che non sono altrettanto libere e uguali rispetto ai loro ex mariti.

Bisogna sottolineare che questa denuncia delle discriminazioni indirette è basata sull'osservazione di differenze fattuali che non rimettono in causa l'universalismo sul quale è fondata l'uguaglianza normativa. Se, però, le differenze non sono più viste come fattuali e si prestano anche ad una rivendicazione, si cade nel differenzialismo. È il caso, ad esempio, dei difensori americani della "considerazione speciale" (Ibidem) che preconizzano il riconoscimento come una specificità inderogabile di fatto (per non dire naturale) delle relazioni privilegiate che intrattengono madre e figli o la cura delle donne per il privato. Conformarsi o meno a questa tematica classica dell'"uguaglianza nella differenza", in cui prevale l'affermazione delle essenze maschili e femminili, trova origine in una presa di posizione personale, permeata di valori. Tale questione resta aperta, salvo che ci si rapporti ad un determinismo biologico forte² che considera come un dettaglio il fatto che lo sviluppo dell'essere umano sia di rilevanza sociale. Ma se si ammette che «nell'umanità nulla conduce univocamente dal biologico al culturale [...], tutto accade come se l'umanità dimenticasse la propria trascendenza dal momento che si tratta dei rapporti uomo-donna» (Dhavernas, 1995)³.

Bisognerebbe rilevare che queste discussioni intorno all'opposizione particolarismo-universalismo meriterebbero di essere approfondite anche per quanto riguarda le differenziazioni sociali o etniche: si può ad esempio parlare di culture o di personalità specifiche ad una determinata minoranza etnica altrettanto serenamente di quando si invocano mentalità femminili o, più raramente, maschili ?

2 La questione delle relazioni fra caratteristiche fisiche (per esempio, morfologia del cervello) e comportamento maschile-femminile resta molto aperta (Alper, 1986) per più ragioni: oltre al fatto che lo sviluppo avviene in un ambiente sociale sin dal primo momento, accade inoltre che le esperienze vissute aggriscano sulla struttura cerebrale.

3 Di farro, difendere 'l'uguaglianza nella differenza' ritorna a coltivare la differenza tra due individui (di cui si nega il carattere fondamentale relazionale), mentre l'uguaglianza presuppone, e che ciascuno possa accedere a tutte le possibilità. Inoltre, questa nozione di 'uguaglianza nella differenza' pone problemi tanto sul piano che politico (cfr. De Lesseps, 1979; guillaumin, 1992 ; Martucelli, 1996).

Questo argomento è quasi tabù in Francia, dove si tende a privilegiare l'universalismo astratto, tanto è elevata l'apprensione di fronte a tutto ciò che appare come un rischio di comunitarismo (su questo tema, cfr. Wieviorka et al., 1996).

Tali discussioni portano anche ad interrogarsi specificatamente sulle scelte di valori implicite alla costruzione della nozione di "opportunità" - quando si parla di uguaglianza delle opportunità - e da qui a quella di discriminazione. Se si riprende la distinzione classica fra uguaglianza nella distribuzione di un bene e uguaglianza nell'accesso a un bene (l'educazione, ad esempio) è chiaro che quest'ultima suppone non solo che questo bene sia accessibile, ma anche che le persone impegnino talento e energia per raggiungerlo. La prima corrisponde all'uguaglianza in ciò che viene dato, l'altra in quello che si realizza con le proprie forze. Salvo considerare gli individui come vittime e come agenti passivi dinanzi a porte aperte o chiuse, non si può eludere la questione del farsi carico degli obiettivi e delle strategie di attori che parteggeranno in rapporto a ciò che appare loro come opportunità. Così, una cosa è abolire gli ostacoli all'orientamento delle ragazze verso le discipline tecniche, un'altra è vedere se queste considerano tali discipline come delle opportunità e, più semplicemente, se hanno voglia di impegnarsi in esse. E che cosa fare se ci si trova di fronte a dei "gusti" che appariranno diversi⁴, ciò che non preoccupa più di tanto in altri campi della vita sociale?

Ma si può anche considerare che le opportunità non devono essere definite solo attraverso gli obiettivi, i talenti, i gusti, le motivazioni attuali degli attori, ma anche attraverso quelli che essi potrebbero acquisire o che noi potremmo aiutare a sviluppare (lottando, ad esempio, contra un certo "condizionamento" delle ragazze) . Si è così portati a passare da un sistema d'interpretazione dei comportamenti all'altro, radicalmente differente - bisogna considerare che i talenti e i gusti sono dati o costruiti? -, non senza rapporto, probabilmente, con il proprio sistema di valori. Resta il fatto che la nozione stessa di opportunità incorpora aspetti normativi, proprio come le nozioni di uguaglianza e di equità.

2. Costruire ricerche all'interno di una categoria professionale

Anche il sociologo fa parte di un gruppo professionale che condivide non solo valori o punti di vista privilegiati, ma anche interessi corporativi, tabù e contraddizioni.

È in questo contesto che il tale o tal'altro argomento di ricerca appare pertinente in un determinato momento. Così, si può comprendere facilmente il debolissimo sviluppo di una sociologia delle disuguaglianze di genere; in Francia si comprende nel contesto intellettuale e ideologico degli anni Settanta. In una prospettiva ottenebrata dalla riproduzione, a scuola e attraverso la scuola, dei rapporti di classe, tanto le domande che le risposte privilegiano le opposizioni tra classi e non stimolano l'esplorazione delle «differenze nella differenza» (Passeron e de Singly, 1984).

È tuttavia evidente, da un punto di vista intellettuale, che una soddisfacente teoria sul funzionamento della scuola dovrebbe poter rendere conto sia a delle differenze di successo fra sessi (o fra gruppi etnici) che fra classi⁵. Ma il peso della situazione di contesto - e a volte dell'impegno personale dei sociologi - è tale che «non si vede il problema»... Ciò ricorda, se ve ne fosse bisogno,

4 Nella realtà, i gusti non sono mai semplicemente differenti, segno di una posizione sociale particolare, sono necessariamente gerarchizzati e i gusti dei dominanti tendono ad imporsi come un punto di riferimento. Così, la nozione di indirizzo scolastico femminile è sempre oggetto di commiserazione.

5 In questa preminenza data alla variabile della posizione sociale interviene anche il fatto che essa svolge un ruolo chiave nelle teorie che vogliono render conto della strutturazione globale delle società, ma le analisi degli antropologi mostrano, a questo proposito, che il sesso costituisce ugualmente un parametro importante.

che non esistono «problemi sociali» in sé che aspettano di essere oggetto dell'interesse del sociologo, ma che è sempre «il punto di vista» che «crea l'oggetto» (Bourdieu). Così, se non ci si collega, quasi in maniera ambigua, all'«Uguaglianza nella differenza» non verranno considerate come un problema le disuguaglianze di accesso fra ragazze e ragazzi agli indirizzi scolastici eccellenti.

Allo stesso modo, si può dimostrare che in Francia, negli anni Settanta, i sociologi francesi dell'educazione - ad eccezione di Boudon - hanno avuto la tendenza a considerare a priori la scuola come unico strumento del processo di riproduzione sociale. Secondo le analisi di Cuin (1995), tale «scuola-centrismo» si sarebbe basato più su degli a-priori teorici e normativi (è il caso di parlare di un etnocentrismo da intellettuali?) che su considerazioni empiriche; avrebbe indotto a focalizzare i dibattiti sulla democratizzazione del sistema scolastico perché destinato a svolgere un ruolo determinante nell'accesso alle posizioni sociali e avrebbe anche frenato lo sviluppo di una puntuale analisi empirica dei processi di mobilità sociale, sui modelli dei Paesi anglosassoni.

In un'altra direzione - ma sempre nella stessa prospettiva -, va sottolineato che i sociologi si sono schierati, in genere, contro gli psicologi, quasi come atteggiamento⁶, cioè come etica disciplinare. Così, in una situazione in cui gli psicologi relativamente influenti ponevano l'ereditarietà dell'intelligenza - dopo i lavori di Burt all'inizio del secolo -, i sociologi britannici, soprattutto dagli anni Cinquanta-Sessanta, vi si sono opposti in maniera abbastanza perentoria, mettendo in evidenza il ruolo dell'ambiente sociale, in particolare con la nozione di «determinanti sociali dell'educabilità» (Floud e Halsey, 1958). Essi delimitavano così il loro campo riservato, sulla base di un postulato, quando questo problema, come si è ricordato, resta relativamente indimostrabile (visto il carattere di simbolo sociale dello sviluppo cognitivo).

Nello stesso modo, Bourdieu e Passeron (1964) sostenevano che in materia di ereditarietà dell'intelligenza, era meglio «dubitare troppo che troppo poco». Senza dubbio siamo in presenza di un principio morale di base proprio della maggior parte dei sociologi. Ma ciò ha contribuito, con ogni probabilità, ad allontanarli dalla ricerca di eventuali disuguaglianze, specificatamente cognitive, prodotte dall'ambiente familiare - sull'esempio psicologi come Lautrey -, poiché la questione era di sapere se, al di là degli artifici nella misura dell'intelligenza, alcuni ambienti sociali non fossero realmente in grado di rendere inferiori alcuni bambini.

Il timore di sviluppare un modello di deficit, politicamente scorretto per la maggior parte dei sociologi, li ha condotti a concentrarsi sull'educazione proposta in ambito scolastico. Si mette allora in evidenza quanto i suoi contenuti e i suoi valori siano radicati nella cultura dei gruppi dominanti. Nello stesso modo, la nozione di intelligenza - valorizzata a scuola - viene criticata e vista come una costruzione sociale. L'ineguaglianza di fronte alla scuola non è più considerata come la risultante dell'ambiente sociale dell'alunno, ma come una produzione dello stesso sistema educativo che costruisce una concezione del sapere e dell'intelligenza che discrimina alcuni bambini.

Questa prospettiva (maggioritaria), in cui i bambini sono considerati come vittime dell'organizzazione del sistema, ha potuto sfociare su contraddizioni del tipo "sviluppiamo l'accesso a siffatta educazione che opprime alcuni giovani" ... O, ancora, se si ammette - come suggerisce la nuova sociologia dell'educazione britannica - che ogni educazione può essere buona per un gruppo e non per un altro, l'equità consisterà nel fatto che ciascuno riceva l'educazione buona per lui (argomento del quale si presagisce la potenzialità reazionaria ...)?

6 Ci si può chiedere se non sia questo atteggiamento "anti-psicologi" dei sociologi che li ha resi così diffidenti, sino a tempi recenti (cfr. Soprattutto Dubet, 1994a) in rapporto ad un'inchiesta sulle dimensioni soggettive dell'esperienza scolastica, poiché la loro concezione degli attori - che lo sono appena, tanto dominano i processi d'interiorizzazione - resta segnata da una psicologia astratta e poco lontana dal senso comune.

Queste contraddizioni potenziali sono anche illustrate da alcuni lavori britannici (cfr. soprattutto quelli di Fuller) che evidenziano delle "anomalie", come il successo scolastico delle ragazze originarie dei Caraibi che sono portatrici di un doppio handicap, di sesso e di razza. L'interpretazione richiama la preveggenza delle attrici che, consapevoli delle discriminazioni che le aspettano, "resistono" investendo proprio nel successo scolastico, nonostante gli aspetti negativi della socializzazione subita a scuola. Ma non si giunge ad esplicitare tutti gli interrogativi teorici che questa anomalia potrebbe suscitare, probabilmente perché rimetterebbero in discussione aspetti troppo importanti delle abitudini e dei valori nel modo di pensare la scuola.

La constatazione secondo la quale il "trattamento pedagogico" riservato in classe alle ragazze è poco legato al loro successo scolastico, e questo a sua volta poco legato al loro futuro inserimento, è effettivamente perturbante (cfr. Moore, 1996): mostra che non esiste alcuna relazione lineare o meccanica fra socializzazione scolastica, successo e opportunità sociali, come veniva affermato dalle teorie della riproduzione. Non bisogna ammettere che gli effetti dell'educazione siano forse relativamente deboli rispetto all'influenza di quanto esiste fuori della scuola (all'occorrenza, il fatto che per le ragazze di colore l'accesso al mercato del lavoro costituisce un obiettivo capitale)? Ma ciò porterebbe a "rivisitare" alcuni autori, come Jencks o Boudon, "politicamente alquanto scorretti", e ad ammettere che forse si è sottostimato il potere dell'istituzione scolastica sugli individui e sul loro percorso e, da qui, su eventuali cambiamenti sociali.

3. Costruire delle ricerche con strumenti mai neutri

Se il contesto socio-politico e i presupposti etici della corporazione dei sociologi orientano in tal modo il problema dell'uguaglianza delle opportunità scolastiche, il problema andrà specificato concretamente attraverso un approccio metodologico particolare che, a sua volta, contribuisca a precisare la prospettiva iniziale. Scegliere un approccio sincretico delle disuguaglianze sociali con analisi fattoriali, o un approccio analitico fondato su molteplici e differenziati modelli e accettare come valida la clausola "innanzitutto tutte le cose uguali", nasconde spesso orientamenti normativi. Così, negli studi sulle disuguaglianze tra uomini e donne nel mercato del lavoro, privilegiare le labelle o le analisi di dati porta ad evidenziare l'effetto cumulato degli handicap (disuguaglianze di qualificazioni, di durata del lavoro, di carriera ecc.); al contrario, un approccio basato sul modello del tipo di analisi di varianza o di regressione porta a considerare la disuguaglianza tra i sessi come un "residuo" (Baudelot, 1995), cioè il saldo che si potrebbe osservare in un mondo sociologicamente molto astratto in cui tutte le cose sarebbero uguali da un altro punto di vista e dove, di conseguenza - se ci si riferisce a una concezione relazionale dell'identità -, non ci sarebbero più né uomini né donne!

Nello stesso modo, la costruzione di indicatori sintetici tendenti a valutare le disuguaglianze è oggetto di numerosi dibattiti i quali hanno messo bene in evidenza che non si trattava di problemi solo tecnici (cfr. Combessie, 1984; Grémy, 1984; Merllié, 1985; Prévot, 1985; Vallet, 1988). La questione della determinazione della tecnica statistica che misuri nel modo migliore le disuguaglianze delle opportunità non ha senso poiché nessun indice si presenta come non problematico: « nella misura in cui le procedure statistiche attivate sono corrette e non prive di senso, bisogna ammettere che esse non misurano la stessa disuguaglianza », che esse producono « definizioni obiettive differenti dall'uguaglianza » (Combessie, 1984).

Si possono distinguere due grandi tendenze (tipicamente ideali) che possono essere articolate in seno alla stessa ricerca seconda la definizione, o le definizioni, dell'uguaglianza delle opportunità o della democratizzazione, che il ricercatore ritiene di adottare o che privilegia .

a. Se si considera l'educazione innanzi tutto come un bene in sé ci si concentrerà sull'accesso alla scuola e ogni apertura del sistema sarà considerata di per se stessa come democratizzante. Lo sviluppo della scolarizzazione - e dunque la variazione dei margini, cioè dei tassi medi d'accesso - rientra allora nell'analisi: è sulla base degli scarti nei tassi di accesso, da una categoria sociale all'altra, che ci si interrogherà come siano evolute le opportunità d'ammissione degli uni e degli altri. Anche se le differenze assolute tra tassi - di giovani di un certo ambiente sociale che accedono ad un certo livello - sono molto sensibili ai margini - in particolare si riducono all'avvicinarsi dei tassi al 100% -, nell'analisi esse saranno centrali nella misura in cui informano sulle somiglianze-dissomiglianze delle esperienze educative dei giovani di diversi ambienti sociali.

b. Ma si può anche valorizzare la funzione strumentale dell'educazione (classificarsi per accedere a posizioni sociali gerarchizzate); ci si concentrerà allora sulla competizione fra gruppi e saranno privilegiate misure che rendono concreta la competizione creatasi tra giovani di ambienti sociali diversi per accedere a questo o quel livello. Per valutare lo scarto delle opportunità scolastiche tra questa o quella categoria sociale, la considerazione dei margini - l'evoluzione dei tassi d'accesso a questo o quel livello nell'insieme della popolazione - è allora inutile e si privilegeranno indicatori insensibili ai margini, del tipo odds ratio (differenze relative).

Si noti che questa tipologia di indicatori che rendono visibile la competizione tra gruppi sociali porta ad evidenziare l'importanza del numero dei posti - e dunque dell'offerta in materia di formazione - nell'ampio quadro delle disuguaglianze sociali. Sceglierli ha dunque un'incidenza teorica e costituisce persino un rovesciamento dell'ottica privilegiata dai sociologi - con eccezioni importanti come Boudon -, che considerano la selezione come una variabile dipendente di cui l'origine sociale - oppure il "talento" come per un certo numero di economisti - è uno dei fattori esplicativi. Se questo punto di vista può essere difendibile a livello individuale è più discutibile a livello macrosociologico dove è l'offerta di posti (determinata a sua volta da fattori sociali) che fissa il livello di soglia tra i "selezionati" e gli altri, dunque è l'ampiezza della selezione (soprattutto sociale) che prenderà posto. In questa prospettiva teorica indotta da una scelta tecnica, l'analisi dei rapporti offerta/domanda diventa centrale per rendere conto delle disuguaglianze sociali. Un passo avanti consisterebbe nel non accontentarsi più di analizzare le disuguaglianze sulla base di variabili individuali, ma di introdurre variabili strutturali o contestuali (ripartizione dei livelli d'istruzione, ad esempio) come suggeriva Boudon; questa posizione teorica, non priva di connotazioni etiche, porta a costruire i dati in maniera sensibilmente diversa. Si rendono necessarie allora alcune comparazioni nel tempo e nello spazio, poiché sono dei parametri macro-sociali che diventano essenziali.

Sempre a proposito della costruzione dei dati che permettono di valutare l'ampiezza delle disuguaglianze si pone il problema della validità dei gruppi che si vogliono comparare; in alcuni casi si rivela difficile sfuggire a giudizi di valore.

Ciò è vero a proposito dei tentativi per categorizzare l'origine etnica, come mostra ad esempio il tabù francese sulla nozione d'origine etnica, osservata da Tribalat, che preferisce tener conto della nazionalità, anche se questa variabile è meno pertinente sul piano sociologico. Allo stesso modo, e rispetto all'appartenenza sociale, si prenderanno in considerazione due o tre grandi gruppi, "ritagliati" seconda il criterio scelto, da specificare in funzione della domanda precisa che ci si pone (seconda le "sfaccettature" della disuguaglianza fra gli allievi esaminati si potrà, per esempio, decidere di includere o meno i figli d'agricoltori nelle categorie "svantaggiose"); o ancora, come si

terrà conto della professione materna, come si integreranno le nuove forme di disuguaglianza tra gruppi eccetera ?

È chiaro che quanto si cerca di capire è un insieme aperto di condizioni di vita giudicate disegualmente favorevoli, ma bisogna capire che lo si fa solo attraverso criteri fondati sulla probabilità. Seconda la scelta di privilegiare questo o quell'indicatore o una certa categorizzazione, i risultati prodotti possono differire sensibilmente (Combessie, 1984).

Il problema della scelta dell'indicatore da costruire resta ancora ampiamente dibattuto. Per poter verosimilmente giustificare a fondo la scelta di una misura o di un'altra, bisognerebbe «poter formulare e giustificare un giudizio di pertinenza su ipotesi associate esplicitamente a ognuna di queste misure», ciò che si rivela delicato sia sul piano sociologico sia su quello statistico (Ibidem). È chiaro, però, che conviene «rompere la legittimazione realistica e scientifica dello strumento statistico» e rinunciare alla speranza che la statistica decida per il sociologo rispetto a scelte che rappresentano altrettanti possibili punti di vista sulla realtà.

Per terminare, ciò vale, ed è importante, per i test di intelligenza che racchiudono alcuni postulati nella loro stessa costruzione; in tal modo gli psicologi si preoccupano di costruire scale generali di intelligenza che non evidenziano differenze fra ragazzi e ragazze forzando i sub-test che sarebbero "deviati" (farebbero cioè apparire la superiorità di un sesso sull'altro). Ma la definizione di ciò che costituisce una devianza - posta spesso a partire da una contrastata aspettativa di uguaglianza o di disuguaglianza - resta inevitabilmente segnata da giudizi di valore.

4. Costruzione della nozione stessa di "risultato" e sua interpretazione

Le precedenti riflessioni e anche, ancora una volta, l'esame della letteratura sulle differenze tra i sessi dimostrano chiaramente che il problema di sapere cosa sia un risultato di ricerca non è banale. Nell'analisi delle differenze di performance scolastica (o attitudinale) tra i sessi, l'impegno dei ricercatori, almeno sino agli anni Settanta, ha mirato a produrre delle immagini delle differenze fra i sessi conosciute come evidenti.

Lavorando su grandi campioni, sulla base di molteplici test o prove, sono stati prodotti senza troppa fatica degli scarti di performance statisticamente significativi, considerando come "non risultati" le costanti dell'assenza di scarto tra i sessi; con la conseguenza che le meta-analisi realizzate sulla questione offrono una visione ipertrofica delle differenze fra uomo e donna (Hurtig e Pichevin, 1986). Solo recentemente i ricercatori pubblicano - dunque considerano come risultati - cifre che attestano la non differenza fra i sessi.

Il problema non è sapere se si è più o meno onesti sul piano intellettuale; il ricercatore più scrupoloso e più attento a una corretta metodologia non sfugge agli interrogativi di ciò che costituisce un risultato, considerato tale dai suoi colleghi e pubblicabile. Il ricercatore si situa non solo in un contesto scientifico dove le pressioni alla conformità non sono trascurabili, ma più in generale in un contesto sociale ed economico che imprime alla sua scelta il proprio modello di riferimento, a volte del tutto implicito alla scelta stessa. All'occorrenza, la forza del modello biologico induce come evidente, necessario e normale - politicamente accettabile - un dualismo psicologico tra i sessi (Hurtig, Pichevin, 1982). Questo modello induce a privilegiare una lettura sistematica dei risultati in funzione del sesso, ad esempio nell'analisi delle differenze di performance in educazione fisica e sportiva (EPS) fra bambini della scuola primaria, allorché prendere in considerazione alcune pratiche sportive extra-scolastiche sconvolgerebbe le gerarchie considerate evidenti (le ragazze sportive che all'esterno della scuola ottengono migliori performance

scolastiche in educazione fisica e sportiva rispetto a quelle dei ragazzi non sportivi ; cfr. Coupey, 1995).

Passando ad un piano del tutto di verso, quale il campo delle relazioni scuola-famiglia, i risultati sull'importanza del sostegno dei genitori o le conseguenze della disunione familiare saranno considerati tanto più rapidamente come verosimili o probanti in quanta incrociano la sociologia spontanea dei genitori e degli insegnanti e probabilmente dei ricercatori (Dubet, 1994b). Un etnocentrismo da classe media dello stesso tipo condurrà ad accettare facilmente la tesi che fa del rapporto intrinseco (e non strumentale) ai saperi scolastici un fattore di successo, senza che si reputi necessario esaminare accuratamente il modo con cui questo concetto non osservabile si è realizzato (eppure modalità alternative alla redazione di un "bilancio dei saperi" in un contesto scolastico darebbero forse dei risultati diversi).

Questi problemi si pongono, in modo più sfumato, quando si tratta di costruire comparazioni sulle disuguaglianze nel tempo e nello spazio e di valutare il significato degli scarti constatati. A questo stadio si pongono nuovi problemi che non sono solo tecnici. La medesima questione si presenta nel caso della soglia dalla quale tale differenza sarà giudicata sociologicamente pertinente, sapendo inoltre che la stessa differenza tra percentuali non avrà "lo stesso significato sociologico a seconda che i tassi comparati si situano più verso una delle estremità della scala delle percentuali (0 o 100) o più verso il centro (50%)" (Grémy, 1984). D'altronde, una stessa differenza potrà essere oggetto di interpretazioni di vergenti, a seconda del modello di diffusione del comportamento oggetto di studio che si ha in mente (diffusione con accelerazione positiva o negativa, recupero o sviluppo differenziato ecc.). Infine, quando vengono comparate due popolazioni si ragiona spesso implicitamente come se l'una fosse "avanzata" rispetto all'altra, ciò che porta ad «affermare che, a priori, dal punto di vista del modello sociologico sul quale si fonda l'interpretazione, i due tassi osservati sono entrambi possibili per ciascuna delle due popolazioni » (Ibidem). Se quest'ipotesi è necessaria perché la comparazione abbia un senso essa suppone che il fenomeno studiato rivesta un'identica forma generale nelle due popolazioni, ciò che a volte può essere ardito sul piano sociologico.

Quanto detto si congiunge ad un'altra discussione, ancora più elementare - ma raramente affrontata in maniera diretta nei lavori empirici -, relativa al problema di sapere a partire da quando (da quale tipo di constatazione/accertamento) il ricercatore parlerà esplicitamente di disuguaglianze. Rispetto al livello scolastico raggiunto o all'orientamento, il verdetto di disuguaglianza seconda l'origine sociale o il sesso si basa sulla constatazione di una divergenza fra la distribuzione delle origini sociali degli alunni da un lato, dei diversi gruppi sociali nella popolazione dei padri, dall'altro. Questo ci riporta a stabilire - in generale implicitamente, tanto ciò appare come un'evidenza o come un postulato sociologico - che solo una rappresentazione proporzionale delle diverse origini sociali, in tutti gli indirizzi e a tutti i livelli scolastici, corrisponderebbe ad una situazione di uguaglianza. Così si rifiuta implicitamente l'idea che possano esserci delle differenze di competenze o di gusti tra i gruppi sociali o i sessi, quale che sia l'origine, a priori culturale per i sociologi.

Altri lavori parlano di disuguaglianza quando constatano differenze sociali di sbocco o di orientamento a livello di successo comparabile, sottintendendo che possono esistere disuguaglianze nel successo - vedere intelligenze, come sembrano più propensi ad accettare i sociologi britannici che operano abbastanza spesso "a QI costante" -, ma che solo queste sarebbero legittime, poiché ogni altro fattore che venisse ad aggiungersi costituirebbe un artificio. Tale approccio può certamente essere giustificato dall'obiettivo della valutazione di specifiche disuguaglianze che si creano in un determinato periodo (essendo esogene le disuguaglianze di

successo iniziale; cfr. per esempio i lavori dell'IREDU sull'orientamento), ma non si esclude che intervengano ugualmente opinioni e valori.

Si rifiuterà, ad esempio (come si è ricordato precedentemente), l'idea che le preferenze per questo o quell'indirizzo di studio possano essere diverse secondo il sesso o l'ambiente sociale, anche se d'altra parte si ammette spesso il potere della socializzazione. In Gran Bretagna, alcuni sociologi rompono questo tabù e azzardano la tesi della working class indifference di fronte all'educazione (Murphy, 1990). La questione chiave, sapere cioè se la convinzione implicita dei ricercatori, secondo i quali tutti i genitori e tutti gli alunni anelano all'educazione - altrettanto difficile da dimostrare quanto la tesi opposta -, non libererebbe da un etnocentrismo da intellettuali.

D'altronde, un certo numero di lavori fanno implicitamente riferimento ad un modello "meritocratico", alla luce del quale si comparerebbe questo o quel funzionamento effettivo. Ciò porta ad accettare l'idea che il successo scolastico possa costituire un accettabile timore del merito, ma anche, come rivelava la nozione di "elitismo repubblicano", tale da considerare come positivo - che dimostra un funzionamento nell'insieme meritocratico e efficiente - un forte adeguamento tra formazione e occupazione ottenuta. Ora, è chiaro che siamo di fronte a una materia di discussione, soprattutto intorno alla nozione stessa di merito (cfr. Goldthorpe, 1996 e in questo volume, i contributi di Meuret e Trannoy)⁷.

Senza entrare, in questa sede, nel merito di tale di battito, si sottolinea solo che, al di là delle considerazioni tecniche, la lettura dei dati e la qualificazione dei risultati vengono evidentemente fatte in funzione delle interpretazioni sociologiche privilegiate e che, a questo proposito, in rapporto all'esistenza di più modelli teorici alternativi abbastanza soddisfacenti (o insoddisfacenti), interverranno i riferimenti ideologici e normativi del ricercatore, anche se si può sostenere l'idea che tentare di liberarsene costituisca una norma professionale. Ma, come ha ben sostenuto Berthelot (1990), la scelta di un modello esplicativo nasce spesso da ciò che l'epistemologo Holton che ama "thêmata", cioè delle grandi idee di rettrici che sono al di là di ogni giustificazione empirica.

Infine, la nozione stessa di causa riveste un carattere sempre incompiuto; nell'analisi delle disuguaglianze sociali si ha a che fare con "una lunga catena di cause e di prove, perché il fermarsi su questo o quell'anello della catena appartiene al campo del provvisorio e del convenzionale, soprattutto a ciò che il mondo scientifico considera come una causa accettabile" (Duru-Bellat, Mingat, 1996). Bisogna sottolineare che la nozione di "accettabile" è fondamentalmente sociale, storicamente situata e connotata sul piano etico.

Conclusioni

È chiaro che anche quando tutti i canoni della ricerca universitaria sono presenti la scienza non appare mai neutra: nell'analisi delle disuguaglianze sociali si esprimono particolari visioni del mondo che aderiscono a valori e ideologie che non percepiscono, o "dimenticano", alcuni problemi trascurando o sopravvalutando certi risultati. Ma un approccio impegnato alle realtà sociali, testimonianza, probabilmente, di creatività, curiosità ed empatia, non è incompatibile con una preoccupazione costante di esplicitazione dei concetti e degli approcci. Non si potrebbe, dunque, predicare un relativismo radicale che farebbe il gioco degli argomenti imposti o degli approcci

7 Secondo i lavori di Jenks o di Collins, si è inclini a chiedersi se il fatto che i datori di lavoro privilegino il livello di formazione come criterio di reclutamento sia sufficiente per attestare il funzionamento puramente razionale (di gestione, delle risorse umane) e libero da discriminazione sociale. Come sostengono allo stesso modo, fra gli economisti, i teorici del filtro è accettabile che, attraverso l'educazione ricevuta, i datori di lavoro filtrino qualsiasi altra cosa (una careta cultura di classe, affinità sociali eccetera).

ideologici (e/o oscurantisti, post-moderni ecc.) e che, soprattutto, nel campo delle disuguaglianze sarebbe, senza alcun dubbio, irresponsabile.

Riferimenti bibliografici

- ALPER J. (1986), Différences d'asymétrie du cerveau entre les sexes: analyse critique, in "Nouvelles Questions Féministes", n. 13, pp. 5-35.
- BAUDELLOT C. (1995), Le sexe est-il un résidu?, in "Les Cahiers du Mage", n. 2, pp.35-37.
- BERTHELOT J-M. (1990), L'intelligence du social, Paris, PUF.
- BOLTANSKI L. (1990), L'amour et la justice comme compétences, Métailié.
- BOURDIEU P., PASSERON J-C. (1964), Les Héritiers, Paris, Ed. de Minuit.
- COMBESSIE J-C. (1984), L' évolution comparée des inégalités: problèmes stalistiques. in "Revue Française de Sociologie", 25, pp. 233-254.
- COUPEY S. (1995), Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performances entre filles et garçons, in "Revue Française de Pédagogie", n. 110, pp. 37-50.
- CUIN C. (1995), La sociologie et la mobilité sociale: les énigmes du cas français, in "Revue Française de Sociologie", XXXV I, pp. 33-60.
- DHAVERNAS-LÉVY M.-J. (1995), Différence, égalité : enjeux épistémologiques, enjeux stratégiques, in Ephesia, La place des femmes, Paris, La Découverte.
- DUBET F. (1994a), Sociologie de l'expérience, Paris, Seuil.
- DUBET F. (1994b), Vraisemblance: entre les sociologues et les acteurs, in "L'année Sociologique", 44, pp. 83-108.
- DURU-BELLAT M. (1990), L'école des filles, Paris, L'Harmattan.
- DURU-BELLAT M. (1995), Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La causalité du probable et son interprétation sociologique, in "L'Orientation scolaire et professionnelle", 24, n.1, pp. 69-86.
- DURU-BELLAT M., KIEFFER A., MÉARELU-FOURNIER L. (1997), Le diplôme, l'âge et le niveau : sens et usage dans les comparaisons de systèmes éducatifs, in "Sociétés Contemporaines", n.26, pp. 45- 72.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1992), Un regard analytique sur la démocratisation de l'enseignement: valeur heuristique et problèmes méthodologiques des comparaisons dans le temps et dans l'espace, in "Sociétés Contemporaines", n.11-12, sept-déc., pp.13-30.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1996), Vérification et falsification dans la recherche en Éducation, in "L'Année de la recherche en Éducation", pp. 53-87.
- ELIAS N. (1983), Engagement et distanciation, Fayard (Agora), trad. fr., 1993.
- FLOUD J., HALSEY A.H. (1958), The Sociology of Education: a Trend Report and Bibliography, in "Current Sociology", VII, 3, pp.165-235.
- FOSTER P., GOMM R., HAMMERSLEY M. (1996), Constructing Educational Inequality, London, The Falmer Press.
- FRAISSE G. (1995), Comment produire de l'égalité ?, in "Cahier du Mage", n.3-4, pp.105-107.
- FULLER M. (1980), Black Girls in a London Comprehensive School, in Demm R. (ed.), Schooling for Women's Work, London, Routledge.
- Gaspard F. (1994), De la parité: genèse d'un concept, naissance, d'un mouvement, in "Nouvelles Questions Féministes", n.4, pp.29-44.

- GOLDTHORPE J.H. (1996), Problems of "Meritocracy", in Erikson R., Jonsson J.O. (eds.), Can Education be Equalized ?, London, Westview Press.
- GOUX D., MAURIN E. (1995), Origine sociale et destinée scolaire, in "Revue Française de Sociologie", 36, pp.81-121.
- GRÉMY J.-P. (1984), Sur les différences entre pourcentages et leur interprétation, in "Revue Française de Sociologie", 25, pp. 396-420.
- GUILLAUMIN C. (1982), Questions de différences, in Guillaumin C., Sexe, race et pratique du pouvoir, Paris, Côté-Femmes.
- HURTIG M-C., PICHEVIN M-F. (1982), La psychologie et les femmes. Petite endoscopie d'une discipline, in "Nouvelles Questions Féministes", n.4, pp.3-33.
- HURTIG M-C., PICHEVIN M-F. (1986), La différence des sexes. Questions de psychologie, Tiercé-Sciences.
- KANDEL L. (1975), L'école des femmes et de discours des sciences de l'homme, in "Les femmes s'entêtent" (Coll.), Paris, Gallimard.
- LEMAINE G. (1980), Science normale et science hypernormale. Stratégies de différenciation et stratégies conservatrices, in "Revue Française de Sociologie", XXI, 4, pp.499- 530.
- LESSEPS (DE) E. (1979), Le fait féminin: et moi?, in "Questions Féministes", n. 5, pp. 3-28.
- LYON-CAEN A. (1995), L'égalité et la différence dans l'ordre du droit, in Ephesia, La place des femmes, La Découverte.
- MARTUCCELLI D. (1996), Les contradictions politiques du multiculturalisme, in Wieviorka M. (dir.), Paris, La Découverte.
- MASON M.A. (1991), Equal Rights Fails American Mothers: The Limitation of an Equal Rights Strategy in Family Law and the Workplace, in "International Journal of Law and the Family", 5, pp. 211-240.
- MERLLIÉ D. (1985), L'analyse de l'interaction entre variables: problème statistique ou sociologique ?, in "Revue Française de Sociologie", 26, pp.629-652.
- MOORE R. (1996), Back to the Future: the Problem of Change and the Possibilities of Advance in the Sociology of Education, in "British Journal of Sociology of Education", vol.17, n.2, pp.145-161.
- MURPHY J. (1990), A most Respectable Prejudice: inequality in Educational Research and Policy, in "British Journal of Sociology", 41, n.1, pp. 29-54.
- PASSERON J.-C., DE SINGLY F. (1984), Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle, in "Revue Française de Science Politique", 34, n. 4, pp. 840-891.
- PRÉVOT J. (1985), À propos d'indices et de comparaisons de proportions, in "Revue Française de Sociologie", 26, pp.601-628.
- SHIPMAN M. (1973), The Limitation of Social Research, London, Longman.
- VALLET L-A. (1988), L'évolution de l'inégalité des chances devant l'enseignement. Un point de vue de modélisation statistique, in "Revue Française de Sociologie", XXIX, pp.395-423.
- VARIKAS E. (1995), Une réflexion en tant que femme? Réflexions critiques sur la demande de la parité des sexes, in "Nouvelles Questions Féministes", n. 2, pp. 81-127.
- VOGEL-POLSKY E. (1995), Les législations d'égalité entre les hommes et les femmes: un inaboutissement programmé, in "Cahier du mage", n.3-4, pp.95-103.
- WIEVIORKA M. (dir.) (1996), Une société fragmentée ?, Paris, La Découverte.