



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRENTO
Facoltà di Sociologia

“Obiettivi EFA”, “Fini del millennio” e le statistiche sull’istruzione nel mondo

Antonio Cobalti



DIPARTIMENTO DI SOCIOLOGIA E RICERCA SOCIALE

DIPARTIMENTO DI SOCIOLOGIA E
RICERCA SOCIALE

QUADERNI

“OBIETTIVI EFA”, “FINI DEL MILLENNIO” E LE
STATISTICHE SULL’ISTRUZIONE NEL MONDO

ANTONIO COBALTI

QUADERNO 59

Febbraio 2012

I Quaderni del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale della Facoltà di Sociologia dell'Università, via Verdi 26, 38122, Trento, sono pubblicati *on-line* nel sito del Dipartimento (www.unitn.it/dsrs), all'indirizzo: www.unitn.it/dsrs/8701/quaderni-del-dipartimento. Il cartaceo può essere richiesto alla segreteria del Dipartimento: segreteria.dsrs@soc.unitn.it.

INDICE

Introduzione	p. 7
I. PARTE PRIMA: FONTI DI DATI SULL'ISTRUZIONE NEL MONDO	11
1. Organizzazioni internazionali	11
1.1. UN/ONU	11
1.2. UNESCO/UIS	12
1.3. UNICEF	13
1.4. UNDP	14
1.5. OECD/OCSE	14
1.6. WB/BM	15
1.7. PRATHAM	16
2. Centri di ricerca	16
2.1. NCSPE	16
2.2. PROPHE	17
2.3. CIHE	17
2.4. NCES	17
2.5. CREATE	17
2.6. EDQUAL	18
2.7. INVALSI	18
2.8. RTE	18
2.9. IZA	18
3. Riviste e antologie	19
4. Altre fonti	19
4.1. DHS	19
4.2. SACMEQ, PASEC	20

4.3. LLECE	20
4.4. Istruzione superiore	20
4.5. CIA	20
4.6. Appuntamento sui temi della scuola	21
II. PARTE SECONDA: L'UNESCO E LE SUE STATISTICHE	23
1. L'Unesco: caratteri principali	23
2. Livelli d'istruzione e regioni Unesco	28
2.1. Livelli d'istruzione	28
2.2. Le regioni Unesco	30
2.3. Il dibattito sulle statistiche Unesco	35
3. Due statistiche problematiche	37
3.1. La misurazione della <i>literacy</i>	37
3.2. La misurazione del numero dei “fuori scuola” (<i>out-of-school</i>)	40
Riferimenti bibliografici	49

Introduzione

Nel marzo 1990 delegati di 155 stati parteciparono a Jomtien in Thailandia ad una conferenza, promossa da Banca mondiale, UNICEF, UNDP e UNESCO. Il tema era lo stato in cui l'istruzione versava nel mondo, con più di 100 milioni di giovani (il 60% dei quali bambine) che non avevano accesso all'istruzione primaria e con 960 milioni di adulti analfabeti. Le condizioni in cui si trovavano i sistemi scolastici in molti paesi erano, poi, disastrose.

Uno degli esiti della conferenza fu la sottoscrizione della "World Declaration on Education for All (EFA)". Con essa si avviava quello che sarebbe stato chiamato il "movimento EFA", che si proponeva di cambiare la situazione entro il 2000, cancellando quello che era definito "un affronto alla dignità umana".

Dieci anni dopo Jomtien, nell'aprile 2000, si tenne a Dakar in Senegal una conferenza internazionale promossa dall'UNESCO, il "World Education Forum", alla presenza di 1100 delegati di 164 paesi. Da una parte, i partecipanti riaffermarono la validità della dichiarazione di Jomtien, ma, dall'altra, riconobbero le difficoltà di realizzare gli obiettivi fissati entro il 2000, posticipandoli al 2015.

Un altro risultato fu la riproposizione di un "Framework for Action", in cui erano previste ben dodici strategie di intervento e formulati sei concreti "obiettivi EFA", che riguardavano vari aspetti dell'istruzione. Eccoli:

«espandere e migliorare una comprensiva *early childhood care and education* (ECCE), specialmente per i bambini e bambine più vulnerabili e svantaggiati»;

«assicurare che per il 2015 tutti i bambini, e particolarmente le bambine, in circostanza di vita difficili, e gli appartenenti a minoranze etniche abbiano accesso ad un'istruzione primaria completa di buona qualità, gratuita ed obbligatoria»;

«far sì che i bisogni di apprendimento di tutti i giovani e degli adulti siano soddisfatti con un equo accesso ad appropriati programmi di apprendimento e di formazione di *life skills*»;

«ottenere un miglioramento del 50% nei livelli di *literacy* degli adulti, specialmente per le donne, ed un equo accesso ad un'istru-

zione di base e nel corso della vita a tutti gli adulti»¹;

«eliminare le disparità di genere nell'istruzione primaria e secondaria per il 2005 e raggiungere un'uguaglianza per il 2015, con un'attenzione particolare ad assicurare alle ragazze un pieno e paritario accesso a -e l'ottenimento di- un'istruzione di base di buona qualità»;

«migliorare tutti gli aspetti della qualità dell'istruzione, assicurandone l'eccellenza, cosicché tutti ottengano risultati di apprendimento riconosciuti e misurati e ciò specialmente in *literacy*, *numeracy* e *skill* essenziali per la vita».

Alcuni di questi obiettivi furono inclusi poco dopo in una ancor più solenne dichiarazione tra i 10 "Fini del millennio", risultato di una risoluzione dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite del settembre 2000. Ecco quelli più direttamente collegati all'istruzione²: il primo è «assicurare che per il 2015 bambini e bambine allo stesso modo siano in grado di completare un corso di scuola primaria»: si tratta del cosiddetto obiettivo "UPE", *Universal Primary Education*; il secondo, «eliminare le disparità di genere nell'istruzione primaria e secondaria, preferibilmente entro il 2005 e a tutti i livelli per il 2015».

Come si vede, dall'inizio degli anni '90 c'è stato un susseguirsi di proponenti solennemente riaffermati. Non solo, ma dal 2000 la situazione è costantemente monitorata: con gli "EFA Global Monitoring Report" (GMR), una delle più importanti pubblicazioni annuali dell'UNESCO, i "Global Education Digest" (GED), sempre dell'UNESCO, ma anche, più sinteticamente, col "Millennium Development Goals Report" pubblicato dalle Nazioni Unite (l'ultimo è del luglio 2011). Tutti questi documenti sono concordi nel segnalare i ritardi nell'attuazione dei programmi.

E così, nell'ultimo incontro, tenutosi a distanza di vent'anni

¹ È stato osservato che tale crescita è impossibile per paesi con più del 67% di alfabetizzati. L'obiettivo viene in genere interpretato nel senso della riduzione del numero degli analfabeti.

² Gli altri sei fini sono: sradicare la fame e la povertà estrema, ridurre la mortalità infantile, migliorare la salute delle donne in maternità, combattere malattie tra cui HIV/AIDS e malaria, assicurare uno sviluppo sostenibile, sviluppare una partnership globale per lo sviluppo. La politica delle organizzazioni internazionali di fissare dei *target* da conseguire solleva dei problemi, che l'articolo di Lewin [2005] analizza in relazione sia agli obiettivi EFA che ai due fini del millennio.

dalla conferenza di Jomtien, nel marzo 2011, nella stessa località thailandese, l'“High-Level Group on Education for All” dell'UNESCO³. Il documento conclusivo ha riaffermato la validità degli obiettivi EFA, constatando però che essi sarebbero stati mancati “con un ampio margine”. Non erano stati raggiunti nel 2000, né lo sarebbero stati per il 2015: evidentemente i buoni propositi manifestati a più riprese dai sottoscrittori non si sono tradotti, per varie ragioni, in atti politici conseguenti.

Questo Quaderno integra un precedente lavoro [Cobalti 2012], che, fatta una panoramica dell'istruzione nel mondo, ha mostrato, con l'esame dei dati più recenti, quanto si sia lontani dal raggiungimento degli obiettivi EFA e dei fini del millennio. Il Quaderno tratta delle statistiche su cui queste conclusioni sono basate.

Come è noto, la loro raccolta è tra le più antiche e consolidate attività degli stati nazione. Assai più recente, invece, è l'impiego a fini di confronto internazionale e per verificare il raggiungimento o meno di determinati obiettivi. Quest'ultima attività ha subito un'accelerazione, che è andata in parallelo con la formulazione di obiettivi specifici, come quelli EFA o i fini del millennio. Può essere utile, allora, qualche riflessione in merito.

L'articolo si divide in due parti. Nella prima si cercherà di presentare, nel modo più ampio possibile, le fonti di informazione sull'istruzione nel mondo, con particolare riferimento a quelle presenti in rete: come vedremo, è oggi a disposizione di chiunque sia interessato una grande quantità di dati e di analisi in materia. Nella seconda ci si soffermerà su un'organizzazione internazionale, l'UNESCO, che, con le sue statistiche e pubblicazioni, è una fonte primaria di informazioni in questo campo. Dopo una presentazione dell'organizzazione e delle sue statistiche, ci si soffermerà, in particolare, su due fenomeni di cruciale importanza per valutare il raggiungimento dei fini EFA: l'alfabetizzazione della popolazione mondiale e quanti rimangono fuori dalla scuola.

Il Quaderno è parte di uno studio sull'istruzione nel mondo [Cobalti 2006a, b*; 2008*; 2009*; 2010a*, b*; 2012]⁴.

³ Si tratta di un gruppo di rappresentanti ad alto livello di governi, agenzie delle Nazioni Unite, organizzazioni private, che si riunisce una volta all'anno dal 2001 su iniziativa dell'UNESCO.

⁴ Qui e per il seguito i riferimenti bibliografici asteriscati riguardano lavori pubblicati in rete e scaricabili gratuitamente.

PARTE PRIMA

FONTI DI DATI SULL'ISTRUZIONE NEL MONDO

In questa prima parte saranno presentate le principali fonti di dati e di analisi sull'istruzione nel mondo: organizzazioni internazionali, centri di ricerca, riviste ed antologie.

1. Organizzazioni internazionali

Un'importantissima fonte di dati e di analisi sono i siti delle organizzazioni internazionali, a partire da quello delle Nazioni Unite, che, come si è ricordato sopra, pubblica annualmente un rapporto sullo stato di avanzamento dei lavori per il raggiungimento dei "fini del millennio". È ormai diventata prassi ordinaria delle più importanti organizzazioni mettere in rete materiali che, con alcune eccezioni, sono scaricabili gratuitamente.

1.1. UN/ONU (Organizzazione delle Nazioni Unite: www.un.org)

All'indirizzo: www.un.org/en/aboutun/index.shtml è contenuta una presentazione delle Nazioni Unite, della loro storia e dell'articolazione interna degli organi.

All'indirizzo: www.un.org/documents/instruments/docs_en.asp sono reperibili tutti i documenti più importanti delle Nazioni Unite dal 1946 ad oggi, cioè dichiarazioni e convenzioni dell'assemblea generale, anche nel campo dell'istruzione.

Nel sito delle Nazioni Unite è possibile reperire molte informazioni sul raggiungimento dei "Fini del millennio"

(www.un.org/millenniumgoals), compreso il “Millennium Development Goals Report”.

All'indirizzo: www.un.org/depts/dhl/maplib/maplib.htm si possono reperire le carte geografiche del mondo, delle sue regioni e degli stati. Come vedremo più avanti, esistono anche altre utili fonti di dati in materia.

1.2. UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*: www.unesco.org); UIS (*UNESCO Institute for Statistics*: www.uis.unesco.org)

Un'autopresentazione dell'UNESCO è pubblicata all'indirizzo: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188700e.pdf>.

L'UIS è presentata in:
www.uis.unesco.org/AboutUIS/Pages/default.aspx.

I siti dell'UNESCO e del suo istituto di statistica (UIS) sono particolarmente utili per chi cerca dati sull'istruzione nel mondo. Tra l'altro, vi si possono reperire tutti i “Global Monitoring Report” e i “Global Education Digest”. Nel “Data Centre” dell'UIS si ha accesso a tutti i dati sull'istruzione nei vari paesi, che sono poi usati per i due rapporti citati.

Nel sito dell’“International Bureau of Education” (IBE) dell'UNESCO è disponibile un'opera di eccezionale valore per chi si interessa di istruzione nel mondo: il “World Data on Education” che contiene nell'ultima edizione del 2006/07 i profili dell'istruzione in 161 paesi:
www.ibe.unesco.org/Countries/WDE/2006/index.html.

È in preparazione la settima edizione di questo lavoro e nel sito:
www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education/seventh-edition-2010-11.html

si possono trovare i nuovi profili dei paesi, integrati da quanti si sono via a via aggiunti a quelli riportati nella sesta edizione.

I criteri di classificazione dell'istruzione, di cui si serve l'organizzazione, sono basati sullo schema ISCED (*International Standard Classification of Education*) e sono descritti nel sito dell'UIS, all'indirizzo: www.uis.unesco.org/Library/Documents/isced97-en.pdf. Il documento contiene anche una classificazione dei campi dell'istruzione (25).

ISCED 1997 è stato usato fino al 2011: nel settembre dello scorso anno la Conferenza generale dell'UNESCO ha approvato una revisione dello schema: il prodotto di questo lavoro, ISCED 2011, è reperibile all'indirizzo:

www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_EN.pdf.

Il paper che presenta il nuovo schema in un'ottantina di pagine, contiene informazioni assai dettagliate sulle modalità di classificazione. Sarà illustrato nella seconda parte di questo lavoro.

Informazioni sul LAMP⁵ si possono ottenere all'indirizzo:

www.unesco.org/education/efa/global_co/working_group/WGEFA4_UIS.ppt#260,1.

1.3. UNICEF (*United Nations Children's Fund*: www.unicef.org)

L'organizzazione, che si interessa di istruzione come diritto umano, contiene dati ed analisi in materia all'indirizzo:

www.unicef.org/education/index.html.

Nel sito dell'UNICEF, all'indirizzo:

⁵ Come si è detto sopra, nella seconda parte si tratterà in particolare dell'UNESCO: del LAMP (*Literacy Assessment and Monitoring Programme*) si parlerà in quella sede.

www.unicef.org/statistics/index_24302.html

si possono trovare informazioni sul MICS (*Multiple Indicators Cluster Survey*: vedi seconda parte): una importante fonte di dati ricavati, a differenza della maggior parte di quelli di cui si tratta qui, non da statistiche nazionali, ma da *sample survey*.

1.4. UNDP⁶ (*United Nations Development Programme*:
www.beta.undp.org/undp/en/home.html)

Nel sito di questa organizzazione, che non si occupa di istruzione, sono riportati i dati dell'“Indice di sviluppo umano” dei vari stati, che tiene conto anche del livello d'istruzione della popolazione. La costruzione di questa importante statistica, concepita come alternativa ad indici puramente economici come il PIL, è descritta in:

<http://hdr.undp.org/en/statistics/hdi>.

L'ultimo rapporto dell'UNDP è reperibile in:

http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_EN_Complete.pdf

mentre la recente correzione dell'indice, fatta per tener conto del grado di disuguaglianza presente nei vari paesi, è reperibile in:

http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_EN_Tables.pdf.

1.5. OECD/OCSE (*Organization for Economic Co-operation and Development*: www.oecd.org)

Si tratta di un'organizzazione internazionale, che è stata de-

⁶ Alcune informazioni di base sulle 4 organizzazioni di cui si è trattato sin qui sono contenute in [Cobalti 2006a, Cap. IV]. Lo stesso lavoro presenta un'analisi approfondita delle politiche dell'istruzione della Banca mondiale e del ruolo che può avere in questo campo l'Organizzazione mondiale del commercio (Capp. V e VI).

scritta come un “club per paesi ricchi” (34 membri). Spesso estende le sue indagini, anche nel campo dell’istruzione, ad altri paesi meno sviluppati. Dal suo motore di ricerca si può risalire a una miriade di documenti e pubblicazioni. Fra tutte, forse il più famoso è “Education at a Glance”, pubblicato annualmente: a differenza delle pubblicazioni UNESCO, non è disponibile gratuitamente.

All’indirizzo:

www.oecd.org/document/2/0,3746,en_2649_39263238_48634114_1_1_1_1,00.html#Data

si trovano, comunque, molte informazioni sul contenuto dell’ultimo rapporto.

Il sito dell’OECD riporta notizie sulla ricerca PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) (vedi seconda parte) all’indirizzo:

www.oecd.org/document/35/0,3746,en_2649_201185_40277475_1_1_1_1,00.html.

Le ricerche PISA (*Programme for International Student Assessment*: www.pisa.oecd.org) riguardano gli apprendimenti scolastici.

1.6. WB/BM (*World Bank*: www.worldbank.org)

La Banca mondiale è una ricchissima fonte di dati di ricerche sull’istruzione, condotte con grosso impegno finanziario in varie parti del mondo. Anche la banca mette in vendita alcuni suoi lavori, ma spesso è possibile trovarli in rete e scaricarli gratuitamente.

Oltre che col motore di ricerca dell’organizzazione, i contributi in tema di istruzione della banca si trovano in una sezione del sito, all’indirizzo:

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,menuPK:282391~pagePK:149018~piPK:149093~theSitePK:282386,00.html>.

Sempre a questo indirizzo si possono reperire informazioni su studi della banca ordinati per regione del mondo. Ad esempio, la documentazione sui paesi del MENA (*Middle East North Africa*) è reperibile all'indirizzo:

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/MENAEXT/EXTMNASUMMNSHD/0,,contentMDK:22144970~pagePK:51246584~piPK:51241019~theSitePK:2013988,00.html>.

Ci si può rendere conto della vastissima gamma di progetti nell'istruzione in cui la banca è coinvolta nel mondo accedendo al suo *data base*, che ne fa una presentazione paese per paese:

<http://ddp-ext.worldbank.org/ext/EdStats/ProjectByProjects/default.html>.

1.7. PRATHAM (www.pratham.org)

PRATHAM è una delle più grandi INGO (*International Non Governmental Organization*) esistenti al mondo. Opera prevalentemente in India, ma ha sedi negli Stati Uniti, in Inghilterra e nel Medio oriente: esse si propongono di sostenere il lavoro dell'organizzazione "madre" in India, dove è presente in 21 stati. È un esempio di come queste organizzazioni riescono a condurre – e a mettere in rete ad accesso gratuito – imponenti lavori di ricerca, come quello sulla qualità dell'istruzione in India [Cobalti 2010b].

2. Centri di ricerca

2.1. NCSPE (*National Center for the Study of Privatization in Education: www.ncspe.org, Teachers College, Columbia University, New York*)

Il NCSPE tratta di privatizzazione della scuola, prevalentemente ma non esclusivamente in America e nel mondo anglosassone.

È diretto da un economista, H.M. Levin, che ha spesso lavorato coi sociologi. Nel sito sono disponibili molti paper.

2.2. *PROPHE (Program for Research on Private Higher Education: www.albany.edu/dept/eaps/prophe/)*

Il PROPHE, Università di Albany, è diretto da D.C. Levy. Studia la privatizzazione dell'istruzione superiore nel mondo. Anche in questo sito sono disponibili molti paper.

2.3. *CIHE (Center for International Higher Education: www.bc.edu/research/cihe) Boston College*

Il CIHE rappresenta una fonte di dati su tutti gli aspetti dell'istruzione superiore nel mondo, unica per qualità e quantità. È diretto da P.G. Altbach, autore di importanti pubblicazioni in questo campo. La rivista *on-line* "International Higher Education", reperibile nel sito, riporta brevi articoli in materia e va ad aggiungersi all'elenco delle riviste più importanti.

2.4. *NCES (National Center for Education Statistics: <http://nces.ed.gov>), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education*

Il NCES mette a disposizione una notevole documentazione in materia di ricerche sull'istruzione negli Stati Uniti e nel mondo (per esempio sono disponibili molte informazioni a proposito delle ricerche sulla *literacy*). Nel caso di IALS e ALL (vedi sotto, parte seconda) si trovano all'indirizzo:
http://nces.ed.gov/surveys/all/faq_ials.asp.

2.5. *CREATE (Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity: www.create-rpc.org)*

CREATE è stato fondato dal DFID (*Department for International*

Development): www.dfid.gov.uk/ del governo britannico e rivolge particolare attenzione alla situazione di ex-colonie dell'impero, come India, Bangladesh, Sud-Africa e Ghana. In questo sito, oltre ad informazioni generali sull'istruzione in questi e altri paesi, si possono trovare i lavori di K.M. Lewin, sugli *out-of-school* (vedi seconda parte).

2.6. *EDQUAL (A Research Programme Consortium on Implementing Education Quality in Low Income Countries: www.edqual.org)*

EDQUAL è un consorzio di ricerca che riunisce università britanniche ed africane e opera nell'ambito del DFID. Anche qui sono disponibili *research paper*.

2.7. *Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e Formazione (INVALSI: www.invalsi.it)*

L'INVALSI presenta una serie di *working paper*, in alcuni dei quali la situazione italiana è studiata in chiave comparata, per esempio nel caso del "Progress in International Reading Literacy Study" (PIRLS), un'indagine internazionale sulle capacità di lettura dei giovani.

2.8. *RTE (Right to Education Project: www.right-to-education.org)*

RTE raccoglie un gruppo di studiosi che, in parte continuano il lavoro della Tomasevski all'UNESCO [Cobalti 2012] e offrono un'importante documentazione sui vari aspetti del diritto all'istruzione nel mondo.

2.9. *IZA (Institute zur Zukunft der Arbeit: www.iza.org)*

Università di Bonn, mette a disposizione nel suo sito una serie di "Discussion Papers", che trattano di istruzione, dal punto di

vista degli economisti, in molti paesi in via di sviluppo.

3. Riviste e antologie

Naturalmente, non bisogna dimenticare le fonti più tradizionali. Un primo modo per documentarsi consiste nella lettura di alcune riviste di *comparative education* e di sociologia dell'educazione, scelte tra quelle che non hanno un orientamento prevalentemente nazionale. Vi si ritrovano analisi globali o limitate a particolari regioni, ma anche sulla governance nazionale e globale dell'istruzione. Ecco le più importanti:

- Compare
- Comparative Education
- Comparative Education Review
- Globalisation, Societies and Education
- International Journal of Educational Development
- International Review of Education
- International Studies in Sociology of Education
- Literacy

Per quanto riguarda le antologie, si tratta di lavori che talvolta contengono articoli originali, ma in altri casi già pubblicati in riviste. Ne esistono molte: qui ci limitiamo a ricordare Arnove e Torres [2007], giunta alla III edizione, Holsinger e Jacob [2008] e Zajda [2005].

4. Altre fonti

4.1. DHS (*Demographic and Health Surveys*: www.measuredhs.com)

informa all'indirizzo del sito:

www.measuredhs.com/aboutsurveys/dhs/start.cfm

sui “Demographic and Health Surveys”, finanziati dall’USAID e da altri donatori. I dati sulla ricchezza delle famiglie (misurata in cinque quintili) consentono di correlarla alla partecipazione scolastica.

4.2. SACMEQ (*Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality*: www.sacmeq.org) e PASEC (*Programme d’Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN*: www.confemen.org)

Si tratta di due consorzi di ricerca che si occupano di misurazione dell’apprendimento a scuola in Africa, rispettivamente per l’Africa anglofona e per quella francofona.

4.3. LLECE (*Laboratorio Latinoamericano de Evaluacion de la Calidad de l’Educacion*: http://portal.unesco.org/geography/en/ev.php-URL_ID=7919&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Si occupa, tra l’altro, di misurazione degli apprendimenti in America latina.

4.4. Istruzione superiore

Per quanto riguarda l’istruzione superiore i due maggiori produttori di *ranking* delle università sono l’“Institute of Higher Education at Shanghai Jiao Tong University” (SJTU) a Shanghai in Cina e il THES (*Times Higher Education Supplement*: www.thes.co.uk/worldrankings/) in Gran Bretagna.

4.5. CIA (*Central Intelligence Agency*: www.cia.gov)

Il sito consente col suo “World Factbook” all’indirizzo: www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/index.html

di documentarsi rapidamente sulle caratteristiche socio-economiche e politiche degli stati del mondo. Sono disponibili anche qui carte geografiche. Il sito è aggiornato più frequentemente di altri.

4.6. “Appuntamento sui temi della scuola”

Nel sito di un noto studioso svizzero, Norberto Bottani: <http://norberto.bottani.free.fr/spip> si possono reperire vari articoli sull'istruzione nel mondo.

PARTE SECONDA

L'UNESCO E LE SUE STATISTICHE

Questa seconda parte prende in esame statistiche tra le più usate per lo studio dell'istruzione nel mondo: quelle dell'UNESCO. Si compone di tre paragrafi. Nel primo, dopo alcune informazioni generali sull'organizzazione, saranno esaminate due sue caratteristiche: il sistema di valori cui essa si ispira e la sua situazione finanziaria; come vedremo, i due aspetti sono collegati ed hanno conseguenze per le statistiche raccolte. Il secondo paragrafo si sofferma su due modalità di organizzare i dati: l'aggregazione in livelli scolastici e in regioni del mondo; nel paragrafo viene anche preso in esame il dibattito sulle statistiche UNESCO e la loro qualità. Il terzo paragrafo tratta di due aspetti particolarmente problematici: la misurazione dell'alfabetizzazione della popolazione mondiale e del numero dei "fuori scuola".

1. L'Unesco: caratteri principali

L'UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), è stata fondata nel novembre del 1945. È un'agenzia specializzata dell'ONU, il che significa che collabora con esso e le altre agenzie attraverso l'"Economic and Social Council" (ECOSOC).

È governata da una Conferenza generale in cui stati membri, membri associati e rappresentanti di organizzazioni non governative si incontrano ogni due anni. Ciascun paese ha un voto, che non dipende dall'entità del contributo versato. Ogni quattro anni la Conferenza generale elegge il Direttore generale⁷ e il Consiglio

⁷ Dalla fondazione i direttori sono stati J. Huxley (1946-48), J.T. Bodet (1948-52), J.W.

esecutivo composto di 58 membri, eletti in base ad un bilanciamento della sua composizione per area geografica e cultura.

La sede dell'UNESCO è a Parigi. L'UNESCO è l'unica agenzia dell'ONU ad avere Commissioni nei vari stati membri, che attualmente sono 195 (più otto associati).

In estrema sintesi, due sono le caratteristiche principali della sua azione che ci interessano qui: la prima è l'ispirazione ideale di "Umanesimo scientifico" [Pavone 2005], impersonata dal suo primo direttore Julian Huxley, ma presente in varia misura nell'azione dei successori.

Secondo Pavone, «si tratta di un'utopia che, nelle sue varie versioni, presenta alcuni principi comuni: il mito della perfezione umana, cioè la credenza nella possibilità di un indefinito miglioramento della condizione umana; il mito dell'avanzamento dell'apprendimento, cioè la credenza nella possibilità di una crescita indefinita della conoscenza attraverso il libero scambio delle idee; il mito del "collegio universale", cioè nella possibilità di stabilire una fratellanza di "colti", che promuovono lo scambio di idee su scala globale; il mito dell'istruzione universale, come strada per la costruzione della pace; il mito della scienza, come nuova base per la ricostruzione della dimensione etica e spirituale della cultura comune; il mito della comunità universale del genere umano, cioè la credenza nella possibilità di arrivare a costruire una comunità universale, sulla base della scienza e dell'istruzione» (p. 96).

Ne è testimonianza la costituzione dell'UNESCO, col suo famoso preambolo in cui si afferma che «dato che le guerre cominciano nella mente degli uomini, è nella mente degli uomini che le difese della pace devono essere costruite», attribuendo per questo un ruolo importante all'istruzione. È questa ispirazione che ha portato a trattarne come di un diritto dell'essere umano ed è qui che si evidenzia, forse meglio che altrove, la contrapposizione con le politiche di altre organizzazioni e soprattutto della Banca mondiale e dell'Organizzazione mondiale del commercio [Cobalti 2006a; 2012].

Da una parte, c'è un'esigenza universalistica: assicurare che al mondo non esistano più persone che non hanno goduto dei bene-

Taylor (1952-53), V. Veronese (1958-61), R. Maheu (1961-1974), A.M. M'Bow (1974-87), F. Mayor (1987-99), K. Matsuura (1999-2009). L'attuale direttore è Irina Bokova.

fici dell'istruzione. Essa è connaturata all'idea stessa di UNESCO, tanto che si può dire che questo costituisca forse il tema di maggiore continuità nell'azione di questa organizzazione. L'ha definito più volte come di assoluta priorità e si è sempre battuta –in questa prospettiva- per rendere universale l'istruzione.

Dall'altra, invece, l'idea che l'istruzione sia “capitale umano”, in una prospettiva economicistica in cui ognuno investe in sé stesso per aumentare la sua produttività e quindi la sua remunerazione sul mercato del lavoro; alternativamente, l'istruzione è presentata come un servizio commerciabile al pari di ogni altro⁸. Detto in altri termini, dietro all'interesse per l'istruzione dell'UNESCO stanno considerazioni di giustizia sociale; nell'altro caso, di efficienza economica (allocazione ottimale di “risorse umane”).

E se vogliamo ricordare un impatto del sistema di valori sulle statistiche, basta pensare al fatto che l'UNESCO ha a lungo rifiutato di produrre *ranking* tra paesi: attività considerata, invece, essenziale da altre organizzazioni come la Banca mondiale e l'OCSE, per dare ai mercati i segnali giusti sulla competitività degli stati in termini di “capitale umano”.

La seconda caratteristica è la perenne carenza di fondi da cui l'organizzazione è afflitta. La questione è stata al centro di numerosi dibattiti in cui ci si è interrogati sul suo futuro, in qualche caso dubitando che potesse averne uno. Il più recente è quello pubblicato dall'“International Journal of Educational Development” [Heyneman, Wagner 2011]⁹. La mancanza di risorse economiche adeguate si riflette, ovviamente, anche sull'attività di ricerca statistica.

In realtà, le due caratteristiche sono collegate: è infatti anche in nome di quei valori che l'UNESCO ha sostenuto posizioni politiche controverse e la mancanza di fondi è stata in parte la reazione a queste, traducendosi nel ritiro dell'appoggio finanziario o addirittura dell'adesione di alcuni stati. Le più recenti minacce sono venute in conseguenza della scelta di accogliere nel suo seno, prima

⁸ Cfr. Tomasevski [2006*]. Qui la studiosa, che ha lavorato in ambito UNESCO, presenta sei ragioni per le quali la Banca mondiale dovrebbe essere esclusa dall'istruzione. Il lavoro è pubblicato anche nel sito di Bottani (vedi prima parte).

⁹ Per un approfondimento sull'UNESCO cfr. Jones e Coleman [2005], Pavone [2005]; per i suoi rapporti con la WTO, Verger [2008; 2010] e con la Banca mondiale Cobalti [2006a].

tra tutte le organizzazioni internazionali, l'Autorità palestinese.

Le reazioni statunitense ed israeliana a questo riconoscimento, con la minaccia di non finanziare più l'organizzazione, sono in continuità con una storia politica travagliata, in cui l'UNESCO è stata spesso accusata di "politicizzazione eccessiva". La crisi attuale ha avuto un preambolo, che merita di essere raccontato per capire quali sono le forze in campo e per ricordare le non facili relazioni tra UNESCO e stato di Israele.

In un articolo sulle organizzazioni internazionali nell'istruzione Mundy [1998] ha individuato nel periodo 1974-84 un momento cruciale. Allora l'UNESCO fu direttamente coinvolta nel confronto Nord/Sud, che portò ad importanti pronunciamenti sia in sede ONU che in sede UNESCO a favore del NIEO (*New International Economic Order*) (1974) e del NWICO (*New World Information and Communication Order*) (1980). Di che si trattava?

I primi anni '70 sono stati dominati, dalla crisi del modello del "Nazionalismo economico" (1948-1973: Cobalti [2006a, Cap. I]), che è stata in parte causata dagli eventi connessi alla guerra arabo-israeliana, con la fine del periodo del petrolio a basso prezzo. Tutto ciò fu accompagnato da un forte attivismo politico dei paesi del III Mondo, che si è fatto sentire particolarmente in ambito ONU e UNESCO.

Si può dire che esso fosse già iniziato nel 1964 con la formazione del G-77: gruppo di paesi a basso livello di sviluppo economico (in realtà, un centinaio) e con la prima conferenza di Ginevra dell'UNCTAD (*United Nations Conference on Trade and Developments*). A questa prima entrata dei paesi del terzo mondo sulla scena internazionale in forma collettiva [Cohn 2003, 50] seguì –nelle mutate circostanze politiche ed economiche dei primi anni '70- la richiesta di un Nuovo ordine economico internazionale, definibile come "una strategia multilaterale destinata ad ottenere importanti concessioni economiche dai paesi del Nord per accrescere il potere politico ed economico del Sud" [Cohn 2003, 51]. Queste posizioni portarono, in ambito ONU, all'approvazione da parte dell'Assemblea Generale, nel 1974, di una risoluzione a favore del Nuovo ordine, mentre all'interno dell'UNESCO nello stesso anno veniva approvata dalla Conferenza generale una risoluzione desti-

nata ad apparire fortemente ostile nei confronti di Israele¹⁰.

Ancor più direttamente connesso all'attività dell'UNESCO quanto fu approvato alla conferenza di Tunisi del 1976, seguendo il modello del NIEO, a proposito del "New World Information and Communication Order": si richiedeva una messa in discussione del dominio occidentale sul sistema delle comunicazioni e una sua vera e propria "decolonizzazione".

Questi temi, discussi lo stesso anno anche alla Conferenza Generale dell'UNESCO a Nairobi in un clima di confronto acceso tra Nord e Sud, portarono alla designazione come direttore generale del senegalese M'Bow e successivamente alla pubblicazione del cosiddetto "Rapporto MacBride". La risoluzione 4/19, di sostegno al rapporto, approvata in Commissione alla conferenza di Belgrado (1980) dava un forte appoggio all'idea di un nuovo ordine mondiale per l'informazione e puntava all'eliminazione delle disuguaglianze esistenti e dei monopoli¹¹ [Pavlic, Hamelink 1985*]. Essa e il rapporto Mac Bride, che proponeva di porre rimedio alla eccessiva concentrazione dei media, si prestavano ad accuse di ostilità nei confronti della libertà di stampa.

Le reazioni a tutto ciò si sono fatte sentire presto: al documento sul nuovo ordine dell'informazione furono rivolte, particolarmente dalla destra statunitense (impersonata dal presidente Reagan) e in particolare dalla Heritage Foundation, uno dei suoi maggiori *think-tank* di destra negli Stati Uniti, feroci critiche. Si trattò di accuse poi risultate infondate, ma che provocarono una campagna di stampa contro l'organizzazione [Preston *et al.* 1989].

I dissidi che queste politiche provocarono anche in seno all'Organizzazione portarono al ritiro degli Stati Uniti nel 1984 e un anno dopo di Singapore e Regno Unito¹². Questo, oltre che una crisi politica, determinò una gravissima crisi finanziaria dell'organizzazione, che si vide le risorse ridotte di quasi un terzo.

¹⁰ Si trattava della risoluzione 44 del 20 novembre 1974, che, a protezione dell'eredità culturale della città di Gerusalemme, comune a più religioni, condannava alcune iniziative israeliane di scavo archeologico nella città.

¹¹ Per un resoconto ed una riflessione sul ruolo di ciò nella vita dell'UNESCO cfr. Mac Bride e Roach [1989]. Si vedano anche le osservazioni di Jones e Coleman [2005, 64].

Gli atti della conferenza sono disponibili in rete all'indirizzo:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114029e.pdf>.

¹² Il Regno Unito è rientrato nel 1997, gli Stati Uniti sarebbero rientrati nel 2003, alla vigilia della guerra in Iraq, mentre Singapore non è più tornato in seno all'UNESCO.

Quali le ragioni della crisi attuale e le sue prospettive future? Come si è ricordato sopra, la Palestina, che aveva avuto lo status di osservatore in seno all'UNESCO, è stata accolta nell'organizzazione come membro effettivo con un voto favorevole alla fine dello scorso ottobre (107 a favore, 14 contrari e 52 astenuti, tra cui l'Italia). Tutto ciò è avvenuto nonostante l'azione di paesi come Stati Uniti, Israele e alcuni stati occidentali, che si erano molto adoperati nell'autunno dello scorso anno al fine di impedire il voto.

Le reazioni si sono fatte sentire immediatamente: in gioco soprattutto il contributo degli Stati Uniti di circa 70 milioni di dollari, pari al 22% dell'intero bilancio. La sua perdita ha portato il direttore generale dell'UNESCO, da una parte, ad impegnarsi per una campagna di finanziamento alternativo dell'organizzazione, che la salvasse dal fallimento¹³ e, dall'altra, alla decisione di sospendere vari programmi dell'UNESCO formulati nell'ambito del bilancio 2010-11, con chiusura di varie sedi. Tutto ciò costituisce una seria ipoteca sul futuro dell'organizzazione, e non solo per la sua attività nel campo delle statistiche sull'istruzione¹⁴.

2. Livelli d'istruzione e regioni Unesco

2.1. I livelli d'istruzione

Nel presentare i dati UNESCO sull'istruzione, partiremo dall'esame dei livelli scolastici e di istruzione superiore, di cui si serve l'organizzazione. La più comune (quadri) ripartizione (pre-primario, primario, secondario e terziario) risulta da un'aggregazione delle categorie del sistema di classificazione ISCED ("International Standard Classification of Education"), in cui sono inizialmente codificati i dati che provengono dagli stati. In effetti, l'organizzazione non raccoglie dati direttamente, ma si serve di quelli inviati dagli stati in risposta a dei questionari.

Lo schema ISCED è stato creato dall'UNESCO nel 1970 con

¹³ Ne dà notizia "PUN News Center", all'indirizzo:
<http://www.un.org/apps/news/story.asp?NewsID=40360&Cr=unesco&Cr1>.

¹⁴ Ne dà notizia la Commissione nazionale italiana per l'UNESCO all'indirizzo:
<http://www.unesco.it/cni/index.php/news/238-36d-conferenza-generale-dell-unesco>.

lo scopo di classificare i vari livelli di scolarizzazione dei più diversi sistemi scolastici nel mondo. La versione finora in uso è quella del 1997, ma, recentemente, la Conferenza generale dell'UNESCO ha dato il via ad una sua revisione [ISCED 2011*].

Lo schema ISCED 1997 è articolato in sette livelli: pre-primario, livello 0 (da 3 anni di età in poi); primario (livello 1: primo stadio dell'istruzione di base, 6 anni al massimo); a livello secondario si distingue tra un livello inferiore (2), detto anche di secondo stadio di istruzione di base, e uno superiore (3); al di sopra del secondario, tra un post-secondario non terziario (4) e due livelli, inferiore (5) e superiore (6), di formazione terziaria.

Lo schema è ulteriormente suddiviso: ad esempio, a livello 2 (secondario inferiore) si distingue tra 2A, che porta al livello secondario superiore e quindi al terziario, 2B, che indirizza verso il settore professionalizzante dell'istruzione secondaria superiore, senza accesso al livello terziario (3C) e 2C, che è "terminale", portando direttamente al mercato del lavoro.

In termini di anni di età di quanti sono iscritti ai vari livelli, nell'istruzione pre-primaria sono compresi, in generale, bambini e bambine dai 3 ai 6 anni, in quella primaria si va da 6 a 10-12 anni (anche se l'inizio in molti casi è anticipato a 5 (Australia, ad esempio) o posticipato a 7: Ungheria); la secondaria copre in genere il gruppo di età fino a 17-18 anni, mentre, convenzionalmente, la fascia di età dell'istruzione terziaria comprende i 5 anni che seguono la fine della secondaria.

Questi dati sono importanti perché in base ad essi si definiscono i denominatori dei tassi di iscrizione ai vari livelli, come rapporti tra gli iscritti e il totale degli appartenenti alla fascia di età caratteristica di un certo livello scolastico in un dato paese.

Non sempre la loro costruzione è stata facile o addirittura possibile: nel caso della Cina, ad esempio, ci sono forti discordanze tra le misurazioni nazionali della popolazione in età di scuola primaria e quelle di organizzazioni internazionali come UIS e UNDP (GMR 2008*, 51). Tale situazione ha indotto a non pubblicare tali dati nei rapporti UNESCO.

Come si è ricordato nella prima parte, questo schema serve a leggere i dati organizzati dall'UNESCO e presentati nelle sue pubblicazioni fino a GED [2011*] e GMR [2011*].

ISCED 2011 ha introdotto delle novità: a livello 0 (pre-scuola)

si distingue tra 01 (nei primi due anni di vita) e 02 (dal terzo anno di vita in poi); i livelli 1, 2, 3 e 4 corrispondono sostanzialmente ai livelli corrispondenti di ISCED 1997: a livello 2 si distingue tra secondaria inferiore generale (24) e professionale (25); anche a livello 3 si distingue tra un indirizzo generale ed uno professionale (34, 35); il livello 4 è per l'istruzione post-secondaria non terziaria, cioè avente carattere maggiormente professionalizzante, tuttavia si distingue anche qui tra 44 e 45 a seconda della maggiore o minore professionalizzazione.

La novità maggiore riguarda l'istruzione terziaria, divisa in quattro livelli. Il primo, 5, porta con un ciclo breve di almeno 2 anni direttamente al mercato del lavoro; il livello "intermedio" (6) è quello del *bachelor*, con 4 o più anni: qui il contenuto teorico è più elevato e i docenti devono essere di livello 7 od 8; il livello 7 vede aumentare durata (livello di *master*) e contenuto teorico; qui sono compresi i programmi che danno accesso al livello 8, che riguarda i "dottori" (o dottori di ricerca, come diciamo noi). A questi quattro livelli si distingue tra un indirizzo maggiormente accademico (54, 64, 74, 84) ed uno più professionalizzante (55, 65, 75, 85). Ai livelli 5, 6 e 7 si accede dal livello 3, ma è possibile arrivare anche dal livello 4.

La differenza maggiore da ISCED 1997 riguarda, allora il fatto che si è passato da 2 a 4 livelli di istruzione terziaria: 5, 6 e 7 corrispondono al vecchio livello 5, mentre il livello 8 al vecchio 6. Importante anche che si distinguano ora due livelli di pre-primaria.

Per la prima volta accanto a questa classificazione figura una che tiene conto dell'*educational attainment*, cioè dell'ottenimento o meno (per frequenza incompleta) di un titolo. La classificazione dei campi dell'istruzione è rimasta invece invariata.

2.2. Le regioni UNESCO

Una seconda caratteristica dei dati UNESCO è l'aggregazione in regioni degli stati.

La classificazione riguarda i 203 tra stati e territori in cui vivono –secondo gli ultimi dati disponibili– oltre 7 miliardi di persone. La versione che presenteremo qui distingue tra Stati arabi, Europa

centrale e orientale, Asia centrale, Asia orientale e Pacifico, America latina e Caraibi, Nord America ed Europa occidentale, Asia meridionale e occidentale e Africa sub-sahariana¹⁵.

Stati arabi

Algeria, Arabia Saudita, Bahrain, Egitto, Emirati arabi, Gibuti, Giordania, Iraq, Kuwait, Libano, Libia, Mauritania, Marocco, Oman, Qatar, Siria, Sudan, Territorio autonomo palestinese, Tunisia, Yemen;

Europa centrale e orientale

Albania, Bielorussia, Bosnia Erzegovina, Bulgaria, Croazia, Estonia, Federazione Russa, Lettonia, Lituania, Macedonia, Moldavia, Montenegro, Polonia, Repubblica Ceca, Romania, Serbia, Slovacchia, Slovenia, Turchia, Ucraina, Ungheria;

Asia centrale

Armenia, Azerbaigian, Georgia, Kazakhstan, Kirghizistan, Mongolia, Tagikistan, Turkmenistan, Uzbekistan;

Asia orientale e Pacifico

Australia, Brunei, Cambogia, Cina, Corea, Filippine, Fiji, Giappone, Indonesia, Isole Cook, Isole Marshall, Isole Salomone, Kiribati, Laos, Macao (Cina), Malaysia, Micronesia, Myanmar, Nauru, Niue, Nuova Guinea, Nuova Zelanda, Palau, Papua, Repubblica democratica di Corea, Samoa, Singapore, Tailandia, Timor-Leste, Tokelau, Tonga, Tuvalu, Vanuatu, Vietnam;

America latina e Caraibi

Anguilla, Antigua e Barbuda, Antille olandesi, Argentina, Aruba, Bahamas, Barbados, Belize, Bermuda, Bolivia, Brasile, British Virgin Islands, Cayman Islands, Cile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, El Salvador, Giamaica, Grenada, Guatemala, Guyana, Haiti, Honduras Isole Turks e Caicos, Messico, Montserrat, Nicaragua, Panama, Paraguay, Perù, Repubblica Dominicana,

¹⁵ Avvertendo che, a livello di organizzazioni internazionali, questa è solo una delle classificazioni disponibili (cfr. ad esempio, quelle dell'UNDP e della Banca mondiale). La classificazione a otto posizioni nelle analisi UNESCO diventa a 10, separando l'America latina dai Caraibi e l'Asia orientale dall'area del Pacifico.

Saint Kitts and Nevis, Saint Lucia, Saint Vincent e Grenadine, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguay, Venezuela;

Nord America ed Europa occidentale

Andorra, Austria, Belgio, Canada, Cipro, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Israele, Italia, Lussemburgo, Malta, Monaco, Olanda, Norvegia, Portogallo, San Marino, Spagna, Svezia, Svizzera, Regno Unito, Stati Uniti;

Asia meridionale e occidentale

Afghanistan, Bangladesh, Bhutan, India, Iran, Maldive, Nepal, Pakistan, Sri Lanka;

Africa sub-sabariana

Angola, Benin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Camerun, Capo Verde, Ciad, Comore, Congo, Costa d'Avorio, Guinea Equatoriale, Eritrea, Etiopia, Gabon, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea-Bissau, Kenya, Lesotho, Liberia, Madagascar, Malawi, Mali, Maurizio, Mozambico, Namibia, Niger, Nigeria, Repubblica Centro Africana, Repubblica democratica del Congo, Ruanda, Sao Tomè e Principe, Senegal, Seicelle, Sierra Leone, Somalia, Sud Africa, Swaziland, Tanzania, Togo, Uganda, Zambia, Zimbabwe.

Come si vede, il dato del mondo è disaggregato in otto regioni. Le descriveremo ora brevemente.

L'Europa è divisa in una parte occidentale, aggregata al Nord America (26 paesi/territori, 758¹⁶ milioni di abitanti), e una centrale e orientale (20 paesi, 400 milioni di abitanti): la separazione ha a che fare con le sfere di influenza, rispettivamente, di Stati Uniti e Russia, dopo la seconda guerra mondiale. In complesso si tratta delle aree più sviluppate scolasticamente al mondo, dove i sistemi scolastici nazionali sono nati, contemporaneamente agli stati-nazione (nel centro-nord dell'Europa, soprattutto), per diffondersi prima oltre oceano e poi in tutto il mondo¹⁷.

¹⁶ I dati demografici sono ricavati da GMR [2011*].

¹⁷ In qualche caso con interazioni complesse tra i modelli. La forma di università - invenzione europea, anche se sono esistite precedentemente importanti istituzioni di istruzione superiore nel mondo arabo e in India - diffusasi quasi universalmente nel mondo deriva dalla trasformazione avvenuta negli Stati Uniti del modello tedesco.

L'America è divisa in due parti: il nord (Canada e Stati Uniti) è, come si è detto, aggregato all'Europa (occidentale), mentre il centro-sud è incluso nella regione "America latina e Caraibi" (41 paesi/territori, 571 milioni di abitanti) [Cobalti 2009*], che comprende, in realtà, due aree a sviluppo scolastico piuttosto diverso; l'America latina, che è quella che ha risentito di più, positivamente, dell'influenza europea, e la gran parte delle isole caraibiche. Demograficamente, i Caraibi, con 17 milioni di abitanti, contano poco.

L'Africa è divisa in due parti secondo una distinzione nord-sud, che tiene conto del ruolo che il deserto del Sahara ha avuto nel modellare la storia del continente [Cobalti 2008*, 10]. A sud c'è quella che per le organizzazioni internazionali è l'Africa per antonomasia, cioè la parte sub-sahariana (45 paesi, 776 milioni di abitanti). A nord la parte settentrionale è stata aggregata ad alcuni paesi arabi del "medio" oriente (20 paesi/territori, 336 milioni di abitanti)¹⁸. L'Africa sub-sahariana è la regione del mondo meno sviluppata (non solo scolasticamente), in cui si trovano stati appartenenti al "quarto mondo" [Castells 2000, 165]. L'area settentrionale trova un elemento unificatore nell'islam (senza per questo sottovalutare la crescente influenza di questa religione anche nell'altra parte dell'Africa): da qui la sua aggregazione agli stati del medio oriente.

Il mondo arabo, che ha avuto un glorioso passato anche nell'istruzione, è una delle tre aree del mondo con valori di scolarizzazione al di sotto della media e con forti disuguaglianze di genere. Resta da vedere quali trasformazioni in questo campo potrà portare la per ora non ben definita ed incerta "primavera araba".

È probabile che nel prossimo GMR l'Africa registrerà una novità: il Sudan, sarà diviso in una parte nord, prevalentemente musulmana (oltre 30 milioni di abitanti), e una parte sud (Sud Sudan: 8 milioni di abitanti), dove la popolazione aderisce in gran parte a religioni animiste, anche se c'è una minoranza cristiana. Il Sud Sudan è divenuto recentemente (luglio 2011) membro dell'ONU e fa parte della regione "Nord Africa" delle Nazioni Unite. Informazioni su questi due stati si possono fin d'ora ritrovare nel sito della

¹⁸ Nelle pubblicazioni della Banca mondiale la regione è nota con l'acronimo MENA (*Middle East-North Africa*).

CIA e in articoli della Wikipedia.

L'Asia è il continente più popoloso del mondo, che sembra destinato in campo politico ed economico a sfidare la supremazia occidentale. È divisa qui in tre aree.

L'Asia centrale (9 paesi, 79 milioni di abitanti) comprende paesi dell'ex Unione Sovietica, diventati indipendenti: come Armenia, Georgia, Azerbaigian.

L'Asia meridionale e occidentale (o del sud-ovest) (9 paesi, 1 miliardo 669 milioni di abitanti), include i paesi del sub-continente indiano, con in più, a occidente, l'Iran. Sono diversi dal punto di vista dello sviluppo economico, per quanto squilibrato: basta confrontare a questo proposito India [Cobalti 2010a*; b*] e Bangladesh, ma sono accomunati (tranne l'Iran) da sottosviluppo scolastico. Demograficamente, lo stato più importante è l'India, con un miliardo e 180 milioni di abitanti.

La terza regione è l'Asia orientale e del Pacifico (33 paesi e territori, 2 miliardi e 147 milioni di abitanti): comprende un gruppo di stati e territori del continente australe (Australia e Nuova Zelanda e isole minori del Pacifico: in tutto 35 milioni di abitanti), che si sono sviluppati secondo modelli influenzati dall'occidente. Un secondo gruppo di stati è formato da quelli che con diversa tempistica hanno conosciuto un fortissimo sviluppo economico: per primo il Giappone (anni '60 del secolo scorso), poi le "tigri asiatiche" (anni '70) (Corea del sud, Taiwan, Hong-Kong, oggi ritornato alla Cina, e Singapore, diventato un caso tra i più studiati di integrazione tra sviluppo scolastico ed economico) e i "dragoni" (nel sud-est insulare: tra essi l'Indonesia e la Malaysia); infine, dagli anni '80, la Cina, in cui lo sviluppo dei servizi scolastici ha seguito modelli occidentali, mediati dall'influenza sovietica¹⁹; quello economico è basato invece su un tipo originale di stato *developmental* [Castells 2000, 283], che combina elementi di vari sistemi economici. Demograficamente, la Cina, con un miliardo e 337 milioni di abitanti, è lo stato più popoloso della regione (e del mondo).

¹⁹ È una delle radici del più alto livello di scolarizzazione della Cina rispetto all'India. Anche l'India ha seguito linee di sviluppo occidentali, seguendo in questo la potenza coloniale, l'Inghilterra, che l'ha governata fino all'indipendenza (1947): si trattava, in questo caso, di un modello con ritardato intervento dello stato, che lasciava largo spazio al privato [Green 1990; Cobalti 2010b*].

Tra queste regioni esistono, come si è avuto modo di accennare e come è mostrato in Cobalti [2012], profonde disuguaglianze anche in campo scolastico.

Le disuguaglianze di istruzione tra regioni sono un aspetto di un fenomeno nuovo: quello delle “disuguaglianze globali”. Secondo Gallino [Gallino senza data*] le disuguaglianze globali sono una forma specifica di disuguaglianza sociale. Ricordiamo che secondo la definizione data nel suo dizionario di sociologia la disuguaglianza sociale è costituita da differenze oggettive tra gli appartenenti ad una collettività, che tendono ad essere definite come disuguaglianze in presenza di condizioni particolari: devono riguardare risorse socialmente rilevanti; essere considerate prodotto di meccanismi di selezione intesi a mantenere un determinato ordine sociale; apparire, almeno in linea di principio, superabili modificando tale ordine; essere interpretate, infine, dai più sfavoriti come un’ingiustizia sociale [Gallino 2004, 236].

Come si vede, le disuguaglianze sociali combinano condizioni oggettive, che nel caso delle disuguaglianze globali sono sempre esistite, con aspetti di soggettività, in cui consiste, invece, la novità, che fa oggi parlare di disuguaglianze globali nel caso delle differenze globali.

Attualmente, infatti, esse sono assai meglio conosciute nel mondo, appaiono lesive del comune senso della “disuguaglianza giusta” e sono specificamente trattate da organizzazioni internazionali, che ne fanno oggetto di studio e che tentano di promuovere il loro superamento: si ricordi quanto abbiamo ricordato all’inizio di questo articolo a proposito di obiettivi EFA e fini del millennio. Come afferma Gallino, “questi e altri elementi che si potrebbero addurre sembrano giustificare ampiamente l’apposizione del predicato *globali* alle disuguaglianze di cui trattiamo”.

2.3. Il dibattito sulle statistiche UNESCO

Un importante risultato degli sforzi dell’UNESCO nel campo delle statistiche sull’istruzione è il citato “EFA Global Monitoring Report*” (GMR), che fa il punto sui progressi verso il raggiungimento degli obiettivi EFA. I rapporti, pubblicati dal 2002, sono

dedicati ogni anno ad una tematica diversa: l'ultimo, pubblicato nel 2011, tratta delle conseguenze per la scolarizzazione dei conflitti armati. Altri recenti rapporti hanno riguardato le disuguaglianze [2010*], i marginalizzati [2009*], la *literacy* [2006*].

La pubblicazione del prossimo rapporto è attesa per il settembre 2012: riguarderà l'istruzione come sviluppo di *skill* lavorative e sarà centrato, significativamente dati gli orientamenti generali dell'UNESCO, sui gruppi marginalizzati e sull'uso dell'istruzione per farli uscire da questa condizione.

I rapporti si basano sui dati ottenuti dai singoli stati, ma tengono conto anche di ricerche sociologiche sull'istruzione e hanno sociologi tra i consulenti. Tra questi uno, noto per i suoi lavori alla scuola di Stanford di John W. Meyer, è A. Benavot [2011], che ha partecipato al recente dibattito sull'organizzazione citato sopra con un contributo di analisi sociologica della cultura organizzativa dell'UNESCO.

Ciascun GMR riporta in appendice le principali statistiche sull'istruzione. Esse, pur essendo tra quelle maggiormente usate per descrivere la situazione scolastica del mondo, sono state a lungo oggetto di discussione e di critica; l'attuale assetto organizzativo dell'UNESCO in questo campo è il risultato anche di un dibattito che, a partire dalla fine degli anni '80, arriva fino ai giorni nostri.

Condotta anche all'interno dell'organizzazione, ha riguardato le procedure di rilevazione, mettendone in luce vari difetti. In parte essi sono riconducibili all'attività degli stati, ma la critica ha toccato anche la capacità dell'UNESCO di gestire la raccolta e l'organizzazione dei dati.

Da questo punto di vista, il lavoro dell'UNESCO è stato spesso messo a confronto –in maniera poco lusinghiera– con quello di altre organizzazioni quali UNDP, UNICEF, Banca mondiale e OCSE, che avevano nel frattempo cominciato a produrre statistiche per loro conto: cfr. Puryear [1995], e, per un'analisi più generale, Heyneman [1999] e Cusso [2006].

La questione non è solo tecnica, come è stato bene spiegato da Cusso e D'Amico [2005], ma è riconducibile alle diverse esigenze di altre organizzazioni internazionali: le statistiche dell'UNESCO, che per lungo tempo ha accuratamente evitato di produrre *ranking* degli stati, non erano in grado di soddisfarle.

Le due studiose hanno collegato questa diversità al contrasto

tra l'accento posto dall'UNESCO sulle politiche di sviluppo e sul diritto all'istruzione, da una parte, e, dall'altra, sull'interesse di organizzazioni come Banca mondiale e OECD/OCSE per la competitività tra gli stati. In epoca di globalizzazione, l'istruzione è vista come una "produzione", più o meno efficace ed efficiente, di personale qualificato, con la necessità di segnalare ai mercati, con un punteggio per ciascuno stato, la sua posizione in questo campo.

Anche nei più recenti dibattiti sul futuro di questa organizzazione la questione delle capacità tecnico-statistiche dell'UNESCO è stata ampiamente discussa e posta in rilievo, ad esempio, nelle osservazioni di Burnett [2011].

Allo scopo di migliorare la produzione di statistiche è stato fondato l'UIS ("UNESCO Institute for Statistics"), che non si occupa solo di istruzione, anche se svolge un importante lavoro statistico in questo campo [Cusso 2006]. L'UIS, costituito nel 1999 a Montreal in Canada, ha pubblicato dal 2003 un rapporto annuale: il "Global Education Digest*". La base di dati a disposizione per le analisi è probabilmente la più grande al mondo, riguardando circa 200 tra stati e territori. Ha sostituito il "World Education Report", pubblicato in precedenza. L'ultimo numero è uscito nello scorso settembre e riguarda, in particolare, l'istruzione secondaria [GED 2011*].

3. Due statistiche problematiche

Tra le statistiche riportate nei rapporti GMR e GED dell'UNESCO soprattutto due sono state poste in discussione: le misurazioni della *literacy* e di quanti dalla scuola rimangono lontani (*out-of-school children*).

3.1. La misurazione della literacy

Le statistiche sulla *literacy* sono tra le meno soddisfacenti tra

quelle contenute nei rapporti dell'UNESCO²⁰. Cercheremo qui di capire perché.

La definizione di *literacy* (del 1958) dell'UNESCO la identifica con la "capacità di un individuo di leggere e scrivere, intendendone il significato, una semplice breve frase collegata alla sua vita quotidiana". Il concetto si è evoluto in quello di *literacy* funzionale (1978)²¹, che fa riferimento alle possibilità di un individuo di funzionare efficacemente nel suo gruppo e nella sua comunità, cosicché: "si riferisce ad un continuum, dipendente dal contesto, di capacità di lettura, scrittura e numeriche, acquisite e sviluppate con processi di apprendimento e l'applicazione in scuole e in altri ambienti appropriati a giovani e adulti" [GMR 2006*, 30]. Come si vede, qui c'è anche il rifiuto di una concezione dicotomica: *literate/illiterate*²².

Recentemente (nel 2004) si è parlato anche, sempre in ambito UNESCO, di "pluralità di *literacy*", per far riferimento alle sue dimensioni sociali e culturali e di *literate society* che è qualcosa di più di una società con alti tassi di *literacy*, «perché in essa si instaura un circolo virtuoso tra *literacy* e istituzioni» [GMR 2006*, 32].

Intercorre una forte distanza, tuttavia, tra la concettualizzazione della variabile e come di fatto è misurata. Fondamentalmente, le procedure impiegate sono tre: la prima tiene conto semplicemente sull'autodichiarazione²³; la seconda è indiretta e si basa sulla valutazione di un membro della famiglia (per esempio, il capofamiglia), che dichiara di sapere che la persona in oggetto sa leggere, scrivere e far di conto; un altro modo indiretto di misurare la *literacy* parte dall'assunto che un certo numero di anni di istruzione formale significhino di per sé l'acquisizione di queste capacità, per cui basta la misura di questa variabile²⁴.

I dati sulla *literacy* sono raccolti nell'ambito dei censimenti, op-

²⁰ Tra i recenti documenti dell'UNESCO in materia citiamo [UIS-UNESCO 2008*], utilissimo lavoro di presentazione di concetti e metodi.

²¹ Secondo questa definizione «Una persona è funzionalmente letterata quando può impegnarsi in tutte quelle attività in cui la *literacy* è richiesta per un funzionamento efficace del suo gruppo e comunità ed anche per consentirgli di continuare ad usare leggere, scrivere e far di conto per lo sviluppo suo e della comunità» [GMR 2006*, 30].

²² Per una breve storia della *literacy* rimandiamo, oltre che a GMR [2006*], a Cobalti [2012].

²³ Per lo più in risposta ad una domanda del tipo: "lei sa leggere e scrivere?".

²⁴ L'India è una clamorosa smentita di ciò: cfr. le ricerche PRATHAM sulla qualità dell'istruzione in quel paese [Cobalti 2010b*, 139].

pure di ricerche a campione con questionario (*sample survey*) ed è soprattutto il primo caso a suscitare critiche. Autovalutazioni e metodi indiretti, basati sul giudizio di un'altra persona o assumendo gli anni di scuola come indicatore di *literacy*, si sono dimostrati infatti particolarmente fallaci, soprattutto se impiegati nel corso di censimenti. Ciò al punto che si è ormai arrivati al 40% di dati su questo tema nei GMR dell'UNESCO, che sono ottenuti da rilevazioni campionarie anziché censitarie.

La ragione è che nei *sample survey* si può usare una procedura assai più soddisfacente tanto dei metodi indiretti che dell'autodichiarazione: consiste in valutazioni dirette e vere e proprie misurazioni con un test di *literacy* somministrato nel corso dell'intervista. Si tratta di una procedura costosa, dato che, ad esempio, nel caso dell'indagine "IALS" (vedi sotto), la somministrazione del solo test tipicamente richiedeva un'ora di intervista.

Oggi esistono parecchie ricerche nazionali ed internazionali di questo tipo: forniscono non solo una serie di misure del fenomeno, spesso assai più valide di quelle effettuate nei censimenti, ma consentono –per il gran numero di variabili individuali che vengono misurate nell'intervista - di indagare sui suoi correlati.

Ci limitiamo qui a ricordare le maggiori. Tralasciando le ricerche che forniscono dati su *literacy* e *numeracy* di quanti sono a scuola (le ricerche IEA con PIRLS, quelle OECD/OCSE con PISA), le più famose sono l'IALS (*International Adult Literacy Survey*), effettuata in tre ondate: 1994, 96 e 98 su una ventina di paesi sviluppati, tra cui, nella terza, l'Italia; l'ALL (*Adult Literacy and Life Skills Survey*), condotta in sei paesi, tra cui l'Italia (2003). Sono questi probabilmente le due ricerche più importanti, svolte in ambito OECD.

Sempre sotto l'egida di questa organizzazione si sta svolgendo nel 2011 quella che è destinata ad essere la ricerca più grande in materia: si tratta di PIIAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*), che ha lo scopo di misurare «skill e competenze necessarie agli individui per partecipare alla società, e alle economie per prosperare». Sarà svolta nei paesi OCSE ed associati, con campioni nazionali di individui 16-65 anni. È previsto che una leva di giovani, sovracampionata, sarà reintervistata successi-

vamente²⁵.

L'UNESCO partecipa al dibattito sulla rilevazione della *literacy* con lo studio LAMP (*Implementing the Literacy Assessment and Monitoring Programme*), che si propone con un'indagine pilota in 8 paesi di migliorarne la misurazione e non solo in forma dicotomica [UIS-UNESCO 2009*].

3.2. La misurazione del numero dei “fuori scuola” (*out-of-school*)²⁶

Secondo le rilevazioni UNESCO ci sono oltre 67 milioni di bambini e bambine che non sono iscritti né alla primaria né alla secondaria (il 53% è rappresentato da femmine), su un totale di 653 milioni di bambini e bambine in età di scuola primaria²⁷. Questi dati derivano da statistiche nazionali.

Sono però anche disponibili dati dell'UNESCO e dell'UNICEF, sia pure un po' meno recenti, basati su *sample survey*. L'uso di questo strumento di ricerca consente vari vantaggi e pone il problema dell'integrazione, ove possibile dei due tipi di dati.

Innanzitutto, permette con opportune domande la misurazione di tassi di frequenza netti (NAR: *net attendance ratio*), basati cioè sull'effettiva presenza a scuola (UIS-UNESCO 2010a*) anziché sulla semplice iscrizione (NER: *net enrolment ratio* o GER: *gross enrolment ratio*)²⁸. Non sorprendentemente, le misurazioni prevalentemente basate su statistiche nazionali e quelle basate su dati di survey nazionali (“MICS” e “DHS”) hanno portato a stime diverse degli *out-of-school*.

²⁵ Sulle caratteristiche di questa indagine cfr. Schleicher [2008].

²⁶ Su questo punto le analisi presentate qui integrano i dati di Cobalti [2012].

²⁷ Sempre più spesso ci si interessa anche al caso degli e delle adolescenti (11-15 anni di età) non a scuola [UIS-UNESCO 2010b*; 2011]: quasi 74 milioni su un totale di 385.

²⁸ Si tratta di semplici statistiche, largamente usate nei rapporti dell'UNESCO (e di altre organizzazioni). GER e NER sono tassi di iscrizione ad un'istituzione scolastica o di istruzione superiore: in entrambi i casi il numero degli iscritti è rapportato al numero degli appartenenti alla fascia di età corrispondente in un dato paese ad un certo tipo di scuola. La differenza tra tassi lordi e netti è che i primi tengono conto di tutti gli iscritti, includendo anche casi di “fuori età”, o per accesso precoce, o per uscita ritardata (ad esempio per le ripetenze), tanto che in qualche caso il tasso può essere superiore a 100. Nel caso dei tassi netti, invece, non si considera il numero totale degli iscritti, ma solo di coloro che rientrano nella fascia di età in questione. Come si è detto, NAR e i GAR sono invece tassi basati, anziché sull'iscrizione, sulla partecipazione effettiva alla vita scolastica.

Non si tratta di differenze di poco conto: nel 2004 l'UNESCO forniva la cifra di 104 milioni, mentre l'UNICEF la fissava il loro numero a 121 milioni. Uno sforzo congiunto delle due organizzazioni ha portato ad una nuova stima per lo stesso anno di 115 milioni. Un paese in cui tali differenze sono state ben documentate è l'India [Cobalti 2010b].

Un altro vantaggio dei *sample survey* è che nell'ambito di una ricerca a campione si possono misurare anche variabili come lo status socio-economico della famiglia, che possono essere poi usate per conoscere meglio il fenomeno. Ecco alcuni dei risultati trovati con le analisi su 80 paesi (non industrializzati) [UIS-UNICEF* 2005].

Il fenomeno dei “fuori scuola” appare in relazione alla ricchezza della famiglia: gli appartenenti al quintile più povero hanno probabilità tre volte maggiori di quelli del quintile più ricco di appartenere a questo gruppo; i figli e le figlie di madri senza istruzione hanno probabilità doppie degli altri di stare fuori scuola; il fenomeno interessa di più le ragazze dei ragazzi e i residenti in zone rurali rispetto a quanti abitano in città; importante anche l'effetto di ingressi ritardati e ripetenze sulle (maggiori) probabilità di uscire dalla scuola.

Analisi successive hanno mostrato un'interazione tra le due variabili, genere e ricchezza della famiglia: l'esame del GPI (*Gender Parity Ratio*)²⁹ mostra che sono soprattutto le ragazze a risentire della povertà della famiglia. Il GED [2010*], che riporta questo dato, afferma che «per quanto sia difficile generalizzare, c'è una tendenza per le famiglie povere che non si possono permettere l'istruzione per tutti ad investire le loro risorse limitate nei ragazzi piuttosto che nelle ragazze» (p. 47). Analisi simili su 42 paesi sono riportate nel “Millennium Development Goals Report 2010” delle Nazioni Unite e confermano l'interazione del genere tanto con la ricchezza della famiglia che con la residenza.

In tutti gli studi disponibili risulta poi che le popolazioni indigene sono svantaggiate dal punto di vista dell'accesso e della permanenza a scuola GED [2010*, 49-51].

²⁹ L'indice di parità di genere (GPI: Gender Parity Index) è il rapporto F/M tra due indicatori, per esempio due percentuali, di femmine e di maschi. Tanto più si avvicina ad 1, tanto più prossima è la parità; valori inferiori e superiori ad 1 indicano, rispettivamente, vantaggio dei maschi e delle femmine.

Questi dati di ricerca consentono poi di sottoporre ad analisi statistica multivariata le complesse relazioni tra variabili, espresse sopra in forma bi-variata o tri-variata: lo scopo è quello di misurare gli “effetti netti” di cinque variabili indipendenti sulla probabilità di essere a scuola³⁰. Questi i risultati più importanti, sempre ricordando, però, che non si riferiscono alla totalità dei paesi ma a quelli in cui sono state condotte queste rilevazioni:

- età, istruzione della madre e ricchezza della famiglia sono quasi dovunque importanti (in 63 e 64 paesi, rispettivamente, su 68), al netto delle altre variabili; l’eccezione è rappresentata, per l’età, da Burkina Faso, Indonesia, Iraq e Kazakhstan; per istruzione della madre e ricchezza della famiglia, l’effetto è ancor più generale se si tiene conto del fatto che gli stati dell’Asia centrale in cui ciò non accade o hanno casi di non presenza a scuola assai lontani dalla media (pochi), oppure che qui ci sono pochissime madri non istruite;

- nel caso del genere, l’analisi multivariata, per lo meno questa condotta su paesi in via di sviluppo, ha mostrato che in quasi la metà dei casi l’esser maschio non dava particolari vantaggi per essere a scuola;

- residenza. Anche in questo caso ci sono risultati misti: l’interpretazione più probabile delle situazioni in cui la residenza rurale non dà svantaggi è che questa variabile sia associata a povertà e mancata istruzione delle madri. Al netto dell’azione di queste due variabili la residenza di per sé, *in questo schema causale a cinque variabili*, conta poco.

Un dato interessante è poi che, mentre la residenza rurale segnalava svantaggi nella relazione bi-variata, avviene in alcuni casi – Bangladesh, Colombia, Repubblica Dominicana, Egitto, Lesotho, Uganda e Zambia- che al netto dell’azione delle altre variabili, la situazione si rovescia, a svantaggio dei residenti nelle città.

Queste raffinate analisi, che evidenziano talora effetti assai ridotti, non devono, comunque, farci dimenticare l’importanza di una caratteristica come l’appartenenza a stati coinvolti in conflitti

³⁰ Si tratta di una regressione logistica condotta su ciascuno di 68 paesi, i cui dettagli sono riportati in UIS-UNICEF [2005*, 49].

armati: il caso va citato per il dato macroscopico che evidenzia.

Lo ricaviamo dal GMR [2011*], dedicato alle conseguenze per l'istruzione dei conflitti armati in 35 paesi³¹. Il rapporto (p. 133) osserva come dai pochi studi in materia si possono derivare tre conclusioni: anche degli *shock* minori possono avere conseguenze durevoli; le ragazze sono quelle più coinvolte (spesso a causa di violenze sessuali) e gli effetti si avvertono soprattutto a livello secondario.

Il rapporto documenta con le sue analisi come, in tutta una serie di indicatori, i cittadini di questi stati siano in svantaggio di fronte all'istruzione: una lezione particolarmente importante è che queste situazioni hanno conseguenze durevoli e che, come mostra il caso dell'Iraq (p. 133), che all'inizio degli anni '90 era un leader regionale in questo campo, l'andamento favorevole può anche essere invertito e i progressi arrestati.

Altri casi ben documentati sono quelli drammatici di Afghanistan, Burundi e Mozambico, mentre, all'interno del paese, in Guatemala si è visto come sia stata la popolazione indigena a veder crescere la distanza dalla maggioranza ai tempi della guerra civile (anni '60). Altrettanto drammatiche le conseguenze dell'occupazione israeliana dei territori palestinesi [Nicolai 2007*].

Ma il dato che qui ci interessa di più è che in questi stati troviamo ben il 42% di tutti i bambini e bambine non a scuola, per un totale, cioè, di 28 milioni.

La discussione su questi temi, di importanza cruciale per lo sviluppo dell'istruzione nel mondo, riguarda possibili iniziative ed interventi, *anche* allo scopo di ottenere migliori informazioni su questi bambine e bambini e sulla loro tipologia.

Il programma OOSCI (*Out-Of-School Children Initiative*) di UNESCO-UNICEF vuole essere un passo in questo senso [UIS-UNICEF 2011*]. Il suo scopo è di arrivare ad una riduzione dei bambini e bambine *out-of-school* anche attraverso una migliore qualità della raccolta di dati in materia; per questo in 25 paesi ad alta presenza di “fuori scuola” sono in corso iniziative per migliorare la rilevazione.

³¹ Tra quelli a basso reddito: Afghanistan, Repubblica democratica del Congo, Eritrea, Etiopia, Yemen; a medio reddito: India, Indonesia, Pakistan; ad alto reddito: Algeria, Colombia, Turchia, Russia, Serbia.

Un aspetto interessante di questo lavoro è che impiega una diversa concettualizzazione della variabile “accesso all’istruzione”. Essa è usata in ambito DFID, da CREATE (vedi parte prima) ed è stata proposta in vari scritti da Lewin [2007; 2009]. Importante anche il fatto che – a sottolineare la rilevanza della questione- si assista ad uno sforzo congiunto di organizzazioni internazionali (UNICEF-UNESCO) e nazionali, sia pure con una proiezione internazionale, come il DFID.

Abbiamo accennato, all’iniziativa OOSCI di UNESCO-UNICEF e agli studi di Lewin [2007*], che ha proposto una riconcettualizzazione del fenomeno, non basata esclusivamente su indicatori come i GER o i NER.

L’iniziativa, che ha una base operativa nell’organizzazione CREATE, si propone di portare a scuola tutte le ragazze e i ragazzi dai 5 ai 15 anni: come si vede, si tratta di una classe di età che comprende sia la scuola primaria che gli adolescenti della scuola secondaria inferiore.

Fondamentalmente, la riconcettualizzazione di Lewin, cui essa si ispira, parte dall’osservazione secondo cui «i problemi di raggiungere coloro che non hanno mai frequentato la scuola, di aumentare il numero delle promozioni, i tassi di completamento della primaria e di transizione alla secondaria inferiore, sono *inestricabilmente legati* a decisioni di partecipare» (p. 20) (corsivo mio, NdA) In questa prospettiva, l’esclusione dall’istruzione di base è «un processo che culmina in un evento che ha cause multiple» [Lewin 2007*, 21].

L’*expanded vision of access*, come la chiamano i ricercatori di CREATE [2008*, 2], è un invito a considerare congiuntamente le condizioni alla radice del fenomeno degli *out-of-school*. Esse sono legate alle possibilità di accesso alla scuola pre-primaria; all’accesso a scuole primarie sicure e non lontana dalla residenza, con livelli accettabili di personale, materiali per l’apprendimento e altre dotazioni; alla regolare progressione di carriera; alla frequenza sufficientemente alta; alle “ragionevoli” (in relazione al contesto) possibilità di accesso ad un’istruzione post-primaria e all’addestramento professionale; a risultati di apprendimento nella norma; all’equo accesso a servizi finanziati con denaro pubblico.

Una visione più ampia è necessaria «per scoraggiare di concen-

trarsi in maniera ristretta sui *target*³² di iscrizioni, indipendentemente dalla qualità e dai risultati dell'istruzione» (p. 2).

L'espressione "zone di vulnerabilità" è usata per identificare le situazioni in cui bambini e bambine sono inclusi, esclusi o a rischio: su questa base sono identificate sette "zone di esclusione" [Lewin 2007, 24].

Ecco una loro breve descrizione: l'esame, ordinate come sono in senso temporale, consente di abbracciare l'intero processo che porta alcuni ad uscire precocemente dalla scuola, altri a non entrarvi mai e solo una parte selezionata ad arrivare alla fine del ciclo secondario inferiore, dopo 8-10 anni di scuola (compresa la pre-primaria):

- zona 0: riguarda la partecipazione alla pre-scuola, che è ridotta nei molti paesi in cui non ci sono scuole finanziate dal denaro pubblico e quindi a costi contenuti;

- zona 1: comprende coloro cui è negato l'accesso all'istruzione fin dal primo anno; riguarda popolazioni particolari, come gruppi indigeni, nomadici o di disabili, casi di povertà estrema o abitanti in area a bassa densità di popolazione;

- zona 2, include la maggioranza dei bambini e bambine che sono esclusi dopo l'entrata (processi di *drop-out*), precursore dei quali sono la ripetenza o una riuscita scolastica di basso livello;

- zona 3, comprende quanti sono a rischio di abbandono per bassi livelli di frequenza o di apprendimento; un ruolo negativo può essere giocato qui da fattori quali il cattivo stato di nutrizione;

- zona 4, include quanti non ce la fanno a passare alla secondaria per abbandono dopo la fine della primaria determinato, ad esempio, dai costi dell'istruzione;

- zona 5, contiene gli abbandoni durante il primo ciclo della secondaria;

- zona 6, include, come nel caso della zona 3, quanti sono a rischio di abbandono.

La diversità delle zone implica che le strategie necessarie per

³² Il riferimento è alle critiche di Lewin [2005, 409] alla politica dei *target*, accusata di mettere in secondo piano la crescita della scuola secondaria, che non può essere considerata disgiuntamente da quella della primaria.

migliorare la situazione possono essere diverse nelle varie situazioni. Per esempio, nel caso delle zone 0 e 1 potrebbe bastare migliorare l'offerta di scuole; per le zone 3 e 6 una politica di riduzione dei costi potrebbe essere sufficiente. Come afferma Lewin sulla base del suo studio sull'Africa sub-sahariana [2009, 160]: «I diversi paesi si trovano di fronte a sfide diverse nel raggiungere gli obiettivi EFA...non esiste un'unica strategia di investimento che si adatti ai diversi contesti nazionali».

La ricerca di CREATE mostra che su dodici anni di istruzione ci sono tre tipi principali di partecipazione e quindi di “fuori scuola”: in un primo gruppo di paesi, quelli più sviluppati economicamente e scolasticamente, tutti entrano a scuola e il GER rimane intorno a 100 per tutto il percorso; in un secondo gruppo nei primi due-tre anni di scuola ci possono essere GER assai elevati e superiori a 100 in tutta la scuola primaria, ma con tassi di reclutamento in prima classe più bassi che nel primo e con una forte “mortalità” (*attrition*) da una classe all'altra, cosicché alla fine del ciclo primario si può ritrovare il 25% (o meno) della classe di età corrispondente³³; il terzo gruppo di paesi «rimane lontano dal rendere universale l'istruzione primaria persino in prima classe» [CREATE 2008*, fig. 1].

Lewin ha applicato questo approccio integrato allo studio dell'esclusione dalla scuola in un'indagine su paesi dell'Africa sub-sahariana [2009]. L'analisi, condotta in termini di GER specifici per ciascuna classe scolastica, ha riguardato 40 paesi dell'Africa sub-sahariana a basso livello di iscrizioni.

Uno dei risultati è stato l'individuazione, al di là dei tratti comuni, di cinque diversi modelli di partecipazione alla scuola, le cui particolarità sfuggono se ci si limita all'esame dei tassi di iscrizione. Essi differiscono per il livello di partecipazione nei primi due anni (alta, molto alta, bassa, molto bassa) e per grado di *attrition* (alto, medio basso).

Altro risultato rilevante è che la ricchezza familiare risulta più importante di genere e di residenza nel percorso scolastico «per la maggior parte delle popolazioni dell'Africa sub-sahariana» (p. 168

³³ I paesi di questo secondo gruppo sono interessati direttamente da programmi nazionali ed internazionali per raggiungere gli obiettivi EFA. Constatando, tuttavia, che «se tutti coloro che accedono alla primaria transitassero alla secondaria la domanda di posti eccederebbe il numero di quelli disponibili» [CREATE 2008*, 2].

e segg.)³⁴.

Quello che è apparso evidente nel caso delle due statistiche è che, sebbene in entrambi i casi l'UNESCO ha dato importanti contributi conoscitivi, di fronte ai problemi di rilevazione e misurazione che comportano, lo sforzo di un'organizzazione probabilmente non basta; avviene anche che le statistiche nazionali, particolarmente in questo campo, devono essere integrate dai dati raccolti con ricerche campionarie. Ma, come è apparso chiaro nel caso dei "fuori scuola", la questione tecnico-metodologia è a sua volta intrecciata alla concettualizzazione del fenomeno.

Una conclusione più generale è che l'uso delle statistiche deve accompagnarsi alla conoscenza di chi costruisce il dato, delle sue modalità di raccolta e di concettualizzazione dei fenomeni misurati, oltre che delle fonti da cui possono provenire statistiche diverse.

E ciò particolarmente nella condizione di globalizzazione in cui viviamo, che impone l'attenzione anche a sistemi scolastici di paesi assai lontani da noi, come pure ai trend globali di cambiamento nel tempo.

³⁴ Una importante fonte di informazione in materia sono i "Demographic and Health Survey" (DHS, cfr. parte prima). Si tratta di un programma di survey, finanziato dall'"United States Agency for International Development" (USAID), di cui sono stati usati i dati qui anche in altre occasioni. Nel caso dell'Africa sub-sahariana presenta il vantaggio di coprire un gran numero di paesi, il che è lontano dal verificarsi per altre regioni.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arnove, R.F., Torres, C.A. (a cura di)
2007 *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*, New York, Rowman & Littlefield.
- Benavot, A.
2011* *Imagining a Transformed UNESCO with Learning at Its Core*, «International Journal of Educational Development», 31, pp. 558-61.
- Burnett, N.
2011 *UNESCO Education: Political or Technical?*, in «International Journal of Educational Development», 31, pp. 315-18.
- Castells, M.
2000 *End of Millennium*, Oxford, Blackwell.
- Cobalti, A.
2006a *Globalizzazione e istruzione*, Bologna, Il Mulino.
2006b* *Globalizzazione e istruzione nella Sociologia dell'educazione in Italia*, «Quaderni del Dipartimento di Sociologia e Ricerca sociale», 34, Trento.
- 2008* *L'istruzione in Africa*, «Quaderni del Dipartimento di Sociologia e Ricerca sociale», 42, Trento.
- 2009* *L'istruzione in America latina*, «Quaderni del Dipartimento di Sociologia e Ricerca sociale», 44, Trento.
- 2010a* *India*, «Quaderni del Dipartimento di Sociologia e Ricerca sociale», 51, Trento.
- 2010b* *L'istruzione in India*, «Quaderni del Dipartimento di Sociologia e Ricerca sociale», 52, Trento.
- 2012 *L'istruzione nel mondo*, in P. Di Nicola (a cura di), *La sfida della misurazione nelle scienze sociali*, Milano, Angeli.
- Cohn, T.H.
2003 *Global Political Economy*, New York, Longman.

CREATE

2008* *Reconceptualising Access to Education*, «Policy Brief», 1.

Cusso, R.

2006 *Restructuring UNESCO's Statistical Services – The “Sad Story” of UNESCO*, *Education Statistics: 4 Years later*, in «International Journal of Educational Development», 26, pp. 532-44.

Cusso, R., D'Amico, S.

2005 *From Development Comparatism to Globalization Comparativism: towards More Normative International Statistics*, in «Comparative Education», 41, 2, pp. 199-216.

Gallino, L.

2004 *Dizionario di Sociologia*, Torino, UTET.

S.d.* *Disuguaglianze Globali. Come si producono*, «Frammenti di un dizionario per il giurista», Università di Torino.

GED

2009* *Global Trends In Tertiary Education*, Montreal, UNESCO Institute of Statistics.

2010* *Education and Gender – Between Promise and Progress*, Montreal, UIS.

2011* *Focus on Secondary Education: the Next Great Challenge*, Montreal, UIS.

GMR

2006* *Literacy for Life*, Parigi, UNESCO.

2009* *Overcoming Inequality: Why Governance Matters*, Parigi, UNESCO.

2010* *Reaching the Marginalized*, Parigi, UNESCO.

2011* *The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education*, Parigi, UNESCO.

Green, A.

1990 *Education and State Formation. The Rise of Education System in England, France and the USA*, Londra, MacMillan.

Heyneman, S.P.

1999 *The Sad Story of UNESCO's Education Statistics*, in «International Journal of Educational Development», 19, pp. 65-74.

- Heyneman, S.P., Wagner, D.A.
 2011 *The Future of UNESCO: A Brief Introduction*, in «International Journal of Educational Development», 31, pp. 311-12.
- Holsinger, D.B., Jacob, W.J. (a cura di)
 2008 *Inequality in Education. Comparative and International Perspectives*, Hong-Kong, Springer.
- ISCED
 2011* *Revision of the International Standard Classification of Education*, Parigi, UNESCO.
- Jones, P.W., Coleman, D.
 2005 *The United Nations and Education. Multilateralism, Development and Globalisation*, New York, Routledge.
- Lewin, K.M.
 2005 *Taking Target to Task: Planning Post Primary Education*, in «International Journal of Educational Development», 25, 4, pp. 408-22.
 2007* *Improving Access, Equity and Transitions in Education: Creating a Research Agenda*, «Research Monograph», 1, University of Sussex, Falmer.
 2009 *Access to Education in Sub-saharan Africa: Patterns, Problems and Possibilities*, in «Comparative Education», 45, 2, pp. 151-74.
- MacBride, S., Roach, C.
 1989 *The New International Information order*, in F.J. Lechner, J. Boli (a cura di), «The Globalization Reader», pp. 286-2, Oxford, Blackwell, 2000.
- Mundy, K.
 1998 *Educational Multilateralism and World (Dis)Order*, in «Comparative Education Review», 42, n. 4, pp. 448-77.
- Nicolai, S.
 2007* *Fragmented Foundation: Education and Chronic Crisis in the Occupied Palestinian Territory*, Parigi, UNESCO.
- Pavlic, B., Hamelink, C.J.
 1985* *The New International Economic Order: Links between Economics and Communications*, Parigi, UNESCO.
- Pavone, V.
 2008 *From the Labyrinth of the World to the Paradise of the Heart*, New York, Lexington Books.

- Preston, W., Herman, E.S., Schiller, H.I.
 1989 *Hope and Folly: United States and UNESCO 1945-1985*, Minneapolis, Minnesota U.P.
- Puryear, J.M.
 1995 *International Education Statistics and Research: Status and Problems*, in «International Journal of Educational Development», 15, 1, pp. 79-91.
- Schleicher, A.
 2008 *PLAAC: A New Strategy for Assessing Adult Competencies*, in «International Review of Education», 54, pp. 627-50.
- Tomasevski, K.
 2006* *Six Reasons Why the World Bank Should Be Debarred from Education*, Bretton Woods Project.
- UIS-UNESCO
 2008* *International Literacy Statistics: A Review of Concepts, Methodology and Current Data*, Montreal, UIS.
 2009* *The Next Generation of Literacy Statistics: Implementing the Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP)*, Montreal, UIS.
 2010a* *Measuring Educational Participation*, «Technical Paper», 4, Montreal, UIS.
 2010b* *Out-of-School Adolescents*, Montreal, UIS.
 2011* *Early Adolescent Girls: A Global View of Participation in Lower Secondary Education*, in «UIS Fact Sheets», 11, Montreal, UIS.
- UIS-UNICEF
 2005* *Children Out-of-School. Measuring Exclusion from Primary Education*, Montreal, UIS.
 2011* *Global Initiative on Out-of-School Children*, Montreal, UIS.
- Verger, A.
 2008 *Measuring Educational Liberalisation. A Global Analysis of GATS*, in «Globalisation, Societies and Education», 6, 1, pp. 13-31.
 2010 *WTO/GATS and the Global Politics of Higher Education*, New York, Routledge.
- Zajda, J. (a cura di)
 2005 *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research*, Dordrecht, Springer.

Impaginazione a cura del supporto tecnico DSRS

Stampa a cura del
Servizio Stamperia e Fotoriproduzione
dell'Università degli Studi di Trento
2012

I QUADERNI DEL DIPARTIMENTO DI SOCIOLOGIA E RICERCA SOCIALE costituiscono una iniziativa editoriale finalizzata alla diffusione in ambito universitario di *materiale di ricerca, riflessioni teoriche e resoconti* di seminari di studio di particolare rilevanza. L'accettazione dei diversi contributi è subordinata all'approvazione di un'apposita Commissione scientifica.

Dal 2006 la collana comprende una sezione (serie rossa) dedicata ai contributi di giovani ricercatori e dal 2007 una serie verde riservata ai docenti e ricercatori ospiti del Dipartimento. La serie gialla è riservata a "Lectio Magistralis" di studiosi e di studiose che hanno onorato con la loro presenza la Facoltà di Sociologia dell'Università di Trento.

- 1 E. BAUMGARTNER, *L'identità nel cambiamento*, 1983.
- 2 C. SARACENO, *Changing the Gender Structure of Family Organization*, 1984.
- 3 G. SARCHIELLI, M. DEPOLO e G. AVEZZU', *Rappresentazioni del lavoro e identità sociale in un gruppo di lavoratori irregolari*, 1984.
- 4 S. GHERARDI, A. STRATI (a cura di), *Sviluppo e declino. La dimensione temporale nello studio delle organizzazioni*, 1984.
- 5/6 A. STRATI (a cura di), *The Symbolics of Skill*, 1985.
- 7 G. CHIARI, *Guida bibliografica alle tecniche di ricerca sociale*, 1986.
- 8 M. DEPOLO, R. FASOL, F. FRACCAROLI, G. SARCHIELLI, *L'azione negoziale*, 1986.
- 9 C. SARACENO, *Corso della vita e approccio biografico*, 1986.
- 10 R. PORRO (a cura di), *Le comunicazioni di massa*, 1987.

- 11/12 G. CHIARI, P. PERI, *I modelli log-lineari nella ricerca sociologica*, 1987.
- 13 S. GHERARDI, B. TURNER, *Real Men Don't Collect Soft Data*, 1987.
- 14 D. LA VALLE, *Utilitarismo e teoria sociale: verso più efficaci indicatori del benessere*, 1988.
- 15 M. BIANCHI, R. FASOL, *Il sistema dei servizi in Italia. Parte prima: Servizi sanitari e cultura del cambiamento. A dieci anni dalla riforma sanitaria. Parte seconda: Modelli di analisi e filoni di ricerca*. 1988.
- 16 B. GRANCELLI, *Le dita invisibili della mano visibile. Mercati, gerarchie e clan nella crisi dell'economia di comando*, 1990.
- 17 M. A. SCHADEE, A. SCHIZZEROTTO, *Social Mobility of Men and Women in Contemporary Italy*, 1990.
- 18 J. ECHEVERRIA, *I rapporti tra stato, società ed economia in America Latina*, 1991.
- 19 D. LA VALLE, *La società della scelta. Effetti del mutamento sociale sull'economia e la politica*, 1991.
- 20 A. MELUCCI, *L'Aids come costruzione sociale*, 1992.
- 21 S. GHERARDI, A. STRATI (a cura di), *Processi cognitivi dell'agire organizzativo: strumenti di analisi*, 1994.
- 22 E. SCHNABL, *Maschile e femminile. Immagini della differenza sessuale in una ricerca tra i giovani*, 1994.
- 23 D. LA VALLE, *La considerazione come strumento di regolazione sociale*, 1995.
- 24 S. GHERARDI, R. HOLTJ e D. NICOLINI, *When Technological Innovation is not Enough. Understanding the Take up of Advanced Energy Technology*, 1999.
- 25 D. DANNA, *Cattivi costumi: le politiche sulla prostituzione nell'Unione Europea negli anni Novanta*, 2001.

- 26 F. BERNARDI, T. POGGIO, *Home-ownership and Social Inequality in Italy*, 2002.
- 27 B. GRANCELLI, *I metodi della comparazione: Alcuni area studies e una rilettura del dibattito*, 2002.
- 28 M.L. ZANIER, *Identità politica e immagine dell'immigrazione straniera, una ricerca tra gli elettori e i militanti di An e Ds a Bologna*, 2002.
- 29 D. NICOLINI, A. BRUNI, R. FASOL, *Telemedicina: Una rassegna bibliografica introduttiva*, 2003.
- 30 G. CHIARI, *Cooperative Learning in Italian School: Learning and Democracy*, 2003.
- 31 M. ALBERTINI, *Who Were and Who are the poorest and the richest people in Italy. The changing household's characteristics of the people at the bottom and at the top of the income distribution*, 2004.
- 32 D. TOSINI, *Capitale sociale: problemi di costruzione di una teoria*, 2005.
- 33 A. COSSU, *The Commemoration of Traumatic Events: Expiation, Elevation and Reconciliation in the Remaking of the Italian Resistance*, 2006 (serie rossa).
- 34 A. COBALTI, *Globalizzazione e istruzione nella Sociologia dell'Educazione in Italia*, 2006 (serie blu).
- 35 L. BELTRAME, *Realtà e retorica del brain drain in Italia. Stime statistiche, definizioni pubbliche e interventi politici*, 2007 (serie rossa).
- 36 A. ARVIDSSON, *The Logic of the Brand*, 2007 (serie verde).
- 37 G. M. CAMPAGNOLO, *A sociology of the translation of ERP systems to financial reporting*, 2007 (serie rossa).

- 38 LABOR - P. CAPUANA, E. LONER, C. PATERNOLLI, T. POGGIO, C. SANTINELLO, G. VIVIANI, *Le ricerche di Petronilla. Una guida alle fonti statistiche per l'analisi secondaria nella ricerca sociale*, 2007 (serie blu).
- 39 A. SCAGLIA, *25anni dell'Associazione di Sociologia. Materiali per scriverne la storia*, 2007 (serie blu).
- 40 A. M. BRIGHENTI, *Tra onore e dignità. Per una Sociologia del rispetto*, 2008 (serie rossa).
- 41 S. BENATI, G. CHIARI, *I meccanismi dell'apprendimento cooperativo: un approccio di scelta razionale*, 2008 (serie blu).
- 42 A. COBALTI, *L'istruzione in Africa*, 2008 (serie blu).
- 43 P. WAGNER, *The Future of Sociology: Understanding the Transformations of the Social*, 2009 (serie blu).
- 44 A. COBALTI, *L'istruzione in America latina*, 2009 (serie blu).
- 45 P. BARBIERI, G. CUTULI, *Equal Job, Unequal Pay. Fixed Term Contracts and Wage Differentials in the Italian Labor Market*, 2009 (serie blu).
- 46 K. LIBERMAN with G. FELE, V. D'ANDREA, G.M. CAMPAGNOLO, Y. CURZI, G. VISCUSI, *Phenomenology and the Social Study of Information Systems: Conversations with Kenneth Liberman*, 2009 (serie verde).
- 47 B. GRANCELLI, *Cooperative e sviluppo locale nelle regioni rurali dell'Europa Orientale. Paradossi dell'imprenditoria economica e sociale nella transizione*, 2009 (serie blu).
- 48 P. ROSA, *La svolta sociologica nelle relazioni internazionali: tre approcci e tre filoni di ricerca*, 2010 (serie blu).
- 49 A. M. BRIGHENTI, *The Publicness of Public Space. On the Public Domain*, 2010 (serie rossa).
- 50 R. POLI, *The Complexity of Self-reference. A Critical Evaluation of Luhmann's Theory of Social Systems*, 2010 (serie blu).

- 51 A. COBALTI, *India*, 2010 (serie blu).
- 52 A. COBALTI, *L'istruzione in India*, 2010 (serie blu).
- 53 P. BLOKKER, *Constitutionalism and Constitutional Anomie in the New Europe*, 2010 (serie verde).
- 54 O. NICCOLI, *Immagini e metafore della società in età moderna*, 2011 (serie gialla).
- 55 M.B.C. GARZIA, *Dalle neuroscienze cognitive alla sociologia*, 2011 (serie blu).
- 56 Premessa di S. ABBRUZZESE, V. ALNET, M. BALAS, C. BARNAO, I. JONVEAUX, L. MEGLIO, F. NIRO, G. RECH, D. TURCO, E. ZAPPONI, *La dimensione religiosa: problemi di metodo*, 2011 (serie rossa).
- 57 G. CHIARI, *Educazione interculturale e apprendimento cooperative: teoria e pratica della educazione tra pari*, 2011 (serie blu).
- 58 G. NEVOLA, *Politics, Identity, Territory. The "Strength" and "Value" of Nation-State, the Weakness of Regional Challenge*, 2011 (serie blu).

Responsabile editoriale: Antonio Cobalti
(antonio.cobalti@unitn.it)
Responsabile tecnico: Luigina Cavallar
(luigina.cavallar@unitn.it)

Una copia cartacea degli ultimi quaderni può essere richiesta,
fino ad esaurimento delle scorte, alla segreteria di Dipartimen-
to:

Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale
Università di Trento
Via Verdi, 26 - 38122 Trento - Italia
Tel. 0461/281322
Fax 0461/281348
Web: <http://www.unitn.it/dsrs>

“Obiettivi EFA”, “Fini del millennio” e le statistiche sull’istruzione nel mondo

Antonio Cobalti

La definizione di “Obiettivi EFA” e di “Fini del millennio” nel campo dell’istruzione ha accentuato l’importanza dell’attività di raccolta e organizzazione dei dati in materia, allo scopo di monitorare il loro raggiungimento. Questo Quaderno si propone di presentare le principali fonti di dati sull’istruzione nel mondo, soprattutto di quelli reperibili in rete. Il Quaderno tratta in particolare delle statistiche UNESCO e più in generale dell’attività di questa organizzazione. Sono esaminati più approfonditamente i casi di due statistiche problematiche: la misura del numero degli alfabetizzati nel mondo e di quello di quanti restano lontani dalla scuola (*out-of-school children*).

Antonio Cobalti insegna Sociologia della Globalizzazione alla Facoltà di Sociologia e alla Scuola di Studi Internazionali dell’Università degli Studi di Trento. Ha pubblicato (fra l’altro) il volume “*Globalizzazione e istruzione*”, Bologna, Il Mulino, 2006, “*Globalizzazione e istruzione nella Sociologia dell’Educazione in Italia*”, Quaderno del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, n. 34, 2006, “*L’istruzione in Africa*”, Quaderno del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, n. 42, 2008, “*L’istruzione in America latina*”, Quaderno del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, n. 44, 2009, “*India*”, Quaderno del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, n. 51, 2010 e “*L’istruzione in India*”, Quaderno del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, n. 52, 2010.