

I sistemi educativi tra eguaglianza e merito

GUGLIELMO MALIZIA¹

La problematica del rapporto tra equità e merito, oltre a riguardare il nostro Paese (Pelligra, 2022; Il merito finalmente, 2022; Chiosso, 2022), si colloca in un contesto molto più ampio; tuttavia, se l'orizzonte dell'articolo è mondiale, l'attenzione principale sarà concentrata sull'UE e sull'Italia. Due principi fondamentali della modernità, la concezione dell'eguaglianza sociale e l'idea della educazione come strumento essenziale per la realizzazione di una società meno diseguale e più libera, hanno animato le speranze di molti europei e americani durante il secolo XX (Benadusi e Giancola, 2022; Sandel, 2022). Certamente, nei tre decenni successivi alla fine della Seconda guerra mondiale sono stati fatti progressi in questa direzione, ma il periodo di fine secolo e, soprattutto, l'avvento del XXI, hanno assistito a una messa in discussione dei due principi per effetto della nuova temperie culturale del post-moderno, della diffusione del neo-liberismo, della crisi economica, della sfiducia crescente nell'educazione come strumento di mobilità ascendente e dei risultati negativi delle ricerche empiriche. In particolare al sistema di istruzione e di formazione sono state rivolte due critiche principali: il calo degli standard qualitativi attribuibili al passaggio alla scolarizzazione di massa e l'elusione delle esigenze di autonomia e di differenziazione emergenti dalla società civile con il potenziamento della burocratizzazione. Nonostante ciò, la concezione dell'educazione come strategia fondamentale nella realizzazione dell'eguaglianza continua a trovare sostegno nelle società occidentali e a contrapporsi alle istanze in rapida diffusione del "disegualitarismo".

1. Eguaglianza e merito: teorie e confronto

Gli approcci al tema sono numerosi (Benadusi e Giancola, 2022; Sandel 2022; Malizia e Lo Grande, 2019; Giovanola, 2018). Qui, mi limiterò a presentare in sintesi i due testi che ritengo i principali.

¹ Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

Incomincio con il più noto, l'approccio dell'*eguaglianza delle opportunità*. Il punto di partenza è la combinazione tra talento e impegno che tradizionalmente definisce il merito, e in cui il talento coincide con le capacità intellettuali della persona al momento della nascita quando il patrimonio genetico non sarebbe ancora condizionato dall'impatto del background familiare (Benadusi e Giancola, 2022; Malizia e Lo Grande, 2019). L'approccio in esame non si ferma qui, ma si focalizza sulla condizione socio-economica e culturale (ceto, genere, nazionalità, luogo di nascita) del soggetto allo scopo di determinare con metodologie di analisi sociologica, sempre più sofisticate, la parte della sua riuscita scolastica e professionale che dipenderebbe dai fattori richiamati sopra e quella che, invece, sarebbe attribuibile a potenzialità del soggetto quali l'intelligenza, le capacità e lo sforzo compiuto. In questo contesto il principio dell'eguaglianza delle opportunità può essere enunciato nei termini seguenti: ai giovani che dimostrano eguale talento e desiderio di apprendere devono essere assicurate pari probabilità di riuscita nel sistema educativo e nella vita, a prescindere dal loro status sociale. Volendo approfondire il concetto, va affermato che per garantire una mobilità ascendente giusta, non basta un'eguaglianza formale delle opportunità che riconosce, è vero, il diritto ad accedere alle diverse carriere scolastiche e lavorative a chi possiede il talento necessario e vuole perseguirle, ma che non tiene in considerazione la situazione di partenza di chi prende parte alla gara. La realizzazione di una sostanziale eguaglianza delle opportunità richiede, invece, che siano identificate e rimosse le cause ingiuste delle disparità. Dei tre fattori principali che intervengono a livello personale, condizioni di partenza, talento e impegno, l'unico che si ritiene pienamente iniquo è costituito dalle condizioni di partenza, mentre il secondo, essendo implicitamente connesso alle capacità naturali, e il terzo, ossia l'intento di servirsi del proprio talento, possono essere considerati equi, ma solo se non tributari delle condizioni di partenza. La versione più completa del principio dell'eguaglianza delle opportunità, ossia quella democratica, sostiene che le disparità che permangono per le carenze nel contrasto alle differenze sociali o quelle dovute alle diversità nelle doti naturali debbono essere risolte attribuendo di più a chi è svantaggiato.

Secondo gli "*egualitaristi*" la meritocrazia non sarebbe veramente fondata sul merito o non lo sarebbe abbastanza. Essi mettono in discussione la tesi che ne vedeva prossima e sicura la realizzazione perché l'avvento della economia post-industriale basata sulle nuove tecnologie dell'informazione avrebbe comportato il ricorso sempre più ampio a lavoratori formati, competenti e motivati, cioè scelti secondo il criterio del merito. Gli "*egualitaristi*" contestano questa ipotesi perché non confermata dai dati raccolti nei Paesi capitalisti che non evidenziavano una riduzione dell'importanza dell'origine familiare nel successo professionale e in quello scolastico. In ogni caso, il dato che maggiormente

contrasta con la meritocrazia va identificato nel fatto che essa si accompagna a situazioni di enormi diseguaglianze sociali, economiche e culturali. Sono state evidenziate anche le conseguenze negative sulla scuola del culto del successo e della competizione ad oltranza in quanto la focalizzazione su tale funzione porta a trascurare o, peggio, a ignorare, altre importanti come lo sviluppo personale e la cooperazione.

Un gruppo di studiosi ha criticato il principio dell'*eguaglianza delle opportunità* nell'istruzione non perché le sue mete sarebbero poco ambiziose, ma perché la loro attuazione piena lo sarebbe troppo, dato che dovrebbe ovviare a problematiche fattuali e di carattere sociopolitico che sarebbe impossibile risolvere. Qualora si intendesse realizzare in modo radicale la proposta della totale indipendenza del ceto dei figli rispetto alla classe sociale dei genitori, lo scontro sarebbe con l'istituto della famiglia alla cui libertà e al cui ruolo di centro di scambi affettivi e di comportamenti solidaristici non si vuole rinunciare. In aggiunta, l'attuazione piena della mobilità ascendente sarebbe forse realizzabile in un Paese che adottasse un regime di pianificazione rigida, ma non in uno che si ispira a un modello liberaldemocratico e pluralista e a un'impostazione economica di mercato.

I punti deboli che non mancano nel modello dell'eguaglianza delle opportunità non devono, però, oscurare la rilevanza della finalità di diminuire gradualmente l'incidenza delle disparità di partenza. Non è invece pensabile che esso sia un principio di eguaglianza assoluto, completo ed autosufficiente, poiché esso richiede di essere completato con altri criteri.

Il secondo approccio è quello dell'*eguaglianza basilare dei risultati* o dell'eguaglianza delle condizioni per l'inclusione o dell'eguale rispetto (Benadusi – Giancola, 2022, Malizia e Lo Grande, 2019). Se l'eguaglianza assoluta dei risultati o delle condizioni viene considerata generalmente un ideale utopico, anche se ogni tanto è riproposto, ma sempre senza successo, un gruppo consistente di studiosi si schiera a favore di un'eguaglianza relativa. Essi hanno trovato nell'inclusione il criterio più valido su cui fondare il proprio modello. Tale termine è identificato con il complesso delle condizioni che consentono a qualsiasi persona di essere riconosciuta e rispettata come membro di una società alla pari con gli altri, di essere in grado di esercitare i propri diritti e di sapere e potere intervenire nella vita democratica di un Paese come qualsiasi altro cittadino. Disparità in questo ambito non mancano neppure nei Paesi più industrializzati e consistono nell'emarginazione di alcune minoranze e in diseguaglianze enormi di ricchezze e di potere nella popolazione.

Passando ad approfondire l'approccio sotto esame è opportuno prendere le mosse dal *concetto di rispetto*. Questo si definisce in riferimento ai seguenti elementi: il senso del valore proprio e dei propri progetti di vita; la fiducia nella

capacità di attuarli nella relazione tra l'auto-stima e la valutazione positiva da parte degli altri; il riconoscimento della legittimità delle differenze; l'attenzione alle istanze del multiculturalismo. Nel sistema di istruzione e di formazione, il principio del rispetto si arricchisce di altre componenti: il diritto degli allievi a non essere misconosciuti e umiliati; l'esigenza che la natura asimmetrica del rapporto educativo non assuma i caratteri di una disegualianza e di un potere assoluto dei dirigenti e degli insegnanti nei confronti degli studenti, non si trasformi in autoritarismo, non offenda la dignità degli allievi, non indebolisca la loro autostima, ma che, invece porti al loro riconoscimento come soggetti di diritti e alla realizzazione di una formazione adeguata alla cittadinanza democratica; l'attribuzione agli alunni di un ambito di autonomia e di partecipazione nella comunità educativa; per effetto del passaggio nella didattica dalla priorità dell'insegnamento a quella dell'apprendimento, il riconoscimento delle differenze fra gli studenti degli interessi intellettuali, delle attese, dei ritmi di apprendimento, delle identità culturali e linguistiche e degli stili di vita; l'istituzionalizzazione del pluralismo in forte crescita nelle nostre società come questione di giustizia per cui nessuna cultura che sia in accordo con i principi costituzionali non può essere censurata né esclusa dal sistema educativo pubblico.

Nel mondo dell'istruzione e della formazione l'eguaglianza delle condizioni è identificata nell'eguaglianza dei risultati. In qualche caso quest'ultima è stata intesa in senso assoluto, nel senso cioè di una scuola senza selezione, anticipazione di una società senza classi. Tuttavia, l'esito disastroso delle utopie nel XX secolo e l'affermarsi nelle società attuali delle tendenze alla individualizzazione e alla differenziazione hanno fatto prevalere sulle proposte radicali quelle dell'eguaglianza relativa delle opportunità e dei risultati. Di quest'ultima intesa come *eguaglianza basilare dei risultati* ci si occuperà nel prosieguo.

Essa comprende due aspetti. Il primo consiste in una soglia minima di conoscenze, abilità e competenze, una specie di zoccolo minimo di cultura che va garantito a tutti. Esso è costituito da un complesso di capacità e motivazioni per partecipare attivamente e con coscienza critica ai processi sociali. Viene anche chiamato eguaglianza delle competenze fondamentali e diversamente dall'eguaglianza delle opportunità che è finalizzata alla mobilità ascendente, essa è mirata a realizzare il diritto al lavoro e all'occupabilità come anche l'esercizio dei diritti di cittadinanza in una democrazia.

Siccome le disegualianze che colpiscono gli studenti tendono ad essere cumulative e il sistema educativo risulta sempre più orientato a coprire tutta la durata dell'esistenza, cresce il pericolo che si crei un divario troppo ampio tra la base e il vertice della ripartizione delle competenze e che la soglia minima non sia più in grado di assicurare il raggiungimento degli obiettivi per cui è stata proposta. Diventa perciò necessario affiancargli un altro aspetto, quello di

limitare la variazione dei risultati. In questo caso non è pensabile di introdurre, come in altri ambiti del sociale, un tetto massimo perché porrebbe in opposizione eguaglianza ed eccellenza. Per ovviare a tale problematica si suggerisce l'adozione di due misure: una è l'educazione della seconda opportunità che consiste in una formazione compensativa messa a disposizione per tutta la durata dell'esistenza a chi è uscito dalla scuola con un patrimonio di conoscenze, di abilità e di competenze troppo limitato; l'altra è costituita da una doppia soglia minima, una assoluta (il livello auspicabile delle competenze fondamentali) e l'altra espressa in termini relativi (il divario massimo accettabile) che rappresenterebbe un mezzo di controllo statistico periodicamente aggiornato e tale da rilevare l'inadeguatezza della soglia minima e la necessità di aggiornarla.

La disamina delle principali posizioni teoriche sul tema dell'eguaglianza educativa consente alcune osservazioni *conclusive* di carattere generale. Anzitutto, dall'analisi emerge la presenza di vari criteri che possono essere considerati ragionevoli e imparziali (Benadusi - Giancola, 2022). Al tempo stesso nessuno degli approcci sia quelli presi in considerazione sia quelli qui non menzionati, sembra essere in grado da solo di risolvere le problematiche che caratterizzano la questione generale in tutti i suoi risvolti. La strategia globale da adottare sembra quella della combinazione delle indicazioni di carattere teorico e di quelle di natura pratica in base alle varie situazioni che si devono affrontare. Il sistema educativo è un ambito in cui si impone particolarmente l'esigenza dell'integrazione dei criteri di eguaglianza e della contestualizzazione in riferimento alle molteplici articolazioni in cui tale sistema si scompone.

Facendo ricorso a un approccio al tempo stesso selettivo e combinatorio si può elaborare un quadro normativo pluridimensionale. Se certamente vi sono posizioni meritocratiche non condivisibili, tuttavia non si potrebbe immaginare un sistema di istruzione e di formazione e un sistema sociale da cui siano assenti merito e demerito. Naturalmente l'applicazione del merito andrà liberata dal peso dell'ereditarietà sociale e da un'impostazione di natura giudiziaria. Il quadro generale va fondato, tuttavia, sulla combinazione delle logiche dell'eguaglianza delle opportunità e di quelle delle condizioni per l'inclusione. In particolare, si può ritenere al riguardo che quanto più nei livelli di base del sistema educativo si riesce a contenere le diseguaglianze basilari dei risultati, tanto più sarà probabile che negli ordini e gradi superiori si possano fare progressi sul piano dell'eguaglianza delle opportunità.

2. La sfida delle diseguaglianze e la crisi della società meritocratica

Prendo le mosse da una valutazione a livello *internazionale* espressa dalla Commissione Internazionale dell'Unesco sul Futuro dell'Educazione nel suo ultimo rapporto (2021: Malizia et alii, 2022). Le nostre società si trovano a un punto di svolta, incominciando dal mondo dell'educazione. Infatti, se da una parte non si possono negare lo sviluppo enorme del sapere e i progressi notevoli compiuti nell'accesso all'istruzione e alla formazione, tuttavia, sono sotto gli occhi di tutti le diseguaglianze particolarmente rilevanti che si riscontrano non solo nell'ambito in esame, ma anche in tutti gli altri. Per rimanere nel nostro campo, è chiaro che l'educazione non sta adempiendo in maniera soddisfacente al suo ruolo di offrire un contributo determinante alla realizzazione di sistemi sociali giusti, pacifici e sostenibili.

Per quanto riguarda l'UE, l'ultimo Rapporto di monitoraggio sui sistemi di istruzione e di formazione dell'Europa nel presentare per la prima volta l'indicatore chiave dell'equità e dell'inclusione ci offre un panorama completo e aggiornato della situazione (European Commission - Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture, 2022; Malizia et alii, 2023). Il *nuovo* indicatore confronta il livello delle prestazioni nell'istruzione e nella formazione con la condizione sociale degli allievi. Più precisamente si fa ricorso a un indice consolidato dell'OCSE che misura lo status socio-economico e culturale dei quindicenni e quello predisposto dal Rapporto relativamente ai risultati cumulativi degli allievi nelle competenze di base in lettura, matematica e scienze. Nell'UE in media gli studenti della condizione sociale più svantaggiata hanno una probabilità 5,6 volte maggiore dei loro coetanei del ceto più elevato di ottenere esiti molto bassi nelle competenze appena citate. La diversità di livello tra i due quartili estremi è – sempre in media – del 19,3%. La disparità in questione non è limitata a una minoranza di Stati, ma li riguarda tutti; al tempo stesso, va aggiunto che si riscontrano differenze molto rilevanti tra i Paesi.

Lo status socio-economico e culturale individuale può essere considerato il fattore singolo che incide *maggiormente* sulle diseguaglianze a livello educativo. Infatti, esso permea in profondità il processo di insegnamento-apprendimento sin dalle prime età della vita ed estende i suoi effetti fino a condizionare le aspirazioni dei quindicenni a iscriversi all'istruzione terziaria e a completarla. L'impatto dello status socio-economico è così pervasivo da portare a una concentrazione nella stessa scuola di allievi, tutti o quasi, con un livello basso di tale loro condizione. A ciò si aggiunge il dato della trasmissione intergenerazionale dello svantaggio operante in tutti i benchmark dell'UE.

Non tutte le forme di disparità sono da attribuirsi al ceto di appartenenza, ma possono incidere anche *altri fattori* come il pregiudizio, la discriminazione, le barriere linguistiche la carenza di servizi appropriati. Le donne ottengono risultati migliori degli uomini a tutti i livelli del sistema educativo; al tempo stesso esse sono discriminate in alcuni ambiti di studio che contano, come quello delle discipline STEM (Scienze, Tecnologia, Ingegneria, Matematica) e nella predisposizione di piani di qualità a livello dell'istruzione superiore. A loro volta, gli emigranti hanno una probabilità di abbandonare precocemente la scuola del 12,9% maggiore della totalità della popolazione scolastica e un'altra del 7,9% minore di ottenere un titolo di studio dell'istruzione terziaria. Se la lingua dei test è diversa da quella che si parla in famiglia, la percentuale dell'insuccesso è del 20,9% rispetto al 17,4% nel caso che sia eguale. Altri gruppi che soffrono disparità nei sistemi educativi sono gli allievi appartenenti ad alcune minoranze etniche o razziali come i Rom, i disabili o gli studenti con "Bisogni Educativi Speciali" (BES), e i giovani rifugiati.

I risultati delle analisi comparative a livello UE sui rapporti tra equità nelle sue differenti concezioni e l'efficacia intesa come qualità dei risultati di apprendimento (misurati dai punteggi medi delle prove *PISA* dell'OCSE) confermano le tendenze richiamate sopra (Benadusi e Giancola, 2022; Malizia e Lo Grande, 2019). La presenza di un andamento positivo al miglioramento, comune tra i Paesi, non è stata osservata riguardo agli indicatori più importanti utilizzati nelle indagini (tranne uno) e cioè: le differenze sul piano inter-individuale; l'eguaglianza delle opportunità; i rapporti tra le definizioni della qualità. Una certa tendenza positiva sostanzialmente condivisa è stata riscontrata solo circa la soglia minima delle competenze. A livello territoriale emergono i seguenti andamenti: il gruppo scandinavo evidenzia condizioni più ridotte di diseguaglianze di opportunità e quello post-sovietico una capacità inclusiva più ampia nel senso di un più diffuso conseguimento della soglia minima e dell'acquisizione delle competenze di base, mentre le maggiori diseguaglianze si registrano in quello Sud-europeo (tra cui l'Italia), nell'area anglosassone e in quella continentale dell'Ovest. Pertanto, la posizione funzionalista di un aumento automatico della eguaglianza come conseguenza dei processi di modernizzazione non ha trovato riscontro sufficiente nelle ricerche comparative. Le pochissime eccezioni non vanno attribuite alle politiche educative, ma ad altri fattori come la struttura sociale più egualitaria, il welfare e il pieno impiego.

Tra i Paesi europei *l'Italia* si situa a un livello medio-basso; al tempo stesso, va evidenziato che ha realizzato progressi nel tempo riguardo alla sua collocazione (Benadusi e Giancola, 2022; Ghigi e Naldini, 2022). Se il riferimento è costituito dall'equità, allora il quadro si caratterizza per la presenza di molte più ombre che luci. In particolare, si registra una considerevole disparità tra carriere

e apprendimenti in quanto le prime si distinguono per notevoli diseguaglianze (bassa eguaglianza delle opportunità e carenze nell'inclusione) più rilevanti di quelle dei secondi. Riguardo a questi ultimi sono emersi andamenti contrastati, talora più egualitari e talora meno. Il nostro Paese si caratterizza per disparità maggiori nella quota di coloro che si collocano sotto la soglia minima e a livello inter-scolastico, mentre si situa in una collocazione intermedia riguardo alla dispersione dei punteggi e risulta tra i più egualitari in riferimento all'impatto dello status socio-economico e culturale sui risultati di Pisa. Andando più nei particolari, l'incidenza dell'origine sociale cresce quando tale fattore viene considerato a livello di scuola piuttosto che a livello personale, evidenziando la rilevanza della composizione sociale, benché il suo impatto sia inferiore rispetto agli indirizzi della secondaria di secondo grado e alle macro-aree geografiche. Le disparità più consistenti riguardano i divari nelle prestazioni tra gli allievi dei licei da una parte e quelli degli istituti tecnico-professionali dall'altra come anche tra il Nord e il Sud-Isole. Inoltre, la variabile territoriale incide anche sul piano micro, nei contesti locali, in quanto la composizione sociale delle scuole riflette tra l'altro anche la condizione socio-economica e culturale dei territori di riferimento. Tuttavia, l'indirizzo della secondaria superiore è il fattore che principalmente media l'incidenza dello status socio-economico e culturale sul successo degli allievi perché la sua scelta dopo la licenza media è all'origine di effetti a cascata sulla carriera scolastica successiva, incluso il percorso universitario, trasformandosi nella causa più rilevante della riproduzione delle disparità sociali.

Le tendenze sul rapporto tra equità ed educazione, che sono state presentate sinteticamente sopra, si collocano all'interno della *crisi* della società meritocratica (Sandel, 2022; Malizia, 2023; Ricolfi, 2023; Sant'Ambrogio, 2022; Boarelli, 2019; Abranavel, 2008). Di fatto i dati degli ultimi tre decenni attestano che anche nelle nazioni che sembrano incarnare di più l'ideale meritocratico, come gli Stati Uniti, il Canada, il Giappone e la Germania, la mobilità sociale è diminuita e le disparità sono aumentate. Inoltre, nonostante la retorica del fare da sé e della conquista della laurea, i Paesi sviluppati non sono riusciti a combattere con successo le diseguaglianze.

Di fronte alle sfide della disparità, della stagnazione dei redditi e della disoccupazione non ci si può limitare a dire alla maggioranza delle persone, che non hanno la laurea e che in misura più grande risentono delle problematiche appena citate, che devono studiare di più e migliorarsi. L'ideale meritocratico, così come è stato realizzato finora, tende a *colpevolizzare* gli svantaggiati, i poveri, gli scarti, facendo passare il messaggio che la loro situazione sfavorevole dipenda dalla loro responsabilità. Questo trattamento umiliante ha fatto crescere la frustrazione e la rabbia delle classi sociali basse e medio basse come la diffusione dei movimenti populisti sarebbe da attribuire anche a tali situazioni.

Certamente, nessuno pensa di sostituire l'ideale meritocratico con il familismo o il capriccio del sovrano. Non si è però tenuto conto che il merito personale non dipende unicamente dal proprio sforzo e dal proprio talento, ma su di esso incidono anche la fortuna ed altri condizionamenti sociali. Pertanto, non si deve delegittimare moralmente il successo individuale e umiliare e condannare chi non ce l'ha fatta, disgregando il senso del bene comune e della solidarietà. E sono proprio questi due valori che vanno recuperati e integrati in maniera adeguata nell'ideale meritocratico se si vuole che si realizzi senza problemi.

Scendendo più nei *particolari*, con l'inizio del terzo millennio, per effetto tra l'altro degli investimenti intangibili, della messa in opera di reti digitali, della nuova finanza e dell'intelligenza artificiale le disparità si sono grandemente accresciute nel mondo (Zamagni, 2020; Piketty, 2022; Stiglitz, 2016; Sen, 2010). Anzitutto, va precisato che esse sono frutto di decisioni dei Parlamenti, dei governi e delle istituzioni economiche a loro volta tributarie di determinate concezioni ideali, ma che non vanno considerate come immodificabili perché invece possono essere cambiate anche in maniera radicale. La prima forma delle nuove disparità riguarda le diseguaglianze nel reddito, nell'accesso all'istruzione, nell'assistenza sanitaria e nell'acqua potabile. Ricordo i dati principali: 783 milioni di persone vivono al di sotto della soglia della povertà; 100 milioni nel 2030 si troveranno in una condizione di povertà estrema; 265 milioni di bambini non frequentano la scuola; 200 milioni di donne non hanno accesso a una maternità responsabile; 700 milioni di persone risiedono nelle aree più esposte alle avversità ambientali; i sette Paesi del G7 rappresentano il 60% circa della ricchezza netta del mondo e il 40% della produzione mondiale, pur essendo appena il 10% della popolazione. Un altro ambito è quello dell'aumento della malnutrizione: nel 2018, due miliardi di persone non ha avuto accesso in maniera regolare al cibo e, come si sa, il malnutrito non è in grado di tradurre il suo potenziale di lavoro in lavoro effettivo. Un'ultima forma di disparità consiste nella diseguaglianza epistemica. Le grandi società multinazionali dell'high tech hanno identificato nelle opinioni e nei comportamenti, cioè nei dati personali degli individui, la materia prima da commerciare al fine di trarne indicazioni per prevedere le loro scelte. Si tratta di un mercato diseguale per l'asimmetria delle conoscenze tra chi offre la materia prima e chi la utilizza.

3. Quali politiche per l'eguaglianza in educazione

La finalità di questo articolo è delineare le politiche educative per l'eguaglianza. Tuttavia, è opportuno fare cenno anche alle più importanti sul piano *socio-economico* (Zamagni, 2020; Piketty, 2022; Stiglitz, 2016; Sen, 2010).

Al fine di lottare contro le disuguaglianze con successo il nodo problematico da sciogliere consiste nel trasformare dall'interno il modello di *economia di mercato* quale si è andato affermando negli ultimi 40 anni. Si deve riformarlo in modo che riesca non solo a creare ricchezza e a garantire uno sviluppo sostenibile, ma anche che possa contribuire allo sviluppo umano integrale che non comprende solo la dimensione materiale, ma anche quelle socio-relazionale e spirituale. Oggi il mercato contribuisce alla crescita del primo aspetto, ma non degli altri due. Di fatto, al fine di assicurare l'efficienza si è incorsi in costi sociali enormi perché si sono sacrificati valori come la democrazia sostanziale, la giustizia distributiva e la libertà positiva (di conseguire). Il mercato attuale è certamente rispettoso della giustizia commutativa e riparativa, ma non di quella distributiva, dei diritti politici e civili, ma non di quelli sociali e politici.

Venendo sul lato propositivo, se si vuole cambiare dall'interno il mercato, bisogna che diventi una istituzione tendenzialmente *inclusiva*, tra l'altro, proprio per contrapporsi a una deriva inquietante, quella della notevole crescita degli ambiti dell'esclusione. Se il capitalismo assume diverse forme a seconda dei luoghi e dei tempi, esso non ha nulla di irreversibile e può essere riformato riguardo per esempio, ai modi in cui la ricchezza viene prodotta e ai criteri in base ai quali viene ripartita tra le persone e questo in base a valutazioni che non possono essere solo tecniche. Così non è accettabile il darwinismo sociale della distruzione creatrice che riduce i rapporti economici tra le persone in relazioni tra cose e, soprattutto, tra merci. Sarà, inoltre, necessario che la solidarietà venga coniugata insieme alla fraternità. Infatti, la prima è un principio dell'organizzazione sociale che permette ai diseguali di divenire eguali, mentre l'altra consente agli eguali di essere diversi, cioè permette a persone di pari dignità e titolari di pari diritti fondamentali, di ispirare la propria esistenza a progetti di vita diversi.

In pratica bisognerebbe adottare una politica del bene comune con al centro la dignità del lavoro. Questo significa che il lavoro deve essere sempre ricompensato con uno standard di vita adeguato per sé e per la propria famiglia. Solo se riconosciamo che il successo del singolo non è il fine di tutta la società, ma piuttosto quello al tempo stesso comune e di ciascuno è possibile realizzare la solidarietà che è necessaria e si potrà sconfiggere le logiche del consumismo e del mercato selvaggio, aiutando le persone a dare un significato vero alla propria vita che non sia soltanto la ricerca di un merito individualistico a tutti i costi.

Passando alle *politiche educative* e prendendo come punto di riferimento il progetto "Education 2030" predisposto dall'Unesco e che trova nella *Dichiarazione di Incheon* e nel relativo Quadro di Azione i documenti principali di riferimento (Unesco et alii, 2015; Malizia, 2019), il conseguimento della meta dell'*equità* e dell'*inclusione* esige che si proceda a eliminare tutti gli ostacoli che

si frappongono alla loro piena realizzazione: in particolare, bisognerà rimuovere ogni forma di esclusione, di marginalizzazione, di diseguaglianza nell'accesso, nella frequenza e nei risultati. Al riguardo non si può non rilevare l'impegno solenne, contenuto nella Dichiarazione di Incheon, che gli obiettivi richiamati sopra non si potrà considerarli conseguiti finché ci sarà anche una sola persona che non li avrà raggiunti.

Scendendo più nei particolari, non si può cominciare se non menzionando le *politiche compensative* che sono tra quelle a cui si fa più ricorso e da più tempo (Malizia, 2019; Benadusi e Giancola, 2022). L'assunto che è alla base di tali strategie può essere sintetizzato nella formula "discriminazione positiva" che significa prevedere interventi più ampi e migliori a favore degli allievi svantaggiati che hanno ricevuto di meno nella socializzazione familiare e nelle scuole di base poco efficaci da essi frequentate. La formula più frequentemente utilizzata consiste nella redistribuzione delle risorse economiche e professionali a favore dei contesti più svantaggiati. Nei Paesi europei l'assegnazione è stata effettuata ad aree problematiche o a scuole in difficoltà o sono stati utilizzati contemporaneamente i due criteri.

La letteratura scientifica che studia le tematiche in esame conviene nel considerare determinanti nelle politiche compensative le *pratiche didattiche* e i docenti. In proposito va evidenziato che riguardo agli insegnanti le scuole in cui si addensano le difficoltà connesse con lo svantaggio socio-economico e culturale si trovano spesso coinvolte in un circolo vizioso nel senso che riescono a reperire unicamente docenti giovani, senza esperienza e senza preparazione professionale specifica i quali, però, quando hanno acquisito competenze adeguate tendono a trasferirsi in istituti prestigiosi per cui le strutture in difficoltà si ritrovano alla situazione iniziale. Per cercare di mettere fine a questa situazione, bisognerebbe prevedere un fondo speciale a cui le scuole possono attingere per consentire agli insegnanti di comprare o di affittare una casa vicino alla scuola o per assegnare loro altri incentivi economici; inoltre, sarebbe necessario anche stabilire che la permanenza nelle scuole problematiche sia presa in adeguata considerazione ai fini della carriera.

Sulla stessa linea si situano le politiche del *diritto allo studio* che cercano di sopperire in tutto o in parte ai costi diretti e indiretti che gravano sugli allievi con un background familiare basso. Le strategie sono varie: borse di studio, servizi di welfare gratuiti per gli allievi, esoneri parziali o totali dalle tasse, buoni scuola, prestiti di onore a tassi agevolati, facilitazioni per le famiglie. Questi provvedimenti dovrebbero essere strutturati in maniera realmente redistributiva, evitando di assegnarli a pioggia o unicamente con criteri meritocratici.

Un'altra strategia importante di carattere generale è l'*orientamento* perché costituisce un processo educativo, continuo, finalizzato a far acquisire e a far

utilizzare dalla persona le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti necessari per rispondere adeguatamente alle scelte che continuamente è chiamata ad operare, e questo indipendentemente dalla condizione socio-economica e culturale. Segnalo inoltre due progressi nella sua concezione che sono stati effettuati negli ultimi anni a motivo della loro rilevanza per le tematiche di questo articolo. Anzitutto, esso non va considerato come un processo limitato a un livello scolastico, anche se la secondaria è un momento forte dell'applicazione, ma che riguarda tutte le fasi del percorso educativo. Inoltre, si è passati da una concezione dell'orientamento come un insieme di servizi, spesso esterni alle istituzioni formative o almeno autonomi da esse, volti a facilitare le scelte formative e professionali dell'individuo, a una in cui è inteso come processo nel quale il soggetto si costituisce come attivo protagonista delle sue decisioni e nel quale assume un ruolo centrale l'insegnamento delle materie e la relativa didattica.

Un consenso generale si riscontra circa le strategie educative di cura della *prima infanzia* perché esse sono il presupposto essenziale di ogni politica educativa e costituiscono uno degli obiettivi prioritari per i sistemi formativi all'inizio del secolo XX. In proposito le *ragioni* sono molteplici, ma io mi limiterò a citare quelle che sono attinenti al tema di questo articolo. L'infanzia è decisiva per lo sviluppo integrale della persona in quanto è la fase della vita in cui la persona è più plasmabile e le differenze tra gli individui sono minori; inoltre, la frequenza dell'educazione per la prima infanzia rende i bambini meglio disposti verso la scuola, per cui tra l'altro sono meno esposti al pericolo di abbandonarla prematuramente, ed essa aiuta a superare con più facilità gli ostacoli socio-economici e culturali derivanti da un'origine familiare svantaggiata.

Nel contesto attuale, la prima infanzia (pre-scolarità) è la fase che maggiormente necessita la realizzazione di strategie adeguate perché nonostante la sua potenzialità sul piano educativo costituisce il periodo in cui i servizi sono minori, specialmente nel nostro Paese dove solo il 22,8% del gruppo di età corrispondente è coperto; parecchie delle strutture operanti in questo ambito sono carenti sul piano qualitativo, limitandosi a svolgere funzioni di custodia e non educative; i bambini con un background familiare modesto e quelli che vivono nelle aree più svantaggiate del Paese dispongono di minori possibilità di frequentare i servizi in questione, mentre sarebbero proprio loro che dovrebbero essere maggiormente coinvolti in modo da ovviare alle carenze di una socializzazione familiare poco efficace.

Uno snodo critico è costituito dal *raccordo della secondaria con la primaria*. In proposito, per realizzare l'eguaglianza delle opportunità tra studenti di gruppi sociali diversi, i Paesi ricorrono a tre tipi di strategie: in alcuni prevale il modello comprensivo per cui il 1° ciclo della secondaria è completamente unitario e il 2° prevede solo un minimo di differenze, ma questa soluzione non sembra trop-

po attenta alla molteplicità dei bisogni formativi dei giovani; in altri predomina il modello differenziato per cui la diversificazione nei vari tipi di scuole inizia già nel 1° ciclo della secondaria in una età, quindi, che a molti sembra troppo precoce per una decisione di tale importanza; in altre nazioni, come l'Italia, si è adottato un modello di compromesso per cui il 1° ciclo della secondaria è sostanzialmente unitario (con qualche diversità solo all'interno delle classi), mentre il 2° è differenziato in indirizzi e/o tipi di scuole e questa soluzione sembra la più adeguata ad assicurare un corretto equilibrio fra tutte le istanze in gioco.

Un contributo rilevante può essere dato dalla *formazione professionale* che non è qualcosa di marginale o di terminale, ma rappresenta un principio pedagogico capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi che permette di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale. Questo tuttavia non significa che sia la stessa cosa dell'istruzione: conoscere con l'obiettivo principale di agire, costruire e produrre non può essere confuso con il conoscere e agire con l'intento prioritario di conoscere. Ai fini della tematica di questo articolo va sottolineato che la formazione professionale permette di non discriminare i giovani di status socio-economico basso che altrimenti non avrebbero alcun canale per rimanere nel sistema educativo, acquisire una formazione che consente loro di svolgere un lavoro dignitoso e attraverso l'educazione permanente rimanere in gioco per raggiungere i più alti livelli di istruzione.

Un altro snodo critico è il passaggio dalla secondaria di II grado all'*istruzione superiore*. L'iscrizione a quest'ultima deve dipendere solo dalle competenze di chi fa domanda. Inoltre, potrà essere effettuata a ogni età e si dovrà tenere conto delle capacità acquisite anche al di fuori del sistema formale di educazione. Una strategia fondamentale per realizzare l'eguaglianza consiste nella diversificazione dei modi e dei criteri per l'iscrizione, dei tipi di strutture e dell'offerta di educazione e di formazione. In ogni caso dovrà essere facilitato l'accesso dei membri dei gruppi marginali come le popolazioni autoctone, le minoranze culturali e linguistiche, i gruppi svantaggiati, i popoli che subiscono un'occupazione e i disabili.

L'offerta di educazione non si ferma più all'istruzione superiore, ma l'apprendimento deve continuare per tutta la vita. Per affrontare i problemi dell'eguaglianza, il contributo dell'*educazione degli adulti*, che è un livello essenziale del sistema educativo, consiste soprattutto nel consentire a quanti inseriti nel mondo del lavoro che intendono migliorare la propria formazione di poterlo fare, anche elevando il proprio status socio-economico e culturale.

Sulla base delle evidenze empiriche si può affermare che l'*autonomia organizzativa ed educativa* delle scuole può dare un contributo positivo alla realizza-

zione dell'eguaglianza. Il motivo principale va identificato nell'opportunità che essa offre di adeguare il progetto educativo alle esigenze degli allievi, delle loro famiglie e delle comunità di riferimento. L'impatto positivo è condizionato dalla presenza a livello curricolare di un nucleo di obiettivi fissati sul piano nazionale (se del caso anche con integrazioni locali) in base ai quali il livello centrale procede alla valutazione del loro ottenimento nelle singole scuole.

I valori e le ragioni della *libertà effettiva di educazione* la cui assenza comporta una grave discriminazione a carico delle famiglie, non si collocano in una sola area di significati, ma si distribuiscono intorno a varie dimensioni: Mi limito alla più importante, quella antropologica, e rinvio per le altre a Malizia (2019). Nel dibattito sulla libertà di educazione si ha talora l'impressione che per molti questa riguardi solo le scuole cattoliche, o i genitori che mandano i figli a frequentarle, cioè una minoranza all'interno dei sistemi educativi di istruzione e di formazione, o che si tratti di una benevola concessione da ancien régime fatta alla Chiesa Cattolica in quanto in quel determinato Paese il cattolicesimo è la religione della maggioranza del popolo o sua religione storica. Al contrario, la libertà di educazione non è una prerogativa né di una minoranza, né di una maggioranza – e già in questo senso sarebbe un diritto da rispettare perché le minoranze vanno tutelate e la democrazia si fonda sul principio maggioritario – ma è una libertà fondamentale della persona.

La libertà di educazione, come libertà di scelta della scuola da frequentare, si basa sul *diritto* di ogni persona ad educarsi e ad essere educata secondo le proprie convinzioni e sul correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere d'istruzione da dare ai loro figli minori. A sua volta tale libertà implica il diritto dei privati di istituire e di gestire una scuola e comporta una serie di obblighi per lo Stato: consentire la compresenza di scuole statali e non statali; conferire il riconoscimento legale alle scuole non statali se garantiscono il conseguimento di obiettivi didattici equivalenti; assicurare loro una reale parità finanziaria alle stesse condizioni delle scuole statali.

Bibliografia

- ABRANAVEL R., *Meritocrazia*, Milano, Garzanti, 2008.
- BENADUSI L. - GIANCOLA O., *Equità e merito nella scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2022.
- BOARELLI M., *Contro l'ideologia del merito*, Bari, Laterza, 2019.
- CHIOSSO G., *Premiare il merito, aiutare chi fa fatica: il vero obiettivo dell'equità scolastica*, in «Il Sussidiario», (03.11.2022).
- EUROPEAN COMMISSION - DIRECTORATE GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE, *Monitor 2022*, Luxembourg, Luxembourg Publications Office of the European Union, 2022.
- GHIGI R. - NALDINI M. (a cura di), *Un Paese sempre più diseguale*, in «il Mulino», 71 (2022), n. 4, pp. 2-190.

- GIOVANOLA B., *Giustizia sociale*, Bologna, Il Mulino, 2018.
- MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2019.
- MALIZIA G., *Merito*, in «Rassegna CNOS», 39 (2023), n. 1, pp. XII-XVI.
- MALIZIA G. - G. Lo GRANDE, *Sociologia dell'istruzione e della formazione*. Un'introduzione, Milano, FrancoAngeli, 2019.
- MALIZIA G. et alii, *Il nuovo contratto sociale per l'educazione secondo l'Unesco*, in «Rassegna CNOS», 38 (2022), n. 2, pp. 10-21.
- MALIZIA G. et alii, *Istruzione e formazione nell'UE e in Italia*. Confronto tra monitoraggi, in «Rassegna CNOS», 39 (2023), n. 1, pp. 5-22.
- Il merito finalmente*, in «Tuttoscuola», XVIII (2022), n. 626, pp. 4-5.
- PELLIGRA V., *Istruzione, il ministero che è anche del merito. Ma attenti alla retorica*, in «Sole 24 Ore», (23.10.2022), in <http://Istruzione, il ministero ora è anche del «Merito». Ma attenti alla retorica - Il Sole 24 ORE> (consultato il 10.02.2023).
- PIKETTY T., *Capitale e ideologia*, Milano, La Nave di Teseo Editrice, 2022.
- RICOLFI L., *La rivoluzione del merito*, Milano, Rizzoli, 2023.
- SANDEL M., *La tirannia del merito*, Milano, Feltrinelli, 2022.
- SANTAMBROGIO M., *Un complotto contro il merito*, Bari, Laterza, 2021.
- SEN A., *L'idea di giustizia*, Milano, Mondadori, 2010.
- STIGLITZ J.E., *La grande fattura*, Torino, Einaudi, 2015.
- UNESCO et alii, *Education 2030*, Incheon (Korea), 2015.
- UNESCO, *Remagining our Futures Together*. A new social contract for education. Report from the International Commission on the Futures of Education, Paris, 2021.
- ZAMAGNI S., *Diseguali*, Sansepolcro, Aboca, 2020.