

Il rapporto equità/merito nel sistema italiano di istruzione e di formazione

GUGLIELMO MALIZIA¹

Nel discorso programmatico di inizio legislatura il nuovo Ministro della PI sintetizzava i mali dell'istruzione e della formazione in Italia, affermando che il nostro sistema educativo si presenta mediocre nei risultati e nella speranza, un sistema in cui sembrano tramontati il senso della scuola e la cultura del merito. Pertanto si può senz'altro dire che il rapporto eguaglianza-equità/merito costituisce un nodo problematico centrale del nostro sistema di istruzione e di formazione. In questo contesto l'articolo cerca di mettere in risalto i termini essenziali della questione, ripercorrendone gli sviluppi nelle linee essenziali, richiamando i dati più rilevanti dell'attualità, tentando di ridefinire i concetti di base e presentando possibili modelli di relazione.

Nel discorso programmatico di inizio legislatura il nuovo Ministro della PI sintetizzava i *mali dell'istruzione e della formazione* in Italia, affermando che il nostro sistema educativo si presenta mediocre nei risultati e nella speranza, un sistema in cui sembrano tramontati il senso della scuola e la cultura del merito (Gelmini, 10 giugno 2008). La scuola si sarebbe trasformata in un ammortizzatore sociale e avrebbe rinunciato al suo ruolo di sviluppare la personalità dei giovani in tutte le dimensioni. Due logiche perverse hanno alimentato questa situazione: per favorire gli studenti si è ritenuto opportuno abbassare il livello della qualità dei processi di apprendimento-insegnamento e si è creduto che una maggiore sicurezza potesse consentire di pagare poco i docenti e potesse compensare lo scadimento del loro ruolo e del loro status senza tenere presente che uno Stato che retribuisce malamente i suoi insegnanti, non può esigere molto da loro in termini di qualità dell'educazione offerta. Sul lato dell'eguaglianza va osservato che sono in

¹ Professore emerito. Già Ordinario di Sociologia dell'Educazione presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

200.000 che nei cinque anni della scuola secondaria di 2° grado o abbandonano la scuola o vengono bocciati ed essi appartengono principalmente alle classi più svantaggiate.

Pertanto si può senz'altro dire che il rapporto eguaglianza-equità/merito costituisce un *nodo problematico centrale* del nostro sistema di istruzione e di formazione. Di conseguenza, cercherò di mettere in risalto i termini essenziali della questione, ripercorrendone gli sviluppi nelle linee principali, richiamando i dati più rilevanti dell'attualità, cercando di ridefinire i concetti di base e presentando possibili modelli di relazione tra di loro.

1. L'evoluzione nel tempo

Il modulo di organizzazione che ha dominato in Europa fino alla seconda guerra mondiale è dato dalla politica della scuola a 2 o 3 *vie parallele*, ciascuna adatta ai bisogni di una diversa classe sociale (Besozzi, 2009; Malizia, 1973 e 1991). In pratica si aveva da una parte la scuola elementare per la massa, mentre per gli studenti della classe dirigente erano predisposti l'insegnamento secondario umanistico e l'università. Nel tipo puro della struttura in esame, l'élite accedeva all'insegnamento secondario umanistico mediante la scuola preparatoria privata, per cui tra la scuola per la massa e per la classe dirigente non esisteva alcun punto di contatto. La terza via venne progettata per la classe che era incominciata ad emergere alla fine del secolo XIX e che comprendeva gli impiegati e i dirigenti di piccole imprese: per i loro figli la formazione elementare venne allungata con l'aggiunta dell'insegnamento secondario breve.

La concezione cosiddetta *liberale* del rapporto eguaglianza-equità/merito è nata come reazione alla politica delineata precedentemente e ha dominato nel campo teorico e delle realizzazioni pratiche fino a tutti gli anni '60 del secolo scorso (Besozzi, 2009; Malizia, 1973 e 1991). Sul piano *psicologico* essa parte dai presupposti dell'innatismo: ogni persona possiede dalla nascita certe doti, qualità e attitudini che rimangono relativamente costanti e che possono essere individuate con sufficiente precisione nella prima età. Un altro assunto è costituito dall'ideale *meritocratico* della società secondo cui il criterio di selezione per la classe dirigente non è più la nascita, le ricchezze o le relazioni personali, ma è rappresentato dai meriti dell'individuo, più precisamente dalle sue prestazioni scolastiche in quanto misurate da criteri ritenuti oggettivi, come test di intelligenza, di profitto e voti.

Sul piano delle *politiche di istruzione e di formazione*, l'impostazione liberale può essere sintetizzata nei termini seguenti: la scuola deve assicurare a tutti l'accesso alle risorse educative e deve offrire, sempre a tutti, un trattamento identico indipendentemente dalla classe sociale. Suo compito è di rimuovere i condizionamenti esterni, economici e geografici, i quali si frappongono a che gli studenti di bassa estrazione familiare possano sfruttare adeguatamente le loro qualità innate e così salire la scala della gerarchia sociale. In breve la concezione in esame attribuiva all'istruzione e alla forma-

zione un ruolo relativamente passivo: loro funzione è di mettere a disposizione di tutti gli allievi eguali occasioni per sviluppare le proprie capacità, ma grava sullo studente e in parte sulla sua famiglia l'obbligo di trarre il massimo vantaggio dalle possibilità offerte.

Le politiche dell'eguaglianza e del merito corrispondenti alla concezione in esame sono sostanzialmente due: espansione del numero degli iscritti e la scuola unitaria articolata. La prima strategia può essere sintetizzata in due proposizioni: istruzione elementare e secondaria per tutti; istruzione superiore accessibile a tutti sulla base del merito. In proposito, la ricerca ha dimostrato che una *crescita* quantitativa, anche notevole, avvantaggia gli studenti degli ambienti privilegiati, mentre la proporzione degli alunni della classe sociale inferiore sul totale degli iscritti rimane pressoché inalterata. Solo quando le famiglie degli strati superiori e medi hanno usufruito dei nuovi posti alunno in maniera piena e quel dato tipo di insegnamento è offerto praticamente a tutti, allora gli allievi svantaggiati possono trarre beneficio dall'espansione del numero degli iscritti. A questo punto, tuttavia, la incidenza dell'origine sociale può essere ristabilita mediante l'adozione di una organizzazione scolastica selettiva.

La seconda strategia che corrisponde alla concezione liberale è data dalla scuola *unitaria articolata*, o "comprehensive" o a tronco comune con opzioni, od orizzontale cui si è tentato di ovviare alle difficoltà ricordate sopra. È organizzata in base ai seguenti principi: eliminazione della selezione nell'ammissione alla secondaria e di ogni selezione precoce; una medesima scuola per gli alunni dello stesso gruppo di età e non vari tipi di scuola; un curriculum comune a tutti gli alunni. Benché la politica della scuola unitaria articolata sia stata adottata in molti Paesi, tuttavia il modo in cui è stata realizzata spesso contiene dei meccanismi di selezione coperta. Per esempio ricerche compiute negli Stati Uniti hanno dimostrato che tale modello, in quanto si limita ad assicurare un trattamento identico per tutti, non riesce a garantire ai diversi gruppi sociali eguali possibilità di riuscita nella vita. Per tutta la durata della scuola a tronco comune con opzioni, l'ambiente sociale gioca un ruolo secondario, ma appena riappare la selezione o per l'università o per il lavoro, gli studenti provenienti da gruppi privilegiati tornano ad essere favoriti.

A riprova di queste affermazioni si può citare il *Rapporto Coleman* (1966; Besozzi, 2009). Negli Stati Uniti, a circa 645.000 alunni tra i 6 e i 17 anni appartenenti alle classi 1a, 3a, 6a, 9a, 12a, sono stati somministrati test di profitto i quali misurano le abilità più importanti richieste in quella società per assicurarsi un buon lavoro, per salire la scala della gerarchia sociale e per partecipare pienamente al mondo della tecnica. Ora, in tutte le prove applicate i punteggi medi degli alunni bianchi erano sostanzialmente superiori a quelle degli alunni delle minoranze; questi risultati significavano che al termine della scuola unitaria articolata gli studenti degli ambienti privilegiati mantenevano in media il loro vantaggio, in termini di possibilità di riuscita nella vita, sugli allievi dei gruppi minoritari.

La seconda concezione cosiddetta “sociologica” o “radicale” del rapporto eguaglianza-equità/merito è emersa da una considerazione critica dei risultati delle politiche della posizione “liberale” (Besozzi, 2009; Malizia, 1973 e 1991). Essa ritiene che non sia sufficiente garantire a tutti l’accesso alla scuola, ma che sia necessario assicurare l’eguaglianza dei risultati al termine del processo di insegnamento-apprendimento in modo che le possibilità di riuscita nella vita siano distribuite in maniera comparabile tra allievi di gruppi sociali diversi. Inoltre, non bastano scuole eguali per tutti, cioè che le scuole dei poveri abbiano le medesime risorse di quelle dei ricchi, ma si richiedono scuole egualmente efficaci tali cioè da compensare le differenze tra allievi di origine sociale diversa. L’eguaglianza delle possibilità nell’istruzione non significa eguaglianza di trattamento, ma eguale possibilità di essere trattato in maniera diversa per poter realizzare le proprie capacità. La concezione “radicale” attribuisce alla scuola un ruolo più attivo per cui, stando ai suoi sostenitori, la responsabilità dell’insuccesso dell’allunno ricade sul sistema scolastico più che sullo studente e/o la sua famiglia. Al tempo stesso essa respinge il mito illuminista che la scuola possa tutto: la scuola non può da sola risolvere i problemi dell’ineguaglianza, se al tempo stesso non vengono previsti interventi decisi sulle cause dello svantaggio che esistono nella società, al di fuori della scuola.

Le principali *politiche* corrispondenti alla concezione “sociologica” o “radicale” sono soprattutto le seguenti tre: l’istruzione di tipo compensativo per ovviare al ritardo nello sviluppo di cui soffrono i figli delle famiglie povere; la scuola unitaria articolata resa più efficiente mediante l’introduzione di alcune innovazioni; l’educazione alternata o ricorrente, intesa ad assicurare a tutti la possibilità di riprendere la propria formazione in età adulta. Il quadro di riferimento di questi tre tipi di intervento è dato dalla strategia globale dell’educazione permanente, la quale prende le mosse dall’idea di una società integralmente educativa in cui le funzioni dell’insegnare e dell’apprendere non sono più il monopolio di una istituzione, la scuola, di una specifica categoria professionale, gli insegnanti, e di una particolare età, la giovinezza, ma l’educazione viene intesa come un processo che si estende alla vita umana nella sua interezza e in cui interviene tutta la società.

A partire dagli anni ’80 si è gradualmente realizzato un *allargamento* del principio dell’eguaglianza delle opportunità educative, caratterizzato prevalentemente dai tratti della quantità, dell’uniformità e dell’unicità, fino a comprendere gli aspetti della qualità, della differenziazione e della personalizzazione. Pertanto, non basta assicurare l’accesso di tutti all’istruzione e l’eguaglianza dei risultati fra i vari strati sociali, ma è necessario garantire il *diritto a un’istruzione di qualità* (Besozzi, 2009; Malizia, 1991 e 2008).

Nella stessa prospettiva si dovrà anche contemperare *unità e diversità*, tutela ed eccellenza. Ambedue i poli esprimono esigenze valide e rilevanti: da una parte la difesa dei più deboli, la giustizia e l’oggettività e dall’altra la qualità, l’efficienza e la personalizzazione. La composizione non è impossibile, ma di fatto nel passato anche recente si è preferito rifugiarsi nell’u-

niformità di comportamenti e di trattamenti. L'uniformità però non garantisce l'eguaglianza delle opportunità e la protezione delle fasce più deboli. Ignorando le differenze, vengono lasciate intatte le diseguaglianze esistenti di fatto e, inoltre, risulta alla fine premiata la mediocrità di chi non fa niente oltre il minimo. A maggior ragione l'uniformità non assicura la qualità perché non riesce a utilizzare la vivacità diffusa alla base come stimolo e spinta all'innovazione del sistema.

Un altro orientamento è consistito nel potenziamento della scuola come *istituzione della comunità*. La riduzione e l'eliminazione delle diseguaglianze di opportunità non possono essere realizzate senza il coinvolgimento dei gruppi che soffrono direttamente dell'impatto della disparità. Pertanto, è imprescindibile che gli strati emarginati partecipino alla gestione delle singole unità scolastiche, assumendo un ruolo attivo nella loro conduzione e, in particolare, nella lotta alle diseguaglianze. La scuola deve divenire veramente scuola di tutta la comunità, cioè essere per la comunità e della comunità, come al tempo stesso la comunità è per la scuola e della scuola. Da una parte, la scuola andrà orientata alla formazione dei singoli membri della comunità e alla crescita civile dell'intera comunità; di conseguenza può contare sulla collaborazione della comunità per realizzare le sue finalità. Contemporaneamente la comunità mette a disposizione della scuola le sue risorse e prende parte democraticamente e responsabilmente alla sua vita e gestione.

Il concetto di eguaglianza delle opportunità educative mentre si è esteso e diversificato sul piano dei contenuti, ha dato vita in riferimento ai *soggetti tutelati* a principi autonomi. In proposito si può ricordare anzitutto quello dell'eguaglianza tra i sessi. In generale, se è vero che l'eguaglianza formale tra l'uomo e la donna è stata sostanzialmente raggiunta, non si può dire lo stesso per l'eguaglianza delle opportunità, rispetto alla quale gli sforzi compiuti non hanno portato a risultati pienamente soddisfacenti. Un altro principio che è legato strettamente all'eguaglianza delle opportunità è rappresentato dall'educazione interculturale. Esso consiste nella messa in rapporto delle culture, nella comunicazione reciproca, nella interfecondazione, mentre esclude l'assimilazione. Rientra nello stesso quadro il principio della integrazione dei disabili nella scuola ordinaria, che può essere enunciato nei seguenti termini: rispondere ai bisogni di tutti gli alunni e di ciascuno; dare risposte differenziate perché gli alunni sono diversi; fornirle all'interno della scuola ordinaria.

2. Il dibattito attuale

Prenderò le mosse dai dati sulle disparità che sono veramente drammatici e anche sull'assenza o quasi della cultura del merito, come denunciato dal Ministro Gelmini. Per tentare di arrivare a una migliore definizione, riprenderò in esame i concetti di eguaglianza/equità e di merito. Da ultimo esaminerò i modelli dei rapporti correnti tra equità e merito.

2.1. Dati e tendenze

Incomincio con quelli *favorevoli*. Secondo l'ultimo Rapporto Isfol, si sta innalzando il livello di qualificazione della popolazione del nostro Paese e della sua forza lavoro se lo si considera globalmente: nel 2007 per la prima volta la porzione della forza lavoro che può vantare almeno un titolo della secondaria superiore ha toccato il 60% e la quota che ha conseguito un titolo universitario ha raggiunto il 15.7% con un accrescimento annuo di sette decimi di punto (Isfol, 2008). Tra gli andamenti positivi che si riferiscono alle strategie di Lisbona va segnalato il tasso di successo nella scuola secondaria superiore da parte dei giovani del gruppo di età 20-24 anni che è cresciuto dal 69.4% del 2000 al 76.3% del 2007, avvicinandosi di molto alla media europea che nel 2007 era del 78.1%; in questo caso il problema riguarda tutta l'UE che nel 2010 dovrebbe raggiungere un *benchmark* di almeno l'85%.

Tra i *punti deboli* emerge quello della percentuale di abbandono scolastico e formativo della coorte 18-24 anni che nel 2007 si attesta al 19.3%, cioè il doppio quasi del *benchmark* fissato al 10%; inoltre, la media europea è considerevolmente inferiore al dato italiano in quanto si colloca al 14.9%. Questo andamento è ancora più preoccupante se lo si collega con il basso livello di qualificazione della popolazione tra i 25 e i 46 anni che registra solo un 52.3% in possesso di un titolo di istruzione secondaria superiore, ossia quasi 20 punti percentuali in meno rispetto alla media europea e 40 in paragone dei Paesi più avanzati in questo settore (Giancola, 2008; Duru-Bellat e Suchaut, 2008).

Negativo è anche il quadro della *dispersione formativa*. In proposito, si può richiamare il nodo problematico costituito dai 120 mila soggetti del gruppo di età 14-17 anni che si trovano in tale situazione: essi rappresentano più del 5% del complesso dei giovani nella condizione del diritto-dovere (Isfol, 2008). Per la precisione occorrerebbe tener conto della grande maggioranza degli apprendisti in situazione del diritto-dovere in quanto anche loro non frequentano percorsi formativi: pertanto, il rapporto Isfol stima in ben 150-155 mila i giovani che non sono iscritti in nessun percorso formativo formalizzato. Inoltre, la percentuale di quanti sono nella condizione di evasione dal diritto-dovere, che a livello nazionale si colloca al 5,1%, diviene l'8% nel Meridione, mentre scende al 4,1% nel Centro, al 3,9% nel Nord-Ovest ed è veramente marginale nel Nord-Est (0,6%). Infine, i due terzi di coloro che si trovano in una situazione di dispersione abitano nell'Italia Meridionale.

Scendendo più nei particolari, si può dire che il problema della dispersione ha subito un *cambiamento significativo* nelle decadi recenti in quanto a una riduzione consistente degli abbandoni, in particolare nella secondaria di 1° grado, ha corrisposto una crescita delle bocciature (Besozzi, 2009; Ministero della Pubblica Istruzione, 2008). Le percentuali relative a quest'ultimo fenomeno si collocano al 3.2% nella media, ma salgono a ben il 14.2% nella secondaria di 2° grado. Inoltre, la transizione da un livello del sistema

a un altro costituisce un altro serio problema nel senso che i bocciati in prima media rappresentano il 4% del totale e la percentuale si alza al 18.9% nella prima classe della secondaria di 2° grado. Da ultimo, l'insuccesso risulta particolarmente preoccupante negli istituti professionali con il 23.8% di non ammessi all'anno successivo e nei tecnici con il 17.8%.

Dal punto di vista della tematica di questo articolo è anche importante richiamare altri due dati che si riferiscono alla situazione della *eguaglianza* e della *mobilità* nel nostro Paese (Abravanel, 2008; Salvia, 2009; Checchi, 2006; Siniscalco, 2008). Globalmente va osservato che l'Italia anche in questo caso si presenta in una grave condizione problematica perché mette insieme alta diseguaglianza e bassa mobilità. È bene comunque procedere con ordine.

Il rapporto che le Nazioni Unite pubblicano regolarmente sulle risorse umane evidenzia che tra i Paesi dell'Occidente l'Italia si distingue per un triste primato nel senso che subito dopo gli Stati Uniti e il Regno Unito viene lei nella classifica per livello di *disparità sociale* (Human Development Report, 2006; Abravanel, 2008). Nel nostro Paese il rapporto tra il reddito del 10% più ricco e quello del 10% più povero si colloca all'11.6%: come si è già anticipato sopra, esso è inferiore a quello degli Stati Uniti e del Regno Unito che raggiungono rispettivamente il 15.9% e il 13.8%; tuttavia tale tasso è più elevato di quello della Francia (9.1%), della Germania (6.9%), della Svezia (5.2%) e del Giappone (4.5%). Anche l'applicazione di un altro indice, il Gini, porta alle medesime conclusioni in quanto nell'ordine si trovano gli Stati Uniti (40,8) al primo posto, seguiti da Italia e Regno Unito alla pari (36), mentre altri Stati dell'Europa mostrano delle cifre inferiori (per esempio Germania 28 e Danimarca 24).

I risultati riguardo alla *mobilità sociale* non sono certamente migliori per cui l'Italia viene ad occupare una delle posizioni più basse nel panorama dei Paesi avanzati (Abravanel, 2008). Indubbiamente, negli anni '60 nel periodo del "boom economico" si è realizzato in Italia un cambio epocale in quanto da società agricola si è trasformata in una industriale, dando luogo a una forte mobilità strutturale. Questo andamento non ha prodotto gli effetti aspettati perché le posizioni relative sono rimaste sostanzialmente inalterate, per cui si può dire che in generale ciascuno è rimasto al proprio posto. E i dati lo confermano perché per esempio la probabilità per i figli di operai nell'industria di giungere ad una posizione di responsabilità è del 13.3% rispetto al 14% della Francia, al 15.3% dell'Inghilterra, al 19.4% della Svezia e al 20.6% degli Stati Uniti. In altre parole, nel nostro Paese le famiglie delle classi sociali superiori si dimostrano particolarmente efficaci nel difendere i propri figli dal rischio di sbocchi sociali poco vantaggiosi. Anche dal punto di vista della mobilità intragenerazionale (le variazioni del reddito durante il corso della vita), oltre che di quella intergenerazionale (il confronto tra il reddito dell'individuo e quello della sua famiglia), la situazione non è migliore: infatti, le probabilità di raggiungere posizioni di responsabilità partendo dalla condizione di operaio sono del 3.2%, ma salgono al 10.6% nel-

l'Inghilterra, all'11% in Francia, al 12.8% negli Stati Uniti e al 14.3% nella Svezia.

Dall'esame dei dati e delle tendenze è possibile giungere una *prima conclusione* (Besozzi, 2009). Nel ripensare la relazione tra eguaglianza/equità e merito, bisogna liberare il campo dall'equivoco che per realizzare l'eguaglianza non si debba tener conto delle diversità tra le persone. Infatti, dietro questa impostazione si trova una concezione inadeguata di eguaglianza che la identifica con l'uniformità e quindi non è accettabile anche perché l'applicazione in concreto di questa visione non porta all'eliminazione delle disparità che, invece, tendono a conservarsi benché sotto nuove forme. In proposito è sufficiente richiamare i dati sulla frequenza dei vari tipi di secondaria superiore e trovare confermata una stretta relazione tra stratificazione sociale, scelte e risultati perché i diversi indirizzi accolgono studenti il cui retroterra familiare è correlato con il prestigio sociale della scuola a cui sono iscritti. In tale quadro non si può non concordare con la seguente osservazione: «Finora, la risposta agli abbandoni è stata "più scuola", ma questo equivarrebbe a dare ad un malato dosi maggiori di una medicina che ha già dimostrato di non fare effetto; più recentemente, si è pensato a "scuola diversa" (con i soliti rischi ideologici di percepire le diversità come disuguaglianze in una scala gerarchica) ma, a mio parere, la risposta giusta sarebbe una "non scuola" [...]» (Ribolzi, 2009, p. 98).

In questo contesto, va notato che, sebbene l'influsso dei fattori economici tenda a ridursi, tuttavia nelle ultime decadi si è accentuato quello del retroterra culturale della famiglia, in particolare del titolo di studio dei genitori. Pertanto si può affermare che la diversa condizione economica e in particolare culturale che caratterizza gli studenti tende a incidere fortemente sul merito di ciascuno allievo, per cui in Italia il sistema educativo continua a svolgere un ruolo di riproduzione del capitale culturale che ogni alunno si porta in classe. Ne segue che il problema di declinare insieme merito ed equità costituisce un *questione fondamentale* della nostra scuola.

2.2. *I concetti di eguaglianza/equità e meritocrazia: il quadro di riferimento*

Recentemente la parola *equità* si sta affermando sempre di più nella letteratura scientifica e nel dibattito politico al posto del termine eguaglianza (Benadusi, 2006; Ribolzi, 2009; Bottani, 2009). Alcuni autori hanno interpretato questo andamento come una manifestazione significativa del processo in atto nel mondo occidentale che avrebbe portato gradualmente, per opera dei partiti e dei movimenti neo-conservatori di destra, al superamento degli ideali egualitari, tanto esaltati nelle decadi '60 e '70. Per altri studiosi e, a mio parere, più correttamente si tratta invece della riproposizione in forma nuova della questione tradizionale della diseguaglianza. Da questo punto di vista, è possibile tracciare l'evoluzione a partire dalla metà del secolo scorso: negli anni '60 e '70 il nodo principale è stato il rapporto tra eguaglianza da una parte ed efficacia/efficienza dall'altra; le decadi succes-

sive dell'80 e del '90 si sono caratterizzate per la centralità che ha assunto il concetto di qualità; dalla fine del secolo scorso il dibattito si è concentrato sull'equità che non sostituisce i concetti di efficienza/efficacia e di qualità, ma cerca di assumerne gli aspetti positivi. Infatti, tali finalità non vanno considerate come tra loro opposte, ma piuttosto come complementari perché quando la scuola funziona in maniera soddisfacente, essa non potrà che raggiungere contemporaneamente sia l'equità sia l'eccellenza.

Come già si è osservato sopra, l'equità deve includere al suo interno la dimensione della *differenza*. Una concezione di equità che ignora la diversità può comportare una caduta dell'impegno delle persone perché, se queste vengono compensate nella medesima misura indipendentemente dallo sforzo che compiono, cesseranno di darsi da fare con un conseguente impoverimento della società che tra l'altro si ripercuoterà negativamente proprio sui meno abbienti. Un altro effetto sfavorevole può essere visto nella uniformità che, non riuscendo ad apprezzare le differenze, conduce ad un appiattimento generale nelle attività dei soggetti. In aggiunta l'egualitarismo, annullando le diversità nelle prestazioni scolastiche, tende a portare la selezione nel mercato del lavoro con evidente svantaggio soprattutto per i figli delle famiglie meno abbienti che non possono assicurare loro una permanenza lunga nel sistema educativo né contare su un consistente capitale sociale da utilizzare a loro favore; un altro effetto dell'egualitarismo può essere quello dell'elevarsi del livello dei titoli per entrare con successo nel mondo produttivo, ma le conseguenze sono altrettanto negative per i ceti più deboli che non si possono permettere di investire troppo a lungo in educazione. Una scuola equa al contrario deve essere capace di assicurare l'eguaglianza proprio a partire dalla differenza.

Secondo la tesi che qui si sta portando avanti, l'equità si pone in continuità con la eguaglianza e rappresenta un suo potenziamento mediante l'integrazione di aspetti rilevanti dei concetti di efficienza/efficacia, qualità e differenza. In altre parole, la *distinzione* tra eguaglianza ed equità non è di sostanza, ma va ricercata nella pluralità di prospettive che caratterizza la seconda. In ogni caso è anche importante situare l'equità all'interno delle *concezioni generali* che in proposito sono stati utilizzate nel campo della istruzione e della formazione (Meuret, 2006).

La prima da prendere in considerazione è offerta dall'*utilitarismo* che definisce l'equità in relazione al profitto che discende dall'entità complessiva di istruzione e di formazione offerta. Pertanto, la società è tenuta a sostenere economicamente gli studi di un allievo fino a quando il rendimento di un anno aggiuntivo di educazione non risulterà più basso del rendimento medio degli investimenti pubblici. L'equità viene garantita dall'applicazione del criterio appena richiamato in maniera uniforme a tutti gli studenti. È evidente che tale concezione implica effetti negativi per gli allievi che appartengono a famiglie degli strati sociali più bassi che non dispongono di risorse per sostenere autonomamente gli studi dei loro figli né di un elevato capitale sociale da mobilitare a loro favore.

La teoria di *Rawls* respinge decisamente l'utilitarismo in quanto questo assume come criterio fondamentale la produzione della utilità massima per la società nel suo complesso per cui i costi sopportati da alcuni sono compensati dai vantaggi di cui può beneficiare la maggioranza: ciò implica tra l'altro la creazione nella società delle due categorie dei vincenti e dei perdenti (Meuret, 2006; Ribolzi, 2009; Rawls, 1971). L'educazione al contrario deve mirare alla realizzazione di una giusta eguaglianza delle opportunità sociali, ma ciò non impedisce che le differenze economiche e sociali siano accettabili sempre che consentano di aiutare gli svantaggiati. Un'importante conseguenza di questo ragionamento è che risulta superata la concezione secondo la quale la società giusta deve essere strettamente egualitaria.

Secondo la teoria delle *sfere di giustizia* di Walzer le disparità nel campo scolastico possiedono una loro specificità propria che è indipendente rispetto a quelle riscontrabili in altri ambiti quali i sistemi culturali, sociali, economici e politici (Meuret, 2006; Walzer, 1983). Questo implica che il reddito e la collocazione di classe della persona non dovrebbero offrire vantaggi sul piano dell'istruzione e della formazione e a sua volta l'educazione non dovrebbe fornirne in termini monetari.

La *teoria della responsabilità* fa ricorso a due concetti quello di "talento", per indicare ciò di cui le persone non possono essere considerate responsabili, e di "sforzo", per significare tutto quello di cui possono essere ritenute responsabili (Meuret, 2006; Trannoy, 1999). L'equità richiede che le risorse siano distribuite in base ai due criteri: più precisamente nel campo scolastico si tratterebbe di realizzare una integrazione tra il principio della compensazione ("A sforzo eguale, effetto eguale") e di quello della ricompensa naturale ("A talento eguale, risorse eguali").

Da ultimo si può citare la teoria di *Sen* (Meuret, 2006; Sen, 1982 e 1992). Questa sottolinea che a ciascuna persona vanno garantite eguali capacità di realizzare quei modi di essere a cui attribuisce rilevanza per cui, per esempio, il soggetto possa attuare il modo di essere di "uscire di casa senza doversi vergognare" perché possiede competenze adeguate di lettura e scrittura. In particolare, nella situazione di complessità in cui ci troviamo attualmente, la società deve garantire a tutti le conoscenze e le competenze necessarie per poter padroneggiare tale condizione, indipendentemente dalle loro potenzialità di partenza e dalle loro motivazioni a riuscire.

In conclusione, anche in rapporto alle concezioni generali che in proposito sono state utilizzate nel campo della istruzione e della formazione si può dire che *tutte* quelle elencate possono dare un loro contributo rilevante alla definizione di equità. A mio parere, l'unica da escludere è l'utilitarismo.

Passando ora all'altro concetto in esame, quello di *meritocrazia*, esso sta ad indicare "un sistema di governo o di un'altra organizzazione basato sull'abilità dimostrata (merito) e sul talento piuttosto che su ricchezza ereditata, relazioni familiari e clientelari, nepotismo, privilegi di classe, popolarità o altri determinanti storici di potere politico o posizione sociale" o più semplicemente "che i migliori vanno avanti in base alle loro capacità e ai

loro sforzi, indipendentemente da ceto e famiglia di origine e sesso” (Abravanel, 2006, pp. 59 e 19; Fukuyama, 1996; Arrow et alii, 1999; Giddens, 1999; McNamee e Miller, 2004; Giddens and Diamond, 2005; Dench, 2006; Cortigiani, 2008a). Essa si poggia su *due sistemi di valore*: la massima responsabilizzazione delle persone e la garanzia di pari opportunità nella mobilità sociale. In questo quadro le conseguenze del merito e del demerito morale vanno assunte nella loro radicalità per cui non viene accettata l’idea di uno Stato compassionevole che tutela l’individuo anche da se stesso e ciò costituisce senz’altro un limite serio per chi concepisce il Welfare State come garante, nel rispetto del principio di sussidiarietà, della soddisfazione per tutti i cittadini dei bisogni fondamentali. I sostenitori della ideologia meritocratica fanno comunque notare che la concezione del merito morale senza compromessi ha il vantaggio di creare fiducia perché il cittadino, ritenendo il sistema giusto, è disponibile a collaborare attivamente al suo funzionamento, anche se non dovesse beneficiare direttamente dei risultati della sua cooperazione. Inoltre, la verifica nel concreto della realizzazione delle pari opportunità nella mobilità sociale farebbe sì che le persone accettino di buon grado le disparità esistenti nella società.

L’ideologia meritocratica è stata sintetizzata in *un’equazione* che si configura nei seguenti termini: $I(\text{intelligenza}) + E(\text{sforzo, impegno}) = M(\text{merito})$. La I può essere resa brevemente con “intelligenza”, ma il suo significato completo è più vasto e comprende tutte le qualità intrinseche di una persona e cioè “le sue capacità cognitive, come l’abilità nel capire, interpretare, analizzare e utilizzare in modo produttivo le informazioni, le capacità di intelligenza emotiva e di leadership, la forza di carattere” (Abravanel, 2006, p. 65). Esse sarebbero misurabili e prevedibili e molti Paesi hanno sviluppato una sorta di test nazionale standard per l’ammissione all’università sulla stregua del SAT degli Stati Uniti che può servire a verificare la I. A sua volta, la E sta a indicare il comportamento concreto della persona che si esprime nel suo sforzo e impegno sotto la spinta degli incentivi a competere, dato che l’essenza della società meritocratica è costituita dal libero mercato. I sostenitori di questa visione insistono inoltre sulla esigenza della misurabilità del merito senza la quale non si possono battere i legami di sangue e la cui eventuale vaghezza nei criteri comporterebbe una squalifica dello stesso merito e della sua validità. Per questo le società meritocratiche moltiplicherebbero gli sforzi per elaborare criteri di misura che siano credibili, certificati da fonti autorevoli e resi disponibili al pubblico.

Per rendere reali le pari opportunità nella mobilità sociale e farle toccare con mano da parte dei cittadini, i sostenitori della ideologia meritocratica intendono muoversi in due direzioni: la lotta ai *privilegi della nascita e alle rendite di posizione* da una parte e dall’altra l’impegno contro il *nepotismo*. Nel primo caso la strategia fondamentale è costituita dalla previsione delle tasse di successione non tanto per ragioni economiche quanto per motivi di natura simbolica, cioè allo scopo di convincere le persone a rinunciare a privilegi e a condizioni di monopolio economico e sociale perché

l'introduzione di tali tasse può offrire loro un segno credibile che il confronto sarà equo e che disporranno delle medesime opportunità degli altri. Un altro aspetto di questa cultura antiprivilegi è costituito dalla lotta al nepotismo che l'ideologia meritocratica considera come una specie di peccato mortale. Tuttavia, questa pratica non andrebbe confusa con la richiesta ai candidati a posizioni importanti di fornire informazioni e di accludere al proprio curriculum vitae lettere di raccomandazione da parte di persone che li conoscono: infatti, non bisognerebbe dimenticare che il capitale sociale di un individuo costituisce un aspetto rilevante del "merito" di una persona.

Sulla stessa linea si pongono la lotta ai *privilegi delle imprese* e la tutela degli interessi dei consumatori. Come si sa, l'ideologia meritocratica accetta la disuguaglianza purché sia garantita la parità di opportunità nella mobilità sociale; inoltre, un altro correttivo va visto nel fatto che se la distanza tra il gruppo dei più ricchi e quello dei più poveri cresce, deve contemporaneamente aumentare la media del benessere di tutti nel senso che si richiede che tutto il sistema sociale si avvantaggi della classe dirigente che essa produce. La strategia centrale viene identificata nella circolarità tra concorrenza e merito nel senso che la concorrenza si pone come fondamento del merito e questi si presenta come un acceleratore della concorrenza. Da tale punto di vista, la concorrenza e la lotta ai privilegi delle imprese comporterebbero due benefici: contribuiscono alla crescita del sistema economico, garantendo la possibilità per i più capaci di produrre benessere per tutti, e allo stesso tempo promuovono la fiducia nel valore del merito.

L'ideologia meritocratica utilizza l'*educazione* come una strategia centrale per realizzare le pari opportunità. In questo quadro i sistemi di istruzione e di formazione dovrebbero mirare a selezionare i più capaci e a valorizzare al massimo le doti e il merito di ogni allievo. Da tale punto di vista, le università sono chiamate a svolgere un ruolo fondamentale per preparare gli studenti a entrare nel mercato del lavoro con la preparazione più adeguata. Tuttavia, l'istruzione superiore non basta e l'ideologia meritocratica si sta rendendo conto di questo fatto e, perciò, punta sempre di più a rafforzare l'efficienza e l'efficacia dei livelli preuniversitari: senza questo tipo di intervento si corre il pericolo che gli alunni delle famiglie più svantaggiate non siano posti nelle condizioni di attuare pienamente le loro possibilità, privando tra l'altro tutto il sistema sociale del loro apporto.

Un altro tassello di questa visione è costituito dall'introduzione di un *Welfare State meritocratico*. Questo non dimentica i più deboli, ma si propone non solo di tutelare da situazioni problematiche le persone meno fortunate, ma anche e in primo luogo di spronarle ad assumere la responsabilità diretta del proprio riscatto e di avvalersi delle possibilità offerte dalla mobilità sociale. Indubbiamente, la più gran parte del Welfare rimane affidato all'ente pubblico, ma le prestazioni fornite tendono a perdere le caratteristiche dell'assistenzialismo per assumere le prerogative proprie di servizi di qualità. Concorrenza e produttività diventano le parole chiave e la filan-

tropia privata deve cercare di massimizzare i ritorni della solidarietà non solo con la carità, ma anche con l'eccellenza.

2.3. *Rapporti equità-merito: i possibili modelli educativi*

Si può partire da un estremo cioè dal modello *meritocratico puro* che tende a vedere tra merito ed equità un sorta di dilemma o di contraddizione (Benadusi, 2006; Meuret, 2006; Bottani e Benadusi, 2006; Ribolzi, 2009). L'assunto di base, del tutto discutibile, è che la scolarizzazione di massa avrebbe rinunciato all'eccellenza del sapere e al riconoscimento del merito, pur di realizzare gli ideali di eguaglianza e di democrazia. Tale modello attribuisce alla scuola come ruolo principale di identificare, valorizzare e premiare le doti degli studenti: questa finalità non ne metterebbe in discussione l'equità dato che viene assicurata l'eguaglianza nell'accesso, anche se poi l'educazione impartita tende a caratterizzarsi per una elevata selettività e una forte disparità nei risultati. Riguardo a questi ultimi va distinto: quando si tratta di esiti interni al sistema, cioè quelli espressi in termini di carriere scolastiche e/o di apprendimenti, il modello in questione ritiene sufficiente dal punto di vista dell'eguaglianza che essi siano proporzionali al merito di ciascuno; nel caso poi che si faccia riferimento ai risultati esterni, cioè ai vantaggi che le persone sono in grado di trarre dagli esiti negli studi ai fini del raggiungimento di altri benefici al di fuori del sistema di istruzione e di formazione, come per esempio nell'attività professionale, essi o non vengono presi in considerazione dagli studiosi sostenitori della meritocrazia pura perché il ruolo della scuola si è esaurito con la conclusione degli studi oppure anche a tale proposito si richiede che i benefici esterni siano proporzionali al merito.

Sul piano delle *strategie* concrete, questa concezione propone anzitutto che nel sistema educativo siano adeguatamente diffuse procedure valide di valutazione e di orientamento ed esige che le valutazioni scolastiche siano il più possibile oggettive: in altre parole, la presenza di un modello valido di valutazione viene a occupare una collocazione centrale. Dovranno essere creati indirizzi e scuole di eccellenza a cui possano iscriversi i più meritevoli e gli indirizzi devono restare aperti a tutti gli studenti con il solo limite delle congruenze delle attitudini e con la previsione della possibilità di rivedere le scelte. Un'altra strategia fondamentale è quella dell'assegnazione di premi e sanzioni in base al merito e al demerito.

I sostenitori del modello della meritocrazia pura si rendono conto che la gara per il conseguimento dei titoli potrebbe *non* essere *imparziale* nel senso che gli esiti scolastici potrebbero essere condizionati dal retroterra sociale ed economico delle famiglie degli studenti. A loro parere il problema è superabile mediante la previsione di borse di studio, cioè di incentivi economici, per gli studenti meritevoli, ma carenti delle necessarie risorse. Tuttavia, la concezione della meritocrazia pura non sembra rendersi conto che la gara potrebbe essere truccata per altre ragioni più complesse di quelle finanziarie quali: le carenze culturali dello studente che la scuola non percepisce

perché scambia l'eredità culturale con i talenti; o un atteggiamento discriminatorio nei confronti delle culture altre degli strati socialmente svantaggiati; o la premiazione di un talento che non è attribuibile allo sforzo dello studente che ne è in possesso.

I punti deboli dell'impostazione meritocratica pura hanno spinto gli studiosi a elaborare altre concezioni che riescono meglio a conciliare equità e merito. Tra di esse la più accettata è il modello dell'*eguaglianza sociale delle opportunità* (Benadusi, 2006; Meuret, 2006; Bottani e Benadusi, 2006; Ribolzi, 2009): in questo caso l'assunto di base è che la formazione dell'intelligenza dipende principalmente da fattori di natura sociale e culturale e che le disparità negli esiti scolastici fra studenti di ceti diversi vada attribuita alla differente qualità, socialmente condizionata, dei processi di socializzazione primaria o all'orientamento discriminante delle scuole che favoriscono la cultura di alcuni gruppi a danno di quella di altri. In ambedue le fattispecie le disparità sono da considerarsi ingiuste: pertanto, i sostenitori del modello in questione ritengono che per conciliare equità e merito la scuola deve cercare di realizzare la parità non tanto tra gli esiti di tutti gli studenti quanto tra i risultati medi degli alunni in base ai gruppi sociali più importanti quali le classi, gli strati, i generi, le etnie e le nazionalità.

Se riguardo agli *esiti* interni al sistema educativo, cioè quelli misurati in termini di carriere scolastiche e/o di apprendimenti, è sufficiente il raggiungimento di una eguaglianza almeno parziale tra gruppi diversi, quanto invece ai risultati esterni, cioè al raggiungimento di vantaggi che si pongono dopo la scuola, essi o non vengono tenuti in conto come nel caso della meritocrazia pura perché il compito equalizzante della scuola si è concluso con il termine degli studi, oppure si richiede la garanzia di una eguaglianza dei benefici tra adulti di gruppi diversi, a parità di istruzione. Inoltre, dal punto di vista del *trattamento* da assicurare all'interno del sistema di istruzione e di formazione viene respinta l'idea di equalizzare gli interventi perché manterrebbe inalterate le differenze socio-culturali di partenza tra studenti di ceti differenti, mentre è adottata l'idea della compensazione o "discriminazione positiva", cioè di scuole migliori per gli studenti svantaggiati, e di pedagogie non uniformi, ma diversificate e personalizzate, capaci di rispondere alle culture specifiche di individui e gruppi perché, come si è già osservato sopra, l'eguaglianza delle opportunità nell'istruzione significa eguale possibilità di essere trattati in maniera diversa per poter realizzare le proprie capacità. Altre strategie che sono state proposte all'interno del modello consistono nella promozione dell'educazione prescolastica e nel supporto alla famiglie in difficoltà durante la socializzazione primaria. Un'integrazione importante potrebbe venire dalla strategia della *soglia minima* che consiste nello stabilire un livello minimo di anni di istruzione, di titoli di studio e di competenze che tutti gli studenti devono conseguire in quanto se qualcuno di loro non potesse ottenerli, risulterebbe in pericolo di emarginazione dalla vita sociale.

Il modello della eguaglianza sociale delle opportunità presenta *due peri-*

coli che vanno accuratamente evitati. Anzitutto, la sua attuazione non deve mettere a rischio la realizzazione di altri principi inderogabili come i diritti della famiglia alla cura e alla socializzazione dei figli. Inoltre, «come ha osservato Dubet [...], “vinca il migliore”, ma anche “guai ai vinti”, è il compendio di questo approccio alla stessa stregua di ogni altro di tipo meritocratico» (Benadusi, 2006, pp. 27-28).

Questi limiti del modello dell'eguaglianza sociale delle opportunità hanno spinto gli studiosi ad evitare ogni realizzazione radicale della teoria e al tempo stesso a integrarla con altri principi di equità. In proposito si può ricordare l'impostazione che si ispira a Rawls, la cosiddetta *eguaglianza democratica delle opportunità*, che completa la precedente, affermando che ci si può allontanare dal principio dell'eguaglianza tutte le volte che si tratta di assicurare benefici agli svantaggiati. Un'altra integrazione importante va vista nella concezione della equità ispirata al valore del *rispetto*. Questa si muove in una duplice direzione: da una parte, essa propone che i sistemi di istruzione e di formazione cerchino di rispondere alla sfida delle diverse identità in una società sempre più pluriculturale e dall'altra che essi garantiscano non solo il conseguimento di soglie minime, ma anche di altre dimensioni spesso dimenticate come l'autostima. Inoltre, sul piano dei risultati esterni si pone l'obiettivo ambizioso di tutelare la dignità dei perdenti nella gara dell'istruzione.

Bibliografia

- ABRAVANEL R., *Meritocrazia*. Quattro proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto, Milano, Garzanti, 2008.
- ARROW K. et alii (a cura di), *Meritocracy and Economic Inequality*, Princeton, Princeton University Press, 1999.
- BENADUSI L., *Dall'eguaglianza all'equità*, in N. BOTTANI - L. BENADUSI (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson, 2006, pp. 19-38.
- BESOZZI E., *Senso e significati dell'istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione della differenza*, in "Notiziario - Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università", 34 (2009), n. 3, pp. 22-40.
- BOTTANI N., *Nessuna scuola è un'isola: come sviluppare l'equità tra le scuole*, in N. BOTTANI, *La scuola bene di tutti*, Bologna, Il Mulino, 2009, pp. 109-128.
- BOTTANI N. - L. BENADUSI (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson, 2006.
- CHECCHI D., *Uguaglianza ed equità nel sistema scolastico italiano*, in N. BOTTANI - L. BENADUSI (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson, 2006, pp. 115-127.
- COLEMAN J.S. et alii, *Equality of Educational Opportunity*, Washington, US Government Printing Office, 1966.
- CORTIGIANI P., *Il merito tra talento e impegno*, in "Rivista dell'istruzione", 6 (2008a), pp. 21-25.
- CORTIGIANI P., *Possono le scuole promuovere micro-politiche per il merito*, in "Rivista dell'istruzione", 6 (2008b), pp. 39-42.
- DENCH G. (a cura di), *The Rise and Rise of Meritocracy*, Chichester, Blackwell, 2006.
- DURU-BELLAT M. - B. SUCHAUT, *Organizzazione del sistema scolastico e disuguaglianze sociali di rendimento scolastico: gli insegnamenti dell'indagine PISA 2000*, in N. BOTTANI - L. BENADUSI (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson, 2006, pp. 101-113.
- FUKUYAMA F., *Fiducia. Come le virtù sociali contribuiscono alla creazione della prosperità*, Milano, Rizzoli, 1996.

- GELMINI M.S., *Relazione alla Commissione Cultura della Camera*, Roma, 10 giugno 2008.
- GIANCOLA O., *Equità e diseguaglianze in Europa e in Italia*, in L. BENADUSI - O. GIANCOLA - A. VITERITTI (a cura di), *Scuole in azione tra equità e qualità*, Milano, Guerini, 2008, pp. 57-77.
- GIDDENS A., *La terza via*. Milano, Il Saggiatore, 1999.
- GIDDENS A. - P. DIAMOND (a cura di), *The New Egalitarianism*, Malden, Polity Press, 2005.
- ISFOL, *Rapporto 2008*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2008.
- Human Development Report 2006*, in <http://hdr.undp.org/> (30.09.09).
- MALIZIA G., *Problemi e politiche della democratizzazione della scuola nei paesi industrializzati dell'occidente*, in "Orientamenti Pedagogici", 20 (1973), n. 3, pp. 387-407.
- MALIZIA G., *Solidarietà, eguaglianza delle opportunità ed educazione interculturale*, in "Orientamenti Pedagogici", 38 (1991), n. 2, pp. 501-508.
- MALIZIA G., *Diritto all'educazione*, in J.M. PRELLEZO - G. MALIZIA - C. NANNI (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Roma, LAS, 2 ed., 2008, pp. 330-332.
- MCNAMEE S.J - R.K. MILLER, *The Meritocratic Myth*, New York, Doubleday Books, 2003.
- MEURET D., *Valutare l'equità dei sistemi scolastici*, in N. BOTTANI - L. BENADUSI (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson, 2006, pp. 39-62.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. SERVIZIO STATISTICO, *La dispersione scolastica. Indicatori di base. Anno scolastico 2006/2007*, Roma, 2008.
- RAWLS J., *A Theory of Justice*, Cambridge, Harvard University Press, 1971.
- RIBOLZI L., *Più equità, più felicità? Equità del sistema formativo e ben-essere*, in L. CASELLI (a cura di), *La scuola bene di tutti*, Bologna, Il Mulino, 2009, pp. 83-108.
- SALVIA L., *L'Italia e l'ascensore sociale bloccato*, in "Corriere della Sera", (mercoledì 7 ottobre 2009), p. 13.
- SEN A., *Choice, Welfare and Measurement*, Oxford, Basic Blackwell, 1982.
- SEN A., *Inequality re-examined*, New York, Russel Sage Foundation, 1992.
- SINISCALCO M.T., *Merito ed equità nella scuola attraverso la lente OCSE*, in "Rivista dell'istruzione", 6 (2008), pp. 26-32.
- TRANNOY A., *L'égalisation des savoir de base., l'éclairage de la théorie de la responsabilité et des contrats*, in D. MEURET (a cura di), *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck, 1999, pp. 55-76.
- WALZER M., *Spheres of Justice*, New York, Basic Books, 1983.