Inserto

FORMARSI NEL CAMBIAMENTO

«Per intendere il passato, presente e futuro, bisogna fare come la volpe, che segue molte piste, non come il riccio, che scava sempre nella stessa direzione».

Cassese S., Una volta il futuro era migliore. Lezioni per invertire la rotta, i Solferini, 2021

NULLA SARÀ PIÙ COME PRIMA?

Una domanda che ormai è sulla bocca di tutti e in tutti gli ambienti.

RASSEGNA CNOS propone 9 voci per orientarsi:

poche parole consistenti e aggiornate da possedere, che possono aiutare a dipanare una matassa aggrovigliata. Nove voci compilate per l'anno 2023 e ditribuite nei tre numeri della Rivista focalizzate su: Contesto Italiano e Internazionale, Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, Processi Formativi.

CONTESTO ITALIANO E INTERNAZIONALE

1 Il 2023, l'anno europeo delle competenze

2. Lavoro e sistemi educativi: corrispondenze e discrasie
3. Politiche educative a livello mondiale

SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

1 Obbligo di istruzione e reddito di cittadinanza

2. Atlante del lavoro e delle qualificazioni
3. Orientamento: stato dell'arte e riforme in atto in Italia

PROCESSI FORMATIVI

1 Merito

2. Certificazioni delle competenze: situazione e sviluppi in Italia
3. Prevenzione e contrasto del bullismo e cyberbullismo

Il 2023, l'anno europeo delle competenze

Dario Eugenio Nicoli
Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia

La dedicazione dell'anno europeo è una preziosa occasione per una ricognizione delle teorie e dei dispositivi operativi che prendono il nome di "modelli delle competenze", che dalla loro origine hanno via via acquisito di importanza, suscitando inoltre un ampio dibattito anche con posizioni fortemente discordanti.

Questa scheda ha l'intento di chiarire il percorso storico, riflettere sulle teorie sottostanti per poi suggerire tre vigilanze al fine di evitare altrettante derive che ne oscurano il valore.

Introduzione

"Competenza" è un termine polisemico e mutevole che indica la qualità della persona che sa orchestrare le risorse a disposizione (conoscenze, abilità e caratteristiche personali), ed acquisirne di nuove nel corso dell'azione, allo scopo di portare a termine positivamente dei compiti-sfida risolvendo i problemi via via incontrati, in coerenza con le aspettative degli stakeholder e con i criteri di qualità del campo di intervento.

L'"essere competente" è un giudizio sociale riferito ad una persona che, a seguito di un'osservazione fondata su un metodo rigoroso del suo modo di agire di fronte a sfide, compiti e problemi, ne riconosce ed attesta le padronanze e le conferisce una reputazione di affidabilità. Tale giudizio può essere supportato da una certificazione ad hoc elaborata da un organismo o un professionista qualificato a tale scopo.

Origine e "fortuna" del termine

La nozione "competenza" così come la conosciamo nasce in Canada alla fine della Seconda guerra mondiale, quando era necessario inserire nel mondo del lavoro i militari che avevano appreso conoscenze e capacità nei diversi reparti dell'esercito (si pensi alla motoristica, alle telecomunicazioni, ai radar…) ma che non erano in possesso dei titoli di studio formali. Si procedette quindi secondo il metodo della corrispondenza basata non sui programmi bensì sui requisiti performativi del profilo finale di riferimento.

La fortuna di questo termine emerge dagli anni '80 nel mondo economico, quando la rivoluzione dell'automazione, dell'informatica e della telematica portò ad una stagione di ristrutturazione delle imprese ed in parte delle burocrazie

pubbliche. Il progressivo abbandono del modello tayloristico di organizzazione del lavoro comportò la necessità di trovare un termine alternativo a quello di "mansione", in grado di rappresentare la nuova realtà che richiedeva al soggetto umano una implicazione più ampia, non più solo esecutiva ma anche cognitiva, di controllo dei processi automatizzati, riflessiva e cooperativa.

Un altro fattore che ha contribuito alla diffusione del termine c. è rintracciabile nel movimento del "Total Quality Management" originato negli anni '50 negli Usa ed in Giappone, dalla cui matrice è scaturita una stagione di rinnovamento delle organizzazioni e dei metodi di gestione del personale miranti al coinvolgimento ed alla mobilitazione dei dipendenti entro un programma di riduzione degli sprechi e di ottimizzazione degli sforzi, ma anche le norme volontarie ISO 9001 mirate ad attestare da parte delle organizzazioni l'adozione di approccio di gestione totale della qualità, norme che però portano con sé il pericolo di ingabbiare in un dispositivo burocratico lo spirito originario del TQM.

Ancora, la fortuna del termine c. venne aumentata dalla globalizzazione, specialmente dalla necessità, da parte di organismi internazionali o partenariati economici e politici di Stati come l'Unione Europea, di adottare sistemi di "normalizzazione" dei requisiti delle figure professionali per garantire una confrontabilità dei titoli di studio. Ne deriva un "modello delle competenze" applicato ai sistemi formativi ed in parte ai servizi per il lavoro, che prevede un dispositivo per schede ("formati") basato su cinque tappe:

- ✓ la descrizione dei requisiti della figura di riferimento;
- ✓ l'individuazione delle componenti e delle loro caratteristiche;
- ✓ la raccolta delle evidenze delle competenze;
- ✓ la loro valutazione in base a rubriche;
- ✓ la loro certificazione.

I modelli selettivi e quelli formativi

La grande maggioranza delle definizioni e delle manualistiche pratiche si possono aggregare entro la categoria dei modelli *high stakes*[1] (o *selettivi*). Essi si fondano su un paradigma teorico individualistico e su quella che possiamo definire la "catena del successo", garantita dal nesso rigidamente causale tra le caratteristiche individuali selezionate come rilevanti e le performance portate a termine dal soggetto spe-

[1] *The Global Testing Culture shaping education policy, perceptions, and practice, Symposium Books, Oxford studies in comparative education*, Trad. Tiziana Pedrizzi, Adiscuola, http://adiscuola.it/rivista-telematica-adi-novembre2019/3-la-cultura-globale-della-valutazione-standardizzata/.

cie nell'ambiente di lavoro, infine sulla misurabilità delle stesse c. in base ad un costrutto tecnico rigoroso. La definizione più nota, quella di Spencer e Spencer, comprende tutte e tre questi fattori; essi scrivono infatti che la competenza è: «una caratteristica intrinseca individuale che è causalmente collegata ad una performance efficace o superiore in una mansione o in una situazione, e che è misurabile sulla base di un criterio prestabilito» (Spencer & Spencer 1995, p. 30).

Altri autori criticano l'idea che esista un rapporto causale univoco tra il possesso di requisiti "certi" e le performance di successo e propongono altre metodologie riconducibili ai modelli *light e supportivi* (o formativi) in quanto mirano a fornire ai diversi attori in gioco evidenze e riflessioni che li aiutino a prendere consapevolezza delle dinamiche di apprendimento e ad adottare una gestione più appropriata dell'organizzazione e delle risorse umane che vi cooperano.

– Bandura propone una visione olistica del modo in cui si apprende, ponendo l'accento sulla capacità di orchestrazione di abilità cognitive sociali e comportamentali al servizio di innumerevoli obiettivi, espressi in diverse circostanze, mettendo in luce l'importanza dell'apprendimento sociale che alimenta il comportamento morale e che suscita il senso di autoefficacia che deriva dalla consapevolezza del soggetto e dalla sua convinzione di influire sul contesto in cui vive.
– Engestrom propone un metodo di rilevazione che non solo non fa uso di reattivi psicologici per rilevare le caratteristiche individuali, ma nega che una sola prestazione possa essere rappresentativa della competenza; egli sostiene che solo lo studio prolungato nel tempo dei contesti in cui la persona si mette in gioco, mobilitando i propri strumenti professionali ed in stretta interazione con altri colleghi, può garantire una visione appropriata delle competenze del soggetto. L'attenzione va concentrata in particolare sull'apprendimento espansivo, che consiste nella capacità del soggetto nell'andare oltre l'informazione data, "attraversando i confini" e mostrando di sapere affrontare problemi nuovi e costruire nuovi modi di soluzione degli stessi.

Tre vigilanze

Dalla storia dei sistemi basati sulle competenze emerge la conferma della polisemia del concetto-base cui essi fanno riferimento, la consapevolezza dei limiti dei costrutti riferibili a tale categoria di modelli, ma anche l'importanza di mantenere sempre aperta la ricerca ed il reciproco confronto sui fondamenti e sugli esiti della loro applicazione nei diversi contesti, evitando in tal modo di perseguire un'impossibile riduzione ad un unico dispositivo

imposto a tutti gli attori per via legislativa o per via volontaria.

Da qui la necessità di tre vigilanze:

1. *Vigilanza epistemologica*: essa ha lo scopo di evitare che, quando il "sapere esperto" (*savoir savant*) diviene oggetto di insegnamento (*savoir à enseigner*), la conoscenza non venga travisata in funzione della sua formalizzazione, perdendo così il peculiare progetto conoscitivo e culturale che garantisce una profonda solidarietà tra le idee fondanti e le strutture pragmatiche. Le ricerche OCSE dimostrano che molti Paesi in cui si applicano dispositivi per competenza presentano curricoli "larghi un chilometro ma profondi un centimetro", segnati quindi da superficialità oltre che divenendo eccessivamente legati alle mutevoli mode educative del momento. Da qui la necessità di avere presenti, soprattutto in educazione ma anche nei contesti di lavoro, i nuclei fondanti del sapere che conferiscono profondità all'esperienza culturale del soggetto in quanto possiedono un valore strutturante e generativo di conoscenze, oltre che consentendogli di familiarizzare col mondo della cultura viva.
2. *Vigilanza formativa o "umana"*: si tratta di guardarsi da: «un atteggiamento fortemente riduzionista, che si esprime attraverso la tendenza a reificare, materializzare e classificare fenomeni complessi trattandoli come se fossero entità concrete» (Cepollaro 2008, p. 77), finendo così per creare dispositivi tesi a conformare l'individuo alle prescrizioni piuttosto che ad emanciparlo ampliando le possibilità di esercizio positivo della libertà. Anche per evitare che la recente introduzione delle "soft skill" si risolva nell'aggiunta agli apparati esistenti di ulteriori *format e rubriche* gestite sempre in chiave prestativa e misurativa, occorre porre attenzione all'importanza dei valori e degli atteggiamenti, come pure dell'affezione esistenziale che, suscitando le forze di vita, mette in moto le forze di conoscenza dei discenti.
3. *Vigilanza realistica o anti-burocratica*: occorre riconoscere che, anche aldilà delle intenzioni dei teorici e degli organismi proponenti, buona parte dei "modelli delle competenze" si sono risolti in una nuova burocrazia dei format da compilare, con l'inesorabile slittamento del focus dalla realtà della persona competente al documento attestativo, creando in tal modo un "doppio" insegnante ed una "doppia" organizzazione. Per ovviare a questa grave deviazione, occorre procedere verso dispositivi che traggono forza dal sentimento della pienezza degli insegnanti e delle altre figure coinvolte, ed insieme dall'adozione di un profilo di organizzazione dotata di un'anima.

Bibliografia

Ajello A.M., *La competenza*, Bologna, Il Mulino, 2002.

Bandura A., *Conclusion: Reflections on Non-Ability Determinants of Competence*. In Sternberg R. and Kolligian J., Eds., *Competence Considered*, New Haven, Yale University Press, 1990, pp. 315-362.

Boyatzis R.E., *The competent manager: a model for effective performance*, New York, NY, Wiley, 1982.

Cepollaro G., L*e competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*, Milano, Guerini e Associati, 2008.

Engeström Y., *Developmental Work Research. Expanding Activity Theory In Practice*, Berlino, ICHS, 2005.

Le Boterf G., *Repenser la compétence*, Paris, Éditions d'Organisations, 2008.

McClelland D.C., *Human motivation*, Morristown, NJ, General learning Press, 1973.

Pellerey M., *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.

Rey B., *La notion de compétence et formation. Enjeux et problèmes*, Bruxelles, De Boeck, 2014.

Spencer L.M., Spencer S.M., *Competenza nel lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 1995.

Obbligo di istruzione e reddito di cittadinanza

Giulio M. Salerno
Università di Macerata

Come noto, con la legge di bilancio per il 2023 (più esattamente la legge 29 dicembre 2022, n. 197) sono state introdotte numerose modifiche al "reddito di cittadinanza", ossia quel particolare beneficio economico introdotto nel 2019 (più esattamente con il decreto-legge 28 gennaio 2019, n. 4, convertito in legge con modificazione dalla legge 28 marzo 2019, n. 26) come "*una misura di contrasto alla povertà, alla disuguaglianza e all'esclusione sociale volta a garantire il diritto al lavoro e a favorire il diritto all'informazione, all'istruzione, alla formazione, alla cultura mediante politiche finalizzate al sostegno economico e all'inserimento dei soggetti a rischio di emarginazione nella società e nel mondo del lavoro e garantire così una misura utile ad assicurare un livello minimo di sussistenza, incentivando la crescita personale e sociale dell'individuo*" (così testualmente nelle premesse al d.l. n. 4/2019).

Tra le modifiche introdotte una appare di particolare rilievo dal punto di vista sociale, quella cioè che prescrive un'apposita condizionalità cui è subordinata l'erogazione del beneficio economico in questione: dal 1° gennaio 2023 tutti i beneficiari tra i 18 e i 29 anni che non hanno già adempiuto all'obbligo di istruzione (quell'obbligo, cioè che è previsto nell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296, e che consiste nell'istruzione impartita per almeno dieci anni e finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età), sono tenuti all'iscrizione e alla frequenza di percorsi di istruzione degli adulti di primo livello (quelli cioè previsti dall'articolo 4, comma 1, lettera a), del regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263), o comunque di percorsi "*funzionali all'adempimento del predetto obbligo di istruzione*" (vedi art. 1, comma 316, primo periodo, legge n. 197/2022). Considerata l'ultima precisazione, allora, è evidente che la condizionalità in questione si deve ritenere assolta non solo con l'iscrizione e la frequenza dei percorsi offerti dai CPIA, ma anche con l'iscrizione e la frequenza di qualunque altro percorso di istruzione e formazio-

ne che sia "funzionale" all'adempimento dell'obbligo di istruzione, ivi compresi, quindi, i percorsi di IeFP erogati pressi i Centri di Formazione Professionale accreditati dalle Regioni.

Come detto all'inizio, l'introduzione del rapporto di condizionalità tra obbligo di istruzione e reddito di cittadinanza si presenta come una novità molto rilevante dal punto di vista delle politiche sociali, e, in particolar modo, circa la configurazione del sistema - o meglio, allo stato dell'arte, di quel conglomerato - costituito dalle azioni, dalle strumentazioni e dalle risorse che sono messe in campo, con varie modalità e con molteplicità di visioni e approcci, dalle pubbliche istituzioni italiane in nome delle "politiche attive del lavoro". Certo, in tante delle formule attuative delle politiche attive del lavoro non è mancato il riferimento all'aspetto formativo in collegamento con l'inserimento nel mondo del lavoro, oppure l'aggiornamento o ancora la riqualificazione professionale. Per lo più, ciò è avvenuto mediante il ricorso a formule organizzatorie non coerenti con l'assetto ordinamentale dei percorsi scolastici e formativi offerti dalle istituzioni a ciò preposte, ma non sono mancati esempi - come nel caso di garanzia giovani - in cui l'offerta formativa ordinamentale, seppure orientata in senso più marcatamente professionalizzante, è stata specificamente valorizzata. Anche nella recentissima esperienza di GOL, poi, la partecipazione a percorsi formativi si è essenzialmente tradotta nell'introduzione di formule modulari - quasi personalizzate - che non possono essere neppure confrontate con il "peso", anche in termini di esiti formativi conclusivi, dei percorsi ordinamentali.

Viceversa, con l'inserimento della predetta condizionalità viene ad emergere un'ulteriore aspetto che sembrava, in verità, sinora obliterato: la presenza di una quota non irrilevante di cittadini che, trovandosi in quella fascia d'età (18-29 anni) cui si riferiscono non pochi strumenti di incentivazione pubblica collegati all'inserimento del mondo del lavoro anche mediante formule di apprendimento e formazione (si pensi, ad esempio, all'apprendistato professionalizzante), risultano ancora inadempienti rispetto all'obbligo di istruzione. Secondo i dati comunicati nel novembre 2022 dal Ministro per l'istruzione e il merito, Giuseppe Valditara, su 364.101 percettori di reddito di cittadinanza che si trovano nella fascia tra i 18 e i 29 anni ben 11.290 non hanno conseguito nessun titolo di studio o hanno concluso soltanto la scuola primaria, mentre per altri 128.710 ci si è fermati alla scuola secondaria di primo grado.

Insomma, il quadro risultante appare ancora molto sconfortate, risultando largamente disatteso un dovere costituzionale, quello concernente l'istruzione obbligatoria che è previsto dall'art. 34, secondo

comma, della Costituzione. E allora, si è deciso che la misura di solidarietà economica costituita dal reddito di cittadinanza - e che dunque è giustificata dall'impegno che è posto in capo a tutta la Repubblica dall'art. 3, secondo comma, Cost. - vada accompagnata dalla contemporanea richiesta di adempimento di un dovere di solidarietà sociale, quello cioè di frequentare i percorsi funzionali all'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Tale impostazione, a ben vedere, può essere accostata ad un ulteriore condizionalità introdotta sempre con la legge di bilancio per il 2023, quella che prevede che, sempre dal 1° gennaio 2023, tutti i soggetti tenuti agli obblighi relativi al Patto per il Lavoro e al Patto per l'inclusività, come previsto dalla disciplina del reddito di cittadinanza, devono essere inseriti, per un periodo di 6 mesi, in un corso di formazione o di riqualificazione professionale. In altre parole, all'acquisizione del beneficio economico in questione si deve accompagnare la concreta manifestazione della volontà di completare l'istruzione obbligatoria o comunque di accrescere le competenze professionalizzanti.

Va precisato che la legge di bilancio per il 2023, poi, rinvia ad un apposito atto interministeriale, che tuttavia non è stato ancora adottato, e cioè ad un protocollo stipulato dal Ministero dell'istruzione e del merito e dal Ministero del lavoro, l'individuazione delle "azioni" volte a facilitare le iscrizioni ai percorsi di istruzione erogati dai centri provinciali per l'istruzione degli adulti "e, comunque, per l'efficace attuazione" delle predette disposizioni (vedi art. 1, comma 316, secondo periodo, legge n. 197/2022).

Infine, utilizzando una clausola di invarianza finanziaria che molto frequentemente ricorre nella legislazione nazionale al fine di non incrementare il debito pubblico, la stessa legge impone che tutto ciò debba avvenire a costo zero, in quanto si prescrive che le amministrazioni pubbliche interessate provvedono alle predette attività "*nell'ambito delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente e, comunque, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica*". Questo aspetto, tuttavia, se appare rilevante dal punto di vista relativo alla complessiva sostenibilità di tale prescrizione, non sembra porre ostacoli in ordine alla possibilità di attivare, ad esempio, specifici percorsi formativi rivolti a tale platea di destinatari qualora siffatta erogazione richiedesse l'erogazione di apposite risorse finanziarie, in quanto tali risorse dovrebbero essere sempre tratte dalle già presenti disponibilità di bilancio delle amministrazioni pubbliche competenti.

È allora evidente che, se il principio introdotto con la recente normativa appare senz'altro condivisibile anche in considerazione dei doveri costituzionali che gravano su ogni

cittadino, ciò che va affrontato con decisione è il profilo della concreta fattibilità. In altri termini, stabilita la necessità di iscriversi e frequentare percorsi finalizzati all'assolvimento dell'obbligo formativo, appare allora indispensabile il perseguimento del necessario obiettivo di un complessivo consolidamento dei CPIA e soprattutto assicurare la coerenza tra le modalità organizzative attualmente utilizzate nell'erogazione dei percorsi dei CPIA, e le condizioni per l'effettivo assolvimento dell'obbligo imposto ai percettori del reddito di cittadinanza. Si è suggerito, ad esempio, la predisposizione di percorsi accessibili "a scorrimento", senza cioè aspettare l'inizio ordinariamente stabilito per ciascuna annualità. Ma su questo aspetto, più che ipotizzare formule innovative di non facile implementazione nelle strutture organizzate secondo l'assetto scolastico, sarebbe allora meglio ricorrere ai percorsi della IeFP, dato che quest'ultima, per sua natura, è strutturalmente meglio adatta e adattabile alle particolari esigenze di flessibilità che sono imposte dall'innovazione che qui si commenta.

Breve Bibliografia

Cerri A., *Doveri pubblici*, in Enc. giur. Treccani, Roma, 1988, 1 ss.

Cerrone F., *Genealogia della cittadinanza*, Roma, 2004

Cerrone F., *La cittadinanza e i diritti*, in Nania R.-Ridola P., *I diritti costituzionali*, II ed., Torino, 2006, 277 ss.

Lombardi G., *Obbligo scolastico e inderogabilità dei doveri costituzionali*, in Rass. dir. pubbl. 1968, 667 ss.

Lombardi G., *Doveri pubblici (dir. cost.)*, in Enc. dir., Aggiornamento VI, Milano, 2002, 357 ss.

Tarli Barbieri G., *Doveri inderogabili*, in Cassese S., diretto da, Dizionario di diritto pubblico, III, Milano, 2006, 2066 ss.

Zoll R., *Solidarietà*, in Enc. sc. soc. Treccani, 8, Roma, 1998, 240 ss.

Merito

Guglielmo Malizia
Università Pontifica Salesiana di Roma

Incomincio con una precisazione: il concetto di merito, come quello di meritocrazia, è tutt'altro che chiaro. Tale vaghezza si spiega per il fatto che, se viene riferito, come nel nostro caso, al sistema educativo, esso dipende dalle idee che abbiamo di una buona scuola o di una buona FP. La medesima osservazione va ripetuta riguardo alla parola meritocrazia la cui concezione è condizionata dalle nostre opinioni su cosa costituisca una buona società. Pertanto, si capisce che la focalizzazione esclusiva sul conseguimento di risultati positivi, come si tende spesso a fare, può risultare discriminatoria per chi non possiede i mezzi per ottenerli per motivi indipendenti dalla loro volontà o impegno.

Certamente la definizione tradizionale di merito include talento e impegno. Già queste parole ci devono mettere all'erta perché premiare il merito vuol dire premiare il talento che è costituito da caratteristiche ereditarie, indipendenti dal nostro controllo su cui, però, secondo vari sociologi, incidono anche le condizioni socio-economiche e culturali della famiglia. Si comprende allora come mai i bambini delle famiglie abbienti risultano già bravi prima di andare a scuola.

Il merito appena definito non va confuso con il successo perché al verificarsi di quest'ultimo concorrono tante cause che sono tutt'altro che meritorie quali la fortuna, il supporto di altri, le situazioni di partenza. La medesima distinzione va posta tra demerito e fallimento.

Queste precisazioni non vogliono significare che si sia favorevoli a una scuola in cui dominano il nepotismo, i privilegi ereditati e le rendite di posizione. Esse vorrebbero aiutare a capire le ragioni più profonde del merito e delle difficoltà che gli alunni provano a scuola in modo da poter adottare strategie adeguate ad assicurare a tutti le condizioni per uno sviluppo pieno delle loro potenzialità.

L'ideale meritocratico a livello societario consiste nella proposta di un ordine in cui ogni persona è messa in grado di raggiungere la collocazione più elevata che corrisponde alle proprie doti. Significa anche il riconoscimento da parte di tutti per quello che si è indipendentemente dalle circostanze casuali della nascita e della vita. In breve, si tratta di una società in cui

con il duro lavoro chiunque può farcela.

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, 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 da 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 e la diffusione dei movimenti populisti sarebbe da attribuire pure a tali situazioni.

Certamente, nessuno pensa di sostituire l'ideale meritocratico con il familismo o il classismo. 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. Pertanto, non si deve delegittimare moralmente il successo individuale 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 nell'ideale meritocratico se si vuole che questo si realizzi in modo soddisfacente.

Pertanto, bisognerebbe correggere in senso solidaristico la concezione meritocratica adottando 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 lo è 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.

Da ultimo, passo ad esaminare la questione più importante in tema di merito secondo la prospettiva di questa Rivista e che riguarda i rapporti con l'equità educativa. Per una trattazione adeguata dell'argomento bisognerà richiamare sinteticamente l'evoluzione che si è verificata relativamente

all'eguaglianza delle opportunità scolastiche e formative. Il modello di organizzazione che ha dominato nei Paesi sviluppati 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. In pratica si aveva da una parte la scuola elementare per la massa degli operai, mentre per gli studenti della classe dirigente erano predisposti l'insegnamento secondario umanistico e l'università. La terza via venne progettata per la classe che era incominciata a 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 dell'eguaglianza delle opportunità è nata come reazione al modello precedente di una scuola classista e ha dominato nel campo teorico e delle realizzazioni pratiche fino agli anni '70 del secolo scorso. 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. In breve, la concezione in esame attribuisce all'istruzione e alla formazione un ruolo relativamente passivo: la sua 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. La ricerca e l'esperienza hanno evidenziato 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.

La seconda concezione cosiddetta "sociologica" o "radicale" dell'eguaglianza delle opportunità scolastiche e formative è emersa da una considerazione critica dei risultati delle politiche della posizione "liberale". 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 e nella formazione non significa eguaglianza di trattamento, ma eguale possibilità di essere trattato in maniera diversa per poter realizzare le proprie capacità.

A partire dagli anni '80 si è gradualmente realizzato un allargamento del principio dell'eguaglianza delle opportunità educative, caratterizzato sino ad allora prevalentemente dai tratti della quantità, dell'uniformità e dell'unicità, in modo da 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.

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'uniformità 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.

Il principio in esame, 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 per assicurare una parità sostanziale tra l'uomo e la donna. Nel medesimo ambito rientra l'educazione interculturale che consiste nella messa in rapporto delle culture, nella comunicazione reciproca, nella interfecondazione, mentre esclude l'assimilazione. Va richiamato anche il principio della integrazione dei disabili nella scuola ordinaria, che significa: rispondere ai bisogni di tutti gli alunni e di ciascuno; dare risposte differenziate perché gli alunni sono diversi; fornirle generalmente all'interno della scuola ordinaria.

Attualmente i sistemi educativi sono ancora in una fase di passaggio dalla scuola uniforme e eguale per tutti alla scuola per tutti e per ciascuno per cui, anche se in misura diversa non riescono a realizzare l'equità scolastica che significa al tempo stesso riconoscimento del merito e attuazione di una piena inclusività.

Bibliografia

Abranavel R., *Meritocrazia*, Milano, Garzanti, 2008.

Benadusi L. - O. Giancola, *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).

Lavazza A., *Se il trionfo della meritocrazia porta ad una società meno equa*, in «Avvenire», (19.05.2021), p. 3.

Malizia G. - G. Lo Grande, *Sociologia dell'istruzione e della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

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).

Saccò P., *Il filosofo Sandel. Credere di essere autosufficienti. Così la meritocrazia ci inganna*, in «Avvenire», (07.05.2022), in https://www.avvenire.it/opinioni/pagine/credere-di-essere-autosufficienti-cos-la (consultato il 03.02.2023).

Sandel M. *La tirannia del merito*, Milano, Feltrinelli, 2021.