

La scuola «democratica» è ancora una scuola «giusta»? Le tentazioni della meritocrazia

Giuseppe Tognon

Abstract

La tentazione meritocratica è una malattia mortale della scuola democratica contemporanea. Quando pretende di diventare principio politico essa distrugge lo spirito democratico perché distrugge il principio di uguaglianza che è indispensabile per mantenere viva la dimensione civile dell'istruzione. Il principio dell'istruzione per tutti e quello dell'egualitarismo assoluto su cui si è costruita la scuola democratica del Novecento non riescono più a sostenere l'idea di giustizia perché la cultura economica fa della competizione il valore principale. Costruire una cultura del merito che non ceda alla tentazione meritocratica è indispensabile per la costruzione di un nuovo patto civile tra persone istruite. L'insuccesso a scuola è un fenomeno ben noto e studiato, mentre poco si è studiato come nella scuola si costruisce il sentimento per la giustizia che è fondamentale per non considerare la società democratica una semplice associazione di interessi e di egoismi.

Parole chiave:

democrazia, politica scolastica, giustizia, meritocrazia, merito

The temptation of meritocracy is a fatal disease of the contemporary democratic school system. When turned into a political principle, meritocracy destroys the democratic spirit and the principle of equality that is essential to keep the civic dimension of education alive. The principle of education for all and that of absolute egalitarianism, on which the democratic school of the twentieth century was built, can no longer support the idea of justice, because today the culture of economics has transformed competition into a core value. In order to find a new civic pact between educated people it is essential to build a culture of merit that will not surrender to the temptation of meritocracy. Failure at school is a well-studied phenomenon, while little has been said on how school helps building the feeling of justice that is fundamental to avoid considering democratic society a simple association of interests and egoisms.

Key words:

democracy, school policy, justice, meritocracy, merit

7

studi e ricerche

La scuola «democratica» è ancora una scuola «giusta»?

Le tentazioni della meritocrazia

Premessa

8

C'è qualche cosa che non funziona più come una volta nell'equazione politica e sociale dell'istruzione per tutti come frontiera ed insieme compimento della democrazia. È legittimo porsi la domanda se la scuola "democratica" sia una scuola "giusta", cioè se la scuola così come la conosciamo e la pratichiamo nelle democrazie sviluppate corrisponda ancora all'idea di società che è all'origine del nostro patto civile. La scuola come "bene comune" (De Giorgi, 2010; Scholé, 2009) non può più essere la scuola tradizionale che ambisce a risollevarle le sorti delle classi sociali svantaggiate senza tuttavia intaccare le rendite culturali e di potere di quelle tradizionalmente agiate e al comando nella società, come è stato principalmente in Europa per almeno un secolo. Fino a quando nelle società la distanza tra gli ultimi e i primi era, in verticale, ampia quanto in orizzontale lo era l'ampiezza della base da istruire, il modello scolastico, pur con molte difficoltà, teneva ed ha contribuito, grazie all'alfabetizzazione di massa, a fare dell'uguaglianza un pilastro delle democrazie. Con l'alfabeto per tutti e con l'avvento di una nuova classe media; con la radicale trasformazione del mercato del lavoro e la svolta tecnologica che ha interessato i paesi industrializzati, nel secondo dopoguerra sono radicalmente cambiati i termini della questione democratica e i sistemi scolastici sono entrati in crisi. L'egualitarismo di massa è ormai una prospettiva impraticabile, mentre l'uguaglianza resta ancora la premessa morale indispensabile per poter operare secondo giustizia.

Se si riflette con attenzione, la scuola dell'egualitarismo non è mai esistita o comunque è definitivamente tramontata. In uno scenario del mercato del lavoro assolutamente inedito, l'espansione scolastica non garantisce più lo sviluppo dell'uguaglianza delle opportunità, perché la mancata crescita del lavoro intellettuale o qualificato si incrocia con il venir meno del lavoro in generale e con l'inflazione dei titoli di studio (Cobalti, Schizzerotto, 1994). Ridistribuire l'istruzione senza espanderla "all'ingrosso" è ormai una priorità, rispetto alla quale però non è possibile ricorrere a scorciatoie antidemocratiche.

Solo la scoperta di un altro modo di concepire la scuola e l'approfondimento di tematiche legate allo sviluppo dell'intelligenza, all'alfabetizzazione emotiva e relazionale e alla cultura delle competenze – non più soltanto delle conoscenze codificate – ha permesso alla scuola di massa di sopravvivere alla crisi del fondamento sociale e politico per il quale era stata concepita, scoprendo tuttavia il fianco a tutta una serie di critiche, prima fra tutte quella di non trasmettere più né valori né conoscenze sufficienti a reggere la competizione tra pari. È entrato in crisi anche il modello americano di una scuola per

l'integrazione civile: il mito espresso da Dewey di una scuola democratica come *way of life*, un modo di essere che informa tutta la vita della comunità, che nella classe trova la propria "chiesa" civile e dove la condivisione di valori e la solidarietà si traduce nell'impegno a superare gli egoismi e le differenze sociali, non è più sufficiente ad assicurare quella uguaglianza nelle opportunità che è alla base di tutti i sistemi liberali. Quel mito conserva ancora una grande importanza dal punto di vista ideale, ma è corroso dalla ripresa di numerose forme di elitismo che hanno nell'istruzione il principale terreno di cultura, non solo negli Usa (Bowen, Kurzweil, Tobin, 2006) ma in molte aree del mondo, come l'Asia o l'America Latina (Baeza Correa, 2015). La difficoltà non viene dunque dall'idea di scuola così come espressa in tutte le norme fondamentali della maggioranza dei paesi, ma piuttosto dalla trasformazione dell'ideale democratico in chiave oligarchica o tecnocratica: la scuola è la sede in cui viene meno lo spirito *per la giustizia*, sopravanzato da una drammatica divisione sociale che ha alimentato il mito dell'eccellenza e della meritocrazia a discapito di quello dell'accoglienza e dell'inclusione. Il segregazionismo tipico delle società multietniche, uscito dalla porta sulla base di una intensa lotta per i diritti civili dei neri, delle donne, delle minoranze, è rientrato dalla finestra attraverso una sempre più tagliente segmentazione sociale fondata, più che sul reddito, sull'appartenenza a comunità esclusive e a mondi "a parte" sempre più autosufficienti e potenti.

Se sull'ingiustizia a scuola e sullo spreco di intelligenza e di umanità che si compie in molte aule siamo pieni di esempi e di studi, appare invece più opportuno fermarsi a riflettere sulle cause a monte di tanta impotenza, per porre la questione scolastica su un altro livello di osservazione, più coerente con una possibile riforma della democrazia più che dei suoi singoli istituti. Per le sue dimensioni quantitative e qualitative, l'ambiente scolastico e della formazione professionale è particolarmente sensibile all'evoluzione del clima culturale generale, ma ancor di più alla relazione sempre più stretta tra le politiche nazionali e la globalizzazione finanziaria e produttiva e, nelle aree più industrializzate del mondo, tra le necessità macroeconomiche di Stati in difficoltà finanziaria e la spinta verso politiche sociali micro che richiederebbero molte più disponibilità, come nel caso della integrazione multietnica e della riqualificazione professionale di intere coorti di popolazione.

Tutti i dati delle organizzazioni internazionali mostrano purtroppo che proprio nell'epoca in cui la democrazia celebra i suoi trionfi, le disuguaglianze, soprattutto nei paesi più ricchi e industrializzati, anziché diminuire crescono e non sono mai state così grandi. In un mondo complessivamente sempre più ricco e istruito, le differenze di reddito, di opportunità e di benessere sono fortemente aumentate, seguendo una tendenza storica di lungo periodo (Piketty, 2013) che corrisponde a una «eterogenesi dei fini» del capitalismo e dello sviluppo economico e sociale. La costruzione di una potente teoria del capitale umano, che si è affermata intorno agli anni Sessanta del secolo scorso, ha determinato un cambio di paradigma non soltanto nell'analisi economica.

La questione sul legame tra democrazia e giustizia a scuola è talmente

complessa che non può essere affrontata al volo, ma il semplice fatto di porla è significativo di una presa d'atto della realtà: la ricerca degli specialisti, ma anche il sentimento comune, iniziano a guardare con sospetto ad alcuni «miti» delle società democratiche, per comprendere in che modo si possa farle evolvere. Il sentimento di giustizia *a scuola e sulla scuola* (Duru-Bellat, Meuret, 2009) è dunque una frontiera avanzata della riflessione critica odierna, che in Italia, diversamente che in altri paesi, non ha ancora trovato il modo di affermarsi e di coinvolgere, come necessario, molte competenze trasversali.

La costruzione sociale della realtà è un processo complesso a cui guardare da molti punti di osservazione: pur senza scomodare le filosofie è facile comprendere come i sentimenti sociali delle nostre popolazioni siano sottoposti ad una pluralità di influssi e anche di manipolazioni che li rendono sempre più volubili e manipolabili, da un lato, ma anche resistenti ad ogni terapia che voglia curarli. Le capacità cognitive, relazionali e sociali degli individui sono d'altra parte decisive nelle formazioni culturali complesse – delle civiltà – e determinano forme eterogenee di giustizia che non si riducono né ad un livello convenzionale (Turiel, 1989, 2002) – perché eccedono le convenzioni sociali su cui si fonda l'organismo della società, come prevedeva ad esempio una prospettiva sociologica alla Durkheim –, né tuttavia allo schema della gerarchizzazione dei valori proposto da Kohlberg (1981).

In questo articolo si vuole affrontare solo un aspetto dei molti che meriterebbero di essere studiati, il rapporto tra giustizia e meritocrazia, che è uno dei più delicati in ambito scolastico e anche uno dei più evidenti nel dibattito pubblico, in particolare per la riforma delle pubbliche amministrazioni. Ciò che più colpisce oggi non è la forza di quella che potremmo definire la *tentazione meritocratica*, sempre esistita, quanto piuttosto il fatto che quest'ultima riemerge sempre più virulenta dalle grandi trasformazioni economico-sociali e culturali che hanno interessato l'umanità negli ultimi decenni e che hanno visto l'affermazione dei principi democratici a livello planetario e insieme i paradossi di una radicale disuguaglianza nella distribuzione delle risorse e della ricchezza, al punto da far impallidire ogni teoria sulle pari opportunità su cui si è costruita per almeno un secolo l'ideologia della giustizia a scuola. La globalizzazione dei processi produttivi ed economici e l'estensione dell'istruzione a masse sempre più ampie non ha, come si sarebbe potuto pensare, diminuito il determinismo sociale che è alla base dell'elitismo moderno. Non è un caso che molte agenzie internazionali e anche le Chiese cristiane siano in prima fila nell'invocare un nuovo umanesimo che liberi il problema dell'uomo dalle sovrastrutture di una falsa ideologia umanistica e sappia affrontare, anche sfruttando le nuove conoscenze scientifiche, il *problema* dell'umanità e del creato.

I. La sociologia e l'economia dell'educazione si sono soffermate a lungo, negli ultimi decenni, sulle disuguaglianze sociali «obiettive» a scuola ed anzi si può dire che oggi, dopo gli studi pionieristici degli anni Sessanta del XX secolo, il quadro teorico non è cambiato molto, confermando il fatto che non si è ancora riusciti a modificare significativamente il quadro empirico di

riferimento. La letteratura che descrive i processi che producono disuguaglianza in ambito scolastico e che, in particolare, analizza i processi che in molti modi, anche oltre le intenzioni dei decisori, ne sanciscono la legittimazione, è abbondante e, in un certo senso, ripetitiva. Meno si è scritto sui criteri che rendono difficile agli studenti e ai parenti credere, una volta varcata la soglia della scuola, di vivere in un contesto dove la giustizia è perseguita *iuxta propria principia*, vale a dire tenendo conto delle specifiche età, situazioni, provenienze, attese. È evidente, ad esempio, che in assenza del sentimento di essere rispettati nelle proprie inclinazioni o convinzioni, lo studente o il parente non penseranno mai di poter ambire all'uguaglianza e al riconoscimento del merito. Merito, uguaglianza e rispetto per l'autonomia dello studente sono per l'appunto i tre criteri che Dubet (1999) ha formalizzato per studiare il sentimento di giustizia nelle scuole.

Spostare l'attenzione dall'analisi quantitativa delle disuguaglianze, a partire dai risultati o dal successo scolastico certificato, ad un'analisi diversa, qualitativa, che studi il modo con cui queste disuguaglianze sono vissute dai protagonisti o dall'ambiente in cui si producono, è molto istruttivo, fermo restando che, per quanto ci si sforzi, le ingiustizie non sono facilmente eliminabili. In questo caso tuttavia ci si scontra con il fatto che anche le idee sulla giustizia evolvono rarefacendosi, cioè passando dalla rilevazione di un'ingiustizia di fatto, da sanare, alla riflessione su una pluralità di "principi di giustizia" – l'uguaglianza, ma anche il merito, il rispetto delle diversità, ma anche la necessità di portare tutti ad un livello comparabile di competenze, le libertà di scelta, ma anche le necessità organizzative di massa... – che genera spesso un corto circuito tra le affermazioni generali sulla società giusta e gli innumerevoli casi di ingiustizia reale od apparente che alimentano la quotidianità a scuola e che sono alla base di innumerevoli fraintendimenti e mettono a dura prova la pazienza e l'equilibrio dei docenti che non sono preparati a gestire un contenzioso quotidiano. L'ipersensibilità collettiva nei confronti del tema della giustizia è legata anche all'esacerbato sentimento critico che emerge, in seno alle democrazie mature, nei confronti di quelle disuguaglianze, soprattutto economiche, sempre più intollerabili, le quali, anche per questa ragione, diventano oggetto della spasmodica attenzione "populista" dei media.

Il problema principale della «giustizia educativa»¹ è quello di riuscire a ritagliarsi uno spazio specifico di analisi per uscire dal confronto classico tra

1 Precisiamo che per "giustizia educativa" non intendiamo l'effetto positivo di un intervento educante o riabilitativo determinato da una sanzione personale, restrittiva delle libertà o compensatoria per ripagare un danno esercitato verso terzi, come avviene nelle aule di giustizia o nelle carceri, ma quella forma di giustizia che si differenzia da quella legale, commutativa e redistributiva – forme tradizionali – perché non scambia equivalenti e non si costruisce sul fatto, ma sulla persona e che punta a riconoscere il valore dell'apprendimento e dell'insegnamento come condizione per la valorizzazione dei diritti e dei doveri di ciascuno e il benessere della società. Non quindi una giustizia "educante" o che "rieduca", ma una giustizia nell'educare che opera sui tempi lunghi della formazione del soggetto, secondo un'analisi dei bisogni e delle specificità e che lo aiuta ad integrarsi in un processo cooperativo di crescita collettiva.

forme generali di giustizia, tra una giustizia commutativa e una giustizia distributiva, le cui origini risalgono all'antichità, almeno ad Aristotele. Il filosofo greco ha dedicato un libro, il V, della sua *Etica Nicomachea* al problema della giustizia. La sua visione era orientata alla giustizia distributiva, cioè alla distribuzione dei beni secondo i bisogni e secondo i meriti, così da creare, per compensazione, un'armonia nella città. In materia di educazione e di istruzione questa visione distributiva non funziona più, sia perché il bene istruzione non è quantificabile e misurabile come tutti gli altri beni (comprende troppe variabili), sia perché è quasi impossibile definire a priori quali sono i bisogni formativi di ciascuno, soprattutto in una società dominata dalla competizione, dalla mobilità e soprattutto da modelli di successo che rispondono a logiche difficilmente applicabili all'istruzione di base.

Il modello aristotelico, di una giustizia secondo i meriti e i bisogni, potrebbe essere applicabile solo se i sistemi educativi fossero dei sistemi più che perfetti, vale a dire senza storture intrinseche. È evidente che non è così perché le imperfezioni dei sistemi educativi evoluti sono plateali. Esse possono essere raggruppate in due grandi categorie: a) *le disuguaglianze di partenza*, visto che ragazzi di modesta o precaria condizione sociale tendono a frequentare scuole di modesta qualità, sono segretati verso percorsi formativi di livello e di prestigio inferiori; non godono di quell' *hidden curriculum* (curricolo nascosto) che fa la differenza e dipende dall'ambiente familiare e di gruppo e da una serie di stimoli alla lettura, alla comunicazione e all'analisi comparativa che non provengono dalla scuola se non in misura minima; b) *le ingiustizie di percorso e di risultato*, perché la scuola non compensa le disuguaglianze di partenza o le difficoltà accidentali, gli insegnanti tendono a preferire chi già sa o detiene la capacità di legittimarne la funzione sociale e il prestigio, valutano meglio chi possiede un bagaglio extracurricolare migliore e perché il mercato del lavoro non premia sempre e soltanto il merito individuale (Hugonnier, 2015).

I grandi teorici contemporanei sulla giustizia distinguono allora un livello di confronto alto, dei "principi" o delle "sfere di giustizia", da un livello più basso legato alla verifica della loro conciliabilità sul piano pratico, arrivando però spesso a conclusioni paradossali, dogmatiche o relativistiche, a seconda dell'approccio generale alla teoria sociale delle libertà umane. È la strada tracciata da Rawls (1987) che ritiene che ogni teoria sulla giustizia deve essere costruita intorno alla gerarchizzazione dei suoi vari principi e sulla base di una serie di priorità intorno alle quali cercare il consenso. Rawls ha esplicitamente formulato il «principio di differenza» che afferma che sono accettabili soltanto le ingiustizie il cui vantaggio a favore dei più deboli compensa lo svantaggio di «forzare» il principio dell'uguaglianza. Il limite di questa teoria è tuttavia di presupporre che il principio dell'ingiustizia funzionale ad un bene maggiore per la comunità possa essere applicato in tutte le società anche senza che ciò sia discusso, vale a dire sulla base del presupposto che esso sia naturalmente accettabile da parte delle comunità o almeno tollerabile.

Esistono anche altre forme di giustizia educativa che non fanno affidamento su una morale della maggioranza e che invece si fondano ancora sulla

capacità che le istituzioni e i partiti politici hanno di orientare i comportamenti umani in maniera flessibile, esaminando le situazioni da vicino ed adottando decisioni che possono valere per casi diversi. Le riflessioni di A. Sen (2011) e di M. Nussbaum (2013), ad esempio, spingono in quest'ultima direzione, che apre prospettive molto interessanti, ma che presenta a sua volta il limite di credere che la coscienza morale cresca parallelamente alle scelte che le élites sono in grado di imporre in virtù di un progressivo elevarsi del loro «progresso morale». Il loro approccio alla teoria delle “capabilities” è all'origine delle definizioni di “povertà educativa” che si ispirano alla Convenzione ONU sui diritti dell'Infanzia (1989) e che sta alla base dei rapporti sulla situazione scolastica in molti paesi (per l'Italia: *Save the children* 2015)

Da questi semplici cenni, che riguardano un dibattito molto ampio, è facile ricavare la convinzione che un'efficace giustizia educativa dovrebbe essere quella che applica il massimo impegno – le scuole, gli insegnanti, le tecnologie migliori... – a coloro che partono svantaggiati e che pure hanno, in democrazia, gli stessi diritti di quel 20% della popolazione che detiene l'80% della ricchezza e del potere. Questa scelta di principio non sempre può essere tradotta sul piano dell'etica pubblica e dell'etica democratica, soprattutto perché la maggioranza dei cittadini, la cui volontà non è mai conseguente alla dimostrazione di fatti inoppugnabili, non è pronta a farla. Quand'anche però la maggioranza della popolazione arrivasse a decidere di non considerare più l'istruzione un bene universale e a concentrare le risorse sui più svantaggiati, non si capisce come si potrebbe applicare questo principio di una giustizia «critica» senza ledere altri principi di uguaglianza e di equità.

II. La meritocrazia contemporanea ha trovato nella teoria del capitale umano uno dei suoi ambienti privilegiati, soprattutto perché ne ha adottato un principio base e cioè che questo tipo di capitale è in grado da solo di determinare la progressione sociale dell'individuo e la crescita della società. La fiducia nella forza propulsiva del capitale umano è stata tuttavia messa in discussione molte volte, perché si è visto che i fattori istituzionali e politici incidono pesantemente sui processi di crescita, i quali, come ha mostrato in tempi non sospetti Schumpeter (1954, ma 1942) non sono mai lineari.

Il problema del merito è oggi il problema con cui il tema della giustizia educativa tenta di fare i conti, da un lato con le difficoltà che presenta l'attuale modello di sviluppo nelle società avanzate e dall'altro con i limiti politici e di governo che le democrazie mature manifestano (Tognon, 2016). Democrazia e merito appaiono due idee contrarie e invece sono integrate l'una nell'altra, anche se dal punto di vista della teoria sociale il loro legame appare problematico. La democrazia politica aspira a realizzare l'unità attraverso i molti, estendendo il più possibile l'uguaglianza dei cittadini e riconoscendo per principio che la sovranità è di tutto il popolo, a prescindere dalla condizione sociale dei suoi membri. La meritocrazia esalta invece le differenze tra gli individui, alimenta la competizione e aspira al riconoscimento di un'uguaglianza «più uguale», speciale, per affidare le posizioni di comando ad un nu-

cleo ristretto di individui che condividono non solo i valori, ma che si spartiscono anche i privilegi. Non è un caso che i migliori sostenitori della meritocrazia sono coloro che già ne beneficiano o che pensano di poter praticare quelle «fabbriche dell'eccellenza» il cui fondamento democratico è tutto da dimostrare.

Se con il merito si intende curare la nostra libertà «malata» di pressapochismo e di clientelismo, ciò sarà possibile resistendo alla tentazione di sequestrare il merito all'interno di una teoria sociale rigida che fa del capitale umano e della competizione sociale solo una necessità economica. Il compito di gestire il merito in un sistema democratico è dunque molto delicato perché la democrazia è – o dovrebbe essere – il regime politico della proporzione e dell'inclusione e non della prevaricazione e dell'invidia sociale. Valutare è un processo complesso che non si riduce a una sommatoria di fattori e molto spesso un'eccessiva enfasi sull'eccellenza rischia di produrre un abbassamento del livello medio di istruzione e di abilità nell'intera popolazione, generando una sempre maggiore distanza tra equità e merito (Stein, 2016).

La meritocrazia può essere definita la concezione delle relazioni sociali e politiche per cui è opportuno, non solo legittimo, che il potere, il denaro e il prestigio siano riconosciuti e ottenuti esclusivamente, o almeno prevalentemente, per le doti e l'impegno degli individui. La meritocrazia è una vera cultura politica, non solo una cultura sociologica, che vorrebbe fare del merito uno strumento di gestione attiva del potere. Le élites sono sempre esistite, ma oggi la tentazione meritocratica conduce a tradire un principio fondamentale della democrazia: che le fragilità umane e gli errori politici entrano a far parte del merito collettivo al pari dei successi individuali e che le libertà di tutti non possono essere scambiate con nessun premio individuale, perché la solidarietà umana richiede che siano gli individui a cercare l'unità e non il contrario. Mentre la disuguaglianza si contrappone all'eguaglianza, la diversità si contrappone a uniformità e nella scuola ciò appare evidente. Gli esseri umani sono, ad un tempo, eguali e diversi: eguali in quanto partecipano tutti della medesima natura e possono vivere la stessa esperienza formativa; diversi, perché ciascuno è un unico, un ente irripetibile e mai la scuola riuscirà ad omologarli. È per questo che in democrazia ciascuno ha "diritto" a non subire l'uniformità, e a vedersi riconosciuto il proprio merito, ma non il diritto di spezzare l'unitarietà trasformando il premio o il talento in pretesa politica.

Che la meritocrazia sposi bene una cultura economica non è una novità. Essa ha sempre avuto un legame particolare con il denaro, fin dai tempi dei Sofisti greci, i quali dispensavano il loro insegnamento dietro un compenso e spesso non pagavano tasse. *Meritum*, in realtà, è un termine latino dal significato molto esteso; indica un compenso, un premio, un beneficio, ma anche un valore spirituale o il dovere di sottoporsi al giudizio di un'autorità superiore. La meritocrazia moderna ha potenziato il significato che in greco aveva il termine *axios*, che indicava il valore di una cosa o di una persona, rinviando alla selezione dei più forti. Non si deve tuttavia dimenticare che gli antichi greci, per indicare il merito, amavano anche un altro termine, *kleos*, di origine più antica, epica ed omerica, che si traduceva con fama, gloria, onore e che

si estendeva ben oltre la valutazione comparativa tra individui, per abbracciare l'intera gamma delle più nobili azioni umane. *Kleos* indicava ciò che gli altri riconoscevano di speciale in qualcuno o per cui erano speciali certe azioni.

III. Il problema più serio è sapere chi giudica il merito e con quali criteri. Meritare non significa ottenere ciò che si vuole per il semplice fatto di avere un particolare talento naturale e una salda volontà di successo. Bisogna sempre che qualcuno lo riconosca e dunque significa presentarsi davanti ad una «giuria sociale» la cui composizione è mutevole, perché è espressione della storia, del sistema politico-economico e della volontà di chi ne fa parte. Il parere della giuria sociale non è tuttavia l'unico elemento di cui tenere conto. Anche la natura commette errori e non genera sempre «esemplari perfetti» e la vita sociale suscita spesso negli individui dei sentimenti e delle passioni profonde che falsano il giudizio e indeboliscono la loro volontà.

Se dunque è sempre accettabile premiare chi si impegna in qualche cosa è tuttavia pretestuoso credere che la gara sia sempre aperta, come se fossimo all'origine del mondo o che qualsiasi risultato sia meritevole, perché molto dipende dai fini. La pretesa che la società migliore sia sempre il risultato di una competizione tra eguali finge in realtà di non vedere che il mondo reale ha una storia e che non è mai il migliore dei mondi possibili, ma sempre «un legno storto», come ha scritto I. Kant e come ripetono tutti i liberali più intelligenti, come I. Berlin (1988).

Il sociologo inglese Michel Young scrisse nel 1958 un libro *The Rise of Meritocracy 1870-2033. An Essay on education and equality* che è una feroce critica alla meritocrazia, diventato famoso per aver lanciato il termine *meritocrazia* e per aver coniato la formula $M(erit) = QI(ntelligence) + E(ffort)$, travisata dai molti che l'hanno citata senza capire che per l'autore essa rappresentava l'apoteosi di una banalità reazionaria. Le «trappole» (Barone, 2012) che l'ideologia meritocratica semina in democrazia sono numerose. La prima è certamente quella dello scarso spessore delle definizioni di merito che essa adotta. Se si cerca nella letteratura scientifica, si scopre che sempre e comunque il merito resta legato a una valutazione del lavoro svolto in termini di risultato spendibile e di reddito. Per la meritocrazia contemporanea, il desiderio di eccellere non è mai fine a se stesso, ma è sempre legato a un riconoscimento di status e di potere, tanto è vero che la perfezione meritocratica si raggiunge quando i migliori raggiungono il vertice in tutti i campi. Il giudizio sulla meritocrazia richiede dunque una riflessione attenta su molti aspetti della vita civile considerando che: a) non esiste un unico modello di merito; b) nelle società complesse convivono più modelli economici; c) i modelli sociali sono comunque vincolati a fattori biologici e a principi etici, culturali e religiosi che sono più forti di ogni ricetta economica o giuridica. Poiché talento e sforzo sono considerati diversi a seconda dell'*ethos* e della matrice culturale prevalenti nel gruppo e non rivelano dati oggettivi e incontrovertibili, il principio meritocratico non può essere preso come *unico* criterio per la distribuzione della ricchezza e del potere.

L'enfasi che la meritocrazia pone sui vantaggi di una dura competizione anche in ambito formativo è resa possibile da una profonda mutazione nel modo in cui le società contemporanee vivono il tempo, che è forse la variabile più complicata da gestire anche per ogni teoria economica. La meritocrazia si iscrive tra le più potenti ideologie che spingono a considerare la vita fisica e misurabile degli individui l'unica vita possibile e il riconoscimento qui ed ora da parte dei contemporanei l'unica cosa che conta. Si concentra sulla vita vissuta, non su quella sperata, e rigetta ogni altra valutazione, in particolare quella storica, che allarga la prospettiva, compara i fatti, conduce a giudizi che superano la dimensione emotiva e psicologica immediata, libera dalle ansie, insegna a vivere (Tognon, 2016).

Affermare che la meritocrazia ha un rapporto deviato con una sana lettura del tempo, che non gli rende onore come merita, è solo il primo passo per studiare quale è la relazione tra essa e la storia. L'analisi e la cultura storica sono evidentemente necessarie per calibrare le procedure meritocratiche, ma una certa visione della meritocrazia fa della storia un uso banale perché ad essa preferisce la scienza. Una società fortemente meritocratica ben si accompagna ad una società fondata sulla fiducia esclusiva nella scienza sperimentale e nella tecnica e ben si sposa con ogni forma di «ateismo della e nella conoscenza», escludendo ogni altro giudice che non usi il microscopio, il compasso e la matita, la logica e i sondaggi. Traducendo ogni dimensione della vita sul presente e su ciò che si conosce, e trascurando ciò di cui non si può dare una spiegazione razionale, o che appare ancora irrazionale, la meritocrazia rischia di esaltare le forme patologiche di azzardo e getta interi pezzi della società nelle mani di giocatori folli.

Se il merito non è una dimensione che riguarda soltanto la materialità delle cose o i rapporti economici tra le persone, non stupisce constatare che sia un tema dominante in ambito formativo. Educare è un atto antropologico completo, integrato nella vita umana che al suo comparire, alla nascita, non conosce e non pretende riconoscenza o premio perché lo trova già nel vivere, e perché dal punto di vista animale ogni esperienza vale come un'altra: per l'uomo il *significato* di ciò che si vive è decifrabile solo all'interno di un'analisi globale delle relazioni umane, di un *sensu*, perché, per riprendere la celebre definizione di M. Mauss, vivere è «un fatto sociale totale» (Mauss, 1923). L'ingiustizia è ingiustizia sempre, anche quando veste l'abito dell'efficienza e la presa d'atto che le differenze esisteranno sempre è un atto di umiltà, o di realtà, democratica, da cui però sempre ripartire per non per forzare la mano ma per accettare di applicare se possibile il principio di sussidiarietà anche tra giustizia e misericordia, attivando la generosità di chi sa bene che non vi è legge o meccanismo giuridico che possano sostituirsi alla carità (Weil, 1942, p. 769).

IV. La situazione delle nostre scuole e delle università è molto lontana dalla prospettiva appena enunciata. Ciò che è più grave è che esse non corrispondono nemmeno al disegno per cui esse erano nate secoli fa. Il carattere certamente rivoluzionario della distribuzione del sapere a tutti, della scolarizzazione

di massa, ha finito per prevalere sulla prudenza rispetto all'impossibilità che tale diritto si trasformasse automaticamente in una uguaglianza di reddito e di poteri. Possiamo affermare che le politiche scolastiche del Secondo dopoguerra, dal 1945 in poi, non hanno avuto la forza di correggere il modello elitario che era stato costruito nel secolo precedente e che aveva avuto un senso nella misura in cui da un lato difendeva il principio che poche scuole, ma buone, erano preferibili ad una massa di semianalfabeti, ma dall'altro curava l'istruzione professionale per poter conservare una base sociale attiva e consapevole. In particolare, non si è riusciti a impedire che la divisione tra allievi dotati e non dotati si manifestasse precocemente fin dalla scuola primaria o che l'intensificarsi della potenza scolastica degli Stati comportasse dei costi umani terribili, evidenti nelle centinaia di migliaia di allievi che ogni anno in Europa si perdevano per strada e che scomparivano dall'orizzonte formativo. Da alcuni decenni la scolarizzazione è il fenomeno più significativo nella costruzione di una nuova proletarizzazione sociale. Anche il sistema degli incentivi non è la migliore medicina se si applica come paravento per tagli di spesa incondizionati, oppure se sono imposti dall'alto, oppure se finiscono per alimentare la competitività tra i dipendenti" (Barone, 2012, p. 219). Introdurre incentivi individuali in un contesto di risorse decrescenti o di disistima complessiva rispetto al tradizionale modello scolastico egualitario che non si può formalmente contraddire, come in realtà si vorrebbe, significa introdurre il principio di una lotta per la sopravvivenza che finisce per creare "un solco incolmabile tra vincitori e vinti e i secondi si chiederanno se valga davvero la pena di impegnarsi se reputano di avere scarse chance di riscatto" (Barone, 2012, p. 217).

V. C'è da chiedersi da dove ripartire per fondare una cultura democratica del merito e come fare per porre le radici della giustizia in una relazione tra una cooperazione virtuosa tra i cittadini e una maggiore assunzione di responsabilità da parte di quei pochi che, motivati e sostenuti, siano in grado di orientare la società costruendo leadership collettive. Il principio di istruzione per tutti è essenziale soprattutto ai livelli inferiori di scolarizzazione. Ai livelli superiori è legittimo praticare una selezione così da conservare valore ed attrattiva all'impegno per gli studi. D'altra parte, negando la selezione a scuola, si apre la porta alla tentazione meritocratica che opererà la selezione al di fuori di ogni contesto valutabile e soprattutto con metodi ancor più brutali (Golthorpe, 2000). Come già Aristotele aveva intravisto, una politica meritocratica che non ponesse dei limiti alle ambizioni di pochi o all'ignoranza collettiva è la premessa per la morte dello spirito democratico. In democrazia la relazione tra istruzione e politica non è dunque fondata sull'idea della società come organizzazione economica, ma come organizzazione civile, vale a dire orientata a contenere e a regolare l'egoismo individuale.

Accanto ad un merito *per* la responsabilità e *per* la leadership, esiste quel «merito di vivere», universale, che è condizione indispensabile per fondare ogni altro merito specifico e su cui fondare il sentimento dell'uguaglianza. È una prospettiva che riguarda milioni di esseri umani che ragionano, amano

e pensano e a cui nessuno dà credito, perché li si considera solo massa. “Una *democrazia del merito* non è il sistema per selezionare e premiare il merito *di qualcuno*, ma piuttosto quello in cui *tutti* meritano, sia pure in misura diversa, se esercitano il loro *dovere di vivere*, nel tempo e nella società che li ospita. Non è solo un ambiente politico in cui i singoli, individualmente o riuniti, possono raggiungere ed esercitare il potere grazie al riconoscimento di un merito imposto dai modelli sociali dominanti, ma è qualche cosa di più complesso, in cui il merito è un bene comune, capace di legare gli uomini e di far loro apprezzare il carattere sempre relativo dell’eccellenza, ma anche tutto ciò che vale comunque e che riempie la vita quotidiana. Solo in questa prospettiva è possibile valorizzare le doti personali e le forme d’impegno che modellano le relazioni sociali ed economiche, ma che non possono sostituirsi all’uguaglianza nei confronti della condizione umana e alle forme quotidiane e durature di relazione tra gli uomini. La vita, non la ricchezza, è la base di ogni democrazia e l’esperienza di vivere determina un’uguaglianza che è sempre più forte di ogni forma di cittadinanza stabilita per legge” (Tognon, 2016, p. 120). La passione per il lavoro, la tenacia nel perseguire gli obiettivi, la cura con cui assolviamo i nostri compiti, sono qualità importanti, ma per fortuna non dipendono dal valore economico di ciò che si fa, tanto è vero che si riscontrano anche nei bambini quando giocano e negli adulti quando s’impegnano in attività che non hanno nulla a che vedere con le relazioni commerciali. Sono attitudini che appartengono all’umanità e che si sono espresse in tutti i sistemi di vita e in tutte le forme sociali, attraverso l’esempio e tutte quelle forme di apprendimento fondate sull’attenzione per l’altro.

Conclusioni. Per la prima volta da molti decenni, la questione della democrazia ha ripreso i tratti di una grande questione antropologica ed educativa che favorisce un’analisi più approfondita e sincera sui suoi fini e non soltanto sulla governabilità dei processi economici. L’educabilità del genere umano, – il grande tema elaborato nel Settecento dall’illuminismo – ritorna ad essere una sfida che coinvolge il fondamento dell’umanità e interroga le coscienze. L’educabilità non coincide più con l’istruzione, la cui parabola, nei paesi occidentali, è in gran parte compiuta avendo saturato quasi tutti i margini possibili di alfabetizzazione primaria e semmai mostrando tutte le crepe di un analfabetismo di ritorno che è legato al radicale cambiamento delle modalità e degli ambienti di apprendimento dei giovani. L’educabilità non è più soltanto una necessità psicofisica e sociale, come a lungo tematizzato dalla pedagogia e dalla sociologia contemporanee, perché nel panorama dell’offerta di conoscenza e nella sempre più marcata tendenza a soddisfare non più solo i bisogni primari di fasce sempre più ampie di popolazione essa è ritornata ad essere una sfida intellettuale ed emotiva per minoranze agguerrite, fino a trasformarsi in una potente ideologia meritocratica che non risponde nemmeno più alla logica illuministica delle rivoluzioni borghesi che spingevano verso la scolarizzazione di massa. Ma la meritocrazia come *tentazione sociale* è radicalmente diversa da una *democrazia del merito* il cui obiettivo è la costruzione di un’idea di vita che merita di essere vissuta proprio *anche perché*

democratica, come dovrebbe avvenire almeno a scuola. Quando la tentazione meritocratica si fa atto politico coinvolge l'ordine democratico utilizzando per fini poco nobili la «forma democratica» di quell'ordine, vale a dire la discussione e il confronto politico, il voto, l'opinione pubblica e le leggi. Allora il gioco si fa duro ed è bene che i sostenitori di una democrazia del merito posseggano un bagaglio di conoscenze e di valori tale da poter controbattere a chi pretende che la democrazia deve essere meritocratica per sua natura, se vuole sopravvivere, e non invece essere – come ci pare corretto affermare – antimeritocratica per principio e dunque meritocratica per scelta, dove occorre, quando è opportuno, e se il rischio è sopportabile. Riflettere sulla domanda se la scuola democratica sia ancora giusta è dunque molto utile per far tesoro delle molte ricerche empiriche sull'ingiustizia a scuola e porre domande che hanno un senso per rifondare una cultura del merito che resista a tutte le forme di meritocrazia che non rispettano la benemerenzia generale di cui in democrazia godono, fino a prova contraria, tutti i cittadini.

Riferimenti bibliografici

- Baeza Correa J. (2015). Una distancia en educación que atenta contra la democracia: el caso de la segmentación educacional en Chile. In *EDUCA*, 1. Lisboa-Paris. (On line: <http://educa.fmleao.pt>).
- Barone C. (2012). *Le trappole della meritocrazia*. Bologna: il Mulino.
- Becker G. (1964, 1993). *Human Capital*. New York: Columbia University Press.
- Berlin I. (1988). The Pursuit of the Ideal. In *The Crooked Timber of Humanity; A message to the Twenty - First Century*. London (tr. it. Adelphi, Milano, 2015).
- Bowen W.G., Kurzweil M.A., E.M. Tobin E.M. (2006). *Equity and Excellence in American Education*, (Thomas Jefferson Foundation). University of Virginia Press.
- Brighouse H., Robeyns I. (eds.) (2010). *Measuring Justice: Primary Good and Capabilities*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Colombo M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*. Trento: Erickson.
- Cobalti A., Schizzerotto A. (1994). *La mobilità sociale in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2014). *Panorama Social de América Latina*. Santiago: ONU-CEPAL.
- Contessi R. (2016). *Scuola di classe*. Roma-Bari: Laterza.
- De Giorgi F. (2010). *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*. Brescia: La Scuola.
- De Ketelle J.-M., Hugonnier B., Parmentier P., Cosnefroy L. (2016). *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur?* Bruxelles: De Boeck.
- Dubet F. (1999). Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire. In D. Meuret (ed.), *La justice du système éducatif*. Bruxelles: De Boeck.
- Duru-Bellat M., Meuret D. (eds.) (2009). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles: De Boeck.
- Giovanola B. (a cura di) (2016). *Etica pubblica, giustizia sociale, disuguaglianze*. Roma: Carocci.
- Goldthorpe J.H. (2000). *On sociology*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Hugonnier B. (2016). Vers une justice éducative. In J. De Azevedo (ed.), *Justice et mi-*

- séricorde dans l'éducation et l'école contemporaines*. Paris: Fundação Manuel Leão - ACISE (FIUC).
- Kohlberg L. (1981). *Essays on moral development*. 2 voll. New York: Harper & Row.
- Rawls J. (1987). *A Theorie of Justice*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Meuret D. (ed.) (1999). *La justice du système éducatif*. Bruxelles: De Boeck.
- Mauss M. (2002). *Saggio sul dono*. Torino: Einaudi.
- Nussbaum M. (2010). *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton Univ. Press.
- OECD (2013). *PISA Results*. Paris.
- OECD (2016). *Education at Glance. OECD Indicators*. Paris.
- OECD (2016). <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school,EAG2016-Italy.pdf>
- Piketty (2013). *Le capital au XXI siècle*. Paris: Seuil.
- Romito B. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Milano: Guerini.
- Save the children (2015). *Illuminismo il futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*. Roma: (on line).
- Schizzerotto A., Trivellato U., Sartor N. (2011). *Generazioni diseguali*. Bologna: il Mulino.
- Schol  (2009). *La scuola come bene comune:   ancora possibile?* Brescia: La Scuola.
- Schumpeter J. (1954). *Capitalism, Socialism and Democracy*. London: George Allen & Unwin.
- Sen A. (2010). *The Idea of Justice*. London: Penguin.
- Sen A. (1999) Merit and Injustice. In K. Arrow, S. Bowles, S. Durlauf (eds.), *Meritocracy and economic inequality*. Princeton: Princeton Univ. Press.
- Stein Z. (2016). *Social Justice and Educational Measurement: John Rawls, the history of testing and the future of education*. New York: Routledge.
- Tognon G. (2016). *La democrazia del merito*. Roma: Salerno (Tr. fran. *La démocratie du mérite*, Editions de la Revue Conférence, Meaux, 2016).
- Turiel E. (1983) *The development of social knowledge*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Turiel E. (2002). *The Culture of Morality: Social development, Contest and Conflict*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- UNESCO (2012). *PISA   La Loupe*. Paris.
- UNESCO (2015). *Rapport mondial du suivi sur l'éducation pour tous*. Paris.
- Weil S. (1942). *Autobiographie spirituelle*, Marseille, 14 Mai 1942. In S. Weil (1999), *C uvres*. Paris: Gallimard.
- Young M. (1958). *The Rise of Meritocracy 1870-2033. An Essay on education and equality*. London: Thames and Hudson.