

Logiche e aporie della meritocrazia. Appunti di lavoro

Massimo Baldacci

Abstract

Il contributo esamina la relazione fra giustizia sociale e contesto scolastico. In particolare, la questione viene indagata attraverso un'analisi problematica e critica del merito e della meritocrazia a scuola. Viene, quindi, presa in esame l'idea di uguaglianza delle opportunità formative per poter associare gli esiti formativi al merito personale. Il contesto scolastico ha il compito di ridurre le differenze sociali per garantire a tutti gli allievi il raggiungimento delle conoscenze e delle competenze fondamentali.

Parole chiave:

giustizia sociale, meritocrazia, contesto scolastico

The paper examines the relationship between social justice and school context . Particularly, the matter is investigated through problem analysis and critique of merit and meritocracy in school. We, therefore, examined the idea of equality in educational opportunities to associate the learning outcomes to personal merit. The school environment has the task of reducing the social differences to guarantee that all students can achieve knowledge and fundamental competences.

Key words:

social justice, meritocracy, school environment

Logiche e aporie della meritocrazia. Appunti di lavoro

(0) In questo contributo intendiamo fornire alcuni appunti di lavoro sulle problematiche legate al *merito* come principio di giustizia sociale, particolarmente in relazione al contesto sociale rappresentato dalla *scuola*. A questo proposito, riteniamo che dissertare del merito in astratto sia utile solo in parte. Si tratta, in primo luogo, di capire (almeno per sommi capi) le ragioni che spingono a portare l'attenzione sulla questione del merito a scuola. Poi esamineremo alcune impostazioni paradigmatiche di tale questione, e ne metteremo in evidenza alcune aporie. Ciò che ci preme è preservare un atteggiamento problematico verso il merito, evitando sia adesioni entusiaste quanto acritiche, sia liquidazioni frettolose.

(1) In primo luogo, dicevamo, occorre capire da dove deriva l'accento sulla questione del merito nell'attuale dibattito scolastico. A questo proposito, occorre guardare alle trasformazioni storico-sociali che hanno caratterizzato il periodo recente.

Alla caduta dell'Unione Sovietica, fu formulata l'ormai celebre tesi della "fine della storia" (Fukuyama, 1992), il cui cammino si vedeva giunto alla destinazione finale, rappresentata dal trionfo planetario della democrazia liberale. A distanza di pochi decenni appare evidente che le cose sono andate diversamente. È il *neoliberismo* – l'ideologia del capitalismo globalizzato – ad apparire vittorioso su scala mondiale. La democrazia, invece, sta subendo una compressione dei propri spazi, tanto da far presagire una deriva post-democratica (Salvadori, 2011), che vede ascendere al trono il "mercato".

I fondamenti dell'ideologia neoliberista sono riassumibili nella *competizione meritocratica*, considerata come la base di tutta la vita sociale, e nell'*impresa* come paradigma di qualsiasi organizzazione umana (Dardot, Laval, 2013). Gli "enti" dell'ontologia sociale neoliberista sono imprese in competizione tra loro. E tutte le realtà umane sono ridotte sotto il concetto d'impresa, siano essi Stati (l'azienda-Italia), Istituzioni (l'azienda sanitaria, la scuola-azienda), o singoli soggetti umani (ognuno deve essere l'imprenditore di sé stesso). E se la competizione costituisce la relazione naturale tra gli "enti" sociali, il *merito* rappresenta la legittimazione degli esiti dell'agone. Per definizione, i contendenti (vincitori e/o perdenti) ottengono quello che si meritano: la vittoria grazie alla propria eccellenza, o la sconfitta a causa della propria mediocrità. In questo quadro, la competizione meritocratica è il motore dell'efficienza sociale, e dunque il principio dello sviluppo della prosperità e del benessere

individuale e sociale. Premiare il merito rappresenta, perciò, il principio della giustizia sociale (ognuno deve avere ciò che si merita)¹.

Il neoliberismo tende a plasmare tutti gli ambiti sociali e istituzionali secondo la propria ideologia, così stiamo assistendo a una pressione sui sistemi scolastici di tutta l'Europa per un allineamento alle esigenze del capitalismo globalizzato e una conformazione alla sua ideologia (Nussbaum, 2011). In questa visione, la funzione della scuola è posta nella formazione del *capitale umano* (Cipollone, Sestito, 2011), in termini di *stock* di conoscenze e di competenze necessarie per assicurare la competitività delle imprese e del sistema-Paese, poiché nell'economia globale fondata sulla conoscenza questo tipo di capitale costituisce la maggiore forza produttiva. L'educazione dell'uomo viene così ridotta alla formazione del produttore. E poiché la scuola viene vista come un'azienda, si ritiene che la competizione sia il motore della sua produttività formativa e che occorra perciò mettere in concorrenza tra loro gli istituti scolastici, gli insegnanti e gli studenti. Così, il fondamento giustificativo dei risultati della competizione, il *merito*, acquista un'importanza centrale. La cosiddetta *Buona scuola*, varata dall'attuale governo, appare pienamente omologata a questa linea.

(2) Veniamo alla *logica della meritocrazia*. Riportare schematicamente tale logica ad ascendenze culturali politicamente orientate a destra o a sinistra è scarsamente utile. Ci pare più interessante esaminare la logica interna di alcune posizioni specifiche che hanno avuto la forza di porsi come "ideologie organiche" nel senso gramsciano dell'espressione: ossia, non come bizzarrie individuali, ma come posizioni ingranate in problematiche storico-sociali reali e concrete, e caratterizzate quindi da capacità seminali verso gli sviluppi del pensiero e delle dinamiche sociali.

A questo proposito, daremo innanzitutto un cenno alla posizione del Rousseau nel *Discorso sull'origine della disuguaglianza* (1972). In chiusura di questa opera (parte II, p. 76), viene espressa la tesi secondo cui le disuguaglianze sociali (che il ginevrino chiama "moralì"), concernenti il rango dei cittadini, sono contrarie al diritto naturale quando non sono proporzionali alle disuguaglianze naturali, tra le quali egli include le differenze nella qualità dell'intelligenza. Secondo una controversa interpretazione di Della Volpe (1997), l'egualitarismo di Rousseau sarebbe perciò basato su una sintesi proporzionale di *inégalités*: della disuguaglianza naturale degli uomini con la disuguaglianza sociale tra gli uomini, dove la seconda è autorizzata solo se proporzionale alla prima. Si tratterebbe, dunque, di una forma di egualitari-

1 Dardot e Lavall (2013) ritengono che il meccanismo neoliberista rappresenti un "dispositivo governamentale" in senso foucaultiano (cfr. M. Foucault, 2012). L'interiorizzazione del principio della competizione meritocratica diverrebbe cioè un dispositivo in grado di controllare l'individuo in modo più efficace ed economico di apparati di controllo sociale esterni.

simo meritocratico, nel quale Della Volpe vede la base di una democrazia antilivellatrice. In altre parole, si avrebbe un riconoscimento di una forma naturale di merito che giustificherebbe corrispondenti e proporzionate diseguaglianze sociali tra gli uomini.

L'interpretazione dell'avolpiana rimane controversa². Il problema di tale interpretazione risiede prima di tutto nell'acritica accettazione del carattere naturale delle attitudini. Secondo vari studiosi (tra cui Lewontin (1993), di cui ci occuperemo più avanti) questa convinzione poggia su basi scientifiche tutt'altro che solide e rappresenta piuttosto un'ideologia. Si deve però osservare che Rousseau precisa che "fra le differenze che distinguono gli uomini ne passano per naturali molte che sono unicamente effetto dell'abitudine e dei diversi generi di vita che gli uomini adottano nella società" (Rousseau, 1972, parte I, p. 58), e aggiunge: "lo stesso accade per le forze dello spirito: l'educazione non solo introduce differenze fra gli spiriti coltivati e quelli che non lo sono, ma aumenta anche quelle che si trovano fra i primi in proporzione della loro cultura. Infatti quando un gigante e un nano camminano sulla stessa strada, ogni passo che faranno entrambi darà nuovo vantaggio al gigante" (*ibidem*). In altri termini, se vi sono disuguaglianze naturali nella qualità dell'intelligenza, l'educazione tende però ad accrescerle e perciò "si comprenderà come la disuguaglianza fra uomo e uomo debba essere minore nello stato di natura che in quello di società, e quanto la disuguaglianza naturale debba aumentare nella specie umana, per opera della disuguaglianza derivata dalle istituzioni" (*Ibidem*).

Infine, per un quadro più preciso della posizione di Rousseau, occorre sottolineare come, nella nota XIX del *Discorso sull'origine della diseguaglianza*, egli individua il criterio di giustizia non nel "merito personale" concepito in termini di capacità individuali, ma in quello suscettibile di "valutazione più esatta" dei "servizi reali" resi alla collettività.

Le posizioni rousseauiane hanno probabilmente avuto una certa influenza sullo stesso Marx. Quest'ultimo nella *Critica del programma di Gotha*, del 1875, assegna il criterio del merito e quello del bisogno a fasi storiche diverse, ponendo condizioni precise per la transizione dall'uno all'altro. Difatti, superata l'economia capitalista, la prima fase della nuova società manterrà necessariamente un criterio distributivo basato sul merito: ossia, a ciascuno secondo il suo lavoro. Perciò, l'uguaglianza socialista è di tipo antilivellatrice e corrisponde al diritto proporzionale alla prestazione di lavoro (in linea con quanto asserito da Rousseau nella citata nota XIX al *Discorso sull'origine della diseguaglianza*). Tuttavia, secondo Marx, questa soluzione non tiene conto né della disparità delle capacità, né di quella dei bisogni, legate per esempio a differenti necessità familiari. Pertanto, in una seconda fase, quella "comunista", il criterio distributivo diventerà quello del bisogno, ossia: da ciascuno secondo le sue capacità, a ciascuno secondo i suoi bisogni.

2 Si veda, a questo proposito, l'accurata discussione delle posizioni dell'avolpiane compiuta da Fedeli De Cecco (1982, pp. 62-74).

Da questa rapida ricognizione emergono, perciò, due distinte interpretazioni del concetto di merito: (a) la prima è quella di merito come possesso di superiori capacità naturali, che giustificano corrispondenti diseguaglianze sociali (codificata, secondo Della Volpe, proprio nella parte finale del *Discorso sull'origine della diseguaglianza*); (b) la seconda è quella del merito corrispondente ai servizi effettivamente resi alla comunità, che giustificano una distribuzione proporzionale del prodotto sociale (codificata nella nota XIX di tale *Discorso*, e ripresa da Marx come criterio distributivo della società socialista). La problematicità del merito come principio di giustizia sociale è legato all'oscillazione e al contrasto tra queste due concezioni. In entrambe la diseguaglianza sociale *tra* gli uomini richiede di essere giustificata da una diseguaglianza *degli* uomini: nella prima si tratta di una disparità di doti naturali; nella seconda di una differente entità dei servizi prestati. Nel dibattito non è tanto la seconda interpretazione ad essere controversa (lo stesso Marx la accettava, sebbene in via transitoria), quanto la prima, che essendo legata al tema delle capacità è quella più sensibile rispetto alla problematica scolastica.

(3) Veniamo, infine, ad accennare ad alcune *aporie della meritocrazia*, relativamente alla prima interpretazione del merito. Come si è accennato, l'idea della legittimità della disuguaglianza proporzionale alle capacità non appare soddisfacente, perché segnata dall'accettazione acritica del carattere naturale di quest'ultime.

A questo proposito, Don Milani, nella sua *Lettera a una professoressa*, ha criticato aspramente una concezione naturalista delle capacità manifestate a scuola (poiché, stranamente, il corredo genetico dei figli dei dottori risulta sempre superiore a quello dei figli dei mugnai), asserendo che la diseguaglianza di capacità dipende dalla differenza delle condizioni sociali. E su questa base ha identificato con chiarezza il compito della scuola (almeno di quella dell'obbligo). Una scuola "giusta" non si limita a premiare la capacità, perché non vi è alcun merito nell'appartenere a una famiglia socialmente avvantaggiata (o nell'aver ricevuto un buon corredo genetico dalla lotteria naturale, se si preferisce). Una scuola "giusta" mira a ripianare le diseguaglianze (o almeno ad accorciarle), cercando di assicurare a tutti i discendenti uno sviluppo ottimale delle capacità.

Come ha rilevato, tra gli altri, il noto genetista ed epistemologo Richard Lewontin (1993, p. 7), la dottrina della disuguaglianza naturale continua a svolgere una funzione di legittimazione e di stabilizzazione dell'ordine sociale e politico esistente. Secondo il paradigma dominante "gli esseri viventi sono considerati determinati da fattori interni, i geni. I nostri geni e le molecole del DNA che li costituiscono sono la forma moderna della grazia ..." (Lewontin, 1993, p. 12). Si può così capire come "il determinismo biologico sia stato usato per spiegare e giustificare le disuguaglianze entro e tra le società e per sostenere la loro ineluttabilità" (Ivi, p. 15). In particolare, l'ideologia del determinismo biologico ha trovato terreno fertile nella spiegazione delle di-

seguaglianze dell'intelligenza, che vengono presentate come naturali (ossia come innate ed ereditarie) e come responsabili della posizione che ognuno si trova ad occupare nella stratificazione sociale e politica (secondo l'idea della meritocrazia fondata su basi naturali). Questo studioso analizza poi in modo circostanziato le debolezze epistemologiche di questa concezione. Ma piuttosto che seguirne le argomentazioni intendiamo tornare a Rousseau per considerare, sotto questo profilo, il nesso tra la chiusura del *Discorso sull'origine della disuguaglianza* e l'*Émile*. Come si è visto, la tesi finale del *Discorso* è che le disuguaglianze sociali sono giustificate solo se sono proporzionali a quelle naturali. A questo proposito, si può leggere l'*Émile* come la risposta ad un quesito implicito in questa posizione; ovvero: come è possibile sapere quali sono le vere inclinazioni naturali di un uomo (ammesso che esistano)? E come è possibile che esse si sviluppino nella loro autenticità naturale? Le disuguaglianze sociali, infatti, sono giustificate solo se rispecchiano le vere e autentiche differenze naturali, non quelle introdotte dalla società o incrementate dalle sue istituzioni; queste sono inique e sono fattori di degrado sociale. L'*Émile* può allora essere considerato come una ricerca sulle condizioni che rendono possibile la scoperta e lo sviluppo delle vere inclinazioni naturali di un individuo; ovvero, come il tentativo di verificare (attraverso una sorta di esperimento ideale) che tali condizioni consistano essenzialmente in un affrancamento del soggetto dai condizionamenti sociali di una società che, essendo iniqua, produce differenze ingiuste. Le vere inclinazioni naturali di Emilio si manifesteranno e potranno svilupparsi nella loro autenticità proprio perché egli cresce isolato dalla società, al riparo dalle sue influenze, cosicché su di lui agisce soltanto la natura, la *sua* natura. In altre parole, si può parlare sensatamente di disposizione naturali e/o di loro sviluppo naturale solo a patto di neutralizzare i condizionamenti sociali. Ma in realtà questa neutralizzazione non è concretamente possibile. Quindi appare pienamente plausibile affidare alla scuola il compito di accorciare gli scarti sociali, garantendo a tutti gli scolari il raggiungimento delle conoscenze e delle competenze fondamentali.

Questa misura, a rigore, sembra necessaria anche rispetto a una concezione meritocratica della vita sociale. Tale concezione, infatti, è legata all'idea di *uguaglianza delle opportunità*: il sistema deve garantire a tutti le stesse opportunità, così i risultati dipenderanno solo dal merito personale. Se è così, l'inizio della corsa deve vedere la parità dei punti di partenza: se qualcuno partisse decisamente avvantaggiato la gara sarebbe truccata. Perciò, anche sposando questa versione, la scuola dell'obbligo dovrebbe cercare di mettere tutti alla pari (o almeno ridurre gli scarti).

Per terminare, una prospettiva che unisce il rigore analitico alla concretezza pratica e appare quindi come un buon riferimento è rappresentato dalla elaborazione di Walzer. In *Sfere di giustizia* (1987) egli ipotizza criteri di giustizia specifici alle diverse sfere della vita sociale, con la condizione aggiuntiva che nessuna di tali sfere deve sovrapporre il proprio criterio alle altre. Questo studioso denomina "uguaglianza complessa" la condizione paritaria *tra* le diverse sfere, all'interno di ciascuna delle quali vige una disuguaglianza regolata

da un criterio specifico. Secondo questa prospettiva, il merito sarebbe un criterio pertinente a certi aspetti della vita sociale, il bisogno ad altri. Per esempio, rispetto all'istruzione di base è pertinente il bisogno formativo, e perciò gli insegnanti dovrebbero tendere a garantire a tutti certe competenze fondamentali; mentre in relazione all'istruzione superiore (nell'Università) dovrebbe valere il criterio del merito³. Si tratta di una posizione fondata ed equilibrata. Probabilmente la soluzione del dilemma del merito va cercata in questa direzione.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., Brocca B., Frabboni F., Salatin A. (2015). *La Buona scuola. Sguardi critici dal documento alla legge*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertin G.M. (1975). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Cipollone P., Sestito P. (2010). *Il capitale umano*. Bologna: il Mulino.
- Dardot P., Laval C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- de La Fuente A., Ciccone A. (2003). *Il capitale umano in un'economia basata sulla conoscenza*. Roma: Sipi.
- Della Volpe G. (1997). *Rousseau e Marx* (ed. or. 1957). Roma: Editori Riuniti.
- Delors J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.
- Dewey J. (2000). *Democrazia e educazione* (ed. or. 1916). Firenze: La Nuova Italia.
- Fedeli De Cecco M. (1982). *Rousseau e il marxismo italiano del dopoguerra*. Bologna: Cappelli.
- Foucault M. (2012). *Nascita della biopolitica*, Milano: Feltrinelli.
- Fukuyama F. (1992). *La fine della storia e l'ultimo uomo*. Milano: Rizzoli.
- Gramsci A. (2007). *Quaderni del carcere (st. 1929-1935)*. Torino: Einaudi.
- Marx K. (1990). *Critica del programma di Gotha (1875)*. Roma: Editori Riuniti.
- Lewontin R.C. (1993). *Biologia come ideologia*. Torino: Boringhieri.
- Nussbaum M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Rousseau J.J. (1972). *Discorso sull'origine della diseguaglianza (1754)*. In *Opere*. Firenze: Sansoni.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Le Lettere.
- Walzer M. (1987). *Sfere di giustizia*. Milano: Feltrinelli.

3 Tuttavia, secondo la visione di Walzer i titoli superiori dovrebbero creare differenze solo nel campo culturale (traducendosi in gerarchie di prestigio e di autorevolezza), senza trasformarsi in diseguaglianze economiche (perché ciò porterebbe indebitamente il bene di una sfera a signoreggiare su altre sfere). Tanto meno, le diseguaglianze economiche dovrebbero travalicare la loro sfera e trasformarsi in diseguaglianze politiche o globali.

SE