

Merito, meritocrazia e pedagogia

Merit, meritocracy and pedagogy

di **Carla Xodo**

Abstract

Le attuali considerazioni su merito e meritocrazia con le loro contraddizioni tradiscono la loro origine utilitaristica il cui limite principale è il misconoscimento della diversità delle persone, dei loro talenti e delle loro storie. Riconoscere il merito è fondamentale per affermare la responsabilità delle persone, ma diventa possibile recuperandone l'originario significato morale, evitando di appiattirlo su di una logica meramente efficientista. Solo distinguendo tra qualifica e merito la pedagogia e l'educazione restano le migliori alleate del merito, non per garantire ascensori sociali, ma per formare cittadini capaci di combattere il malcostume e il privilegio e promuovere la mobilità sociale.

Parole chiave:

Merito, meritocrazia, meritorietà, talenti, persone, responsabilità, uguaglianza delle opportunità, qualifica, pedagogia, educazione

9

The contradictions regarding worth and meritocracy come from an utilitarian principle, in such a way that they disclaim the difference regarding peoples' personal talents and histories. In recognizing the worth we affirm the responsibility of people, but only if we recover native moral meaning of it, far off an efficiency-based approach. To be an ally of worth, pedagogy and education are to distinguish it in relation to qualification. In such a way they are not to be considered social elevators, but are in the position to prepare citizen able to fight immorality and privileges on one side and on the other to indirectly promote social mobility.

Keywords:

merit, meritocracy, meritoriousnesses, talents, persons, responsibility, equal chances, qualifications, pedagogy, education

Merito, meritocrazia e pedagogia

1. Il problema

Prendiamola un po' alla larga, ma per virare verso l'obiettivo di queste pagine con la chiarezza necessaria a sviscerare la triade del nostro titolo. Partiamo dalla crisi economica, che non interessa solo l'Italia, ma che da noi ha avuto e continua ad avere effetti disastrosi. Dal 2008 il nostro Paese entra in un tunnel da cui non si intravede ancora la luce. Provocata in parte da fenomeni esogeni e dall'innesto su un impianto economico nazionale già oppresso da squilibrio strutturale, la crisi esplose e fa emergere le contraddizioni del sistema economico italiano.

Inizia per il nostro Paese un lungo periodo di difficoltà. A fasi di stagnazione si alternano fasi di recessione che confinano la nostra economia al di sotto del livello di altri paesi europei. Il segno più evidente e preoccupante di questa crisi è la disoccupazione, in particolare modo giovanile. Sono 4 milioni nell'Unione Europea i giovani con meno di 25 anni che risultano disoccupati. Il tasso di disoccupazione giovanile si attesta oggi sul 18,8%. Ma mentre in Germania il tasso è al 6,7%, i più alti si registrano in Grecia (46,1% a settembre 2016), Spagna (44,4%) e Italia (39,4%). Nel nostro Paese è cresciuto anche il tasso di disoccupazione generale all'11,9%. Si conferma un dato strutturale del mercato del lavoro: lavorano di più, e precariamente, gli over 50; lavorano di meno, e precariamente, gli under 49. La fascia anagrafica più colpita è quella tra i 35-49 anni: in un anno, 160 mila persone hanno perso il lavoro. Seguono i 25-34enni con meno 88 mila, poi gli under 24 con meno 5 mila. Gli occupati tra i 50 e i 64 anni sono 453 mila in più. Il tasso di occupazione tra questi ultimi è aumentato del 2,1% (58,8%), mentre quello tra gli under 24 è calato dello 0,5%. I nuovi occupati sono donne (+32mila), mentre gli uomini calano di 13mila unità (ISTAT, 2016).

Ritorniamo al nostro campo di indagine, quello pedagogico, necessariamente intrecciato con il portato di teorie economico-sociologiche. Esiste una via d'uscita dal tunnel? E se sì, quale?

Le analisi più frequenti riconducono le cause della disoccupazione al sistema scolastico, agli inadeguati – per dire poco e ripetere un mantra che dura da molti decenni – collegamenti fra scuola e impresa, ad una diffusa mentalità anti-imprenditoriale, alla politica, alla criminalità organizzata e via discorrendo. La complessità del fenomeno giustifica la multifattorialità causale, ma con un dato nuovo che potrebbe ribaltare un cliché su cui noi – l'Occidente – si è adagiato da sempre. Si sta sgretolando la fiducia che la scuola possa rappresentare l'ascensore sociale più sicuro, almeno come siamo stati portati a considerare a partire dagli anni '50. In questa prospettiva s'inscrive il XVIII Rapporto di Almalaurea che segnala, infatti, un preoccupante

calo delle immatricolazioni universitarie negli ultimi anni, Dopo l'aumento registrato dal 2000 al 2003 (+19%), negli anni successivi, in particolare dal 2003 al 2015, le università hanno perso nel complesso quasi 70 mila matricole (-20%) così distribuite: al Sud la contrazione è del 30%; al Centro è del 22%; al Nord è del 3%. Il risultato è che in Italia si laurea un italiano su quattro, mentre la media in Europa è del 38,7%.

La forbice tra i giovani e le istituzioni formative del nostro Paese è marcata e preoccupante. Come spiegarla?

La ragioni ovviamente sono molte e alcune confermano le analisi su riportate. Le responsabilità sono estese a macchia d'olio, pochi "attori" ne sono fuori. Sono ovviamente nel mondo scolastico relativamente alla formazione latamente intesa e con diverse gradazioni; vi sono responsabilità nel mondo sociale ed economico, per la rinuncia alla loro vocazione costitutiva, cioè saper formare e mobilitare le risorse. Il "tradimento del capitale umano", questa la formula più ricorrente, è esemplificato in questi dati: l'inoccupazione dopo la laurea. Secondo Alamalaurea, a un anno dalla laurea, risultano occupati al Nord 74 ragazzi su 100, mentre al Sud la percentuale è ancora più bassa 53 su 100. Conseguenza inevitabile della cosiddetta "fine del lavoro"? (Rifkin, 1995). Oppure c'è dell'altro?

Sicuramente l'offerta di lavoro si è ridotta, con conseguente aumento della povertà e la percezione sempre più diffusa della sostanziale inespugnabilità del mondo dei privilegi: battaglia che, riequilibrando i rapporti di forza tra le classi sociali, poteva giocare un ruolo essenziale nella mobilità sociale stessa. Su quali presupposti è basata, o sarebbe basata, questa lotta al privilegio? Entra in scena un parola vecchissima, ma che si tinge di nuovo, diventa taumaturgica: il "merito".

Il merito si presenta potenzialmente come la sola arma nel contrasto al privilegio, funzionale ad eliminare gli ostacoli frapposti alla mobilità intergenerazionale. Il merito aiuta le aziende a diventare eccellenti. Molti imprenditori ed amministratori delegati sono convinti che l'Italia possa ripartire solo dal merito (Baroli, in *Liberio Lavoro*). D'altra parte il merito, che punta a garantire l'uguaglianza delle opportunità affinché tutti possano perseguire e realizzare il proprio piano di vita, invoca come propria alleata l'istruzione/educazione e attribuisce alla scuola molta importanza nella lotta per perequare le differenze sociali.

Ma il termine "merito" è come un oggetto molto luminoso e trasparente che però più lo si avvicina, più evidenzia opacità e si sottrae ad una precisa esplicitazione delle sue implicazioni. Che è più o meno quello che ci ricorda anche l'economista A. Sen: "L'idea di merito può avere molte virtù, ma fra queste non vi è la chiarezza" (Sen, 2000, pp. 5-16).

Su queste premesse appaiono legittimi interrogativi e itinerari di approfondimenti quali:

- raggiungere un livello accettabile di chiarezza o condivisione semantica;
- identificare limiti e prospettive del merito come strumento di uguaglianza delle opportunità nell'azione educativa.

L'assunto di quel che segue si muove sulla scia della tesi interpretativa di Young non per nulla "inventore" del neologismo "meritocrazia". L'ipotesi nasce con intenti democratici per approdare nel suo contrario, ad esiti conservatori, nella cui evoluzione Young coglie un elemento strutturale della condotta umana, cioè il suo procedere non per strappi violenti, ma per successive accumulazioni ed accomodamenti che Young formula nei termini seguenti: nella storia umana "non vi sono rivoluzioni, ma solo lenti accrescimenti di un'incessante trasformazione che riproduce il passato mentre lo trasforma" (Young, 2014, p. 18). Nel cogliere questo procedere a spirale della vita umana, tra protenzioni e ritenzioni, caratterizzante tanto il piano personale, l'individuo, che quello sociale, si assiste anche alla determinazione di movimenti imprevisti, rotture, crisi, da cui ripartiamo con la spinta per andare oltre per esplorare nuove opportunità. Ciò spiegherebbe, per restare vicini alla nostra tesi, perché Young abbia attribuito il sorgere della meritocrazia a discontinuità economiche che da una parte producono mobilità sociale e dall'altra creano la condizione affinché i *migliori* possano avere le *migliori* possibilità (Abravanel, 2011/5, p. 37).

Giunti a questo punto possiamo tentare di affrontare a quattro passaggi basilari:

- il significato morale del merito che si afferma nel passaggio da un'economia agricola ad una economia industriale;
- l'evoluzione meritocratica del merito nel passaggio un'economia industriale ad un'economia post-industriale;
- le riserve critiche nei confronti della meritocrazia;
- il significato di merito pedagogico e la differenza tra meritocrazia e meritocriticità.

2. Il significato morale del merito

Per analizzare il primo punto ci soccorrono gli studi di un autore che gode di poca notorietà rispetto ai suoi meriti. Lo studioso è Melchiorre Gioia – d'ora in poi G (1767-1829). Sacerdote, filosofo, economista, statistico piacentino, un intellettuale polivalente, politicamente impegnato nel periodo pre-risorgimentale. Nel 1818-19 egli pubblica il testo *Del merito e delle ricompense* (Gioia, 1818), storicamente una delle prime opere ad affrontare di petto, con pochi precedenti, il problema del merito. Primo in assoluto, come riconosce lo stesso G, era stato cinquant'anni prima Giacinto Dragonetti, che nel 1765 mandò alla luce uno scritto intitolato: *Delle virtù e dei premi*" (Dragonetti, 2012): poche pagine, che avrebbero potuto preludere ad un'opera futura più completa, per altro mai portata a termine. Al di là del diverso spessore contenutistico delle due opere, c'è un tratto comune che qui interessa. Il problema del merito, affrontato in un momento di grande ripensamento socio-economico-politico, viene individuato come un possibile criterio di allocazione e distribuzione delle risorse socio-economiche, ma visto ed ana-

lizzato enfatizzando anche la componente etica del concetto, impostazione legittimata dalla profonda revisione antropologica in atto nell'età moderna. Si pensi alle tesi provocatorie di Mandeville (1987), che secondo Dumont (1984), ripreso anche da Magri (1987, p. 3), sottolineano come benessere pubblico e moralità viaggiano su due binari diversi, nel senso che ciò che appare moralmente ineccepibile sul piano individuale può avere effetti negativi su quello pubblico e ciò che appare riprovevole sul piano privato può avere un effetto benefico dal punto di vista sociale. Il che non significa che non sia possibile alcun rapporto tra moralità e vita pubblica ma che questo rapporto si realizza in maniera diversa nell'una e nell'altra società. Per questo, Mandeville, spinto da autentica esigenza morale, offre più di un argomento per attenuare la severità delle tesi antiche contro l'avidità e il denaro in favore della flessibilità di posizioni moderne che neutralizzano questo "vizio dannato" attraverso un'analisi che ne fa emergere una positiva ambiguità. La conseguenza è una bonifica delle passioni egoistiche, in particolare quella di "interesse". Fino al XVIII secolo annoverato nella categoria dei vizi, esso viene ora nobilitato al rango di virtù. Trasformazione dalle conseguenze incalcolabili, il presupposto ovvio della piena legittimazione del mercato. Corollario a questo passaggio importante della storia delle idee, sul quale ci siamo soffermati in altra sede, le componenti etico-morali dell'azione di scambio vengono rafforzate anche da un codice sanzionatorio e premiale, dove per altro la prima alternativa ha il sopravvento. Che G fa risalire ad una forma di pregiudizio negativo sull'uomo, cioè alla sua natura più incline "a punire che a ricompensare" (Gioia, 1818 p. 1), orientamento che, tra l'altro, si trova anche in Cesare Beccaria nell'opera *Dei delitti e delle pene*, in cui viene dedicato un solo capitolo alle ricompense (Beccaria, 1998). Ma nella prospettiva del riconoscimento del merito, i tre riferimenti bibliografici, Beccaria, Dragonetti e G, individuano una posizione dalle conseguenze straordinarie che si sta lentamente facendo largo. A ridosso di quelli anni e di quelle impostazioni, troviamo, infatti, anche una figura chiave come Diderot. In un passo di *Essais sur la merite et la vertu* (Diderot, 1798), apparso qualche anno dopo quello di Dragonetti, nel 1798, egli mette a fuoco in che modo l'interesse privato si sposi con la virtù:

Nous savons que chaque Créature a un Intérêt privé, un bien-être qui lui est propre, et auquel elle tend de toute sa puissance; penchant raisonnable qui a son origine dans les avantages de sa conformation naturelle.

Nous savons que la condition relative aux autres Etres est bonne ou mauvaise, qu'elle affectionne la bonne, et que le Créateur lui en facilite la possession. Mais si toute Créature a un bien particulier, un intérêt privé, un but auquel tous les avantages de sa constitution sont naturellement dirigés; et si je remarque dans les passions, les sentiments, les affections d'une Créature, quelque chose qui l'éloigne de sa fin, j'assurerais qu'elle est mauvaise et mal conditionnée. Par rapport à elle-même, cela est évident. De plus, si ces sentiments, ces appétits qui l'écartent de son but naturel, croisent encore celui de quelque individu de son espèce, j'ajouterai qu'elle est mauvaise et mal conditionnée, re-

lativement aux autres. Enfin, si le même désordre dans sa constitution naturelle qui la rend mauvaise par rapport aux autres, la rendait aussi mauvaise par rapport à elle-même; si la même économie dans ses affections qui la qualifie bonne par rapport à elle-même, produisait le même effet relativement à ses semblables, elle trouverait en ce cas son avantage particulier en cette bonté, par laquelle elle ferait le bien d'autrui; et c'est en ce sens que l'intérêt privé peut s'accorder avec la vertu morale (Diderot, 1798, pp. 55-57).

Ma, nei confronti di Diderot, G non nutre grande considerazione, reputando la sua opera “ un guazzabuglio metafisico che non aggiunge alcun raggio di luce all'opuscolo dell'avvocato Napoletano” – leggi Dragonetti – (Gioia, 1818, p. 2). È Benthan (2000), invece, ad esercitare su lui un profondo influsso per la sua carica innovativa (“alla teoria delle pene unisce quella delle ricompense”), dimostrando di porsi sulla linea delle riflessioni anticipate da Dragonetti che, peraltro, stranamente, il filosofo inglese non si perita di citare (Benthan, 2000). Ma l'influenza di Bentham sull'impostazione del problema del merito è molto più profonda, così radicata da essere ancora presente, come si vedrà oltre, nelle tesi meritocratiche contemporanee, divenute più sensibili alla inclinazione economica del merito. La pretesa di calcolare razionalmente il merito si ispira ora più direttamente all'utilitarismo economico di marginalisti, come da esempio Jevons, e diventa calcolo razionale di massimizzazione dell'utile, libero da ipoteche di ordine morale. “Soddisfare nella massima misura possibile col minimo sforzo i nostri bisogni, procurarci cioè la massima somma di quanto è desiderabile con la minima di quanto è indesiderabile, in altri termini massimizzare il piacere, è il problema dell'economia” (Jevons, 1966, p. 57 e sgg.).

Aver individuato la matrice teorica utilitarista nella trattazione del merito spiega anche la scelta di organizzare il nostro ragionamento a partire dalle tesi di M. Gioia, per poi considerarne la loro evoluzione in quelle di Young ed infine la critica a questi presupposti teorici negli autori che hanno preso le distanze dall'utilitarismo per ribadire il significato morale del merito, ma su presupposti teorici diversi.

La novità e l'influenza della filosofia di Benthan va considerata principalmente sotto tre aspetti:

1. la legittimazione dell'interesse: l'utile maggiore sul piano soggettivo coincide con l'utile altrui;
2. l'impostazione consequenzialista: l'utile considerato non sulla base di idee e intenzioni, ma dei risultati;
3. la misurazione dell'utile sulla base di criteri razionali che consentano di comparare e aggregare le diverse azioni (Sen, 2001, p. 59 e sgg.).

Ritorniamo a G e al suo concetto di merito. L'orientamento utilitarista, oltre ad essere dichiarato, è evidente nell'approccio, nella decisione, cioè, di muoversi, per così dire, con i piedi per terra. Lungi dal lasciarsi suggestionare da “principi assoluti”, da “aforismi senza prove”, che sono per lui l'anticamera

della vanità, G. mette in guardia contro le tentazioni ottative (“bisognerebbe”, “si dovrebbe”) che sbarrano la “via dei fatti”. L’approccio di G. è consequenzialista. Il merito deve ricavarsi dalle azioni compiute. Esso si impone, innanzitutto per la sorpresa, l’ammirazione, lo stupore che suscitano in noi azioni straordinarie che dobbiamo imparare ad identificare e quantificare. Per questo egli appare subito interessato a una specie di fenomenologia del merito per rispondere alle domande: come emerge il merito dal nostro agire, dalla vita di ogni giorno, ma anche dalla grande storia? Con quali criteri lo si misura?

Vi è in questa opzione l’idea di poter sottrarsi al rischio della soggettività, dell’impressione, dell’arbitrio. È un terreno assai prossimo a quello di Beccaria il cui *Dei delitti e delle pene* (Beccaria, 1998, p. 116) è un’ riaffermazione dell’esigenza di contrastare l’abuso dei poteri forti, ma con una non lieve sfumatura che depone nettamente a favore di G su un punto cruciale: il valore motivante del premio. All’inclinazione pessimista di Beccaria – più sensibile al bisogno di sicurezza dell’uomo di fronte al pericolo, più incline “a punire che a ricompensare” (Gioia, 1818 p. 1) – G oppone un atteggiamento molto più positivo, aperto, giudicando altrettanto importante attribuire rilevanza alle ricompense (che Beccaria, come detto, liquida in un unico e sintetico capitolo).

L’attualità e l’interesse di G consiste, dunque, nel privilegiare una scelta premiale rispetto a quella punitiva: il riconoscimento del merito rafforza i buoni comportamenti umani.

Proprio sul terreno storico dei comportamenti, delle azioni effettivamente intraprese, al di là delle nostre dichiarazioni di principio emerge, a giudizio di G, la grande varietà delle nostre idee sul merito, che sembrano modificarsi in base ad una struttura logica ricorrente. Esse cambiano, infatti, in rapporto a quattro fattori costitutivi:

1. l’oggetto,
2. il grado,
3. lo scopo,
4. la misura.

Il che avviene non solo tra popoli e popoli, portatori di culture diverse, ma anche nelle classi sociali, all’interno di una stessa comunità (Gioia, 1818 p. 1).

A partire da questi presupposti, G propone un definizione del merito molto più articolata e completa di quella che oggi va per la maggiore. La formula di Young, che riprenderemo, è molto sintetica e si basa su due fattori:

1. sforzo
2. intelligenza.

La formula di G è la sintesi virtuosa di quattro fattori:

1. difficoltà superata;
2. utilità prodotta;
3. fine disinteressato;
4. convenienza sociale.

Come si vede, l'elemento comune è solo lo sforzo. Manca, invece, un riferimento diretto all'intelligenza, che riceve un'allusione indiretta e secondaria attraverso le opere. Nel complesso si evince l'impostazione etico-utilitaristica del merito che si giustifica solo sulla base dell'utilità prodotta e della convenienza non solo personale, ma sociale, criterio quest'ultimo che risente anche dell'influsso della scuola economica napoletana di Intieri e Genovesi.

Che *lo sforzo* sia il requisito primo del merito è un luogo comune. "Il merito comincia dove comincia la vittoria sopra un ostacolo, cresce con esso e da lui si misura" (Gioia, 1818 p. 1). Ma riconoscere come fattore più immediato la fatica non significa affermarne l'autosufficienza. Un criterio determinante è il risultato prodotto, che può essere insufficiente nonostante la fatica profusa. È questo uno spazio largamente condiviso nel nostro ambito, dagli insegnanti in veste di esaminatori: è frequente il caso dello studente che a fronte di una sua prova mediocre o insufficiente cerca una via di uscita auto assolutoria nel dichiarare che "ha studiato molto" e su questa base dovrebbe essere giudicato e quindi compreso. Un classico oggi, ma che evidentemente era presente anche allo spirito concreto ed indagatore di G. Parlando di "opere d'industria e d'ingegno" – relative al lavoro e all'"intelligenza umana" – ma anche di azioni morali, dichiara che lo sforzo – che esiste e che è collocato nel punto più alto della graduatoria – non basta a qualificare il merito – che deve rispondere agli altri tre criteri dell'elenco su citato.

Dopo lo sforzo e l'impegno profuso (*difficoltà superata*) viene l'*utilità prodotta*, ossia il bene promosso o il male impedito: la variabilità delle nostre sensazioni e la possibile, negativa interferenza di idee estranee sono fattori che ostacolano il calcolo del merito, tanto maggiore se abbiamo a che fare con azioni morali. Qui, oltre all'utilità che ne consegue, bisognerebbe considerare altri due effetti: la presenza di un *fine disinteressato* e di una *convenienza sociale*.

La vocazione a cogliere le gradazioni del merito all'interno dello stesso merito porta G a scoprire la grande affinità, o influsso, di Bentham che si era proposto di individuare unità di misura nel calcolo della felicità. G in fondo cerca di applicare al merito lo stesso procedimento applicato da Bentham per il calcolo felicifico. Visto che "la natura ha posto il genere umano sotto la sovranità di due padroni, il dolore e il piacere [...]. Essi ci governano in tutto ciò che facciamo, che diciamo, che pensiamo" (Bentham, 1998, p. 89). Ma per conciliare l'utilità personale con quella di tutti, indispensabile per Bentham è il calcolo felicifico che consiste nel scegliere l'alternativa che a nostro avviso possiede il più alto risultato di utilità con il quale coincide anche l'utilità degli altri (Kymlicka, 1996, p. 19; Davidson, 1992, p. 317). Bentham propone, com'è noto, delle unità di misura della felicità che sono: intensità, durata, certezza, prossimità, fecondità (possibilità di piaceri futuri), purezza (incapacità di produrre dolore), estensione (numero di persone coinvolte) (Bentham, 2000, p. 71).

In maniera analoga G cerca di calcolare i livelli del merito a partire dalla identificazione di unità di misura dello sforzo fisico che è il primo requisito del merito.

Partendo dalla duplice idea di una *forza comune o media* e di una *forza su-*

periore alla media, si tratta di individuare i gradi di superiorità della seconda sulla prima.

Ancora più esplicito il riferimento a Benthan – persino nella terminologia utilizzata – a proposito del secondo criterio, l'utile ossia il *bene prodotto*. In proposito G mette subito in guardia contro l'egualitarismo formale. Cogliamo qui un'esigenza di giustizia che da sempre accompagna quella del merito. Ma a differenza di quanto sosterrà negli anni '80 il "negazionista" antimeritocratico J. Rawls, G decide di corrispondere a tale sentimento limitandosi a riconoscere diversi livelli di merito e cercando di quantificarli.

I codici delle ricompense e delle pene, a suo giudizio, non sono, infatti, soddisfacenti perché ignorano queste gradualità e giungono ad equiparare, poniamo, la Gioconda di Leonardo, all'opera di un qualsiasi sconosciuto. In altri termini, abbiamo a disposizione "equazioni apparenti che inchiudono ineguaglianze reali" (Gioia, 1818, p. 3). Per evitare questo inconveniente, a differenza delle analisi successive che, come si vedrà, evidenziano le diverse condizioni di partenza del merito, egli decide, invece, di tenere in considerazione la differenza. Che è basata sulla quantificazione dell'entità "dell'utile e del danno, del piacere e del dolore che risulta nel premiato e nel punito. Per questo, i codici devono prevedere "norme speciali per valutare l'estensione, l'intensità, la durata de' servigi e nel tempo stesso de' danni" (Gioia, 1818, p. 3). Considerazioni analoghe si ripropongono per il terzo criterio del merito, ossia il *fine*.

La struttura teleologica dell'etica utilitarista assegna centralità alla natura del fine di un'azione morale. Un fine piuttosto di un altro può accrescere o distruggere il merito di un'azione morale. Imparare ad identificare le finalità che spingono a compiere azioni utili e difficili, esaminare il grado di pregio che esse comunicano, apprezzare la rispettiva intensità e costanza: tutto ciò è un altro modo per valutare il merito.

G mette in guardia anche dai frequenti errori in cui possiamo incorrere nella valutazione del merito. I più ricorrenti sono riconducibili a quattro specie:

1. fermarsi all'aspetto più appariscente del merito e cioè alla difficoltà superata, lasciandosi impressionare dall'effetto sorprendente della sorpresa;
2. esagerare i vantaggi di una qualità a scapito di altre più importanti, generando pretese impertinenti e umiliazioni ingiuste;
3. lasciarsi abbagliare dalla elevatezza dello scopo e trasformare in atti sublimi azioni puerili;
4. scambiare per merito un'omissione.

Ma molti altri errori possono essere evitati esercitando un'attenzione vigilante nei confronti di noi stessi e degli altri:

1. verso noi stessi; tenendo a bada quello che Rousseau definirebbe "amore proprio", la tentazione ad esagerare le proprie qualità, svalutando spesso le altrui;

2. verso gli altri; evitando la seduzione o peggio ancora il “ciarlatanismo”, presenze sinuose nell’inevitabile margine di arbitrarietà dei giudizi di merito.

Ma vi è un altro errore facile a commettersi, soprattutto oggi, quando “l’idea di merito s’impicciolisce al punto da confondersi coll’idea del prezzo materiale”. Qui G sembra prevedere quello che di fatto è avvenuto e ci capita di constatare nell’invasività economicistica del nostro mondo: cioè la coincidenza di merito e successo materiale, la progressiva conversione di una categoria morale in una categoria economica. Un’appendice di questo ragionamento è la confusione tra premio e incentivo su cui due secoli dopo si sofferma Walzer (1987, p. 102). In tal modo verrebbe smentito il detto secondo cui il merito non ha prezzo, per sottolineare come, di fronte ad un’azione grandiosa e disinteressata, non vi sia ricchezza materiale che possa pagarla. In questi casi il merito riceve il compenso più alto della stima pubblica, una “ricchezza ideale” che non dipende dai privati singolarmente considerati, ma dalla volontà associata di essi (Gioia, 1818, p. 5).

Ma arrivato a questo punto, G. non può ignorare i rischi ed i limiti nel perseguire una quantificazione algebrica del merito.

La difficoltà non è solo tecnica, è prima di tutto epistemologica. “Mostrebbè – sono parole sue – di conoscere poco l’uomo chi pretendesse di ritrovare per le cose morali delle misure così esatte, come si trovano per le fisiche”. Ma riconoscere la difficoltà dell’argomento non significa rinunciare a perseguirlo. Di certo la scienza su questo argomento si trova ancora, ancora parole sue, “in istato imperfettissimo” e “non ne uscirà certamente per molti secoli” (Gioia, 1818, p. 6). Ma, in attesa di giungere a maturare conoscenze chiarificatrici, egli riconosce l’utilità di contestualizzare l’argomento da un punto di vista storico e ci lascia un messaggio di speranza: “Ho creduto – precisa – che il riassunto storico delle idee degli uomini relative al merito potrebbe essere utile ed aggradevole” (Gioia, 1818, p. 1).

Se mettiamo la sordina all’ipotesi di usare la bilancia nel pesare il merito secondo una misura unica, colpisce la complessità dell’impianto argomentativo. Il merito non è una nozione prima, ma un concetto: derivato da un’antropologia, da un contesto, da una cultura, da un momento storico. Il merito varia, infatti, in relazione ai bisogni di un’epoca; cresce in rapporto alla originalità delle sue manifestazioni di forza, fisica, morale intellettuale; si modifica al variare e progredire dei mezzi tecnici a sostituire la performance dell’uomo. Nella Grecia antica, per esempio, furono concessi onori divini agli uomini robusti. Ercole e Teseo erano considerati semidei. Presso i Franchi, la forza fisica era stimata il criterio principale nella scelta del re, che doveva essere forte e vigoroso. Anche la statura era già un indizio di merito e Carlo Magno, per dire, era alto di statura. Importanti anche l’agilità e la destrezza. I Galli condannavano ad un’ammenda gli uomini troppo grassi: la loro circonferenza toracica doveva essere inferiore a quella di una cintura standard e via discorrendo.

Ma se neppure le forze fisiche si prestano ad essere misurate, quasi impossibile diventa misurare quelle morali. Tra i criteri più o meno probanti G. propone quelli utilitaristi: avversione al dolore e inclinazione al piacere. “La

somma dei sacrifici, ossia dei dolori subiti o de' piaceri perduti deve servire a misurare le forze morali che si espongono ai primi e ci inducono a privarci de' secondi" (Gioia, 1818, p. 51). Si pensi, ad esempio, a quanti, pur di non tradire i propri ideali, hanno dimostrato di disprezzare il dolore fisico fino ad affrontare imperterriti la morte. Infine, per quanto riguarda le forze intellettuali, può essere indicativo il momento in cui inizia l'educazione. "Sono rarissimi gli uomini – osserva G – che avendo cominciato tardi ad istruirsi, abbiano dimostrato grandi talenti, e questa osservazione, a giudizio di Condorcet, basta per distruggere l'opinione esagerata di Rousseau sull'educazione negativa" (Gioia, 1818, p. 105), sull'idea cioè che durante la prima e seconda infanzia fino alla fanciullezza l'educazione debba essere il meno interventista possibile, secondo il principio di "prevenire il cuore dal vizio e la mente dall'errore" ed allo scopo di favorire lo sviluppo naturale delle facoltà individuali (Rousseau, 1993).

Esaurita la disamina del pensiero di G resta la domanda chiave: che cosa è cambiato dopo il tentativo illuministico di affrontare il problema del merito? Come abbiamo ragionato dopo l'impostazione etica di G? Né più né meno con la stessa logica utilitarista, impoverita però dalla prevaricazione dell'utile economico su quello etico-morale.

3. Evoluzione meritocratica del merito

La seconda emergenza del tema del merito, contraddistinta da una decisa semplificazione della formula di G, prima di essere commentata merita di essere ricondotta al contesto storico-culturale da cui deriva.

La formula di G, come si è precisato, è formata da quattro elementi:

$$M = F_o \times U_t \times F_i \times C_s$$

Dove: M (merito) = F_o (forza) per U_t (utilità) per F_i (fine) per C_s (convenienza sociale).

Per spiegare la formula bisogna aver a mente il quadro delle esigenze economico-sociali della prima industrializzazione, tra le quali è prevalente la necessità di affermare il lavoro come un *obbligo morale*. Il che rende conto anche della preoccupazione di legittimare sul piano etico una passione come l'interesse e, in ultima analisi, riconoscere la possibilità di essere meritevoli anche in un ambito *sospetto* come quello economico.

Di contro, la formula di Michel Young:

$$M = E \times QI$$

(dove: M (merito) = E (sforzo - inglese, *effort*); QI (intelligenza)

viene elaborata in epoca post-industriale quando, cioè a fronte della perdita di centralità del lavoro, l'etica del lavoro non è più decisiva. Nella fase

storica in cui si registra la “fine del lavoro”, esiste una sola possibilità di un suo miglioramento: privilegiare, cioè, la componente “intelligenza” sulla componente “etica”. Ed in effetti l’attività produttiva ha il suo principale regolatore nell’intelligenza e nel suo esercizio: con l’apprendimento sviluppiamo conoscenze che ci servono per innovare. Il *capitale umano*, considerato quasi esclusivamente in termini d’intelligenza e di creatività, diventa l’investimento più importante e la formula del merito si semplifica, riducendosi al rapporto tra intelligenza e sforzo profuso. Ma, soprattutto, non più lasciato alla responsabilità morale del singolo, il merito diventa un criterio di organizzazione sociale ed economico-politica. Da qui alla *meritocrazia* il passo è brevissimo.

Questo neologismo, *meritocrazia*, introdotto da Young, sottolinea che principi come il privilegio, l’ereditarietà e, da ultimo, l’anzianità vengono messi in discussione da quello del merito. La meritocrazia “opponere al principio dell’*ascription* – secondo cui la posizione sociale di un individuo è attribuita dalla famiglia o dalla classe di appartenenza – il principio dell’*achievement* – per il quale la posizione sociale viene raggiunta grazie allo sforzo e alla perseveranza coniugate con il talento che un soggetto mostra di possedere” (Barrotta, 1999, p. 15).

Ma il criterio dell’età è così radicato nella nostra cultura che la formula *Seniores priores* la fa da padrone praticamente in ogni situazione organizzativa. Le prime imprese europee, sorte con le fabbriche del XVIII secolo, in assenza di riferimenti si modellano sulle burocrazie statali, e raggiungono il loro perfezionamento nello *Scientific Management* di Taylor (Taylor, 1976). In esse, un principio come quello di anzianità, anello portante di ogni struttura burocratica, diventa e resta ancor oggi il criterio in base al quale è organizzato il personale all’interno della realtà produttiva. Il che non significa che il merito sia ignorato, ma, se così si può dire, esso è “mitigato” dal principio di anzianità, che agisce come una sorta di “meccanismo livellatore” (Da Empoli, p. 35), nel senso che rallenta la corsa dei più capaci e meritevoli imponendo loro delle tappe obbligate. Si pensi, per fare un esempio, al mondo universitario, dove era ed è ancora quasi impensabile che un giovane dotato e meritevole e senza “spinte” scavalchi un collega meno dotato, ma più anziano. Criterio molto più “contenuto”, invece, in un paese nettamente più meritocratico come la Gran Bretagna, dove la posizione viene generalmente conquistata sulla base non dell’età, ma del merito.

Quello dell’*anzianità* è un criterio difficile da scalzare per due ordini di ragioni: oltre ad essere estremamente semplice e comprensibile, esso viene legittimato dal valore unanimemente attribuito all’esperienza. Efficienza e ottimizzazione del risultato, da sempre obiettivi delle imprese tayloristico-fordiste, vengono garantite dalla gerarchia gerontocratica. Il che rende ragione della difficoltà, per usare un’espressione un po’ rude entrata ormai nel linguaggio comune, “di rottamare i vecchi”. “Nella storia umana – osserva Young – i vecchi sono stati la classe dirigente più duratura: una volta insediatasi al potere, ogni aristocrazia, ogni plutocrazia è sempre stata anche una gerontocrazia; e persino in democrazia il governo del popolo, sul popolo, per il popolo, ha voluto dire governo degli anziani sui giovani, per gli anziani” (Young, 2014, pp. 90-91).

Il limite al riprodursi della gerontocrazia nell'era della globalizzazione è segnato però dal mercato, nei confronti del quale non basta più garantire esperienza e promettere efficienza. Qualsiasi organizzazione, ma in modo particolare le imprese più efficienti, in un mondo in continuo cambiamento corrono il rischio di cadere in declino se continuano a replicare loro stesse e a proporre gli stessi prodotti. Esse devono saper stare al passo con l'innovazione. Per fare un esempio, la dattilografa più efficiente non può reggere al confronto con il computer e se vuole restare nel mercato deve lasciarsi alle spalle l'esperienza che ha maturato come dattilografa ed iniziare a scrivere con il mezzo informatico. In breve, bisogna saper imparare e disimparare e l'esperienza accumulata non sempre è un patrimonio da conservare, a volte può essere addirittura un vincolo, un impedimento ad acquisire nuove competenze.

La diffusione delle tecnologie informatiche rappresenta l'elemento di maggiore destabilizzazione del principio d'anzianità, dal momento che il fenomeno appare inversamente proporzionale all'età. "La rivoluzione informatica cammina sulle gambe dei dipendenti più giovani" (Da Empoli, 2000, p. 47), mentre si arresta su quelle degli anziani.

Per tutte queste ragioni, se la valorizzazione del merito individuale diventa la condizione imprescindibile per conseguire innovazione, competitività e futuro per le aziende, si capisce come il mondo economico abbia trovato alleate anche le istituzioni politiche e pedagogiche. La meritocrazia richiede, infatti, politici scelti con gli stessi criteri meritocratici. Non è casuale che oggi si torni a parlare di professionismo politico, un tempo denunciato come un'aberrazione della democrazia (Nobbio, 2011), mentre ci si rivolge al sistema educativo formativo con aspettative di competenza incentrate sulla valorizzazione delle differenze, lo sviluppo di talenti, la formazione di eccellenze (Abravanel, 2008, p. 231 e sgg.).

4. Le critiche alla meritocrazia

Nonostante gli argomenti addotti, non mancano rilievi critici alla prospettiva meritocratica. Lo stesso Young conclude il suo saggio prevedendo l'involutione conservatrice dell'ideologia meritocratica. Dal momento che le persone intelligenti tendono ad avere figli meno intelligenti e più vicini alla media e gli stupidi ad avere figli più intelligenti di loro, la meritocrazia tenderà a diventare ereditaria, ad evitare, cioè, la competizione con ragazzi provenienti dalle classi inferiori (Young, 2014, p. 208 e sgg.).

Ma il confronto più stringente con le tesi meritocratiche lo si deve al dibattito avvenuto tra autori critici dell'utilitarismo come Rawls (1982, 2001), Nozick (1981), Sandel (1994, 2010), Walzer (1987). A partire da tesi liberali, essi mettono in evidenza i limiti della meritocrazia, ma anche la necessità di riconoscere il merito.

È evidente come l'assunzione del merito quale criterio di allocazione e di distribuzione delle risorse economiche e sociali si regga su due principi: da una parte, la differenza esistente tra le persone sia in ordine ai talenti che

alle posizioni sociali; dall'altra il principio della mobilità sociale. Dalla combinazione di questi due criteri, è possibile prevedere una forma di perequazione sociale che viene definita *uguaglianza liberale*.

In sintesi, la differenza si connota come disuguaglianza in una società statica, ingessata dal privilegio e immobilizzata dalle caste. Di contro, in una società liberata da questi laccioli, in cui cioè ognuno ha la possibilità di impegnarsi e di far fruttare i propri talenti, la differenza non si connota più solo in negativo, diventa la leva più potente di dinamismo e innovazione sociale. Come sottolinea Abravanel, “la vera disuguaglianza non è quella statica, ottenuta misurando il rapporto tra la ricchezza dei più ricchi e quella dei più poveri (quanto più grande è tale rapporto, tanto maggiore è la disuguaglianza), ma quella dinamica, la *life-time inequality* (la disuguaglianza nell’arco del ciclo di vita) misurata durante l’intera esistenza degli individui” (Abravanel, 2008, p. 113.). In altri termini, la disuguaglianza, allo stesso modo di salute, educazione, ricchezza, dei diversi valori o disvalori umani, non può essere calcolata in modo statico, ma in maniera dinamica, *long-life*, prendendo in esame, cioè, la durata del corso di vita, con un approccio narrativo aderente alla temporalità dell’esistenza umana, ispirato alla massima secondo cui “*nemo antequam mortem beatus dici posse*”. Per questo, la differenza, cioè a dire i nostri talenti e la posizione sociale occupata, può essere indifferentemente foriera di uguaglianza o disuguaglianza, a seconda di come viene utilizzata dal soggetto.

Contro queste tesi meritocratiche basate sull’idea di uguaglianza liberale, si contrappongono le tesi dell’uguaglianza democratica espresse da Rawls la cui apparizione sulla scena filosofica ha condizionato e vivacizzato il dibattito attorno agli anni ’80. Nella sua opera *Una teoria della giustizia*, egli mette a nudo il paradosso implicito e cioè il fatalismo di fondo delle tesi meritocratiche, estendendo le considerazioni morali proprie della meritocrazia anche al presupposto naturale su cui essa si regge e cioè la diversità dei talenti individuali. In tal modo si arriva alla seguente contraddizione: l’idea di contrastare i privilegi posizionali, offrendo ai migliori la possibilità di avere il giusto riconoscimento, in realtà finisce per replicare la stessa logica di privilegio.

Ma procediamo con ordine. L’assunto morale dell’ideologia meritocratica riguarda il diritto che ognuno di noi ha ad essere valutato per il proprio merito e non per la posizione sociale e familiare che occupa. Non vi è, infatti, alcun merito ad essere figli di ricchi professionisti affermati, aver avuto la possibilità di sviluppare un proprio piano di vita, aver frequentato le migliori scuole, aver avuto occasioni di relazioni e incontri ad un certo livello, essere nati, poniamo, figli di farmacisti ed ereditare, come capita ancor oggi nel nostro Paese, la farmacia di famiglia, senza concorrere a quel posto come avviene per altre professioni. Del pari, non vi è alcun demerito ad essere nati, come nel caso della piccola Fortuna Loffredo¹ nel quartiere diseredato del Parco

1 Fortuna Loffredo è la bambina di 6 anni uccisa il 24 giugno del 2014 a Caivano, un quartiere di Napoli, dopo aver subito violenze sessuali da un pedofilo coinquilino, conoscente di famiglia, è stata lancia nel vuoto dall’ultimo piano del palazzo dove abitava.

Verde di Caivano a Napoli e vedere subito tragicamente chiusa ogni possibilità di applicare i propri talenti. Si tratta di situazioni moralmente inaccettabili perché, nel bene e nel male, esse sono indipendenti dalla volontà dei soggetti, che non hanno scelto il quartiere dove vivere e neppure i genitori che li hanno messi al mondo.

Dunque, le differenze sono dovute unicamente al caso e la società dovrebbe porre rimedio a questa disuguaglianza con l'uguaglianza delle opportunità. In tal modo "coloro che possiedono abilità e inclinazioni simili dovrebbero avere le medesime possibilità di vita. Più precisamente, supponendo che esista una distribuzione delle doti naturali, quelli che hanno lo stesso grado di abilità e talento e la medesima intenzione di servirsene, dovrebbero avere le stesse prospettive di riuscita, indipendentemente dal loro punto di partenza all'interno del sistema sociale, cioè indipendentemente dalla classe di reddito in cui sono nati" (Rawls, 1982, p. 74.) Questa prospettiva, che ha caratterizzato le politiche scolastiche degli anni 70-80 nel nostro Paese e prima ancora negli USA, ha rappresentato sicuramente un passo in avanti nel ridurre l'aleatorietà del caso nella determinazione delle differenze individuali. Ma per Rawls essa non è ancora sufficiente per aprire le carriere al merito. Ammesso anche che si possa ridurre il potere d'incidenza della casualità sociale e della famiglia di origine, ancora troppo spazio resta concesso alla fortuna. In altri termini, la diversità dei risultati che ognuno potrebbe conseguire non sarebbe ancora imputabile al merito, ma alla distribuzione naturale dei talenti e delle capacità. Di conseguenza, la prospettiva delle uguali opportunità, nelle parole di Rawls, "risulta intuitivamente carente. Infatti, anche se essa serve perfettamente ad eliminare l'influsso delle contingenze sociali, permette tuttavia che la distribuzione della ricchezza e del reddito sia determinata dalla distribuzione naturale delle abilità e dei talenti. Entro i limiti concessi dagli assetti di sfondo, le quote distributive sono decise dall'esito della lotteria naturale; e questo risultato è arbitrario da un punto di vista morale. Non vi è ragione di permettere che la distribuzione del reddito e della ricchezza sia stabilita dalla distribuzione delle doti naturali piuttosto che dal caso storico e sociale" (Rawls, 1982, p. 76).

Dunque, per Rawls, se accanto alla casualità sociale si mette nel conto anche la lotteria naturale, il merito non ha più alcuna legittimazione. Ma proprio a partire da tale presa di posizione diventa interessante capire in che modo il filosofo americano tenti di convertire l'uguaglianza liberale in uguaglianza democratica. Entrambe le prospettive si reggono sul principio di differenza. Per liberali alla Nozick, il principio di differenza unito a quello di mobilità sociale conduce al merito; per liberali alla Rawls, invece, lo stesso principio porta a scoprire "il significato naturale della fraternità" (Rawls, 1982), come fonte di esperienza dei valori della solidarietà, giacché la fraternità "ha sempre avuto un ruolo secondario nella teoria della democrazia. La si pensa come un concetto meno specificamente politico degli altri, poiché non definisce di per sé alcuno dei diritti democratici" (Rawls, 1982). Ma essa "include certi atteggiamenti mentali e certe linee di condotta senza le quali perderemmo di vista i valori espressi da questi diritti". Tra questi, in particolare per quanto attiene la

giustizia, essa fornisce “l’idea di non desiderare maggiori vantaggi, a meno che ciò non vada a beneficio di quelli che stanno meno bene [...]. La famiglia, in termini ideali, ma spesso anche in pratica, è uno dei luoghi in cui il principio di massimizzare la somma dei vantaggi è rifiutato. In generale, i membri di una famiglia non desiderano avere dei vantaggi, a meno che ciò non promuova l’interesse dei restanti membri” (Rawls, 1982).

Una conclusione agli antipodi rispetto alle tesi meritocratiche. E ciò che appare veramente sorprendente è constatare come uno stesso principio, la differenza, da una parte conduca al merito e quindi al riconoscimento individuale; dall’altra alla negazione della singolarità personale e al sentimento della fratellanza. Posto, infatti, che per Rawls il merito individuale non esiste, perché “nessuno merita il posto che ha nella distribuzione delle doti naturali, più di quanto non meriti la sua posizione di partenza nella società” (Rawls, 1982, p. 100), diversità di realizzazione personale, successo, denaro si giustificano solo in vista della loro redistribuzione sociale, solo cioè se si riconosce che essi non sono titoli individuali ma sociali e che pertanto vanno coltivati per migliorare le condizioni dei più svantaggiati.

5. Merito e pedagogia

Cercare di ricondurre sul piano pedagogico i ragionamenti fin qui proposti significa tentare di chiarire il senso dell’affermazione ricorrente secondo la quale esiste una stretta connessione tra merito ed educazione. L’educazione infatti è considerata la leva principale per eliminare il privilegio, l’ascensore sociale più importante, in quanto concorre in maniera incisiva alla determinazione del merito.

Il punto di avvio del nostro ragionamento è rappresentato dalle obiezioni alle tesi rawlsiane espresse da Nozick e da Walzer che concordano su di un punto: entrambi sottolineano che l’argomento della lotteria e della casualità sociale conduce alla dissoluzione della persona. Un conto, infatti, è criticare la meritocrazia; altro negare completamente la realtà del merito. Affermare che le persone non sono meritevoli, ma solo fortunate, significa negare la responsabilità dei risultati che raggiungono con le loro azioni. Neppure la fatica cui si sottopongono, la capacità di lavoro, la perseveranza e la costanza di cui danno prova, come si è visto, attesterebbero per Rawls qualche merito personale. Si tratta, sottolinea Walzer, di uno “strano argomento, il cui scopo è che tutte le persone abbiano gli stessi titoli, ma in realtà è difficile vedere come quel che ci rimane si possano considerare delle persone. Come dobbiamo considerare questi uomini e queste donne se le loro capacità e realizzazioni sono viste come accessori accidentali, simili ai cappelli e ai cappotti che, per caso, indossano? Ed in che modo queste persone dovranno considerare loro stesse?” (Walzer, 1987, p. 263).

Privata di costituenti propri, avulsa dalle proprie scelte, decisioni, realizzazioni, strappata dalla propria storia, la persona perde il proprio ancoraggio ontologico e la propria biografia e con essi la propria autonomia. Eppure

questa, ribatte Nozick, è “la strada rischiosa “e contraddittoria imboccata da “una teoria che altrimenti desidera rafforzare la dignità e il rispetto di sé degli esseri umani” (Nozick, 1974, p. 227).

Teorie liberali e democratiche non possono subire il fascino perverso del post-umanesimo, non possono rinnegare la loro origine, essere state concepite, cioè, come baluardo della persona. Per questo il merito e la giustizia non possono che iniziare dalle persone e dal riconoscimento della loro autonomia e responsabilità. Alla tesi della lotteria naturale, Nozick contrappone quella del titolo valido (*entitlement*) (Ivi, p. 160) e sostituisce il concetto di *merito* con quello di *diritto*. Anziché domandarsi se le persone meritano i loro talenti, è più corretto affermare che le persone sono legittimi titolari dei loro talenti. Talenti che si trovano ad avere dalla nascita in maniera non illegittima. In breve, “non è detto che le basi su cui poggiano i meriti siano anch’esse meritate, da cima a fondo” (Ivi, p. 239).

Quale, allora, la natura del rapporto esistente tra la persona e i suoi talenti? Se, per quanto fin qui sostenuto, la persona non è proprietaria dei suoi talenti, essa, però, può essere descritta come *custode* o come *depositaria* delle sue doti naturali. Essere custode significa che non sono proprietario di doti che ricevo da altri, che sono tenuto però a coltivare ed esercitare. Questa versione corrisponde ad una visione cristiana della vita secondo la quale non solo i talenti, ma la vita stessa, in quanto non mi appartiene, ho il dovere di conservare. Essere depositario significa, invece, non essere né proprietario né custode, ma consegnatario di talenti accidentalmente riposti nella mia persona (Sandel, 1994, p. 110 e sgg.).

Senza andare oltre queste precisazioni, ci basti aver dimostrato che il significato di merito è un correlato di teorie personologiche che trovano il loro fulcro nell’idea kantiana di autonomia. L’idea di merito è infatti, il derivato dell’idea di *imputabilità* e di *ascrizione* in virtù delle quali attribuiamo le azioni ad un soggetto (Rocoeur, 1998, p. 34 e sgg.). Sulla base di questi presupposti, il concetto di merito rimane una categoria pedagogica centrale e conferma la sua natura eminentemente morale.

6. Merito

Che cosa intendiamo dunque per merito?

Merito [dal lat. *meritum*, der. di *merere* «meritare»], secondo il vocabolario Treccani significa “il fatto di meritare, di essere cioè degno di lode, di premio, o anche di un castigo: *premiare, punire, trattare secondo il merito*”.

In genere però, il termine è utilizzato in senso positivo e indica *il diritto* acquisito con le proprie opere o le proprie qualità all’onore, alla stima, alla lode, oppure a una ricompensa (materiale, morale o anche soprannaturale), in relazione e in proporzione al bene compiuto. Quest’ultimo significato è riportato anche nel Dizionario Sabatini Coletti: merito, indica diritto alla stima, alla riconoscenza, alla giusta ricompensa acquisito in virtù delle proprie capacità, impegno, opere, prestazioni, qualità, valore.

Questo significato di merito, in quanto sottende la capacità di autonomia del soggetto, entra di diritto nell'educazione e si conferma come categoria pedagogica in linea con quanto abbiamo cercato di approfondire antropologicamente.

Si è già sottolineato come quello di merito non sia un concetto primo, ma derivato. In particolare, il dibattito Rawls-Nozick ha messo in evidenza le diverse implicazioni antropologiche del concetto di differenza. Per il primo, essa è riconducibile a determinanti di carattere naturale e sociale che tolgono ogni meritorietà ad azioni pregevoli e fanno emergere la necessità della prospettiva dell'uguaglianza come correttiva di una disuguaglianza meramente casuale. Per il secondo, invece, proprio il riconoscimento di quei determinanti non è tale da impedire di valorizzare l'impegno che comunque viene profuso da parte del singolo nel coltivare e sviluppare le doti di cui è comunque titolare di diritto. Negare l'esistenza di questa relazione tra la persona e i suoi talenti significherebbe svuotare di significato la nozione di persona, invalidandone la capacità di autonomia e il merito come suo correlato.

Conseguenza di questa legittimazione del concetto di merito pedagogico è il capovolgimento dell'approccio educativo orientato al principio dell'uguaglianza delle opportunità, che si rivela utopico nel modo in cui era stato realizzato.

In pregiudicato sono le politiche educative egualitarie degli anni 50-60 negli Usa che, nel giudizio di una critica d'eccezione come H. Arendt, si sono rivelate fallimentari per aver cercato di uniformare la società, riducendo "tutte le differenze tra vecchi e giovani, più dotati e meno dotati, in specie tra scolari e maestri" (Arendt, 1991, p. 243). Si pensi, ad esempio alla pedagogia del *mastery learning* di Bloom, basata sulla tesi che l'apprendimento sia solo una questione di tempo, agendo sul quale possono essere annullati gli effetti delle differenze di talento individuale (Bloom, 1979). Queste tesi imperversarono anche nel nostro Paese dalla seconda metà degli anni 70, quando con la legge 517 si impose la programmazione didattica nella scuola secondaria inferiore. È il momento in cui si afferma la pedagogia per obiettivi, denominata, significativamente, "pedagogia del successo", in quanto prometteva di realizzare quella uguaglianza di opportunità che, eliminando le differenze iniziali, doveva garantire a tutti gli stessi livelli di apprendimento.

Considerazioni analoghe valgono negli anni '70-80 anche per Paesi come la Germania: la pedagogia della differenza (il peso dei fattori intellettuali ereditari) viene messa a tacere dalle tesi egualitarie. Illimitate sarebbero le capacità di apprendimento per tutti e la possibilità attraverso la scuola di eliminare le differenze sociali di reddito e di consumo tra gli appartenenti ai diversi strati sociali, attraverso forme diverse di "educazione compensativa", come classi di sostegno, iniziative di orientamento, scuola a tempo pieno, corsi di recupero ecc. (Brezinka, 1989, pp. 136-37).

Il fallimento della politica educativa basata sul principio delle uguali opportunità che attribuiva alla scuola la funzione di ascensore sociale è cosa troppo nota per essere ancora richiamata. Emblematico il seminario dell'OCSE a Parigi nel 1975 dal titolo "*L'egalité des chances dans la vie*", e ancora,

un anno prima, nel 1974, il *Rapporto Hallak* dal titolo “*A qui profit l'école?*” in cui si giunge alla conclusione che la scuola non sia un fattore di mobilità sociale perché essa serve di più a chi non ne ha bisogno. In altri termini, la scuola anziché attenuare, cristallizzerebbe o addirittura accentuerebbe le disuguaglianze sociali. Conclusioni, per altro, confermate anche da ricerche più recenti che dimostrano gli effetti selettivi della meritocrazia scolastica che, ispirandosi al principio delle uguali opportunità, rischia di diventare una giustificazione etica della disuguaglianza (Goldthorpe, Jackson, 2012). In particolare, in paesi come la Spagna e l'Italia (Bernardi, Cebolla, 2014, pp. 3-21), ma anche gli USA, in cui le disuguaglianze sociali sono maggiori, maggiore sembra essere anche la mancanza di mobilità sociale, segno evidente che in momenti di difficoltà socio-economica come quello che stiamo vivendo, la scuola e il merito scolastico contano, ma molto di più conta la famiglia. L'economista canadese Michael Corak ha rappresentato questa situazione con la “Curva del Grande Gatsby”, dal nome, Joe Gatsby, del protagonista povero del romanzo di Scott Fitzgerald, che diventa milionario, incarnando il sogno americano: talento e impegno garantiscono successo nella vita indipendentemente dalle origini. Ma la curva sotto indicata dimostra proprio il contrario:

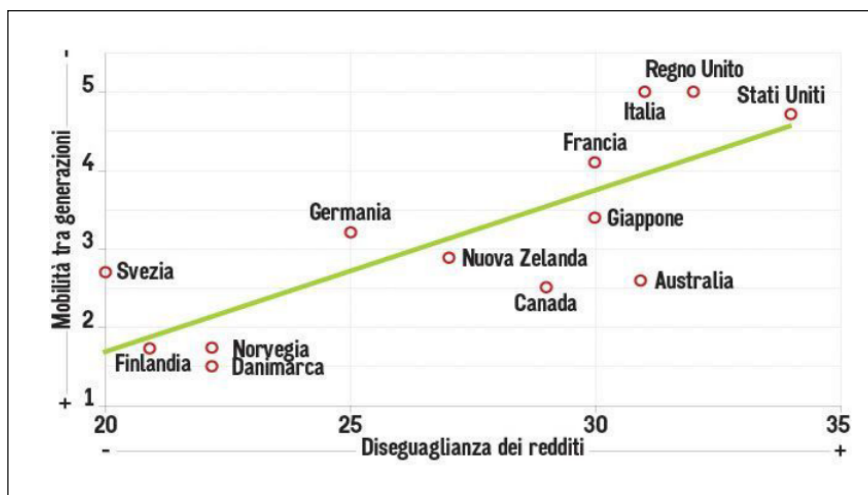


Figura 1. La curva del Grande Gatsby

Il grafico evidenzia come paesi con bassa disuguaglianza di reddito, come la Finlandia, Norvegia, Danimarca, presentino anche una bassa immobilità sociale, mentre in paesi come l'Italia, la Francia, gli USA ad una elevata disuguaglianza corrisponde una elevata immobilità sociale.

Sulla base di queste conclusioni, appare evidente che per realizzare una politica scolastico-educativa basata sulle pari opportunità, bisogna rinunciare

“all’utopia dell’uguaglianza” e partire invece “dalle persone concrete, con le loro diverse capacità, i loro diversi interessi, nelle loro scuole” (Brezinka, 1989, p. 137). Bisogna cioè iniziare dalla singolarità della persona dello studente e pensare al merito non come una misura unica, un algoritmo astratto che misura qualità astratte, ma il merito relativamente ad un soggetto, ad una biografia, ad un contesto di riferimento. In altri termini, la politica delle uguali opportunità deve partire da differenze ed approdare a differenze, riconoscendo che la differenza è la cifra della vita umana.

7. Merito in educazione

Quale, allora, la portata del merito educativo?

Se condividiamo l’assunto che l’educazione consiste in un’azione intenzionale, orientata secondo un duplice ordine di preferenze – il bene del soggetto educando ed il mantenimento/sviluppo del mondo culturale–sociale–economico–politico di appartenenza – il merito si conferma una categoria pedagogica imprescindibile, imposta dalla dinamica della vita quale si manifesta sul piano personale e sociale. Considerata non in astratto, ma nella realtà personale e nella forma in cui essa si evidenzia quale processo di costruzione di identità, in un movimento a spirale di protensione e di ritenzione, la sua attivazione–mantenimento è garantita dalla dialettica tra autostima e riconoscimento.

Primo coefficiente identitario, l’autostima si completa nel riconoscimento. Non basta, infatti, che dal superamento di una prova io acquisisca un giudizio positivo su me stesso con la scoperta di capacità o la maturazione di competenze. Per sentirmi gratificato e, prima di tutto, confermato nel mio giudizio, è necessario che esso sia ratificato anche da altri. La personologia, che è diventata un ambito importante della ricerca antropologica, sia filosofica che psicologica e sociologica oltre che pedagogica, ha sottolineato, persino sul piano biologico, con la teoria dei neuroni a specchio di Rizzolatti, che la conoscenza che abbiamo di noi stessi è sempre indiretta e riflessiva, conseguita, quindi, attraverso la mediazione di azioni, discorsi e relazioni con l’altro. D’altra parte, la persona umana è un essere troppo debole, suggestionabile, condizionabile, per poter vantare una propria autosufficienza e prescindere dalla conferma e sostegno dei suoi simili. In questa dinamica vitale si comprende la funzione educativa del merito in quanto pubblico riconoscimento di stima, di onore, di lode.

Sul piano sociale, esso risponde alle medesime esigenze: rafforzare i legami virtuosi che tengono unito il tessuto comunitario. Onorare il merito, nelle varie forme in cui esso si manifesta – dall’azione coraggiosa del poliziotto che blocca il terrorista, a quella del semplice cittadino che non teme di tuffarsi in acqua per salvare un bambino che sta affogando, a quella dell’artista che con la sua opera si guadagna il premio Nobel – è sempre stata considerata azione benefica per la comunità che viene improvvisamente destata e richiamata ai suoi valori costitutivi.

Oggi però, come crediamo di aver dimostrato, si è ingenerato un equivoco, cioè confondere merito con successo economico, con risultati apprezzabile sul piano lavorativo. Il che non significa che essi non siano meritevoli. Ma in tempo di crisi economica è facile enfatizzare gli aspetti quantitativi a scapito della qualità. La formula proposta da Young lo dimostra in maniera eloquente: il merito è ridotto al rapporto tra quoziente intellettuale e sforzo. Per conseguire che cosa? Risposta: ciò che sul piano economico diventa inevitabilmente positivo in termini di innovazione e sviluppo. Ma innovazione e sviluppo verso quale direzione? È questa la domanda che elude oggi il merito, convertendo il mezzo (cambiamento) in un fine. In questo equivoco sembra cadere anche il concetto di merito educativo nel momento in cui anche la scuola si lascia condizionare da un pragmatismo efficientista e si proietta quasi esclusivamente sulle esigenze socio-economiche del contesto.

Di contro, vale la pena ricordare, il merito del merito, se mi si passa il bisticcio, è stato di imporsi storicamente come elemento di discontinuità sulla base di una forte esigenza etico-morale, quella di eliminare cioè il privilegio sociale nelle forme diverse in cui esso si manifesta. In questo senso, il riconoscimento del merito, come avvertiva G, non deve avvenire per essersi lasciati abbagliare dal risultato, a prescindere dai valori affermati o violati. Se, come ormai si conviene da più parti, “il mal di merito”! (Floris, 2007) di cui soffre il nostro Paese deriva da mancanza di legalità, nepotismo, clientelismo, privilegio ecc l’azione educativa deve puntare al senso più autentico del merito: che è il riconoscimento che ti può arrivare per senso di responsabilità, impegno a divenire e mantenerti competente nel tuo lavoro, rispetto degli altri e senso di giustizia. Ragione per cui se oggi la misura di riferimento dell’istruzione/educazione scolastica è, come si afferma, la competenza, questa deve essere considerata, per così dire, a tutto tondo, ad includere apprendimenti che vanno dal sapere, al saper fare, al saper essere, al sapere vivere insieme: arricchita da fattori etici che garantiscono quel surplus di qualità da cui inizia il merito.

8. Meritocrazia

Introdotta, come già precisato, per primo dal sociologo inglese Michael Young nel 1958, il neologismo meritocrazia deriva dall’unione del latino *merere, mereor* (guadagnare, farsi pagare) e del greco *kratos* (potere). Significa, alla lettera, potere del merito, considerato il principio sulla base del quale la società si organizza dal punto di vista economico e politico. Più di ogni altro studioso che si sia misurato con il tema, Young ci aiuta a capire i pregi e i limiti di una società meritocratica, attraverso la descrizione idealtipica in senso weberiano di una tale società, prendendo come modello l’Inghilterra meritocratica del XXI e tentando di prevederne anche gli sviluppi futuri.

Il modello socio-politico-economico meritocratico si regge su quattro pilastri:

- 1) superamento dei criteri allocativi di tipo ascrittivo a favore dei criteri di tipo acquisitivo. Posizioni e cariche non sono più trasmesse per via ereditaria, ma sulla base del merito;
- 2) uguaglianza delle opportunità, non in senso formale, ma sostanziale, perseguita attraverso un'eguale distribuzione della ricchezza (sistema di tassazione patrimoniale, di successione ereditaria) affermata come leva ideologica per creare mobilità sociale;
- 3) importanza strategica dell'istruzione/educazione e della scuola per garantire uguale accesso al sapere;
- 4) previsione del merito *ex ante* e non solo *ex-post*, attraverso la misurazione dell'intelligenza con i test psicologici, selezione dei migliori fin dalla scuola per fornire loro un percorso educativo elevato.

Quali i limiti di una società meritocratica evidenziati nell'opera satirica di Young, considerata a ragione una "distopia"?

Innanzitutto i criteri d'identificazione del merito: il quoziente intellettuale e lo sforzo ($M = E \times QI$). Si tratta di una formula che, una volta assunta come criterio allocativo, dopo un periodo di rappacificazione sociale, produce nuove conflittualità.

Con il criterio di misurazione del merito ridotto alla triste scienza del quoziente di intelligenza (QI) combinata con la misurazione scientifica dello sforzo (Taylor), "l'arte della misurazione del lavoro diventa una scienza, con la conseguenza che le retribuzioni possono essere valutate e collegate allo sforzo in maniera sempre più precisa" (Young, 2014, p. 108 e segg.). Ma via via che si affinano i metodi di misurazione, il merito può essere previsto in maniera scientifica fin dalla scuola, dove gli intelligenti vengono separati dagli stupidi senza il risentimento degli svantaggiati. Questi, infatti, non potranno più lamentarsi di essere trattati da inferiori, perché di fatto lo sono e si adatteranno a svolgere lavori congrui al loro status.

La società meritocratica, da premesse di uguaglianza, approda gradualmente a risultati di discriminazione. Dapprima costruendo una scuola iper-selettiva, che nega la «fede cieca nell'educabilità della maggioranza»; quindi subordinando il sapere di tipo umanistico a quello tecnico-scientifico; infine sostituendo i più giovani agli anziani, meno pronti a imparare e dunque retrocessi a funzioni sempre più umili. Ma la società meritocratica, in cui l'efficienza sostituisce la giustizia, nella previsione di Young non può essere una società felice. Alla fine genera al proprio interno il germe della ribellione nei confronti della tecnocrazia oligarchica verso cui pare destinata a degenerare. Nelle pagine finali dell'opera citata, Young fa riferimento ad un immaginario *Manifesto di Chelsea*, in cui si affermano posizioni critiche nei confronti della meritocrazia. In esso si sostiene che l'intelligenza è una funzione complessa, non misurabile con indici matematici né riducibile ad un'unica espressione; che il fine dell'istruzione, anziché emarginare gli individui, dovrebbe promuovere la varietà delle attitudini secondo l'idea che ogni essere umano è dotato di un talento diverso, ma non per questo meno degno di altri. Gli estensori del manifesto di Chelsea hanno come obiettivo:

la società senza classi. Combattono l'ineguaglianza perché è espressione di una visione angusta di valori. Negano che un uomo possa essere fondamentalmente superiore ad un altro. Perseguono l'uguaglianza tra gli uomini nel senso che vogliono che ognuno sia rispettato per quanto di buono è in lui. Ogni uomo è un genio in qualche cosa, persino ogni donna, dicono: è compito della società vedere e scoprire questa cosa, si tratti di genio per la ceramica, o per la coltivazione delle margherite, o per suonare le campane o per accudire bambini o persino (per dimostrare la loro tolleranza) per inventare radiotelescopi [...]. La società senza classi sarà quella che avrà in sé o agirà secondo una pluralità di valori. Giacché se noi valutassimo le persone non solo per la loro intelligenza e cultura, per la loro occupazione e il loro potere, ma anche per la loro bontà e il loro coraggio, per la loro fantasia e sensibilità, la loro amorevolezza e generosità, le classi non potrebbero più esistere. Chi si sentirebbe più di sostenere che lo scienziato è superiore al facchino che ha amorevoli qualità di padre, che il funzionario statale straordinariamente capace a guadagnar premi è superiore al camionista straordinariamente capace a far crescere rose? La società senza classi sarà anche la società tollerante in cui le differenze individuali verranno attivamente incoraggiate e non solo passivamente tollerate, in cui finalmente verrà dato il suo pieno significato alla dignità dell'uomo (Young, 2014).

In sintesi, nel Manifesto si afferma una nuova interpretazione del principio "uguali opportunità". Esso non significa più uguale possibilità di salire la scala sociale, ma uguale opportunità per ognuno di sviluppare i propri talenti, capacità, facoltà al fine di vivere una vita piena. Ogni bambino viene considerato un individuo prezioso di per se stesso e non come un possibile funzionario sociale. Per questo, le scuole non devono essere concepite in vista dell'attività lavorativa ma per favorire il pieno ed integrale sviluppo della persona dello studente.

Si tratta di una conclusione in linea con le pedagogie basate sul concetto di persona. Da questo punto di vista, l'aspetto più inquietante della meritocrazia è il conformismo implicito nell'idea di merito assunto come misura unica per valutare le persone. Esso è la conseguenza della matrice utilitaristica da cui derivano le riflessioni sul merito che finiscono per concepire la vita come una gara regolata da criteri uniformi. Ma la vita non è una gara e neppure una realtà commensurabile (Barrotta, 1999, p. 59 e sgg.). Ogni vita trova in se stessa le proprie ragioni, le proprie motivazioni e valori che la rendono intellegibile e meritevole. In questo senso, come ha sottolineato van Hayeck, neppure la logica del mercato è favorevole al merito, perché essa rifiuta condizionamenti, regole esterne che non sia quella di garantire la libertà di scelta delle persone. "L'ordine del mercato non ha lo scopo di selezionare il merito degli individui, ma quello di coordinare le loro azioni, le quali sono governate da aspirazioni, gusti, preferenze e valori intrinsecamente soggettivi" (Ivi, p. 60).

In conclusione, la meritocrazia va rifiutata sia da una prospettiva democratica che da una prospettiva liberale. Per la prima perché, il merito è un

privilegio è porta ad affermare il privilegio; per la seconda perché la meritocrazia porta all' uniformità e al conformismo.

9. Meritorietà

Meritorietà, in inglese *meritoriousness*, indica ciò che conferisce e costituisce un merito, un riconoscimento. La meritorietà, a differenza della meritocrazia, come sottolinea Zamagni “è il principio di organizzazione sociale basato sul ‘criterio del merito’ e non già sul ‘potere del merito’” (Zamagni, in www.aiccon.it, p. 4). È giusto che chi merita di più ottenga di più, ma questo criterio non deve essere trasformato in una regola che avvantaggia chi si trova in questa posizione.

Per evitare che la meritorietà degeneri in meritocrazia è indispensabile non eleggere il merito a unico criterio di allocazione e distribuzione delle risorse. Decisiva in tal senso è la distinzione proposta da Walzer tra *merito* e *qualifica* (Walzer, 1983, p. 141 e segg.) e meglio ancora tra *merito* e *competenza*. Immaginiamo di dover fare domanda per un posto nell'amministrazione statale, per ricoprire cioè una carica pubblica, come potrebbe essere quella di insegnante, di medico di base in una USLL regionale, di magistrato ecc.

Si tratta di professioni che richiedono competenze specifiche e che per questo non possono essere selezionate in base alla posizione sociale o alla raccomandazione di qualche potente. Dal momento che i posti sono pochi, il processo di selezione, come afferma il secondo principio della giustizia secondo Rawls (1971) deve essere equo, aperto a tutti, perché, in questi casi, la giustizia vale più dell'efficienza e della competenza (Walzer, 1983, p. 137).

E tuttavia quei posti non possono essere assegnati solo sulla base del merito. Qui entra in gioco la distinzione tra *qualifica* e *merito*. Usati impropriamente quasi come sinonimi, in realtà hanno significati diversi. Il merito appartiene alla persona, è legato alla persona e riguarda azioni già compiute in maniera lodevole, encomiabile. La carica, invece, non può essere meritata, perché non appartiene a colui che si appresta a ricoprirla, ma alle persone che si propone di servire. Alle quali non interessa solo che il candidato abbia il titolo di dottore acquisto in maniera meritoria, interessa anche che lo stesso dia garanzie nel saper fare il suo lavoro. In tal senso si può dire che per il merito si guarda sempre indietro, al curriculum che uno ha maturato, mentre per la qualifica di una carica si guarda anche in avanti, cercando di prevedere le prestazioni del candidato in rapporto alle esigenze del servizio. Se una società valutasse solo sulla base del merito finirebbe per essere schiava del merito precludendosi ogni possibilità di scelta in rapporto ai bisogni che deve cercare di soddisfare.

Sulla base di tali osservazioni, Walzer propone un sistema di allocazione misto, in cui insieme al merito subentrano altri criteri che garantiscono l'efficienza del servizio. Un esempio di allocazione a criterio misto può essere considerata, per certi aspetti, l'attuale forma di reclutamento universitario

(legge 240/2010, decreto applicativo 29 luglio 2016, n.1532) per i professori di I e II fascia tuttora in corso. Essa consiste, com'è noto, in una selezione a livello nazionale per conseguire l'abilitazione scientifica nazionale, un titolo di idoneità che viene rilasciato da una commissione istituita per ogni macro-settore disciplinare su base appunto nazionale: chiunque può candidarsi, e viene giudicato da un gruppo di 5 ordinari (dotati di particolari requisiti di produttività scientifica) che opera per tutta Italia in modo autonomo dai singoli Atenei, e crea delle liste di "abilitati" idonei al ruolo di professore associato o ordinario sulla base di criteri scientifici uniformi. Ottenuta l'abilitazione, il ricercatore universitario affronta un concorso su base locale in cui deve dimostrare di possedere i requisiti culturali e didattici corrispondenti al profilo di docente messo a concorso. L'abilitazione scientifica nazionale sembrerebbe ottenersi sulla base del merito. In realtà ciò avviene solo in parte. Il "listone" unico nazionale degli abilitati non è una graduatoria, ma un semplice elenco indifferenziato e alfabetico, per cui il giudizio comparativo tra i vari abilitati è demandato *in toto* a un altro momento, appunto ai concorsi (ex art. 18 o ex art. 24) che sono banditi su base locale da ogni singola università. Il concorso in sede locale è chiamato, quindi, a pronunciarsi ancora in base al merito comparando i candidati tra loro ed in più ad accertare le effettive competenze sul piano della ricerca e della docenza del candidato in ordine alle esigenze della sede.

Conclusioni

Siamo partiti dalla constatazione che il merito viene invocato da tutti come un criterio dotato di poteri taumaturgici cui viene affidata la soluzione di molte difficoltà, in primis quella del reclutamento lavorativo in tempi in cui il lavoro diminuisce ed alimenta una competizione senza precedenti. Abbiamo altresì rilevato come il concetto di merito, entrato ormai nel linguaggio comune, non presenti un significato chiaro e condiviso, anche perché quello economico tende a prevalere su quello etico con il quale era originariamente connotato. Per fare chiarezza su queste ambiguità che alimentano confusione e ingenerano equivoci si è ritenuto opportuno iniziare da una delle prime opere moderne che trattano dell'argomento, *Del merito e delle ricompense*, scritta da M. Gioia nel 1818, per giungere quindi ad esaminare posizioni meritocratiche contemporanee come quella di M. Yuong.

L'intento era quello di dimostrare che alla comune matrice teorica, derivante dall'utilitarismo di J. Bentham, sono imputabili tanto gli elementi positivi che quelli discutibili sul merito. I primi vanno collegati all'approccio consequenzialista per il quale il merito si misura sui fatti, guarda, come afferma Walzer al passato, ad azioni e storie già avvenute. I secondi, invece, derivano dalla misura unica di rilevamento del merito che trascura le differenze individuali, ambientali e biografiche. In una parola come, con argomenti diversi, sottolineano Rawls e Nozick, l'oggettivazione e assolutizzazione del merito finisce per negare i diritti delle persone. Sui presupposti utilitaristici

del merito si sviluppa la meritocrazia che viene affermata per contrastare il privilegio e finisce per avere cadere nella stessa logica di favoritismo.

È giusto riconoscere il merito, prima di tutto, però, come una categoria morale incommensurabile, con valenza educativa per la persona e per la comunità. Per la persona come risposta alla sua esigenza di autostima e riconoscimento; per la comunità come attestazione di valore, ma anche come criterio di giustizia in azioni di tipo allocativo e distributivo. Anche se, come abbiamo cercato di argomentare, un conto è la meritorietà, altro la meritocrazia e, per questo, il merito non deve essere l'unico criterio nella attribuzione dei posti di lavoro. Fermo restando che il merito non va considerato in astratto, con una misura unica, ma a partire dalle persone reali e dalla loro diversità, per la quale ognuna, in quanto ha dignità, ha diritto al riconoscimento del proprio merito che una saggia politica delle risorse umane deve saper individuare e valorizzare. Resta il fatto che il merito non può essere il criterio unico di attribuzione delle cariche, perché queste non appartengono al merito, ma alla comunità, che ha diritto di vederle ricoperte da persone meritevoli ma anche in grado di garantire il servizio. Non considerando solamente la meritorietà per il curriculum che ha già maturato, ma anche la competenza futura per i compiti previsti dalle cariche.

Riferimenti bibliografici

- Abbravanel R. (2011). *Meritocrazia. Quattro proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto*. Milano: Garzanti.
- Arendt H. (1991). *La crisi della scuola*, in *Tra Passato e futuro* (tit. orig.: *Between, Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, 1954). Milano: Garzanti.
- Baroli M. L'Italia può uscire dalla crisi puntando sulla meritocrazia. In *Liberio Lavoro*.
- Barrotta P. (1999). *I demeriti del merito. Una critica liberale alla meritocrazia*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Beccaria C. (1991). *Dei delitti e delle pene*. Prefazione di S. Rodotà. Milano: Feltrinelli.
- Beccaria C. (1998). *Dei delitti e delle pene*, a cura di F. Cambi. Roma: Armando.
- Bentham J. (1998). *Introduzione ai principi della morale e della legislazione* (tit. orig.: *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, 1789) a cura di E. Lecaldano. Torino: Utet.
- Bentham J. (2000). *Deontologia*, a cura di S. Cremaschi. Firenze: La Nuova Italia.
- Bernardi F., Cebolla H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Espanola de Investigaciones Sociologicas* (REIS), 146, 1.
- Berze C. (1982). *La Pédagogie du succès*. Paris: PUF.
- Bloom B.S. (1979). *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico* (tit. orig.: *Human Characteristics and School Learning*, 1976). Roma: Armando.
- Brezinka W. (1989). *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica* (tit. orig.: *Eirziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beitrage zur Pratuschen Padagogik*, 1986). Roma: Armando.
- Da Empoli G. (2000). *La guerra del talento. Meritocrazia e mobilità nella nuova economia*. Venezia: Marsilio.

- Davidson D. (1992). *Azioni ed Eventi* (tit. orig: *Essays on Actions and Events*, 1980), a cura di E. Picardi. Bologna: Il Mulino.
- Dench G. (eds.) (2006). *The rise and rise of meritocracy*. Oxford: Blackwell.
- Diderot D. (1798). *Essais sur le mérite et la vertu*. In *Oeuvres de Denis Diderot*, tomo 1, a cura di J. A. Naigeon. Paris: Desray Deterville.
- Dragonetti G. (2012). *Delle virtù e dei premi*. Milano: Carocci.
- Dumont L. (1984). *Homo aequalis. Genesi e trionfo dell'ideologia economica* (tit. orig.: *Homo aequalis. Genèse et épanouissement de l'idéologie économique*, 1977). Milano: Adelphi.
- Floris G. (2007). *Mal di merito. L'epidemia di raccomandazioni che paralizza l'Italia*. Milano: Rizzoli.
- Gardner J.W. (1967). *Democrazia e talenti* (tit. orig.: *Excellence. Can we be equal and excellent too?*, 1961), a cura di G. Gozzer. Roma: Armando.
- Gioia M. (1818). *Del merito e delle ricompense. Trattato storico e filosofico*. Milano: G. Pirotta in Santa Radegonda.
- Goldthorpe J., Jackson M. (2012). La meritocrazia dell'istruzione e i suoi ostacoli. *Stato e Mercato*, 1, aprile.
- Hayeck G.Von (1960). *La società libera*. Firenze:Vallecchi.
- Hutcheson F. (1997). *Saggio sulla natura della condotta e delle passioni*, a cura di L. Turco. Bologna: Clueb.
- ISTAT (2016). *Rapporto annuale 2016. La situazione del Paese, Centro stampa e riproduzione SRL*. Roma.
- Jevons W. S. (1966). *Teoria della Economia Politica ed altri scritti economici*. Torino: Utet.
- Kymlocka W. (1996). *Introduzione alla filosofia politica contemporanea* (tit. orig.: *Contemporary Political Philosophy. An Introduction*, 1990). Milano: Feltrinelli.
- Mandeville B. (1987). *L'alveare scontento, ovvero i furfanti resi onesti*, a cura di T. Magri. Bari: Laterza.
- Nagel T. (1993). *I paradossi dell'eguaglianza*. Milano: Il Saggiatore.
- Nobbio N. (2011). *Il futuro della democrazia*. Torino: Einaudi.
- Nozick M. (1981). *Anarchia, stato e utopia* (tit. orig.: *Anarchy, state, and utopia*, 1974). Firenze: Le Monnier.
- Nussbaum M. C. (2008). *Giustizia e aiuto morale* (tit. orig: *Duties of Justice, Duties of Material Aid. Cicero's Problematic Legacy*, 2000). Bologna: il Mulino.
- Peters R.S. (1973). *Etica, educazione*. Roma: Silva & Ciarrapico.
- Rawls J. (1982). *Una teoria della giustizia* (tit. orig.: *A Theory of Justice*, 1971). Milano: Feltrinelli.
- Rawls J. (2001). *Saggi. Dalla giustizia come equità al liberalismo politico*, a cura di S.Veca. Torino: Edizioni di Comunità.
- Ricoeur P. (1998). *Il giusto* (tit. orig.: *Le Juste*, 1995). Torino: SEI.
- Rifkin J. (2001). *La fine del lavoro: Il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post-mercato* (tit. orig.: tit. orig. *The End of Work. The Decline of the Global Labour Force and the Dawn of the Post-Market Era*, 1995). Milano: Baldini & Castoldi.
- Rousseau J. J. (1993). *Emilio o dell'educazione*. In *Opere*, a cura di P. Rossi. Firenze: Sansoni.
- Rousseau J.J. (1979). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, a cura di J. Starobinski. In *Oeuvres Complètes*, vol. III, a cura di B. Gagnebin e M. Raymond. Genève: Gallimard.
- Sandel M. (1994). *Il liberalismo e i limiti della giustizia* (tit. orig: *Liberalism and Limits of Justice*, 1982). Milano: Feltrinelli.

- Sandel M. (2010). *Giustizia. Il nostro bene comune* (tit. orig.: *Justice. What's the thing to do?*, 2005). Milano: Feltrinelli.
- Sandel M. (2015). *Quello che i soldi non possono comprare. I limiti morali del mercato* (tit. orig.: *What Money Can'T Buy. The Moral Limits of Markets*, 2012). Milano: Feltrinelli.
- Sen A. (2000). Merit and Justice. In *Arrow, Bowles e Durlauf*, pp. 5-16.
- Shaftesbury (1946). *Saggio sulla virtù e sul merito*, a cura di E. Garin. Torino: Einaudi.
- Smith A. (1975). *La ricchezza delle nazioni*, a cura di A. e T. Baggiotti. Torino: UTet.
- Taylor F.W. (1976). *I criteri della direzione e organizzazione aziendale* (tit. orig.: *The Principles of Scientific Management*, 1911). Milano: FrancoAngeli.
- Tognon G. (2016). *La democrazia del merito*. Roma: Salerno.
- Tognon G. (a cura di) (2006). *Una dote per il merito. Idee per la ricerca e l'università italiana*. Bologna: il Mulino.
- Veca S. (1989). *Etica e politica*. Milano: Garzanti.
- Veca S. (1986). *Una filosofia pubblica*. Milano: Feltrinelli.
- Walzer M. (1987). *Sfere di giustizia* (tit. orig.: *Sphere of Justice: A Defence Of Pluralism And Equality*, 1983). Milano: Feltrinelli.
- Young M. (2014). *I rischi della meritocrazia* (tit. orig.: *The Rise of The Meritocracy, 1870-2033: An Essay on Education and Equality*, 1994). Roma-Ivrea: Edizioni di Comunità.
- Zamagni S., *Meritocrazia e meritorietà*, in www.aiccon.it