

**CONTRIBUTO TEORICO**

## Il merito non è per tutti: paradossi di un modello ideologico della scuola di oggi.

## The merit is not for everyone: paradoxes of an ideological model of today's school.

Paolo Vittoria, Università di Napoli Federico II.

Roberto Alessandrini, Università Pontificia Salesiana.

### ABSTRACT ITALIANO

La categoria del merito è una di quelle dominanti nel campo dell'educazione di oggi. Al di là di alcune caratteristiche di eguaglianza di opportunità nasconde elementi di contraddizioni per come viene interpretata dal modello economico corrente. In particolare, la teoria del capitale umano - di ispirazione neoliberista - può farne un elemento di discriminazione piuttosto che di democrazia. Una scuola del merito è, quindi, di tutti?

### ENGLISH ABSTRACT

The category of merit is one of the dominant ones in the field of education today. Beyond some characteristics of equal opportunities, it hides elements of contradictions as it is interpreted by the current economic model. In particular, the theory of human capital - of neoliberal inspiration - can make it an element of discrimination rather than democracy. A school of merit, therefore, for everyone?

### Premessa

Questo articolo vuole indagare processi di connessione tra aspetti dominanti della didattica corrente – in particolare le categorie del merito e delle competenze – e elementi di carattere economico-politico.

Ci riferiamo in particolare a due contributi: quello educativo del ricercatore indipendente Mauro Boarelli (Boarelli, 2019) e la prospettiva socioeconomica di Vittorio Pelligra (Pelligra, 2022). Due approcci che possono dialogare tra loro nella ricerca costante di un modello di scuola che sia autenticamente di tutte e di tutti e non basata su criteri selettivi che – dietro a una fittizia premialità – possano invece risultare escludenti. In questo senso risulta indispensabile riferirci alla teoria del capitale umano, che emergeva alla fine degli anni Cinquanta grazie al lavoro di alcuni economisti, in particolare Jacob Mincer, Theodore Schultz e Gary Becker, gli ultimi due molto attivi nella «scuola di Chicago», tra i principali centri di elaborazione del pensiero neoliberista. Tale concetto economico, da una parte intende estendere il capitale finanziario a tutte le conoscenze, le competenze e le abilità che ogni persona accumula nel corso della vita; dall'altra tende a fare incorporare lo stesso modello economico negli individui. Il capitale umano tende a modellare la persona in impresa permanente e multipla, quello che potremmo definire “multitask” per cui la società tutta prenderebbe la forma dell'impresa, e l'educazione sarebbe strumentale a questo processo.

In pratica, il sistema economico viene ridotto a grandezze più piccole, in modo che possa essere alla portata di singole persone nella vita quotidiana.

È proprio questo modello economico – il capitale umano – a influenzare in maniera determinante il sistema didattico attuale: categorie che vanno per la maggiore come quelle delle “competenze” (skills) e del “merito” trovano le loro radici più remote proprio nel capitale umano.

Se l’educazione non è neutra significa che essa è influenzata o condizionata da teorie e processi sociali ed economici. Condizionata, ma non determinata, il che ci dà possibilità di critica e di alternative, possibili solo se saremo in grado di approfondire, e in qualche modo tentare di risolvere, questo complesso nesso tra politica e educazione.

### **L’avvento della meritocrazia**

*The Rise of the Meritocracy* (L’avvento della meritocrazia) è un romanzo di Michael Young, pubblicato nel 1958. Ha le caratteristiche di quelle fiction in grado di cogliere aspetti della realtà con molto anticipo rispetto ai tempi. Come non pensare a *1984* di Orwell in questo filone letterario. Le situazioni narrate nel romanzo di Young sono molto simili a quelle che stiamo vivendo oggi; si racconta di un mondo in cui un elemento basilare della formazione è la misurazione precoce delle capacità, basata sullo studio di tempi e movimenti in un’organizzazione scientifica del lavoro mediante la quale si può calcolare il merito di ciascun individuo, che deriva dalla combinazione tra l’impegno e il quoziente di intelligenza. Il romanzo racconta come, mediante questa modalità di valutazione, i bambini vengano indirizzati verso scuole diverse, organizzate e gestite gerarchicamente in relazione alle capacità individuali misurate.

Si tratta di una visione distopica in un futuro Regno Unito in cui intelligenza e merito diventano il principio centrale della società, sostituendo le precedenti divisioni di classi sociali e creando una società stratificata tra un’élite meritoria che detiene il potere e una sottoclasse priva di diritti civili composta dai meno meritori. Sarà questa sottoclasse dei “non meritevoli” a sfociare in una ribellione nel 2033. In sostanza, la tradizionale divisione di classe viene sostituita da un modello in cui la meritocrazia assume le funzioni di conservazione dei privilegi. L’ordine meritocratico è fondato sulla crescita economica e l’intelligenza è utilitaristica, pratica, misurabile.

Contemporaneamente Hannah Arendt pubblicava un importante articolo “La crisi dell’istruzione”, che comparirà nel 1961 nel libro *Tra passato e futuro* (Arendt, 1999) e in cui – tra gli altri temi – si sofferma in modo significativo sulla selezione precoce adottata nel sistema scolastico inglese, dove i bambini di undici anni vengono sottoposti a duri test per l’accesso alle scuole superiori. In questo caso si tratta di una descrizione e non di una proiezione immaginaria, di un’Inghilterra che, attraverso la «meritocrazia», ristabilisce una nuova forma di oligarchia, derivata non più dal censo o dai privilegi, ma dal talento individuale. Il problema è che a misurare questo talento c’è un modello di società non certamente egualitaria, ma fondata su privilegi. Sono questi scritti – di Michael Young e Hannah Arendt – testimonianze di come la parola meritocrazia possa essere portatrice di forti elementi di diseguaglianza mascherati da un apparente discorso di democrazia sociale.

I concetti di merito e meritocrazia sono strettamente connessi al modello delle competenze, che da alcuni anni è divenuta una parola chiave del lessico pedagogico e della stessa pratica educativa. Al di là del significato comune (saper risolvere problemi specifici in contesti particolari e continuamente variabili), il sistema didattico delle competenze ha un'evidente – ma non sempre esplicitata – connessione con la teoria del capitale umano. In realtà, il concetto di competenza – per lo meno così formulato – non ha avuto largo spazio nel dibattito pedagogico e della storia del pensiero educativo fino a quando, a metà degli anni Novanta, non è emerso come quadro concettuale e normativo delle politiche educative in campo europeo voluta delle grandi industrie.

### “Lifelong precarious”?

Nel suo libro, Boarelli indica in particolare due documenti redatti dalla Commissione della Comunità Europea che sono tra i più significativi del nesso tra didattica delle competenze e teoria del capitale umano: il primo è il Libro bianco “Crescita, competitività, occupazione” presentato nel 1993.

Il documento indica come principio fondamentale la «valorizzazione del capitale umano» e, seguendo i suoi principi, declina l'educazione come insieme di investimenti finalizzati alla crescita della competitività, altra parola centrale nel vocabolario neoliberista.

Nel secondo documento Libro bianco redatto nel 1995 (*Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*) il quadro complessivo non è incoraggiante visto che si esplicita chiaramente che il modo migliore per valorizzare le competenze dei “meno capaci” è quello di orientarli verso strutture formative esterne alla scuola. Quindi si creano due canali distinti e paralleli: per i più o meno capaci. Il merito, più che un valore di riconoscimento della persona, diviene ragione di discriminazione. Il modello didattico disegnato è rafforzato dal riferimento alle competenze, per le quali vengono previsti una «tessera personale» (nella forma del portfolio) che affianchi e in prospettiva superi il sistema dei diplomi, e un sistema di misurazione in grado di rilevare in modo ricorrente i risultati raggiunti da ciascun individuo. La valutazione diviene quindi sempre più invadente nel campo didattico e riorganizzata in micro-sezioni che vanno a comporre un sistema meramente burocratico.

Il problema è che l'architettura delle competenze diviene struttura portante e giustificazione di un modello di aggiornamento permanente che risulta essere il mero adattamento a un mercato del lavoro competitivo, ma al tempo stesso precario.

Si legge nel documento:

Le attuali strutture delle istituzioni educative e di formazione debbono adattarsi per far fronte alla diversità delle categorie degli individui e dei bisogni. Fatte per educare e formare il cittadino o il lavoratore dipendente destinato ad un posto di lavoro permanente, esse sono ancora troppo rigide, anche se taluni istituti ed insegnanti cercano esperienze di rinnovo ancora troppo isolate le une rispetto alle altre. Ora, esse si debbono avviare sulla via della flessibilità, per adattarsi ad una domanda sociale nello stesso tempo più forte e più vari (Commissione Comunità Europea, 1995 p. 19).

Del resto, come attesta lo stesso Boarelli, nelle centinaia di pagine dedicate alle politiche educative dei documenti citati raramente si trovano riferimenti espliciti al pensiero pedagogico. E non è un caso: la Commissione europea arriva al punto di rivendicare questa espropriazione della pedagogia:

I compiti dei sistemi d'istruzione e di formazione, la loro organizzazione, il contenuto degli insegnamenti, perfino la pedagogia sono stati oggetto di dibattiti spesso appassionati. La maggior parte di tali dibattiti appare oggi superata. Il motivo del «superamento» di quelli che vengono definiti «dibattiti di principio» sta proprio nel fatto che «Cultura generale e formazione all'occupazione hanno cessato di essere opposte o separate». (Commissione Comunità Europea, 1995 p. 18).

In sostanza, in questo paragrafo del documento si sancisce come inutile ogni “dibattito di principio” che non abbia, quindi, quella spinta pragmatica di legame tra scuola e industria. Tuttavia, questo legame, nel linguaggio e nella sostanza, fa riferimento a un preciso modello economico (quello del capitale umano, appunto) che, in nome del superamento di una ipotetica distanza tra scuola e industria, espropria la profonda storia dei dibattiti e quindi del pensiero pedagogico, relegandolo a un ambito di sostanziale inutilità. Queste strategie non sono nuove, ma erano già state adottate dalla European Round Table for Industry (Ert), che riunisce una cinquantina di presidenti e amministratori delegati delle più importanti imprese multinazionali del continente europeo. Nel 1989, l'Ert realizzò un rapporto sull'educazione e le competenze basandosi, ancora una volta, sulla premessa di poca collaborazione tra industria e istituzioni scolastiche, indicata come una delle principali debolezze del sistema educativo europeo. Tra le proposte del tavolo degli industriali, si paventava un adeguato sistema di apprendimento lungo tutto il corso della vita (*lifelong learning*), poiché ciascun individuo dovrà abituarsi a numerosi cambiamenti di lavoro e aggiornare costantemente le proprie abilità e competenze. È il superamento dell'educazione permanente nel senso sociale ed umanista per un modello in cui bisognerà adattarsi a un mercato del lavoro più flessibile e una crescita del consumismo nelle società occidentali che fa prendere al concetto di *lifelong learning* una piega decisamente economica (Field, 2001).

### **La meritocrazia nell'ideologia progressista**

Vittorio Pelligra, economista, spiega bene che il concetto di meritocrazia non è liberatorio, ma piuttosto un'ideologia che si è affermata con il supporto di forze liberali e progressiste. Non si tratta di fare, quindi, una contro ideologia del merito, ma capire in modo profondo il nesso con un modello economico che ha avuto largo spazio in governi europei (e non solo) di diversi colori politici. In sostanza, Pelligra considera il “merito” e la “meritocrazia” in senso più ampio un grande equivoco: è stato considerato dai liberali indispensabile per il funzionamento del mercato, e dai progressisti come un elemento necessario per l'emancipazione: la strategia sarebbe creare uguaglianza di opportunità per poi lasciare che le cose vadano in base all'impegno di ciascuno. Ma l'uguaglianza delle opportunità non esiste ed è difficile ottenerla. E i risultati non dipendono solo

dall'impegno, ma da una serie di circostanze che possono essere determinanti per il conseguimento dei risultati stessi. Secondo il modello della meritocrazia, si sottintende che l'impegno sia frutto di una pura scelta personale, ma noi siamo il prodotto di contesti che hanno caratteristiche socioeconomiche e non solo: fasi della vita, condizioni esistenziali, maggiore o minore facilità di apprendimento. Pelligra insiste su quanto la formazione 0-6 possa essere determinante per le capacità espresse in altre fasi della vita: il merito, quindi, non è frutto solo della volontà individuale, ma di condizioni che spesso vanno oltre questa stessa volontà. Altrimenti perché si parlerebbe di inclusione, integrazione? Quale sarebbe il ruolo della scuola? Si ridurrebbe solo a valutatrice di merito? Qui – secondo Pelligra - si apre il vero aspetto critico, quello che definisce "asimmetria delle valutazioni". Ad esempio, lo slogan "se ci provi ce la fai" di carattere progressista statunitense (in particolare del presidente Obama) si porta dietro, non esplicitata, l'implicazione morale che se non ce la fai è perché non ci hai provato abbastanza. Come afferma lo stesso Pelligra:

Questo è l'aspetto perverso della retorica della meritocrazia, che porta non solo a premiare chi ce l'ha fatta, ma contemporaneamente e implicitamente a emarginare chi non ce l'ha fatta...Ma se uno non ce l'ha fatta, non vuol dire che non si sia impegnato. Non ce l'ha fatta perché magari stava salendo una salita oggettivamente non scalabile (intervista in Bonetti, 2020).

E poi – viene da aggiungere - perché guardare la vita solo a partire da questa illusione del successo?

### **La meritocrazia nella visione liberale**

Anche la prospettiva liberale – basata su pari opportunità e libertà di mercato – presenta ampie contraddizioni. In pratica, secondo il ragionamento di Pelligra, non basta avere un certo talento, ma bisogna capire anche quanto la società – e in particolare il mercato – mette le persone nelle condizioni di far fruttare determinati talenti. In sostanza, non c'è solo merito o demerito nel coltivarlo o no, perché riguardo al frutto di quel talento può esserci un eccesso di domanda o di offerta da parte del mercato. Quello che riesco a ottenere riguardo a un determinato talento è determinato anche da elementi esterni (per quanto riguarda il mercato domanda e offerta) che possono essere indipendenti dalla volontà o dall'impegno. Quindi non c'è sempre correlazione diretta tra persona e merito, ma spesso c'è tra mercato e merito.

Questo non deve assolutamente essere interpretato come retorica del disimpegno o affermazione che il merito non sia necessario. Al contrario, l'impegno deve tener conto di queste condizioni, che non sono solo individuali, ma anche e soprattutto di sistema sociale. Ad esempio, l'ideologia del merito attribuirebbe l'insuccesso nel trovare un'occupazione o nel raggiungere il lavoro desiderato a un demerito individuale, a una mancanza di impegno. O perché non ti sei formato o impegnato abbastanza. Giustifica, quindi, l'accumulo permanente di competenze come necessario aggiornamento per inserimento in un certo modello di mercato. Ma spesso è il mercato a non permettere delle realizzazioni.

Un'altra questione riguarda la qualità dei sistemi scolastici. Il problema è che i ragazzi arrivano a scuola con percorsi scolastici diversi che dipendono da variabili che non riguardano il ragazzo o la ragazza in sé, ma dalle condizioni economiche, familiari e delle istituzioni stesse. Se si ignorano questi aspetti, si mettono sulle spalle dei giovani pesi che si porteranno dietro per tutta la vita, facendo della scuola un sistema di riproduzione delle disuguaglianze.

### **Il contrario del merito è un'altra scuola**

Durante la pandemia e il passaggio alla didattica a distanza ci siamo resi conto come il divario nel rendimento scolastico non sia basato solo sull'impegno individuale, ma anche sulle possibilità delle famiglie di accedere a mezzi tecnologici, e quindi di studio e conoscenza, e di disporre di spazi adeguati per le lezioni e le altre attività didattiche. Ci siamo improvvisamente accorti che le disuguaglianze economico-sociali possono essere fattori determinanti nella resa di studentesse o studenti. In questo senso, lo stesso concetto di merito non può prescindere da vari fattori, tra cui le condizioni sociali. Evidentemente, se abbiamo scoperto questo elemento imprescindibile, vuol dire che avevamo per anni sottovalutato gli studi di sociologi come Bordieu, Althusser o la stessa lezione di don Lorenzo Milani. In generale, tutto quel campo della pedagogia popolare che non prescinde da questioni economiche e quindi sociali. Eppure, proprio a partire da un certo modello economico, il concetto di merito, associato o meno alla tecnologia, non considera sufficientemente i contesti scolastici contrassegnati da forte dispersione scolastica di ragazzi poco scolarizzati che vivono in famiglie problematiche o in quartieri ad alto tasso di disagio sociale e di criminalità diffusa.

Qui le stesse parole – merito, tecnologie e molte altre – possono risultare prive di significato: non ci sono né meriti, né riconoscimenti, né punizioni perché la discontinuità nella frequenza, l'abitudine ad esprimersi con gesti violenti, l'impossibilità a seguire percorsi prestabiliti e strutturati spostano inevitabilmente l'intervento educativo su assi differenti. Se il merito è visto come elemento individuale, le condizioni di vita sono prodotto di contesti sociali. Ed è qui che si giocano gli elementi di contraddizione in cui programma, verifiche, voti, la condotta, il merito stesso, perdono di centralità per lasciare spazio ad azioni di ascolto paziente, di accoglienza, di rimotivazione, di restituzione di senso, di un lavoro educativo che deve agire a livello sociale e non (solo) individuale.

Come spiega Carla Melazzini nel libro *Insegnare al principe di Danimarca*: per ragazzi che alzano le mani sugli altri per farsi rispettare e che coltivano il proposito di uccidere il nuovo convivente della madre, colpevole di averla sottratta alla famiglia, un obiettivo educativo di rilievo sarebbe, in terza media, riuscire ad accompagnarlo a trasferire la deriva emotiva e l'aggressività su un piano simbolico. "Un insegnante di media cultura e umanità è presumibilmente disponibile a commuoversi sul dramma del giovane principe di Danimarca, e a riconoscere le ragioni dei suoi atti, anche i più estremi. Ma quanti insegnanti sarebbero disposti a riconoscere la stessa legittimità al sentimento di un adolescente di periferia che vive il tradimento della propria madre con l'intensità e la consequenzialità del principe Amleto?" (Melazzini, 2023, p. 33).

Certo, una scuola così intesa, e come la sperimentano, per esempio nelle periferie di Napoli, i maestri di strada, assomiglia più a un teatro che a un'aula come siamo abituati a rappresentarla. In quel teatro, la "messa in scena pedagogica" (Farné, 2021) segue altri criteri e parole d'ordine, mettendo ulteriormente in luce un'evidenza: la riflessione stessa sul merito non appartiene in modo naturale a tutti i contesti educativi, tanto meno a quelli caratterizzati da alto tasso di problematicità. Tuttavia, sono proprio questi contesti a restituire centralità alla relazione educativa, al dialogo tra insegnanti e studenti, soprattutto, al compito di modificare e, se possibile, invertire, le condizioni di partenza, sottraendo i ragazzi a partiture già scritte da altri.

Problematizzare l'ideologia del merito richiede quindi di riconsiderare il ruolo dell'insegnante e la tradizionale lezione frontale, una modalità economica e sintetica che garantisce la trasmissione delle conoscenze, ma non necessariamente la formazione critica delle persone.

In questo senso, svolge un ruolo importante il linguaggio, il vocabolario educativo. Se insistiamo a descrivere l'azione educativa mediante i verbi "competere", "acquisire", "spendere", "produrre", "investire", se ci ostiniamo a trasformare la didattica in ragioneria, con tanto di "debiti" e "crediti" formativi, a fare della scuola o dell'università delle "agenzie" non faremo altro che riprodurre un'ideologia orientata a certificare che le relazioni umane sono quantitative e competitive. E ci troveremo clienti al posto di studenti.

Quando ci riferiamo al linguaggio, non si tratta naturalmente solo di forma esteriore, ma più propriamente di un «linguaggio» che si fa "pensiero" e si esprime in vari modi e si manifesta, in modo preminente, attraverso la voce, perché l'attività docente – ricorda Paulo Freire – è eminentemente comunicativa e consiste nel preservare e trasmettere l'esperienza creatrice dell'uomo. (Freire, 2017, p. 71).

Il professore di cui si sente la necessità – precisa Freire – è invece colui che si inserisce criticamente nel cambiamento della società, dal momento che solo nell'esercizio della sua attività spiritualmente creatrice e ricreatrice l'essere umano può "scaldarsi e sopravvivere intellettualmente" (Freire, 2017).

L'educazione critica si incentra sulla creatività: provocando un'autentica azione e riflessione, risponde all'ineluttabile esigenza umana di intervenire nella realtà trasformandola e agendo su di essa in modo critico, senza rifiutare le contraddizioni e fondandosi sulla reciprocità.

La parola del maestro è autorevole, ma non autoreferenziale, perché si dispone all'ascolto. La posizione del maestro diviene, al tempo stesso, centrale e relativa perché il paradosso consiste nel fatto che la libertà può sorgere solo da colui che vuole essere libero. Si tratta di distinguere in un processo educativo ciò che è programmabile da ciò che non lo è, ciò che proviene da una tecnica da ciò che è il risultato dello slancio e della sorpresa (Theobald, 2018). E, si potrebbe aggiungere, con la consapevolezza che ogni lezione e ogni attività educativa sono efficaci solo se creano le condizioni che consentono di ereditare la libertà e l'autonomia, cioè per rendere, in ultima istanza, «inutili» i professori e gli educatori. In caso contrario dovremmo tutti accontentarci, come Bernardino Lamis, il

protagonista della novella di Pirandello “L’eresia catara”, di parlare, senza rendercene conto, in un’aula senza studenti, affollata solo di soprabiti..

## Conclusioni

In sintesi, il merito trasmesso nel modo che abbiamo descritto, non è una condizione reale, ma un’ideologia che si è affermata mediante visioni di destra e di sinistra, sia liberali che progressiste. Questa ideologia, che proviene dalla teoria del capitale umano, fa del concetto del merito un grande equivoco, perché se da una parte nella visione liberale viene considerato indispensabile per il funzionamento del mercato e quindi come un elemento necessario, smentito dal mercato stesso, dai progressisti (o da una parte di essi) viene invece inteso quasi come una categoria di emancipazione.

Questo modello può tradursi in pratiche educative - e più specificamente didattiche - che in nome di eguaglianza o pari opportunità risultano invece essere escludenti. Sotto questo aspetto, gli studi riportati sono indicativi di come ideologia del merito, modello delle competenze e teoria del capitale umano siano inscindibili e vadano comprese in un quadro organico. Un quadro che non si compone di mere congetture o ipotesi, ma di analisi di documenti specifici. Questi documenti - orientativi della nostra pratica educativa - parlano chiaro e tracciano una direzione inequivocabile: quella di un mercato economico che al di là di vaghi concetti di democrazia sociale, non trova il tempo per attendere gli ultimi, o coloro che sono in maggiore difficoltà. La categoria del “merito”, in questo senso, diventa più discriminatoria che autenticamente democratica, per una scuola che apparentemente è di tutti, ma di fatto diventa di pochi. Quale risposta? Certamente non il disimpegno, né la critica astratta o il rifiuto del merito nel senso più autentico della parola. Piuttosto l’impegno in chiave educativa deve essere quello di fare della critica ai modelli consolidati una possibilità di costruzione di alternative in grado di essere realmente aperte a tutti, a partire dalle ragazze e dai ragazzi dell’ultimo banco.

## Bibliografia

Arendt, H. (1999). *Tra passato e futuro*. Garzanti.

Boarelli, M. (2019). *Contro l’ideologia del merito*. Laterza.

Bonetti, A. (2020, 27 dicembre). La meritocrazia non è un meccanismo di liberazione, ma un’ideologia pericolosa. Intervista a Vittorio Pelligra. *Kritica economica*. <https://kriticaeconomica.com/la-meritocrazia-non-e-un-mechanismo-di-liberazione-ma-unideologia-pericolosa-intervista-a-vittorio-pelligra/>

Commissione della Comunità Europea. (1995). *Libro bianco su Istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*. <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8>

Farné, R. (2021). *Pedagogia visuale*. Raffaello Cortina Editore.

Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20, 3-15.

Freire, P. (2017). *Le virtù dell’educatore*. EDB.

Melazzini, C. (2023). *Insegnare al principe di Danimarca*. Sellerio.

Pelligra, V. (2022). *Senso Merito Dignità*. Il Mulino.

Theobald, C. (2018). Éduquer à la liberté. *Études*, 1, 81-92,

Young, M. (2014). *L'avvento della meritocrazia*. Edizioni di Comunità. (Opera originale pubblicata nel 1958).