

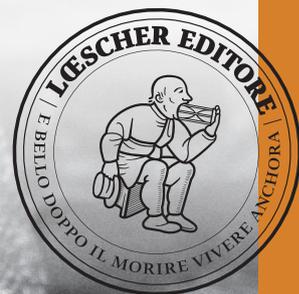
La ricerca

Maggio 2023 Anno 11 Nuova Serie - 6 Euro www.laricerca.loescher.it

N°24

Nel merito

Analisi di una “nuova” idea di scuola



SAPERI

Contorni e limiti
di un concetto ambiguo

DOSSIER

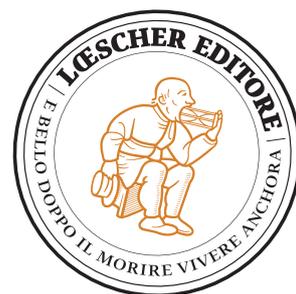
Selezione, quote, caste
nelle università USA

SCUOLA

Valutazione, BES,
carcere

I QUADERNI

Quaderni della Ricerca: proposte metodologiche e aggiornamento didattico.



I libri pubblicati
nella collana sono
reperibili in libreria o
presso le agenzie di zona.
Indice e prime pagine
sono disponibili sul sito
de «La ricerca».



I Quaderni della Ricerca sono anche online
www.laricerca.loescher.it/quaderni

La massima di donna Prassede

Comincio sbilanciandomi con una dichiarazione che è una precisa scelta di campo: sono favorevole alla valorizzazione del merito e delle capacità.

E sono grato all'articolo 34 della Costituzione che - di concerto con l'articolo 3, come spiega bene Vanessa Roghi più avanti - mi ha permesso di essere oggi qui, a firmare questo editoriale.

Figlio di un impiegato e di una casalinga (emigrati al nord da un Salento allora bellissimo e povero), sono cresciuto in una casa con pochissimi libri e un'enciclopedia ("I Quindici" per chi se la ricorda) assieme a un paio di fratelli con la stessa aspirazione a entrare nel novero dei "capaci" e "meritevoli". Noi figli si parlava italiano, sotto l'occhio vigile di genitori che nella dialettica quotidiana intercalavano ancora in dialetto. Nessuno che ci controllasse i compiti, ovviamente. Nessuno che si sognasse di interloquire alla pari con gli insegnanti. Eppure, ci è stato sufficiente manifestare interesse e intenzione per *meritare* considerazione e aiuto.

Una storia esemplare? Per nulla: come noi, milioni di italiani hanno goduto dello stesso trattamento, e dello stesso privilegio.

Senza quegli articoli della Carta fondamentale, probabilmente nessuno di noi (di noi fratelli, e di noi milioni di italiani) avrebbe potuto completare il proprio curriculum di studi se non indebitandosi fino all'ennesima generazione.

Chiarito quanto sopra, posso quindi aggiungere che ha sorpreso anche me la decisione del governo di rinominare il ministero dell'Istruzione aggiungendo la specificazione "e del merito". Mi è sembrata da subito una cosa pleonastica, come a voler ribadire l'ovvio. Il che, per carità, può avere un senso: anche si trattasse solo del tentativo di intestarsi un "merito" che è già della Carta costituzionale, ci sarebbe da salutare con soddisfazione l'evidente intenzione politica di farsi valutare anche

per come si garantirà il diritto allo studio di tutti.

Aumenteranno le dotazioni per scuole e università? Si stanzieranno più fondi per borse di studio? Si contribuirà alla spesa delle famiglie per l'acquisto dei libri di testo? Si ridurranno le tasse universitarie? Beh... fossero queste le misure, anche solo in parte, chi potrebbe dirsi contrario? Sono disposto ad aprire una linea di credito per questo esecutivo, ed aspettare che sostanzi la premialità del *merito* che ha in mente.

Nel frattempo, mi concedo il lusso di esercitare il mio diritto al dubbio cartesiano...

E se non fosse vero niente? Se il nostro esecutivo, cambiando nome al ministero, non avesse pensato alla Costituzione ma a una più specifica idea di mobilità sociale, basata su di una *meritocrazia* di cui ancora ci sfuggono contorni, contenuti e fini?

Nulla di male in sé, per carità: è legittimo che una forza democraticamente eletta pensi di voler ridisegnare l'assetto sociale e culturale del paese, agendo sulla promozione dei meriti e delle *capacità* che ritiene utili al conseguimento dell'obiettivo. Bisognerebbe però dichiararlo apertamente, ritengo, per dare modo a tutti noi - che pensavamo di lasciare ai nostri figli gli stessi privilegi di cui abbiamo goduto - la possibilità di capire; magari di accettare; forse anche di resistere e protestare. Chi stabilisce che cosa è *meritevole* e di quali *capacità* ci sia bisogno? E in vista di quale *bene* comune? Sono domande semplicissime ed essenziali, dalla cui risposta dipende tanto del nostro, del loro futuro.

A meno che non si condivida la massima della donna Prassede manzoniana, «che per riuscire a far del bene alla gente, la prima cosa, nella maggior parte de' casi, è di non metterli a parte del disegno».

“ Chi stabilisce che cosa è meritevole e di quali capacità ci sia bisogno? E in vista di quale bene comune? ”

La ricerca

Periodico semestrale

Anno 11, Numero 24 Nuova Serie, maggio 2023

autorizzazione n. 23 del Tribunale di Torino, 05/04/2012
iscrizione al ROC n. 1480

Editore

Loescher Editore

Direttore responsabile

Mauro Reali

Direttore editoriale

Ubaldo Nicola

Coordinamento editoriale

Alessandra Nesti - PhP

Impaginazione

Ubaldo Nicola

Copertina

Emanuela Mazzucchetti, Davide Cucini

Pubblicità interna e di copertina

VisualGrafika - Torino

Stampa

Vincenzo Bona S.p.A.

Strada Settimo, 370/30 - 10156 Torino (TO)

Distribuzione

Per informazioni scrivere a:

laricerca@loescher.it

Redazione

*Beatrice Bosso, Simone Giusti, Sandro Invidia, Francesca Nicola,
Ubaldo Nicola, Mauro Reali.*

Hanno scritto su questo numero

*Johnny L. Bertolio, Fabio Cannatà, Silvia Capodivacca,
Cristiano Corsini, Simone Giusti, Elena Granaglia,
Jennifer Lee, Andrea Mariuzzo, William B. Morrison,
Francesca Nicola, Mauro Reali, Vanessa Roghi,
Maira Sannipoli, Francesco Silvestri,
ThinkImpact, Roberto Trincherò.*

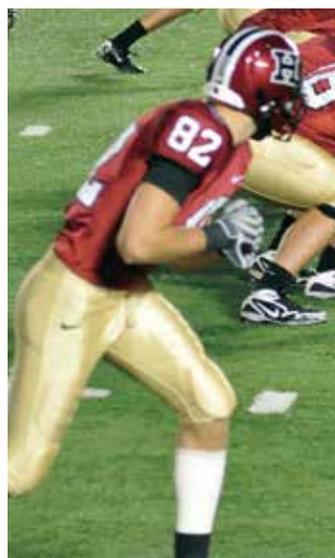
© Loescher Editore

via Vittorio Amedeo II, 18 - 10121 Torino

<https://laricerca.loescher.it/>

ISSN: 2282-2836 (cartaceo)

ISSN: 2282-2852 (online)



Sommario

Analisi di una “nuova” idea di scuola

SAPERI

- 6** **Prima del merito**
Vanessa Roghi
- 11** **Quale merito?**
Elena Granaglia
- 14** **Merito, efficienza e mercato**
Francesco Silvestri
- 17** **Entrare nel merito**
Silvia Capodivacca
- 22** **Idee di merito a confronto:
Stati Uniti ed Europa continentale**
Andrea Mariuzzo
- 26** **Premi, medaglie e altre distinzioni**
Simone Giusti
- 28** **Canone e merito: un binomio fatale**
Johnny L. Bertolio
- 33** **Niente è gratuito: il *meritum* nell'antica Roma**
Mauro Reali

DOSSIER

Selezione, quote, caste nelle università USA

- 38** **Merito o bisogno?**
Francesca Nicola
- 43** **Quando il merito sportivo è un privilegio**
William B. Morrison
- 47** **Gli asiatici americani contro Harvard**
Jennifer Lee
- 49** **Le borse di studio negli Stati Uniti.
Dati e statistiche**
ThinkImpact

SCUOLA

- 52** **Sono come me,
ma non sono uguali a me**
Roberto Trincherò
- 61** **È più facile che i dispettosi siate voi**
Cristiano Corsini
- 67** **I contraccolpi inclusivi del merito**
Maira Sannipoli
- 73** **Un'altra possibilità**
Fabio Cannatà



Prima del merito

La società dei meritevoli finisce per diventare un totalitarismo, perché i criteri con cui il merito si attribuisce hanno assai poco di oggettivo e sono frutto di dispositivi di ingegneria sociale già esistenti tanto feroci quanto più si rappresentano come neutri¹.

di Vanessa Roghi

Finite, si spera, le reazioni di pancia sulla nuova denominazione del Ministero dell'Istruzione, è forse arrivato il momento di provare a ragionare seriamente sul significato della parola merito e sull'ideologia su di esso costruita, ovvero la "meritocrazia". Le due parole, infatti, hanno storie diverse e non necessariamente collegate l'una all'altra. Un aspetto, questo, non di secondaria importanza: e invece completamente trascurato da gran parte dei commentatori che in questi giorni sulle pagine dei quotidiani hanno preso parola, da Ernesto Galli della Loggia² a Massimo Recalcati³ "l'elogio del merito" ha completamente tralasciato di interrogarsi sulla storicità dell'idea stessa di meritocrazia, una questione sulla quale la bibliografia è vasta, e ha annegato in una notte in cui tutte le vacche sono nere almeno un paio di secoli di discussioni su questo argomento. Contro la "sinistra più ideologica" questi intellettuali, insomma, hanno voluto ribadire quanto "onorare il merito" sia importante.

Ma davvero ritengono ci sia qualcuno che pensa che l'arbitrio sia preferibile, e che i meritevoli e capaci non vadano incoraggiati? Davvero, insomma, la critica alla meritocrazia è considerata una critica alla negazione del merito? Perché questo



Il giorno degli esami
(foto Wikicommons).



sembra emergere dai discorsi di tanti che a sostegno delle loro ragioni (e di quelle del Governo) hanno invocato l'articolo 34 della Costituzione:

La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.

Ci torneremo.

Per capire dove nasce la distinzione fra merito e meritocrazia e perché è importante averla ben chiara bisogna risalire al XIX secolo. Se infatti il merito ha a che vedere con l'educazione, la morale, la filosofia, fin dai tempi di Aristotele (giustizia è dare a ciascuno ciò che merita), è dalla rivoluzione francese in poi che abbiamo iniziato a mettere a punto l'ideologia meritocratica, un concetto pensabile soltanto in una società dove la tradizionale distinzione di ceto è stata abbattuta, e per la prima volta si è introdotto il concetto di mobilità sociale.

«Il termine meritocrazia», ricorda lo storico del pensiero politico Salvatore Cingari⁴, «è composto da una parola di radice latina, *meritus*, e da una di origine greca, *kratos*. Significa quindi potere al merito e indica una distribuzione del potere con criteri *acquisitivi* (talento e sforzo) e non *ascrittivi* (ereditarietà)». Una vera rivoluzione, se pensata in un mondo nel quale il potere era fatto derivare direttamente da Dio. Ma talento e sforzo non sono variabili indipendenti, oggettive, eterne: per questo Karl Marx afferma «da ciascuno secondo le proprie capacità, a ciascuno secondo i propri bisogni» (molto chiara la ricostruzione di questa genealogia che fa Chiara Giorgi⁵). Dove è evidente che la soddisfazione dei bisogni pesa quanto la retribuzione dei talenti, nella costruzione di una società più giusta. Così facendo Marx inserisce nel dibattito successivo alla Rivoluzione francese un elemento nuovo. Secondo i Giacobini, infatti, la Rivoluzione avrebbe dovuto azzerare tutte le differenze (quindi anche talenti e vocazioni, il merito personale). Di contro, alcuni pensatori, come il filosofo Saint Simon, avevano reagito a questo egualitarismo giacobino sostenendo che una società giusta debba proprio fondarsi sulle capacità di ciascuno senza valutare le condizioni materiali entro cui queste capacità si sviluppano.

Inizia a prendere forma così, a metà del XIX secolo, un paradosso assai fecondo per cui, per garantire equità sociale, è necessario però un diritto di tipo "diseguale". Questo lo ha avuto molto ben chiaro Malcolm X, per esempio, quando ha contestato l'"integrazione" dei neri nelle scuole dei bianchi. Desegregare non basta - non è bastato - se parallelamente non vengono presi provvedimenti contro la povertà: una posizione a cui arriverà poco prima di essere ammazzato anche Martin

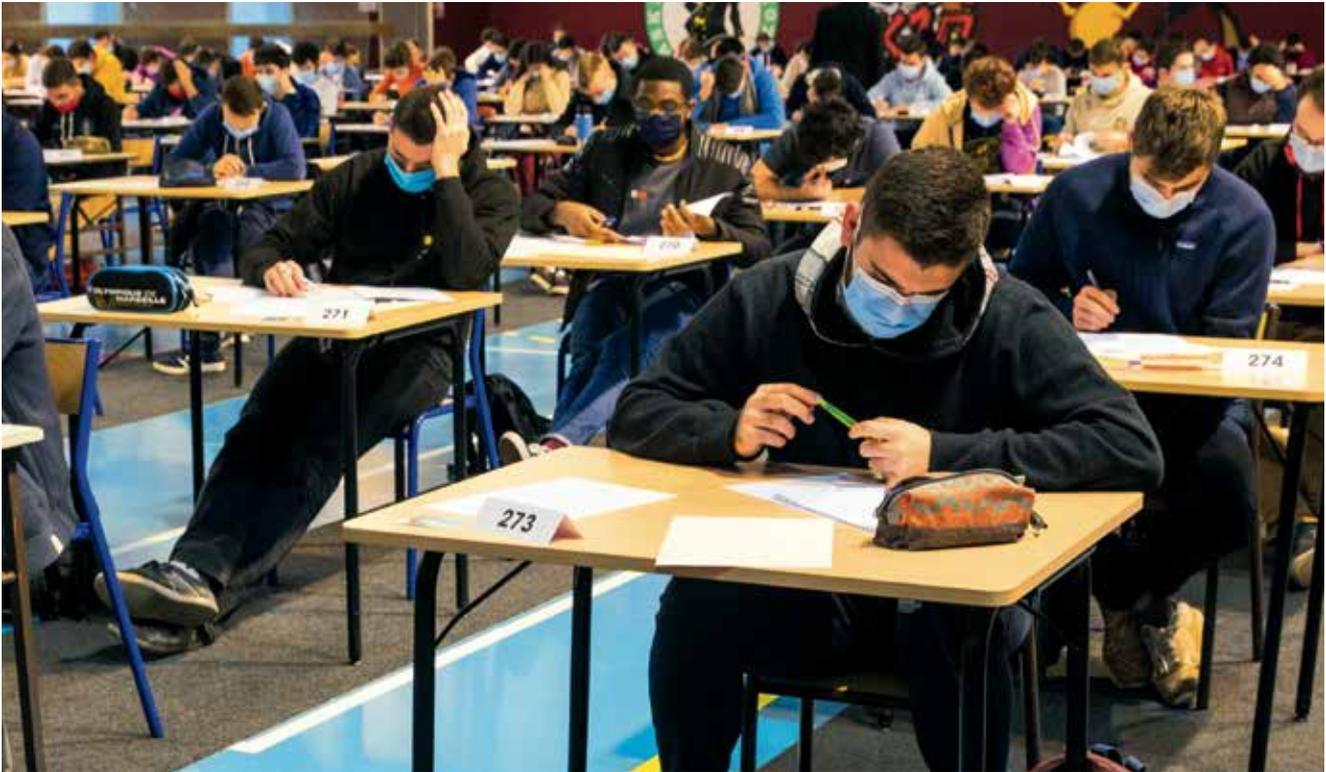
Luther King. Questo l'ha insegnato il movimento femminista, che ha rifiutato l'omologazione all'universalismo maschile e si è battuto per una cultura della differenza per cui avere gli stessi diritti non può significare, per esempio, rinunciare a diritti specifici, come quello alla maternità. E questo, in ambito scolastico, lo ha avuto molto ben chiaro don Lorenzo Milani, quando ha messo in luce la falsa coscienza della "Professoressa", quella a cui con i suoi allievi scrive la *Lettera* nel 1967: una professoressa di sinistra, che bocciava alcuni allievi - diceva - per non fare distinzioni in classe; mentre le distinzioni, ieri come oggi, esistono e vanno tenute in considerazione.

La meritocrazia, in quanto ideologia che nasce nella fase di espansione della borghesia (il XIX secolo appunto), azzerava ogni riflessione sulle diverse condizioni di partenza di ogni singolo individuo e si trasforma in un dispositivo deterministico. A partire da requisiti considerati immutabili stabilisce un obiettivo comune per tutti. Non a caso Michael Young nel suo celebre *The Rise of the Meritocracy*⁶ individua il carattere distopico della società in cui domineranno i test meritocratici per eccellenza, quelli del quoziente intellettivo.

La società dei meritevoli finisce per diventare un totalitarismo, perché i criteri con cui il *merito* si attribuisce hanno assai poco di oggettivo e sono frutto di dispositivi di ingegneria sociale già esistenti, tanto feroci quanto più si rappresentano come neutri. Pensiamo al voto, che è alla base dell'ideologia meritocratica in ambito scolastico, e alla differenza che c'è fra un voto che punisce o premia e una valutazione formativa.

Scrive Elena Granaglia nel suo saggio *Uguaglianza di opportunità*⁷: «appare del tutto evidente che nel processo educativo, prestazioni migliori di altre siano premiate con voti migliori. Semplicemente, un conto è premiare i migliori in una prospettiva in cui l'obiettivo è impartire una base di conoscenze comuni, ricercando un innalzamento della qualità media. Un altro, e diverso, è disegnare l'istruzione, fin dai primi livelli, come una gara competitiva dove l'obiettivo centrale è selezionare i migliori». Questo accade perché troppo spesso non si tiene in considerazione la pluralità dei meriti. Lo chiarisce molto bene il pedagogista Cristiano Corsini⁸: «La valutazione ridotta a voto si è dimostrata del tutto inefficace nello sviluppare apprendimenti, e funzionale alla riproduzione e alla legittimazione delle disuguaglianze esistenti, che vengono introiettate come giuste da studentesse e studenti».

Anche questo don Lorenzo Milani l'aveva assai chiaro quando attaccava lo strumento del voto. Il voto sancisce il merito scolastico. Ma quale merito? Il merito di assomigliare il più possibile a un modello di scolaro prefissato. Il punto, invece, secondo don Milani, non era trasformare tutti i ragazzi e le ragazze in buoni studenti di liceo classico, ma dare



a tutti l'uso uguale delle parole, affinché ognuno potesse usarle come vuole. Diventando ciò che vuole. Scriveva, nel 1956:

Quando il povero saprà dominare le parole come personaggi, la tirannia del farmacista, del comiziante e del fattore sarà spezzata. Un'utopia? No. E te lo spiego con un esempio: un medico oggi quando parla con un ingegnere o con un avvocato discute da pari a pari. Ma questo non perché ne sappia quanto loro di ingegneria o di diritto. Parla da pari a pari perché ha in comune con loro il dominio sulla parola. Ebbene, a questa parità si può portare l'operaio e il contadino senza che la società vada a rotoli. Ci sarà sempre l'operaio e l'ingegnere, non c'è rimedio. Ma questo non importa affatto che si perpetui l'ingiustizia di oggi per cui l'ingegnere debba essere più uomo dell'operaio (chiamo uomo chi è padrone della sua lingua)⁹.

La critica alla meritocrazia, insomma, non pretende che merito e talento non debbano essere incoraggiati e coltivati come garanzia di una società meno arbitraria: il punto fondamentale da tenere a mente è che «il merito non può diventare un parametro per attribuire diritti».

Questo è un principio che la nostra Costituzione, tirata per la giacchetta da tutti i commentatori per quell'articolo 34 già citato, mette bene in chiaro nei principi fondamentali grazie a quell'articolo³¹⁰ che invece in molti si sono guardati bene dal ricordare, come se fosse un preambolo di principio che si può saltare. Invece non è così: che i principi fondamentali non stiano lì solo a indicarci delle virtù morali

verso cui tendere, ma dei diritti da concretizzare. Lo dimostra per esempio la numerazione stessa degli articoli della Costituzione, che parte proprio da lì, dai principi fondamentali. Uno, due, tre eccetera. Principi che sono come le fondamenta di una casa, le radici di una pianta, per cui, una volta tagliati via, dimenticati, la pianta muore, la casa crolla. L'articolo 34 non significa niente in Italia, qui, ora, in questo tempo e in questo spazio geografico, se non è letto attraverso la lente dell'articolo 3.

Tutti i cittadini «hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge» e lo stato favorisce i «meritevoli e capaci» sono idee proprie a ogni costituzione liberale. La nostra però, e questo si tende a dimenticarlo troppo spesso, non è una costituzione liberale. La nostra è una costituzione progressiva che specifica, nel secondo comma dell'articolo 3 scritto dai socialisti Lelio Basso e Massimo Severo Giannini, che non basta stabilire all'articolo 34 che i meritevoli vanno incoraggiati. Occorre mettere subito in chiaro che questo diritto va attuato, e per farlo occorre rimuovere tutti gli ostacoli, ieri come oggi:

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

«La costituzione è un progetto, e una “promessa”, di un nuovo e più giusto ordine politico-sociale:

[†] Esami al tempo del Covid 19 (foto Wikicommons).



↑
Esami in
una scuola
indiana (foto
Wikicommons).

ad attuare il progetto, a mantenere la promessa, sono chiamati il legislatore e tutte le istituzioni della Repubblica», scrive l'economista e politologo Michele Salvati¹¹. Mettere quella parola, merito, nella denominazione del Ministero dell'Istruzione dimenticandosi la rimozione degli ostacoli, significa tradirla, questa promessa, e non attuarla, come in molti sostengono.

NOTE

1. L'articolo è apparso per la prima volta su «il Post» il 5 novembre 2022, ed è consultabile all'indirizzo <https://www.ilpost.it/2022/11/05/merito-ministero-roghi/>.
2. In un articolo del 26 ottobre 2022 apparso sul «Corriere della sera» intitolato *La scuola svalutata e il merito da riscoprire*, consultabile all'indirizzo https://www.corriere.it/editoriali/22_ottobre_26/scuola-svalutata-e-merito-riscoprire-5b52d8d8-555c-11ed-9aa3-c0d791a13b03.shtml.
3. In un articolo del 30 ottobre 2023 apparso su «la Repubblica» intitolato *Merito al merito* e consultabile all'indirizzo https://www.repubblica.it/commenti/2022/10/30/news/merito_istruzione_governo_sinistra-372280263/.
4. In *La meritocrazia*, Ediesse, Futura editrice, Roma 2020.
5. In M. Dogliani, C. Giorgi, *Costituzione italiana: Articolo 3*, Carocci, Roma 2017.
6. Uscito nel 1958, e in Italia nel 2014 con il titolo *L'avvento della meritocrazia*, trad. C. Mannucci, Edizioni di comunità, Roma.
7. Laterza, Roma-Bari 2022; si veda anche il contributo di Granaglia su questo numero de *La ricerca*, a pagina 11.
8. *Provare l'inclusione*, in H. Demo, S. Cappello, V. Macchia (a cura di), *Didattica e inclusione scolastica. Emergenze educative-Inklusion im Bildungsbereich*. Neue Horizonte, Bolzano

University Press, Bolzano 2022, consultabile all'indirizzo http://pro.unibz.it/library/bupress/publications/fulltext/9788860461896_10.pdf; si veda anche il contributo di Corsini su questo numero de *La ricerca*, a pagina 61.

9. In una lettera al direttore del «Giornale del mattino» di Firenze, Ettore Bernabei, contenuta in don Lorenzo Milani, *La parola fa eguali*, a cura di M. Gesualdi, LEF, Firenze 2019.

10. Si veda a questo proposito l'articolo *Il principio dell'uguaglianza formale e sostanziale nella Costituzione, spiegato*, apparso su «il Post» il 20 giugno 2018 e consultabile all'indirizzo <https://www.ilpost.it/2018/06/20/uguaglianza-formale-sostanziale-costituzione-articolo-3-maturita/>.

11. Dogliani, Giorgi, *Costituzione italiana: Articolo 3* cit.

Vanessa Roghi

storica, si occupa di storia della cultura e di storia della scuola e dell'educazione. Ricercatrice indipendente, Fellow dell'Italian Academy (Columbia University) nel 2021, ha insegnato alla Sapienza e a Roma 3. È autrice di saggi pubblicati dall'editore Laterza: *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole* (2017); *Piccola città. Una storia comune di eroina* (2018); *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari* (2020, Laterza); *Il passero coraggioso. Cipi, Mario Lodi e la scuola democratica* (2022). Per Einaudi ragazzi ha scritto *Voi siete il fuoco. Una storia della scuola per gli adolescenti* (2021). Per Mondadori è uscito *Eroina. Dieci storie di ieri e di oggi* (2022).

Quale merito?

Il merito è uno dei concetti oggi più invocati nella discussione pubblica. Ma cosa intendere per merito? Su cosa si basa la sua attribuzione? Quali possono esserne gli spazi di applicazione? Dopo avere analizzato le principali questioni in gioco, proviamo a sviluppare una nozione di merito che si contrappone alle visioni oggi dominanti.

di Elena Granaglia

Il merito è uno dei concetti più invocati oggi nella discussione pubblica. Ne è testimonianza, fra l'altro, il recente cambiamento di nome del Ministero dell'Istruzione in Ministero dell'Istruzione e del merito. Parafrasando Sen¹, tuttavia, «l'idea di merito può avere molte virtù, ma la chiarezza non è una di esse». A seconda di come si configura, le implicazioni possono essere molto diverse.

In primo luogo, come specificare il merito? Young², l'inventore del termine "meritocrazia", definisce il merito come l'insieme di abilità cognitive, consistenti nel quoziente di intelligenza, e di sforzo esercitato per fare fruttare tali abilità. Le abilità, tuttavia, potrebbero estendersi alle abilità sociali, artistiche, fisiche... Abilità e sforzo potrebbero poi diversamente combinarsi. Tutte le combinazioni vanno bene, inclusa la totale sostituibilità fra i due elementi? Vale a dire, il merito è compatibile con la sola presenza di abilità o di sforzo? Ad esempio, uno stonato che non ha alcuna abilità a cantare, nonostante si impegni moltissimo, può essere considerato ugualmente meritevole rispetto a chi, senza alcun sforzo, gorgheggia meravigliosamente potendo disporre di una voce eccelsa? Allo stesso tempo, lo sforzo potrebbe essere il merito stesso ricercato anziché essere solo lo strumento grazie al quale sviluppare altre abilità. Ad esempio, si potrebbe ritenere più meritevole chi ha un po' meno competenza tecnica, ma più abilità di sforzo nella cooperazione. E, ancora, il merito potrebbe concernere anche le virtù morali?

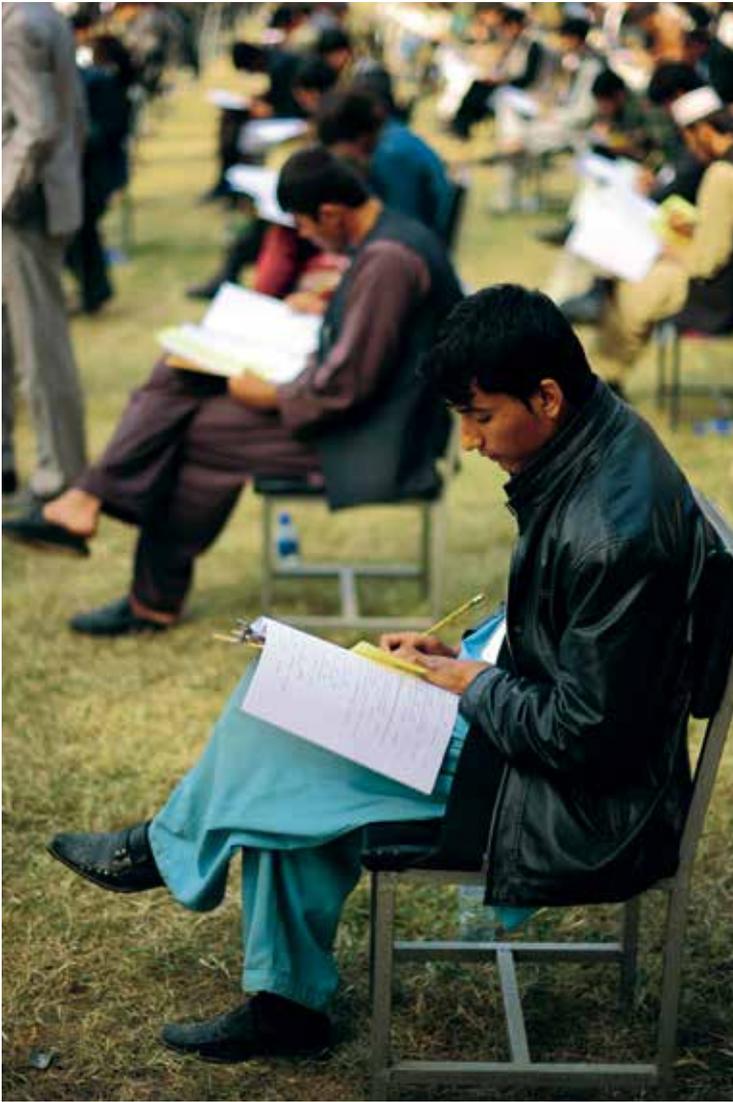
Il merito, inoltre, è un attributo della persona oppure della prestazione erogata? Detto in altri

termini, il giudizio di meritevolezza concerne i singoli oppure quanto i singoli fanno? Naturalmente, la prestazione è opera di qualcuno, ma portare l'attenzione su di essa attenua il legame fra merito e persona. Il merito è in quello che si fa, non in quello che si è.

Vanno poi considerati come meritevoli i risultati raggiunti a prescindere dalla condizione di partenza, oppure deve essere tenuto in considerazione da dove si parte, ovvero, ad esempio, la famiglia in cui si nasce? In altre parole, adottiamo una nozione formale oppure una sostanziale di merito? Riprendendo un noto esempio di Williams³, ipotizziamo una società di guerrieri. Il merito formale richiede che, nella selezione dei guerrieri, si consideri solo la bravura, a prescindere dalla provenienza sociale. Non si può, grazie a una raccomandazione, fare andare avanti i figli dei ricchi, anche se meno bravi. I figli dei ricchi potrebbero, tuttavia, risultare avvantaggiati, perché hanno avuto miglior cibo, migliore addestramento fisico, migliori lezioni di strategia militare, sono cresciuti in un ambiente familiare e in un contesto sociale che ha permesso loro di credere in sé e di avere aspettative positive per il futuro. La dimensione sostanziale aggiunge che tutti abbiano le stesse possibilità di sviluppare le abilità guerriere, a prescindere dalla famiglia di origine.

Infine, qual è lo spazio del merito? Si applica a tutti i diversi ambiti del nostro vivere o solo ad alcuni di essi?

Risponderei così. Rispetto alla nozione di merito, porterei, innanzitutto, l'attenzione sulla distinzione fra titolo valido e merito. Si consideri una gara di tennis: chi ha il punteggio più elevato ha un titolo



↑
L'esame finale
in un liceo di
Kabul (foto
Wikicommons).

valido alla vittoria, ma potrebbe avere meno merito di chi ha giocato fino all'ultimo e ha dovuto ritirarsi per infortunio. Sebbene nel linguaggio ordinario spesso il merito venga invocato in entrambi i casi, il titolo valido è semplicemente un'aspettativa legittima, mentre il merito indica qualcosa in più, relativo alla qualità di quanto si offre.

Ciò specificato, è dirimente evitare una visione monistica del merito come avente a che fare unicamente con le abilità cognitive, e adottare, invece, una visione pluralistica attenta al complesso della abilità sopra indicate (non solo le abilità cognitive), dello sforzo e anche delle virtù, intese come fare qualcosa in più di quanto prescritto dai principi di giustizia. Sforzo e abilità appaiono solo parzialmente sostituibili. È difficile avere merito per qualcosa che si ha naturalmente. Al contempo, se la qualità è un elemento centrale del merito, è difficile essere considerati meritevoli se si è del tutto privi di abilità.

Certo, individuare le abilità, lo sforzo e le motivazioni virtuose pone un problema informativo: non sempre si hanno tutte le informazioni necessarie. Ad esempio, Hayek⁴ rifiuta il principio del

merito proprio perché è impossibile conoscere se le motivazioni individuali siano effettivamente virtuose oppure si sia virtuosi per ragioni di mero opportunismo.

Un antidoto, seppure parziale, si può ritrovare rispondendo alla domanda se il merito riguardi la persona o la prestazione. Scegliere le prestazioni permette di concentrarsi sul solo risultato finale cui abilità e sforzo danno luogo. Inoltre, porta a escludere dal merito il mero possesso di caratteristiche naturali, quali la bellezza⁵. Rispetto alle virtù, conterebbe solo cosa si fa, non la motivazione. Il che non significa azzerare le complessità informative appena rilevate, che sono un punto importante da tenere a mente. Le stesse prestazioni sono multidimensionali, e stilare giudizi di merito non è facile. Significa, però, ridurle.

Scegliere le prestazioni permette, altresì, di evitare/limitare il cosiddetto "lato oscuro del merito", ossia l'arroganza e il senso di superiorità di chi fa coincidere il merito con il ritenersi meglio degli altri, nonostante la componente di casualità sia preponderante. Le abilità dipendono dalla lotteria naturale e in parte da quella sociale (le condizioni di sviluppo del feto sono influenzate dalle condizioni della madre) e lo stesso vale per lo sforzo. Almeno gli effetti della lotteria sociale possono essere mitigati, ma, anche nel migliore dei mondi possibili, potrebbero non essere azzerabili, pena la messa in discussione della famiglia stessa. Vi è poi un altro fattore centrale, seppure spesso trascurato: il ruolo degli altri. Una persona potrebbe avere abilità elevatissime nell'intrecciare cestini, e sforzarsi moltissimo nel farlo, ma se nella collettività nessuno apprezza le sue abilità e i suoi sforzi, a quella persona non saranno riconosciuti meriti. Si pensi ai tanti artisti misconosciuti o addirittura invisibili al pubblico in vita, e poi apprezzati da morti. Il merito, in breve, ha una componente inevitabilmente sociale e istituzionale, dipendendo dalla natura delle istituzioni in cui è ricercato, e che di fatto lo normano.

Rispetto alla scelta fra nozione formale e nozione sostanziale, la risposta appare, invece, semplice, almeno a dirsi. Chiunque, a prescindere dalla famiglia in cui si nasce, dovrebbe avere le stesse opportunità di sviluppare i meriti. L'uguaglianza di opportunità è al cuore di qualsiasi declinazione di giustizia sociale⁶. Poi, come sopra accennato, rimangono le tensioni fra riconoscimento della famiglia e uguaglianza di opportunità, ma l'obiettivo ideale è quello di eliminare il più possibile il peso delle influenze della famiglia. Il dilemma, più trascurato, e controverso, è come comportarsi qualora tale uguaglianza non sia realizzata, come è oggi realtà diffusa. Dobbiamo tenere conto delle circostanze e adeguare di conseguenza le valutazioni di merito? Le quote, ad esempio, mirano esattamente a questo.

Rispetto, infine, allo spazio da attribuire al merito, una prima risposta concerne la selezione delle posizioni sociali scarse. Anche se il merito ha origini in gran parte casuali, non fare vincere chi è in grado di offrire le prestazioni migliori viola l'uguaglianza di rispetto nonché l'efficienza. Il merito, inoltre, potrebbe essere invocato come criterio di riconoscimento sociale di comportamenti virtuosi (nel senso sopra indicato, di comportamenti che vanno oltre a quanto richiesto dai principi di giustizia). Le medaglie al merito sono un esempio. Ancora, il merito dovrebbe essere presente nell'ambito dell'istruzione, inclusa l'istruzione obbligatoria, il compito della scuola essendo esattamente lo sviluppo delle abilità dei singoli nonché l'educazione alla cittadinanza, dunque, la promozione di competenze e valori morali al cuore del merito. La scuola dell'obbligo deve soddisfare il diritto all'istruzione, e non fare classifiche fra meritevoli e non meritevoli, ma il merito non richiede necessariamente la gara competitiva con gli altri: può riguardare l'impegno di ciascuno a fare il meglio con le abilità che si hanno, e questo è del tutto compatibile con il riconoscimento del diritto universale all'istruzione.

Assolutamente critica mi pare, invece, l'estensione in ambiti che hanno a che fare con i diritti, ad esempio, i diritti all'accesso alla sanità o a un reddito minimo, dove il principio *clou* è quello della giustizia nella soddisfazione dei bisogni, oppure l'uso del merito quale criterio di giustificazione delle disuguaglianze di mercato. A quest'ultimo riguardo, come scrive Santambrogio⁷, «il merito *non è transitivo*: è possibile che (1) B sia una conseguenza (persino necessaria) di A, (2) A sia meritato, e tuttavia (3) B non sia meritato. Ad esempio, le squadre di soccorso in alta montagna corrono gravi rischi in caso di maltempo. Qualcuno che ha meritato di entrare in una squadra non merita perciò stesso di avere le dita congelate. Analogamente, qualcuno che ha meritato il posto di CEO di una multinazionale può non meritare lo stipendio milionario associato».

Contro il merito quale criterio di giustificazione delle disuguaglianze economiche gravano il peso di tutti i fattori casuali presenti nel merito sopra ricordati, nonché l'incommensurabilità stessa del merito: possiamo dire che, a parità di sforzo, un medico merita più di un infermiere? Il medico potrebbe avere un titolo valido ad avere di più (ad esempio, ha maggiori responsabilità), ma non un merito, solo lo sforzo dipendendo da lui. Certo, nel merito, esiste anche lo sforzo. Ma le valutazioni di mercato riescono a distinguere solo labilmente il ruolo dello sforzo a parità di "classe" di prestazione (ad esempio, nella comparazione fra cuochi di diversa qualità) e commisurano tutte le prestazioni, anche se di natura diversa, sulla base di un'unica metrica cardinalistica, quella della moneta⁸.

L'insieme di queste riflessioni porta a una visione del merito assai diversa da quelle oggi più diffuse nella discussione pubblica. È diversa dalla visione che fa leva su una nozione sostanzialmente monistica e auto-evidente di merito, inteso come proprietà delle persone (i meritevoli); esalta il valore della gara competitiva e legittima le disuguaglianze economiche sulla base del merito. Al contempo, riconoscendo il ruolo del merito, si contrappone anche a chi vede nel merito, sempre e comunque, un valore antitetico alla giustizia.

La visione proposta riconosce, infatti, il carattere composito e complesso del merito (sotto il profilo sia valoriale sia della misurazione), vede nelle prestazioni, anziché nelle persone, il luogo dove il merito si evidenzia e mette in discussione la connessione fra riconoscimento del merito e riconoscimento delle disuguaglianze economiche. È, inoltre, assai più sensibile alle tante violazioni oggi esistenti dell'uguaglianza di opportunità, le quali compromettono la selezione stessa dei meritevoli, mettendo i più fortunati nella lotteria sociale ben più avanti rispetto ai meno fortunati.

NOTE

1. A. Sen, "Merit and Justice", in K. Arrow, S. Bowles e S. Durlauf (a cura di), *Meritocracy and Economic Inequality*, Princeton University Press, Princeton 2000, pp. 5-16.
2. M. Young, *The Rise of Meritocracy 1970-2033*, Penguin 1973 (edizione italiana *L'avvento della meritocrazia*, trad. it. C. Mannucci, Edizioni di Comunità, Roma 2014).
3. B. Williams, "The Idea of Equality", in P. Laslett, G. Runciman (a cura di), *Philosophy, Politics and Society*, Blackwell, Oxford 1962, p. 110-131.
4. F. von Hayek, *Law, Legislation and Liberty*, Routledge and Kegan, London 1973 (edizione italiana *Legge, legislazione, libertà*, trad. it. P. G. Monateri, Il Saggiatore, Milano 2010).
5. D. Miller, *Two Cheers for Meritocracy*, in «Journal of Political Philosophy» 4, 4, 1996, pp. 277-301.
6. E. Granaglia, *Uguaglianza di opportunità. Sì, ma quale?*, Laterza, Roma-Bari 2022.
7. M. Santambrogio, *Che cosa è il merito?*, 14 marzo 2023, consultabile all'indirizzo <https://eticaeconomia.it/che-cosa-e-il-merito/>.
8. A. Boitani, M. Franzini, *Dall'illusione meritocratica alla limitata immeritocrazia*, 4 luglio 2022, consultabile all'indirizzo <https://eticaeconomia.it/dallillusione-meritocratica-alla-limitata-immeritocrazia/>.

Elena Granaglia

insegna Scienza delle Finanze presso il Dipartimento di Giurisprudenza, RomaTre. Da sempre si occupa del rapporto giustizia distributiva e disegno delle politiche sociali. È appena uscito il suo ultimo libro *Uguaglianza di opportunità. Sì, ma quale?*, Laterza, Bari-Roma 2022. È fra i fondatori del Forum Disuguaglianze Diversità del cui coordinamento è oggi parte ed è componente della redazione del *Menabò di Etica e Economia*.

Merito, efficienza e mercato

La scienza economica di fronte al tema
del merito e della sua remunerazione

di Francesco Silvestri

14

SAPERI / Merito, efficienza e mercato

Da quando alla fine del XVIII secolo ha fatto il suo esordio tra le scienze sociali, l'economia si è progressivamente posta come disciplina di ricerca sulle condizioni di efficiente allocazione di risorse scarse. Non a caso, un grande pensatore ottocentesco quale Thomas Carlyle¹ la definì «scienza triste» (*dismal science*), in contrasto con la «gaia scienza» dei poeti, proprio per l'attitudine della prima a occuparsi di rinuncia, di scelte alternative e mutualmente esclusive.

Tra i criteri che devono orientare le scelte degli agenti vi sono, secondo la teoria economica, il riconoscimento e la giusta remunerazione del contributo individuale al benessere collettivo, anche quando contributo non intenzionale o motivato esclusivamente da obiettivi particolaristici. Il luogo in cui tale riconoscimento/remunerazione avviene è il mercato, che grazie ai propri automatismi riesce ad essere un'istituzione efficiente e, diremmo oggi, meritocratica.

In effetti, il termine «meritocrazia» è molto più recente degli scritti dei padri della scienza economica. Esso fa il suo esordio nel 1958 grazie a un sociologo inglese, Michael Dunlop Young, e si tratta di un esordio tutt'altro che trionfale: l'autore, infatti, lo utilizza in un testo, *The Rise of the Meritocracy*², a metà tra il romanzo fantascientifico e il saggio, in cui descrive una società incentrata sul merito e il talento intellettuale, ma proprio per questo distopica, capace di produrre una nuova classe di superdotati oggetto di rispetto e detentori di potere. È quasi paradossale notare come il termine perda la sua accezione negativa, trasformandosi in un riconoscimento dei «giusti meriti» e del conseguente diritto/dovere a guidare la società, grazie al Labour party di Tony Blair, come altri partiti della sinistra europea di quegli

anni affascinato dalle doti demiurgiche del libero mercato.

Il mercato, si diceva. Organo tra i più potenti della società odierna, luogo in cui l'interazione tra domanda e offerta definisce, grazie al meccanismo dei prezzi, il giusto valore di qualunque bene o servizio. Anche dei servizi lavorativi, cosicché ogni singolo lavoratore, in un sistema di mercato, va remunerato secondo il proprio merito, misurabile in termini non di sforzo profuso, bensì di contributo individuale al prodotto finale o, per meglio dire, al suo valore di mercato.

Già su questi primi aspetti, mercato ed efficienza, merito e giusta retribuzione, la stessa teoria economica individua le prime «crepe». Innanzi tutto, introducendo la categoria dei «fallimenti del mercato», situazioni cioè in cui le ipotesi di base per il pieno funzionamento del mercato vengono meno, cosicché la sua teorizzata efficienza non si manifesta.

È interessante notare come una delle categorie di fallimento del mercato definite dalla scienza economica chiami in causa in qualche maniera proprio il concetto di «merito»: si tratta dei *merit goods*³, «beni meritori» in italiano, i cui benefici risultano sistematicamente sottostimati dai consumatori. Consumatori che - contrariamente a quanto preteso dalla teoria (ecco l'origine del «fallimento») - non sono razionali, né pienamente coscienti delle proprie effettive necessità. I beni ambientali (aria pulita, qualità del paesaggio, capacità di assorbimento delle emissioni) ne sono un esempio, ma lo sono anche servizi come l'istruzione scolastica nelle comunità in ritardo di sviluppo, che scelgono di far lavorare i minori anziché affidarli alla scuola (si pensi allo straordinario *Padre padrone* di Gavino Ledda⁴, portato sullo schermo dai fratelli Taviani nel 1977), oppure la tutela della salute personale in contesti collettivi.

Nei casi di fallimento del mercato, è lo Stato a fornire il bene a una comunità di consumatori non abbastanza razionale o informata per esprimere individualmente l'efficiente livello di domanda, intervenendo d'autorità (imposizione dell'istruzione fino ai 16 anni, obbligo di legge a ridurre le emissioni climalteranti, vaccinazione obbligatoria) o con la somministrazione gratuita del bene (istituzione di un parco naturale, riduzione del prezzo all'utenza del trasporto pubblico locale, e così via).

Guardando invece al secondo aspetto, ovvero la remunerazione del lavoratore secondo criteri di merito, è di nuovo la teoria economica a individuare una sorta di cortocircuito, grazie a Bengt Holmstrom, economista finlandese insignito del Premio Nobel nel 2016. In un lavoro del 1982⁵, egli mostra come un sistema di remunerazione basato sul contributo personale finirebbe per eccedere il valore di mercato del bene, generando così una competizione interna per decidere chi remunerare di meno, con effetti dirompenti per l'organizzazione stessa.

Qui, tornano alla mente le parole di Papa Francesco pronunciate allo stabilimento Ilva di Genova, nel maggio 2017:

Quando un'impresa crea scientificamente un sistema di incentivi individuali che mettono i lavoratori in competizione fra loro, magari nel breve periodo può ottenere qualche vantaggio, ma finisce presto per minare quel tessuto di fiducia che è l'anima di ogni organizzazione.

Ed è forse sintomatico che, nell'ambito dello stesso incontro, Bergoglio abbia proseguito parlando di meritocrazia:

un altro valore, che in realtà è un disvalore, è la tanto osannata "meritocrazia". [...] La meritocrazia, al di là della buona fede dei tanti che la invocano, sta diventando una legittimazione etica della disuguaglianza. Il nuovo capitalismo tramite la meritocrazia dà una veste morale alla disuguaglianza, perché interpreta i talenti delle persone non come dono: il talento non è un dono secondo questa interpretazione, è un merito, determinando un sistema di vantaggi e svantaggi cumulativi⁶.

Talento e merito come concetti distinti, un tema già affrontato da un filosofo molto apprezzato tra gli economisti eterodossi, quel John Rawls che ha definito il merito come somma di talento e sforzo⁷. Nella concezione del filosofo di Baltimora, il talento rappresenta una sorta di «dotazione iniziale» dell'individuo che dipende dal contesto: non pura espressione della «genialità» del singolo, bensì prodotto delle competenze - o meglio, di quelle che un altro filosofo e premio Nobel per l'e-

conomia del 1998, Amartya Sen⁸, definì *capabilities* - che l'individuo ha potuto accumulare nel tempo. Ma le *capabilities* hanno una radice fondamentale nelle opportunità di partenza, a loro volta esito primario e ineguale di quanto ereditato dall'ambiente sociale ed economico di provenienza.

Per essere davvero efficiente, un sistema meritocratico non può prescindere dall'assicurare ai propri membri pari condizioni di partenza. È questo un aspetto alla base di una recente proposta del Forum Diseguaglianze e Diversità: l'istituzione di «un'eredità universale» di quindicimila euro, da assegnare a ogni cittadino al compimento del diciottesimo anno d'età, finalizzata a che «la disuguaglianza nella distribuzione della ricchezza accumulata dalle precedenti generazioni non sia determinante per le opportunità individuali, avvicinando così le opportunità di ultimi, penultimi e vulnerabili a quelle di primi e resilienti»⁹.

Infine, l'ultimo elemento di attenzione, se non di critica, al concetto di merito e al corollario rappresentato dalla meritocrazia, proviene - forse inaspettatamente - da uno dei campioni del pensiero neo-liberale e della sua trasposizione alla teoria economica. Si tratta di Friedrich von Hayek, Nobel per l'economia nel 1974, un premio che inaugurò un lungo e non ancora esaurito periodo di sfiducia verso le teorie keynesiane e redistributive che avevano caratterizzato le politiche economiche del Secondo Dopoguerra.

In un recente lavoro di approfondimento dell'opera di von Hayek¹⁰, Alberto Mingardi¹¹ - direttore del Centro Bruno Leoni, uno dei principali *think tank* sul liberismo in Italia - rimarca come spesso l'economia si riduca a un «gioco di fortuna», che remunera chi ha l'unico merito di trovarsi al posto giusto, al momento giusto. Questa lettura riporta alla mente *L'estinzione dei tecnosauri*¹², il piacevolissimo volume di Nicola Nosengo che, adottando gli strumenti della Teoria della complessità applicata ai temi economici, racconta la storia di una serie di innovazioni troppo avanzate rispetto ai tempi e alla capacità di accoglierle della società coeva, tanto da essere abbandonate o, nei casi più fortunati, da avere successo solo a decenni di distanza. Che si tratti dell'auto elettrica, del videotelefono o di tecnologie di riproduzione audiovisuale, a essere premiato per l'innovazione in questo secondo caso non è stato il suo inventore originario, ma chi ha avuto la prontezza di scoprirla o reinterpretarla nel momento in cui si è rivelata più adatta alle esigenze della collettività, e quindi richiesta dal mercato.

A conclusione di questo breve ragionamento, si può affermare che la nozione di merito nella trattazione della scienza economica conosca più di un'articolazione e di uno sviluppo. Spesso il concetto è citato a supporto del libero mercato, o quantomeno della necessità di adottare mecca-



↑
Il giorno
degli esami a
Singapore (foto
Wikicommons).

nismi e incentivi in grado di allocare le risorse secondo criteri di efficienza. Proprio per questo motivo, secondo alcuni critici l'idea di meritocrazia rappresenterebbe un semplicistico fattore di legittimazione di un sistema iperliberista e, soprattutto, poco favorevole alla redistribuzione, se non all'intervento pubblico in economia *tout court*. In realtà, il concetto è così nebuloso - «l'idea di meritocrazia può avere molte virtù, ma la chiarezza non è una di quelle virtù», afferma lo stesso Sen in *Merit and justice* - da conoscere più di una critica e più di un distinguo, spesso provenienti dagli stessi fautori del liberismo neoclassico.

NOTE

1. T. Carlyle, *Occasional Discourse on the Negro Question*, in «Fraser's Magazine for Town and Country», Vol. XL, 1849.
2. M. D. Young, *The Rise of the Meritocracy*, Thames and Hudson, London 1958.
3. R. A. Musgrave, *A Multiple Theory of Budget Determination*, in «FinanzArchiv», New Series 25/1, 1957.
4. La prima edizione è per Feltrinelli, Milano 1975.
5. B. Holmstroem, *Moral Hazard in Teams*, in «The Bell Journal of Economics», 13/2, 1982.
6. Citato in un editoriale di De Mauro apparso su «Internazionale» il 31 marzo 2017 e consultabile all'indirizzo www.internazionale.it/opinione/giovanni-de-mauro/2017/05/31/lavoro-papa.
7. J. Rawls, *A Theory of Justice*, Harvard University Press,

Cambridge, MA 1971.

8. Di Sen si vedano almeno *La disuguaglianza*, il Mulino, Bologna 1992; A. Sen, *Merit and Justice*, in J. K. Arrow, S. Bowles, S. Durlauf (a cura di), *Meritocracy and Economic Inequality*, Princeton University Press, Princeton 2000.
9. Consultabile all'indirizzo www.forumdisuguaglianza-zediversita.org/wp-content/uploads/2019/03/3-pas-saggio-generazionale.x96206.x84368.pdf.
10. F. von Hayek, *Law, Legislation and Liberty: A New Statement of the Liberal Principles of Justice and Political Economy*, Routledge, London 1982.
11. A. Mingardi, *Contro la tribù. Hayek, la giustizia sociale e i sentieri di montagna*, Marsilio, Venezia 2020.
12. N. Nosengo, *L'estinzione dei tecnosauri*, Sironi, Milano 2003.

Francesco Silvestri

economista applicato, si occupa da oltre 25 anni di sviluppo sostenibile e transizione ecologica. Ricercatore presso il Dipartimento di Comunicazione ed Economia dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, è socio e membro del comitato scientifico di eco&eco di Economia ed Ecologia srl di Bologna

Entrare nel merito

Nell'affrontare la questione merito da un punto di vista filosofico, ci si imbatte in due paradossi: quello della democrazia, necessaria ma al contempo controproducente per l'emersione del merito, e quello della difficoltà nello statuire oggettivamente chi merita cosa, nonché chi è deputato a stabilirlo.

di Silvia Capodivacca

E ntrare nel merito della questione sul merito non è cosa semplice, nonostante almeno in apparenza siamo tutti a favore della diffusione, nel tessuto sociale, ma anche economico e politico, di una rinnovata cultura che incoraggi ciascuno a coltivare le proprie capacità, sapendo di poter contare su di esse invece che su un sistema basato su raccomandazioni o "spintarelle". In Italia, inoltre, la necessità di portare avanti un discorso sul merito si afferma in maniera direttamente proporzionale al bisogno di correggere le forme di corruzione diffuse nel Paese, che drammaticamente ostacolano il percorso di vita e professionale chi voglia farsi strada con le sole proprie forze. Si avvertono in effetti un malcontento e un affaticamento sempre più diffusi se una persona occupa una posizione che non le spetterebbe - e il senso di ingiustizia corre parallelo all'indignazione dei più combattivi, oppure alla spossatezza di chi inquadra il fenomeno come endemico e si abbandona al luogo comune per cui le cose in fondo non cambieranno mai. Quest'ultimo atteggiamento, oltre che poco produttivo, risulta anche fiaccamente pregiudiziale, per cui ci si dispensa dalla responsabilità di incidere un cambiamento partendo dal principio - storicamente sempre errato - che un certo stato di cose sia assoluto e imm modificabile. Questa evidentemente non è una verità, ma una zona mentale di *comfort* nella quale il discorso si atrofizza, delegando indefinitamente il compito di fare la propria parte, qualunque sia il contesto entro il quale ci si colloca. La cosiddetta meritocrazia, invece, si fonda anche su piccoli gesti di denuncia ovvero di

rifiuto di adeguamento alle logiche delle agevolazioni straordinarie ed è illogico oltretutto contrario al senso della cultura del merito attendersi che la trasformazione venga calata dall'alto, promossa e concessa ufficialmente dalle istituzioni. Anche nel momento in cui si imponessero nuove e più stringenti regole di ingaggio, infatti, sarebbero comunque i singoli che dovrebbero preoccuparsi di evitare l'aggiramento e la scappatoia dalle stesse e questa trasformazione di mentalità è un compito che ognuno di noi ha il dovere di portare avanti, anche attraverso le piccole azioni apparentemente poco eclatanti. Ciononostante, l'esercizio critico promosso dalla filosofia non soltanto si prefigge di spronare a pratiche virtuose, ma anche di stanare alcune strettoie e paradossi spesso trascurati per ragioni di pigrizia intellettuale, perché rendono il discorso meno lineare o manicheo, quindi meno facilmente trasferibile in uno slogan. Proviamo a prenderne in considerazione alcuni, con lo scopo di entrare appunto il più possibile nel merito della questione.

Una prassi aristocratica?

—

Quello del merito è oggi un tema di cui i sistemi politici di stampo democratico si fanno vessillo: solo in un regime di libertà individuale e di uguaglianza sembra infatti possibile far emergere le qualità di ciascuno e assegnargli il giusto riconoscimento. Laddove sussistono invece delle forme di limitazione dei diritti o addirittura la loro soppressione la questione del merito viene del tutto sospesa e l'assegnazione della propria parte nel mondo affidata all'arbitrio di chi, governando, decide autorità

riamente anche per i propri sottoposti.

Se nel tempo contemporaneo questo è un assunto difficilmente controvertibile, non si può non notare che nella Grecia classica le cose stavano in modo parecchio differente. Basti pensare alla celebre posizione di Platone quando si trattava di giudicare quale forma di governo fosse preferibile. Come è noto, il filosofo ha infatti espresso ampie riserve nei riguardi della democrazia, una costituzione ritenuta rischiosa perché in grado di degenerare in anarchia o addirittura tirannide. Il fatto che in questo regime il potere sia nelle mani di un ampio numero di persone non significa per Platone che perciò sia più semplice per ciascuno esprimere e sviluppare le proprie capacità. Al contrario, nella massa le qualità si disperdono in un tutto informe e indifferenziato, nessuno si assume con serietà le responsabilità legate al proprio compito poiché il ruolo di ciascuno si confonde facilmente con quello degli altri, in un caos che conduce al disordine generalizzato e quindi alla negazione stessa di qualsivoglia possibilità di governo. La ricetta per uscire da questa *impasse* si trova secondo Platone nell'aristocrazia, una forma Stato nella quale egli vede finalmente valorizzato il merito di alcuni che, per l'appunto, valgono il posto di comando che è loro affidato. Al di là delle successive connotazioni e stratificazioni storiche che ha assunto il termine 'aristocratico', per il filosofo greco gli *aristoi* sono infatti "i migliori", coloro cioè che più di tutti gli altri si distinguono per onestà di intenti da un lato e capacità esecutive dall'altro. È famosa in questo senso l'esternazione, presente nel libro V di *Politeia*, attraverso la quale Platone identifica costoro con i filosofi, che egli individua come gli unici governanti degni di questa funzione così importante e delicata:

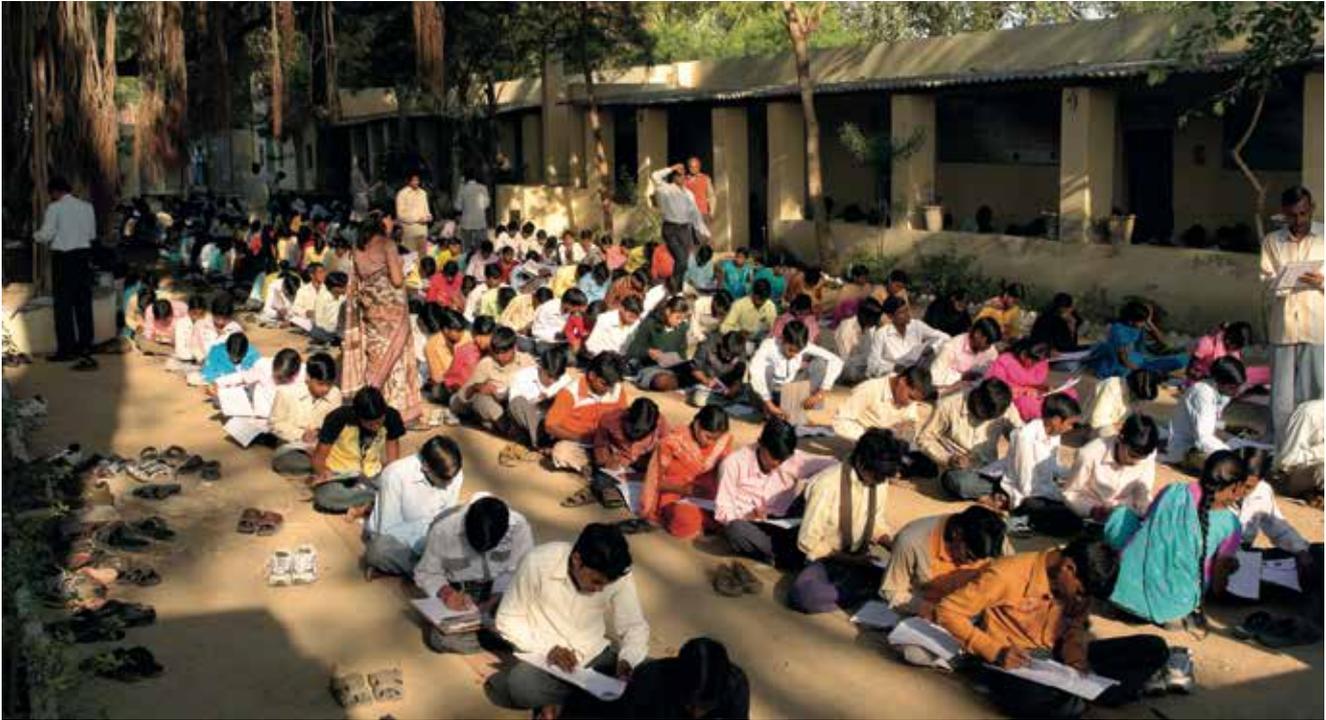
Se nelle città i filosofi non diventeranno re o quelli che ora sono detti re e sovrani non praticheranno la filosofia in modo genuino e adeguato, e potere politico e filosofia non verranno a coincidere, con la necessaria esclusione di quelli che in grande numero ora si dedicano separatamente all'una o all'altra attività, le città non avranno tregua dai mali, Glaucone, e neppure, credo, il genere umano (Plat. Resp. 473d).

Nell'economia del nostro ragionamento non abbiamo bisogno di indagare le infinite sfaccettature di questa dichiarazione, tra le più note dell'intera storia della filosofia occidentale. Ci basta evidenziare il fatto che, per Platone, la filosofia non è una cosa per tutti e che essa viene convocata in ambito politico per evitare la catastrofe democratica, cioè della generalizzazione delle competenze vista come il peggior incubo per la comunità degli uomini. A governare devono essere i migliori, che per forza di cose non possono essere tutti, ma nemmeno la "moltitudine" della gente. Il merito, secondo Platone, non viene favorito da un sistema

democratico, che confonde la quantità con la qualità, illudendoci che la massa possa rappresentare il bacino di coltivazione del valore individuale, quando invece ne costituisce l'infallibile deterrente. «La democrazia sarà una forma di governo piacevole, anarchica e variegata, che dispensa una certa qual uguaglianza a ciò che è uguale come a ciò che non lo è» (Plat. *Resp.* 558c). Questo è il punto e il cuore nevralgico della questione: la democrazia livella e rende uguale ciò che per natura non lo è, ovvero favorisce un sistema di appiattimento delle capacità e delle possibilità individuali, il che è contrario alla valorizzazione delle propensioni del singolo, cioè al perfezionamento di ciascuno, che invece si esprime più facilmente nell'aristocrazia, dove cioè effettivamente i meriti individuali sono riconosciuti e avvalorati.

Quis aestimabit ipsos aestimatores?

—
Dichiarare che i migliori (incidentalmente, filosofi) devono tenere le redini del potere significherebbe oggi aprire immediatamente il dibattito su chi è effettivamente deputato a stabilire la selezione dei suddetti e sulla base di quali criteri. In verità, la domanda è legittima e applicabile in generale alla questione del merito, al punto che si potrebbe traslare il celebre interrogativo di Giovenale sulla "custodia dei custodi" – «quis custodiet ipsos custodes?» (Giovenale *Satire*, VI, O31-O32) – sulla scivolosa categoria dei valutatori. *Quis aestimabit ipsos aestimatores?*, ovvero: chi valuterà l'operato degli stessi valutatori, la loro correttezza oltre che la loro scala di merito? Dopo quello sulla democrazia, necessaria ma al contempo controproducente per l'emersione del merito, ci confrontiamo con un secondo paradosso, concernente la difficoltà nello statuire oggettivamente chi merita cosa, nonché chi è deputato a stabilirlo. Se Platone, nei confronti dei guardiani, si concede di tagliare corto esclamando che sarebbe «ridicolo che un guardiano avesse bisogno di un guardiano» (Plat. *Resp.* 403e), dopo due millenni e mezzo la domanda è più che mai attuale, anche perché nel frattempo il tentativo di determinare, nei vari campi di applicazione, la scala di volta in volta più adeguata alla valutazione ha dato i suoi frutti, e non per forza sempre positivi. Dalla valutazione (in decimi, centesimi, quindicesimi, giudizi, stelline dorate e quant'altro) del rendimento scolastico degli studenti fino ad arrivare alle tanto criticate prove Invalsi, stabilire merito o demerito di qualcuno non è impresa semplice e spesso ci troviamo a fare i conti con risultati che non soddisfano le nostre aspettative, che non fotografano in modo esaustivo la realtà dei fatti o che risultano addirittura controproducenti rispetto alla determinazione dell'effettiva qualità del servizio erogato. Il gruppo di lavoro Edusco-



pio, per esempio, stila ogni anno la classifica dei “migliori” istituti di istruzione secondaria ed è inevitabile, per le famiglie, tenere conto almeno in parte di questa graduatoria, senza però magari porre attenzione al fatto che

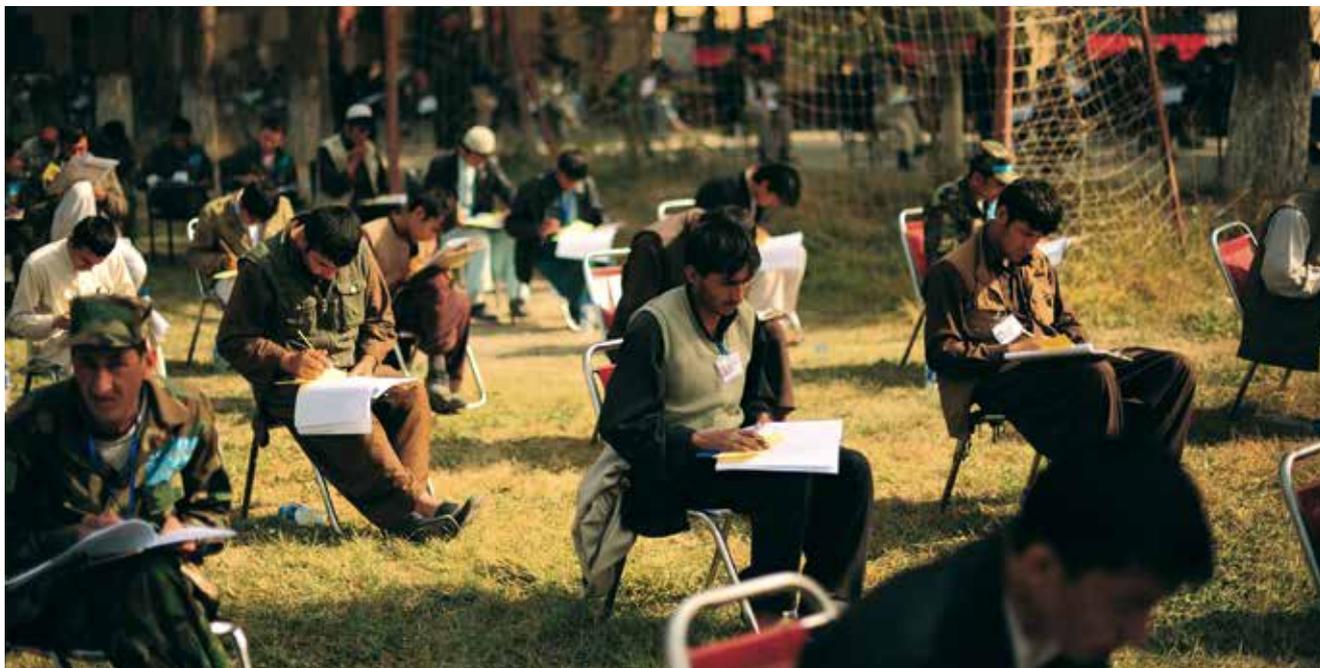
L'idea di fondo del progetto eduscopio.it è proprio quella di valutare gli esiti successivi della formazione secondaria – i risultati universitari e lavorativi dei diplomati – per trarne delle indicazioni di qualità sull'offerta formativa delle scuole da cui essi provengono.¹

L'iniziativa è volta a comprendere quali sono le scuole migliori sulla base dei susseguenti successi dei loro iscritti: la scelta del *team* statistico è quindi quella di valutare un percorso di formazione sulla base delle sue conseguenze, con ciò sottoscrivendo la tesi, tutt'altro che unanime, per cui la qualità di un'offerta formativa è commisurata ai profitti futuri che da essa si realizzano. Gli impliciti di questa impostazione, di per sé legittima quanto qualunque altra visione prospettica su un fenomeno, sono molti, andrebbero discussi e invece vengono sostanzialmente trascurati nel momento in cui, semplicemente, si consulta la classifica alla ricerca del liceo o dell'istituto “migliore”. Dal sito ricaviamo anche un altro dato su cui vale la pena soffermarsi perché si connette alla valutazione degli atenei, perlomeno fondata su criteri analoghi:

In particolare, per i percorsi universitari dei diplomati, eduscopio.it guarda agli esami sostenuti, ai crediti acquisiti e ai voti ottenuti dagli studenti al primo anno di università.

Basare il merito di un'istituzione formativa superiore sul numero degli esami sostenuti e sui voti è un'operazione non per forza “rigorosa”, come invece dichiarano i suoi promotori, ma apparentemente abbastanza lineare. Sulla base di dati analoghi vengono compilati anche i *ranking* accademici mondiali, quelli, per capirci, in base ai quali ogni anno veniamo a scoprire quali sono le più prestigiose università al mondo e quanti punti hanno perso o guadagnato nel campionato i nostri atenei, inorgogliendoci se scorgiamo l'Alma mater bolognese, la Sapienza o l'antica università patavina “appena” qualche decina di righe più in basso rispetto ai colossi americani della inarrivabile Ivy League. Eppure, non serve essere addentellati del sistema accademico per registrare le macroscopiche trasformazioni occorse nell'ambiente connesse proprio alla diffusione di tali meccanismi di valutazione. Possiamo riassumere le più evidenti in una catena causale abbastanza semplice: se l'università viene reputata migliore nel momento in cui i suoi iscritti hanno voti più alti e ottengono più crediti nel minor tempo, la preoccupazione dei rettori sarà quella di tenere il più possibile alti i punteggi alle prove scritte e orali, nonché di permettere ai discenti una carriera che sia il più lineare e agevole possibile. In un quadro così abbozzato, quello che conta non è la qualità del servizio erogato, ma, anche in questo caso, i risultati di *performance* quantitativa. Chi promuove questo genere di valutazioni sottolinea che si tratta dell'unica via possibile perché spostarsi dai dati oggettivi per entrare nel merito della qualità didattica significherebbe addentrarsi in un terreno accidentato, che di fatto limiterebbe la libertà

↑
Esami finali
in un liceo
indiano (foto
Wikicommons).



↑
Esami in
Afghanistan (foto
Wikicommons).

dei docenti di scegliere come impostare le proprie lezioni, andando a imporre un protocollo uniforme che non corrisponde alla pluralità di voci che invece è proficuo incoraggiare. Quello che si tende a trascurare, tuttavia, è che anche la valutazione quantitativa entra in verità prepotentemente nel merito della questione e sortisce degli effetti tutt'altro che secondari, incidendo sullo sviluppo del fenomeno che, quindi, essa non si limita a giudicare *sine ira et studio*. Ma, se l'oggettività e l'imparzialità nella valutazione sono chimere destinate giocoforza a rimanere tali, ci si chiede cosa effettivamente rimane del merito, una volta mostrato che esso è tecnicamente impossibile da definire in modo unanime e neutrale. A quanto pare, infatti, non si tratta soltanto di denunciare il favoritismo nei confronti di una certa visione di una situazione, ma di arrivare ad ammettere che non è possibile stabilire il merito di qualcosa o di qualcuno senza aver pregiudizialmente abbracciato una posizione ideologica o comunque condizionata sul fenomeno.

«Devi cambiare la tua vita!»

—
Le strade senza uscita nelle quali ci si imbatte parlando del merito sono diverse; l'ultima che abbiamo preso in considerazione, quella relativa all'impossibilità di stilare criteri oggettivi per la valutazione, apre a sua volta la strada a un'ulteriore considerazione, ancora più generale, che riguarda le derive che la cultura del merito trascina con sé. Al di là infatti dell'impossibilità di poter parametrare in modo esatto la realtà, va detto che l'idea stessa di valutazione sottende una logica che è quella della produttività e del profitto esponenziali. L'esistenza di una scala, a prescindere da quali siano i suoi

gradini, spinge a percorrerla in termini ascendenti, nella speranza di poter arrivare al vertice che, una volta conquistato, si deve ugualmente ambire a non abbandonare. Introdurre un voto significa quindi incitare il candidato a fare sempre meglio e sempre di più, in una spirale di massimizzazione performativa che, applicata al piano economico e politico, è la stessa che sta conducendo al collasso il sistema-mondo. Lo spiega con incisiva semplicità Harari:

La modernità [...] si basa sulla convinzione che la crescita economica non sia solo possibile, ma assolutamente essenziale. [...] Questo dogma fondamentale può essere riassunto in una semplice idea: "se hai un problema, forse hai bisogno di acquistare qualcosa; e se vuoi acquistare più cose, devi produrne di più".²

Il paragrafo nel quale è inserita questa considerazione non a caso si intitola *La torta miracolosa* e l'allusione è al fatto che, al di là delle proiezioni dei nostri auspici, è sempre una torta dalle dimensioni finite quella che dobbiamo spartirci: né le risorse né le materie prime, ma nemmeno le energie individuali sono illimitate ed è ingenuo pensare di potervi attingere indefinitamente, come se si trattasse di fonti inestinguibili. Il risultato è un esaurimento ad ampio spettro, che comprende le catastrofiche crisi ambientali sul piano collettivo, ma anche le drammatiche crisi di presenza a livello individuale, i *burn-out* che, secondo Han, rappresentano gli endemici effetti collaterali di vite dopate che non stanno più al passo di ritmi umanamente sostenibili: «Come suo rovescio, la società dell'azione e della prestazione genera stanchezza eccessiva ed esaurimento»³.

Le malattie psichiche come il burn-out o la depressione – le malattie tipiche del XXI secolo – presentano tutte dei tratti autoaggressivi. Si fa violenza a sé stessi e ci si sfrutta. Al posto della violenza causata da estranei subentra una violenza autogenerata, che è ben più fatale della prima, perché la vittima di questa violenza si crede libera.⁴

Un discorso critico a proposito del merito non può evitare di confrontarsi con questi aspetti, anche per cercare di porvi rimedio in un modo che sia sensato e in vari sensi sostenibile. Per far ciò, all'ampio movimento di decostruzione bisogna forse affiancare una strada che riparte dalle origini della questione, e che considera il significato primordiale del termine al centro della nostra riflessione. Spiega infatti il vocabolario etimologico che “merito” ha una radice latina nel verbo *mereri*, che significa acquistare, guadagnare, ottenere. Fin qui tutto in linea con il significato moderno di conseguimento di un risultato rispondente agli sforzi profusi per ottenerlo. Più interessante è invece risalire ancora più su la catena linguistica, per giungere alla radice greca *mer-*, il cui spettro semantico copre accezioni quali porzione, partizione, distribuzione e parte. Famosa è la sua declinazione in *moira*, che assume il senso di destino come fatalità, ovvero “parte che è capitata in sorte”. Vivere pienamente vuol dire per gli antichi greci innanzitutto conoscere e accogliere la parte che ci è stata affidata. Questo è dunque il nostro primo e più grande merito: comprendere e accettare la nostra natura, senza volerne ostacolare gli sviluppi o forzarla in una direzione che non le appartiene, costringendola cioè verso vie che non le sono proprie. Gli eroi tragici, Edipo *in primis*, raccontano *ex negativo* le nefaste conseguenze nelle quali ineluttabilmente incorre chi si rifiuta di allinearsi alle leggi della vita e del cosmo. Che lezione possiamo trarre da questo breve *excursus*? In che modo queste parole ci aiutano ad approfondire il tema del merito? Credo che ascoltare l'antica eco di questo termine ci aiuti a trovare una via alternativa di riflessione e ci faccia capire che il merito non è forse soltanto quello quantificabile in una scala di valutazione, ma che esso descrive anche e sperabilmente un approccio diverso alla vita, che parte dalla consapevolezza di ciò che ciascuno di noi è. L'introduzione del concetto di graduatoria nell'ambito semantico del merito impedisce in effetti lo scavo interiore, diverso e unico per ognuno di noi, che permette di sintonizzarci con la natura profonda del sé individuale. Nel 2009 Sloterdijk ha pubblicato un volume che il cui titolo è il calco di un celebre verso di Rilke: «Devi cambiare la tua vita». Sulla scorta di questo ammonimento, il filosofo articola un ragionamento che parte dall'atletismo fino a giungere all'antropotecnica, cioè all'insieme di esercizi che gli uomini mettono in pratica su di sé per tracciare il solco di un cambiamento nella

propria natura e in quella dell'*habitat* socio-culturale di cui sono parte:

Con questo termine [antropotecnica] intendo le condotte mentali e fisiche basate sull'esercizio, con le quali gli esseri umani delle culture più svariate hanno tentato di ottimizzare il loro status immunitario sia cosmico sia sociale, dinnanzi a vaghi rischi per la propria vita e a profonde certezze di morire.⁵

Senza scendere nei dettagli dell'argomentazione, ci interessa notare che la verticalità alla quale il filosofo si riferisce concerne il merito più sul piano della realizzazione personale che su quello dell'accertamento pubblico dello stesso. L'uomo di Sloterdijk è in un costante processo di miglioramento di sé che parte dalla profonda coscienza delle proprie potenzialità, così come dei propri limiti. Per il filosofo tedesco questi ultimi sono più incidenti di percorso che ostacoli invalicabili e, attraverso l'uso della tecnica, ci sarà possibile in futuro correggere queste imprecisioni. Io non posso prevedere gli sviluppi della rivoluzione tecnologica, ma pare oggi evidente che il benessere dell'individuo si gioca sul filo sottile dell'equilibrio tra lo slancio a mantenersi psico-fisicamente in salute e il consapevole riconoscimento della propria connaturata imperfezione: in un'epoca nella quale siamo sottoposti alla costante pressione di un'accelerazione generalizzata, per non soccombervi né ignorare le sfide che essa porta con sé dobbiamo forse ridefinire il nostro merito, che non sembra essere tanto quello di sentirsi perennemente in gara con sé e con gli altri, ma di impegnarsi a tenersi in costate allenamento, allo scopo di trovare sé stessi e la propria parte nel mondo.

NOTE

1. Consultabile all'indirizzo <https://eduscopio.it/il-progetto>, consultato il 6 marzo 2023.
2. Y.N. Harari, *Homo deus. Breve storia del futuro*, 2015, trad. it. M. Piani, Bompiani, Milano 2017, p. 254.
3. B.-C. Han, *La società della stanchezza*, 2010, trad. it. F. Buongiorno, nottetempo, Roma 2012, p. 66.
4. Ivi, p. 97.
5. P. Sloterdijk, *Devi cambiare la tua vita*, 2009, trad. it. S. Franchini, Raffaello Cortina, Milano 2010, p. 50.

Silvia Capodivacca

ha studiato Filosofia e Storia tra Padova, Bologna e New York. Attualmente svolge attività di ricerca all'università di Udine e collabora con la casa editrice Loescher come autrice e formatrice didattica.

Idee di merito a confronto:

Stati Uniti

ed Europa continentale

Le procedure di valutazione dei risultati scolastici e di selezione degli studenti migliori in Europa e negli USA, spesso confuse nel discorso pubblico in una omogenea categoria di “merito”, sono il frutto di diversi contesti culturali e di diverse concezioni della classe dirigente.

di Andrea Mariuzzo

Il 29 settembre del 1959, durante la discussione della presentazione al Committee on Educational Policy di Harvard dei dati sulle ultime selezioni da parte del responsabile delle ammissioni di Harvard Richard G. King, Crane Brinton¹ chiedeva al presentatore e agli astanti: «Do we want an École Normale Supérieure, a “cerebral school” aimed solely at preparing students for the academic profession?», con una domanda retorica che presupponeva un “no” come risposta.

Autore e contesto della domanda erano significativi. A istituire il paragone, che dava per scontata una differenza profonda nel concepire il ruolo dell’istruzione di élite e della selezione del suo pubblico privilegiato e che implicitamente faceva uscire vincitori gli USA, era un riconosciuto esperto di storia e cultura europee, in particolare proprio di quelle francesi². E prendeva questa posizione, in un consesso così prestigioso per il tema, due anni dopo lo shock generato nell’opinione pubblica statunitense dal lancio dello Sputnik da parte dell’URSS, un evento destinato a mettere in profonda discussione i percorsi di formazione scolastica e di preparazione scientifica degli studenti nordamericani, finanche auspicando – quantomeno da parte dei centri di ricerca del Pentagono, particolarmente accesi nella critica per la loro

funzione strategica nella difesa nazionale – un recupero delle forme più rigorose di formazione culturale “all’europea”³.

I caratteri e le ragioni di questa differenza – che sono poi le ragioni per cui un avvicinamento a criteri riconoscibili come più “europei”, pur così autorevolmente proposto da ambienti assai ascoltati dalla presidenza di Eisenhower, non ebbe luogo – sono stati magistralmente esposti dal sociologo Jerome Karabel in uno dei lavori fondamentali sulle dinamiche socio-culturali dell’educazione universitaria di élite d’oltreoceano⁴.

Il caso statunitense e quello francese oggetto del confronto – assumeva Karabel riprendendo un aspetto chiaro fin dagli studi pionieristici di sociologia dell’istruzione superiore degli anni Sessanta – avevano alla loro origine un tratto comune, ovvero quello di un processo rivoluzionario che aveva segnato una profonda discontinuità con la classe dirigente del passato e la necessità di prepararne e costituirne una nuova su altre basi che non fossero quelle del privilegio di nascita⁵.

In Francia, però, ci si poté appoggiare alle istituzioni centralizzate e uniformi faticosamente messe a punto dall’antico regime assolutistico, e recentemente ampliate al contesto scolastico dopo che la soppressione della Compagnia di Gesù nel regno nel 1764 aveva condotto alla rapida formazio-

ne di un corpo docente laico alle dipendenze dello Stato attraverso l'esame di *agrégation*. Così, quando il governo rivoluzionario dovette dar seguito alla richiesta dell'art. 6 della Dichiarazione dei diritti del 1789, in base al quale «tutti i cittadini [...] erano ugualmente ammissibili a tutte le dignità, posti ed impieghi pubblici secondo le loro capacità, e senza altra distinzione che quella della loro virtù e dei loro talenti», e successivamente l'amministrazione napoleonica dovette selezionare la propria classe dirigente dalla nuova "aristocrazia borghese" che formava i propri figli nei *lycées* dello Stato, si poté fare affidamento su un bagaglio culturale omogeneo e condiviso, individuato dai programmi scolastici ministeriali e fatto proprio nel lavoro didattico dalla "corporazione" dei docenti.

Il modello di selezione, destinato a conoscere per la sua efficacia e legittimazione culturale diffusa una continuità che andò ben oltre la durata dei governi che l'adottarono e una capacità di farsi modello per l'estero ben maggiore di quella della Francia moderna di inseguire le proprie velleità di egemonia "imperiale" sull'Europa, divenne quindi l'esame di accesso all'École Normale, tradizionalmente ingranaggio nevralgico per la scuola francese, poiché strumento di selezione dei docenti per il sistema di istruzione di cui costituiva l'ideale vertice, e presto destinato con l'espansione dell'accesso alle scuole secondarie a non selezionare semplicemente insegnanti, ma a individuare la spina dorsale intellettuale del paese. Un esame che, di fatto, misurava il livello di approfondimento e di dimestichezza coi contenuti e coi problemi fondamentali delle diverse materie scolastiche umanistiche e scientifiche introdotte in tutto il Paese coi comuni programmi liceali - e di solito ulteriormente approfondite nei corsi preparatori alle ammissioni nelle *Grandes Écoles* di cui la Normale era l'esempio più fulgido.

Il sistema scolastico degli Stati Uniti, formatosi in modo disorganico secondo la responsabilità e l'impegno delle diverse amministrazioni statali, a loro volta generalmente propense soprattutto a sostenere gli sforzi delle comunità locali di dotarsi degli istituti d'istruzione di cui si riteneva che i contesti sociali ed economici di riferimento avessero di volta in volta bisogno, non offriva la stessa uniformità culturale e formativa nell'esperienza che avviava al *college*. Si può anzi affermare che nella seconda metà dell'Ottocento la cultura scolastica nordamericana si sia consapevolmente allontanata dai modelli di istruzione secondaria europei, pensati con la loro segmentazione a formare strutturalmente in ogni percorso scolastico cultura e identità dei futuri appartenenti a una determinata classe sociale, in favore di curricoli meno rigidi e adeguati a un Paese in cui la mobilità sociale era decisamente più elevata⁶.

Impostare in un sistema del genere una selezio-

ne che oggi diremmo "meritocratica" imponeva un approccio completamente diverso da quello europeo. Intanto, era necessaria l'introduzione di un comune criterio regolatore, che valutasse in forma univoca esperienze culturali così diverse individuando le buone attitudini senza potersi poggiare su programmi disciplinari condivisi. È stata sostanzialmente questa, in fondo, la funzione dei test di rendimento come il SAT, divenuti sempre più decisivi per l'accesso all'istruzione superiore da quando negli anni Trenta il presidente di Harvard James Bryant Conant decise di istituire un duraturo e imitato modello di comportamento istituzionale. Egli ne fece, infatti, l'elemento portante per l'ammissione alla sua università attraverso la National Scholarship, il dispositivo che in breve tempo migliorò sensibilmente il livello del corpo studentesco della prestigiosa università del Massachusetts e ne diversificò la provenienza scolastica affiancando un numero crescente di harvardiani di prima generazione alla tradizionale aristocrazia "di sangue" dei figli degli *alumni* provenienti dal New England⁷.

Rispetto alla selezione basata su un rigoroso esame con programmi disciplinari fissati e condivisi, che dava per scontata un'esperienza scolastica il più possibile comune, era un tentativo di individuare e "misurare" quantitativamente le qualità intellettuali sviluppate in esperienze scolastiche tra loro profondamente diverse, tentativo finalizzato a trovare studenti *smart* e pronti a crescere piuttosto che culturalmente già formati.

Ma le differenze tra vecchio continente e nuovo mondo non finiscono qui. La selezione basata sulla qualità di attitudini e *performance*, infatti, fin dall'inizio ha affiancato altri criteri di ammissione alle maggiori università statunitensi, divenendo sempre più centrale nelle procedure ma senza mai sostituirli del tutto. Già da fine Ottocento, infatti, il "merito" ricercato nei futuri studenti dagli *admission boards* dei maggiori istituti d'istruzione superiore nordamericani era un concetto complesso, in cui le capacità intellettuali - già di per sé caratterizzate da una mente brillante più che da un interesse per la cultura fine a se stesso - si univano a un carattere e a un generale atteggiamento verso la vita adeguati a far parte di ciò che le *top schools* avevano l'obiettivo di formare, ovvero la prossima classe dirigente del Paese. Una classe dirigente caratterizzata non soltanto da una diffusa e provata capacità spesso innata di *leadership*, ma a lungo interpretata come *naturaliter* bianca, maschile e cristiana. In questo senso valutare come espressioni degli aspetti ricercati nei nuovi *leader* elementi del curriculum come la partecipazione ad attività extracurricolari di prestigio, ad esempio ad attività sportive agonistiche o filantropiche, è a lungo risultato strumentale per concentrare le selezioni sui giovani *wasp* a scapito, ad esempio,

→
Esami in
un'accademia
militare
americana (foto
Wikicommons).



di altrettanto istruiti ragazzi di origine ebraica le cui famiglie erano escluse dalle realtà associative promotrici di tali momenti di impegno. La valutazione delle attitudini accademiche, insomma, ha generalmente rappresentato solo un tassello, certo sempre più importante man mano che accogliere studenti con un rendimento scolastico superiore alla media è divenuto conveniente ai maggiori atenei al fine di creare ambienti adeguati alle aspettative dei finanziatori pubblici e privati, di una definizione di “merito” a geometria variabile, attraverso la quale gli *admission boards* disegnavano una classe dirigente del futuro attraverso le qualità che avrebbero reso più automatica la sua cooptazione in quella già esistente⁸.

Alla luce di ciò appare più chiaro perché nel corpo docente di Harvard del 1959 si rifiutava l'idea di un'ammissione basata esclusivamente su un esame di competenza disciplinare: non solo perché tecnicamente impossibile nel sistema scolastico statunitense, ma perché da un lato concentrata sulla valutazione di un'unica dimensione delle complesse personalità che si intendeva promuovere, dall'altro troppo rigida per garantire al decisore i margini di libertà necessari a modellare il merito in base alle esigenze socio-culturali e politiche del momento.

Questo significa, dunque, che una selezione impostata su un bagaglio disciplinare condiviso da un sistema d'istruzione pubblico aperto e diffuso, come quella dell'École Normale, è davvero più cor-

retta perché effettivamente capace di scardinare le appartenenze sociali attraverso l'adeguata selezione basata sulla qualità? Gli studi ormai classici di Pierre Bourdieu ci hanno insegnato altro, attraverso la decostruzione delle dinamiche sociali sottese a quel tipo di ammissione agli alti studi.

Se è vero, infatti, che l'affermazione di eccezionali casi individuali è possibile e prevista in qualsiasi forma di selezione per merito, da un lato è altrettanto vero che l'acquisizione delle conoscenze, delle competenze e degli atteggiamenti verso la cultura necessari a risultati eccellenti nelle prove di selezione è frutto di un percorso di eccellenza scolastica lungo e complesso in cui non solo il pur importante sostegno materiale, ma ancor di più il “capitale culturale” ereditabile dal proprio contesto familiare svolge un ruolo fondamentale, seppur differente nei diversi campi disciplinari. Ciò appare tanto più vero in una situazione in cui i risultati di questo percorso sono poi misurati in un episodio puntuale, quale appunto un esame di ammissione, che rappresenta l'esperienza iniziatica al gruppo per definizione chiuso della riconosciuta “nobiltà di Stato” intellettuale, amministrativa e professionale⁹.

Del resto, che gli esiti di una selezione basata secondo questi principi possano essere ben lontani dagli effetti di “distruzione creatrice” della classe dirigente messi in conto in epoca rivoluzionaria risulta chiaro riflettendo su una delle adozioni di un simile approccio meritocratico più vicine

a noi. Formatosi a Pisa nella diretta derivazione istituzionale dell'École Normale parigina, nella sua riforma del 1923 Giovanni Gentile impostò le rigorose pratiche selettive amministrative dalle commissioni per gli esami di Stato preuniversitari al termine della scuola secondaria, alla conclusione di un percorso di formazione culturale alla prova impostato secondo programmi disciplinari ministeriali condivisi, allo scopo di fare del sistema d'istruzione italiano lo strumento di definizione e di perpetuazione delle differenze gerarchiche nella società attraverso la sanzione della partecipazione dei "migliori" ai più alti livelli della cultura nazionale¹⁰.

In conclusione, questo rapido confronto tra due differenti concezioni della meritocrazia, in parte figlie di uno sviluppo storico in cui come si è visto i loro protagonisti hanno agito mettendo l'una in consapevole antitesi con l'altra, lascia almeno due aspetti su cui riflettere. In primo luogo, in nessuna situazione è possibile individuare in modo incontestabile che cosa sia effettivamente "merito", senza fare riferimento ai valori di una società e alle aspettative che essa ripone nella propria classe dirigente e intellettuale. Ogni ricerca del merito è insomma figlia del proprio contesto, e - questo è il secondo elemento da valutare - non solo valori affermati e priorità condivise, ma anche gli assetti di potere intervengono a condizionare quel che si cerca e il modo in cui lo si cerca. Le classi dirigenti che gestiscono le procedure di selezione meritocratica, e i loro intermediari istituzionali nei casi, comuni nelle società sviluppate in età contemporanea, in cui essa procede attraverso la definizione di un percorso scolastico, disegnano attivamente attraverso i risultati attesi una loro idea di società, individuano e perpetuano valori che spesso avvantaggiano chi già vi partecipa per provenienza sociale e familiare, e fanno in modo che le nuove energie introdotte attraverso meccanismi di promozione "dal basso" arrivino al traguardo attraverso la condivisione di tale bagaglio culturale e delle opzioni etiche di fondo¹¹. È in fondo questa tendenza "riproduttrice" a segnare le varie opzioni di approccio meritocratico e a rendere sempre auspicabile una riflessione critica per la loro decostruzione.

NOTE

1. Cfr. Harvard University Archives, Cambridge (MA), Harvard's Institutional History and Records, Minutes of the CEP Committee, 6 ottobre 1959.

2. Per ulteriori informazioni su di lui e sulla sua produzione, si veda ad es. la scheda bio-bibliografica presentata dall'American Historical Association, di cui Crane Brinton fu presidente nel 1963: <https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/presidential-addresses/crane-brinton/crane-brinton-biography>.

3. Per la ricostruzione di questo dibattito, il riferimento principale resta A. Hartman, *Education and The Cold War. The Battle for American School*, Palgrave Macmillan, New York 2008.

4. Il riferimento è, naturalmente, al suo *The Chosen. The Hidden History of Admissions and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*, Houghton Mifflin, Boston-New York 2005.

5. Per questo, si vedano le riflessioni raccolte nel fondamentale contributo collettaneo pubblicato originariamente come *Universität im Umbau: Anpassung oder Widerstand?*, numero monografico di «Archives européennes de sociologie», 3/1962, e uscito in lingua italiana come *L'università in trasformazione*, Edizioni di Comunità, Milano 1964: cfr. in particolare J. Ben-David, A. Zloczower, *Università e sistemi accademici nelle società moderne*, pp. 9-70, e R. Aron, *Alcuni problemi delle università francesi*, pp. 97-128.

6. Sul tema rinvio soprattutto a H.M. Kliebard, *The Struggle for American Curriculum, 1893-1958*, Routledge, London-New York 2004 (1987).

7. Su questo passaggio storico per la storia universitaria nordamericana, cfr. M. Keller, P. Keller, *Making Harvard Modern. The Rise of America's University*, Oxford University Press, Oxford-New York 2001, pp. 13-46.

8. Ho cercato di riassumere l'ampia letteratura sull'argomento nel mio *Il dibattito sugli standard tests nel mondo educativo statunitense. Un quadro di riferimento*, in «Nuova Secondaria», 1, 2015, pp. 20-24, a cui rinvio per ulteriori approfondimenti.

9. Il riferimento principale per questa riflessione è naturalmente il suo noto lavoro *Noblesse d'État. Grandes Écoles et esprit de corps*, Éditions de Minuit, Paris 1989.

10. Sulla riforma Gentile si è stratificata una grande tradizione di studi, destinata ad arricchirsi ulteriormente con gli interventi in cantiere quest'anno per la ricorrenza del suo centenario. Per un primo orientamento, si veda per ora G. Tognon, *La riforma Gentile*, in M. Ciliberto (a cura di), *Croce e Gentile. La cultura italiana e l'Europa*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 2016, pp. 421-427.

11. Non a caso, a James Bryant Conant e alla sua generazione di *speakers* in favore dell'apertura sociale della classe dirigente statunitense secondo criteri meritocratici, al fine di ampliare le basi di consenso per un sistema sociale che assumeva come base operativa il capitalismo maturo e il rispetto del successo individuale, si attagliava perfettamente la definizione di «conservative reformers» sviluppata da Ellen C. Lagemann nel suo *The Politics of Knowledge. The Carnegie Corporation, Philanthropy, and Public Policy*, Wesleyan University Press, Middletown CT 1989.

Andrea Mariuzzo

è professore associato di Storia della pedagogia all'Università di Modena e Reggio Emilia. Si occupa principalmente di storia dell'istruzione superiore e di storia comparata delle politiche scolastiche. Il suo ultimo libro è *La lunga strada per il dottorato. Il dibattito sulla formazione alla ricerca in Italia dal 1923 al 1980* (il Mulino, Bologna 2022).

Premi, medaglie e altre distinzioni

Il fatto di meritare, ovvero di essere degno di premio o anche di un castigo, comporta che una persona venga giudicata o valutata in relazione a ciò che ha fatto o alle qualità possedute. Si è sempre meritevoli di qualcosa e per qualcuno, che è chiamato a individuare dei criteri di valutazione, non importa se arbitrari, purché sia possibile stabilire se la persona sia degna o meno di lode, secondo il merito.

di Simone Giusti

Come spiega puntualmente Piccarda Donati a Dante, nel terzo canto del *Paradiso*: «Perfetta vita e alto merto inciela / donna più sù», una vita *perfetta* e un grande merito fanno salire la donna - in questo caso si tratta di Chiara d'Assisi - più alto nel cielo, a significare, in un sistema gerarchicamente ordinato, in una posizione superiore, laddove è stabilito da Dio, giudice supremo.

Tornando sulla terra, non è difficile accorgersi anche qui e oggi dell'importanza attribuita alla possibilità di distribuire premi, in modo da contribuire al mantenimento di un'idea gerarchica di società. Anche per questo, ad esempio, esiste l'Ordine al merito della Repubblica Italiana, istituito nel 1951 per «dare una particolare attestazione a coloro che abbiano speciali benemerenzze verso la Nazione» (Legge 178/1951), e per conferire onorificenze come (in ordine di importanza): cavaliere di gran croce, grande ufficiale, commendatore, ufficiale, cavaliere. La distinzione di gran cordone dell'ordine viene inoltre conferita ai cavalieri di gran croce per premiare altissime benemerenzze di uomini eminenti, italiani e stranieri (DPR 31 ottobre 1952). Sul sito del Quirinale - il Presidente della Repubblica è il capo dell'Ordine al merito - si può trovare una banca dati con le onorificenze assegnate in cui risulta presente quasi un milione

e mezzo di nominativi, inclusi i riconoscimenti attribuiti ai militari, le varie medaglie al valore e al merito eccetera. Nel 2022, per esempio, sono stati decorati quindici cavalieri di gran croce, mentre l'ultima medaglia ai benemeriti della scuola, della cultura e dell'arte è stata attribuita nel 2009 alla Bandiera del Corpo Nazionale dei Vigili del Fuoco.

Una volta assodato il radicamento del bisogno di conferire premi in base al merito nel nostro Stato repubblicano e democratico, diventa più semplice comprendere come mai un governo abbia di recente avvertito l'esigenza di aggiungere la parola "merito" alla denominazione del suo ministero dell'istruzione (Legge 173/2022, art. 6). Il concetto stesso di merito, infatti, richiama - e costruisce, inventandola - una fondamentale disparità di ruoli tra loro complementari: da una parte i meritevoli e i non meritevoli, dall'altra i giudici, ai quali spetta il potere di comminare premi e punizioni. I premi e le medaglie, in estrema sintesi, hanno la funzione di ricordare ai cittadini l'esistenza di un ordine sociale gerarchico e di un potere simbolico che si manifesta anche attraverso la concessione benevola di premi e riconoscimenti pubblici. Anche chi non è premiato, grazie a questo semplice e antichissimo dispositivo culturale, viene inoltre a conoscenza dei valori che presiedono a questa pratica sociale e che grazie ad essa vengono divulgati e tramandati.

Inutile dire che si tratta di dispositivi rigidamente controllati da persone mediamente anziane, di sesso maschile, che hanno ricevuto un lungo addestramento e che si riconoscono in un quadro di valori piuttosto omogeneo, che sarebbe interessante studiare proprio attraverso l'analisi dei profili delle centinaia di migliaia di persone che hanno ricevuto delle onorificenze.

Ma senza addentrarsi in questioni sociologiche, può essere utile al ragionamento riflettere sul fatto che affinché esista il merito è necessario che i premi da distribuire siano in misura inferiore al numero delle persone più o meno meritevoli. L'onorificenza che riconosce il merito, per essere tale, deve essere esclusiva, ovvero deve assegnare un bene che non è per sua natura disponibile per tutta la popolazione. Il merito, in questo senso, è anche un criterio per distribuire risorse scarse, che non sono sufficienti a soddisfare i bisogni di tutti.

La Costituzione lo dice chiaramente nell'articolo 34, non a caso richiamato esplicitamente nel documento parlamentare che giustifica l'istituzione del MIM (Ministero dell'Istruzione e del Merito): «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso». L'istruzione inferiore, quindi, è gratuita, e per essa non c'è bisogno di ricorrere al merito perché le risorse assegnate dallo Stato devono essere destinate a tutte e a tutti. Lo Stato non sembra invece intenzionato a mettere a disposizione di tutti l'istruzione superiore, che è quindi impartita solo a una parte della popolazione: coloro che hanno i mezzi per pagarsela e, tra coloro che non dispongono di risorse, i capaci e i meritevoli, i quali hanno diritto ad accedere a borse di studio, assegni e altre provvidenze la cui attribuzione è stabilita tramite concorso, ovvero da parte di un qualche potere pubblico che deve definire criteri e modalità di valutazione.

Mettere l'accento sul merito accanto all'istruzione, dunque, significa non solo dichiarare la propria incapacità di elargire a tutti lo stesso servizio, ma anche ergersi a giudici e arrogarsi il potere - una volta deciso di non assegnare le risorse necessarie all'erogazione di un servizio pubblico universale - di scegliere i criteri per conferire le risorse rimanenti, sotto forma di premi e riconoscimenti pubblici.

Come già avevano capito i ragazzi della Scuola di Barbiana nel 1967, e ce lo avevano generosamente spiegato nella loro *Lettera a una professoressa*, una cosa è premiare coloro che desiderano diventare medici o ingegneri e che ci arriveranno



← Onorificenza di Cavaliere dell'ordine "Al merito della Repubblica italiana" (foto Wikicommons).

attraverso un lungo e costoso percorso di studi, un'altra è garantire a ciascun cittadino il diritto a essere sovrano attraverso l'acquisizione della lingua, «Perché è solo la lingua che fa eguali». Poi, una volta acquisita l'effettiva sovranità, che ciascuno cerchi di arrivare dove può e dove vuole, purché non chieda di avere sempre più potere, a scapito di chi finora ne ha avuto di meno:

Egual è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui. Che sia ricco o povero importa meno. Basta che parli. Gli onorevoli costituenti credevano che si patisse tutti la voglia di cucir budella o di scrivere ingegnere sulla carta intestata: «I capaci e meritevoli anche se privi di mezzi hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi».

Tentiamo invece di educare i ragazzi a più ambizione. Diventare sovrani! Altro che medico o ingegnere.

Quando possederemo tutti la parola, gli arrivistì seguitino pure i loro studi. Vadano all'università, arraffino diplomi, facciano quattrini, assicurino gli specialisti che occorrono.

Basta che non chiedano una fetta più grande di potere come han fatto finora.¹

NOTE

1. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, LEF, Firenze 1967.

Simone Giusti

è docente di Didattica della letteratura italiana all'Università degli studi di Siena. Per Loescher condirige la collana QdR/Didattica e Letteratura.

Canone e merito: un binomio fatale

Quello di «merito» non è un concetto assoluto, ma nasce all'interno del capitalismo e del patriarcato, più per legittimare rapporti di scambio che per valorizzare chi ce l'ha fatta nonostante tutto. E i «meritevoli» del canone letterario rientrano in questo schema.

di Johnny L. Bertolio

Certe parole della lingua sembrano implicare categorie assolute, universali, atemporali, come se non avessero una storia al pari delle altre. È il caso di «genio», «talento», «merito», che segneranno le esistenze umane come un'ispirazione innata e indomabile, non diversamente dagli influssi celesti attestati nelle antiche credenze astrologiche. Secondo questa visione da oroscopo, si otterrebbero successi e premi grazie a una spinta propulsiva più che umana, agente su un sostrato potenzialmente ricettivo, una benedizione piovuta indiscriminatamente così nelle culle dei futuri regnanti come nei tuguri degli incompres («Anche nelle povere case piovono dal cielo de' divini spiriti», scriveva Boccaccio). Declinata storicamente, è la mentalità propria di quel calvinismo che Max Weber ha collegato alle prime forme di capitalismo: si ricerca sul campo, nell'imprenditoria, una conferma dell'innata predestinazione alla salvezza. Lo prova l'etimologia della parola, che condivide la stessa radice di «merce», «commercio», «meretricio»: il «merito» corrispondente a un prezzo, a un giusto compenso, a un premio di produzione, ha a che fare con il mondo degli affari, degli scambi dare-avere, dei libri dei conti e, ricevendo dall'esterno la maschera di un valore intrinseco, presenta un che di alienante, un'espropriazione capitalistica,

secondo le osservazioni di Mauro Boarelli. Alcuni gruppi eterodossi, nell'epoca della Riforma, come gli autori e i lettori del *Beneficio di Cristo*, best-seller del 1543, si erano ribellati a questa semplificazione, rifiutando l'idea di un premio divino in base al «merito» personale e proclamando che il sacrificio del Crocifisso era più che sufficiente per la salvezza: la Grazia, se esiste, bacia chi vuole, non la si «merita». Chi la pensasse così, era tacciato di superbia e vanità.

In letteratura o, meglio, nella storiografia della letteratura, scegliere quali testi e quali autori siano «meritevoli» a scapito di altri non è un'operazione neutra, ma rivela le pressioni e i gusti di un determinato contesto. Federico Sanguineti individua nel canone letterario, fondato di fatto da Francesco De Sanctis nella sua *Storia della letteratura italiana (1870-71)*, l'applicazione letteralmente da manuale della visione borghese della classe dirigente dell'epoca, volta a relegare le donne in una dimensione domestica e muta, a esaltare lo spirito di «patria» e la compenetrazione di idea e forma. Allora e fino al ventennio fascista, tutto, dai programmi della scuola al lavoro e al dopolavoro, dai modelli familiari alla persecuzione delle identità non conformi, rientrava in un progetto coerente, totalitario: si studiavano i padri per diventare capifamiglia; si cantavano canzoni razzistiche per preservare la «razza» italica; si elogiava la vita nei campi per promuovere l'autar-



← Virgilio e Dante all'inferno, particolare del *Giudicio universale* di Buffalmacco, 1336-41, affresco (Pisa, Camposanto Monumentale).

chia alimentare; e così via. Oggi le cose, intorno a noi, sono cambiate (basta guardare qualche serie), eppure il canone letterario sembra rimanere immutabile come quello della Bibbia, che, però, qualche libro di donna lo vanta, grazie a Ruth, Esther, Giuditta e, tra i Giudici, Debora.

Se dovessimo dare retta a De Sanctis, alla sua definizione di «povera donna» appioppata a una mecenate come Cristina di Svezia, alla sua celebrazione del «vero» femminile non nelle autrici ma in Petrarca e Tasso, concluderemmo - come ancora fa (ingenuamente?) qualche studioso - che le autrici hanno scritto solo di sé e del proprio limitato perimetro esistenziale, che le loro opere scopiazzano quelle canoniche, che non hanno stile. Insomma: che gli autori hanno «talento, genio, merito» e che le scrittrici, a parte pochissime eccezioni, no. Ma è proprio così?

Prendiamo Dante, ritenuto il «vero» iniziatore della letteratura italiana, *primus inter pares* e autore di un riconosciuto capolavoro (talmente capolavoro, per lui, che l'ha lasciato senza titolo e senza versione certificata; ma questa è un'altra storia). Durante degli Alighieri, benestante, non nobile, residente a Firenze in pieno centro, ebbe una formazione irregolare, come molti della sua era, tra scuole religiose e un «maestro», Brunetto Latini, fuori del comune (anche perché aveva viaggiato, in esilio, via da Firenze), in seguito fatto sprofondare all'inferno tra i «sodomiti». Con tutte

le lacune e le difficoltà del tempo, il giovane Dante, maschiato volenteroso e ricco, godeva di libertà di movimento, aveva amici letterati, entrava e usciva dalle biblioteche dei monasteri e delle case private, poté persino sottrarsi con la fuga a condanne ingiuste, tra le inevitabili sofferenze fisiche e psicologiche dell'esilio. Nonostante tutto, non rimase analfabeta, non subì angherie - a quanto ci risulta - dai genitori né dalla consorte Gemma Donati (mai da lui nominata), non girava per l'Italia a capo e piedi coperti potendo parlare solo in presenza di altri membri della famiglia, non fu venduto come schiavo né come prostituito, non rischiò di essere violentato né di morire di parto. È dunque così strano che, nell'Europa del Due-Trecento, il capolavoro della *Commedia* abbia la firma di un uomo e non di una donna? Il «merito» e il «genio» di Dante (del Dante poeta, naturalmente, non del Dante politico, sconfitto dalla storia) sono il risultato di un dono divino, delle sue Muse e dei suoi Apollo pagano-cristiani, dell'influsso della costellazione dei Gemelli? O non fruttificarono piuttosto su un terreno già ampiamente dissodato? Se più o meno negli stessi anni di Dante una poet(ess)a come Compiuta donzella, che non poteva frequentare lezioni né biblioteche, che dovette sottostare a un matrimonio combinato perché il padre non aveva accettato di mandarla in monastero (figuriamoci lasciarla single!), ci ha tramandato dei sonetti ben scritti,

potenti, con le rime e le figure retoriche al posto giusto, non è forse, per la logica del «merito» quale effetto del superamento delle barriere, altrettanto se non più «meritevole» di essere letta e parafrasata? Non si vuole fare la classifica dei versi più belli del Medioevo - il sistema stesso delle classifiche, dei primi, dei triumviri, delle corone, del canone andrebbe ripensato. Ma se vogliamo valorizzare chi è riuscito/a a farsi leggere a secoli di distanza a dispetto di un sistema oppressivo, che considerava contraddizione l'essere donna e lo scrivere/parlare, Compiuta batte Dante.

In realtà il «merito» per cui Dante è entrato nel canone è postumo; screditato dagli amanti del *latinorum* come il poeta volgare dei commercianti e degli artigiani fiorentini, odiato dalle gerarchie ecclesiastiche e dagli inquisitori dell'Indice (i domenicani di Pisa, secondo Giulia Ammannati, lo fecero dipingere tra i dannati con il suo Virgilio), osteggiato da Bembo per la sua non imitabilità, Dante scalzò Petrarca soltanto nel Risorgimento, quando il lato politico della sua biografia e le tirate patriottiche delle sue terzine furono abbinate alla retorica nazionalistica e anticlericale del Regno d'Italia (lo spiega Amedeo Quondam). È però indubbio che, dentro e fuori della scuola, il suo nome non è mai stato davvero dimenticato.

Lo stesso discorso - così ben svolto nella *Stanza tutta per sé* da Virginia Woolf con esempi britannici - potrebbe essere esteso quasi fino ai giorni nostri, quando ancora riscopriamo non solo dagli archivi ma dalle stesse antiche tipografie, dai cataloghi di grandi case editrici, dagli annali dei premi letterari, nomi dimenticati e che pure avevano conosciuto una certa fama. Nel suo *Amatissime*, Giulia Caminito, che già come redattrice ha contribuito alla rimessa in circolazione di alcune autrici del Novecento, si interroga su questa dinamica di successo-oblio e propone i casi di Paola Masino, Laudomia Bonanni, Livia De Stefani. Il «merito» delle scrittrici, diversamente da quello degli scrittori, non è eterno; quando pure viene riconosciuto pubblicamente, è temporaneo, elargito postumo oppure associato a un qualche compagno, marito, corrispondente epistolare con meno problemi a essere considerato «genio». La nozione di talento innato, del resto, come ci ricorda Maria Serena Sapegno nella sua analisi del mito di Atena, generata senza madre dalla testa del patriarca Zeus, poggia su una protezione paterna, sia essa garantita dal padre effettivo o dallo sposo, comunque sempre da un uomo. La retorica del merito, c'è poco da fare, ha radici capitalistiche, patriarcali, sessiste, perché, quando riguarda figlie di famiglie non geneticamente «talentuose», presuppone uno scopritore e poi un coltivatore e un divulgatore. Le eroine «meritevoli» della storia e della letteratura, che pure hanno ispirato tante riflessioni femministe, hanno subito il peso dello

sguardo maschile, che ne ha enfatizzato il lato guerriero e militarista (si pensi a Giovanna d'Arco o a Clorinda) oppure si sono viste «premiare» in quanto, dopo atroci sofferenze e prove, hanno dimostrato di avere il «talento» della promessa sposa esemplare (Psiche, Cenerentola, Griselda, Lucia ecc.).

A causa di una preparazione scolastica chiaramente irregolare, e tale per legge (durante il fascismo era quasi impossibile per una ragazza accedere al liceo o all'università), si potrebbe dire (ed è stato detto) che le autrici non hanno scritto bene, in bello stile, limitandosi a sfoghi autobiografici sentimentali e paratattici. Vecchio luogo comune da sfatare. E che ne presuppone un altro: che cioè il bravo autore, l'autore «vero», scriva in maniera talmente originale da risultare comprensibile solo a pochi eletti (e qui il «merito» non è richiesto solo agli scrittori ma anche ai pazienti e raffinati lettori). Ora, se i modelli discriminanti sono, per la prosa, Gadda, il Gadda della *Cognizione del dolore*, e per la poesia Montale, il Montale della *Bufera e altro*, allora possiamo eliminare dal canone letterario buona parte degli autori dal Sette al Novecento. Certo non basta scrivere senza errori ortografici per fare letteratura, ma non necessariamente, per lo stesso obiettivo, bisogna inventarsi una lingua inedita. Carolina Invernizio e Caterina Percoto, che scrivevano benissimo, avevano molti più lettori e lettrici di tanti scrittori uomini per cui oggi bruciamo incenso sugli altari della letteratura, eppure sono state dimenticate. Si dirà che la letteratura popolare, dei romanzi d'appendice e dei racconti pubblicati sui periodici, non è di serie A: allora perché propiniamo le novelle di Verga o di Pirandello (per non parlare dei romanzi francesi e inglesi), che avevano la stessa destinazione editoriale? Inoltre, Dante e diversi umanisti scrivevano in un pessimo latino, tanto da essere presi in giro dai colleghi ciceronianisti; tuttavia, a scuola nessuno sfugge alla lettura, in traduzione, della pagina del *De vulgari eloquentia* sul volgare «illustre, cardinale, aulico e curiale». Dante è il padre Dante anche quando biascia latino; Compiuta è l'irrilevante Compiuta anche se scrive in perfetto italiano.

Le pochissime ammesse al banchetto del canone hanno prima dovuto ottenere il timbrino di donna eccezionale, di donna «vera»: una patente concessa dalla solita cricca, che aveva (ha) tutto l'interesse ad accogliere qualche outsider virtuosa e casta per dimostrare la forza della norma. Tutte le altre (e anche i maschi non allineati) sono spinte ai margini, accusate - come ha spiegato Daniela Brogi - di aver osato usurpare un ambito non di loro pertinenza e raggiungibile a patto di dimostrarsi ottime, ligie alle regole, impeccabili (l'errore, l'aurea mediocrità, per le donne, non sono ammessi).

Per quanto riguarda la parità di genere, il discorso sul merito non è nuovo e si intreccia con le opere che con piglio sociologico hanno affrontato i nodi della condizione femminile. Nell'anno 1600, ad esempio, nel furore dell'ennesima polemica misogina, fu pubblicato postumo, in forma di dialogo tra sette interlocutrici, *Il merito delle donne, ove chiaramente si scuopre quanto siano elle degne e più perfette de gli huomini*. Lo aveva scritto Modesta da Pozzo, in arte Moderata Fonte, una casalinga veneziana non aristocratica che, con argomenti estremamente attuali, vede nell'emancipazione economica e nell'accesso a tutte le professioni la premessa per una piena parità (lo analizza con lucidissimo rigore filologico Virginia Cox). Fonte attinge solo marginalmente alla visione idealizzante cara ad altre scrittrici, come la conterranea Lucrezia Marinelli, autrice, nello stesso anno, del trattato *Della nobiltà, et eccellenze delle donne*, che ebbe maggior successo proprio per lo sguardo in parte retorico sulla questione, tanto caro ai letterati. Il «merito» a cui Fonte pensa è spiegato da una delle personaggi del dialogo, Corinna, single e intellettuale per scelta e perciò controcorrente (all'epoca il nubilitato a vita fuori dai monasteri era oggetto di sospetto e biasimo). Per Corinna, la valutazione del «merito» ha margini di ambiguità, come quando si antepone la bellezza fisica a quella d'animo: non si è «meritevoli» di rispetto in quanto belli (la bellezza è caduca), lo si è invece in quanto virtuosi (la virtù è per sempre). Parafrasando e integrando le sue parole, potremmo dire che, se proprio dobbiamo riconoscere un «merito» a qualcuno/a, esso non nasce bell'è pronto, ma deriva da scelte concrete, che presuppongono condizioni di partenza uguali per tutti e tutte. Su queste bisogna agire, fin dalla scuola primaria, quando le differenze socio-culturali sono più marcate e vincolanti. Spesso i governi intervengono, ad esempio negli Stati Uniti, con sistemi molto articolati di borse di studio che premiano i giovani «talenti» dalla fine delle scuole superiori all'università, nella convinzione di valorizzare e redistribuire il «genio»; accorgendosi però che il sistema non favorisce la *diversity*, quegli stessi governanti e funzionari accademici si vedono poi costretti a introdurre le quote etniche (come fa una studentessa cresciuta in un quartiere difficile, anche se potenzialmente «talentuosa», a conoscere, perseguire, soddisfare criteri definiti e sviluppati per e da privilegiati?). Gli interventi, quindi, devono essere fatti a monte, alla radice delle disuguaglianze, non a valle, correndo a discutibili ripari. L'ideale di una politica scolastica equa è che, compatibilmente con i gusti e le inclinazioni personali e a prescindere dalla storia familiare, tutti gli/le studenti siano nelle condizioni di poter scegliere tra gli stessi indirizzi, e non che alcuni istituti diventino il castello degli eletti spiriti magni e altri il rifugio degli outcast.



←
Ritratto
autentico di
Moderata
Fonte a 34
anni, stampa
dall'edizione del
Merito delle donne
(Imberti, Venezia
1600).

La prassi didattica può giocare un ruolo attivo, nelle proposte di lettura e nei percorsi letterari. Proviamo a riadattare il concetto di «merito» e, acclarata la sua evoluzione storica, ad applicarlo ai testi. Quali autori e autrici «meritano» di essere analizzate oggi? La tradizione e il canone ci danno un elenco prescrittivo, ma grazie all'abolizione dei programmi ministeriali e alla libertà d'insegnamento si possono proporre delle integrazioni. Alla luce delle questioni scottanti condensate nei 17 obiettivi dell'Agenda 2030, oltre che già nella Costituzione italiana, possono «meritare» attenzione quanti e quante si occupano di ecologia, di diritti delle minoranze, di accesso all'istruzione, di sostenibilità energetica, di multietnicità, di migrazioni. E ci sorprenderemo, forse, a non deppennare dall'elenco tutti gli autori del canone, anzi a valorizzare quei passaggi delle loro opere che ci offrono un appiglio per il presente.

Qualche esempio tematico. 1) La riflessione sul rispetto dell'ambiente non può prescindere dal *Cantico* di san Francesco, ma nemmeno dal suo sodalizio con santa Chiara (autrice di una *Regola* scritta), e può includere gli sfondi paesaggistici delle poesie di Leopardi, Montale, Zanzotto e i giardini cari a tante scrittrici, dalla citata Moderata Fonte ad Amalia Nizzoli, da Amelia Rosselli a Pia Pera. 2) La vitalità delle identità non conformi non si trova solo nelle figurine idealizzate degli adolescenti di Penna e di Saba o nei «ragazzi di vita» di Pasolini, ma attraversa l'intero canone: Brunetto Latini in Dante, Ciappelletto e Pietro da Vinciolo in Boccaccio, il trio Bradamante-Ricciardetto-Fiordispina in Ariosto, Adone efebo travestito in Marino, fino agli sguardi penetranti, clitoridei, verso la timida Lucia della monaca di Monza (si consiglia la lettura queer dei *Promessi sposi* di Tommaso Giartosio), che apre uno squar-

cio sull'omosessualità lesbica vissuta nei monasteri e immortalata da Amalia Guglielminetti in versi e in prosa; e ancora Pier Vittorio Tondelli, Goliarda Sapienza, Giovanna Cristina Vivinetto, Jonathan Bazzi, che ci propongono narrazioni non più cupe e dilaniate (come quella del povero dottor Fadigati di Giorgio Bassani, schiacciato dall'omofobia oltre che dall'antisemitismo) ma orgogliosamente variopinte. 3) L'esilio degli autori antichi, di Dante, di Petrarca, di Foscolo e le persecuzioni religiose o politiche come quella di Galileo sono un'occasione per agganciare letture legate alla migrazione e alla deportazione, come i romanzi di Igiaba Scego e Amara Lakhous, quelli sull'esilio giuliano-dalmata di Fulvio Tomizza e

Marisa Madieri, *La Storia* di Elsa Morante, le opere di Natalia Ginzburg sul confino e l'omicidio del marito Leone, il memoriale di Liliana Segre. Si potrebbe estendere questa prospettiva aperta alla storia e alla geografia, superando l'eurocentrismo e proponendo narrazioni decolonizzate e globali, per grandi temi e fenomeni con i loro passati multipli anziché per guerre e battaglie, come nell'esperimento di Stewart Gordon e nei manuali digitali ad accesso gratuito del Cisp.

Molte delle opere delle autrici citate hanno vinto premi letterari nazionali e internazionali, ma non è bastato per assicurare loro l'ingresso nel canone. Il sedicente «merito» è un jolly che si può giocare una volta sola: per una Grazia Deledda che ha vinto il Nobel, sembra che non ci possa essere una Grazia Deledda che si sia conquistata un capitolo autonomo e corposo in tutta la manualistica scolastica.

Visto che il «merito», come ci insegna Fonte, è frutto di scelte precise, non si acquista in sala parto, lo si può verificare anche alla luce delle reazioni di lettori e lettrici, che apprezzano poco ciò che studiano a scuola e, al massimo, spulciano qualche titolo contemporaneo in vetrina o su Instagram. È uno scollamento che ha conseguenze gravissime sull'analfabetismo funzionale. Secondo l'insegnamento della scuola di Barbiana, dover leggere in classe una lingua semi-sconosciuta in maniera passiva, sottoporre i testi a tormentose parafrasi e a esercizi di grammatica e di investigazione retorica, finisce per allontanare studenti e studentesse dalle librerie e dalle biblioteche, percepite come luoghi che potrebbero ravvivare quei tormenti adolescenziali.

Se non vogliamo ricorrere alla soluzione radicale, di abbattere completamente i concetti di «merito» e di «canone», impariamo a considerarli, in letteratura, non come iperuranici assoluti ma come dispositivi malleabili, capaci di recepire le più diverse sollecitazioni, anche quelle personali. Vedere riconosciute oggi come «meritevoli», in un libro di testo e in classe, le opere di autrici e autori ai quali la Storia ha negato ogni «merito», è una delle rivoluzioni di cui a scuola tutti e tutte, docenti e discenti, abbiamo bisogno.

Johnny L. Bertolio

si è diplomato alla Scuola Normale Superiore di Pisa e ha conseguito il PhD alla University of Toronto, dove ha maturato una variegata esperienza nella didattica dell'italiano. Attualmente collabora con Loescher come autore, redattore e formatore nell'ambito umanistico, con attività, pubblicazioni e proposte operative volte a valorizzare la *diversity*. Per Loescher ha curato *Le vie dorate. Un'altra letteratura italiana: da san Francesco a Igiaba Scego* (2021) e *Controcانونe: la letteratura delle donne dalle origini a oggi* (2022).

Approfondire



- G. Ammannati, *Dante all'inferno. Il volto di Dante fra i reietti nel Giudizio di Buffalmacco?*, «Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa. Classe di Lettere e Filosofia» 13.2, 2021, pp. 461-76.
- C. Bernardi, Eric Vanhaute, *Una storia globale dell'umanità*, 3 voll., Cisp 2021.
- M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Laterza, Bari-Roma 2019.
- D. Brogi, *Lo spazio delle donne*, Einaudi, Torino 2022
- G. Caminito, *Amatissime*, Giulio Perrone, Roma 2022
- V. Cox, *The Single Self: Feminist Thought and the Marriage Market in Early Modern Venice*, «Renaissance Quarterly», 48.3, 1995, pp. 513-81.
- M. Fonte, *Il merito delle donne*, a cura di A. Chemello, εἶδος, Venezia 1988.
- T. Giartosio, *Non aver mai finito di dire: classici gay, letture queer*, Quodlibet, Macerata 2017.
- S. Gordon, *A History of the World in Seven Themes*, Oxford University Press, Oxford 2021.
- A. Quondam, *Petrarca, l'italiano dimenticato*, Rizzoli, Milano 2004.
- F. Sanguineti, *Per una nuova storia letteraria*, Argolibri, Ancona 2022.
- M. S. Sapegno, *Figlie del padre: passione e autorità nella letteratura occidentale*, Feltrinelli, Milano 2018.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, LEF, Firenze 1967.
- M. Weber, *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, trad. it. di A.M. Marietti, Bur, Milano 1991.
- V. Woolf, *Una stanza tutta per sé* [1929], trad. it. di M.A. Saracino, Einaudi, Torino 1995.

Niente è gratuito:

il *meritum* nell'antica Roma

Due considerazioni, una etimologico-semantiche e l'altra culturale, sul termine italiano «merito», derivante dal latino *meritum*, -i, sostantivo neutro, che a sua volta ha la stessa radice del greco *μοῖρα*, che ha il significato di «parte, porzione», ma anche quello di «destino».

di Mauro Reali

Come al solito, mi spetta - grande onore e piccolo onere - il compito di trattare l'argomento-guida del nostro numero da un punto di vista un po' meno contingente, e cioè quello del mondo classico.

D'altronde il termine italiano «merito», come molti altri del nostro lessico, ha derivazione latina. Si origina infatti da *meritum*, -i, sostantivo neutro etimologicamente connesso al verbo *mereo* o *mereor*, al pari delle forme aggettivali-participiali *merens* o *meritus* o di quella avverbiale *merito*. La consultazione di dizionari, a principiare dal "nostro" Castiglioni-Mariotti - sempre ottimo per un "pronto impiego" - per arrivare al più complesso *Oxford Latin Dictionary* o alle interminabili colonne del *Thesaurus Linguae Latinae*¹ ci porta a due semplicissime considerazioni, che saranno il filo conduttore della nostra riflessione.

La prima è etimologico-semantiche, e ci fa comprendere come queste parole latine abbiano la stessa radice del greco *μοῖρα*, che ha il significato di «parte, porzione», ma anche quello di «destino»: in fondo il *meritum* è allora - detto in parole semplici - «ciò che spetta a chi ha fatto la propria parte». Ma ci torneremo.

La seconda è invece culturale nel senso più ampio del termine, ed è relativa all'ampio utilizzo di tutti i derivati del verbo *mereo* da parte di moltissimi autori della Latinità (nonché in numerosissime iscrizioni) e in vari contesti (religioso, socio-politico, militare etc.); grande assente - o quasi - è quello scolastico, giacché il loro uso in Quintiliano è piuttosto limitato. Non dico che la

scuola romana non badasse a questo concetto, anche perché Luciano Canfora - denunciando alcuni limiti del modello educativo quintiliano - ricorda come questo fosse improntato «sull'elogio del primo della classe [...] sull'esaltazione della *aemulatio*, senza che mai se ne indichino anche i lati negativi»²; semplicemente usava di preferenza altre parole per renderlo.

Non parlerò dunque direttamente di scuola, in questo articolo; parlerò invece degli altri ambiti cui ho sopra accennato, cercando di vedere un filo rosso che leghi l'impiego di queste parole nel mondo romano. Alla scuola - quella di oggi, però - accennerò solo verso la fine.

Meriti divini

—

Secondo il compianto Paul Veyne i Greci e i Romani praticarono «una religione senza teologia e senza chiesa» nella quale, grazie alla «libera iniziativa [...] ognuno venera in particolare gli dèi che vuole e se ne fa l'idea che può», e dove adorare un dio invece di un altro è il risultato - continua lo storico - di una scelta simile a quella che si potrebbe fare con il «menu» di un ristorante. Questa prospettiva ha accentuato, a parere di molti, una dimensione contrattualistica, quasi utilitaristica del rapporto degli antichi con il divino: insomma, ciascuno poteva venerare e pregare il dio che più si adattava a lui, e che più si «meritava» le cure del fedele, poiché - continua Veyne - le divinità si manifestavano visibilmente «attraverso la provvidenza, la ricompensa dei meriti o la vendetta»³. Pertanto non c'è da stupirsi che i Romani abbiano



† Pelagio Pelagi e Francesco Hayez, *La Virtù accarezza il Merito e allontana l'ignoranza al cospetto dello Studio*, olio su tela (1820 ca), Collezione privata.

avversato e finanche irriso i monoteisti ebrei e cristiani, il cui dio era unico, insindacabile e degno sempre e comunque di una venerazione gratuita.

Ma come si guadagnavano, gli dèi pagani, l'attenzione dei loro *cultores*? In primo luogo esaudendo le loro preghiere, realizzando le loro aspettative, assecondando i loro voti: solo così ne avrebbero avuto una degna ricompensa. Infatti la maggior parte delle iscrizioni latine di ambito religioso, incise su lastre, altari, basi di statua, elementi architettonici ecc. ricordano il nome del dedicante (al nominativo), del dio (al dativo) e contengono la formula *v(otum) s(olvit) l(ibens) m(erito)*, e cioè «(il dedicante) sciolse il voto volentieri e meritatamente». E se da un lato il participio *libens* indica la soddisfatta condizione del mortale, dall'altro l'avverbio *merito* suggerisce - a mio avviso - una doppia prospettiva: perché se è vero che il dio viene «meritatamente» ringraziato (perché ha esaudito il voto), è altrettanto vero che se il voto è stato esaudito è anche perché chi lo ha fatto si è «meritato» questo esito.

Il più delle volte la ragione del ringraziamento non è esplicitata, e resta una sorta di segreto tra uomini e dèi. È il caso, ad esempio, di un'intera, piccola, comunità vicana ubicata sul Lago di Como, gli *Aneuniates*, i quali *v(otum) s(olverunt) l(ibentes) m(erito)* dedicando un tempietto nientemeno che a Giove Ottimo Massimo, come documenta il timpano rimasto (AE 1909, 204 = EDR072316). Chi può dire quali furono i «meriti» del padre degli dèi nei loro confronti? Forse averli protetti da inva-

sioni retiche, preservati dalla carestia, o magari avere salvato qualcuno di loro durante la navigazione lacustre? Più facile immaginare, invece, il «merito» di quel Giove (gli dèi antichi hanno mille volti...) al quale sono state dedicate numerose targhette metalliche con l'epiteto di *Poeninus* in un santuario montano al passo del Gran San Bernardo: l'aver consentito ai devoti-viandanti di superare quel valico infido al sicuro da briganti, frane o nevicate. Lo dichiara apertamente *C(aius) Iulius Primus*, che scioglie il voto pro *itu et reditu*, cioè per essere stato protetto «all'andata e al ritorno» (CIL 5, 6875) da questo potentissimo «dio delle montagne», come l'ha di recente definito Silvia Giorcelli Bersani⁴.

Esplicito anche un documento da Aquileia, nel quale un tale *M(arcus) Appius Helpidianus* ringrazia un *Numen praestantissimum* insieme con *Diana Augusta* in quanto *periculo liberat(us)*, il che fa supporre che se la sia vista brutta davvero (AE 1934, 239 = EDR073250)! L'uso più «generoso» della formula *v(otum) s(olvit) l(ibens) m(erito)* è però, forse, quello attestato da un altare urbano dedicato dal veterano *M(arcus) Ulpius Nonius*, membro degli *equites singulares Augusti* (cioè del corpo scelto di cavalieri a guardia dell'imperatore), a ben quindici divinità, tra le quali Giove, Giunone, Ercole, Minerva, Marte, Nettuno, ma anche il Sole, la Luna, le Matrone e il Genio imperiale (CIL 6, 31171 = EDR029237). Troppo azzardato pensare che - arrivato al congedo - egli abbia ringraziato «a pacchetto» gli dèi invocati durante i lunghi anni

di ferma per salvargli la pelle? Un «merito» non da poco, dunque.

Meriti militari

—
L'accento al mondo militare ci permette di trattare un altro frequente uso delle parole di cui stiamo trattando. Infatti tra i *merita* più riconosciuti nel mondo romano c'è quello di avere difeso - o almeno servito - la patria con le armi. Qui assistiamo a un'interessante intersezione semantica tra l'idea di *merere stipendium*, cioè di «meritarsi la paga, il soldo militare» e quella di svolgere il servizio stesso, poiché *pedibus merere*, assume il valore di «militare nella fanteria», *equo merere*, di «militare nella cavalleria» ecc. Insomma, si dà quasi per scontato che la milizia legionaria sia svolta in forma meritevole, e come tale vada in qualche modo (materiale e/o morale) ricompensata, sia quando la leva era obbligatoria, prima della riforma di Mario del 107 a.C. (ad esempio ai tempi di Catone il vecchio, il quale - secondo Cornelio Nepote, *Vita di Catone*, 1 - *primum stipendium meruit annorum decem septemque*, cioè «venne arruolato all'età di diciassette anni»), sia in epoca di esercito professionale quando il soldato veniva congedato con la formula *stipendiis emeritis*, (letteralmente: «dopo essersi meritato per anni la paga»).

Meriti sociali e politici

—
Dèi meritevoli, soldati meritevoli, dunque. E neppure in ambito familiare mancava l'idea della «benemerenzza», se è vero che sono molte le epigrafi funerarie nelle quali si ricorda che il defunto è stato *b(ene) m(erens)* o *b(ene) m(eritus)* verso le persone con le quali è vissuto. Così, il comense *M(arcus) Aurel(ius) Mucianus* - dopo avere «meritato» a lungo militando a Roma nelle feroci coorti pretorie - affidò le ceneri della moglie *Procilla* a un'urna sulla quale fece incidere la formula *b(ene) m(erenti)*, ricordandone così teneramente i «meriti» coniugali (Pais, SI, 744 = EDR168597). E la stessa formula usò su una stele - diverse centinaia di chilometri più a nord, nel cuore della Britannia romana - il decurione *Aur(elius) Senecio* in relazione alla coniuge *Volusia Faustina* (CIL 7, 189), perché certi concetti superano i confini spazio-temporali! Gli esempi, pertanto, potrebbero essere migliaia.

Ma è l'ambito politico-sociale quello che ha stimolato i più interessanti studi sul *meritum*, tra i quali ancora primeggia un noto saggio di Jean Hellegouarc'h, fondamentale per definire il lessico delle relazioni tra i *cives* della Roma antica, ai quali aggiungerei alcuni spunti presenti in un lavoro di taglio antropologico di Renata Raccanelli e Lucia Beltrami e in un altro di Lavinia Scolari sul *De beneficiis* di Seneca.

Ne deriva l'idea che il *meritum* sia da ricondurre al campo semantico di *officium* e *beneficium* per la sua appartenenza a sistemi di reciprocità relazionale che impongono verso chi svolge bene i propri *officia* («compiti, doveri») pubblici o privati un atteggiamento di riconoscimento, di ricompensa: atteggiamento che se più libero sarà *beneficium*, se più cogente sarà *meritum*, il quale consente al benemerito - secondo Hellegouarc'h - di «recevoir son dû»⁵.

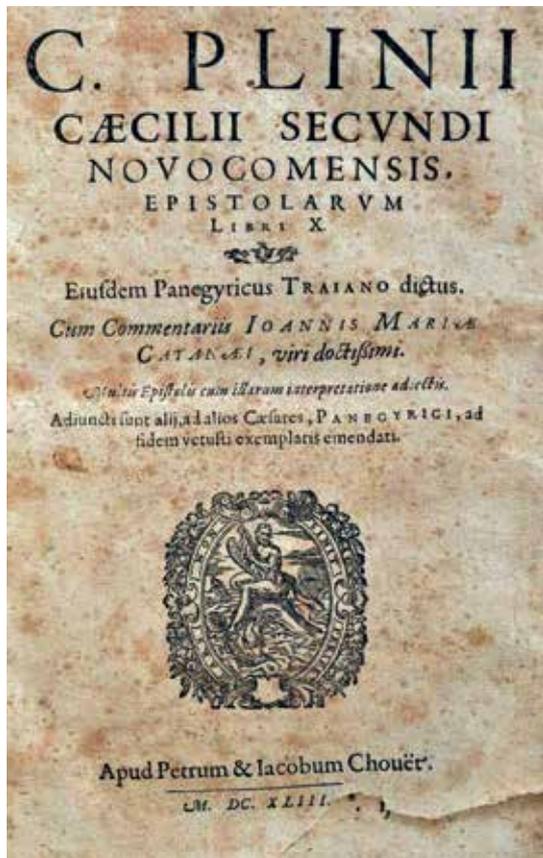
Il filo rosso cui alludevo prima è allora abbastanza evidente. C'è *meritum* - per i Latini - se hai fatto qualcosa di concreto, di utile, di visibile alla comunità: sia che tu sia un dio, un soldato, un uomo impegnato nella società o nella politica e perfino un imperatore, come attesta ad esempio Plinio il Giovane esaltando i *merita* di Traiano nel suo *Panegirico*. «Meriti» tra i quali «il più grande e popolare» (*amplius ac diffusius*) è il fatto che il principe in carica permetta di «accusare senza rischi» i suoi malvagi predecessori (*Panegirico*, 53), consentendo una pur controllata libertà di parola, del tutto impossibile - ad esempio - ai tempi di Nerone o Domiziano.

Delle benemerenzze di tutti i soggetti sopra menzionati, comunque, sono ancora una volta le epigrafi a essere testimoni privilegiati e mi riferisco alle migliaia di monumenti (sia funerari sia onorari) eretti da privati o enti pubblici (per lo più istituzioni locali) *ob merita* di qualcuno, magari collocati in uno spazio appositamente donato dalla collettività⁶. Con tutta evidenza, dunque, questo termine (e tutti quelli ad esso etimologicamente connessi) vanno intesi al di fuori di qualunque sfera della gratuità; perfino l'*amicitia* sembra talora vincolata ai «meriti» che ci si è reciprocamente guadagnati ottemperando agli *officia amicitiae*⁷, come ci suggerisce un'iscrizione milanese nella quale un intero gruppo familiare omaggia l'*amicus optimus L(ucius) Cartilius Crescens ob mer(ita) eius* (AE 1974, 345 = EDR075853).

Uno sguardo sul presente

—
Ovviamente non mi permetto alcun volo pindarico comparativo tra quanto ho appena detto e l'idea di associare l'idea di «merito» al Ministero dell'Istruzione e dunque alla vita scolastica. Perché un conto è la lingua latina, un altro è quella italiana, anche se - a dire il vero - il dizionario Treccani⁸ definisce il «merito» come «il diritto che con le proprie opere o le proprie qualità si è acquisito all'onore, alla stima, alla lode, oppure a una ricompensa (materiale, morale o anche soprannaturale) in relazione al bene compiuto (e sempre sulla base di un principio etico universale che, mentre sostiene la libertà del volere, afferma la doverosità dell'agire morale)». Concetti, questi, davvero adeguati alle nostre aule? Non c'è il rischio - mi

→ Frontespizio di un'edizione settecentesca del Panegirico a Traiano, testo nel quale Plinio il Giovane esalta i meriti dell'imperatore.



permetto di dire - che l'idea dalla «ricompensa in relazione al bene compiuto» tolga al momento educativo quella dimensione di gratuità - nel senso antropologico del termine, ovviamente⁹ - che da Socrate in poi lo rende unico e speciale? Credo infatti che nessuno possa davvero immaginare la scuola di oggi unicamente come rappresentata dal bel dipinto allegorico realizzato intorno al 1820 da Pelagio Pelagi e Francesco Hayez per la famiglia Torlonia, intitolato *La Virtù accarezza il Merito e allontana l'Ignoranza al cospetto dello Studio*: fare scuola, infatti, non può essere solo «scacciare ignoranza», ma significa instillare valori importanti, far crescere persone e cittadini consapevoli, eliminare le diseguaglianze ecc.

E poi, scusate, «merito» di chi? Solo degli studenti o anche degli insegnanti, dei dirigenti, del personale ausiliario? A questo proposito chiudo con un aneddoto: in calce al mio primo certificato di servizio (liceo "Parini", Milano, a.s. 1987-88) c'era la formula «il servizio è stato prestato senza demerito»; capii solo dopo che ciò significava che non avevo avuto sanzioni disciplinari, ma lì per lì la cosa mi lasciò - da giovane entusiasta che aveva fatto di tutto per essere all'altezza del proprio compito - un po' deluso. Scherzi a parte, non vorrei che «meriti e demeriti» creassero una scuola fatta di competizione e di possibili delusioni, con molti studenti (e docenti) che - non volendo partecipare a questo agone - si accontentassero di frequentarla (come peraltro anche oggi può accadere, eh...)

«senza demerito». Ma queste, ribadisco, sono un po' parole in libertà: quando capirò meglio cosa si intenda oggi con questo concetto in ambito scolastico potrò forse esprimermi con maggiore sicurezza.

NOTE

1. L. Castiglioni, S. Mariotti, *Il vocabolario della lingua latina*, Quarta edizione aggiornata, Loescher, Torino 2019 (s.v. *mereo*, p. 876; s.v. *meritum*, p. 867); P.G. W. Glare, *Oxford Latin Dictionary*, Oxford University Press, Oxford 1982 (s.v. *mereo*, p. 1102; s.v. *meritum*, p. 1103); *Thesaurus Linguae Latinae*, vol. VIII, Leipzig 1966, (s.v. *mereo* - e derivati - coll. 802-825 ss.).
2. L. Canfora, *L'educazione*, in AAVV, *Storia di Roma*, vol. 4, Einaudi, Torino 1989, p. 763.
3. Le citazioni sono tratte *passim* dal capitolo *Sedativi dell'anima* in P. Veyne, *La vita privata nell'impero romano*, Laterza, Roma-Bari 2000, pp. 201-230.
4. A questa divinità è dedicato un intero capitolo di S. Giorcelli Bersani, *L'impero in quota. I Romani e le Alpi*, Einaudi, Torino 2019, pp. 139-190.
5. I riferimenti sono: J. Hellegouarc'h, *Le vocabulaire latin des relations et des partis politiques sous la République*, Paris 1963, pp. 169 ss.; L. Scolari, *Beneficium e iniuria. La rappresentazione del dono e dell'offesa nel De beneficiis di Seneca*, Biblioteca di "Classico Contemporaneo", 7 (2018), Palumbo, Palermo, p. 53 e *passim*; R. Raccanelli, L. Beltrami, *Dono e amicizia*, in M. Bettini-W. Short (a cura di), *Con i Romani. Un'antropologia della cultura antica*, pp. 190-193 e *passim*.
6. Particolarmente frequente, questa formula, per ringraziare i patroni delle città, come si evince - tra gli altri - dallo studio di S.E. Bond, *Ob merita: The epigraphic rise and fall of the civic patrona in Roman North Africa*, Chapel Hill 2007.
7. Su *amicitia*, *officium* e *meritum*, si veda anche: M. Reali, *Il contributo dell'epigrafia latina allo studio dell'amicitia: il caso della Cisalpina*, La Nuova Italia, Firenze 1998, pp. 6-7 e *passim*; C. A. Williams, *Reading Roman Friendship*, Cambridge University Press, Cambridge 2012, pp. 22-23 e *passim*.
8. *Vocabolario della Lingua italiana*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma 1989, vol. III, s.v. *merito*, p. 164.
9. Ricchissima la bibliografia (antropologica, sociologica, giuridica, perfino psicologica) su questo concetto; cito solo, da ultimo, il provocatorio libretto M. Augé, *Sulla gratuità. Per il gusto di farlo*, trad. it. F. Nodari, Mimesis, Udine-Milano 2018, che addirittura dubita che questa possa davvero appartenere alla nostra società.

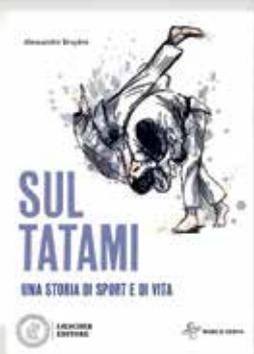
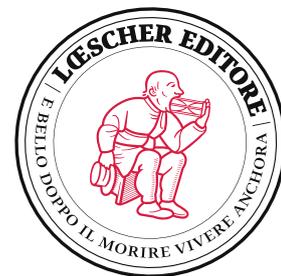
Mauro Reali

docente di liceo, dottore di ricerca in Storia Antica, è autore di testi Loescher di Letteratura Latina e di Storia. Le sue ricerche, realizzate presso l'Università degli Studi di Milano, riguardano l'Epigrafia latina e la Storia romana. È giornalista pubblicista e direttore responsabile de «La ricerca».

Il catalogo di narrativa

LEGGERE PER CAPIRE IL MONDO

Classici della letteratura italiana e romanzi che affrontano temi di stringente attualità, destinati alla scuola secondaria di primo e secondo grado, capaci di educare al piacere di una lettura consapevole, corredati da schede per la comprensione, l'analisi e l'approfondimento



Merito o bisogno?

Con l'aumento costante delle tasse e dei costi universitari, borse di studio e sovvenzioni sono diventati strumenti sempre più indispensabili per gli studenti americani. I criteri con cui vengono stanziati, però, sono al centro di un grande dibattito.

di Francesca Nicola

Negli Stati Uniti sono presenti quasi 4.000 università. A differenza dell'Italia, esse non accolgono chiunque voglia iscriversi, ma selezionano i loro studenti sulla base di alcuni criteri specifici e variabili, come la carriera scolastica, le referenze, le attitudini e perfino il carattere dei candidati. Questi criteri sono particolarmente stringenti nei college più prestigiosi, che ricevono il maggiore numero di domande di ammissione e in cui quindi la concorrenza è maggiore.

Sempre a differenza dell'Italia, inoltre, frequentare l'università negli USA è piuttosto costoso. Nell'anno accademico 2021/2022 le tasse annuali medie ammontavano a 19.020 dollari. Aggiungendovi il costo del campus, dei testi scolastici e di altre necessità essenziali, salivano a 35.551 dollari all'anno, che moltiplicati per i quattro in cui si articola il ciclo universitario fanno 142.000 dollari (National Center for Education Statistics, 2021).

Vi è naturalmente una differenza fra atenei pubblici e privati. Nel 2020/2021 le tasse medie annuali per iscriversi in un college pubblico ammontavano a 9.375 dollari, mentre salivano a 35.852¹ in uno privato (National Center for Education Statistics, 2021).





Cerimonia per l'attribuzione di cinque borse di studio per meriti atletici in un liceo americano (foto Wikicommons).

Il più caro fra questi è stato l'Amherst College (60.000 dollari annui solo di tasse, escluso il costo del campus), seguito dalla Brown University, dalla Columbia University e dalla Cornell University. Le università pubbliche hanno però due tariffe diverse, una per i residenti dello Stato in cui si trovano, l'altra, più costosa, per gli studenti che vengono da fuori (dall'estero o da altri Stati americani).

In ogni caso, le tasse universitarie sono triplicate negli ultimi 50 anni (1970-2020) e più che raddoppiate negli ultimi 30 (1990-2020). Per questo motivo gli studenti americani si servono generalmente di un prestito d'onore (*student loan*) che ripagheranno dopo la laurea, una volta trovato un impiego. Nel 2019/2020, il costo medio del prestito d'onore per un anno di college era compreso tra i 14.000 e i 28.000 dollari.

Borse di studio e sovvenzioni

Oltre ai prestiti universitari, per gli studenti americani sono disponibili anche molte borse di studio e *grants* (sovvenzioni), ossia aiuti finanziari che, a differenza dei prestiti, non dovranno essere restituiti. Queste risorse provengono da una varietà di fonti diverse. Le quattro principali sono: 1) contributi federali, ossia stanziati dal governo, che coprono il 47% di tutti gli aiuti economici; 2) contributi statali, ossia assegnati dai singoli Stati (8% del totale); 3) contributi stanziati dagli atenei (35% del totale); 4) borse di studio e sovvenzioni private, ossia promosse da club, organizzazioni, fondazioni, aziende, benefattori, enti di beneficenza o religiosi (10% del totale). A differenza degli altri, questi aiuti coprono in genere solo un anno e sono parziali: la maggior parte assegna meno di 4.000 dollari. Risulta invece evidente che la maggior parte degli aiuti agli

studenti proviene dal governo, che si stima distribuisca a questo scopo circa 120 miliardi di dollari ogni anno.

Tutte le borse di studio e le sovvenzioni sono elargite fondamentalmente in base a due criteri: il merito o il bisogno economico (talvolta su una combinazione di entrambi). Quelle che seguono il criterio del bisogno sono assegnate in base alle esigenze finanziarie dello studente, tenendo conto di fattori come il reddito familiare, quello personale e altre circostanze che possono influire sulla capacità di pagare il college.

Quelle basate sul merito, invece, premiano e incoraggiano l'eccellenza in campi specifici e variabili. Bisogna infatti precisare che la categoria di merito è estremamente ampia. Certamente include l'eccellenza accademica, valutata attraverso punteggi standard come il GPA (*grade point average*, la media dei voti scolastici in tutte le materie) e il SAT (*Scholastic Assessment Test*, un test di ingresso che valuta le conoscenze complessive di uno studente). Ma il merito si estende anche a numerosi altri criteri, come il talento sportivo o artistico, la partecipazione attiva alla vita della comunità, la propensione alla leadership, la personalità, l'appartenenza a un'organizzazione laica (ad esempio gli Scout) o religiosa, la residenza in un particolare Stato o città, il vivere in uno specifico quartiere, l'approfondire un determinato campo di studi, il far parte di una specifica minoranza etnica. Per esempio, l'Università di Ann Arbor, nel Michigan, assegna i suoi aiuti al merito sulla base dei seguenti criteri: risultati accademici, parentela con ex studenti, meriti artistici o atletici, capacità di leadership, partecipazione al Corpo di addestramento degli ufficiali di riserva, affiliazione religiosa e residenza nello Stato del Michigan. In breve: le università applicano il criterio del

merito non solo per scegliere gli studenti più preparati, ma anche per selezionare un corpo studentesco in grado di riflettere l'immagine che l'ateneo si propone di offrire.

Merito, bisogno e diseguaglianze

Mentre le singole università decidono quali parametri applicare (spesso garantiscono sia aiuti legati al merito sia al bisogno, a eccezione di quelle più prestigiose della Ivy League, che applicano solo il parametro del bisogno), le sovvenzioni governative sono destinate esclusivamente a chi, attraverso una domanda gratuita (FAFSA), dimostra di avere comprovate esigenze finanziarie. La principale sovvenzione federale si chiama Pell Grant e nell'anno 2020/2021 ha stanziato in media 6.895 dollari per anno a studente. Il 78% dei suoi beneficiari ha dichiarato un reddito familiare annuale inferiore a 40.000 dollari. Il governo federale offre anche diversi vantaggi fiscali relativi alle spese universitarie, come la possibilità di dedurre le tasse universitarie o il costo dei test. Infine, fornisce diversi tipi di aiuto economico ai figli dei membri delle forze armate e dei veterani.

Quasi tutte le agenzie educative statali hanno almeno un programma di sovvenzione o di borsa di studio per i residenti. I criteri di assegnazione di questi fondi variano a seconda della collocazione geografica e dell'orientamento politico dei singoli Stati. Quelli del Sud da qualche decennio tendono ad assegnare i fondi in base al merito. Quelli della costa orientale e occidentale, invece, tengono conto in primo luogo delle necessità finanziarie dei candidati. La scelta di molti governatori del Sud (i primi sono stati Georgia, Florida, Louisiana, Carolina del Sud) di privilegiare criteri meritocratici è oggetto di un ac-

ceso dibattito pubblico, poiché di fatto avvantaggia gli studenti bianchi della classe media e svantaggia quelli appartenenti a minoranze, soprattutto afro-americani, che non a caso risultano particolarmente sottorappresentati fra i beneficiari di questi aiuti statali.

Borse di studio come *Bright Futures*, assegnata dallo stato della Florida, sono pubblicizzate come aiuti economici che, basandosi sul merito, avvantaggiano tutte le famiglie e come un modo per far rimanere gli studenti "più brillanti" all'interno dello Stato (le borse di studio statali valgono solo per università all'interno dello Stato che le stanziava). Molte poi, essendo finanziate attraverso lotterie, sono presentate come aiuti che non pesano sulle tasche dei contribuenti. Il risultato è che gli studenti a basso reddito, quasi sempre afro-americani o latini, acquistano biglietti con l'illusione di poter accedere a finanziamenti dai quali quasi sempre sono estromessi, avendo frequentato scuole accademicamente meno competitive di quelle dei candidati bianchi della classe media.

In Louisiana quasi tre quarti

dei destinatari della borsa di studio *Taylor Opportunity Program for Students* (TOPS) sono bianchi, e negli ultimi dieci anni questo Stato ha pagato le tasse universitarie a più di 11.000 studenti i cui genitori sono milionari. In Florida, dove il 17% della popolazione è nera, non più del 7% dei neri ha partecipato al programma da quando è stato varato (1997).

C'è addirittura chi parla di "HOPE Mobile", un fenomeno per cui i genitori bianchi dei sobborghi benestanti della Georgia usano i soldi risparmiati dal pagamento dell'università per comprare ai figli un'automobile. Infatti, fra gli effetti collaterali di HOPE (*Helping Outstanding Pupils Educationally*), il programma di borse di studio per merito accademico creato nel 1993 dal governatore della Georgia e finanziato attraverso una lotteria, vi è anche un aumento del 25% della vendita di automobili.

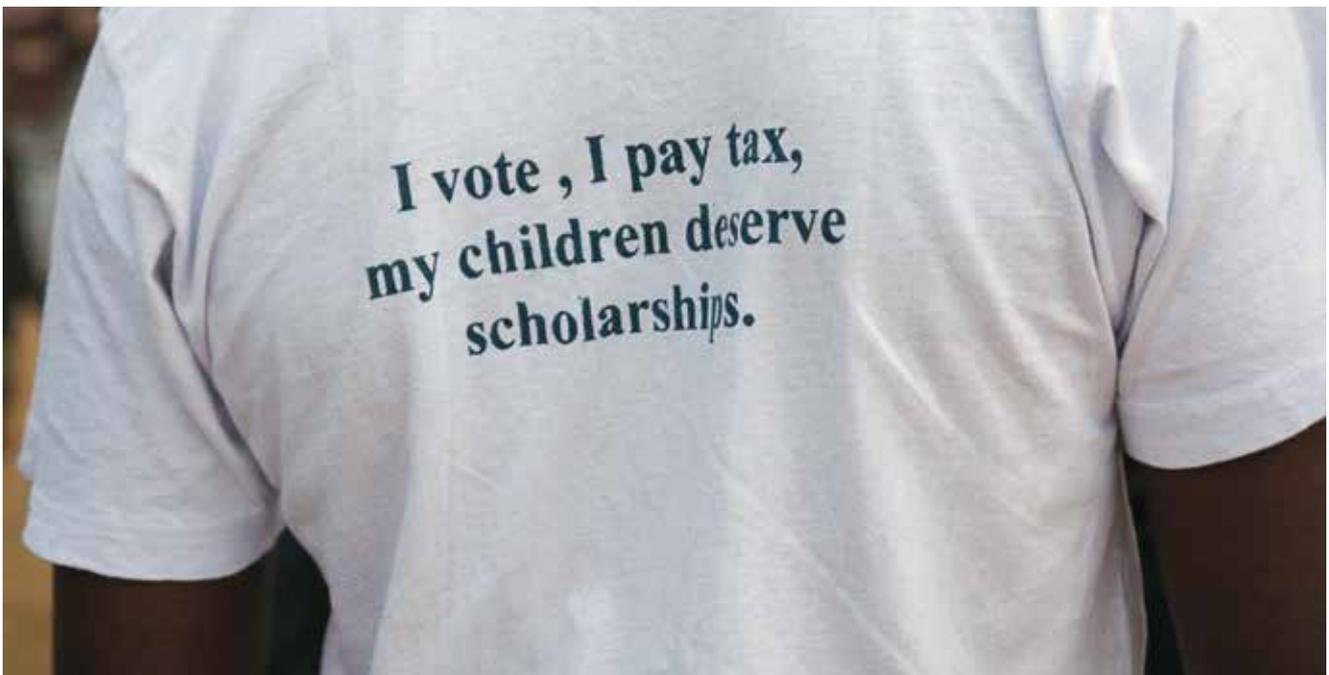
La questione è particolarmente importante se consideriamo che, al contrario delle borse federali, degli atenei e private, che coprono solo una piccola parte delle spese, quelle statali tendono a finanziare il 90% delle spese universitarie.

Alcuni Stati ci ripensano

—
In alcuni Stati, i leader politici stanno iniziando a riconsiderare l'attuale sistema di sovvenzioni. La Louisiana, ad esempio, lo scorso anno ha aumentato di 11 milioni di dollari i finanziamenti per il suo programma di borse di studio basate sul bisogno, noto come *GO Grants*, il più grande aumento nella sua storia. E quest'anno il Board of Regents (che riunisce i responsabili dell'istruzione in ogni Stato) ha richiesto altri 10 milioni di dollari. Rimane il fatto che gli aiuti dati per merito continuano a essere otto volte superiori (331 milioni di dollari l'anno scorso).

Il Board of Regents dello Utah ha raccomandato ai legislatori di eliminare due borse di studio per merito - che costituiscono il 90% della spesa annuale per gli aiuti finanziari statali - e di spendere il 70% dei 20 milioni di dollari annuali stanziati per finanziare borse di studio per gli studenti che faticano a pagare l'università. Lo scorso anno i legislatori dell'Illinois hanno creato la prima borsa di studio per meriti finanziata, che quest'anno è stata aumentata da 10 milioni a 35 milioni di dollari.

↓
La protesta di un contribuente americano (foto Wikicommons).





↑ Una manifestazione contro il sistema di assegnazione delle borse di studio (foto Getty images).

Il mito del merito

— La conclusione che si può trarre da tutti questi dati è che oggi il concetto di meritocrazia (e delle pratiche che ne conseguono) è nei fatti messo in discussione persino negli USA, Paese noto per porre il criterio del merito personale al centro della propria cultura. Nella sua applicazione concreta in ambito scolastico, cioè nelle pratiche di ammissione universitaria e di assegnazione delle borse di studio, la selezione meritocratica dimostra di essere il principale strumento attraverso cui la classe dirigente riproduce sé stessa, cooptando i nuovi membri attraverso una selezione estremamente minuziosa e personalizzata.

Secondo una ricerca della Jack Kent Cooke Foundation (*True Merit. Ensuring Our Brightest Students Have Access to Our Best Colleges and Universities*, 2016), solo il 23% degli studenti a basso reddito che si diplomano con voti e punteggi molto alti fanno domanda per entrare in una

scuola selettiva (contro il 48% di quelli con risultati accademici brillanti e redditi elevati), orientandosi piuttosto verso college in cui i voti accademici dei compagni sono inferiori ai loro. La ragione principale è che non credono di poterselo permettere. Le famiglie a basso reddito spesso non sono a conoscenza del fatto che, ottenendo una borsa di studio, frequentare una università molto selettiva potrebbe costare meno rispetto all'università pubblica locale.

E anche quando capiscono come funzionano gli aiuti finanziari, spesso credono di non "appartenere" a una università selettiva. Poche persone della loro rete di conoscenze le hanno frequentate. Molto spesso i counselor dei licei pubblici nelle aree economicamente più svantaggiate non hanno le competenze per guidarli nel complesso e competitivo mondo delle borse di studio e delle ammissioni alle università più prestigiose.

Come abbiamo visto, inoltre, la prima scrematura nei processi

di selezione universitaria è fatta sulla base di un Indice accademico calcolato combinando il SAT (test d'ingresso) e il GPA (media de voti). Ma molte scuole superiori rurali e svantaggiate non offrono agli studenti i corsi necessari per prepararsi al test di ingresso. Al contrario, gli studenti che provengono da famiglie benestanti si preparano meglio al SAT, e spesso lo provano diverse volte, fino a che ottengono il risultato voluto (il costo di un SAT si aggira attorno ai 60 dollari).

Altri criteri ancora sembrerebbero non problematici, ma guardati da vicino finiscono anch'essi per discriminare gli studenti bravi ma poveri. Molti college accordano una preferenza ai candidati che mostrino "interesse" per quell'ateneo, per esempio visitando numerose volte il campus; una possibilità che mal si sposa con gli orari lavorativi delle famiglie meno benestanti. O ancora, si agevolano gli studenti che inoltrano prima la domanda di ammissione, il più delle volte con il vincolo di non poter inoltrare domanda ad altri college. Gli studenti a basso reddito spesso non sono consapevoli di questo criterio e, in ogni caso, anche quando lo sono, la richiesta di iscrizione va presentata prima di sapere se in caso di ammissione avrebbero diritto anche alla borsa di studio.

Un sistema realmente meritocratico forse dovrebbe riconoscere sia il rendimento scolastico sia la strada percorsa da un liceo povero fino a Harvard o Yale.

NOTE

1. I dati sono disponibili presso il sito del National Center for Education Statistics, nces.ed.gov.

Francesca Nicola

è antropologa culturale e redattrice de «La ricerca».

Quando il merito sportivo è un privilegio

Molte prestigiose università americane ammettono i loro candidati basandosi su caratteristiche apparentemente neutre, ma in realtà fortemente legate alla ricchezza e all'essere bianchi. Fra queste, c'è l'eccellenza atletica.

di William B. Morrison

Nel recente caso Students for Fair Admissions, Inc. contro President & Fellows of Harvard, un'organizzazione non profit ha accusato le politiche di ammissione dell'università di Harvard di discriminare illegalmente alcuni candidati sulla base della loro appartenenza etnica. Questa organizzazione, la Students for Fair Admissions (SFFA), sostiene che l'uso delle *affirmative action* (le discriminazioni positive in favore delle minoranze, N.d.T.) da parte di Harvard a beneficio dei candidati afroamericani e ispanici rappresenta un «sistema di quote sottilmente camuffato» che penalizza eccessivamente i candidati asiatici. In risposta, Harvard ha sostenuto che le azioni affermative sono il metodo più efficace per concretizzare il desiderio dell'ateneo di avere un corpo studenti in cui tutte le diverse provenienze etniche siano rappresentate.

I criteri di ammissione ALDC

—
Tuttavia, nonostante il suo ricorso alle azioni affermative per ammettere studenti diversi, Harvard applica molti altri criteri di ammissione che appaiono come neutrali, ma di fatto agevolano gli studenti bianchi. L'università favorisce le domande inoltrate da candidati che hanno lo status di atleti, o che si appellano alla "legacy admission" (la possibilità di essere ammessi perché l'ha frequentata in passato un genitore), che sono selezionati dal preside (perché i loro familiari hanno donato grosse somme di denaro all'ateneo) o infine i cui genitori sono membri di facoltà.

Nel complesso, queste preferenze sono chiamate "ALDC", un acronimo per "athletes", "legacies", "dean's interest list" e "children of Harvard employees". Peter S. Arcidiacono, un professore di economia alla

Duke University che ha partecipato come esperto di parte per SFFA nella loro causa contro Harvard, è coautore di uno studio sugli ALDC a Harvard. Utilizzando i dati resi pubblici dal contenzioso legale, ha analizzato la natura intrinsecamente razzista di questi criteri di ammissione speciali. Ha scoperto che non solo la stragrande maggioranza dei candidati ALDC sono bianchi, ma che, senza questo status, tre quarti di loro sarebbero stati respinti da Harvard.

Gli ALDC costituiscono solo il 5% dei candidati ma godono di un tasso di ammissione di circa il 45%, rispetto al normale tasso del 4,5-5%, e rappresentano oltre il 40% della popolazione studentesca bianca. Mentre meno del 16% degli studenti appartenenti a minoranze sono stati ammessi sulla base dei criteri ALDC, più del 43% dei candidati bianchi ha potuto frequentare Harvard basandosi su questi parametri. Questi ultimi hanno



↑
Gli atleti di Harvard in azione (foto Wikicommons).

preso posto in classe alle spese di studenti appartenenti alle minoranze che altrimenti sarebbero entrati.

Gli atleti e i candidati per eredità costituiscono la maggior parte degli ALDC ammessi e la ricerca indica che i vantaggi per questi due gruppi sono effettivamente aumentati nel tempo. I candidati per eredità entrano a un tasso cinque volte superiore a quello degli altri studenti. Dal 2010 al 2015 hanno rappresentato oltre il 20% della popolazione studentesca bianca a Harvard, rispetto al 7% della popolazione latina, al 6,6% di quella asiatica americana e al 4,8% di quella afroamericana. Favorire i figli di alunni prevalentemente ricchi serve a radicare il privilegio etnico ed economico all'università, e i sostenitori della diversità do-

vrebbero chiedere a Harvard di porre fine a questa pratica.

L'ammissione per eredità nelle università d'élite è stata ampiamente criticata, perché attribuisce un vantaggio extra ai candidati che hanno già il privilegio di aver avuto genitori altamente istruiti. Tuttavia, le preferenze speciali accordate agli atleti, che spesso sono viste come meritocratiche, sono ben più frequenti, e hanno una relazione altrettanto forte, seppur meno evidente, con la trasmissione del privilegio. A Harvard, dove gli atleti costituiscono il 20% del corpo studentesco e lo squash e il canottaggio hanno lo stesso sostegno del calcio e della pallacanestro, i candidati bianchi costituiscono l'unico gruppo etnico a beneficiare della corsia preferenziale accordata

agli atleti.

Il processo di ammissione a Harvard

—
Harvard è una delle università più selettive al mondo. Ogni anno più di 40.000 studenti fanno richiesta di ammissione. Solo circa il 5% riesce a entrare, anche se la percentuale diminuisce ogni anno. Al contrario, la maggior parte dei college americani ammette non tutti, ma sicuramente una discreta parte dei candidati. Per mantenere la sua reputazione e creare la miglior classe di matricole possibile, Harvard applica un regime di ammissione piuttosto complesso. La selezione infatti inizia almeno 12 mesi prima dell'effettivo anno accademico che si intende frequentare.

Generalmente si richiede ai

candidati di fornire un gran numero di informazioni, che includono i punteggi ai test standardizzati, le informazioni fornite dal liceo sulle attività extra curriculari e atletiche, l'area di studi e di carriera su cui il candidato intende concentrarsi, una sua lettera, suoi elaborati supplementari, raccomandazioni degli insegnanti e dei counselor, informazioni approfondite sulla sua famiglia e sulla sua situazione socioeconomica.

Le ammissioni si basano su diversi criteri, che possono essere raggruppati in quattro aree: parametri accademici, extracurriculari, atletici e personali. Si riserva particolare importanza ai parametri non accademici, poiché l'85% dei candidati sono altamente qualificati dal punto di vista accademico, cosicché il comitato di ammissione si deve focalizzare su ciò che distingue un candidato dagli altri.

Le candidature sono scremate a un primo livello da un impiegato alle ammissioni che assegna un voto per ogni area in una scala che va da 1 a 4, in cui 1 è il punteggio più alto e 4 il più basso. I punti di un candidato in ogni area sono valutati in combinazione con le agevolazioni speciali che Harvard accorda, come abbiamo visto, a coloro che hanno uno status ALDC e alle minoranze per creare un punteggio complessivo.

Parallelamente a questa valutazione iniziale (o a volte prima), la maggior parte dei candidati sono intervistati da un ex studente che assegna loro un punteggio sulla base di criteri simili. In seguito a queste due valutazioni, gli impiegati alle ammissioni discutono quali candidati raccomandare alla sottocommissione e poi alle commissioni per le ammissioni.

Anche se Harvard non determina l'ammissibilità di uno studente basandosi su una for-

mula specifica, vi sono certamente alcuni trend evidenti. I voti legati all'atletica sono i meno stabili: un punteggio di uno in atletica significa che il candidato è stato reclutato dall'allenatore del college, ed è quasi certo che sia ammesso. Secondo Arcidiacono, la percentuale di atleti reclutati che vengono ammessi si aggira intorno all'86%.

Tuttavia un punteggio alto in atletica non è così necessario per l'ammissione quanto altri parametri; mentre la maggior parte degli studenti ammessi ha un punteggio di 1 o di 2 in altri parametri, solo circa il 20% ha un punteggio di uno o due in atletica. Al contrario, il successo accademico è necessario ma non sufficiente: meno del 15% dei candidati non ALDC coi voti più alti viene ammesso.

Il candidato ideale di Harvard è uno studente che è stato allevato per candidarsi. Non significa necessariamente che provi a entrare per eredità, anche se questo aiuta; vuole dire piuttosto che è stato preparato per tutta la vita a essere candidabile. Non solo deve essere intelligente e avere una personalità, ma deve anche essere "interessante".

Le guide (opuscoli e siti web) su come entrare a Harvard lo descrivono come fortemente impegnato in attività extracurriculari. Per esempio, si assegna un punteggio di 2 nelle attività extracurriculari a uno studente che ha partecipato ampiamente alla vita della sua comunità, ha preso parte a Model UN (conferenze per studenti in cui vengono simulate assemblee dell'ONU, N.d.T.), ha ottenuto il suo Eagle Scout (il più alto risultato o grado ottenibile nel programma Scouts, N.d.T.) e dirige il giornale scolastico. Un altro tipo di candidato competitivo fa volontariato come allenatore di nuoto e scrive poesie; è presidente del club per l'ambiente, presta servizio in un Service

Club (un'organizzazione di volontariato, N.d.T.), ed è un membro attivo dei club di Scienza e di Chimica della sua scuola. A questo candidato è stato assegnato un punteggio di 2 per la sua partecipazione extracurricolare, una quotazione che tra l'altro la guida sottolinea come generosa rispetto alla norma. Più della metà dei candidati non ALDC e più del 70% dei non ALDC bianchi e asiatici ammette di avere 1 o 2 come punteggi extra-curricolari. Essere interessanti abbastanza sembra voler dire partecipare attivamente a molti club o avere un'abilità o un talento specifico in un campo particolare.

L'atletica a Harvard

— Anche se non è tradizionalmente vista come una fucina di talenti sportivi, Harvard ha 42 squadre della divisione I della NCAA (National Collegiate Athletic Association), ossia nel livello di competizione fra università più alto, più di ogni altro college.

Dei circa 6.000 studenti di Harvard, il 20% partecipa in competizioni atletiche intercollegiali. La Ohio State University, che ha quasi otto volte i suoi studenti e una reputazione atletica molto più robusta, ha meno studenti atleti di Harvard. I quali hanno vinto centinaia di campionati nazionali o inter-universitari e persino diverse gare olimpiche. Come altre università della Ivy League, Harvard non fornisce borse di studio ai suoi atleti, ma garantisce finanziamenti quasi totali per chi ha necessità economiche, indipendentemente dallo status di atleta. I collegi della Ivy League hanno stabilito di ammettere solo atleti che rientrano all'interno del loro Academic Index (AI), un indice di cui ogni ateneo si dota per misurare il rendimento scolastico degli studenti. Questa misura

fu introdotta nelle università proprio per garantire che i candidati atleti fossero abbastanza vicini al candidato medio non atleta e non entrassero quindi solo sulla base delle loro capacità sportive.

È quindi molto difficile che a Harvard entri un atleta con uno scarso rendimento scolastico. A meno che egli sia eccezionalmente dotato e che l'Università reputi che il successo che garantirebbe all'ateneo in quello sport risultati tanto importante da bilanciare il suo scarso rendimento scolastico.

Anche se l'AI rappresenta una base che i candidati atleti devono avere, gli atenei applicano standard accademici più bassi per gli atleti piuttosto che per la popolazione studentesca generale.

L'opacità delle scelte

Harvard fornisce poche informazioni pubbliche sul suo processo di arruolamento degli atleti. Gli allenatori della Ivy League inviano liste di potenziali reclute da ammettere, ma il processo per cui uno studente finisce su questa lista è piuttosto opaco. Anche se le tangenti date ai coach che hanno riempito i titoli di giornali nel recente scandalo Varsity Blues (la truffa per far accedere i figli di personalità ricche, bianche e famose del mondo dello spettacolo e della finanza alle migliori università degli Stati Uniti, N.d.T.) sono poco frequenti, il percorso per finire sulla lista di un allenatore è estremamente dispendioso.

I ragazzi che hanno un reddito familiare superiore ai 100.000 dollari all'anno praticano uno sport in percentuali maggiori rispetto a quelli che hanno un bilancio inferiore ai 25.000 dollari. I bambini bianchi, inoltre, praticano sport in una percentuale maggiore rispetto a tutte le altre razze.

Le periferie ricche della costa orientale del Paese e le scuole

private fungono da incubatrici di atleti ammessi alle Ivy League; basti pensare che alcuni licei privati mandano dozzine di atleti nelle Università più prestigiose. Ad esempio le Noble and Greenough Schools, il cui costo annuale è di quasi 60.000 dollari per studente, ha avuto 50 alunni come studenti atleti ammessi.

Circa metà degli atleti di Harvard proviene da famiglie in cui si guadagnano più di 250.000 dollari all'anno, mentre solo circa un terzo del corpo studentesco generale viene da famiglie con questo reddito. Queste barriere sociali, geografiche ed economiche impattano inevitabilmente la composizione etnica dell'ateneo.

[...]

A Harvard quasi il 70% degli atleti reclutati sono bianchi, anche se meno della metà del corpo universitario lo è. Nel suo modello statistico, Arcidiacomo ha predetto che rimuovere lo status speciale di studente atleta genererebbe un abbassamento degli studenti bianchi ammessi del 6%, un aumento degli studenti ispanici del 7%, del 9% di quelli asiatici e una percentuale costante di quelli afro-americani.

Gioca un ruolo anche il fatto che sebbene Harvard recluti per sport che sono generalmente disponibili in tutto il Paese per bambini provenienti da una varietà di background, come il calcio e il basket, recluta anche per sport che richiedono attrezzature e allenamenti costosi. Sci, remi, mazze da lacrosse e racchette da squash non sono certo comuni nelle scuole superiori a basso reddito.

[...]

Anche se [l'ateneo] non rende pubbliche le sue entrate e le sue spese, è molto difficile che le attività sportive rendano un profitto: solo una piccola percentuale delle università più prestigiose vanta entrate dai programmi di atletica supe-

riori alle spese. Basti pensare che Stanford recentemente ha tagliato molti suoi programmi di sport di nicchia, inclusi cosiddetti "sport da Country Club" come lo squash, il canottaggio e la vela, dando come ragione le preoccupazioni legate alla mancanza di fondi esacerbate anche a seguito della pandemia da COVID-19.

Nonostante questo, le università della Ivy League continuano a implementare i loro programmi sportivi. Molte possono essere le ragioni. Probabilmente credono che questo incrementi le donazioni degli ex alunni o la pubblicità dell'ateneo. Alcuni studi hanno connesso il successo sportivo di un'università con un maggior numero di candidati con punteggi accademici. Ma i college prestigiosi, come Harvard, hanno parametri di selezione così selettivi che difficilmente vedrebbero un calo di richieste di studenti molto dotati per via di programmi sportivi poco allettanti. Le ragioni per cui si destinano così tanti posti e così tanti soldi agli studenti atleti sono quindi quantomeno sospette.

Tratto da: W. B. Morrison, *Country Club Sports: The Disparate Impact of Athlete Admissions at Elite Universities*, in «BYU Law Review», 46 (3), 2021.

Traduzione di Francesca Nicola.

William B. Morrison

avvocato, si è laureato in legge presso la Brigham Young University.

Gli asiatici americani contro Harvard

**È giusto che l'appartenenza
a una minoranza etnica condizioni
le procedure di ammissione all'università?**

di Jennifer Lee

Nessun caso giudiziario della storia recente ha catapultato gli asiatici americani nella sfera politica come Students for Fair Admissions contro Harvard, e nessuna questione pubblica li ha mobilitati tanto quanto le azioni affermative (uno strumento politico che mira a promuovere la partecipazione di persone con certe identità etniche, di genere, sessuali e sociali in contesti in cui sono minoritarie e/o sottorappresentate, N.d.T.). Dagli anni Sessanta la prestigiosa università dell'Ivy League attua delle politiche di discriminazione positiva a vantaggio di afro-americani e ispanici, che altrimenti resterebbero tagliati fuori dal loro svantaggio di partenza. Una politica pensata per tutelare le minoranze in un ateneo a stragrande maggioranza bianca.

Coloro che hanno fatto causa affermano però che in questo modo Harvard discrimina i candidati asiatici che, se non vi fossero queste quote riservate e il solo criterio d'ingresso fosse quello del merito, avrebbero diritto a più posti.

Questa discriminazione, sostengono, è giustificata formalmente dal fatto che ai candidati asiatici o di origine asiatica viene assegnato un punteggio

basso nei criteri legati a caratteristiche personali come la "simpatia", la "capacità di integrarsi" e il "coraggio", in modo da diminuire il loro tasso di ammissione. Riferendosi alla pratica degli anni Venti di Harvard di utilizzare misure soggettive come il carattere per escludere gli studenti ebrei, sostengono che l'università sta ripetendo la stessa pratica con gli asiatici, e propone di eliminare l'appartenenza etnica come discriminante in tutti i processi di selezione universitaria.

Il 30 settembre 2019, dopo quasi un anno di deliberazione, il giudice del tribunale distrettuale Allison D. Burroughs ha stabilito che Harvard non discrimina gli asiatici: una decisione confermata da una corte d'appello federale il 12 novembre 2020, e che consente all'università di continuare la sua pratica di azioni affermative per perseguire l'obiettivo di avere un corpo studentesco plurale dal punto di vista etnico. I sostenitori della politica hanno salutato la sentenza come una vittoria, mentre gli oppositori l'hanno denunciata come un fallimento morale, e mirano a un ribaltamento del verdetto da parte dalla Corte Suprema degli Stati Uniti. Il futuro delle azioni affermative negli Stati Uniti è in pericolo. [...]

Un tipo particolare di immigrati

—
Meno di un secolo fa, le persone provenienti da paesi asiatici erano descritte come membri marginali della razza umana, portatori di sporcizia e malattie e inassimilabili.

Confinati in enclaves etniche e esclusi dalle scuole dei bianchi, non hanno avuto diritto alla cittadinanza per naturalizzazione fino al McCarren-Walter Immigration and Naturalization Act del 1952. Eppure, nonostante decenni di esclusione legale, discriminazione istituzionale e pregiudizio razziale, ora vantano in media i migliori risultati accademici e i più alti redditi familiari di tutti i gruppi etnici del Paese. In che modo lo status di un gruppo un tempo considerato il "pericolo giallo" è passato dall'essere percepito come inassimilabile a eccezionale nel corso di un solo secolo?

La rapida mobilità sociale degli asiatici americani deriva da uno specifico cambiamento nella legge sull'immigrazione degli Stati Uniti. Abolendo le quote razziali, la Immigration and Nationality Act del 1965 creò nuove possibilità di immigrazione sulla base del ricongiungimento familiare, delle competenze e dello status di rifugiato. Questo



↑ Una manifestazione di genitori americani (foto Wikicommons).

passaggio cruciale ha generato nel tempo un inedito flusso migratorio di asiatici istruiti che hanno svolto manodopera altamente qualificata di cui vi era carenza negli Stati Uniti. Di conseguenza gli immigrati asiatici oggi hanno, in media, maggiori probabilità di essere laureati rispetto a quelli non immigrati nei Paesi di origine, e più propensione a laurearsi rispetto alla media negli Stati Uniti.

Il 55,1% degli immigrati cinesi negli Stati Uniti si è laureato rispetto a solo il 3,6% degli adulti in Cina. [...]

L'iper-selettività offre a questi immigrati e ai loro figli nati negli Stati Uniti un vantaggio sugli altri gruppi etnici, inclusi i bianchi, nel campo dell'istruzione.

Ma ha anche comportato alcuni svantaggi sociali. Ritenuti molto competenti, gli asiatici-americani sono spesso percepiti come freddi, calcolatori e eccessivamente focalizzati sull'a-

vere successo a tutti i costi. La combinazione di competenza e il pregiudizio dello scarso calore umano relega gli asiatici a essere visti come un gruppo esterno, alimenta un pregiudizio anti-asiatico e li rende i candidati ideali da reclutare per le politiche di eliminazione delle azioni affermative.

Students for Fair Admissions

«Sei stato rifiutato dall'Università del Texas, da Harvard o dall'Università della Carolina del Nord? Potrebbe essere perché sei asiatico». È un'affermazione che appare sul sito web di SFFA, Students for Fair Admissions, un'organizzazione che ha rappresentato e intentato causa per conto di oltre 20.000 studenti e dei loro genitori contro alcune università selettive accusate di aver respinto alcuni candidati sulla base della loro appartenenza etnica.

L'affermazione è seguita da un invito: «Vorremmo avere tue notizie. Dicci qualcosa su di te». Anche se non viene esplicitato, una foto di oltre cinquanta asiatici americani davanti a uno striscione con la scritta «Harvard: STOP alla Discriminazione contro gli studenti asiatici americani» rende bene l'idea di chi sia il target dell'associazione.

Secondo Students for Fair Admissions la storia di Michael Wang è emblematica della discriminazione razziale vissuta dagli asiatici americani. Figlio unico di immigrati cinesi, Michael ha puntato a Harvard sin da quando aveva otto anni. Con l'aiuto dei genitori, in particolare del padre (ex insegnante in Cina), ha lavorato diligentemente per realizzare questo obiettivo nel decennio precedente l'ammissione. In seconda media frequentava lezioni di matematica del liceo ed era così accademicamente avanti che ha

saltato del tutto l'ottavo grado. Quando ha fatto domanda per il college, vantava un punteggio perfetto di 2.230 su 2.300 (nel novantanovesimo percentile), tredici corsi di Advanced Placement (un programma che offre programmi di studio a studenti delle scuole superiori, N.d.T.), e una media scolastica di 4,67 (su 5, N.d.T.). Il suo profilo accademico era rafforzato da una quantità di attività extracurricolari impressionante: Michael suonava il pianoforte, aveva fondato il club di matematica del liceo, era nella squadra di debate e aveva cantato per il presidente Barack Obama nel San Francisco Boys Chorus. Armato di questo curriculum stellare, aveva presentato domanda a sette università della Ivy League e a Stanford, ma è stato rifiutato da tutte tranne che dall'Università della Pennsylvania. Era in lista d'attesa a Harvard e alla Columbia, ma alla fine è stato rifiutato da entrambe.

Questi rifiuti lo hanno spinto nel 2013 a denunciare insieme al Dipartimento dell'Istruzione anche Princeton, Yale e Stanford, accusandole di averlo respinto per la sua appartenenza etnica. Michel non è solo. Nel marzo 2016 una coalizione di 132 organizzazioni asiatiche americane ha presentato reclami al Dipartimento dell'Istruzione degli Stati Uniti contro Yale, Dartmouth e Brown, sostenendo che queste università della Ivy League assumono decisioni basate su quote etniche che limitano il numero di studenti asiatici americani. Nel 2015 la coalizione ha preso di mira Harvard.

In Students for Fair Admissions, Michael Wang ha trovato un alleato istituzionale, e in lui l'associazione ha trovato un candidato modello da presentare come vittima di discriminazione delle azioni affermative.

Con l'elezione di Donald Trump come presidente nel novembre 2016 entrambi hanno goduto di una congiuntura politica fa-

vorevole. Students for Fair Admissions, infatti, non è un'organizzazione fondata da studenti respinti da Harvard come Michael Wang; è stata fondata da Edward Blum, un ex broker di borsa bianco ardente oppositore delle azioni affermative, che, con il supporto di donatori conservatori e potenti avvocati repubblicani, ha intentato più di due dozzine di cause legali contro le leggi sui diritti di voto e le pratiche di azione affermativa in tutto il paese. Fra queste, anche la causa contro Harvard e contro l'Università del Texas (Fisher contro University of Texas). In quest'ultima, Abigail Fisher, una donna bianca, ha accusato l'Università del Texas di aver negato la sua ammissione a causa della sua etnia. Ma Abigail Fisher non aveva un curriculum accademico fenomenale. Blum ha ammesso: «pervincere la mia battaglia avevo bisogno di alleati asiatici». E li ha trovati.

Il problema della valutazione personale degli studenti

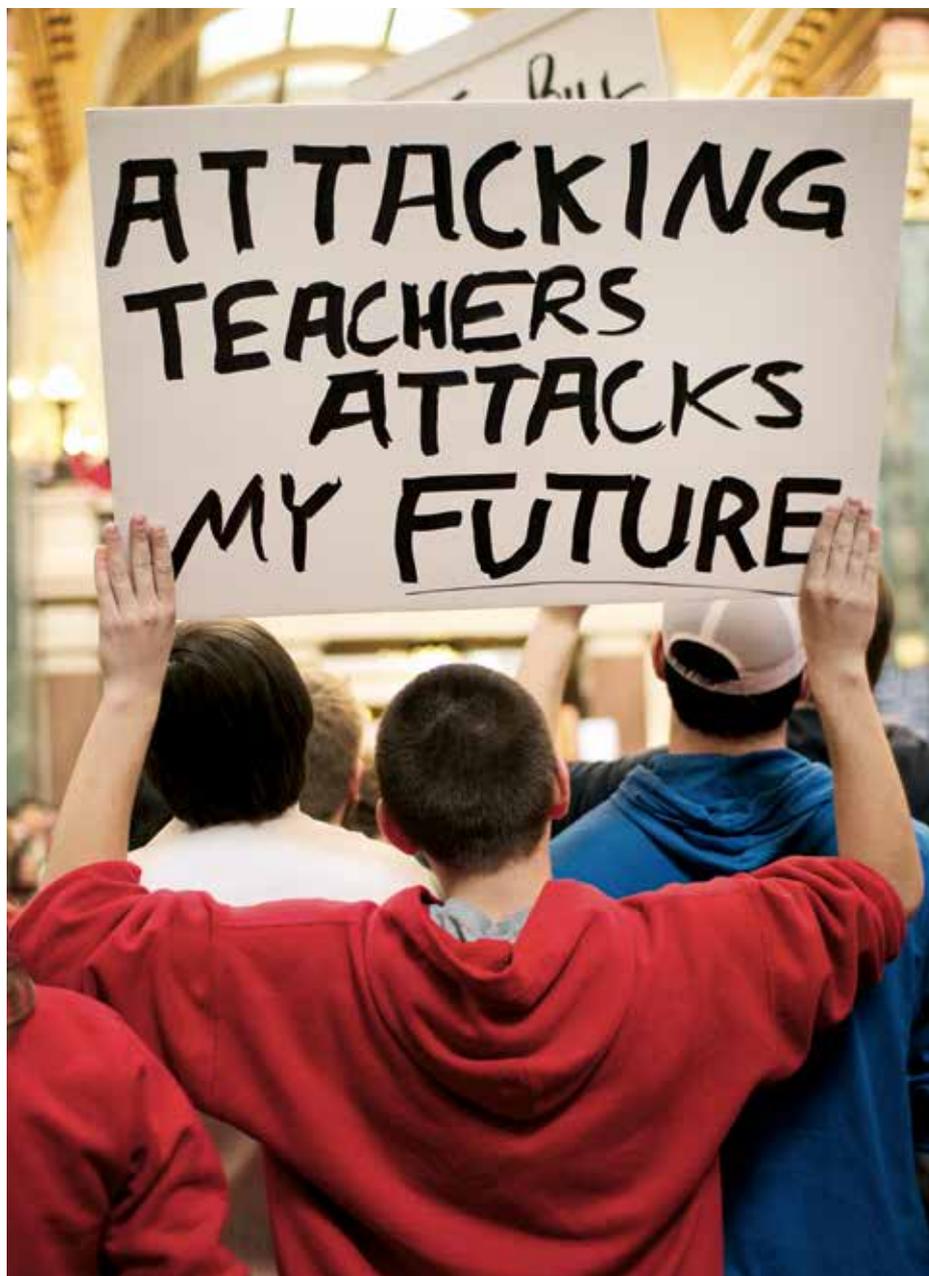
— Students for Fair Admissions sostiene che le Università hanno sistematicamente valutato i candidati asiatici sulla base di parametri caratteriali come la "simpatia", il "coraggio" e l'"adattabilità" e che hanno utilizzato queste misure soggettive come strumento per negare l'ammissione a candidati accademicamente meritevoli. Gli asiatici americani infatti hanno in media i punteggi accademici più alti ma allo stesso tempo quelli più bassi nelle caratteristiche personali, riflettendo lo stereotipo secondo cui sarebbero competenti ma freddi; tecnicamente forti ma socialmente deboli; studenti e lavoratori modello ma poco visionari e privi della stoffa da leader. Questo dato ha colpito nel segno molti asiatici americani, me incluso, che devono combattere contro questi stereotipi ogni giorno.

Ma è importante chiarire che queste valutazioni "personali" non riguardano la "personalità", come qualcuno sostiene. Piuttosto, include fattori come la specializzazione e la carriera verso cui i candidati si orientano, il quartiere in cui vivono e sono cresciuti, il fatto che siano stati cresciuti da un genitore single che non ha frequentato il college, anziché da due genitori laureati a Harvard.

Valuta anche se i richiedenti sono rifugiati, se hanno dovuto lavorare per mantenere le famiglie durante il liceo, e così via. L'idea è di non fare affidamento esclusivamente su test standardizzati, ma di considerare i candidati come "persone complete" e di valutarli in modo olistico.

In secondo luogo, bisogna sottolineare che la differenza nelle valutazioni personali tra i candidati asiatici e quelli bianchi è in media di 0,05 punti su una scala di 6 punti. Quindi, contrariamente a quanto affermato da Students for Fair Admissions, i richiedenti asiatici americani non sono stati giudicati meno positivamente di quelli bianchi. Inoltre i dati mostrano una variazione nelle valutazioni personali dei candidati asiatici americani. Le donne asiatiche, in media, hanno ricevuto valutazioni più positive dei maschi asiatici, e gli asiatici della California valutazioni più alte rispetto a quelli di altri stati. Questa variazione infragruppo indica che non vi è un pregiudizio uniforme nei loro confronti da parte degli addetti all'ammissione. [...]

Vale la pena infine sottolineare che gli asiatici sono sovra-rappresentati in percentuale alla loro popolazione nelle università d'élite come Harvard. Costituiscono solo il 6,6% della popolazione degli Stati Uniti, ma il 24,4% delle matricole di Harvard. Sono invece sotto-rappresentati nei ranghi esecutivi e nelle posizioni lavorative alte, un tetto alla carriera noto come "soffitto di



↑ Una protesta studentesca negli Stati Uniti (foto Wikicommons).

bambù". Gli asiatici con istruzione universitaria restano indietro rispetto ai colleghi bianchi nei guadagni e rispetto a tutti i gruppi etnici nell'avanzamento professionale. [...]

Anche nel mondo accademico, dove gli americani asiatici sono sovra-rappresentati come studenti nelle università d'élite, sono quasi assenti nei ranghi dirigenziali, solo il 2% dei presidenti di college e fra i docenti di ruolo: Harvard ha il 24,4% delle matricole di origine asiatica, ma solo l'11% dei docenti di ruolo asiatici. Ma ancora meno sono i docenti neri, ispanici e nativi

americani. Insieme, rappresentano meno dell'8% dei professori di Harvard.

Gli asiatici americani che si oppongono all'azione affermativa nelle ammissioni all'università scopriranno che si sono tirati la zappa sui piedi quando avranno a che fare con il tetto di bambù sul posto di lavoro.

Il fronte conservatore

— Anche se l'errata percezione dominante è che gli asiatici siano ardenti oppositori dell'azione affermativa, la maggior parte degli elettori registrati come

asiatici americani sostiene le politiche di affermazione positiva. [...] E anche gli immigrati asiatici conservatori che chiedono di rendere incostituzionale la selezione degli studenti anche sulla base di un criterio etnico in realtà non vogliono negare opportunità agli altri: dal loro punto di vista stanno solo cercando di garantire più opportunità per tutti. Credono nel sogno americano, un Paese in cui sono immigrati perché aderiscono al suo credo: chi va avanti lo fa sulla base del talento, del duro lavoro e della determinazione. Pensano che la loro provenienza non dovrebbe rappresentare né un vantaggio né uno svantaggio e si battono per tutelare i loro figli nati negli Stati Uniti e che hanno visto lavorare sodo, seguire le regole, ma in alcuni casi essere respinti dalle migliori università. Per questo sono allineati con conservatori come Edward Blum, la Students for Fair Admissions, e l'amministrazione Trump nella lotta per smantellare le azioni affermative.

Quanti saranno gli asiatici americani che sceglieranno di schierarsi con i conservatori come Blum e Trump dipenderà dalla loro maggiore o minore capacità di riconoscere la debolezza intrinseca di tutte le minoranze, non solo quella asiatica.

Tratto da: J. Lee, *Asian Americans, Affirmative Actions and the Rise in Anti-Asian Hate*, in «Dædalus, the Journal of the American Academy of Arts & Sciences», 150 (2) 2021.

Traduzione di Francesca Nicola.

Jennifer Lee

insegna sociologia e scienze sociali presso la Columbia University.

Le borse di studio negli Stati Uniti.

Dati e statistiche

di ThinkImpact

Punti salienti:

-
- Nel 2020 il 58% delle famiglie statunitensi ha ricorso a borse di studio per pagare l'università. Complessivamente, borse di studio e sovvenzioni hanno contribuito a pagare il 19% dei costi del college.
- Si stima che esistano siano circa 1,7 milioni di borse di studio private.
- La più importante borsa di studio federale è Pell Grant, che fornisce aiuti economici a 7,5 milioni di studenti.
- Il 16% degli studenti ottiene una borsa di studio statale, mentre il 13% una privata.
- 8,8 miliardi di dollari sono stati assegnati in borse di studio basate sul bisogno.
- Gli studenti bianchi hanno una probabilità del 14,2% di ottenere una borsa di studio, mentre quelli appartenenti a minoranza l'11,2%.
- Il 5% degli studenti riceve borse di studio sufficienti a coprire il 100% dei costi.
- Il 7% degli studenti riceve abbastanza per coprire il 90% dei costi.
- Il 9% degli studenti riceve fondi sufficienti per coprire il 75% dei costi.
- L'8% degli studenti riceve aiuti per coprire il 50% dei costi.

Destinatari delle borse di studio

-
- Il 4% delle borse di studio viene assegnato a studenti con un GPA (media dei voti) da 3,5 a 4.
- Il 30% a studenti con un GPA da 3.0 a 3.4.

- Il 5% a studenti con un GPA inferiore a 2,4.
- Oltre il 66% degli studenti con punteggi SAT e ACT superiori alla media riceve borse di studio private.
- Il 17% degli studenti STEM contro il 12,1% degli studenti non STEM ha ricevuto borse di studio.
- Le probabilità che uno studente bianco ottenga una borsa di studio sono del 14,2%, mentre le probabilità per gli studenti di minoranza sono dell'11,2%.
- Le probabilità che uno studente nero vinca una borsa di studio è dell'11,4%, del 9,1% per gli studenti ispanici e del 10,5% per gli studenti asiatici.
- Gli studenti a reddito medio hanno vinto il 13,8% delle borse di studio rispetto al 10,6% degli studenti a basso reddito.
- L'8% delle borse di studio è stato assegnato a studenti con reddito elevato.
- Il 10% degli studenti delle scuole private vince borse di studio private del valore di 2.631 dollari.
- Il 3% degli studenti delle scuole pubbliche vince borse di studio private del valore di 3.463 dollari.

Borse per merito

-
- Nel 2007 - 2008 il 14% degli studenti ha ricevuto borse per merito.
- Lo studente medio ha ricevuto 4.700 dollari.
- Nel 2019-2020, il 22% degli studenti universitari ha ricevuto aiuti al merito.
- Il 25% degli studenti delle istituzioni private ha ricevuto borse

per merito.

- Solo il 18% degli studenti delle università pubbliche ha ricevuto queste borse di studio.
- Il 56% delle università moderatamente selettive ha garantito borse di studio per merito, contro il 28% dei college meno selettivi.
- Il 35% delle università più selettive ha offerto borse di studio basate sul merito.
- Il 24% delle università del Sud-est del Paese ha fornito aiuti al merito.

Borse per bisogno

-
- Nel 2007-2008, il 37% degli studenti ha ricevuto borse di studio basate sulla necessità economiche.
- Nel 2015, oltre 8,8 miliardi di dollari sono stati assegnati in borse di studio basate sui bisogni.
- La sola California ha una spesa per borse di studio basata sui bisogni di oltre 1,8 miliardi di dollari, segnando un aumento del 37,2%.
- Dal 2012 in poi, il New Hampshire e la Georgia hanno speso 0 dollari in borse di studio basate sulle necessità.
- Nel 2017, 20 Stati hanno preso in considerazione 40 atti legislativi in materia di borse di studio basate sui bisogni.

ThinkImpact è una organizzazione che fornisce statistiche, tendenze e dati relativi all'istruzione e alla carriera negli Stati Uniti.

<https://www.thinkimpact.com/scholarship-statistics/>

Sono come me, ma non sono uguali a me

52

SCUOLA / Sono come me, ma non sono uguali a me

Merito, eguaglianza di opportunità, eguaglianza di risultati, sono concetti utili ma problematici, soprattutto quando vengono applicati agli studenti.

di Roberto Trincherò

Nel 1958, il sociologo e scrittore di fantascienza inglese di ispirazione laburista Michael D. Young pubblicò il libro *The Rise of Meritocracy*. Nel testo, l'autore descriveva una distopia in cui un'ipotetica società del futuro sceglieva la sua classe dirigente non per ascrizione, censo, sorte o consenso, ma sulla base di un parametro definito dalla somma del quoziente intellettivo della persona (misurato con test di intelligenza ripetuti) e dell'impegno da lui profuso nello svolgimento di specifiche attività. Tale parametro era definito "merito" e rappresentava una perfetta sinergia tra le "doti di natura" del soggetto (così come allora era definita l'intelligenza) e il suo investimento personale nel mondo. Young descriveva come, ben presto, quella che poteva sembrare un'idea formidabile per ridurre le disuguaglianze e dare a tutti le medesime opportunità di accedere ai posti di comando, diventava un'arma di chi deteneva il potere per selezionare e premiare

La ricerca / N. 24 Nuova Serie. Maggio 2023



Cerimonia di laurea in Spagna
(foto Wikicommons).



solo soggetti compatibili con la loro idea di merito: definendo cosa fosse l'“intelligenza” e cosa fosse l'“impegno” era possibile escludere in maniera insindacabile e oggettiva tutti coloro che non rientravano in questi parametri e formare una classe dirigente di “omologati”, in grado di autoreplicarsi all'infinito senza possibilità di ricambio. Il romanzo finiva con una gigantesca e sanguinosa rivolta degli esclusi contro la dittatura dei “meritevoli”.

Quando la definizione fa la differenza

—
La distopia di Young mette a nudo una serie di problemi chiave: chi definisce il “merito”? Sulla base di quali parametri? A quale scopo? Per *escludere* le persone o per *includerle*? Mai come in questo caso, la definizione del termine, sul piano *concettuale* (cosa vuol dire) e sul piano *operativo* (come si quantifica), è importante, perché assegna a esso un senso e ne fa uno strumento di emancipazione o di oppressione.

Recita l'articolo 34 della Costituzione: «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e *meritevoli*, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso». L'articolo è breve ma ricchissimo. Anzitutto sottolinea che *tutti*, senza distinzioni di nessun tipo, devono accedere per *almeno* otto anni a un'istruzione inferiore obbligatoria e gratuita. Sottolinea poi che coloro che si dimostrano capaci e meritevoli hanno *diritto* di raggiungere i gradi più alti degli studi, anche usufruendo di provvidenze attribuibili previo superamento di un concorso volto ad accertare il possesso di *entrambe* le qualità. Parlando di soggetti «capaci e meritevoli», l'articolo usa infatti i due concetti ritenendoli indipendenti e questo significa che il merito non può essere definito in termini di capacità possedute (come nella distopia di Young, dove una delle due componenti era costituita dall'intelligenza). E allora come definirlo? Come hanno sottolineato Barrotta¹, Sen², Duru-Bellat³, Xodo⁴, la questione è problematica, perché il termine

ha molteplici sfaccettature e risente di un dibattito secolare caratterizzato dagli apporti di più discipline. Rimanendo su un piano puramente linguistico, per il dizionario Treccani il termine “merito” deriva dal latino *meritum*, a sua volta derivato da *merere*, ossia meritare, di essere cioè degno di lode, di premio o anche di castigo: premiare, punire, trattare secondo il merito. In genere il termine viene usato con accezione positiva e indica il diritto che, con le proprie opere o le proprie qualità, si è acquisito all'onore, alla stima, alla lode, oppure a una ricompensa, in relazione e in proporzione al bene compiuto. La definizione porta con sé due importanti corollari: a) il merito si ottiene con le proprie opere o le proprie qualità, quindi deriva dal *mettere a frutto* una capacità posseduta; b) il merito si misura in proporzione al bene compiuto, quindi è necessario un principio etico che definisca tale “bene”. In sintesi, il merito fa riferimento all'impegno del soggetto nel compiere azioni considerate positive all'interno un sistema di valori (ciò che riteniamo desiderabile) e non ha senso al di fuori di esso. Calato in un contesto di istruzione, è necessario chiedersi: cosa riteniamo desiderabile in un allievo o in un'allieva? Quali sono le qualità che - fatte salve le capacità per affrontarli - gli o le danno diritto al sostegno economico per gli studi superiori?

Un primo elemento può far riferimento alla buona volontà e all'operosità del soggetto. Un ragazzo o una ragazza che dimostra capacità e impegno nell'applicarle nello studio ha diritto agli studi superiori anche se proviene da una situazione familiare, sociale, economica, culturale meno favorevole o disagiata. *L'atteggiamento* che il soggetto mette nello studio e nel lavoro è quindi un elemento chiave per definire il merito. Atteggiamenti di interesse, curiosità, disponibilità, apertura, riflessività, responsabilità, tenacia, collaborazione, accuratezza, costituiscono buoni modi di porsi nei confronti dello studio e sono indicatori della volontà della persona di impegnarsi per mettere a frutto le proprie capacità. Valorizzare buona volontà, operosità, impegno è importante e motivante, laddove invece trattare allo stesso modo chi si impegna e chi non si impegna costituisce una forma di discriminazione (verso chi si impegna) e una fonte di demotivazione, perché veicola



messaggi del tipo “l’impegno non dà vantaggi, quindi inutile metterlo in atto”. Dove i soggetti scelgono liberamente di investire il proprio tempo e le proprie risorse cognitive nello studio - sia perché credono nel valore intrinseco di ciò che fanno, sia perché si aspettano dei vantaggi da questo - lì esiste un impegno che va premiato.

Un secondo aspetto fa riferimento al fatto che buona volontà e operosità si esplicano in un contesto sociale: siamo tutti inseriti in una rete di rapporti interpersonali che abbraccia ogni aspetto della nostra vita. Quindi l’impegno deve trovare espressione in tale contesto, contribuendo a costruirlo e mantenerlo. Il principio di solidarietà presente nella Costituzione (Art. 2) recepisce e sottolinea la dimensione sociale dell’essere umano. Il merito è un merito solidale, una condizione di pregio e di valore utile per concorrere «al progresso materiale o spirituale della società» (Art. 4) e assume quindi connotazione positiva se non porta solo vantaggi al soggetto

che “merita” ma a tutto il suo gruppo di riferimento.

I paradossi della meritocrazia

— Ragionare sul “merito” ha quindi una funzione positiva: invita a adottare un quadro di ricompense per chi, messo nelle condizioni opportune, decide di impegnarsi per mettere a frutto le proprie capacità, farle crescere, renderle disponibili in un contesto sociale. Il merito è utile e desiderabile in un’ottica sociale e non puramente individualista.

La distopia di Young diventa reale quando la definizione di “merito” è ambigua o viene prodotta e utilizzata strumentalmente da parte di qualcuno per escludere qualcun altro. Nella sua accezione originaria, il termine “meritocrazia” definisce il principio di giustizia che postula che ognuno debba essere ricompensato o valorizzato in funzione dei propri meriti. Secondo questo principio, è legittimo dare premi e valutazioni migliori agli studenti che dimostrano

↑ Una torta per la festa di laurea (foto Wikicommons).

prestazioni migliori e offrire attività più stimolanti a coloro che imparano più rapidamente⁵. Il principio esisteva già nella Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino del 1789 (Art. 6: «Tutti i cittadini [...] sono ugualmente ammissibili a tutte le dignità, posti ed impieghi pubblici secondo la loro capacità, e senza altra distinzione che quella delle loro virtù e dei loro talenti»), per ovvi motivi: in una società in cui le risorse venivano distribuite secondo il criterio dell'iscrizione, rifarsi al criterio della "virtù e dei talenti" era rivoluzionario e metteva in discussione tutto il sistema delle diseguaglianze sociali. Anche nelle rivisitazioni degli anni successivi alla seconda guerra mondiale⁶ l'idea alla base della meritocrazia era di evitare che gli allievi provenienti dai ceti meno abbienti fossero sistematicamente penalizzati dalla carenza di risorse economiche, culturali e sociali: in un mondo dove devi investire precocemente le tue risorse in un lavoro che ti consenta di sopravvivere, il tuo talento non potrà mai emergere nello studio, a meno che lo Stato non ti dia la possibilità di farlo. Il principio

dell'*eguaglianza delle opportunità* nasce proprio per rendere possibile alle allieve e agli allievi dotati di capacità e merito di continuare gli studi qualunque fosse il loro ceto di origine, allo scopo di ridurre nel lungo periodo le differenze di opportunità dovute allo status di nascita⁷ e liberando i giovani dal vincolo di occupare le stesse posizioni sociali dei genitori, a prescindere dalle loro capacità e dall'impegno profuso nei compiti. Questo tipo di visione, pur ritenendo inevitabile l'ineguaglianza sociale nell'accesso alle risorse (in questo caso quelle che servono per gli studi superiori), cerca almeno di regolarla con un principio di giustizia che la renda maggiormente accettabile⁸: le diseguaglianze dovute all'iscrizione e al censo sono "ingiuste", quelle dovute alle minori capacità o allo scarso impegno sono "giuste".

L'eguaglianza delle opportunità non garantiva comunque l'*eguaglianza dei risultati*: in una competizione in cui tutti hanno le stesse opportunità, chi ha più probabilità di vincere è chi ha più strumenti per reggere la competizione e cogliere le opportunità date, oppure chi

↓
La pubblicazione dei risultati degli esami a Tokyo (foto Wikicommons).



parte da una posizione avvantaggiata (es. soggetti che vengono da famiglie con un buon livello socio-economico-culturale o che hanno frequentato buone scuole di base). Tutti gli altri, solo perché partono in svantaggio, rischiano di essere bollati alla fine del percorso come incapaci o non meritevoli. L'eguaglianza delle opportunità rischia quindi di legittimare la posizione di superiorità dei primi e la posizione di inferiorità dei secondi, dando a questa giustificazioni "oggettive"⁹. Un sistema di questo tipo è solo apparentemente "meritocratico": nella realtà non fa altro che perpetuare le differenze sociali di partenza, mascherandole come "espressione del merito". Una soluzione possibile è affiancare al principio di eguaglianza delle opportunità anche il principio dell'*eguaglianza dei risultati*¹⁰, puntando ad esempio su una formazione scolastica che faccia raggiungere a tutti (o comunque al maggior numero possibile di allievi) un determinato standard di esiti, dando a ciascun allievo e a ciascuna allieva ciò che gli serve, secondo i bisogni che esprime.

Le distorsioni nell'eguaglianza dei risultati

Anche l'eguaglianza dei risultati ha i suoi problemi: cosa vuol dire eguaglianza dei risultati? In cosa consistono questi "risultati"? Sono costituiti da *voti* o da *apprendimenti*? Prendere come indicatore di successo il voto, senza preoccuparsi di stabilire e condividere con gli studenti tabelle di corrispondenza non ambigua tra voti conseguiti e obiettivi di apprendimento raggiunti, fa correre il rischio di generare dinamiche negative: a) se è il docente che decide il voto sulla base di criteri non chiari agli studenti, il voto stesso diventa una sorta di elargizione o portato della sorte, che dipende da cause non controllabili dallo studente; b) se docenti differenti usano in modo differente la scala di valutazione, il voto conseguito diventa una questione aleatoria: capitare con un docente generoso renderebbe paradossalmente più "meritevoli"; c) se gli studenti focalizzano la loro attenzione sul conseguimento del voto possono perdere di vista gli apprendimenti effettivi, studiando più per la prestazione del momento che non per l'effettiva padronanza di quanto acquisito.

In aggiunta, anche laddove esistesse

un sistema oggettivo di rilevazione dei risultati, un allievo che partisse a inizio anno scolastico da un livello più basso rispetto a un altro e che arrivasse al termine dell'anno scolastico allo stesso livello, avrebbe ottenuto gli stessi risultati in uscita dell'altro ma - probabilmente - a seguito di un impegno e un investimento di risorse molto più alti, quindi chi dei due avrebbe in quel caso maggior *merito*?

Altro aspetto di cui tenere conto è la tendenza umana a valutare le proprie capacità in maniera relativa, utilizzando gli altri come termini di paragone¹¹. Se questo genera da un lato sentimenti di soddisfazione quando gli allievi si rendono conto che i compagni sono meno bravi di loro, ne genera anche molti di frustrazione quando accade il contrario. Cercare di combattere le diseguaglianze sociali operando per portare tutti gli allievi a omologarsi a uno standard unico di "merito" aumenterebbe potenzialmente tale frustrazione, perché tale omologazione richiederebbe agli allievi di investire risorse in obiettivi che potrebbero non sentire propri, li porterebbe a confrontarsi con modelli troppo distanti da loro e a focalizzarsi non su ciò che hanno o che sanno fare bene, ma su ciò che a loro manca o non sanno fare. In aggiunta, la tensione verso l'omologare tutti a standard di merito predefiniti porterebbe alla negazione e devalorizzazione delle differenze individuali, che invece sono importanti, perché danno forza e potenziale innovativo alla società.

Quindi, il criterio di valutazione dei risultati non dovrebbe essere l'aderenza a uno standard o una posizione in graduatoria, ma la propria crescita personale nel tempo e la propria capacità di apprendere dai propri errori e di non ripeterli, facendo emergere e valorizzando i propri interessi e i propri talenti. Agganciando il merito alla crescita personale dei soggetti e allo sviluppo delle proprie potenzialità e inclinazioni, lo si aggancia al loro *senso di autoefficacia*, ossia alla loro convinzione nella propria capacità di mettere in atto le azioni necessarie per ottenere i risultati che desiderano e per esercitare il controllo sulla propria motivazione, comportamento e ambiente sociale¹² e alla loro *autostima*, facendolo diventare fonte di gratificazione e autorealizzazione, più che di possibile insoddisfazione generata da continui paragoni con altri che forse

sono come noi, ma non sono *uguali* a noi.

Per tutti questi motivi il merito non andrebbe descritto con voti o graduatorie, bensì sulla base di giudizi analitici riferiti a comportamenti, scelte, atteggiamenti dei soggetti, che descrivano livelli di partenza e traiettorie evolutive individuali, astenendosi da confronti comparativi. Le descrizioni dovrebbero dare conto di come evolvono le capacità dei soggetti man mano che acquisiscono nuovi metodi di lavoro, di come evolvono gli atteggiamenti nei confronti dei compiti, di come evolve la consapevolezza dello studente delle proprie potenzialità e limiti.

Merito e agentività

L'impegno e l'azione collaborativa in contesti sociali sono elementi positivi associati al merito, ma nei percorsi di istruzione impegnarsi e collaborare non è sufficiente, bisogna raggiungere gli obiettivi prefissati. Il merito deriva dall'impegno solo se questo porta alla riuscita, al risultato, al compimento di quanto iniziato (il "bene compiuto"). Questa condizione di successo nelle proprie azioni intenzionali è definita dal concetto di *agentività* (*agency*), ossia la capacità dei soggetti di intervenire in senso causale sulla realtà, operando sia sul proprio mondo interno sia sull'ambiente esterno e trasformando entrambi in funzione delle proprie *anticipazioni*, ossia delle proprie previsioni sugli eventi futuri¹³. Essa richiede la capacità di focalizzare uno scopo preciso e di identificare le azioni idonee per raggiungere gli obiettivi che ne derivano.

Il successo nelle proprie azioni intenzionali è però condizionato dal contesto in cui ci si trova. Per giungere al risultato non basta *saper* agire e *voler* agire, è necessario anche *poter* agire, ossia non avere ostacoli esterni all'espressione della propria capacità e impegno. Questo implica due cose: a) per giungere al successo è necessario che siano presenti le giuste condizioni sociali, ossia non vi sia qualcosa o qualcuno che agisca *contro*; b) che il successo non sia il successo di uno contro il gruppo (altrimenti vi sarà sempre chi renerà contro), ma il successo di tutto il gruppo che ha contribuito al suo verificarsi. Essendo tutti noi inseriti in una rete dinamica di relazioni, l'agentività è sempre una co-agentività:

gli obiettivi non si raggiungono da soli ma con i gruppi di riferimento in cui ci si trova ad agire, aiutando ed essendo aiutati. Ragionare sulla co-agentività invita a non vedere gli altri come rivali ma come risorse per il raggiungimento dei propri obiettivi individuali: ciò che non possiamo da soli possiamo farlo insieme, servendosi della forza del gruppo e dell'eterogeneità delle sue idee. Il perseguire obiettivi individuali può essere compatibile con il perseguire obiettivi del gruppo: il singolo può dare al gruppo la forza e le idee che servono per raggiungere gli obiettivi collettivi, il gruppo aiuta il singolo a raggiungere quelli individuali sapendo che sono funzionali al raggiungimento di quelli collettivi.

Il merito come proprietà del gruppo in cui il soggetto è inserito

Se il gruppo non è un ostacolo per l'auto-realizzazione individuale ma un mezzo per facilitarla, il concetto di merito passa dall'essere una proprietà del singolo a una proprietà del gruppo in cui il soggetto è inserito e che lo supporta nell'ottenere i suoi successi. Dove il gruppo funziona, grazie ai contributi coordinati dei singoli, il merito prende forma nell'impegno che i singoli approfondono per mettere a frutto (e migliorare) le capacità di *tutti* i membri del gruppo, consentendo al gruppo di ottenere dei risultati di cui tutti i membri possono beneficiare. In tal modo, la tensione verso il merito non è più una partita giocata *contro* l'altro, ma *con* l'altro. L'altro non è più il rivale, la minaccia, l'ostacolo al proprio raggiungimento del merito, ma una risorsa per ottenerlo. Se il successo non è più una proprietà del singolo ma del gruppo in cui il singolo è inserito, la cooperazione e l'integrazione sinergica delle differenze all'interno del gruppo diventano non solo possibili, ma indispensabili per l'acquisizione del merito e le differenze individuali (di metodo, di atteggiamento, di consapevolezza) diventano una risorsa, anziché un problema.

La forza nel gruppo non sta nel costruire l'omogeneità dei suoi partecipanti ma nella sua capacità di tenere insieme e far lavorare in modo complementare, sinergico e vicendevolmente rafforzante le varie eterogeneità. L'aver un sistema di valori condiviso è un elemento chiave

per fornire una base di interazione tra soggetti potenzialmente uno diverso dall'altro, ed elementi chiave sono anche la disponibilità dei singoli all'ascolto, al rispetto degli altri, alla comprensione delle loro buone ragioni, alla cooperazione, alla flessibilità cognitiva. Il gruppo funziona perché vive degli apporti di tutti coloro che hanno interesse, piacere e sincera motivazione nel farlo funzionare, e più questi apporti sono eterogenei, più il gruppo ha strumenti ed energie per crescere e per far crescere i singoli.

Anche qui, l'adozione di una prospettiva di merito non ha come scopo quello di promuovere una competizione tra gruppi in luogo di una competizione tra singoli, ma di promuovere una crescita del gruppo con l'apporto di tutti i suoi membri, anche predisponendo un sistema di ricompense per i gruppi che l'hanno ottenuta. Nella pratica scolastica questo significa premiare un'intera classe se questa ha dimostrato aggettività nel promuovere il successo di tutti i singoli membri, e premiare un intero team insegnante se ha dimostrato aggettività nel promuovere il successo di tutti i sin-

goli allievi. Il merito del gruppo ritorna sui singoli come riconoscimento del proprio valore e dell'importanza del proprio contributo.

Passando da un concetto di merito come proprietà individuale a uno di merito come proprietà di un gruppo si danno quindi agli allievi (e agli insegnanti) messaggi molto precisi legati alla socialità, alla cooperazione, alla presa in carico dei più deboli, alla valorizzazione di talenti disparati come mezzo per servire i contesti sociali ed esserne serviti (e non per asservirli, come accadeva nella distopia di Young).

Alcune conclusioni

— Ragionare sul merito può essere utile e funzionale. Anzitutto ci porta a chiederci quali sono i criteri che dovrebbero essere utilizzati per allocare in modo equo le risorse pubbliche destinate alla valorizzazione delle persone dotate di capacità, anche laddove non nascano e crescano in contesti in grado di farli emergere senza aiuti esterni. Ci porta poi a chiederci quali siano gli elementi che consideriamo

↓
Cerimonia di laurea in Polonia (foto Wikicommons).



desiderabili in un allievo (e che quindi lo rendono “meritevole” di proseguire il suo cammino di studente) e quali non lo siano. Nella distopia di Young è meritevole chi ottiene punteggi alti in test di intelligenza ripetuti periodicamente e si impegna attivamente nei compiti assegnati, ma è davvero questo che vogliamo? La meritocrazia che egli descrive non è differente da un’aristocrazia: seleziona “cervelloni” e non forma persone intelligenti, esclude le persone dalle decisioni e non le include, premia chi è omologato o in linea con gli standard definiti da chi detiene il potere e ignora gli altri. L’eguaglianza delle opportunità e l’eguaglianza dei risultati non fanno molto meglio: mantenendo l’accento sulla competizione più che sulla cooperazione, fanno sì che comunque a primeggiare siano quelli che partono da livelli più alti e che riescono a superare gli altri, anziché quelli che si impegnano per far emergere i propri talenti, coltivarli, migliorarli e metterli a disposizione del gruppo in cui sono inseriti.

Come uscirne? Superando la necessità dell’eguaglianza e della standardizzazione a tutti i costi, trasferendo la competizione con gli altri su un piano di competizione con sé stessi (impegnarsi per migliorare) e ridefinendo il merito come proprietà collettiva anziché individuale. In tal modo, il miglioramento dell’individuo diventa una risultante del miglioramento del gruppo di cui fa parte, miglioramento che a sua volta è innescato da quello dell’individuo stesso, secondo un processo che si autoalimenta. Tale miglioramento non viene valutato sulla base di parametri assoluti ma di parametri derivati da un quadro valoriale esplicito e condiviso, che aiuti nel decidere cosa è desiderabile e cosa non lo è (senza di questo anche i gruppi devianti purché dotati di agentività possono risultare estremamente meritevoli). Allocare risorse scarse sulla base del merito diventa così una forma di dialettica tra gruppi che si confrontano e operano negoziazioni sociali. Il sistema di valori condiviso prende forma in un sistema di diritti applicabili a tutti, “meritevoli” e non, e questa è, in buona sostanza, l’essenza stessa di una società democratica.

Calato in un’ottica di istruzione, una scuola che “merita” è una scuola che costruisce gruppi e aggregazioni efficaci,

che includono i singoli, li educano a un sistema di valori condiviso, li migliorano e li aiutano a scoprire e costruire progressivamente i propri talenti in modo che, attraverso questi, possano a loro volta migliorare i rispettivi gruppi di appartenenza. Un allievo che “merita” è un allievo pienamente inserito in questo processo, che cresce grazie al gruppo e promuove la crescita del gruppo stesso. I talenti del singolo lavorano per il gruppo, i talenti del gruppo lavorano per il singolo, perché gli altri sono come me, ma (per fortuna) non sono uguali a me.

NOTE

1. Cfr. P. Barrotta, *I demeriti del merito. Una critica liberale alla meritocrazia*, Rubbettino, Soveria Mannelli 1999.
2. Cfr. A. Sen, *Merit and Justice*, in K. Arrow et al (a cura di), *Meritocracy and Economic Inequality*, Princeton University Press, 2000, pp. 5-16, consultabile all’indirizzo <http://assets.press.princeton.edu/chapters/s6818.pdf>.
3. Cfr. M. Duru-Bellat, *L’inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie*, Seuil, Paris 2006.
4. Cfr. C. Xodo, *Merito, meritocrazia e pedagogia*, in «Studium Educationis», n. 1, 2017, pp. 9-36.
5. Cfr. M. Crahay, *L’école peut-elle être juste et efficace?*, De Boeck, Bruxelles 2000.
6. Cfr. F. Butera, *La meritocrazia a scuola: un serio ostacolo all’apprendimento*, in «Psicologia Sociale», n. 3, settembre-dicembre 2006.
7. Cfr. Duru-Bellat, *L’inflation scolaire* cit.
8. Cfr. Butera, *La meritocrazia a scuola* cit.
9. Cfr. M.J. Sandel, *La tirannia del merito*, trad. it. E. Marchiafava, Feltrinelli, Milano 2021.
10. Cfr. Crahay, *L’école peut-elle être juste et efficace* cit.
11. Cfr. Butera, *La meritocrazia a scuola* cit.
12. A. Bandura, *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, in «Psychological Review», 84, 1977, pp. 191-215.
13. A. Bandura, *Self-efficacy mechanism in human agency*, in «American Psychologist», 37, 1982, pp. 122-147.

Roberto Trincherò

è ordinario di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell’Educazione, Università degli studi di Torino. È direttore del CIFIS, Centro Interateneo di Interesse Regionale per la Formazione degli Insegnanti Secondari del Piemonte, e presidente di SAPIE, Società per l’Apprendimento e l’Istruzione informati da Evidenze.

È più facile che i dispettosi siate voi

Di fronte alla difficile definizione di un concetto complesso come quello di merito, il sistema d'istruzione tende a scegliere la comoda strada di una valutazione che rischia di impoverire i processi di insegnamento e apprendimento e di riprodurre le disuguaglianze esistenti.

di Cristiano Corsini

Cosa significa merito? Rispondere a questa domanda non è affatto facile. Secondo Amartya Sen¹, come già ha ricordato chi mi ha preceduto su questo numero, tra le molte virtù che possono essere riconosciute all'idea di merito sicuramente non rientra la chiarezza. Come evidenziato in diversi lavori², il termine si presta a molteplici interpretazioni, dato che in esso tendono a convergere, in maniera poco trasparente e spesso confusa, aspetti assai diversi tra loro e non facilmente definibili. Tra questi, vale la pena citare la competenza, l'intelligenza, la perseveranza, il talento, le difficoltà superate.

L'opacità del merito

A dispetto della sua opacità (o forse a causa di essa), il ricorso al termine, da sempre piuttosto frequente, è andato via via intensificandosi nel corso dell'ultimo quindicennio, ovvero nel lasso di tempo trascorso dalla grande crisi economico-finanziaria del 2007 al 2022, anno in cui il Ministero dell'Istruzione diventa dell'Istruzione e del Merito (MIM). Con la crisi, l'ulteriore contrazione di investimenti e opportunità si è accompagnata, nel discorso pubblico, all'urgenza di premiare individui e contesti meritevoli o eccellenti, in modo da evitare di sperperare preziose risorse. Si sono così consolidati, in campi come l'istruzione e la ricerca, meccanismi di rendicontazione e controllo della qualità del lavoro svolto da scuole e università, con lo sviluppo delle funzioni assegnate a INVALSI e ANVUR.

Pertanto, sebbene l'opacità del significato di "merito" nel corso di questi anni non si sia affatto attenuata, il fatto che la parola nel 2022 sia stata impiegata per definire il Ministero dell'Istruzione non appare affatto casuale. Infatti, i legami tra merito e educazione e, in particolare, tra merito, apprendimento e valutazione, giocano da sempre un ruolo rilevante nel ricorso al termine. Va considerato che in campo educativo assume una particolare importanza l'elemento che è impiegato più spesso per definire il merito, ovvero la performance, intesa come dimostrazione di capacità, abilità, padronanza e, dunque, avvenuto apprendimento. In parole povere, a misurare il merito in ambito scolastico e universitario sono sostanzialmente i voti, ovvero le sintesi ordinali (generalmente numeriche) che esprimono la valutazione delle conoscenze messe in mostra e consentono di stabilire una gerarchia all'interno di individui o contesti.

È vero che, considerato quanto evidenziato rispetto alla complessità del concetto di merito, il ricorso alla mera prestazione non può bastare a definire più o meno meritevole

un individuo, dato che quella prestazione andrebbe associata alla storia personale, all'impegno profuso, alle difficoltà superate ecc. Tuttavia, la tendenza a schiacciare sulla valutazione della performance la definizione di merito ha indubbiamente i suoi vantaggi. In primo luogo, questa ipersemplicificazione consente di risparmiare risorse cognitive. Infatti, prendere in considerazione altre dimensioni - come l'impegno profuso, le condizioni di partenza, le difficoltà incontrate - renderebbe molto più articolato il processo di valutazione. In secondo luogo, la definizione performativa di merito, presentandosi come chiara, immediata e oggettiva, consente di attribuire esclusivamente ai singoli individui le responsabilità di ineguaglianze³ che in realtà agiscono a livello più generale, finendo con l'assolvere il sistema sociale ed economico. D'altro canto, i numeri permettono di posizionare individui (il singolo studente) o contesti (la singola scuola nel *ranking* Eduscopio, il singolo dipartimento universitario nelle classifiche di eccellenza ANVUR) entro graduatorie percepite come oggettive e, dunque, indipendenti da altri fattori che non siano sotto il controllo degli individui e dei contesti sotto esame.

Merito e educazione

—
L'identificazione "educativa" tra prestazione e merito, incentrata sul ricorso a una valutazione espressa numericamente, è un elemento centrale nella costruzione dell'ideologia meritocratica. Non è un caso che nel 1958 Michael Young, uno dei primi a usare il termine meritocrazia, assegni nel suo lavoro *The Rise of the Meritocracy (1870-2033). An Essay on Education and Equality* alla valutazione in ambito educativo un ruolo fondamentale nella costruzione di una società distopica (meritocrazia è un termine che nasce con un significato negativo). Nel testo, infatti, il merito trova una compiuta misura solo dopo che vengono applicati anche in campo sociale ed economico metodi di selezione impiegati dalle scuole, dove grazie all'uso dei test gli esami sono percepiti come oggettivi e dunque più affidabili delle vecchie forme di valutazione. Nella distopia di Young è dunque l'istruzione che impone un modello di accertamento selettivo alla società, e lo fa per mezzo di una definizione di merito incentrata su meccanismi di misurazione e valutazione che agisco-

no in ambito scolastico. Appena tre anni prima dell'uscita di *The Rise of the Meritocracy*, Aldo Visalberghi, in *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, un saggio pubblicato presso Edizioni di Comunità (la casa editrice di Adriano Olivetti, la stessa che avrebbe tradotto, nel 1962, il lavoro di Young), mette in guardia da un uso dei test e della misurazione in ambito educativo mirante a «istituire una sorta di classismo o castalismo aggiornato»⁴. Più recentemente, le analisi empiriche condotte nel già citato lavoro di Benadusi e Giancola evidenziano come, mentre l'eguaglianza e il bisogno determinano cosa è giusto nelle relazioni docenti-studenti (attenzione e cura), il concetto di merito tende a stabilire cosa sia giusto e ingiusto in ambito valutativo.

La misurazione del rendimento scolastico è dunque considerata il fattore determinante, se non quello esclusivo, per stabilire chi è meritevole e chi no. Questo processo impedisce di pervenire a una valida ed equa definizione operativa del merito. Sul fronte della validità, come indicato, siamo di fronte a un'evidente ipersemplicificazione, un tradimento della complessità e della multidimensionalità del merito. Dal punto di vista dell'iniquità, in una società caratterizzata da forti disuguaglianze, l'identificazione tra merito e livello degli apprendimenti tende inevitabilmente a premiare chi parte da una condizione privilegiata. La correlazione tra livello degli apprendimenti e stato socio-economico non è certo un fenomeno nuovo⁵ e rappresenta la dichiarazione di resa di un sistema che, di fronte alla difficoltà di rintracciare l'*archè* del merito, preferisce rifugiarsi nel *kratos*, finendo col legittimare le disuguaglianze esistenti per mezzo di una misurazione apparentemente oggettiva. Oggi come ieri non è difficile concordare con quanto rilevato dai ragazzi di Barbiana: «Voi dite d'aver bocciato i cretini e gli svogliati. Allora sostenete che Dio fa nascere i cretini e gli svogliati nelle case dei poveri. Ma Dio non fa questi dispetti ai poveri. È più facile che i dispettosi siate voi»⁶.

Merito e valutazione degli apprendimenti

—
In campo educativo, la scelta di valutare per stabilire il merito di individui e contesti imbrogli non poco un'operazione che è già ingarbugliata di suo. Va

alone	influenza di elementi non pertinenti
stereotipia	forte incidenza di giudizi precedenti (fissità valutativa)
contagio	influenza del giudizio altrui
contraccolpo	modificazione della didattica in funzione della valutazione
distribuzione forzata	forzatura delle differenze individuali entro uno schema prefissato
successione/contrasto	sovrastima o sottostima sulla base del confronto con altri soggetti
pigmaliione	adeguamento dell'apprendimento alle aspettative di chi insegna

Tabella 1. Distorsioni, errori e dinamiche da tenere in considerazione nel processo valutativo.

considerato infatti che valutare gli apprendimenti è un processo articolato, nel quale, non avendo a che fare con misure dirette, siamo costretti a cercare indizi svolgendo prove. Pertanto, la tendenza a complicare ulteriormente le cose per esprimere approssimativi giudizi moralistici sul merito di una studentessa o di uno studente può essere a buon diritto considerato uno dei disturbi specifici dell'insegnamento più diffusi.

La storia della docimologia riporta numerose testimonianze sulla difficoltà di pervenire a valutazioni valide e affidabili. Tra le più note, spicca senza dubbio la sintesi offerta nella prima età del Novecento da Henri Piéron sulle differenze nei voti assegnanti da membri delle commissioni degli esami di Stato in Francia. Il lavoro sottolineava come, per tutti gli ambiti disciplinari, membri diversi della commissione giungessero a esprimere sullo stesso e identico elaborato valutazioni tra loro estremamente distanti. Come sappiamo, tali scarti possono essere dovuti sia alla tendenza ad attribuire diverso valore allo stesso elemento della prestazione (un determinato errore di grammatica o di calcolo può essere considerato più o meno importante a seconda di chi valuta), sia alla propensione a cogliere con maggior frequenza un certo elemento (un determinato errore di grammatica o di calcolo ha maggiori possibilità di essere percepito e rilevato dal docente che attribuisce a esso maggiore importanza). Sappiamo che lo sguardo di chi misura e valuta è uno sguardo orientato e, in assenza di

una chiara e trasparente esplicitazione dei criteri che guidano la rilevazione, il processo ha notevoli probabilità di risultare inaffidabile e, dunque, iniquo. Ma, come abbiamo sottolineato, nel merito di chiaro e trasparente v'è davvero ben poco. E allora non stupisce come nel corso degli anni la ricerca docimologica abbia prodotto una tassonomia di distorsioni, errori e dinamiche da tenere in debita considerazione nel processo valutativo. La classificazione riportata nella Tabella 1 è proposta da Guido Benvenuto⁷ e restituisce elementi che si condizionano e si rafforzano tra di loro.

Una parte di questi elementi è legata alla tendenza a considerare naturali determinati risultati. Così, per anni s'è fatto ricorso alla biologia per rendere conto di prestazioni divergenti tra ragazzi e ragazze in matematica, scienze o lettura. Abbiamo ancora docenti che considerano "naturale" che le studentesse vadano peggio degli studenti in scienze o matematica. Eppure, sappiamo, dati comparabili alla mano⁸, che in determinati contesti le ragazze ai test OCSE-PISA e IEA-TIMSS non ottengono punteggi inferiori ai ragazzi (ma conservano un vantaggio significativo in lettura). È dunque assai probabile che siano elementi contestuali, fuori e dentro la scuola, a impedire il pieno sviluppo di potenzialità che negli esseri umani si presentano a prescindere dal genere, così come dal gruppo etnico o dalla classe sociale.

Più in generale, il problema è che, nelle questioni educative, il riferimento alla natura tende a essere più ideologico che

descrittivo. Per esempio, dare per scontati certi risultati considerandoli naturali attiva meccanismi di legittimazione e di riproduzione e consente di estroflettere ogni responsabilità individuale e sistemica rispetto a essi. Non stupisce dunque che l'ideologia delle doti naturali⁹ rappresenti un ostacolo all'uguaglianza delle opportunità di apprendimento. In ambito scolastico e universitario, la valutazione troppo spesso agisce come dispositivo ideologico che maschera i rapporti di potere e finisce col consolidare - occultandole - dinamiche sessiste, classiste, razziste e abiliste. La valutazione riproduttiva si fonda e rafforza stereotipi diffusi tanto nell'opinione pubblica quanto nelle scuole e presenta l'indubbio vantaggio di sollevare chi insegna dalla fatica di mettere in discussione le proprie prassi didattiche. Questo processo, tuttavia, viene messo in crisi se la valutazione è incentrata non più su un'opaca e riproduttiva sintesi ordinale, ma su una trasparente descrizione dei punti di forza e di debolezza delle diverse prestazioni, volta non a stilare classifiche di merito ma a fornire concrete indicazioni di miglioramento¹⁰.

Merito e voti

Valutare è un'operazione difficile, e lo è ancor più se si hanno classi numerose e non si concepisce la valutazione come strategia utile per migliorare insegnamento e apprendimento, ma come incombenza burocratica da espletare o come strumento di controllo. In tal caso, piuttosto che prendersi la briga di restituire una descrizione dei punti di forza e di debolezza di una prestazione, assegnare un voto rappresenta un ottimo escamotage. D'altro canto, una sintesi ordinale è apparentemente autoevidente. È vero che di un 7 (o di un discreto) non sappiamo nulla di più che è più di un 6 (o un sufficiente) e meno di un 8 (o un buono), ma spesso nulla più è richiesto da quello studente o dalla sua famiglia.

Il voto, assegnato nel corso (valutazione in itinere) o al termine (valutazione sommativa) del processo di insegnamento, gioca un ruolo essenziale nella costruzione e nell'attuazione dell'ideologia meritocratica, che necessita di un elemento apparentemente oggettivo per legittimare le graduatorie di merito che produce. Così, dal punto di vista della

valutazione sommativa, è sulla base dei voti ottenuti all'Esame di Stato che studentesse e studenti ottengono, in quanto meritevoli, l'esenzione dal pagamento delle tasse universitarie, ed è sulla base dei voti che, troppo spesso, si stabilisce se uno studente "merita" di essere orientato verso un liceo classico, un liceo scientifico o verso istituti ritenuti, più o meno esplicitamente, di ordine inferiore. Dal punto di vista della valutazione in itinere, tralasciando i casi più estremi (istituti che organizzano "feste del merito", premiando i soggetti coi voti più alti; istituti nei quali solo chi ha una media elevata può partecipare a viaggi d'istruzione all'estero), è possibile registrare come, nonostante decenni di ricerca empirica abbiano dimostrato che la valutazione descrittiva, a differenza del voto, ha un'incidenza positiva sullo sviluppo degli apprendimenti¹¹, sia spesso il ricorso al voto a farla da padrone. Non a caso, le scuole secondarie che non assegnano voti in itinere rappresentano un'eccezione tanto clamorosa da essere sospettate di violare la legge, e spesso vengono definite in negativo (scuole "senza voto", talvolta "senza valutazione") sebbene, in realtà, lavorando su una valutazione descrittiva in itinere, applicano una strategia coerente non solo con la ricerca pedagogica, ma anche con la normativa, che non prescrive alcun "congruo numero di voti" e impone ("Statuto delle studentesse e degli studenti", 1998¹²) una valutazione trasparente e tempestiva, volta ad attivare un processo di autovalutazione che conduca studentesse e studenti a individuare i propri punti di forza e di debolezza e a migliorare il proprio rendimento. Si segnala a tal proposito come, secondo l'indagine OCSE-TALIS¹³, la percentuale di docenti di scuola secondaria di primo grado che in Italia sostiene di ricorrere all'autovalutazione è inferiore al 30%.

Merito e valutazione degli istituti scolastici

I rapporti sin qui delineati tra merito e valutazione consentono di far emergere alcune caratteristiche proprie della valutazione meritocratica. Si tratta di caratteristiche che, come vedremo, si applicano tanto alla valutazione degli apprendimenti quanto a quella delle istituzioni scolastiche.

In primo luogo, la valutazione merito-

cratica è di tipo normativo e non criteri-ale. La valutazione normativa si basa sul confronto tra i risultati di individui e contesti con quelli ottenuti da un gruppo di riferimento (il resto della classe o la media di scuola se parliamo di apprendimenti, la media regionale o nazionale se parliamo del punteggio raggiunto da un istituto). La valutazione criteri-ale rende invece conto dei processi da sottoporre a valutazione per mezzo di livelli stabiliti a prescindere dal rendimento medio della popolazione. Un criterio viene infatti definito in base alle dimensioni da considerare nella valutazione di una prestazione (indicatori) e alle indicazioni che consentono di riconoscere tali dimensioni (descrittori), in modo da associare la prestazione a livelli di apprendimento.

In secondo luogo, la valutazione meritocratica tende a mascherare con l'impiego di indicatori numerici l'inaffidabilità dei riscontri che propone. Essa infatti, non essendo vincolata, a differenza della valutazione descrittiva, a un'esplicitazione criteri-ale degli esiti, è maggiormente soggetta all'incidenza

delle distorsioni sopra richiamate. Una valutazione criteri-ale e descrittiva, in forza del carattere analitico e progressivo del riscontro che offre, se supportata da strumenti adatti (griglie, rubriche) per il controllo della soggettività dell'accertamento, perviene a livelli di affidabilità preclusi a quella normativa.

In terzo luogo, la valutazione meritocratica non offre indicazioni di miglioramento, ma mere informazioni sul posizionamento in una graduatoria di merito.

Queste tre caratteristiche accomunano l'approccio meritocratico alla valutazione degli apprendimenti a quello delle scuole. Le graduatorie Eduscopio della qualità delle scuole secondarie, stilate sulla base dei voti e dei crediti ottenuti in università, non offrono alcuna indicazione sui processi organizzativi e didattici che sarebbero accompagnati all'ottenimento di certe posizioni in classifica. D'altro canto, lo stesso indicatore di "Effetto scuola" elaborato da INVALSI, basato sul rendimento alle prove standardizzate nazionali, non esplicita

↓
Cerimonia di laurea in Turchia (foto Wikicommons).



alcuna associazione tra le caratteristiche di una scuola efficace e i punteggi ottenuti. Come evidenziato in un lavoro condotto in Puglia¹⁴, le scuole con i valori più elevati nell'indicatore tendono a risultare più "selettive" delle altre. Il rischio, dunque, è che una simile valutazione individui non gli istituti migliori, ma quelli più esclusivi, presumibilmente perché spinge scuole e docenti a selezionare la popolazione studentesca per ottenere risultati migliori alle prove o per rientrare nel podio nelle classifiche Eduscopio.

D'altro canto, questa è probabilmente la caratteristica più preoccupante della valutazione meritocratica: essa tende ad avere un'incidenza negativa sui processi ai quali si applica. Non che si tratti di una novità. Sappiamo da decenni che studentesse e studenti¹⁵ oggetto di una valutazione meritocratica tendono a manifestare un peggioramento negli apprendimenti e nella motivazione ad apprendere. E da tempo Campbell¹⁶ aveva ammonito sulle conseguenze negative sul piano della qualità dei processi di insegnamento e apprendimento di una accountability *test based* per scuole e docenti.

Se si è deciso di riproporre un simile approccio nella declinazione del merito non è dunque per mancanza di conoscenze sui suoi esiti, ma perché una simile valutazione, oltre a costare minore fatica, non comporta alcuna messa in discussione dello stato di cose esistente: in effetti, *è più facile che i dispettosi siate voi*.

NOTE

1. A. Sen, *Merit and Justice*, in K.J. Arrow, S. Bowles, S. N. Durlauf (a cura di), *Meritocracy and Economic Inequality*, Princeton University Press, Princeton 2000
2. Vedi, tra gli altri, L. Benadusi, O. Giancola, *Equità e merito. Teorie, indagini empiriche, politiche*, FrancoAngeli, Milano 2021; C. Xodo, *Merito, meritocrazia e pedagogia*, in «STUDIUM EDUCATIONIS», XVIII (1), 2017, pp. 10-36.
3. S. Cingari, *La meritocrazia*, Ediesse, Roma 2020.
4. A. Visalberghi, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Edizioni di Comunità, Milano 1955, p. 12.
5. Insieme hanno scritto *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, del 1970, edizione italiana *La riproduzione, sistemi di insegnamento e ordine culturale*, Guarraldi, Rimini 1972.

6. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, LEF, Firenze 1967, p. 53.
7. G. Benvenuto, *Mettere i voti a scuola*, Carocci, Roma 2003.
8. Eurydice, *Differenze di genere nei risultati educativi: studio sulle misure attuate e sulla situazione attuale in Europa*, 2013. https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/06/Gender_IT.pdf (ultimo accesso: 01/03/2020)
9. A. Ciani, *L'insegnante democratico. Una ricerca empirica sulle convinzioni degli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna*, FrancoAngeli, Milano 2019.
10. C. Corsini, *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, FrancoAngeli, Milano 2023.
11. B. Wisniewski, K. Zierer, J. Hattie, *The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research*, in «Frontiers in Psychology», 10 (22), 2020.
12. Consultabile all'indirizzo <https://bit.ly/statuto1998>.
13. Consultabile all'indirizzo https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_ITA_it.pdf.
14. L. Perla, V. Vinci, P. Soleti, *L'impatto delle variabili didattiche e organizzative sull'Effetto-Scuola INVALSI: le risultanze pugliesi*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», XIV, 26, 2021, pp. 67-87.
15. Cfr., tra gli altri, C. Ames, *Classroom: Goals, structures and student motivation*, in «Journal of Educational Psychology», 84, 1992, pp. 261-271.
16. D. T. Campbell, *Assessing the impact of planned social change*, in «Evaluation and Program Planning», 2, 1979, pp. 67-90.

Cristiano Corsini

è professore ordinario di Pedagogia sperimentale all'Università Roma Tre. Si occupa di valutazione in campo educativo e di indagini nazionali e internazionali sull'efficacia e sull'equità di scuole e sistemi d'istruzione. Tra i suoi lavori: *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, (2023), *Evaluating educational quality* (2021, con C. Tienken e M. Tomarchio), *Valutare scuole e docenti* (2015), *Il valore aggiunto in educazione* (2009).

I contraccolpi inclusivi del merito

La Pedagogia speciale ci aiuta a conoscere le differenze tra uguaglianza, equità e giustizia, nell'ambito di un'idea accogliente di bisogno, non più vincolo ma possibilità.

di Moira Sannipoli

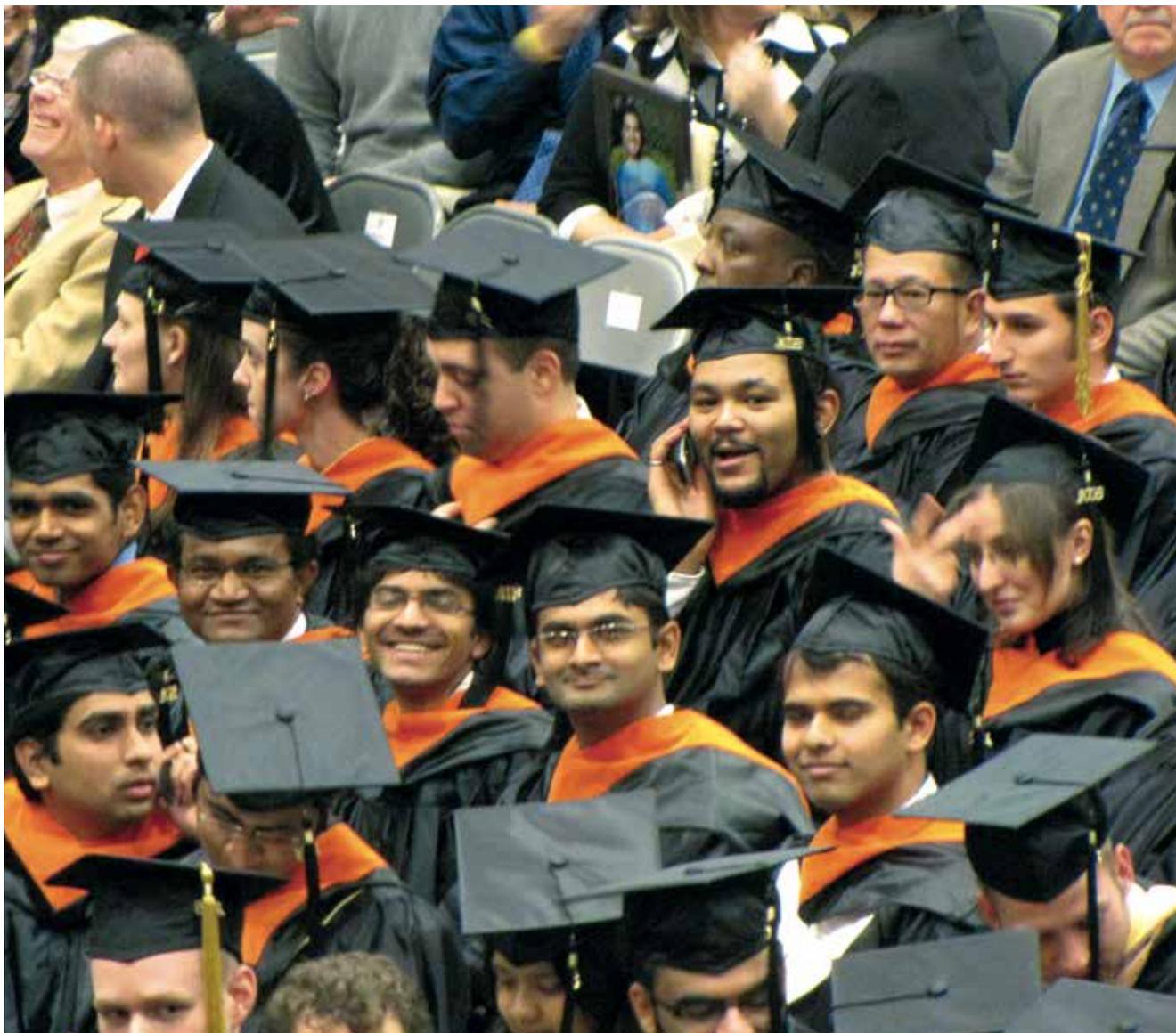
Andrea Canevaro, in un libro del 1976, paragonava l'ingresso a scuola degli studenti a un'uscita nel bosco, lontano da casa¹. Raccontava che ci sono studenti che trascorrono la giornata nel bosco e imparano tante cose, sanno rientrare e in alcuni casi andare anche oltre. Ci sono studenti che si riempiono le tasche di sassolini bianchi e li buttano per terra, in modo da saper ritrovare la strada di casa, e riescono a vivere completamente la vita del bosco. Altri studenti lasciano delle briciole di pane secco, ma è una traccia molto fragile, e bastano le formiche a cancellarla. Questi alunni si perdono nel bosco, non si riconoscono come compagni di strada e non sanno più tornare a casa.

A detta di alcuni, che sono poco interessati alle storie e alle identità di chi incontrano, oggi potremmo dire che chi si perde nel bosco un po' se lo è meritato: non ha lavorato abbastanza, non ha saputo valutare ciò che era necessario, non ha scelto alleanze giuste, non ha raggiunto la meta, non è stato attento alla strada o non si è portato i "giusti" sassolini. Non si è impegnato, e "giustamente" si è perso. Chi sceglie invece di guardare attraverso una lente attenta alle dimensioni personali e contestuali, e autenticamente pedagogica, avrà subito chiaro che la possibilità di scegliere strategie funzionali può dipendere da una molteplicità di fattori: le capacità, le possibili situazioni iniziali di svantaggio sperimentate e mai fatte evolvere, i mediatori messi a disposizione del contesto, l'immagine di sé.

Perdersi a scuola: te lo sei meritato?

—
Leggere questa parola, *merito*, senza una cornice specifica, senza il necessario contesto, è dunque molto pericoloso, perché finisce per definire immeritevole chi in realtà non è stato messo nelle condizioni e nelle situazioni di eccellere, come può e come desidera.

Sempre Andrea Canevaro, in un'intervista, dichiarava:



↑
Neolaureati di una università americana (foto Wikicommons).

Merito è una parola molto utilizzata, soprattutto nel suo derivato meritocrazia. Uno degli obiettivi, e uno dei vanti, di un certo modo di proporre un progetto politico fa riferimento alla necessità di restaurare i principi meritocratici. Che, nella corruzione delle parole, sono intesi come meriti da confermare. Chi nasce fortunato, e chi nasce sfortunato. Secondo questo presupposto, i principi meritocratici possono essere interpretati come l'individuazione il più possibile precoce dei fortunati, i meritevoli, che devono ricevere tutte le attenzioni. Mentre gli altri, gli sfortunati immeritevoli, devono essere messi in condizione di non far perdere tempo, energie e soldi. Per questo, coerentemente, è non solo inutile ma dannoso come ogni sperpero: organizzare tempo pieno scolastico, insegnanti specializzati per l'integrazione, compre-

senze, e altri accorgimenti didattici. E nelle università è dannoso perdere tempo, energie e soldi per la ricerca didattica che tenga conto dei bisogni speciali di alcuni, gli sfortunati. In questa impostazione, risultano spese improduttive quelle che riguardano quel settore che viene sovente indicato come "il sociale", e che si occupa di soggetti problematici (sfortunati e immeritevoli).²

Le riflessioni lucidissime che abbiamo appena letto ci portano allora a pensare che la narrazione merito-meritocrazia sia davvero pericolosa, oltre che scorretta, perché non solo va ad alimentare i destini scritti di chi è falsamente ritenuto immeritevole, ma perché ha anche la presunzione di considerarsi giusta, ovvero nel giusto in termini di comportamento responsabile.

La Pedagogia speciale, che si occupa da sempre di questi temi, ha molto chiara la distinzione tra uguaglianza, equità e giustizia. Claudio Imprudente ha scritto un racconto molto bello a riguardo:

C'era una volta un re che si chiamava Trentatré. Un giorno Trentatré pensò che un re deve essere giusto con tutti. Chiamò Sberleffo, il buffone di corte: "Io voglio essere un re giusto - disse Trentatré al suo buffone - così sarò diverso dagli altri e sarò un bravo re". "Ottima idea maestà" - rispose Sberleffo con uno sberleffo. Contento dell'approvazione il re lo congedò. "Nel mio regno - pensò il re - tutti devono essere uguali e trattati allo stesso modo". In quel momento Trentatré decise di cominciare a creare l'uguaglianza nel suo palazzo reale. Prese il canarino dalla gabbia d'argento e gli diede il volo fuori dalla finestra: il canarino ringraziò e sparì felice nel cielo. Soddisfatto della decisione presa, Trentatré afferrò il pesce rosso nella vasca di cristallo e fece altrettanto, ma il povero pesce cadde nel vuoto e morì. Il re si meravigliò molto e pensò: "Peggio per lui, forse non amava la giustizia". Chiamò il buffone per discutere il fatto. Sberleffo ascoltò il racconto con molto rispetto, poi gli consigliò di cambiare tattica. Trentatré, allora, prese le trote dalla fontana del suo giardino e le gettò nel fiume: le trote guizzarono felici. Poi prese il merlo dalla gabbia d'oro e lo tuffò nel fiume, ma questa volta fu il merlo a rimanere stecchito. "Stupido merlo - pensò Trentatré - non amava l'uguaglianza". E chiamò di nuovo il buffone Sberleffo per chiedergli consiglio. "Ma insomma! - gridò stizzito il re - come farò a trattare tutti allo stesso modo?". "Maestà - disse Sberleffo - per trattare tutti allo stesso modo bisogna, prima di tutto, riconoscere che ciascuno è diverso dagli altri. La giustizia non è dare a tutti la stessa cosa, ma dare a ciascuno il suo."³

La narrazione già offre una lettura significativa a riguardo. Il "dare a tutti la stessa cosa" credendo così di offrire a tutte le stesse opportunità è sicuramente poco efficace e palesemente discriminante. La scuola dell'uguaglianza così intesa è uno spazio non generativo, che non sa investire le lotterie dello svantaggio e delle povertà. Paradossalmente, a confermare questa visione è anche l'insegnante che si crede inclusivo il quale,

ignorando il peso degli atteggiamenti e delle convinzioni personali, afferma con convinzione e credendosi nel giusto di «essere uguale con tutti i suoi studenti» oppure che quel ragazzino lì «per me è uno come gli altri», ignorando i tanti pezzetti di cui ciascuno di noi è fatto, compreso un eventuale deficit e/o un ambiente sfavorevole.

L'idea di "dare a ciascuno il suo" è sicuramente maggiormente evolutiva in termini di riconoscimento e promozione. Comporta essere disponibili a mettere in conto che alcuni bambini e alcune bambine, alcuni ragazzi e alcune ragazze, per possibili condizioni vissute o situazioni contestuali esperite necessitano di una differenziazione di opportunità, mezzi, linguaggi messi a disposizione. Anche un'equità che cerca di pareggiare le differenze, considerandole sempre in difetto, non è però quello che mi aspetto da una scuola realmente democratica, che oggi dovrebbe essere così attenta alle singolarità e alle specificità da non dover "aggiustare" in via emergenziale per alcuni, ma proporsi come già al plurale. Fare giustizia, a scuola e nella comunità, significa, a mio avviso, alimentare sguardi, prassi e contesti che hanno bene in mente che di "cento" siamo fatti e che ciascuna singolarità merita di essere considerata nella sua unicità e vissuta in un contesto accessibile e plurale.

Il caso dei Bisogni Educativi Speciali: vincolo o possibilità?

—
Nella norma italiana si legge che

l'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente. Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: Special Educational Needs). Vi sono comprese tre grandi

*sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale.*⁴

A partire dal 2019, a queste tre categorie è stata aggiunta anche quella della plusdotazione.

A un decennio da questo intervento normativo, può essere fatto un primo bilancio delle pratiche che si sono attivate a partire dalla definizione di BES - pratiche che, a mio avviso, non sempre hanno permesso la costruzione di contesti evolutivi in termini di equità⁵.

Nella quotidianità di molti contesti scolastici si è spesso sposato il binomio bisogno-problema, che ha favorito di fatto l'assunzione di una prospettiva riparatoria focalizzata su risonanze più riabilitative che formative. Il Bisogno Educativo Speciale è diventato una sorta di cortocircuito da sanare, perché letto solo come portavoce di problematicità e di difficoltà che sembrano, nell'interpretazione di chi se ne fa carico, chiedere una risoluzione, un aggiustamento. Progettare a partire dai bisogni in queste circostanze non ha rappresentato un momento iniziale importante di raccolta di informazioni, di conoscenza e di comprensione, ma si è trasformato nella definizione di una serie di azioni più risarcitorie, volte a ridurre il gap, a colmare la distanza dalla presunta idea di normalità.

In altri contesti i bisogni sono stati derivati esclusivamente dalla patologia o dalla situazione di svantaggio di chi li manifestava. Si è cominciato così a immaginare che tutti i bambini e le bambine con un certo disturbo potessero di fatto esprimere gli stessi bisogni, dimenticando completamente il peso dei fattori personali e ambientali, i diversi modi di poter avere e vivere anche un eventuale deficit. Molti interventi hanno così perso occasioni per conoscere la specificità di ogni storia, deducendo tutto dalla semplice diagnosi e sposando strategie e approcci da essa derivati come gli unici ritenuti efficaci e possibili.

In alcune mappe interpretative, dentro questa logica, l'intreccio tra bisogni e patologia si è amplificato, perché è andato ad alimentarsi dentro le aspettative delle età: ne deriva che l'universo dei bisogni può essere automaticamente dedotto in base all'età cronologica. Per sin-

tetizzare: bambine e bambini di quell'età e con quel disturbo hanno questi bisogni.

Un'altra riflessione significativa è legata alla difficoltà di leggere queste dimensioni in una prospettiva di cambiamento. Con fatica si coglie l'evoluzione dei bisogni nel corso del tempo: l'analisi fatta all'inizio dell'intervento rimane spesso invariata. Nonostante sia anche possibile che i sostegni proposti non siano modulati e che il mondo educativo-scolastico non riesca a personalizzare e individualizzare, i bisogni, i bambini e le bambine in sé, sono mutati, così come i loro funzionamenti. Dentro questo scenario, nonostante anche la normativa lo preveda, viene meno una dimensione temporale, che spesso, purtroppo, rimane schiacciata in un "per sempre" sia nell'individuazione sia nell'intervento.

Infine, in contesti non pronti ad accogliere la complessità delle identità, spesso si legge la difficoltà come disturbo, attivando anche processi di medicalizzazione e di patologizzazione non necessari e molto preoccupanti in questo momento storico, vista la generale difficile situazione dei sistemi di cura. Etichettare non basta, e non è mai servito a far evolvere qualcuno. Per far sì che alcuni bambini e bambine non peggiorino, bisognerebbe avere il coraggio di intervenire sui contesti di povertà che molti di loro vivono e da cui purtroppo poco possono raccogliere.

Non è impossibile però dare una chance a questa normativa e ai pensieri e riflessioni che a riguardo si sono attivate in questo decennio.

L'etimologia della parola bisogno deriva dal basso latino *bisonium*, a sua volta composto dal prefisso pleonastico *bi-* + *somnium* (poi assimilato dal franco *bi-sunnia*). Il termine ha un duplice significato: necessità e impedimento da un lato e dall'altro attenzione, cura, sollecitudine. La parola include non solo l'idea di qualcosa che manca, ma anche la possibilità di mettere in conto una necessità da realizzare, una sorta di desiderio.

Il bisogno *tout court* non è quindi esclusivamente espressione di ostacolo o assenza, ma anche di una sorta di ventaglio di possibilità che raccontano l'identità di chi si incontra, il suo modo di essere e di stare al mondo. Riconoscere e nominare i bisogni è occasione preziosa per capire chi abbiamo davanti. Ogni soggetto è portatore di bisogni specifici

che riguardano il proprio percorso educativo e gli stessi possono essere letti come un intreccio di indizi capaci di presentare la trama di una storia e di una identità: diventano in questo senso una sorta di desiderio di mostrare chi si è, affinché chi ha la responsabilità educativa possa prendersene cura.

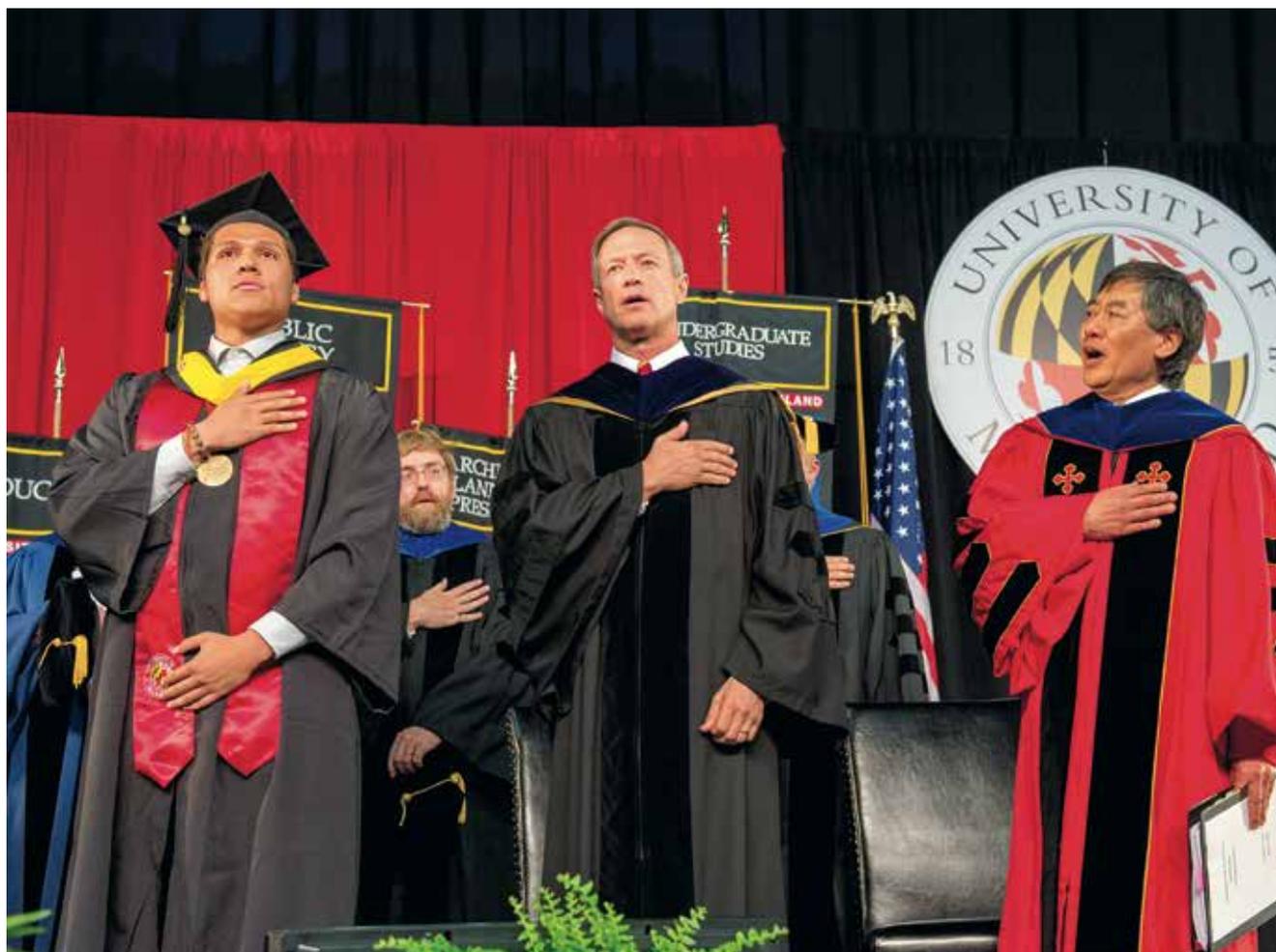
Questa cornice vale anche per i Bisogni Educativi definiti Speciali. In questo caso, ciò che va a contraddistinguere la loro eccezionalità non è il fatto che si presentino in categorie di persone speciali perché con un funzionamento particolare, ma perché per essere soddisfatti necessitano di un intervento specifico, spesso individualizzato e/o personalizzato. Ribaltandone la vulgata, la “specialità” non dipende dalla condizione dei ragazzi e delle ragazze, ma dalla possibilità che la scuola ha di offrire opportunità adeguate, che possano tenere conto della diversità e delle differenze di ciascuno, dalla sua reattività, dunque, e capacità di avere tanti strumenti a disposizione quante sono le unicità con cui ha a che fare.

Questa idea rinnovata di “bisogno” può aprire anche a una diversa idea di compensazione, altra parola non sempre usata in un orizzonte concettuale corretto, quando non abusata.

Una prospettiva che voglia affrontare la questione da un punto di vista pedagogico deve poter leggere la compensazione come non solo centrata sul soggetto e sulle infinite possibilità di autopoiesi, ma anche su quali condizioni ambientali e contestuali ne hanno permesso lo sviluppo. Non solo una compensazione del disturbo e/o dello svantaggio misurata sul soggetto, ma anche sull’ambiente di apprendimento e di vita, capace esso stesso di essere promotore di accomodamenti.

Non si tratta quindi di mettersi in un’ottica di pareggio, in cui chi era in difficoltà ha sistemato e aggiustato il suo guasto, ha sanato l’errore e si è normalizzato, ma provare a riequilibrare i confini, chiedendo a tutte le parti in causa di ripensarsi, in una relazione di eco-dipendenza. Maggiore sarà la ca-

↓
Cerimonia di laurea alla Università del Minnesota, Stati Uniti (foto Wikicommons).



pacità del contesto di farsi a priori alla portata di tutti, minore sarà lo sforzo che il soggetto dovrà fare in termini di personale compensazione, maggiori saranno i livelli e le occasioni di dipendenza reciproca e più alti i livelli di autonomia conquistata.

In questo senso, una proposta autenticamente inclusiva potrebbe riconoscere la necessità di un intervento speciale in un determinato momento senza cadere nella trappola che sia irreversibile, e attivare una variegata molteplicità di azioni perché quella condizione non diventi un tatuaggio indelebile e quel bisogno evolva con la persona stessa e con il suo contesto.

Costruiamo scuole meritevoli di chi incontriamo

Già dall'inizio degli anni Duemila l'UNESCO invitava ad accogliere l'orizzonte dell'"Education for all"⁶, facendo proprio il riconoscimento della diversità di ciascuno e della necessità della promozione delle differenze, con e oltre situazione di disabilità e/o svantaggio. C'è ancora tanta confusione oggi quando si parla di orizzonte inclusivo: c'è l'idea che riguardi alcune categorie di persone, che implichi il raggiungimento di una pseudo ordinarietà, che sia il movimento di accoglimento di alcuni verso altri. La storia del nostro Paese da questo punto di vista ha tanto da insegnare: l'inserimento prima e l'integrazione poi hanno avviato percorsi di riflessione importante, nonostante le tante configurazioni in cui queste pratiche si sono tradotte. Nel primo caso si è garantito l'accesso ai luoghi educativi, senza badare molto alla qualità di quell'esperienza. Nel secondo caso la logica è stata quella di ragionare sulla costruzione di percorsi specifici dentro i luoghi tradizionali e le proposte ordinarie, pensati ad hoc per persone certificate.

La dimensione inclusiva dovrebbe ribaltare questo immaginario: ampliare la forbice dei destinatari fino ad abbracciare l'intera popolazione studentesca, multiforme in termini di diversità e di differenze-possibilità. Dall'altro cambia anche la prospettiva: il senso non è più un intervento riparatorio sul singolo, ma la possibilità di far evolvere i contesti perché ciascuno possa essere riconosciuto, valorizzato per il proprio *unicum*.

Ne deriva che la differenziazione degli interventi non riguarda alcuni, ma un modo ordinario di procedere in educazione.

E allora, se proprio vogliamo parlare di merito, mi piacerebbe immaginare che una scuola che "meriti" di essere frequentata, conosca le differenze sempre meglio, le ricerchi con coraggio, le celebri e le faccia fiorire, senza buonismo e senza folklore. Meritiamoci la bellezza di una scuola che si spende per offrire competenze apprenditive e educative essenziali per la vita, ma che non ha paura di coltivare le tante possibilità che incontra: una scuola in cui si entra differenti, si impara ciò che conta per essere autodeterminati, si esce cresciuti e, in maniera evolutiva, nuovamente "differenti".

NOTE

1. Cfr. A. Canevaro, *I bambini che si perdono nel bosco. Identità e linguaggi nell'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze 1976.
2. L'intervista è consultabile online all'indirizzo <https://comune-info.net/scuola-meritocrazia-e-imprevisti/>.
3. Cfr. C. Imprudente, *Re 33 e i suoi 33 bottoni d'oro*, La Meridiana, Roma 2006.
4. Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 - *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
5. Cfr. M. Sannipoli, *Per una nuova cultura dei bisogni. Dispositivi e pratiche inclusive in dialogo*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 7(1), 2019, pp. 55-66.
6. Cfr. UNESCO, *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*, Paris 2000.

Moira Sannipoli

è professoressa associata in Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia. È docente di Pedagogia della diversità e delle differenze e di Pedagogia speciale nell'infanzia; insegna nel Corso di specializzazione per le attività di sostegno presso l'Ateneo perugino. È referente del Centro di Documentazione, Aggiornamento e Sperimentazione sull'Infanzia della Regione Umbria e membro della Segreteria del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia.

Un'altra possibilità

Il significato del legame tra istruzione e merito visto dalla prospettiva di un dirigente scolastico con un incarico di reggenza di sezioni carcerarie.

di Fabio Cannatà

Sono un dirigente scolastico e attualmente svolgo anche un incarico di reggenza in una scuola superiore di secondo grado, dove ho scoperto che il giorno di San Valentino viene festeggiato dagli studenti con una modalità particolare.

I ragazzi (ma si accodano a loro anche molti adulti che lavorano a scuola) inseriscono in scatole, realizzate come urne per votazioni, biglietti ai quali affidano l'espressione di affetti e ringraziamenti: talora i destinatari sono identificati, talora facilmente identificabili, come anche le motivazioni dei messaggi. La forma è rigorosamente anonima: del tutto assenti, però, i messaggi aggressivi o insultanti, che l'anonimato e la pratica dei social potrebbero "legittimare". I ragazzi utilizzano, invece, questa opportunità per esprimere sentimenti positivi che durante la vita scolastica ordinaria rimangono pudicamente nascosti, con qualche puntata di necessaria goliardia: immane «Preside, 60 e sto!», comprensibile auspicio di un Pasquino maturando.

Tra i biglietti indirizzati al dirigente scolastico quest'anno c'era questo: «Grazie, preside, per avermi dato un'altra possibilità». Non ho riconosciuto l'identità dell'autore del messaggio e in quale forma concreta si sia espressa questa "altra possibilità". Avverto, però, con compiacimento che uno studente *ringrazi* per aver ricevuto un'altra opportunità, di cui forse non si riteneva meritevole (da qui il ringraziamento) e nutro l'auspicio che questo studente si senta oggi più responsabile del buon uso di tale opportunità, di cui finalmente coglie il pregio (da qui, ancora, il ringraziamento).

Sono attive, sempre nella mia scuola di reggenza, anche sezioni carcerarie, frequentate da studenti un po' particolari: i detenuti, che in fondo sono ex studenti, molti dei quali non hanno saputo utilizzare al meglio le opportunità che hanno avuto (forse non ne hanno colto il valore?) o che forse avrebbero meritato un'altra possibilità che non gli è stata offerta. Questi studenti frequentano oggi la scuola perché hanno compreso che solo l'istruzione è *l'altra possibilità*, anzi *l'unica possibilità* che meritano veramente e che oggi stanno dimostrando con i fatti di saper apprezzare. Nel contesto del carcere la relazione con i docenti e con gli altri studenti è uno degli strumenti più efficaci di riscoperta della dignità personale e di realizzazione di quella rieducazione di cui parla la Costituzione come finalità ultima della pena (art. 27). Le aule in cui gli studenti svolgono le loro attività sono ex celle che l'impegno e la dedizione dei docenti trasformano quotidianamente in ambienti di apprendimento, perché questi studenti lo meritano. Lo merita la loro determinazione, il loro desiderio di riconquistare e di riaffermare la dignità di persone che devono restituire qualcosa alla comunità a cui finalmente hanno deciso di appartenere veramente, contribuendo secondo le proprie capacità.

Si merita davvero quello che si apprezza e di cui si riconoscono valore e senso. Far sentire meritevole uno studente significa che è stata costruita una relazione capa-



ce di far riconoscere allo studente che il proprio valore di persona poggia sul nesso che tiene insieme diritti, doveri e responsabilità, senza accondiscendenza o paternalismo. Perché, ovviamente, tutti gli studenti meritano un'altra possibilità, e poi anche un'altra, e un'altra ancora, se quelle precedenti non sono state efficaci, ma la differenza la fa il fatto che essi siano o divengano consapevoli del valore di queste possibilità.

Forse queste riflessioni di *preside* un po' compiaciuto non sono adatte a inserirsi armonicamente nel dibattito che la nuova denominazione del nostro Ministero ha destato dopo l'insediamento dell'attuale Governo. Mi chiedo cosa c'entrino il mondo interiore che il biglietto di San Valentino lascia intravedere, o il detenuto che decide di riscoprire la sua dignità personale frequentando la scuola, con le affermazioni che si leggono in giro, determinate dalle solite contrapposizioni da dibattificio («la scuola del merito è la scuola della selezione sociale, è la scuola che lascia indietro i meno bravi. Bisogna superare il Sessantotto e la scuola della massificazione! Nessuno rimanga indietro»).

Francamente chi lavora ogni giorno con i ragazzi si confronta con altre domande: *come faccio a far comprendere a questo studente quanto vale? a fargli capire che ce la può fare?* Si tratta di domande forse meno interessanti per i produttori di opinioni, ma essenziali per chi quotidianamente trova il senso della propria attività

nell'impegno a restituire la luce che merita allo studente che esperienze, contesti e situazioni hanno reso uno specchio opaco.

Tutti sappiamo che l'art. 34 della nostra carta costituzionale afferma che «i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi». Ma, come noto, l'art. 34 prosegue con quella mirabile sintesi di idealità e pragmatismo che muoveva i padri costituenti, precisando: «la Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso». Il dovere è quello, quindi, di realizzare il diritto dei capaci e dei meritevoli e tale dovere incombe sulla Repubblica, per cui un Ministero dell'istruzione e del merito non può che presentarsi con intenzioni tanto condivisibili quanto scontate, vale a dire quelle di rendere effettivo il diritto per lo studente capace e meritevole, benché privo di mezzi, di contribuire secondo le proprie capacità al progresso della collettività. Nel riconoscimento delle capacità dello studente e nell'interesse della collettività.

Perché l'istruzione è sempre un'altra possibilità.

Fabio Cannatà

è dirigente scolastico di un istituto superiore a Roma.

↑
Sala allestita per lo svolgimento di esami (foto Wikicommons).

QdR / Didattica e letteratura



La collana scientifica, dedicata a scuola e università, per riflettere su metodi e strumenti idonei a valorizzare il ruolo degli studi letterari, della scrittura, della lettura e dell'interpretazione delle opere.

DIRETTA DA

Nataschia Tonelli

Simone Giusti

COMITATO SCIENTIFICO

Paolo Giovannetti (*IULM*)

Pasquale Guaragnella
(*Università degli Studi di Bari*)

Marielle Macé (*CRAL Parigi*)

Francisco Rico
(*Universitat Autònoma Barcelona*)

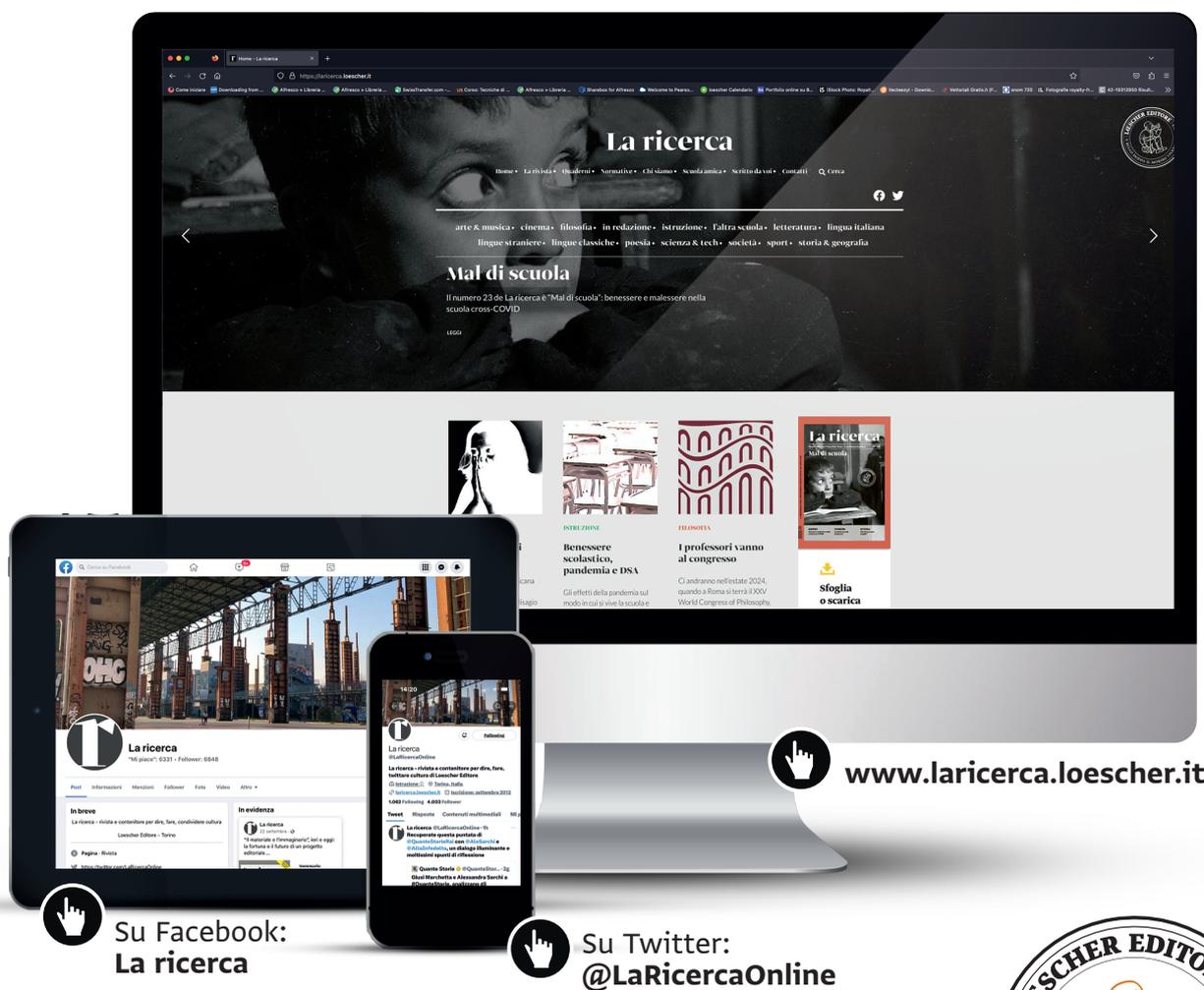
Francesco Stella
(*Università degli Studi di Siena*)



I libri pubblicati nella collana sono reperibili in libreria o presso le agenzie di zona. Indice e prime pagine sono disponibili sul sito de «La ricerca».

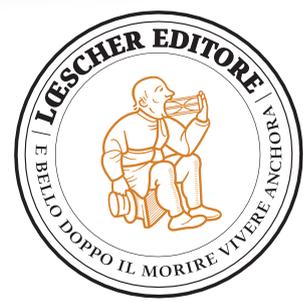


La collana QdR / Didattica e letteratura è anche online
www.laricerca.loescher.it/qdr-didattica-e-letteratura



Su Facebook:
La ricerca

Su Twitter:
@LaRicercaOnline



LA RICERCA È ANCHE ONLINE

Rivista e contenitore per dire, fare, condividere cultura

In contatto diretto e quotidiano scambio con i suoi lettori, per ampliare le prospettive, accogliere le notizie più attuali in tempo reale, arricchire il dibattito, captare e rilanciare nuovi argomenti. Il sito contiene i pdf e i singoli articoli di tutti i numeri de *La ricerca* cartacea, articoli di attualità, istruzione, cultura, la sezione *Scritto da voi*, un'area dedicata alle normative riguardanti l'istruzione e tutti i *Quaderni della Ricerca*.