

L'elitismo contemporaneo

una malattia mortale per l'educazione Cristiana

L'élitisme contemporain

une maladie mortelle pour l'éducation chrétienne

Giuseppe Tognon^{*}

Résumé : L'élitisme est une maladie fatale qui a toujours menacé l'éducation chrétienne et qui, aujourd'hui, risque d'aggraver la crise des démocraties contemporaines. Les destins d'une foi chrétienne et d'une société dans laquelle la liberté et la justice sont défendues comme patrimoines de l'humanité, sont désormais indissolublement liés. Une éducation intégrale de l'homme, en tant que aspiration fondamentale de l'Eglise catholique, doit poser les questions de la justice sociale, du futur de la planète et du mérite personnel en des termes nouveaux.

Cette réflexion peut s'articuler autour de trois points :

1°) Quels sont les pièges ou difficultés de l'élitisme contemporain ?

2°) Est-il possible, et selon quelles modalités, de sauver une authentique culture du mérite et des talents de la tentation méritocratique ?

3°) Comment construire une « démocratie du mérite » dégagée d'une vision stérile de la méritocratie ?

En ce qui concerne la première question l'articulation entre élite et mérite conduit à de nombreuses incertitudes sur le contenu de ces concepts selon les variations des conditions économiques et sociales au travers des époques et des pays.

La réponse à la seconde question se heurte à une évaluation du mérite indexée aux modalités d'un monde utilitariste et marchand, négligeant les aspects proprement humains de la vie. La promotion d'une « école de la vie » permettrait de valoriser des « talents d'humanité », fondés sur l'écoute, l'accueil et l'échange au profit du développement de tous.

Enfin, dans nos sociétés complexes, il devient de plus en plus nécessaire d'avoir recours à diverses formes d'engagements et de médiations pour construire du lien, de la coopération, du « vivre ensemble ». La démocratisation du mérite revient à permettre à chacun de s'engager dans un tel projet, en fonction de ses possibilités et des conditions de vie qui lui seront consenties.

Saint Bernard de Clairvaux l'exprime ainsi : « Or, il est certain qu'il n'y a point de liberté là où il y a nécessité ; que s'il n'y a point de liberté, il n'y a point aussi de mérite ». (*Traité doctrinaux*).

L'elitismo è una delle malattie mortali che da sempre hanno colpito l'educazione cristiana e che oggi rischia di aggravare la crisi delle democrazie contemporanee. I destini di una fede cristiana e di una società in cui i diritti di libertà e di giustizia siano difesi come patrimonio

^{*} Professore ordinario di *Storia e filosofia dell'educazione*, università LUMSA di Roma (tognon@lumsa.it).

dell'umanità sono ormai indissolubilmente intrecciati. Un' educazione integrale dell'uomo, come è nelle aspirazioni della Chiesa cattolica, deve oggi porsi il problema della giustizia sociale, del futuro del pianeta e del merito personale in termini nuovi, senza separare ciò che la vita contemporanea ormai unisce indissolubilmente.

Nel corso dei secoli l'elitismo è apparso spesso sotto «mentite spoglie», cioè mascherato, secondo uno dei principi fondamentali del potere delle élites, la cui teoria fu elaborata per la prima volta in maniera coerente in Italia agli inizi del XX secolo. Gaetano Mosca (1858-1941) formulò la tesi delle «tre C» dell'elitismo: 1) la *consapevolezza* perché i membri della classe politica sono coscienti delle loro comuni posizioni politiche, sociali ed economiche e dello stato di ignoranza e di disorganicità in cui si trovano le masse; la *coesione* perché a differenza degli individui e delle folle, i membri delle élites al potere sono sempre pochi e si alleano e si organizzano; la *cospirazione* perché per conservare il loro potere devono nascondere mascherando il loro predominio con una elaborazione culturale che legittimi la disuguaglianza. Anche queste «tre c» hanno subito l'usura del tempo e della complicazione della vita sociale: né la coesione né la consapevolezza di un gruppo aristocratico sono ormai fattori sufficienti per determinare la nascita e il successo di una élite. L'unica dimensione che è ancora oggi più che mai vitale è proprio quella dello *spirito cospirativo* delle élites economiche, tecniche e politiche, il quale si è evoluto in forme ideologiche sofisticate, non necessariamente antidemocratiche, ma sempre esclusive. Esso incarna ancora oggi quella *ratio* borghese che, a partire dal Cinquecento si era data il compito di riprodurre all'interno di una società molecolare, attraverso forme persuasive e coercitive, quell'ordine cosmico e sociale su cui si era fondata per secoli la società antica e medievale e che era stato rotto dall'impulso a fare del denaro e della conoscenza il segno della lotta per la Salvezza e per il Progresso¹.

Nel corso dei secoli, il formarsi di nuove competenze e di nuove professionalità è sempre stato il risultato dell'innesto di un'alta committenza politica – la chiesa, i sovrani, gli stati, le famiglie - su una pratica di vita, «fare scuola», che appartiene a ogni civiltà, che è comprensibile in tutte le latitudini e che ogni comunità interpreta a modo suo. Da quando l'istruzione è entrata a far parte dei pilastri dell'autorità statale, insieme al potere militare e a quello fiscale, la capacità di adattamento e d'interpretazione dell'esperienza educativa, che ogni comunità sapeva sviluppare in autonomia, è progressivamente diminuita a vantaggio di un'ingegneria scolastica il cui fine è stato quello di consentire l'estendersi di un modello di integrazione sociale finalizzato a rispondere ad esigenze di tipo economico. Il diffondersi nella società borghese di una rete di piccola imprenditoria e di artigianato ha alimentato l'emergere di una mentalità liberale e poi democratica che ha esteso le competenze del calcolo, della lettura e scrittura anche a ceti che non beneficiavano dell'educazione per i nobili o dell'istruzione minimale per i poveri. In questo modo, la scuola ha rappresentato una garanzia per i cittadini operosi di vedersi riconosciuta una funzione pubblica e per lo Stato la possibilità di costruire un'organizzazione scolastica polivalente e piramidale che conservava la pace sociale e favoriva lo sviluppo economico: l'istruzione elementare era per tutti,

¹ Parafrasando una delle più belle pagine della *Dialettica negativa* (1966) del filosofo critico Th. Adorno, si potrebbe dire che la *ratio moderna* della alfabetizzazione, per affermarsi come sistema di libertà che estingueva virtualmente tutte le determinazioni qualitative tra gli esseri umani, finì in un inconciliabile contrasto con l'oggettività della libertà umana, cui fece di fatto violenza, pretendendo di afferrarne il governo attraverso il controllo pedante e inquisitorio dell'istruzione e della conoscenza. Sempre Adorno ha scritto che la *Bildung* che costituiva la matrice culturale dello Stato moderno, si è progressivamente disumanizzata fino a diventare l'essenza di una coscienza collettiva privata dell'autodeterminazione, aggrappata ad elementi conoscitivi approvati, sostenuti dalla forza della legge dei più forti e dai modelli sociali dominanti, ma *estraniati*, cioè privi di una origine propria (*Theorie der Halbbildung*, 1959).

l'istruzione al lavoro (professionale e tecnica) per molti e l'istruzione di cultura solo per pochi.

L'educabilità dell'uomo, che ha radici nella sua natura ma che non è soltanto una necessità psicofisica, nel corso dei secoli è diventata uno dei più potenti argomenti di legittimazione del potere di minoranze agguerrite sulla massa degli uomini, fino a trasformarsi in una potente ideologia meritocratica che non risponde nemmeno più alla logica illuministica delle rivoluzioni borghesi. L'uso dell'istruzione come fattore di discriminazione sociale ha resistito a tutte le rivoluzioni dell'età moderna ed anzi è diventato un elemento decisivo nel processo di secolarizzazione delle società moderne, dove i Sovrani e gli Stati hanno preso il posto, a partire dal XVII secolo, della Chiesa, che fino ad allora aveva di fatto avuto il monopolio della istruzione e in particolare dell'alta formazione intellettuale. Ciò è avvenuto senza soluzione di continuità ed anzi innalzando a sistema diffuso e pervasivo la pretesa di regolare la vita sociale attraverso il controllo della conoscenza e grazie alla formazione di capi e di gruppi elitari capaci di incassare i dividendi dell'istruzione.

Ciò che più colpisce oggi non è dunque la forza di quella che potremmo definire una autentica tentazione meritocratica, quanto piuttosto il fatto che quest'ultima sopravviva alle grandi trasformazioni economico-sociali e culturali che hanno interessato l'umanità negli ultimi decenni e che hanno visto l'affermazione dei principi democratici a livello planetario. La globalizzazione dei processi produttivi ed economici e l'estensione dell'istruzione a masse sempre più ampie di esseri umani non ha, come si sarebbe potuto pensare, diminuito il determinismo sociale che è alla base dell'elitismo moderno. Le società contemporanee sono diventate più ricche anche grazie al miglioramento in termini quantitativi e qualitativi del capitale umano, senza che ciò abbia funzionato come volano per una ulteriore redistribuzione della ricchezza e per l'instaurarsi di forme solide e durature di uguaglianza tra gli uomini. E' come se l'intelligenza civile e morale su cui si è fondato per decenni l'ideale di un nuovo umanesimo avesse lasciato campo libero alle sue forze brute, senza fornire loro criteri e principi capaci di guidarle. Non è un caso che oggi proprio la Chiesa cattolica sia in prima fila nella invocazione di un nuovo umanesimo che liberi il problema dell'uomo dalle sovrastrutture di una falsa ideologia umanistica e sappia affrontare, anche sfruttando le nuove conoscenze scientifiche, il *problema* dell'uomo e del creato.

La posizione dei cristiani è diventata sempre più delicata ed interessante. Tocca ad essi, singolarmente e comunitariamente, dimostrare oggi che la Chiesa ha raggiunto, sia pure in decenni recenti, una nuova consapevolezza sul valore della democrazia proprio in quegli ambiti, i più delicati, che riguardano la formazione delle persone e la loro capacità di aderire al messaggio evangelico e alle sfide sociali e tecnologiche. Questa situazione espone la coscienza cristiana alla responsabilità di esercitare nei confronti del mondo e del futuro una funzione critica che ci aiuti a superare in maniera intelligente la malattia mortale dell'elitismo senza rinunciare ad una sana cultura del merito e delle responsabilità. Nella seconda metà del XX secolo anche la dottrina della Chiesa in materia di educazione ha avuto una spettacolare evoluzione e, sulla scia del Concilio Vaticano II e dell'incontro con i principi della democrazia, ha saputo porsi in una posizione criticamente costruttiva nei confronti delle

deformazioni elitarie del messaggio evangelico². Anche all'interno della Chiesa non mancano contrasti sul modo di organizzare la missione evangelizzatrice attraverso l'istruzione, se orientarla verso gli ultimi o se invece conservare e potenziare la secolare esperienza nella formazione delle élites, ma è ormai evidente che la più sollecita coscienza cristiana rifiuta il principio di una "privatizzazione del sapere" all'interno di una teoria neocapitalista della società post-secolare.

Nella crisi attuale delle ideologie e alla luce della difficoltà della politica e dell'economia di interpretare i principi di libertà, uguaglianza e fraternità delle società democratiche e il bisogno di futuro e di verità delle nuove generazioni, alla coscienza cristiana si presentano domande e questioni di una grande potenza e chiarezza che richiedono risposte all'altezza delle sfide. Di particolare interesse mi paiono le parole pronunciate da Papa Francesco in occasione del V convegno nazionale della Chiesa italiana (Firenze, 10 dicembre 2015) in cui parlando delle tentazioni in cui i cristiani possono tuttora cadere, ne esplicita due, il pelagianesimo e lo gnosticismo, che hanno una grande attinenza riguardo alla necessità di ripensare radicalmente la razionalità e la politica educativa dei cristiani³.

Per inquadrare, sia pure sommariamente, il problema sarà opportuno esaminare almeno alcune questioni importanti: quali sono le principali trappole della meritocrazia contemporanea; in che modo è possibile salvare una autentica cultura del merito e dei talenti dalla tentazione meritocratica; in che modo costruire una democrazia del merito che non sia prigioniera di un'idea sterile di meritocrazia⁴.

² Il lettore potrà giovare dell'*Instrumentum laboris* e delle relazioni presentate nel mese di novembre 2015 a Roma in occasione del Convegno mondiale sull'educazione cattolica organizzato dalla competente Congregazione vaticana (*Educating Today and Tomorrow. A renewing passion*) in occasione del cinquantesimo della dichiarazione conciliare *Gravissimum Educationis* (28 ottobre 1965) e del venticinquesimo della costituzione apostolica *Ex corde ecclesiae* (15 agosto 1990). Molto importante anche il discorso tenuto a Parigi dal Segretario di stato della Santa Sede, card. Pietro Parolin (*L'église catholique et l'éducation*), in occasione del Forum organizzato all'Unesco il 3 giugno 2015.

³ «La prima tentazione – dice il Santo Padre – è quella pelagiana. Essa spinge la Chiesa a non essere umile, disinteressata e beata. E lo fa con l'apparenza di un bene. Il pelagianesimo ci porta ad avere fiducia nelle strutture, nelle organizzazioni, nelle pianificazioni perfette perché astratte. Spesso ci porta pure ad assumere uno stile di controllo, di durezza, di normatività. La norma dà al pelagiano la sicurezza di sentirsi superiore, di avere un orientamento preciso. In questo trova la sua forza, non nella leggerezza del soffio dello Spirito. Davanti ai mali o ai problemi della Chiesa è inutile cercare soluzioni in conservatorismi e fondamentalismi, nella restaurazione di condotte e forme superate che neppure culturalmente hanno capacità di essere significative. La dottrina cristiana non è un sistema chiuso incapace di generare domande, dubbi, interrogativi, ma è viva, sa inquietare, sa animare. Ha volto non rigido, ha corpo che si muove e si sviluppa, ha carne tenera: la dottrina cristiana si chiama Gesù Cristo. La riforma della Chiesa – e la Chiesa è sempre riformanda – è aliena dal pelagianesimo. Essa non si esaurisce nell'ennesimo piano per cambiare le strutture. Significa invece innestarsi e radicarsi in Cristo lasciandosi condurre dallo Spirito. Allora tutto sarà possibile con genio e creatività (...) Una seconda tentazione da sconfiggere è quella dello gnosticismo. Essa porta a confidare nel ragionamento logico e chiaro, il quale però perde la tenerezza della carne del fratello. Il fascino dello gnosticismo è quello di «una fede rinchiusa nel soggettivismo, dove interessa unicamente una determinata esperienza o una serie di ragionamenti e conoscenze che si ritiene possano confortare e illuminare, ma dove il soggetto in definitiva rimane chiuso nell'immanenza della sua propria ragione o dei suoi sentimenti» (*Evangelii gaudium*, 94). Lo gnosticismo non può trascendere. La differenza fra la trascendenza cristiana e qualunque forma di spiritualismo gnostico sta nel mistero dell'incarnazione. Non mettere in pratica, non condurre la Parola alla realtà, significa costruire sulla sabbia, rimanere nella pura idea e degenerare in intimismi che non danno frutto, che rendono sterile il suo dinamismo».

⁴ In relazione a questi punti riprenderò in questo testo parte di ciò che più diffusamente ho esposto nel recente volume *La democrazia del merito* (Salerno editore, Roma 2015) in corso di traduzione in lingua francese (*La démocratie du mérite*, tr. de Ch. Carraud, éditions de la Revue Conférence, 2016).

Le trappole della meritocrazia contemporanea

La cultura del merito ha un'origine antica, ma nel corso dei secoli si è profondamente trasformata e con le rivoluzioni moderne ha messo in luce problemi molto complessi. Essa aveva trovato il suo riferimento politico ideale nel liberalismo moderno del XVI e XVII secolo. Melchiorre Gioia (1767-1829), in apertura del suo trattato «storico e filosofico» *Del merito e delle ricompense* (1818), riconosceva il limite di un' impostazione culturale per la quale «gli uomini sono più disposti a punire che a ricompensare: la pena è domandata altamente dal sentimento della sicurezza, mentre alla ricompensa s'oppongono l'interesse e la vanità»⁵. Il fondatore della statistica in Italia, si confrontava con una questione morale che aveva appassionato la filosofia libertina e laica del Settecento: se la virtù e il merito davanti agli uomini e davanti a Dio avessero il proprio fondamento nella natura e nella libertà umana o non invece nella fede o nella superstizione.

La difficoltà di legare la dimensione morale con quella economica del merito è cresciuta parallelamente all'evoluzione delle società industriali che nel secolo scorso hanno dovuto fare i conti con un sempre maggior intervento politico sulle dinamiche economiche e con le difficoltà a mantenere un equilibrio tra la domanda sociale di istruzione, il mercato del lavoro e le trasformazioni tecnologiche. Il sociologo inglese Michel Young scrisse nel 1958 un libro, *The Rise of Meritocracy 1870-2033. An Essay on education and equality*, che è una feroce critica alla meritocrazia e che è rimasto un riferimento importante nella discussione sulla meritocrazia. Il mondo anglosassone in quegli anni era infervorato per i QI, i test sull'intelligenza, che oggi tutti aborriscono: nel 1946 a Oxford era nata l'associazione per gli individui con un alto quoziente di intelligenza (*Mensa*). Il libro di Young è diventato famoso per aver lanciato il termine *meritocrazia* e per aver coniato la formula $M(erit) = QI(ntelligence) + E(ffort)$, travisata dai molti che l'hanno citata senza capire che per l'autore essa rappresentava l'apoteosi di una banalità reazionaria. Che ciascuno dovesse trovare il proprio posto nella società secondo il merito, era per Young una cosa di buon senso, che valeva però solo in teoria, perché in realtà la scuola e le università inglesi erano funzionali alla creazione di una classe speciale, diversa da tutte le altre, i cui membri concentravano nelle loro mani tutto il potere⁶.

Le trappole che l'ideologia meritocratica semina in democrazia, o in cui cade, sono numerose. La prima è certamente quella dello scarso spessore delle definizioni di merito che essa adotta. Quelle che circolavano quando Young scrisse il suo libro erano di una banalità disarmante, a riprova del carattere intellettualmente molto povero della tentazione meritocratica. Se si cerca nella letteratura scientifica, si scopre che sempre e comunque il merito resta legato a una valutazione del lavoro svolto in termini di risultato spendibile e di reddito. Nella costruzione di un ipotetico «welfare meritocratico», in cui alla preoccupazione di dare un lavoro a tutti si preferisce potenziare l'attività iperqualificata di pochi e ai diritti sindacali si preferisce una forma di libera concorrenza orientata all'eccellenza, la figura di riferimento non è più il lavoratore, ma il consumatore. L'ideologia meritocratica contemporanea identifica il cittadino nel consumatore intelligente che dispone di sé con la massima libertà e consapevolezza. Così facendo, presuppone però come acquisita per tutti una capacità di scelta, una piena regolazione dei mercati o un livello di concorrenza tra pari che non esistono. In definitiva, ritiene che la possibilità di esercitare una scelta informata, da

⁵ Prefazione, Milano, G. Pirotta, p. 6.

⁶ Il termine *meritocrazia* conobbe una grande fortuna e Young, che era seccato nel vedersi utilizzato da molti spregiudicati opinionisti e politici, il 29 luglio 2001 pubblicò, sul quotidiano inglese «The Guardian», un lungo articolo dal titolo *Down with Meritocracy* per diffidare Tony Blair dal travisare le sue idee sulla meritocrazia.

consumatore responsabile, sia il risultato di un mercato efficiente eventualmente integrato e corretto dall'azione di una filantropia meritocratica (borse di studio, sostegno economico, formazione supplementare), la quale, per quando potente, è sempre elitaria.

L'emergere del problema del merito in un'economia sociale di mercato è stata una delle conseguenze dello sviluppo delle teorie sul capitale, che hanno conosciuto importanti evoluzioni. Tra queste, la più significativa è stata la costruzione di una potente teoria del capitale umano e sulle sue relazioni con la crescita economica, che si è affermata intorno agli anni Sessanta del secolo scorso e che ha portato al Nobel, nel 1992, l'economista americano Gary Becker, autore nel 1964 di *Human Capital*⁷. Dopo quel testo, che era stato preceduto da altri studi significativi (J. Mincer, T. W. Schultz, D. Bell ...), la letteratura economica, la sociologia, le indagini dei principali organismi internazionali, hanno attribuito al capitale umano un'importanza decisiva per la crescita sociale ed economica delle comunità, ai fini sia della competitività sia della riduzione della povertà⁸. Il capitale umano è la base del *capitale sociale*, che lo ricomprende, ma che segue logiche diverse perché abbraccia realtà più vaste. Questo punto è essenziale perché i vantaggi – le esternalità - conseguiti attraverso lo sviluppo del capitale umano possono essere importanti ben oltre una contabilità monetaria (ad esempio favoriscono la coesione, il recupero della devianza, ammortizzano parte della disoccupazione, favoriscono la comunicazione di qualità, riducono le violenze, responsabilizzano gli individui, favoriscono nuove forme di impresa...), ma non per questo perdono il loro carattere profondamente economico, senza il quale tutta la teoria crollerebbe e si ridurrebbe ad una esaltazione sterile del valore della cultura e dell'esperienza di vita.

Nell'attuale società dei consumi, l'ideologia meritocratica borghese appare tuttavia in difficoltà. Il consumatore è condotto per mano dalla logica dell'eccesso di offerta di beni a una regressione del proprio capitale umano fino a ridursi, potenzialmente, ad un automa che desidera ciò che non vuole e dunque ad un soggetto irresponsabile che scambia l'eccellenza per il soddisfacimento di un piacere. Esso tende a conquistare ciò che è più costoso, anche se è contrario ai propri bisogni e spesso non sa sfruttare che in minima parte o male le potenzialità dell'oggetto o del processo in cui è coinvolto. In definitiva, l'ideologia del merito dipende dai criteri con cui in una società si valutano le persone e le cose, ma siccome tali criteri hanno a che fare con problemi politici e sociali complessi, tende ad assumerli soltanto per ciò che le serve, ad esempio esaltando il valore morale della responsabilità personale, l'efficacia della mobilità sociale, la qualità dei sistemi formativi, che sono tutti fattori che vanno costruiti e che non si trovano in natura.

Comunque sia posta la questione della cultura del merito in relazione alle teorie del capitale, va detto che l'apertura di un dibattito pubblico sulla necessità di premiare chi merita ha assunto sempre maggior rilievo in relazione allo sviluppo degli apparati amministrativi e delle classi dirigenti delle grandi democrazie contemporanee che ha coinvolto l'alta formazione e che ha saldato il sistema formativo con quello burocratico e manageriale. E'

⁷ Columbia University Press, New York, 1964, 1993³.

⁸ Con il termine *capitale umano* s'intende l'insieme di conoscenze, competenze, abilità, attitudini acquisite durante la vita da un individuo e finalizzate al raggiungimento di obiettivi sociali ed economici, singoli o collettivi, orientati al miglioramento delle condizioni di vita e al soddisfacimento di bisogni, non solo primari. Il capitale umano regolerebbe dunque la produttività. Questo tipo di capitale è chiamato «umano» perché non può essere separato da chi lo possiede, diversamente da quanto accade per altri tipi di capitale. Recentemente, oltre alle conoscenze e alle competenze o abilità sono stati presi in considerazione, per quanto è possibile, anche lo stato di salute, le emozioni e i sentimenti collettivi che intervengono nella vita degli individui e delle comunità. Il crollo del potere d'acquisto dell'intelligenza è inoltre diventato rapidissimo e le trasformazioni del lavoro sono vorticosi.

interessante allora vedere come la meritocrazia svolga un ruolo diverso a seconda del modello di Stato che si adotta. Il confronto sul merito in una nazione come quella francese è condizionato dal fatto che essa è aggrappata al sistema costoso e altamente selettivo delle *Grandes écoles* di eccellenza e delle *Classes préparatoires* in cui si formano ogni anno circa il 3% degli studenti delle scuole superiori, i migliori, che preparano l'ammissione a quelle Scuole. La maggior parte di coloro che riescono ad accedervi (ogni anno circa il 10% degli aspiranti) ricevono direttamente lo status di funzionari, un buon salario e la garanzia di un posto pubblico in cambio di un impegno a lavorare lo Stato per un certo numero di anni. Benché repubblicana, democratica e generosa con i suoi cittadini, la Francia ragiona ancora come un nobile della corte di Versailles: un diploma nelle Scuole di eccellenza dello Stato fornisce dei diritti come un tempo un titolo nobiliare dava dei privilegi. Vi sono in Francia nuclei familiari in cui tutti i membri, genitori e figli, fanno parte di questo gruppo di meritevoli di Stato.

Il sistema francese è legato alla storia della riforma napoleonica dello Stato e ai miti meritocratici e nazionalistici della Terza Repubblica (1871-1940). Non può essere paragonato al sistema inglese delle *public schools*, dove pubblico e privato seguono logiche rovesciate rispetto a quelle praticate nei paesi continentali e dove l'alta formazione è pervasa da uno spirito mercantile molto forte contribuendo all'attrattiva del sistema universitario inglese. Nel Regno Unito, dove la scuola dell'obbligo è sostanzialmente liberalizzata e affidata alle comunità, per cui lo Stato si limita a determinarne il valore di mercato sulla base di indicatori nazionali di efficienza e di efficacia, è stato autorizzato l'aumento delle tasse di iscrizione ad una qualsiasi università, non solo nel triangolo d'oro di Oxford, Cambridge e London, anche fino a 10.000 euro all'anno (in Francia ammontano a meno di 500 euro l'anno e in Italia in media tra i 2.000 e i 3.000 euro). Londra è la città al mondo che attira più cervelli e, sfruttando la loro migliore preparazione, può permettersi di essere tremendamente selettiva anche apparendo molto aperta e disponibile. In realtà, il sistema universitario inglese, nel suo complesso, non è migliore di quello di altri grandi paesi occidentali ed anzi soffre di un evidente squilibrio tra le poche sedi prestigiose e le altre sedi.

Gli Stati Uniti sono un altro mondo. Sono la patria della scuola democratica di J. Dewey (1859-1952), fucina di integrazione multi-etnica e del patriottismo, ma anche della *Ivy League*, la lega delle otto università migliori del paese, che insieme dispongono di un patrimonio finanziario che solo per interessi e proventi rende ogni anno quasi tre volte di più di quanto lo Stato italiano spende ogni anno per l'intero sistema nazionale universitario (8 miliardi di Euro). Negli Usa assistiamo ad una crisi profonda dell'istruzione di base o media (del *college*), ma in parallelo anche alla crescita di un sistema privato di assicurazioni e di investimenti in fondi specializzati per consentire che i figli possano pagarsi gli studi in buone università. Il merito è ricercato in maniera ossessiva, ma la sua remunerazione è praticata secondo scale di valore che sono incomparabilmente più alte di quelle europee e nello stesso tempo molto più aleatorie, così da restringere, anziché allargare il vertice della piramide sociale. Gli Usa, inoltre, attirano una percentuale altissima di ottimi cervelli provenienti da ogni parte del mondo, ma spesso li sfruttano senza veramente valorizzarli, come dimostrano le statistiche sull'origine e la formazione dei professori di ruolo nelle università americane più famose.

In Germania, dove la democrazia sociale è basata su processi di cogestione delle istituzioni economiche e di quelle formative, il merito rappresenta una misura sufficiente per tentare di escludere dalle posizioni apicali chi non lo possiede, ma non per rinunciare a dare una buona formazione, differenziata secondo le attitudini, a tutti. L'assenza di merito non è un motivo per colpevolizzare chi non aspira ad eccellere e preferisce accontentarsi del reddito minimo di

cittadinanza. Nella società tedesca non è il merito, ma il lavoro, ad essere al centro dei legami sociali e nelle grandi imprese che esportano è molto ricercata ed apprezzata l'integrazione tra le diversità, anche etniche. La Germania è la democrazia dove ci sono più stranieri, non nativi sul suolo tedesco, nei posti di responsabilità e dove il sistema bancario è il soggetto più importante nell'accompagnare l'investimento in ricerca e per il sostegno della cosiddetta «terza missione» delle università (trasferimento tecnologico, servizio alle comunità, attrazione di capitali).

La Russia è il paese con il più alto numero di laureati al mondo (più del 50% della popolazione attiva, dopo i 24 anni e perfino tra i pensionati, che è indice di un investimento in alta formazione che rimonta a molti decenni fa). Eppure non è l'eldorado delle opportunità e nemmeno delle libertà. Possiede un capitale umano molto preparato e materie prime in grande quantità, ma non è riuscito ad integrarli in un sistema democratico solido e comparabile a quello delle altre grandi potenze industriali. Nelle élites africane la meritocrazia è sostenuta a spada tratta proprio da coloro che difendono le grandi scuole private, per lo più confessionali, e che non credono abbastanza alla funzione pubblica in materia d'istruzione o che scambiano il dramma di etnie un tempo pacifiche, ma aizzate le une contro le altre da processi di neocolonialismo economico, con il segno di una pigrizia morale endemica.

Come valutare il merito

La formazione è l'ambito principale in cui si è sviluppata la cultura moderna della valutazione, la più grande alleata della meritocrazia contemporanea. Essa è diventata adulta insieme allo sviluppo dei metodi educativi e alla ricerca scientifica sui talenti e sulle *skills*, le competenze e le abilità richieste in un particolare contesto sociale. Gli esiti della formazione sono ormai unanimemente considerati oggetti definibili e osservabili e le prove di verifica sono fattori importanti anche per la ricerca didattica e per la motivazione dei docenti e degli studenti. Oggi non è più possibile insegnare senza valutare, come ancora molti insegnanti chiederebbero di fare. Da molti la valutazione è intesa come un elemento di garanzia per i più deboli; altri ritengono che sia un fattore che genera equivoci e che non aiuta la crescita personale, soprattutto perché non è adattata al contesto in cui lo studente vive, non è «autentica», e non favorisce l'autovalutazione. La valutazione è anche una tecnica di potere politico, per esaltare i buoni risultati, per nascondere altri, per dimostrare di essere sempre pronti e preparati a intervenire, per scaricare su qualcuno la responsabilità delle crisi, per preparare l'opinione pubblica a riforme dolorose.

L'intervento pubblico nell'economia della conoscenza ha richiesto strumenti sempre più sofisticati di monitoraggio dei modelli di apprendimento e di insegnamento. Le teorie meritocratiche hanno contribuito a svilupparli mettendosi anche al servizio delle nuove politiche di austerità, che hanno aumentato il livello di competizione tra le nazioni. La tecnologia informatica ha infine aperto scenari nuovi per la circolazione delle idee e per la formazione a distanza. Sono tutti elementi che hanno posto anche le pratiche meritocratiche sotto la lente di ingrandimento, rendendo sempre più difficile «truccare le carte» del merito, ma hanno anche esaltato il principio della sua riconoscibilità e della sua spendibilità, togliendo valore a tutte quelle forme di maturazione personale che seguono percorsi e ritmi che non sono quelli praticati nelle «industrie dell'eccellenza».

Spesso si fanno le barricate contro l'idea di tradurre la qualità del lavoro in indici quantitativi, per poter misurare la prestazione e quindi valutarla, nella scuola, nell'università e nelle pubbliche amministrazioni. D'altra parte anche nei paesi dove il principio della valutazione è accettato e praticato, soprattutto nel Nord Europa e nel Nord America, ci si

interroga sull'uso che se ne fa, che è sempre più spesso eccessivo, acritico, inutile o addirittura fuorviante⁹. Dall'analisi della vasta letteratura sull'argomento si ricavano indicazioni preziose che dovrebbero spingere i cristiani verso un radicale ripensamento dei sistemi formativi e che invece restano sulla carta: la misurazione funziona poco se viene introdotta soltanto per controllare i comportamenti, mentre dà i risultati migliori se è mirata a trarne indicazioni utili per migliorare servizi, prodotti, o processi; se ai risultati della misurazione si collegano direttamente dei premi, i rischi di distorsione aumentano: meglio comunque attribuire i premi a gruppi di persone e non ai singoli; la valutazione individuale, invece, può costituire essa stessa, da sola, un premio efficace, dando risultati ottimi in termini di motivazione del personale se diviene una forma di *valutazione autentica*, cioè orientata alla liberazione da fattori invalidanti di natura sociale, psicologica e comportamentale e validata dall'instaurarsi di un rapporto di fiducia tra chi insegna e chi apprende, o tra chi viene chiamato a fornire una expertise e coloro che ne sono coinvolti come soggetti passivi.

La traduzione del merito in una teoria meritocratica ha rovesciato anche il rapporto tra i saperi e le professioni. Dopo secoli in cui il loro legame si era costruito su base corporativa (ogni corporazione deteneva il suo sapere insieme al potere di cooptare altri membri), si è trasformato nella certificazione del possesso di titoli per l'accesso, attraverso concorsi o selezioni, alle diverse professioni. Il passaggio da un merito praticato ad un merito certificato, di tipo burocratico, è stato possibile anche per un fraintendimento dell'antica idea che ogni sapere ha una sua «forma» e che non è dunque una merce qualunque riproducibile e commerciabile, ma ha bisogno di una vocazione e di un'elaborazione specifiche all'interno di un proprio ambiente culturale e sociale che lo rispetti. La società contemporanea, al posto della «forma» dei singoli saperi, ha accolto l'idea strutturalista che il sapere è unico e, come nella lingua, è divisibile in segmenti o atti cognitivi che possono essere disposti e combinati come si vuole, senza che tra di essi possano esistere gerarchie. A fronte di una sempre maggiore disponibilità di conoscenze, la scelta socialmente importante non è più che cosa studiare, quale sapere eleggere come importante, ma piuttosto chi deve studiare, chi ha migliori possibilità di riuscire. Resistere a questa impostazione non è facile, ma è evidente che spostare il focus dal contenuto di sapere al soggetto che apprende, oltre a molte cose positive per la relazione tra maestro e allievo e per la valorizzazione degli individui, conduce necessariamente a dividere chi è in grado di orientarsi nella società da chi al contrario impara male cose che sono svincolate dal proprio contesto di vita. Il rifiuto della «forma» come senso compiuto di un certo sapere e come realizzazione dell'umanità di chi lo pratica, ha comportato anche il rifiuto della forma come «compito», come vocazione, come impegno a diventare bravi realizzando bene ciò che si è imparato a fare o si fa come mestiere, come già sosteneva Aristotele nella sua teoria politica. Si è smarrita l'idea di una vita che si lascia plasmare e trasformare e che vale la pena di essere vissuta bene nella sua specificità – anche la più umile.

La situazione delle nostre scuole e delle università non corrisponde più al disegno per cui esse erano nate. La preoccupazione educativa non è più guidata dal dovere di dare una forma all'umanità, come era stato per molti secoli nel passaggio tra la caduta dell'impero romano e l'avvento di una società mercantile nuova, quando la cultura cristiana adottò, molto lentamente, le forme della cultura classica e l'ordinamento delle scuole antiche. Decisiva fu la

⁹ D. Gray, P. Micheli e A. Pavlov, tre studiosi che insegnano in atenei inglesi e che sono specialisti della misurazione e valutazione delle performances professionali, hanno appena pubblicato un libro importante sulla *Measurement Madness: recognizing and avoiding the pitfalls of performance measurement* (Wiley, 2015) che esamina le trappole in cui si può cadere quando ci si avventura su questo terreno senza la consapevolezza politica e morale necessaria e senza la cautela che discende dalla esperienza della complessità della natura umana.

nascita, nel XII secolo, delle università, per mano dei vescovi e delle corporazioni, che fecero da volano alle trasformazioni economiche e sociali del tardo medioevo e dell'età moderna e che sono state prese a modello anche per l'organizzazione dei collegi per i borghesi e per i nobili, sorti nel XVI secolo. L'intervento pubblico in materia di professioni intellettuali intervenne allora per regolare le ambizioni di quella nuova *lex mercatoria*, costruita dai privati, che cercava di sostituirsi alle autorità tradizionali. L'atteggiamento borghese nei confronti dell'istruzione è rimasto per molti secoli il modello dominante nel rapporto tra sapere e società, almeno fino a quanto il potere degli Stati ha ripreso in mano la situazione inserendo l'alfabetizzazione al centro della funzione pubblica nazionale. Solo nel Novecento, però, anche grazie alle nuove rivoluzioni industriali, si è diffusa la consapevolezza che l'investimento in intelligenza era redditizio almeno quanto quello in beni materiali e che il carattere rivoluzionario della distribuzione del sapere a tutti, che suscitava l'ambizione di sempre nuovi diritti, poteva essere neutralizzato o contenuto intervenendo nell'organizzazione concreta della scuola e grazie alla costruzione di uno o più curricula formativi che rispondessero alle dinamiche sociali che si volevano favorire. Da quel momento il riformismo pedagogico e scolastico è avanzato come un fiume in piena in tutti gli Stati, senza tuttavia avere sempre una chiara direzione ideologica, scambiando l'efficacia dell'intervento normativo e organizzativo su sempre più vaste masse di insegnanti e di studenti con la mancanza di una politica sui fini dell'istruzione. Ogni classe politica si è mossa come poteva: a fare piani massicci di scolarizzazione, a promuovere la formazione e il tenore di vita degli insegnanti, a proporre nuovi tipi di scuola per sostenere la domanda sociale d'istruzione.

Possiamo affermare che le politiche scolastiche del Secondo dopoguerra, dal 1945 in poi, non hanno avuto la forza di correggere il modello elitario che era stato costruito nel secolo precedente e che aveva avuto un senso nella misura in cui da un lato difendeva il principio che poche scuole, ma buone, erano preferibili ad una massa di semianalfabeti, ma dall'altro curava l'istruzione professionale per poter conservare lo zoccolo su cui appoggiare la selezione sociale. In particolare, non si è riusciti a impedire che la divisione tra allievi dotati e non dotati si manifestasse precocemente fin dalla scuola primaria o che l'intensificarsi della potenza scolastica degli Stati comportasse dei costi umani terribili, evidenti nelle centinaia di migliaia di allievi che ogni anno in Europa si perdevano per strada e che scomparivano dall'orizzonte formativo. Per alcuni decenni la scolarizzazione è stato il fenomeno più significativo nel processo di nuova proletarizzazione sociale. Di fronte a questo paradosso – una scuola democratica che opera come una società antidemocratica - anche in quei sistemi scolastici dove non si è abusato di una selezione troppo precoce o si è cercato di procedere ad intense politiche di recupero pedagogico, la risposta fu, e continua ad essere, di tipo quantitativo, nella speranza che con la frequenza obbligatoria di un ciclo scolastico dopo l'altro si possa riguadagnare quella qualità comune a cui si puntava.

Molto pericoloso è il tentativo di applicare alla base dei sistemi scolastici ciò che può valere per le università. Non si può diventare meritocrati in casa d'altri senza sapere dove si entra: i disastri che una mentalità meritocratica banale può determinare nella scuola dell'infanzia o nella scuola primaria, in cui non si lavora sull'autopromozione sociale dello studente, ma sullo sviluppo delle sue doti naturali e sull'autostima, sono immensi. Dewey riteneva «illiberale e immorale» insegnare ai bambini a studiare e lavorare allo scopo di guadagnare, ma questa visione libertaria della scuola si è persa per strada, malgrado faccia ancora parte della retorica educativa. Ha perso significato per il fatto che proprio nei paesi ricchi si assiste ad un rifiuto dell'educazione dei bambini il cui risultato è che i piccoli vengono considerati un problema o oggetti di mercato e che i genitori li affidano alla logica mercantile con cui loro stessi sono trattati, istigandoli ad arrangiarsi e a mostrare presto quello

che sanno fare. Anche nei paesi dove il sostegno all'infanzia è incisivo, si adotta una sensibilità più materna che però non impedisce che i bambini diventino oggetto di una contrattazione economica tra i genitori e le istituzioni pubbliche, chiamate a sussidiare l'organizzazione familiare attraverso forme remunerative che poco hanno a che fare con un'autentica alleanza educativa tra di esse e lo Stato. Le famiglie non hanno più la forza di imporre allo Stato forme organizzative nuove ma lo Stato non è in grado di modificare gli assetti scolastici senza scontrarsi con l'organizzazione del lavoro e della vita degli adulti. Gran parte dei nostri mali deriva da questa reciproca impotenza, che alimenta la riproduzione delle disuguaglianze¹⁰.

Come rimediare a questa distruzione della cittadinanza attraverso la forma che ne dovrebbe rappresentare il punto più nobile, lo studio e la ricerca? Non si smontano sistemi scolastici complessi con un colpo di mano e non si può procedere alla liberalizzazione selvaggia dell'offerta formativa oggi in mano allo Stato. In sistemi dove la regolazione pubblica della scuola non ha mai subito interruzioni, e dove sussistono potenti strumenti di programmazione governativa, ogni forma di descolarizzazione presenterebbe il rischio di trasferire sulle famiglie la responsabilità di scelte per le quali non sono preparate e che avrebbero costi insopportabili, con la conseguenza di consegnare al mercato lo spazio della cittadinanza scolastica. La cosa più importante sarebbe di poter almeno intervenire a livello internazionale per avere la forza di imporre un «diritto comune all'intelligenza sociale» che contempli degli standard internazionali e dei curriculum specifici e che non sia un semplice lasciapassare per anni di frequenza scolastica obbligatoria o un modesto insegnamento di educazione civica o di laicità pubblica. Purtroppo, per quando riguarda l'Europa, i Trattati europei escludono perfino la possibilità di una legislazione comunitaria in materia di istruzione e ciò è un limite di democrazia enorme perché la cittadinanza intellettuale è per sua natura una forma di cittadinanza che non solo giustifica, ma pratica, il superamento delle frontiere nazionali.

In attesa di poter far ripartire il processo d'integrazione politica dei popoli, non è però impossibile ragionare sull'opportunità di delegificare almeno in materia di trattamento economico e di stato giuridico degli insegnanti, togliendoli dalla prigione di un ruolo di funzionari che non soddisfa più le nuove generazioni di aspiranti maestri e professori, costretti a un precariato sempre più lungo e a un'organizzazione del lavoro che presenta aspetti disumani. Il corpo degli insegnanti dovrebbe essere liberato dall'ansia per il posto pubblico, che lo costringe a sopportare ingiustizie e soprusi di ogni genere, cosicché attraverso la valorizzazione del potenziale inespresso di una buona professionalità docente si possa convertire l'intera società scolastica a forme diffuse d'impresa sociale, sia pure nell'ambito di un servizio pubblico. La riformulazione dei sistemi di valutazione degli apprendimenti e della qualità delle scuole completerebbe il quadro: se non sono ispirati da una preoccupazione democratica non fanno altro che aumentare la discrezionalità della politica. Una buona valutazione nella scuola dovrebbe essere integrata da una parallela valutazione della storia degli ambienti familiari e sociali da cui provengono e a cui afferiscono gli studenti. Ai decisori va fornito un'*expertise* seria su ciò che la vita può essere in una scuola, e all'opinione pubblica vanno forniti gli elementi per uscire da un approccio schizofrenico all'eccellenza.

¹⁰ Un secolo fa Maria Montessori aveva avvertito dei rischi di un'ideologia meritocratica applicata all'infanzia: «sarebbe un errore – scriveva - voler giudicare, prima di farne l'esperienza, la capacità dei bambini secondo l'età; e di escluderne alcuni perché si suppone che non potrebbero dare nessun aiuto alla società. La maestra deve sempre aprire vie, mai respingere per mancanza di fiducia. I bambini anche piccolissimi [...] sono soddisfatti quando hanno dato il massimo di cui sono capaci e non si vedono esclusi dalle possibilità che offre l'ambiente per esercitarsi. Essi hanno una specie di ambizione interiore, che consiste nel far fruttare pienamente i talenti», *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 1950.

Se la meritocrazia resta ancorata ai luoghi comuni di un'alfabetizzazione ormai superata è condannata a costruire carriere fragili o è insidiata da fattori di disturbo che, impedendone lo sviluppo su larga scala, la forzano a percorrere strade antidemocratiche. Se ci si apre a «scuole di vita», allora molto potrà cambiare e sarà possibile sviluppare una cultura del merito che abbandoni i toni dell'arroganza e dei modelli stereotipati di successo. Impegnandosi contro la degradazione dei rapporti umani, il merito può intervenire anche nella definizione ragionevole dei conflitti, contribuendo a fare delle democrazie mature un laboratorio in cui le forme tradizionali di potere, tra superiori e sottoposti, tra uomo e donna, tra genitori e figli, tra giovani ed anziani, possono cambiare almeno sotto il segno della non violenza

Talenti di umanità

Il punto di partenza di ogni teoria meritocratica è certamente quello dei talenti, del patrimonio naturale di ogni individuo che, opportunamente coltivato e adattato, può condurre anche a risultati superiori alla media negli studi, nel lavoro, nella vita. Ma non è il punto di arrivo, perché la definizione di talento è complessa e soprattutto perché non è opportuno separare l'analisi delle doti personali da un'idea complessiva di società. Ogni democrazia risponde sempre a regole mutevoli, tali per cui le doti o le attività che sono apprezzate in una particolare società cambiano con il passare del tempo, al punto che non si può attribuire a nessuna di esse un valore morale certo o un valore economico garantito. Ci sono abilità che un tempo erano molto apprezzate e a cui oggi nessuno ambisce.

Vedere come si è articolata nel tempo l'idea dei talenti ci aiuta a capire come il talento sia diventato uno dei termini che più si sono prestati ad un uso metaforico, fino a indicare un individuo speciale per le sue abilità, appunto un talento. Nell'antichità il talento indicava un'unità di misura, il peso che era messo sulla bilancia per misurare una quantità di merce. Il peso si trasformò a sua volta in una quantità di metallo dotata di valore e quindi in una moneta. Da strumento per misurare divenne la misura prestabilita di un valore per commerciare o per meritare un premio. Il tema dei talenti è all'origine di molti testi esemplari in tutte le tradizioni culturali, a testimonianza del suo potere evocativo. La dottrina cristiana trova il proprio riferimento più noto nella parabola dei talenti del Vangelo di Matteo (25, 14-30): dei tre servitori che hanno ricevuto dal padrone una somma di denaro, solo due si applicano per farla fruttare, mentre l'ultimo la seppellisce sotto terra, prigioniero della paura per il rischio, e sarà condannato. Nella *Lettera* dell'apostolo Giacomo (2, 1-5) leggiamo anche che il cristiano non deve fare distinzioni tra le classi sociali e non può preferire il ricco al povero. Nell'Antico Testamento troviamo più linee interpretative. Il possesso dei beni o dei talenti è sempre conforme ad un progetto divino che si realizza su più piani. E' prima di tutto un progetto riparatore: come si legge in *Levitico* 25, l'anno giubilare permette a tutti i membri della comunità di beneficiare di un azzeramento dei debiti e di rientrare in possesso dei beni che il Signore vorrà concedere loro. Ma è anche un progetto storico che misura il merito della fede: i beni e i talenti sono legati alla benedizione divina che dipende dall'obbedienza alla Legge, come dimostra l'esortazione del Deuteronomio (*Deut* 30,15s). Questa teologia della retribuzione e insieme della restituzione persiste anche nelle fasi più tardive del giudaismo, come dimostra il libro di Giobbe, sebbene alcuni testi sapienziali (*Qohelet*) paiono metterla in discussione. Il Signore vuole piena e totale adesione al suo disegno, e, oltre a punire tutti coloro che tradiscono la sua fiducia, invia terribili prove anche a chi non ha demeritato, come a Giobbe, il quale non si capacita di tanta sofferenza e chiede almeno di sapere il perché. Egli lotta contro l'assurdo fino allo sfinimento, ma solo quando si arrende alla volontà del Signore, questi lo accoglierà tra i giusti.

La fiducia in sé e l'obbligo sociale a dimostrare il proprio valore sono sempre stati i due elementi che concorrono, in svariate forme, a fare della vita una gara per la sopravvivenza. L'evidenza della grandezza di alcuni e della miseria o incapacità di altri, è stata sicuramente la prima esperienza sociale che l'umanità si sia trovata ad affrontare uscendo dal regno degli istinti. Essa ha determinato la lunga e complessa serie di strategie messe in atto dall'uomo per gestire la disuguaglianza senza abbandonare i più deboli e per intervenire attraverso l'azione sociale a compensare lo squilibrio tra le forze e le doti dei membri del gruppo, della tribù, della società. Per queste ragioni, che appartengono alla storia dell'evoluzione dell'umanità, possiamo dire che la diversità dei talenti non è all'origine dell'uguaglianza, che non esiste in natura, ma della giustizia, vale a dire dell'intervento dell'uomo sull'uomo, per crearla. Se non si affidasse alla giustizia il compito di ricostruire l'uguaglianza, l'etica dello sforzo e le dottrine sull'equità sarebbero appese nel vuoto. Ciò rappresenta tuttavia anche un limite per le teorie meritocratiche perché le espone alla difficoltà di definire : 1) che cosa è un talento e come si misura (quanto grande è la condizione originaria di disuguaglianza naturale tra gli esseri umani) ; 2) quanti sono i talenti e quali entrano a far parte del gruppo di testa (che cosa privilegiare per il bene comune o l'interesse generale) ; 3) se e come si possono modificare o incrementare i talenti fin dall'origine, intervenendo sullo sviluppo epigenetico degli esseri umani (fino a dove ci si può spingere per preconstituire le migliori condizioni perché gli uomini siano ugualmente potenti). Una quarta questione merita di essere esaminata a parte: il rapporto tra i talenti, la libertà dell'individuo e le sue responsabilità nei confronti di se stesso e degli altri. Entriamo in questo modo nella sfera politica, che concorre a fare della natura un problema morale e giuridico. Tra libertà individuale, interessi privati e responsabilità quale deve essere la proporzione? Le responsabilità sono più facili da individuare: realizzare il proprio talento (il precetto evangelico di non sotterrarlo ma di farlo fruttare); mettere a disposizione degli altri i propri talenti (secondo il precetto economico della condivisione delle risorse) e infine la responsabilità di prendersi cura dei talenti degli altri e, specificamente, di coloro che sono appena nati o che nasceranno. Come ogni altra responsabilità, anche queste sono certamente il risultato di un apprendimento sociale, di un'educazione, ma concorre a fondarle anche una specifica componente dell'umanità - l'altruismo, l'empatia, la pietà - che tutte le religioni e molte filosofie hanno ipotizzato essere il talento sociale principale dell'uomo e che però – ecco riemergere il problema- non appartiene a tutti con la stessa intensità.

Nella storia dei talenti troviamo, in sostanza, l'impronta di due significati fondamentali e alternativi: il talento come un dono o il talento come predisposizione (o desiderio) a fare. Nella dialettica tra queste due dimensioni, una passiva (ricevere dall'alto o per nascita) e l'altra attiva (costruire da sé), accogliere e condurre ciò che il destino ha voluto o usare e sfruttare una qualità e una capacità innate per un proprio progetto di vita, sta la chiave per seguire l'evoluzione dell'idea di talento nel corso della storia. La mappatura dei talenti può essere costruita ricorrendo a due assi interpretativi, della predeterminazione e delle libertà. Il primo asse si è sviluppato intorno all'idea statica che le doti sono il segno di un destino o il segno di una responsabilità imposta dall'esterno, rifiutare la quale significa essere maledetti e morire. Il secondo asse, delle libertà, ha invece cercato nella volontà e nella motivazione personali la strada per una responsabilità rischiosa che sia architettonica e non soltanto obbediente. Le persone rispondono a questi due modi di concepire la libertà nello stesso modo in cui si rapportano con la vita, apaticamente o attivamente, consciamente o inconsciamente, inconsapevolmente o inconsapevolmente, in autonomia o sospinti, a dimostrazione – e su questo punto nessuno oggi presenta obiezioni serie – che di talenti naturali quasi non si possa più parlare e che invece si debbano usare termini e concetti più aperti alla dinamica di una vita

complessa: risorse personali, insieme di saperi e di competenze, patrimonio di esperienze, spettro di motivazioni. Non c'è solo il denaro o un'immagine stereotipata del successo.

Il *talento all'umanità*, se potessimo dargli questo nome, dovrebbe essere considerato il primo dei talenti, la vera dote di ogni individuo e la pietra angolare per ogni sana meritocrazia. Numerose ricerche scientifiche cercano di comprendere se l'uomo possieda davvero una naturale capacità di socializzare e se, nel caso non si manifesti, in che modo possa essere restaurata.

Tra il merito sociale e l'esercizio della democrazia esiste dunque uno spazio umano che non è riconducibile al diritto e nemmeno all'economia ed è lo spazio della *conversazione*, della parola, e della *discussione* intorno ad argomenti e ad esperienze, elaborati attraverso la frequentazione e la stima reciproca, secondo un sistema di valori che non è utilitarista, ma creativamente umanistico. In questo spazio, che segue logiche diverse da quelle formali dell'apprendimento a scuola o del procedimento giudiziario in un processo, si fonda un'antropologia del merito che è religiosa e laica insieme e che non si riduce all'etica del fare o del primeggiare, perché è vissuta anche come una cura della fragilità umana. Questa è l'etica dell'*ascolto*, come si narra nel Vangelo nel confronto tra due sorelle, Marta e Maria che accolgono il Signore nella loro casa con due atteggiamenti diversi (Luca 10, 38 – 42): l'una lasciando ogni cosa per ascoltarlo e l'altra preoccupandosi doppiamente delle faccende domestiche. Oppure l'etica del *confronto*, di un'amicizia forte e vigorosa, se necessario «come l'amore di morsi e graffi sanguinanti», che è quanto sostiene Michel de Montaigne (1533-1592) nei suoi *Saggi* (libro III, cap. 8). Sono due modelli di società democratica tuttora validi, ma sono anche due modelli di democrazia del merito che si fondano su una antropologia dove i talenti di umanità hanno un'importanza capitale, per contenere una degenerazione del talento in prepotenza o in rinuncia.

E' possibile una democrazia del merito?

Nelle società complesse c'è sempre più bisogno di merito. Le istituzioni, le amministrazioni pubbliche, la scuola, la ricerca, le imprese, soffrono della sua mancanza, di un «mal di merito» che condiziona fortemente il funzionamento della vita democratica. L'appello alla meritocrazia non è dunque fuori luogo, perché essa non è, come si vuole talvolta far credere, il sistema in cui alcuni individui cercano di prendere il sopravvento sugli altri, in cui il sostegno dei più deboli è considerato un lusso sociale e l'impegno pubblico, se non si è al potere, solo una perdita di tempo. L'ideologia meritocratica contiene idee importanti anche per lo sviluppo delle democrazie e per i rapporti civili tra i cittadini. Ogni uomo ha bisogno di essere messo alla prova e l'ordine e il benessere non nascono per caso, ma, in una società libera, sono il frutto di un impegno individuale che beneficia di un riconoscimento sociale.

Se però la meritocrazia interviene a sproposito in ambiti molto delicati – per esempio nella salute degli individui, nell'educazione dei bambini, nelle relazioni di genere, nei rapporti familiari, nelle fedi religiose - può fare gravi danni. Tanto più in un mondo globalizzato in cui il potere dell'informazione è nelle mani di poche reti di comunicazione e di enormi aziende tecnologiche, le quali, adottando una cultura d'impresa in cui la meritocrazia si fonde con l'innovazione, influenzano l'opinione pubblica mondiale, in particolare i giovani.

Una *democrazia del merito* non è il sistema per selezionare e premiare il merito di *qualcuno*, ma piuttosto quello in cui *tutti* meritano, sia pure in misura diversa, se esercitano il loro *dovere di vivere*, nel tempo e nella società che li ospita. Non è un ambiente politico in cui i singoli, individualmente o riuniti, possono raggiungere ed esercitare il potere grazie al

riconoscimento di un merito imposto dai modelli sociali dominanti, ma è qualche cosa di più complesso, in cui il merito è un bene comune, capace di legare gli uomini e di far loro apprezzare l'eccellenza, ma anche tutto ciò che vale comunque e che riempie la vita quotidiana. Solo in questa prospettiva è possibile valorizzare le doti personali e le forme d'impegno che modellano le relazioni sociali ed economiche, ma che non possono sostituirsi all'uguaglianza nei confronti della condizione umana e alle forme quotidiane e durature di relazione tra gli uomini. La vita, non la ricchezza, è la base di ogni democrazia e l'esperienza di vivere determina un'uguaglianza che è sempre più forte di ogni forma di cittadinanza stabilita per legge. La passione per il lavoro, la tenacia nel perseguire gli obiettivi, la cura con cui assolviamo i nostri compiti, sono qualità importanti, ma per fortuna non dipendono dal valore economico di ciò che si fa, tanto è vero che si riscontrano anche nei bambini quando giocano e negli adulti quando s'impegnano in attività che non hanno nulla a che vedere con le relazioni commerciali. Sono attitudini che appartengono all'umanità e che si sono espresse in tutti i sistemi di vita e in tutte le forme sociali, attraverso l'esempio e l'educazione.

In tutte le società ci sono individui ai quali è dato molto, ma ve ne sono molti di più ai quali è dato poco o nulla. Pochi hanno la ricchezza, il potere, lo status, che sono negati alla maggioranza dei cittadini. Ai molti con poco o nulla è spiegato che vivono in un sistema sociale e in un'economia globale il cui corso è immodificabile, ma in democrazia non può essere così, perché l'unico vero postulato immodificabile è una «benemeranza» a priori per tutti i cittadini, che si esprime con l'appartenenza al genere umano e che solo in un secondo momento può tradursi anche in un merito sociale o politico, che è sempre qualche cosa di speciale e di modificabile. Gli uomini che nascono in una comunità godono fin dalla nascita di un credito civile che non sempre si traduce in un merito sociale evidente, ma che, allo stesso tempo, non potrà mai essere tolto per demerito, salvo che come esito di un procedimento giudiziario. Questa forma di merito potenziale o di benemeranza generale è duratura perché si fonda sui bisogni dell'uomo e si trasmette per via generativa, biologica e spirituale. Essa non è sostitutiva di altri diritti, è «pregiuridica», e non può essere intaccata da uno dei giudizi pratici «di merito» su cui si fonda ogni teoria sociale e ogni sistema politico. Non è un catalogo di esperienze e di competenze, e tanto meno un premio *una tantum*, ma un riconoscimento che la legge può solo tentare di rendere esplicito quando afferma che bisogna dare a ciascuno il suo, cioè garantire la libertà di poter mettersi alla prova senza che ciò sia una maledizione o una condanna in caso di fallimento. Il contenuto politico della democrazia non è riducibile a un sistema di premi o di castighi, ma ha la sua origine in una compartecipazione del cittadino all'uomo, che si può fondare su legami particolari – etnici o di censo (come nell'antichità) – o su valori universali e spirituali che convertono l'utile in qualche cosa di più importante per la vita.

Se la tentazione meritocratica, che è sempre espressione di una determinata cultura sociale, pretende di sostituire con il proprio sistema di valori, modellato sul successo di una minoranza, quello molto più delicato delle democrazie di massa, si rischia un corto circuito tra il mercato e la politica, tra i valori civili e il denaro. Una democrazia che resiste alle forme degenerative di una tentazione meritocratica è la migliore garanzia perché il merito sia valorizzato come uno strumento d'emancipazione, d'affermazione dell'intelligenza umana e di rispetto per i bisogni autentici di ogni individuo e non un modo per intaccare il principio della sovranità popolare e per dividere i cittadini. Non è scritto da nessuna parte che una minoranza, anche se è composta dai migliori, possa attribuire a sé ciò che la democrazia reclama per tutti, vale a dire le libertà, l'istruzione, il benessere, l'accesso alle cariche.

Connotare diversamente il merito è la missione più difficile che la pedagogia cristiana ha di fronte a sé. Si tratta di evidenziare che, mentre la meritocrazia è sempre necessariamente

una forma di competizione, l'esercizio di una autentica democrazia sociale rinvia direttamente a una condizione di base per la convivenza in cui il rispetto per la libertà di iniziativa e di impresa si coniuga con il rispetto della dignità di ogni uomo. «Dove c'è necessità o bisogno, non può esserci libertà, e dove non c'è libertà non può esserci merito»: così ha scritto san Bernardo di Chiaravalle nel XII secolo, traducendo in chiave cristiana un principio ben noto agli antichi e ancora molto attuale.

Pour citer cet article

Référence électronique

Giuseppe Tognon, « L'elitismo contemporaneo : una malattia mortale per l'educazione Cristiana. - (L'élitisme contemporain : une maladie mortelle pour l'éducation chrétienne) », *Educatio* [En ligne], 5 | 2016. URL : <http://revue-educatio.eu>

Droits d'auteurs

Tous droits réservés