Il Mulino - Rivisteweb

**Luciano Benadusi**

# La giustizia sociale

**(doi: 10.12828/100671)**

Scuola democratica (ISSN 1129-731X)
Fascicolo speciale, maggio 2021

**Ente di afferenza:**
*()*

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.
Per altre informazioni si veda https://www.rivisteweb.it

**Licenza d'uso**

Questo articolo è reso disponibile con licenza CC BY NC ND. Per altre informazioni si veda https://www.rivisteweb.it/

# La giustizia sociale

di **Luciano Benadusi**

**Title: Social Justice**

**ABSTRACT:** *Social justice does not feature among the themes listed by the new civic education law. This omission is surprising, given that this topic was central to the debate surrounding the forms of government and the structure of society already at the times of Ancient Greece. Indeed it emerges as a key point in the first part of our Constitution, which is one of the three cornerstones of civic education, according to to the Ministerial Guidelines. However, when teaching, the Constitution remains detached from both its historical-philosophical background and the empirical evidence produced by the social sciences. Students are therefore unable to fully understand its significance and the ethical-political choices made by the constituents. For this reason, our focus has been centred on some significant historical phases when different and often conflicting principles of justice in both theory and public discourse were proposed and discussed. This narrative has been accompanied by some quick reference to the distance occurring between the 'de facto justice' and the 'models of justice' wished for by philosophers. Lastly, reflecting on the didactical transposition of this theme, the necessity of developing students' competences in contextualising criteria of justice, as well as their abilities in managing the relative controversies in form and through procedures compatible with the values of a liberal democracy, have been underlined.*

**KEYWORDS:** *Meritocracy, Equality of opportunities, Equality of conditions, Social rights*

## 1. Premessa

In questo articolo tratterò della giustizia sociale come tematica dell'educazione alla cittadinanza, sebbene essa non sia nominata tra le tante elencate nella recen-

Luciano Benadusi, *Professore onorario «Sapienza» Università di Roma*,
l.benadusi@libero.it

te legge italiana in materia. Omissione sorprendente se si pensa che il tema è al centro del dibattito sulla forma di governo e l'assetto della società fin dall'epoca della antica Grecia. Quando già si avvertiva con chiarezza che la legittimazione dei governanti e la stessa sopravvivenza dello stato, dipendevano dal sentire dei cittadini di vivere in una comunità dotata di un ordine politico e sociale giusto. È vero che questo tema emerge con forza nella prima parte della nostra Costituzione, quella sui diritti ed i doveri dei cittadini. Costituzione che rappresenta uno dei tre assi dell'educazione civica secondo le nuove Linee-guida ministeriali. Credo però che l'insegnamento della Costituzione sia sì centrale ma che se avulso da un background storico-filosofico non permetta di comprendere a fondo il significato delle scelte compiute dai costituenti. Compirò dunque un excursus su alcuni passaggi storici significativi che hanno visto prender forma nella teoria e nel discorso pubblico differenti ideali di giustizia, più specificamente della giustizia distributiva che presiede alla distribuzione di beni socialmente rilevanti come il lavoro, il reddito e la ricchezza, l'educazione. Non senza trascurare di accompagnarlo con qualche accenno alla giustizia di fatto, spesso distante dalla giustizia auspicata dai filosofi e nelle fasi più recenti (implicitamente più che esplicitamente) dagli scienziati sociali. Su questa base passerò poi a riscontrare se e come tali ideali siano stati accolti e tradotti in norme dalla nostra Costituzione. Terminerò con alcune considerazioni sulle strategie didattiche migliori per trasmettere le conoscenze necessarie, comprese quelle empiriche provenienti dalle scienze sociali, e far apprendere competenze sulla tematica della giustizia sociale nel quadro dell'educazione alla cittadinanza.

## 2. La filosofia della giustizia sociale nella *polis* ateniese

Il nostro viaggio comincerà dalla Grecia antica, in particolare dalla repubblica ateniese dove ha luogo uno straordinario esperimento per certi aspetti precorritore della odierna democrazia e dove la filosofia nasce proprio come filosofia politica ponendosi a fondamento dell'educazione e delle pratiche della cittadinanza[1]. Emergono infatti ad Atene, più di un paio di millenni fa, due ideali di giustizia sociale che ancora occupano il campo delle discussioni filosofiche e politiche sulla giustizia sociale: l'eguaglianza e il merito. Il merito più dell'e-

[1] Una situazione vissuta anche da altre città-stato greche, perfino per un periodo Sparta.

guaglianza dato che l'unica eguaglianza che i due maggiori filosofi dell'epoca, Platone ed Aristotele, riconoscevano era di natura meritocratica. Platone nella *Repubblica* (1966) disegnava una struttura sociale ottimale articolata in tre classi gerarchicamente ordinate: 1. Produttori, quelli che lavoravano da uomini liberi nella agricoltura e delle arti e mestieri artigianali; 2. Difensori, quelli preposti alla difesa militare dello Stato; 3. Governanti o Conduttori, la più elevata delle classi, così chiamati perché ad essi soltanto venivano riservati i ruoli di governo della cosa pubblica.

Si trattava di un tipo particolare di meritocrazia, un'anticipazione storica di quella che oggi i sociologi definiscono *education-based meritocracy*, in quanto le tre posizioni sociali sarebbero state assegnate in base al percorso educativo effettuato dagli individui. E le posizioni di governo sarebbero state appannaggio dei filosofi, essendo la filosofia, la più elevata fra le conoscenze, considerata fondamentale per il buon governo. A sua volta, l'accesso ai percorsi educativi sarebbe stato contrassegnato fin dall'inizio da una selezione prettamente meritocratica, compiuta sulla base dei talenti dei neonati e dei fanciulli, quindi della loro eredità genetica, ma in modo rigorosamente indipendente dalla collocazione dei genitori nelle tre classi. Il filosofo spingeva l'indipendenza dalla famiglia di origine fino al punto di prevedere che i figli ne fossero al più presto distaccati per venire allevati ed educati sotto il controllo esclusivo della comunità.

Proprio in ragione di questo tratto in un recente volume ho definito questo modello meritocrazia 'in senso forte' o 'pura' per distinguerlo dalla meritocrazia 'in senso debole' o 'spuria', nella quale l'ereditarietà sociale è invece legittimata (Benadusi, 2021)[2].

Alla meritocrazia spuria possiamo invece ricondurre la teoria della giustizia distributiva esposta da Aristotele nel V libro dell'*Etica Nicomachea* (1985). Parlando della distribuzione delle cariche pubbliche, con gli onori ed i vantaggi ad esse connesse, egli a differenza di Platone pronunciava la parola eguaglianza intendendola però come un attributo della meritocrazia. Distingueva infatti dall'eguaglianza aritmetica l'eguaglianza proporzionale, che significava trattamenti non eguali per tutti ma eguali tra gli eguali e disuguali tra i disuguali:

[2] Tuttavia, nella declinazione di Platone l'eguaglianza delle opportunità risultava talmente radicalizzata da massimizzare il suo potenziale conflitto con l'istituzione-famiglia, un conflitto sul quale si sono intrattenuti non pochi filosofi e sociologi contemporanei. E offrì perciò il fianco alla critica di un filosofo contemporaneo, Popper, che – per questo e altri motivi – rintracciò proprio nella filosofia politica di Platone la paternità ideale dei totalitarismi (comunista e nazi-fascista) del secolo scorso (1973).

dunque a ciascuno secondo i suoi meriti, cioè secondo il suo talento e le virtù morali. Mancava però nel disegno aristotelico la delegittimazione dell'ereditarietà sociale di tali attributi.

Entrambe le concezioni contenevano *in nuce* qualcosa della teoria della giustizia distributiva contemporanea, e non a caso ciò accadeva entro un contesto, la *polis* ateniese, dove si era cominciato a vivere un embrione di democrazia, regime politico che richiede forme alquanto più complesse e argomentate di legittimazione delle disuguaglianze nel rango sociale dei cittadini[3].

L'esperienza della democrazia nelle città-stato greche rappresentò tuttavia solo un lampo poiché nella storia europea dei secoli seguenti con rare eccezioni a dominare, nei fatti ed anche nelle teorie, furono delle forme di governo autocratiche e delle concezioni della giustizia oligarchiche o aristocratiche, basate sull'ereditarietà delle posizioni (dei privilegi) sociali. Concezioni ben distanti non solo dall'eguaglianza ma dalla stessa meritocrazia.

## 3. Le teorie della giustizia agli albori della modernità

Facciamo ora un balzo in avanti di oltre due millenni e giungiamo agli albori dell'epoca che nelle periodizzazioni prevalenti fra gli storici è definita contemporanea, ed in quella dei sociologi della modernità. Un'epoca dai grandi rivolgimenti politici: dalla rivoluzione francese a quella americana. E scegliamo uno studioso che ebbe un ruolo importante sia nel dibattito filosofico dell'illuminismo sia nelle vicende politiche della rivoluzione francese, il marchese de Condorcet[4]. Mentre nella combinazione platonica di eguaglianza e meritocrazia fu la seconda a predominare in modo schiacciante, l'istanza dell'eguaglianza emerge con forza nel pensiero suo e di altri filosofi illuministi, pensiamo soprattutto a Rousseau. E ritorna in campo come fattore cruciale l'educazione: l'abbattimento delle disuguaglianze economiche e delle disuguaglianze educative erano per

[3] È vero peraltro che quella forma di democrazia degli antichi differiva grandemente dalla democrazia dei moderni (Berlin, 2007), sia per le sue basi disegualitarie sia perché priva della altrettanto essenziale componente liberale.

[4] Occorre peraltro avvertire che la posizione di Condorcet e la sua stessa vita furono spazzate via dalla successiva svolta giacobina della rivoluzione francese, nella quale riemerse l'idea platonica della sottrazione dei giovani alle famiglie per dar loro un'educazione di stampo totalitario controllata dal potere politico.

Condorcet due processi circolari destinati a rafforzarsi l'uno con l'altro. La sua eguaglianza era non assoluta ma relativa: elevata quanto necessario per garantire la libertà degli individui e nella società. Nel 1792 esponendo il programma di azione della rivoluzione nel campo dell'educazione precisava che missione della scuola pubblica doveva essere l'offrire a tutto il popolo francese, senza alcuna esclusione, una grande *avenue* da percorrere fino al livello necessario per potere partecipare alla cultura scientifica ed alla vita politica della nazione (Benadusi, 2021). Un traguardo che è riconducibile al principio di giustizia da me altrove definito «eguaglianza basilare» dei risultati o delle condizioni (*ibidem*).

Nello stesso periodo riemerge prepotentemente l'idea della meritocrazia: l'aristocrazia del talento e delle capacità contro l'aristocrazia del sangue, basata sulla nascita. La Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino del 1789 – siamo all'inizio della rivoluzione francese – proclama solennemente il principio rivoluzionario delle «carriere aperte ai talenti»: i cittadini, vi si legge, «sont également admissibles à toutes les dignités, places et emplois publiques selon leur capacité et sans autre distinction que celles de leurs vertus et de leurs talents».

Dobbiamo però osservare che questa concezione, sebbene rivoluzionaria rispetto alle epoche precedenti rimaneva ben distante dalla radicale eguaglianza meritocratica tratteggiata da Platone per la ragione che il selezionare in base a delle capacità comprovate attraverso il percorso di istruzione piuttosto che al rango della famiglia di origine «rappresentava sì un grande passo avanti rispetto al preesistente regime aristocratico eppure ometteva di interrogarsi su quale fosse l'origine del successo scolastico, se esistesse o no una relazione fra questo e lo status sociale delle famiglie di provenienza» (Benadusi, 2021). Dunque, in base alla categorizzazione che ho esposto va considerata una meritocrazia spuria.

Più lento il cammino dell'eguaglianza socio-economica. Il sociologo inglese Thomas Marshall ha teorizzato una tripartizione dei diritti connessi alla cittadinanza che pone storicamente in sequenza il conseguimento dei diritti civili, politici e sociali. L'elemento sociale della cittadinanza era per lui costituito da tutta la gamma di diritti che «va da un minimo di benessere e di sicurezza economica fino al diritto di partecipare pienamente al retaggio sociale e a vivere la vita di persona civile, secondo i canoni vigenti nella società» (Marshall, 2002: 13). Solo nel Novecento, grazie alle lotte del movimento operaio e dei partiti socialisti e social-democratici, si concretizza in Europa con il Welfare State l'idea che un minimo essenziale di eguaglianza economica rappresenti un diritto di cittadi-

nanza. Per l'istruzione, oggetto di un altro diritto sociale, lo stesso processo in verità prende le mosse con mezzo secolo di anticipo essendo l'obbligo scolastico introdotto nei vari paesi per lo più nella seconda metà dell'Ottocento, in Italia nel 1859 con la legge Casati. La meritocrazia egualitaria, cioè l'eguaglianza sociale delle opportunità, per imprimere la sua impronta nel discorso pubblico e nelle politiche dell'educazione doveva aspettare la seconda metà del Novecento.

## 4. L'onda lunga dell'egualitarismo fino alla svolta neo-liberista

Con riferimento ai paesi occidentali e guardando alla storia delle idee sulla giustizia sociale possiamo comunque osservare nella sua progressiva avanzata un'onda lunga dell'egualitarismo e dei diritti sociali di cittadinanza, che arriva fino agli anni '80 del Novecento quando con l'ascesa del neo-liberismo si manifestano segni di inversione di tendenza. Nel seguire tale onda fissiamo l'inizio della nostra terza tappa alla fine dell'Ottocento. È a questo punto infatti che si assiste al riemergere dell'ideale dell'eguaglianza delle opportunità sia nell'educazione che sul lavoro. E se ne fa incubatrice una scienza nuova, la sociologia, nel cui corredo nativo si annidava un interesse euristico molto pronunciato per la tematica dell'eguaglianza e delle disuguaglianze.

Nel libro *La division du travail social* (1893) uno dei padri fondatori della sociologia, Émile Durkheim, scorgeva in atto nel suo tempo un aperto conflitto fra due modelli di divisione del lavoro. Uno quello del passato, definito 'coercitivo', era fondato sullo trasmissione ereditaria delle posizioni, l'altro, quello del presente, definito 'spontaneo', era fondato esclusivamente sul talento e la capacità delle persone. Forse con un eccesso di ottimismo, pensava che il secondo possedesse i requisiti per ottenere una legittimazione popolare nella società di allora, mentre il primo per imporsi dovesse ricorrere alla forza. Non solo, in uno scritto del 1928 egli intravvedeva già all'orizzonte un terzo movimento, il socialismo, che avrebbe trasceso l'eguaglianza delle opportunità per disegnare un assetto sociale più radicalmente egualitario (Durkheim, 1973). Oggi lo chiameremmo eguaglianza delle condizioni[5]. Sulla sua scia, trascorsi alcuni decenni,

[5] È poi da notare che l'eguaglianza delle opportunità nella visione durkheimiana avrebbe dovuto applicarsi non soltanto all'istruzione ed al lavoro bensì anche alla sfera economica nel suo complesso, ritenendo con essa incompatibile l'ereditarietà dei patrimoni e delle ricchezze.

un altro classico della disciplina Parsons teorizzò la contrapposizione della regola dell'*achievement* alla regola dell'*ascription*, cioè dell'autorealizzazione rispetto all'ereditarietà anche genetica, ed i sociologi funzionalisti avviavano un ampio filone di ricerche empiriche volte a scoprire cosa nell'educazione obbedisse alla prima piuttosto che alla seconda delle due regole.

Non era stata invece ancora esaminata in profondità la questione di quali fossero nei sistemi di istruzione i meccanismi dell'*ascription* di maggior peso: se le risorse economiche delle famiglie o piuttosto quelle culturali. L'analisi della riproduzione del capitale culturale delle classi sociali nell'educazione si è sviluppata nella seconda metà del 900 grazie ad un altro sociologo, Pierre Bourdieu, ed alla sua scuola (Bourdieu e Passeron, 1970), un contributo conoscitivo importante anche per le implicazioni sulla scelta delle politiche di contrasto. Nel complesso le evidenze empiriche raccolte dalla ricerca sociologica ed economica sulle disuguaglianze sociali ed educative da allora ad oggi sono germogliate copiosissime. E hanno di frequente dimostrato che le variabili predittive più importanti del successo o dell'insuccesso scolastico sono situate nel contesto: il background socio-familiare degli studenti e la composizione sociale dell'utenza delle scuole.

Il tema dell'eguaglianza delle opportunità riemerge anche nel dibattito filosofico sulla giustizia grazie alla complessa teoria enunciata dall'americano John Rawls, il più importante filosofo politico degli ultimi decenni del secolo scorso. Nel suo *A Theory of Justice* (1971) egli muove dalla premessa che «Il principio formale delle eguali opportunità» sia eticamente insufficiente perché se consente «una pari competizione a tutti in merito alle posizioni e alle carriere più importanti», nulla ci dice «sulle condizioni di partenza per questa competizione» (Maffettone, 2010: 50). Ineguali i punti di partenza di una gara ingiusto il suo esito. Donde la scelta per il principio dell'eguaglianza delle opportunità da lui denominata 'equa'. Ma che cosa occorre perché la gara sia equa? Seguendo la logica in parte implicita dell'argomentazione rawlsiana dei tre fattori che possono influire sull'esito della gara – le condizioni sociali di partenza, il talento, l'impegno nel senso di volontà di farne uso – il primo è senz'altro iniquo mentre il secondo ed il terzo non lo sono soltanto se indipendenti dal primo. Eguagliare i punti di partenza eliminando l'influenza del background sociale degli studenti diventa così la missione etico-politica peculiare dell'educazione scolastica.

Ma non è tutto. Nemmeno l'eguaglianza delle opportunità così intesa soddisfa davvero i requisiti della giustizia sociale perché continua a collidere con

un principio etico fondamentale: nessuno può essere costretto a rispondere di qualcosa di cui non sia responsabile. E da questo punto di vista la 'lotteria naturale' appare altrettanto ingiusta della 'lotteria sociale'. Tale vizio non è superabile se non a patto che l'eguaglianza delle opportunità venga integrata con un altro principio, che chiama 'di differenza'. Esso rimanda sostanzialmente ad una logica solidarista di eguaglianza delle condizioni: le disuguaglianze ingiuste (perché di origine genetica) lasciate sussistere dalla meritocrazia anche nella sua forma più egualitaria, siano dunque volte, mediante la redistribuzione del reddito prodotto, a beneficio prioritariamente degli svantaggiati.

Passando nuovamente dal piano teorico a quello fattuale osserviamo una differenza importante fra i contesti americano ed europeo. L'Europa con il Welfare State ha cercato di combinare il principio delle eguali opportunità con quello dell'eguaglianza delle condizioni portando avanti il processo di riconoscimento dei diritti sociali. Negli Stati Uniti il progetto welfarista non ha finora attecchito per la tradizionale diffidenza nei confronti di ogni forma di interventismo statale. Ha invece piantato le sue radici anche più che in Europa l'ideologia dell'eguaglianza delle opportunità anzitutto in educazione, realizzata la quale si sarebbero poi giustificate, se basate sulle credenziali educative, perfino le più ampie disparità nel reddito degli individui.

Infine, a partire dagli anni '80 del Novecento i segni dell'inversione di tendenza: una nuova visione dagli Stati Uniti si riversa in Europa diventando in molti paesi dominante: il neo-liberismo. Sul piano della teoria essa reca l'impronta di una duplice matrice: una economica e una filosofica che si ricollega alla corrente, anche essa americana, del libertarismo. Il suo maggiore rappresentante Robert Nozick ha criticato la concezione di Rawls al pari di ogni altra che abbia a suo fondamento un modello di giustizia distributiva opponendovi una concezione radicalmente individualistica che assume come giusto qualsiasi esito delle transazioni di mercato fra individui dotati di titoli giuridici validi, in primo luogo la proprietà di beni materiali (Nozick, 1981). Una teoria che respinge, in quanto 'modellante', il criterio tanto dell'eguaglianza quanto del merito. Con tali premesse teoriche l'impatto del neo-liberismo sul terreno delle politiche non poteva che fare regredire le conquiste sociali del Welfare, entrando in collisione con le istanze dell'eguaglianza sia delle condizioni sia delle opportunità.

Riepilogo ora la tipologia dei criteri di giustizia distributiva che emerge dal nostro *excursus*. Essi sono tre: meritocrazia spuria, eguali opportunità, egua-

glianza delle condizioni. In taluni ambiti fra cui l'istruzione quest'ultima è applicabile sia ai processi – ad esempio l'eguale trattamento – sia ai risultati, come la soglia minima delle competenze di base.

## 5. I principi di giustizia distributiva nella Carta Costituzionale italiana

Chiudiamo ora il nostro viaggio a tappe sulle teorie della giustizia sociale volgendo lo sguardo alla Costituzione italiana per cercarvi, sia pure solo per accenni, le tracce dei principi di giustizia sociale che abbiamo incontrato. Già negli articoli dedicati ai Principi Generali troviamo due disposizioni importanti: nell'art. 2 si afferma che la Repubblica «richiede l'adempimento dei doveri di solidarietà» e tra questi quelli di solidarietà «economica e sociale», additando così nel solidarismo l'orientamento di valore che impregna le istanze di inclusione e di eguaglianza basilare delle condizioni. L'art. 3 sulla medesima linea asserisce che 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». Pur senza specificarne le declinazioni eleva quindi l'eguaglianza a valore fondante della nostra convivenza civile e politica. Il Titolo II sui Rapporti Etico-Sociali e il Titolo 3 sui Rapporti Economici specificano tali principi proclamando alcuni diritti in senso lato «sociali». Già l'art. 4 aveva riconosciuto a tutti i cittadini il diritto al lavoro, inserito nei principi generali in forza del primato del lavoro di cui all'art. 1 della Carta. E aveva impegnato (si intende i governi e i parlamenti) a «promuovere le condizioni che rendano effettivo questo diritto». L'art. 36 riprende il tema portandolo sul piano della giustizia distributiva quando stabilisce che «Il lavoratore ha diritto ad una retribuzione proporzionata alla quantità e qualità del suo lavoro e in ogni caso sufficiente ad assicurare a sé e alla famiglia un'esistenza libera e dignitosa»: una combinazione del principio del merito con quello dell'eguaglianza basilare delle condizioni. Allo stesso principio rimanda l'art. 37 sulle retribuzioni di uomini e donne. L'art. 32 riconosce il diritto alla salute garantendo «cure gratuite agli indigenti» di nuovo secondo la logica dell'eguaglianza basilare dei risultati. Analogamente l'art. 38 istituisce una sorta di diritto alle prestazioni del welfare: la sicurezza e l'assistenza sociale. Infine, l'art. 34 riconosce nella sostanza il diritto

(in realtà allora si preferiva dire obbligo) all'istruzione aggiungendovi due specificazioni. Una, in linea con l'eguaglianza basilare delle condizioni e l'inclusione, sancisce che «L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita»; l'altra in linea con l'eguaglianza delle opportunità che «I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi». Nessuno stupore se poi nel prescrivere «La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze» rimanga ancorata ad una interpretazione restrittiva di carattere solo economico della genesi di tali disuguaglianze, comune a quel tempo.

## 6. Per una didattica sulla giustizia sociale

La trasposizione didattica di questa tematica ha bisogno di muovere oltre che da un excursus storico, necessario ad immergersi criticamente nel mondo della pluralità dei valori e dei principi di giustizia, da altri due elementi: un curricolo verticale in linea con la psicologia evolutiva ed un approccio pedagogico che non si esaurisca nella trasmissione di conoscenze dichiarative bensì persegua la formazione di competenze anche facendo ricorso a metodiche di apprendimento attivo ed esperienziale. Le idee sbocciano nella prima infanzia come sentimenti piuttosto che come criteri o teorie, connotazione emotiva di cui si avvertono le risonanze in tutte le successive età della vita. La posta in gioco più ancora di beni e prestazioni è costituita dagli affetti dei genitori avendo quali soggetti di riferimento fratelli e sorelle. L'immedesimazione del se con l'altro, identificato nella figura della madre, rende il neonato cognitivamente egocentrico quindi riluttante ad accettare una qualsivoglia spartizione. Le ricerche sperimentali degli psicologi sociali hanno constatato che la comprensione dei criteri della giustizia distributiva si acquista gradualmente nel corso dell'evoluzione delle capacità cognitive. Ad esempio l'idea dell'eguaglianza assoluta – aritmetica, direbbe Aristotele – essendo semplice si forma prima di quella della più complessa eguaglianza proporzionale, quindi del principio del merito (Kellerhals *et al.*, 1988: 80). In altri termini la contestazione «perché a lui sì e a me no?» precede quella «perché anche a lui sì sebbene non lo meriti?» a proposito di un premio e «perché a me sì ed a lui no sebbene pure lui la meriti?» a proposito di una punizione. La non conoscenza di tali dinamiche da parte degli adulti (genitori ed insegnanti) può

determinare nei bambini sofferenze e frustrazioni tali da disturbare il processo della crescita ed influire sul senso del vivere in un mondo ingiusto, anche in età adulta. È importante poi sapere che solo per gli adolescenti giunti allo stadio della logica formale la regola della proporzionalità può progressivamente affiancarsi a criteri anche più complessi come quelli della valutazione delle conseguenze (ad esempio, di una punizione) e della necessità di ordinare principi diversi in maniera variabile a seconda delle circostanze (*ibidem*: 86-87). Non nascondo che la proposta didattica che si sta qui delineando è indirizzata proprio a studenti avanti in questo processo: alla secondaria superiore ed all'università. Passando al secondo elemento – l'approccio per competenze (Benadusi e Molina, 2018) – viene in primo piano la necessità di contestualizzare. Bisogna aiutare lo studente ad andare oltre una visione unilaterale e soltanto astratta dei criteri di giustizia, calarli nelle situazioni concrete per comprendere quali entrano in gioco e con quali priorità, quali decisioni le situazioni suggeriscano e se esse si configurino come alternative secche tra i criteri o piuttosto come sintesi e compromessi. Farò due esempi, entrambi intenzionalmente afferenti al mondo della scuola.

Il primo esempio riguarda una problematica decisionale che si pone al livello di un istituto scolastico, in particolare del primo ciclo: la gestione della distribuzione degli studenti fra le varie classi. Il dirigente scolastico ha davanti a sé quattro opzioni alternative: 1. classi omogenee, cioè formate in base ai livelli pregressi di performance degli studenti; 2. classi eterogenee, cioè a composizione mista per quanto riguarda i livelli di performance; 3. classi formate secondo le zone di residenza degli studenti; 4. classi formate secondo le preferenze delle famiglie. Le ricerche per lo più ci dimostrano che i gruppi di livello amplificano le diseguaglianze nei risultati mentre quelli equi-eterogenei se gestiti con modalità didattiche appropriate le riducono. Allora possiamo ascrivere la prima opzione al criterio della meritocrazia spuria, la seconda a quello dell'eguaglianza delle opportunità (mira a correggere le disparità di partenza) e dell'eguaglianza basilare dei risultati (mira a «non lasciare nessuno indietro»).

La terza è più ambivalente perché la sua valutazione in termini di equità dipende dalla composizione sociale del territorio cui la scelta è vincolata. Nel caso di una composizione omogenea (segregazione abitativa) si violerebbero tutti i criteri meritocratici e anche i criteri egualitari tranne quelli meramente formali. La quarta rimanda al criterio neo-liberista della scelta delle famiglie che le ricerche ci dicono il più della volte favorisca la scrematura degli studenti in base

alla classe sociale delle loro famiglie, esito simile a quello dell'ipotesi 1 ma qui in stridente contrasto anche con il principio della meritocrazia spuria. Tuttavia, se inscritta in una politica egualitaria di svincolo dalla segregazione abitativa (come accaduto negli SU) può invece favorire la formazione di scuole e classi eterogenee (ipotesi 2). Come si vede la valutazione in termini di giustizia sociale delle varie ipotesi va contestualizzata perché richiede la presa in considerazione delle circostanze di fatto e dei risultati delle ricerche empiriche.

Il secondo esempio riprende da un sociologo americano (Jenks, 1988) il caso immaginario di un'insegnante, che entrata per la prima volta nella sua classe si domanda come distribuire la propria attenzione fra gli studenti. Le vengono a mente cinque soluzioni connesse a diversi criteri di giustizia e che riclassificherò secondo la mia tipologia. La prima – pari attenzione verso tutti – si conforma al principio dell'eguaglianza di trattamento. La seconda – più agli studenti impegnati, meno agli indolenti – come la terza – più ai bravi, meno ai somari – si ispirano al principio della meritocrazia spuria, rispettivamente in una versione moraleggiante e in una performativa di natura utilitarista[6]. La quarta e la quinta sono assimilabili alla meritocrazia pura, cioè all'eguaglianza delle opportunità. Entrambe infatti mirano a compensare con una maggiore attenzione da parte dell'insegnante gli svantaggi di partenza che penalizzano alcuni studenti: in un caso solo se dovuti ai condizionamenti familiari o a precedenti esperienze scolastiche, nell'altro quale che ne sia la causa. Di nuovo, siamo in presenza di una decisione che pone a confronto criteri di giustizia diversi ma deve anche tener conto di circostanze di fatto (l'impegno, lo svantaggio ecc.).

L'imparare a contestualizzare va dunque ad innestarsi sulle strategie didattiche di problem-solving e potrebbe anche coniugarsi con quelle di gestione delle controversie, come il *Debate* (si vedano più avanti gli articoli di Guido Benvenuto e di Elena Mosa), che aiutano a sviluppare altre importanti competenze e disposizioni: ragionare attorno a problemi complessi; argomentare le proprie opinioni; comprendere e rispettare opinioni differenti e perfino opposte purché espresse senza violenze, offese e contraffazioni; trovare talora sintesi o compromessi ragionevoli (Cavalli, 2016). Si tratta di regole e comportamenti essenziali in una cittadinanza liberal-democratica che, riconosciuta la piena legittimità (ed utilità) delle controversie, le sappia però adeguatamente gestire.

[6] In quanto dai più bravi ci si aspetta in futuro un contributo maggiore all'interesse collettivo.

## Riferimenti bibliografici

Aristotele (1985), *Etica Nicomachea*, in *Opere*, vol. 7, Libro 5, pp. 105 ss., Roma Bari, Laterza.

Benadusi, L. (2021), «Giustizia come equità: il dibattito teorico», in L. Benadusi e O. Giancola, *Equità e merito nella scuola*, Milano, Franco Angeli.

Benadusi, L. e Molina, S. (2018) (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, Il Mulino.

Berlin, I. (2007), *Sulla ricerca dell'ideale*, Brescia, La Morcelliana.

Bourdieu, P. e Passeron, J.C. (1970), *La reproduction*, Paris, Minuit.

Cavalli, A. (2016), «Perché l'educazione politica non ha trovato spazio nella scuola italiana», *Scuola democratica*, 3, 791 ss.

Durkheim, E. (1973), *Il socialismo*, Milano, Franco Angeli (ed. or. 1928).

Jencks, C. (1988), «Whom Must we Treat Equally for Educational Opportunity to Be Equal?», *Ethics*, 98 (3), 518 ss.

Kellerhals, J. *et al.* (1988), *Figures de l'équité*, Paris, PUF.

Maffettone, S. (2010), *Introduzione a Rawls*, Roma-Bari, Laterza.

Marshall, T. (2002), *Cittadinanza e classe sociale*, Roma-Bari, Laterza (ed. or. 1950).

Nozick, R. (1981), *Anarchia, Stato e Utopia*, Firenze, Le Monnier (ed. or. 1974).

Platone (1966), *La repubblica*, in *Opere*, vol. 2, 25 ss., Bari, Laterza.

Popper, K. (1973), *La società aperta e i suoi nemici*, vol. 1, Roma, Armando (ed. or. 1945).

Rawls. J. (1971), *A Theory of Justice,* Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Veca. S. (2011), *L'idea di incompletezza*, Milano, Feltrinelli.