



Virginia S. Capriotti

DALLA MERITOCRAZIA ALLA MERITORIETÀ

86

La ricerca esplora il concetto di merito e meritocrazia nel contesto educativo, proponendo una visione alternativa basata sulla "meritorietà". Partendo da una riflessione storica ed etimologica sul merito e la meritocrazia, si analizza come questi concetti siano stati interpretati e applicati nel contesto scolastico, mettendo in luce contraddizioni e limiti della meritocrazia, che rischia di perpetuare disuguaglianze socioeconomiche, culturali e di opportunità formativa ed educative. Attraverso una prospettiva pedagogica, il lavoro sottolinea l'importanza di un'educazione personalizzata che valorizzi le potenzialità e i talenti unici e personali degli studenti, proponendo il concetto di "meritorietà" come una via più equa e democratica rispetto alla meritocrazia, per favorire una scuola in cui il riconoscimento del merito si basi sullo sviluppo delle capacità personali, piuttosto che sui risultati misurabili. Attraverso una ricerca empirica condotta in alcune scuole secondarie del territorio di Bergamo, la tesi esplora le percezioni di merito tra studenti, docenti e dirigenti scolastici, offrendo riflessioni e proposte per un sistema educativo che riesca a creare spazi di meritorietà.

VIRGINIA SANTA CAPRIOTTI è contrattista di ricerca presso l'Università degli Studi di Bergamo, dove ha conseguito il Dottorato di Ricerca (XXXVII ciclo) in Scienze della persona e nuovo welfare con una ricerca dedicata al rapporto tra merito, meritocrazia e meritorietà in prospettiva pedagogica. I suoi ambiti di ricerca indagano criticamente il paradigma meritocratico in ambito scolastico e approfondiscono ulteriori modelli educativi. Si occupa inoltre di istruzione terziaria professionalizzante. Collabora alle redazioni di varie riviste scientifiche.



Virginia Santa Capriotti

DALLA MERITOCRAZIA ALLA MERITORIETÀ Un percorso pedagogico



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI BERGAMO

2026

Collana della Scuola di Alta Formazione Dottorale

Diretta da Paolo Cesaretti

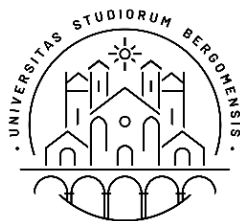
Ogni volume è sottoposto a *blind peer review*.

ISSN: 2611-9927

Sito web: <https://aisberg.unibg.it/handle/10446/130100>

Virginia Santa Capriotti

DALLA MERITOCRAZIA ALLA MERITORIETÀ
Un percorso pedagogico



Università degli Studi di Bergamo

2026

Dalla meritocrazia alla meritorietà. Un percorso pedagogico
/ Virginia Santa Capriotti. – Bergamo :
Università degli Studi di Bergamo, 2026.
(Collana della Scuola di Alta Formazione Dottorale; 86)

ISBN: 978-88-97253-41-9

DOI: [10.13122/978-88-97253-41-9](https://doi.org/10.13122/978-88-97253-41-9)

Questo volume è rilasciato sotto licenza Creative Commons
Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0



© 2026 Virginia Santa Capriotti

Progetto grafico: Servizi Editoriali – Università degli Studi di Bergamo
© 2018 Università degli Studi di Bergamo
via Salvecchio, 19
24129 Bergamo
Cod. Fiscale 80004350163
P. IVA 01612800167

<https://aisberg.unibg.it/handle/10446/330671>

*Ai miei genitori e a tutti coloro
che sono «straordinariamente capaci di far crescere le rose».*

«[...] Giacché se noi valutassimo le persone non solo per la loro intelligenza e cultura, per la loro occupazione e il loro potere, ma anche per la loro bontà e il loro coraggio, per la loro fantasia e sensibilità, la loro amorevolezza e generosità, le classi non potrebbero più esistere.

Chi si sentirebbe più di sostenere che lo scienziato è superiore al facchino che ha ammirevoli qualità di padre, che il funzionario statale straordinariamente capace a guadagnar premi è superiore al camionista straordinariamente capace a far crescere rose?

La società senza classi sarà anche la società tollerante, in cui le differenze individuali verranno attivamente incoraggiate e non solo passivamente tollerate, in cui finalmente verrà dato il suo pieno significato alla dignità dell'uomo.

Ogni essere umano avrà quindi uguali opportunità non di salire nel mondo alla luce di una qualche misura matematica, ma di sviluppare le sue particolari capacità per vivere una vita ricca».

(M. Young, 1958, p. 132)

Sommario

Introduzione.....	1
Capitolo 1 – Il tema del merito in prospettiva pedagogica	15
1.1 La dimensione idiografica e il merito	15
1.2 Meritocrazia e Meritorietà	18
1.3 Esplorando il concetto di merito: cenni storici ed etimologici.....	28
1.4 Alcune critiche da oltreoceano alla meritocrazia.....	52
1.5 Alcune prospettive pedagogiche sul merito	68
Capitolo 2 - Chi sono i meritevoli e a chi attribuire il merito?.....	91
2.1 Merito, talento e successo. Una prima sintesi	91
2.2 Il talento come un valore (non di merito)	101
2.3 Diverse prospettive per determinare il talento, il merito e i risultati ottenuti.....	105
2.4 Le sfide e le contraddizioni del concetto di merito.....	109
2.5 Oltre il merito: una nuova prospettiva per il sistema educativo	113
2.6 L’evoluzione del merito nella politica educativa italiana.....	126
2.7 Il merito a scuola. Una nota sulla Costituzione	133
2.8 Uno sguardo alla valutazione standardizzata.....	139
2.9 Uno sguardo sull’oggi	144
2.10 Meritocrazia e meritorietà a scuola.....	149
2.11 La meritorietà a scuola: presupposti antropologici e prospettive di azione	162
Capitolo 3 - Le domande e le ipotesi della ricerca.....	173
3.1 Gli obiettivi e la metodologia della ricerca	173

3.2 Le ragioni pedagogiche nella progettazione del questionario.....	179
3.3 La costruzione delle interviste semi-strutturate.....	184
3.4 Riflessioni pedagogiche a partire dagli elementi emersi durante la ricerca empirica.....	188
3.5 Riflessioni conclusive	219
3.6 Possibili strade da percorrere	225
Conclusioni.....	229
Allegato 1 - Slot domande intervista semi-strutturata.....	2355
Indice delle figure.....	2377
Indice delle tabelle.....	2377
Bibliografia.....	23939

Introduzione

La rappresentazione del merito e della meritocrazia, messa a fuoco nel contesto scolastico, sono argomenti che richiedono approfondita analisi e riflessione. La finalità di questo lavoro consiste nell'esplorare tali concetti da una prospettiva pedagogica, con l'obiettivo di offrire una comprensione più articolata e critica del loro ruolo e delle loro implicazioni all'interno del percorso educativo e di istruzione. Questo lavoro si colloca all'interno di un dibattito già ampiamente sviluppato con l'intento di offrire una ulteriore prospettiva su un argomento che, sebbene possa apparire chiaro nell'uso comune del termine, in realtà maschera una complessità alquanto variegata.

Balducci¹ sottolinea che il merito rappresenta una sorta di «seduzione alcinesca», una metafora che suggerisce l'attrazione ingannevole che può esercitare. Questa seduzione si inserisce nella tendenza a cristallizzare il merito in una forma rigida, dimenticando la sua origine e i contesti dai quali deriva, con il rischio che si prenda il merito come un assoluto, senza considerare le sfumature e le implicazioni sociali, culturali e storiche che lo influenzano, come evidenziato anche da Colicchi: «è facile slittare dai sostantivi alle sostanze, così dimenticando l'origine umile e lo status "terrestre" dei concetti. Questi vengono, in tal senso, reificati; trattati e "maneggiati" come se fossero realtà di per sé sussistenti, autonome e indipendenti rispetto alle operazioni di concettualizzazione e ai materiali di esperienza su cui quelle operazioni sono state condotte»². Quando, e se, si accettano le nozioni di merito e meritocrazia senza sottoporle a un'adeguata analisi e riflessione critica, si corre il pericolo di considerarle come intrinsecamente valide e autentiche, come se descrivessero una realtà oggettiva e giusta. Questo può portare a una sorta di "cecità concettuale", ovvero all'assunzione acritica che il merito premi sempre chi lo merita e che il sistema meritocratico funzioni senza distorsioni.

Il problema emerge anche quando queste idee vengono applicate al sistema scolastico senza tenere conto delle complessità personali e sociali. Senza una concettualizzazione critica, il merito rischia di diventare un criterio rigido che ignora le disparità di partenza, le diverse capacità e le opportunità diseguali che gli studenti

¹ M. Baldacci, *L'università della terza fase*, in «Studi sulla Formazione», 22, 2019, p. 12.

² E. Colicchi, *I Valori in educazione e in pedagogia*, Carocci, Roma 2021, p. 57.

affrontano. Questo può generare “illusioni” pericolose, ad esempio, l’idea che il successo scolastico dipenda esclusivamente dall’impegno personale, trascurando invece l’influenza di fattori socio-economici, culturali e familiari.

Le conseguenze di queste illusioni possono perpetuare disuguaglianze, alimentare esclusione e inibire la cooperazione tra gli studenti. Inoltre, nel lungo periodo, questo approccio rischia di avere effetti dannosi anche sul tessuto sociale, creando una società meno inclusiva, in cui le disuguaglianze vengono giustificate attraverso l’ideologia meritocratica, anziché essere affrontate e ridotte attraverso politiche e pratiche educative più eque.

È quindi cruciale chiarire preliminarmente il significato del termine merito, che, etimologicamente deriva dal latino *meritum* (da *merere*, «meritare») e si riferisce al diritto di ricevere stima, lode o ricompensa (materiale, morale...), proporzionata al bene o al male compiuto attraverso le proprie azioni o qualità; e l’etimologia del termine “meritocrazia”, formato dal latino *meritum* cioè merito e *cracy* ossia *crazia* letteralmente “potere del merito”.

Il merito e la meritocrazia appaiono così intrinsecamente legate alla dimensione morale dell’agire umano e più specificatamente alla responsabilità individuale. È evidente come, nel senso comune, i termini vengano spesso interpretati in modo positivo, associandoli a un’idea di giustizia, dove le qualità e le azioni di una persona trovano il giusto riconoscimento e apprezzamento. Questo spiega anche l’attrattiva che il merito esercita, così come rimarcava Baldacci.

Le definizioni di merito e di meritocrazia sono state esaminate da prospettive diverse: sociologica, filosofica, politica e altre ancora. Nel loro volume, Benadusi e Giancola³ offrono una panoramica di queste differenti visioni, distinguendo ulteriormente tra concezioni “spurie” (o classiche) e “pure”, basandosi sulla relazione tra giustizia ed uguaglianza. La meritocrazia spuria, o classica, è definita dai due autori come “meritismo”, in cui l’equità non coincide con l’uguaglianza. In questa visione, si ritiene che i ruoli sociali debbano essere assegnati in base alle competenze personali, che sono naturalmente diverse tra gli esseri umani; è considerato quindi giusto riconoscere il merito a chi dimostra superiorità nell’affrontare compiti o ricoprire ruoli, indipendentemente

³ L. Benadusi, O. Giancola, *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, FrancoAngeli, Milano 2020.

dalle opportunità di partenza. Di contra, le concezioni “pure” riconoscono l’importanza di valorizzare il merito, ma lo fanno mantenendo una stretta correlazione con l’uguaglianza delle opportunità.

Come precedentemente menzionato, la meritocrazia è stata oggetto di studio da parte di numerosi autori e correnti di pensiero.

Nella tradizione sociologica, le origini delle concezioni di merito e meritocrazia vengono attribuite a figure come Émile Durkheim⁴ e Michael Young⁵. Sul piano filosofico, invece, il merito, la meritocrazia e l’uguaglianza sono spesso associati al pensiero di John Rawls⁶. Il termine “meritocrazia” ha acquisito notorietà grazie al sociologo, politico e attivista Michael Young, che lo introdusse nel 1958 nel suo libro *The Rise of Meritocracy*. Con questo concetto Young non solo delineò un modello di società fondato sulla competizione e sul merito, inteso come frutto dell’impegno e dell’intelligenza, ma volle anche mettere in guardia sui potenziali pericoli di tale sistema. Sottolineò i rischi di una struttura sociale che, sostenendo e applicando rigidamente il paradigma meritocratico, avrebbe potuto rafforzare le disuguaglianze preesistenti e favorire una nuova forma di gerarchizzazione sociale.

Parallelamente alla pubblicazione del volume di Young, Hannah Arendt pubblicava il suo saggio *La crisi dell’istruzione*, in *Tra passato e futuro*⁷, dove stigmatizzava il sistema scolastico inglese, il quale sottoponeva i bambini di undici anni a un rigido test per l’accesso alle scuole superiori. Arendt denunciava come questo sistema promuovesse una meritocrazia al pari di una nuova forma di oligarchia che contraddiceva i principi di uguaglianza di una società veramente equa.

⁴ Nel suo libro *La divisione del lavoro sociale* (1893), Émile Durkheim osservava un conflitto aperto tra due modelli di divisione del lavoro presenti nel suo tempo. Il primo, legato al passato e definito “coercitivo”, si basava sulla trasmissione ereditaria delle posizioni. Il secondo, del presente e definito “spontaneo”, era invece fondato unicamente sul talento e sulle capacità individuali. Durkheim credeva che il secondo modello potesse ottenere una legittimazione popolare nella società dell’epoca, mentre il primo necessitava dell’uso della forza per mantenere il proprio predominio. Inoltre, in uno scritto del 1928 (E. Durkheim, *Il socialismo*, Franco Angeli, Milano 1973, ed. or. 1928), Durkheim anticipava l’emergere di un terzo modello, il socialismo, che avrebbe superato il concetto di uguaglianza delle opportunità per proporre una struttura sociale più radicalmente egualitaria, che oggi potremmo definire “uguaglianza delle condizioni”. Va anche sottolineato che, nella visione di Durkheim, l’uguaglianza delle opportunità non si sarebbe dovuta limitare all’istruzione e al lavoro, ma avrebbe dovuto estendersi all’intera sfera economica, ritenendo incompatibile con essa l’ereditarietà di patrimoni e ricchezze.

⁵ M. Young, *The Rise of the Meritocracy 1870–2033: An Essay on Education and Equality*, Thames & Hudson, London 1958.

⁶ J. Rawls, *Una teoria della giustizia* (ed. orig. *A Theory of Justice*, 1971), trad. it., Feltrinelli, Milano 1982.

⁷ H. Arendt, *La Crisi dell’istruzione*, in *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 2017.

In quegli stessi anni, la teoria del capitale umano cominciava a guadagnare terreno e contribuiva a forgiare una nuova interpretazione del concetto di merito. Un esempio fondamentale di questa prospettiva è rappresentato dal libro *Il capitale umano*⁸ di Gary Becker, pubblicato nel 1964. In quest'opera, Becker sviluppa l'idea che investire in attività come l'istruzione e la formazione non solo influisce sul reddito futuro di un individuo, ma ha anche effetti psicologici e sociali più ampi. L'istruzione, per Becker, non è solo un mezzo per ottenere qualifiche formali, ma un investimento che accresce le risorse complessive di una società, contribuendo al benessere economico e allo sviluppo sociale. Becker ridefinisce il concetto tradizionale di *capitale*, che fino ad allora era prevalentemente associato a beni materiali e tangibili, ampliandolo per includere risorse immateriali come conoscenze, abilità e competenze acquisite. In questa nuova visione, il capitale umano diventa una risorsa fondamentale per la crescita economica e il progresso sociale. L'investimento nell'educazione e nella formazione diventa, dunque, un atto razionale e strategico, capace di produrre vantaggi futuri sia per i singoli sia per l'intera società. Questa teoria del capitale umano si lega strettamente all'idea di merito, poiché presuppone che i benefici derivanti da tali investimenti siano proporzionati agli sforzi personali. Il rischio, come osservato in precedenza, è che l'accento sulla meritocrazia possa ignorare le disuguaglianze di partenza, come le diverse opportunità di accesso all'istruzione e alla formazione, e consolidare un sistema che premia solo chi ha già accesso a queste risorse.

A partire dagli studi del premio Nobel per l'economia Amartya Sen⁹, e successivamente approfonditi da Martha Nussbaum¹⁰, emerge la prospettiva dello *sviluppo umano*, che amplia il concetto di progresso andando oltre la dimensione puramente economica. Sen e Nussbaum propongono un approccio in cui il progresso viene concepito non solo come un aumento del reddito o della ricchezza, ma soprattutto come un processo di espansione delle *libertà reali* delle persone. Questo significa mettere al centro lo sviluppo delle capacità personali, intese come la possibilità di ciascuno di condurre la vita che desidera e di realizzare il proprio potenziale, superando le limitazioni imposte da condizioni sociali o economiche svantaggiate.

⁸ G. Becker, *Il capitale umano*, Editori La Terza, Roma 2008, trad. di M. Staiano.

⁹ A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 1999.

¹⁰ M.C. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna 2012.

In relazione al merito, questa prospettiva sottolinea che l'idea di merito non può essere disgiunta dal contesto in cui le persone si trovano a operare. Secondo Sen e Nussbaum, il merito non dovrebbe essere valutato solo sulla base dei risultati ottenuti, ma sulla possibilità effettiva che ciascuno ha di sviluppare e mettere in pratica le proprie capacità. È fondamentale, quindi, creare condizioni concrete e favorevoli affinché le persone possano accedere a risorse educative, sociali e culturali che permettano loro di esprimere pienamente il proprio potenziale.

In questo modo, lo *sviluppo umano* critica una visione riduttiva della meritocrazia, in cui il successo è visto solo come il risultato di sforzi individuali. Al contrario, sottolinea la necessità di garantire un accesso equo alle opportunità, affinché ciascuno possa migliorare e realizzarsi secondo le proprie capacità.

La concezione dello sviluppo umano focalizzata sull'espansione delle libertà sostanziali e sulla creazione di condizioni favorevoli allo sviluppo delle capacità individuali trova un'applicazione concreta anche nel contesto educativo. In particolare, l'interrelazione tra merito e opportunità assume un ruolo cruciale nell'assicurare un accesso equo alle risorse educative, tema rilevante anche nel dibattito sull'istruzione in Italia. Il principio costituzionale sancito dall'articolo 34 della Costituzione italiana riflette infatti una concezione del merito profondamente radicata nel diritto all'istruzione e nella necessità di rendere effettivo l'accesso alle opportunità, indipendentemente dalle condizioni socio-economiche di partenza. Questo principio costituzionale definisce chiaramente l'orizzonte democratico entro cui una discussione sul merito in ambito scolastico debba essere contestualizzata. Nell'analizzare le diverse visioni del merito, si potrebbe collocare quest'ultima all'interno delle cosiddette "concezioni pure", le quali legano il merito ai principi di giustizia e uguaglianza delle opportunità; un impegno che si riflette in momenti significativi della storia dell'educazione scolastica italiana, trovando una sintesi particolarmente lucida nelle parole di don Lorenzo Milani, il quale affermava «Non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti eguali fra diseguali»¹¹. Interpretare il merito in una prospettiva democratica e, come nel caso di questo lavoro, in prospettiva pedagogica, implica dunque la promozione dello sviluppo di ogni singola persona, attraverso l'impiego di tutte le risorse necessarie per colmare le disparità sociali che penalizzano coloro che si trovano in situazioni di svantaggio.

¹¹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1982, p. 55.

Comprendere il ruolo della pedagogia nella questione del “merito e meritocrazia” è cruciale per comprendere come affrontare in modo critico le diverse concezioni di questi concetti e per sviluppare pratiche educative più giuste e inclusive. La meritocrazia, spesso intesa come un sistema in cui il successo individuale è direttamente proporzionale al merito e al talento personale, può comportare il rischio di esasperare una competizione eccessiva tra gli studenti, trascurando aspetti fondamentali quali la cooperazione e il sostegno reciproco.

In una prospettiva pedagogica, è essenziale considerare come i sistemi educativi possano essere progettati per promuovere un vantaggio cooperativo piuttosto che competitivo, valorizzando non solo le capacità personali di ogni studente, ma anche il contributo che ciascuno può apportare, creando un ambiente in cui merito e talento non sono visti come elementi isolati, ma come parti integranti di un contesto più ampio di crescita collettiva, sviluppando pratiche educative che non solo riconoscano e premino le realizzazioni personali, ma che favoriscano anche l’inclusione e il progresso comune. In tal modo, si mira a garantire che ogni studente abbia l’opportunità di esprimere e sviluppare pienamente il proprio potenziale, all’interno di un contesto che promuova equità, solidarietà e supporto reciproco.

Se da un lato il merito può essere considerato un criterio valido per riconoscere e premiare le capacità e gli sforzi personali, dall’altro è indispensabile riflettere criticamente sul fatto che il *concetto* di “merito” è spesso permeato da presupposti culturali e sociali che possono sfavorire determinate comunità o persone. Un sistema che valuta il merito prevalentemente attraverso test standardizzati, per esempio, rischia di penalizzare chi non ha avuto accesso a percorsi privati di tutoraggio o chi ha vissuto esperienze che lo hanno svantaggiato rispetto ad altri¹²; tale approccio tende a ignorare le disuguaglianze di partenza, favorendo chi ha avuto maggiori opportunità e risorse, e rischia così di rafforzare le disparità sociali piuttosto che promuovere una valutazione equa delle capacità di ognuno. Inoltre, le disuguaglianze strutturali, come quelle legate alla classe sociale o all’origine geografica, possono creare barriere invisibili che limitano l’accesso alle opportunità, anche quando il merito personale è chiaramente presente; queste barriere possono influire profondamente sui risultati ottenuti nel percorso

¹² G. Castellana, C. Corsini, *Valutazione formativa vs accountability: l’impiego del Valore Aggiunto nella Ricerca-Formazione*, in «Lifelong Lifewide Learning», 14(31), 2018, pp. 56-78; C. Corsini, *La valutazione che educa: Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, FrancoAngeli, Milano 2023.

scolastico e di vita¹³. Pertanto, un sistema che si basa esclusivamente sul “potere” del merito rischia di perpetuare e rafforzare le disuguaglianze esistenti, generando un ciclo di “esclusione” difficile da interrompere. È quindi di fondamentale importanza progettare interventi educativi che affrontino le disuguaglianze strutturali e promuovano condizioni più eque per tutti¹⁴.

Numerosi studi¹⁵ nel campo dell’istruzione, della formazione e della pedagogia hanno esplorato queste tematiche da prospettive interdisciplinari e con approcci metodologici eterogenei, riflettendo la complessità intrinseca della questione. Questi contributi si articolano lungo un ampio spettro di indagini che spaziano dall’analisi socioculturale delle disuguaglianze educative e dei loro impatti a lungo termine sulle opportunità degli individui, fino all’elaborazione di modelli teorici finalizzati alla comprensione e alla valutazione del concetto di merito.

Sul piano socioculturale, numerose ricerche hanno evidenziato come le disuguaglianze nell’accesso all’istruzione siano determinate da una pluralità di fattori, quali il background socio-economico, le risorse culturali e le reti sociali, che interagiscono in modo complesso e multidimensionale, generando barriere all’uguaglianza delle opportunità. In tale contesto, il concetto di merito non può essere considerato in maniera isolata, ma deve essere riconsiderato alla luce delle condizioni di partenza, che influenzano profondamente la loro capacità di accedere e beneficiare delle risorse educative. Parallelamente, gli approcci teorici che si concentrano sulla valutazione del merito hanno contribuito a problematizzare ulteriormente la questione, mettendo in luce la sua natura spesso controversa e contestata. Tali modelli teorici esaminano il merito

¹³ M. Triventi, *Le disuguaglianze di istruzione secondo l’origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano*, in «Scuola democratica», (2), 2014, pp. 321-342.

¹⁴ G. J. Biesta, *Why ‘what works’ still won’t work: From evidence-based education to value-based education*, in «Studies in philosophy and education», 29, 2010, pp. 491-503.

¹⁵ Ex multis si veda D. Reay, *The Perils and Pleasures of a ‘Meritocracy: Inequality in Education and the Limitations of Social Mobility*, in «British Journal of Sociology of Education», 41(5), 2020, pp. 665-679. G. J.J. Biesta, *Educational Research: An Unorthodox Introduction*, in «Educational Philosophy and Theory», 52(8), 2020, pp. 813-816; X. Bonal e A. Verger, *Inequalities, Education and the COVID-19 Pandemic: A Force Field Analysis*, in «International Journal of Educational Research», 109, 2021; K. Allen e A. Bull, *Following Policy: A Network Ethnography of the UK Character Education Policy Community*, in «Sociological Research Online», 25(3), 2020, pp. 444-462; S. J. Ball, *The Education Debate*, Policy Press, Bristol 2021; P. Sahlberg e T. D. Walker, *In Teachers We Trust: The Finnish Way to World-Class Schools*, W. W. Norton & Company, New York 2021; H. A. Giroux, *On Critical Pedagogy*, Bloomsbury Academic, New York 2020; W. Brown, *In the Ruins of Neoliberalism: The Rise of Antidemocratic Politics in the West*, Columbia University Press, New York 2020; M. W. Apple, *Educating the “Right” Way: Markets, Standards, God, and Inequality*, Routledge, New York 2021; OCSE, *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OCSE Publishing, Parigi, 2021.

non solo come una misura personale di performance o competenza, ma come una costruzione sociale che riflette specifici valori, norme e contesti culturali. Questo ha portato a una crescente consapevolezza del fatto che i criteri di valutazione del merito non sono neutrali, bensì possono essere influenzati da dinamiche di potere, interessi istituzionali e aspettative sociali.

Di conseguenza, questi contributi dimostrano la necessità di una riflessione complessa e articolata che sappia integrare diverse prospettive, combinando approcci empirici e teorici per comprendere non solo il funzionamento dei sistemi educativi, ma anche le implicazioni etiche e sociali legate alla distribuzione delle opportunità e alla definizione del merito.

Risulta dunque fondamentale operare una distinzione tra i concetti di *meritocrazia* e *meritorietà*¹⁶, poiché tale distinzione permette di far luce su due dimensioni concettualmente e pedagogicamente differenti. Da un lato, la *meritocrazia* si configura come un sistema che, in modo selettivo ed esclusivo, si propone di premiare il talento e le competenze in base a criteri apparentemente oggettivi di performance. Questo approccio, tuttavia, solleva importanti questioni etiche, in quanto rischia di perpetuare o addirittura amplificare le disuguaglianze preesistenti, premiando coloro che già godono di un accesso privilegiato a risorse educative, culturali e sociali. In tal senso, la meritocrazia può divenire uno strumento di esclusione, che finisce per rafforzare una visione elitaria del successo e della realizzazione personale, trascurando il contesto in cui i risultati vengono conseguiti.

Dall'altro lato, la *meritorietà* si inserisce in una prospettiva educativa che riconosce il merito come una qualità che non può essere valutata in modo isolato, ma che è intrinsecamente connessa alle condizioni storiche, culturali e sociali in cui la persona si forma e opera. In questo senso, il riconoscimento del merito non può prescindere da una considerazione delle circostanze relazionali che influenzano l'espressione delle capacità personali. La *meritorietà* presuppone una prospettiva pedagogica che tenga conto non solo delle singolarità, ma anche delle condizioni che hanno permesso o limitato lo sviluppo delle competenze.

¹⁶ G. Bertagna, *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà. Una sfida che aspetta di essere raccolta*, in «Nuova secondaria», n. 9, maggio 2020, a. XXXVII, pp. 3-8.

Questa distinzione sottolinea l'importanza di un approccio educativo che si concentri sulla creazione di ambienti inclusivi e relazioni educative favorevoli, in grado di sostenere il potenziale di ognuno, indipendentemente dalle disuguaglianze di partenza. La meritorietà si pone come un'evoluzione a una visione rigidamente meritocratica, proponendo un approccio più equo e inclusivo, in cui il merito viene considerato non come un criterio di esclusione, ma come uno strumento di promozione dello sviluppo personale, in un quadro di equità e inclusione, piuttosto che di competizione e selezione esclusiva.

È pertanto fondamentale ripensare il ruolo del merito all'interno del sistema educativo, pensando a una pedagogia che riconosca la meritorietà personale, che non si limita a premiare le eccellenze scolastiche, ma che valorizza anche i talenti espressi in contesti extrascolastici, come il lavoro artigianale, l'azione sociale, e le nuove professioni emergenti nella rivoluzione digitale, richiamando, di conseguenza, l'importanza di personalizzare l'educazione, spostando il focus dall'individualizzazione, che tende ad adattare gli studenti a standard predeterminati, alla personalizzazione, che invece parte dalle specificità di ogni persona per costruire un percorso educativo che valorizzi i talenti unici di ciascuno.

L'integrazione del concetto di cura e della meritorietà nella discussione sul merito scolastico, come suggerito da Bertagna, invita a un ripensamento radicale delle pratiche educative. Si propone un modello che, anziché perpetuare disuguaglianze strutturali, si impegna a creare spazi di crescita per tutti gli studenti, riconoscendo e coltivando le loro potenzialità in modo inclusivo e rispettoso delle loro diversità. Questa prospettiva si configura non solo come una risposta alle criticità insite nel modello meritocratico tradizionale, ma anche come una proposta concreta per una scuola più giusta e democratica.

Il cambio di prospettiva si fa sempre più impellente, assumendo uno scenario nel quale ad essere applicato sia il paradigma della meritorietà al posto di quello meritocratico, dove il cambio di prospettiva avvenga non tanto sul potere esercitato dal merito, quanto sul suo criterio, facendo sì di non eleggere il merito a unico criterio di allocazione e distribuzione delle risorse, per poter recuperare quella dimensione pedagogica della meritorietà in grado di valorizzare i talenti e la singolarità della persona umana. L'ideale meritocratico e l'idea che «i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi,

hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi» (Art. 34 Costituzione) non rispecchiano in realtà ciò che dalla meritocrazia ci si dovrebbe aspettare: opportunità, uguaglianza, riscatto. Tuttalpiù siamo quanto mai più vicini all'idea di meritocrazia proposta da Micheal Young nel 1958 e a quel futuro dispotico da lui immaginato, dove la posizione sociale è determinata solamente dal suo quoziente intellettivo e da risultati oggettivamente misurabili, senza tener conto di talenti più o meno latenti, i quali si possono manifestare in contesti che varcano le mura scolastiche. Ripercussioni, quelle esercitate da un'applicazione impersonale del paradigma meritocratico, che coinvolgono anche elementi intrinseci nel percorso formativo di crescita e formazione della persona, dalla realizzazione delle sue potenzialità formative, alla necessità di considerare l'esperienza come parte integrante di una pedagogia che possa assumere come paradigma di riferimento una visione integrale dell'io. Ogni persona, senza eccezioni, possiede un talento unico che può esprimersi e svilupparsi nelle relazioni con gli altri e nell'interazione con il mondo circostante. Tuttavia, il paradigma meritocratico tradizionale, focalizzandosi principalmente su criteri misurabili e prestabiliti, non riesce a riconoscere né a valorizzare appieno tali capacità, concentrandosi su risultati perlopiù misurabili e quantitativi, trascurando la varietà e la complessità delle abilità personali, che spesso emergono in contesti meno facilmente quantificabili. Di conseguenza, molti talenti rischiano di rimanere invisibili o sottovalutati in un sistema che non riesce a cogliere la diversità delle forme di eccellenza. La retorica del merito, insieme al criterio stesso che lo definisce, si presenta come un modello apparentemente solido e imparziale, basato su un'estetica di uguaglianza. Tuttavia, questa visione ignora il fatto che le persone partono da posizioni di partenza profondamente disomogenee, con significativi vantaggi per coloro che beneficiano di eredità sociali, economiche e familiari favorevoli. In questo contesto, un percorso educativo che dovrebbe essere orientato all'apprendimento, alla scoperta dei propri interessi e all'esperienza dello studio come mezzo di conoscenza di sé e degli altri, si trasforma in un'ossessione per il risultato. Questo processo penalizza chi, per varie ragioni, non è in grado di sostenere ritmi produttivi rigidamente imposti, spesso ispirati a logiche tayloriste e influenzati da una sopravvalutazione del concetto di utilità, sacrificando così l'autentico valore formativo ed esperienziale dell'educazione. L'apprezzamento della nostra società verso chi è più veloce, più abile, diventa in questo modo una forza centrifuga che spinge, in questa logica di mercato, sempre più persone

lontano dai luoghi dell'apprendimento¹⁷. Fattori come il luogo di nascita o la possibilità economica di vivere in determinate aree influenzano notevolmente il rendimento scolastico e formativo di una persona. Le capacità di spesa e i ritmi di vita, infatti, possono incidere in modo determinante sugli esiti del percorso educativo, creando disparità che la retorica meritocratica non prende in considerazione. Questo sistema tende a punire chi non riesce, senza indagare le cause profonde di tali difficoltà, e così, nella corsa esasperata al successo, premia solo pochi, lasciando indietro molti. Per contrastare questa dinamica, è necessario tornare a un paradigma pedagogico più inclusivo e ampio, in grado di valorizzare i talenti di ciascuno, promuovendo così il benessere e la crescita collettiva. Resta dunque intrinsecamente giusto riconoscere il merito, inteso come una categoria morale incommensurabile, con una valenza educativa tanto per la persona quanto per la comunità¹⁸: per la persona inteso come un'esigenza di autostima e riconoscimento; per la comunità come «attestazione di valore, ma anche come criterio di giustizia in azioni di tipo allocativo e distributivo»¹⁹. Tuttavia, come anticipato in precedenza, un conto è riconoscere e applicare il paradigma della meritorietà, un altro quello della meritocrazia, e, di conseguenza, il merito non deve essere riconosciuto come unico e solo criterio di attribuzione delle ricompense; non deve essere quindi considerato come un'entità astratta, come una misura unica, ma a partire dalle persone, dal concreto dei loro vissuti e delle loro diversità, per la quale ognuna «in quanto ha dignità, ha diritto al riconoscimento del proprio merito che una saggia politica delle risorse umane deve saper individuare e valorizzare»²⁰.

Struttura e organizzazione

All'interno di questa cornice teorica si inserisce il presente lavoro, con l'obiettivo di offrire alcune riflessioni sul tema del merito, della meritocrazia e della meritorietà. Quest'ultima è qui considerata come un'alternativa potenzialmente percorribile, in grado

¹⁷ Nel 2023, la percentuale di giovani con un'età compresa tra i 18 e i 24 anni che hanno abbandonato precocemente gli studi è pari a 10,5%. Nel Mezzogiorno, l'incidenza raggiunge il 14,6% (Fonte: Istat).

¹⁸ C. Xodo, *Merito, meritocrazia e pedagogia*, in « Studium Educationis », anno XVIII - n. 1 - febbraio 2017, pp. 9-36.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*.

di aprire nuovi orizzonti di analisi e applicazione del merito, superando i limiti del paradigma meritocratico tradizionale.

Nella prima parte di questo scritto, l'attenzione è rivolta all'esplorazione del concetto di merito da una prospettiva pedagogica. Il capitolo si apre delineando il ruolo della pedagogia rispetto ad altre discipline umanistiche, sottolineando come essa, a partire dalla sua etimologia, si occupi del processo di crescita e sviluppo della persona. L'approccio pedagogico permette di adottare una visione del merito che non si limita alla mera misurazione dei risultati scolastici, ma che abbraccia l'intero percorso formativo, ponendo al centro la valorizzazione delle potenzialità personali. Tale prospettiva relazionale e centrata sul soggetto consente una comprensione più ampia e inclusiva del merito, andando oltre le mere valutazioni quantitative, per considerare invece il processo di sviluppo personale nella sua totalità. Il capitolo prosegue con un approfondimento sulla dimensione idiografica del merito e di come la pedagogia, con il suo focus sulle storie personali e uniche di ciascuno, offre un altro e differente approccio per affrontare le problematiche legate al riconoscimento e alla valorizzazione del merito, contrapponendosi a visioni più astratte e uniformanti, evidenziando l'importanza di considerare l'unicità di ciascun percorso educativo. Il capitolo si conclude presentando cenni storici ed etimologici del merito; viene analizzata l'evoluzione storica del concetto, dalle sue radici filosofiche in Platone e Aristotele, passando per le riflessioni cristiane sul merito e la grazia, fino ad arrivare a visioni più moderne, che mettono in luce le complessità e le contraddizioni intrinseche al concetto di merito.

Nella seconda parte di questo elaborato vengono affrontate le sfide contemporanee inerenti ai concetti di merito e meritocrazia, proponendo nuove prospettive per il sistema educativo. Si esplora la questione su chi debba essere considerato meritevole e a chi spetta il compito di attribuire il merito, sollevando interrogativi sul ruolo delle istituzioni e dei criteri utilizzati. Inoltre, si esamina il rapporto tra merito, talento e successo, mettendo in luce come questi concetti siano spesso confusi o sovrapposti, dando origine ad ambivalenze e contraddizioni che influenzano le dinamiche di riconoscimento e valutazione all'interno del contesto educativo. Il capitolo affronta la tendenza dominante a valutare il merito esclusivamente in base ai risultati misurabili, senza tenere in adeguata considerazione le circostanze personali e sociali che inevitabilmente influenzano i percorsi di vita. Si propone una riflessione su come il sistema educativo possa trovare un

equilibrio tra il riconoscimento del merito personale e la necessità di garantire opportunità eque per tutti, superando le barriere strutturali che limitano l'accesso alle risorse educative. Viene inoltre presentata una prima rassegna sull'evoluzione del concetto di merito nel contesto della politica educativa italiana, partendo dall'art. 34 della Costituzione, che sancisce il diritto all'istruzione e il riconoscimento del merito, fino ad arrivare al ruolo della valutazione standardizzata nel sistema scolastico attuale.

Il capitolo si conclude con una riflessione sul confronto tra meritocrazia e meritorietà nel contesto scolastico, mettendo in luce come queste due prospettive possano avere un riscontro significativo sulle pratiche educative. Viene avanzata l'ipotesi che un approccio pedagogico basato sulla meritorietà, piuttosto che sulla logica competitiva della meritocrazia, possa fornire una risposta più efficace alle sfide del sistema educativo contemporaneo. Questo approccio favorirebbe uno sviluppo più integrale e armonioso della persona, promuovendo un'educazione in grado di rispondere meglio alle esigenze di crescita e formazione di tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro condizioni di partenza.

La terza parte è dedicata alla presentazione e all'analisi di una ricerca empirica condotta in diverse scuole della provincia di Bergamo. Questo capitolo ha l'obiettivo di esplorare le percezioni di merito e meritocrazia tra vari attori del contesto educativo, inclusi studenti, insegnanti e dirigenti scolastici. L'analisi si concentra su come questi gruppi percepiscono e interpretano i concetti di merito e meritocrazia all'interno delle loro esperienze quotidiane e delle loro interazioni nel contesto scolastico.

Il capitolo si apre con una descrizione delle domande di ricerca e delle ipotesi esplorative che hanno guidato lo studio. Le domande di ricerca sono state formulate per indagare come ciascun gruppo percepisca il concetto di merito e quale riscontro ritenga che le pratiche meritocratiche abbiano sul processo educativo.

Si precisa che i dati raccolti nel corso di questa ricerca non sono destinati a un'analisi statistica formale, ma piuttosto a fornire una comprensione preliminare e qualitativa del fenomeno. L'approccio qualitativo ha consentito di approfondire le sfumature delle percezioni personali e delle dinamiche interpersonali, offrendo una visione più complessa e contestualizzata delle concezioni di merito e meritocrazia nella pratica educativa.

Successivamente, vengono illustrati gli obiettivi della ricerca, che comprendono l'identificazione delle principali percezioni e opinioni dei diversi attori coinvolti e la comprensione delle loro esperienze. La metodologia adottata per la raccolta dei dati ha impiegato sia questionari che interviste semi-strutturate. I questionari sono stati utilizzati per ottenere una panoramica delle opinioni e delle percezioni tra gli studenti. Le interviste semi-strutturate, invece, hanno fornito un'opportunità per esplorare più in profondità le esperienze e le riflessioni personali di docenti e dirigenti scolastici.

Sono state dichiarate le motivazioni pedagogiche alla base della progettazione degli strumenti di ricerca, evidenziando l'importanza di adottare un approccio che prenda in considerazione le diverse esperienze e percezioni personali dei partecipanti. L'analisi dei dati raccolti offre uno spaccato sulle opinioni e sulle interpretazioni dei concetti di merito e meritocrazia da parte degli intervistati, con particolare attenzione alle differenze emergenti tra i vari gruppi coinvolti. Questa panoramica ha permesso di mettere in luce le dinamiche di inclusione ed esclusione generate dal sistema meritocratico e di riflettere su come tali percezioni possano influenzare le pratiche educative.

Il capitolo si conclude con una riflessione pedagogica sui risultati della ricerca, proponendo possibili strade da percorrere per migliorare l'approccio alla valutazione del merito nel contesto scolastico. Viene suggerito che un maggiore focus sulla meritorietà, intesa come valorizzazione del percorso di crescita personale piuttosto che dei soli risultati finali, potrebbe portare a una scuola più inclusiva e attenta alle esigenze di tutti gli studenti.

Capitolo 1 – Il tema del merito in prospettiva pedagogica

1.1 La dimensione idiografica e il merito

Studiare la meritocrazia in prospettiva pedagogica implica anzitutto il riconoscimento che la pedagogia si distingue dalle altre discipline, tra le quali la sociologia, l'antropologia e la filosofia, non meramente per il suo ambito di indagine ma anche per la metodologia con cui approccia e interpreta l'oggetto di ricerca. Contrariamente alle altre scienze umanistiche che si avvalgono del *lógos* (λόγος), ovvero privilegiando un oggetto di studio che può essere colto «dalla razionalità critica che separa e descrive le qualità di un oggetto, approfondendone sempre più con argomentazioni logiche le caratteristiche»²¹, la pedagogia adotta una prospettiva distintiva che si manifesta a partire dall'etimologia del termine “pedagogia”, che si differenzia da altri termini come socio-*logia*, psico-*logia*, antro-po-*logia*, tutti fondati sulla radice *lógos*²². La pedagogia trae origine dalle parole greche *paîs* (παῖς), *paidós* (παιδός) (indicanti fanciullo o soggetto umano in crescita) e *agoghé* (ἀγωγή), dal verbo greco *ágein* (άγειν), che significa condurre, guidare qualcuno verso il pieno sviluppo e manifestarsi delle proprie potenzialità, «per valorizzarle e rendere questo soggetto sempre migliore e più consapevole»²³.

Riguardo al concetto di *agoghé* pedagogica, Bertagna²⁴ propone un paragone con l'agogica nel campo musicale, indicando le variazioni temporanee che un esecutore introduce nel pezzo come definito dal compositore. Queste “indicazioni agogiche” comprendono sia le modifiche esplicitamente indicate nello spartito musicale, «come adagio, allegro, lento, sia quelle sottili ed essenziali per la piena comprensione dell'opera, quali il respiro o le pause non scritte»²⁵. Trasferendo questa metafora al contesto pedagogico, si può interpretare che chi richiede “educazione o formazione” agisce in modo analogo a chi compone la musica, aspirando a un miglioramento personale. In questo senso, l'autore dell'azione educativa è mosso da un desiderio di crescita e perfezionamento. Contrariamente, il ruolo del direttore d'orchestra è analogo a quello

²¹ A. Potestio, *La circolarità non finita della pedagogia. Persona, relazione, «popolo»*, Edizioni Studium, Roma 2023, p. 29.

²² *Ibidem*.

²³ *Ivi*, p. 35.

²⁴ G. Bertagna, *La pedagogia e le “scienze dell'educazione e/o della formazione”*. Per un paradigma epistemologico, in Id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018, p. 26.

²⁵ *Ibidem*.

dell'educatore, il quale guida e supporta il discente nel suo cammino verso obiettivi forse già raggiunti dall'educatore stesso, ma che sono resi nuovi e accessibili per l'educando, all'interno del contesto e delle circostanze attuali in cui entrambi si trovano²⁶.

Indagare il paradigma meritocratico da questa prospettiva significa cercare di comprendere come i principi di merito e talento, come si vedrà in seguito, possano essere promossi in un ambiente educativo che favorisca lo sviluppo personale attraverso processi che siano adattati alle esigenze uniche e personali degli studenti. La pedagogia, con il suo focus sulle relazioni educative e formative, sul soggetto situato in un contesto e in formazione, offre una diversa prospettiva attraverso cui esaminare come e se la meritocrazia possa essere veicolata in modo da favorire la crescita personale, piuttosto che limitarsi, per esempio, a quantificare e valutare le prestazioni scolastiche. In questa ottica, lo studio della meritocrazia attraverso una prospettiva pedagogica potrebbe aprire a una comprensione più dinamica e relazionale di come il merito possa essere riconosciuto e valorizzato in maniera tale da contribuire effettivamente alla crescita personale e alla valorizzazione dei talenti di ciascuno.

La meritocrazia, studiata e analizzata in chiave pedagogica, deve essere intesa quindi non solo come una scala di valori basata sul rendimento, sui risultati misurabili, che agisce *post-factum*, ma anche e soprattutto come un principio che guida alla valorizzazione del potenziale di ogni singola persona. Nel corso di questo capitolo si esplorerà pertanto come, attraverso una prospettiva pedagogica, si possa rispondere alle sfide poste dalla meritocrazia, indagando come le pratiche educative, con un focus sul contesto scolastico secondario, possano promuovere un equilibrio tra il riconoscimento del merito personale e la necessità di garantire opportunità per tutti.

Si desume allora dalle riflessioni precedenti che l'essenza della pedagogia non si concentra esclusivamente sui concetti "astratti" di educazione e formazione, ma si immerge profondamente nell'esplorazione delle esperienze personali e uniche delle persone che partecipano attivamente ai processi educativi e formativi. Questi processi

²⁶ Ivi, p. 26.

sono caratterizzati da una notevole varietà e complessità, richiedendo un'attenzione scrupolosa alle storie personali dei soggetti coinvolti, per comprendere le condizioni che favoriscono lo sviluppo armonico delle loro capacità. La pedagogia, pertanto, si distacca da un'analisi superficiale e astratta, orientandosi verso uno studio approfondito delle relazioni educative come nuclei centrali di trasformazione e crescita personale²⁷.

In questo lavoro, che ha l'intento di studiare il paradigma meritocratico in prospettiva pedagogica, adottare una prospettiva idiografica, tipica per l'appunto di un approccio pedagogico, è essenziale per affrontare le problematiche associate al riconoscimento e alla valorizzazione del merito personale. La meritocrazia, vista come un sistema che premia il rendimento, l'impegno e le abilità personali, richiede invece un approccio, pedagogico, per poter porre al centro l'unicità dell'esperienza umana e i talenti personali di ciascuno. Ciò implica che, per valorizzare pienamente il potenziale di ciascuno e garantire un giusto riconoscimento del merito all'interno dei processi educativi e formativi, è essenziale considerare la complessità delle storie personali, riconoscendo che ogni percorso educativo, formativo, scolastico, di vita in generale è unico e influenzato da un insieme di fattori personali, sociali e contestuali²⁸.

La dimensione idiografica della pedagogia, che pone lo sguardo sull'unicità e l'irripetibilità dell'esperienza umana, porta alla luce l'importanza di affrontare questioni fondamentali relative all'essenza umana, alla capacità di stabilire relazioni e, di conseguenza, implica anche la necessità di presentare un essere umano che «educa/forma e viene educato/formato»²⁹. Sebbene risulti impossibile aderire a una visione univoca dell'essere umano, risulta evidente che la concezione di un essere umano unico e relazionale difficilmente può essere ricondotta a una visione puramente materialistica o interpretata esclusivamente attraverso una lente biologica o neuroscientifica, la quale ne limiterebbe la complessità, essenziale per un discorso pedagogico autentico³⁰. Il dibattito pedagogico richiede come fondamento l'adozione di un'antropologia pedagogica che non sia riduzionista, ma che accolga la complessità tipica dell'essere umano³¹.

²⁷ A. Potestio, *La circolarità non finita della pedagogia*, cit. p. 37.

²⁸ G. Bertagna, *La scuola al tempo del covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni studium, Roma 2020.

²⁹ A. Potestio, *La circolarità non finita della pedagogia*, cit. p. 40.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ G. Bertagna, *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, in «Cqia Rivista», VI, 18, 2017, p. 119.

In questo contesto, il merito e i talenti personali si inseriscono all'interno di una comprensione più ampia della persona, che valorizza la singolarità di ciascuno all'interno di un quadro educativo e formativo incentrato sullo sviluppo integrale della persona. Tale approccio non solo riconosce ma esalta la diversità dei talenti e delle capacità come elementi fondanti per un sistema educativo che auspica al riconoscimento e alla valorizzazione del potenziale unico di ogni individuo.

1.2 Meritocrazia e Meritorietà

Bisognerebbe allora introdurre un altro e diverso sostantivo, accanto e forse in sostituzione a quello di *meritocrazia*, che è quello di *meritofilia* e *meritorietà*.

La meritofilia è un atteggiamento o una visione del mondo in cui le persone che dimostrano merito - ovvero coloro che svolgono bene ciò che hanno scelto di fare - sono apprezzate, incoraggiate e sostenute dalla loro comunità. Questo concetto, si distingue dalla meritocrazia, che è più comunemente associata con la ricompensa basata sul merito in termini di successo e posizione sociale³².

L'idea di meritofilia sottolinea l'importanza del processo e del coinvolgimento personale in un'attività, piuttosto che il risultato finale o il successo riconosciuto dall'esterno. La mancanza di meritofilia in una comunità non può essere compensata semplicemente ampliando il principio meritocratico o affinando gli strumenti di valutazione. L'incoraggiamento dello studente, per esempio, non dovrebbe basarsi solo sulle potenziali ricompense future, come l'ingresso in un'accademia prestigiosa, ma piuttosto sul valore intrinseco del suo apprendimento e sviluppo personale. Questa visione pone l'accento sulla bellezza e sul valore del percorso e dell'apprendimento stesso, piuttosto che sui risultati finali. È un approccio che valorizza la crescita personale e il contributo individuale alla società, indipendentemente dal successo esterno o dal riconoscimento. La meritofilia, quindi, può essere interpretata come un "ingrediente", dove il valore e il rispetto per il merito individuale sono integrati nella cultura e nelle pratiche sociali.

³² Si veda A. Staiti, *Meritocrazia, meritofilia e sistemi di valutazione*, in «Gli Stati Generali», 28 Febbraio 2015.

Questo approccio può aiutare a creare una società più equilibrata e incentrata sullo sviluppo personale, piuttosto che solo sul successo esterno e sulla competizione.

Nel suo editoriale *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà*³³ del 2020, Giuseppe Bertagna sostiene un cambio di prospettiva nella valutazione dei talenti. Egli propone di passare dalla logica della meritocrazia a quella della *meritorietà* personale, con l'obiettivo di riconoscere che ogni persona possiede meriti e talenti unici da valorizzare. Questo approccio sottolinea l'importanza di scoprire e coltivare i talenti di ciascuno, piuttosto che valutare le persone esclusivamente in base a criteri standardizzati di successo o rendimento. La meritorietà, intesa come un principio di organizzazione sociale basato sul «criterio del merito» anziché sul «potere del merito»³⁴, rappresenta un paradigma fondamentale, sostiene l'autore, per un equo assetto sociale. Mentre è equo che chi merita ottenga maggiori benefici, non è corretto che questi individui stabiliscano regole a proprio vantaggio. La meritocrazia, non riesce a impedire che le disparità di ricchezza, derivanti dal potere del merito, come indica la sua stessa etimologia *merere*, *mereor* (guadagnare, farsi pagare) e del greco *kratos* (κράτος, potere), si convertano in disparità di potere decisionale. Al contrario, la meritorietà si focalizza non nella fase *post-factum* della distribuzione della ricchezza, ma piuttosto *ante-factum*, cioè nella fase di produzione della ricchezza, fungendo più da strumento di verifica che di selezione. La questione relativa al concetto di meritocrazia non riguarda l'aspetto del *merere* (ottenere qualcosa in base al merito) ma piuttosto quello del *kratos* (potere). Al contrario, il concetto di meritorietà incorpora la distinzione tra l'uso del merito come metodo per selezionare persone e gruppi e l'impiego del merito come modo per valutare competenze o risultati ottenuti. Pertanto, la meritorietà rappresenta una forma di meritocrazia che elimina gli aspetti potenzialmente antidemocratici associati ad essa.

Il merito, in questa prospettiva, non è semplicemente qualcosa riconosciuto esternamente, ma piuttosto una qualità intrinseca che una persona scopre, sviluppa e guida nel corso della sua vita. Questo tipo di merito è legato all'esercizio di azioni intenzionali, scelte consapevoli, libertà e responsabilità. Si tratta di un processo che si svolge tra ciò che già esiste e ciò che dovrebbe essere, suggerendo un percorso di crescita e sviluppo del potenziale che ogni persona possiede.

³³ G. Bertagna, *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà*, cit., p. 6.

³⁴ *Ibidem*.

Il merito, in questo senso, è inteso come un elemento intrinseco della dignità umana, riconoscendo ogni persona, proprio in quanto tale, portatrice in sé di potenzialità, talenti e caratteristiche uniche³⁵. Queste qualità richiedono di essere esplorate ed espresse, in un processo continuo di rivelazione e trasformazione che non ha mai fine, un processo che include inevitabilmente anche le relazioni interpersonali³⁶.

La dicotomia, inoltre, tra il merito concepito in un ambito istituzionale e quello in un contesto pre istituzionale si radica in una divergenza antropologica fondamentale. Il merito istituzionale si fonda su un'antropologia che impone un insieme di norme, non quindi un merito che si possa definire "personale", votato alla crescita personale; mentre il merito pre istituzionale si basa su un'antropologia positiva, fondata sul riconoscimento della socialità intrinseca e la libertà individuale, nonché la responsabilità di ogni soggetto³⁷. Questo presupposto implica che le istituzioni dovrebbero non solo riconoscere ma anche valorizzare il potenziale intrinseco di ogni persona, fornendo spazi adeguati per la sua espressione e rispettando la sua autonomia decisionale nel definire la propria attitudine e il bene personale³⁸.

In questo quadro, il merito assume la connotazione di una promessa allettante e persuasiva, poiché inaugura un processo virtuoso in cui ogni qualità personale è soggetta a un perfezionamento tramite l'impegno personale e il sostegno fornito dal contesto sociale, educativo e lavorativo. Questo processo non solo beneficia la persona ma anche il contesto in cui è inserito, generando un arricchimento reciproco.

Ciononostante, questo percorso non è esente da ostacoli. Non tutte le qualità, capacità o meriti esercitati ricevono un riconoscimento adeguato, ma spesso solo quelli che il sistema valuta utili e funzionali al proprio sviluppo e mantenimento. Ad esempio, l'esercizio delle arti può essere valorizzato in un contesto che ne riconosce l'importanza, mentre può essere trascurato in una società prevalentemente orientata ad altri interessi. Analogamente, altre attività come il volontariato, lo sport, o la cura dei familiari possono essere valutate positivamente in alcuni contesti e ignorate in altri.

³⁵ G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma 2020, pp. 126-128.

³⁶ G. Bertagna, *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid*, cit., pp. 126-128.

Si pone quindi un dilemma pedagogico³⁹: se lasciare che le richieste meritocratiche di un sistema incentrato sulla massimizzazione delle risorse e sull'accelerazione dello sviluppo prevalgano, oppure se dare priorità alle persone, alle loro relazioni e al bene comune, orientando di conseguenza le politiche pubbliche e le dinamiche economiche. Mentre nel primo scenario la meritocrazia trova giustificazione in un approccio efficientista, nel secondo scenario si apre la possibilità di una meritorietà autenticamente personale, che può manifestarsi tanto nelle grandi realizzazioni quanto nelle piccole azioni quotidiane⁴⁰. Il campo della pedagogia è incaricato di una sfida complessa: identificare i limiti e le potenzialità del merito come strumento per garantire l'uguaglianza delle opportunità nell'ambito educativo. Carla Xodo⁴¹ sottolinea che il merito è una categoria pedagogica di primaria importanza e di natura eminentemente morale. A causa di questa intrinseca natura morale, è fondamentale promuovere un'etica della responsabilità⁴², un paradigma essenziale nella progettazione di percorsi educativi mirati a sviluppare competenze chiave per la cittadinanza, necessarie per preparare cittadini meritevoli per la società futura. Etica che richiama il pensiero di Don Lorenzo Milani, che credeva nella possibilità di superare egoismi personali creando una società basata non sulla logica dell'io, ma su quella dell'altro⁴³. Educare in questo senso significa sviluppare un'etica della responsabilità che richiede, nel contesto educativo, un impegno serio e consapevole, che deve essere supportato dallo sviluppo del pensiero critico e da una solida capacità di osservazione, analisi ed elaborazione⁴⁴. Risulta quindi fondamentale riconsiderare il concetto di merito, non come un parametro astratto e generico per valutare le persone attraverso le loro prestazioni, ma piuttosto come un criterio che tenga conto dell'unicità di ogni studente. Questo approccio evita di ridurre il merito a una "misura unica", a un algoritmo impersonale, e lo considera invece in relazione a un individuo specifico, alla sua storia personale e al suo contesto⁴⁵.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ C. Mannucci, *Prefazione a Young M., L'avvento della meritocrazia. 1870-2033*, Edizioni di Comunità, Milano 1962, p. 22.

⁴¹ C. Xodo, *Merito, Meritocrazia e Pedagogia*, in «Studium Educationis-Rivista Semestrale per le Professioni Educative», 1, a. XVIII, 2017, p. 9.

⁴² H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 1993.

⁴³ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.

⁴⁴ R. Capobianco, *Educare al merito per promuovere l'etica della responsabilità nella scuola delle competenze*, in «Studi sulla Formazione», 2022 (25), pp. 103-119, qui p. 110.

⁴⁵ G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid*, cit.

Questa prospettiva, pur confermando l'importanza e la necessità di riconoscere il merito, mira anche a moderare e limitare gli eccessi della meritocrazia, proponendo una visione più olistica e completa sia del concetto stesso di merito sia di persona. In questo contesto, il "potere" del merito viene sostituito dal "criterio" del merito, assicurando che la prima dimensione non opprime le esigenze morali, etiche e pedagogiche di ogni individuo. Così facendo, è possibile riscoprire una concezione di merito più ampia e inclusiva, che riconosce la diversità e la molteplicità delle eccellenze⁴⁶. Come è stato evidenziato, le qualità eccezionali di ogni essere umano sono simili ma diverse tra loro, mai uniformi o identiche per tutti. Non esiste un unico modo di essere eccellenti⁴⁷.

A chi attribuire il merito? Chi sono i meritevoli e di cosa? Come designare coloro che il merito devono conferirgli? Basta essere meritevoli di e in qualcosa per poterlo attribuire? Quali ambivalenze può celare la parola merito, talento, capacità? La posizione di nascita ha un ruolo determinante nella collocazione dell'élite dei meritevoli? Queste domande ci guideranno nelle analisi successive, a partire dal tentativo di mettere in evidenza la prospettiva della meritorietà in ottica pedagogica.

Tra *deserve*⁴⁸ e *merit*

Prima di approfondire gli interrogativi precedentemente menzionati, può risultare utile introdurre una digressione lessicale sui termini anglosassoni utilizzati per esprimere il concetto di "merito". In inglese, i termini *merit* e *desert* vengono spesso confusi, ma presentano significati e utilizzi distinti.

⁴⁶ C. Xodo, *Merito, meritocrazia e Pedagogia*, cit., p. 28.

⁴⁷ F. Magni, *Il merito tra meritocrazia e meritorietà. Una rilettura pedagogica*, in «Nuova Secondaria», n.1, settembre, 2021, pp. 106-120.

⁴⁸ *Desert* è concepito come una relazione tra tre elementi: un soggetto, uno stato di cose meritate dal soggetto e uno o più fatti relativi al soggetto, la relazione è mostrata in questa formula: *S deserves M* in virtue of *B*, dove *S* è il soggetto, *M* la modalità di trattamento e *B* è la base di *desert*. L. Pojman, *Justice*. Upper Saddle River, NJ 2006, p. 2; D. Schmidtz, "How to *Deserve*", in «Political Theory», 30, no. 6 2002, p. 777; D. Miller, *Principles of Social Justice*, Harvard University Press Cambridge, MA 1999, pp. 137-138; K. Kristjánsson, *Justice, Desert, and Virtue Revisited*, in «Social Theory and Practice», 29, no. 1, January 2003, p. 41; J. Kekes, *Against Liberalism*, Cornell University Press, NY 1997, p. 124. Una critica sostenuta del liberalismo, che include una difesa dell'idea che la giustizia debba essere intesa come una combinazione di *desert* e coerenza; M. Boylan, *A Just Society*, Lanham, MD: Rowan & Littlefield 2004, p. 139 e segg..

Desert è generalmente visto come un concetto molto più ampio del merito⁴⁹. Ad esempio, le persone possono meritare (*deserve*) qualcosa in virtù di ciò che hanno vissuto involontariamente (ad esempio, le vittime innocenti meritano (*deserve*) compassione, empatia). Questo è un legittimo *desert*, ma il diritto al *desert* delle vittime non è certamente basato sul loro merito (*merit*), poiché sono state passive nella loro condizione di essere vittime. *Desert* è quindi un genere del quale il *merit* è una specie⁵⁰; in altre parole, il *merit* è una base che può giustificare legittime rivendicazioni di *desert*. Questa differenza tra *desert* e *merit* si applica ancora alla definizione ristretta di *merit*. Tale definizione include tre elementi essenziali, ovvero che l'istanza meritoria (1) è attribuibile alla libera condotta del soggetto, (2) implica un certo grado di sforzo o sacrificio personale (fisico, mentale o altro) da parte sua, e (3) è orientata verso un certo bene⁵¹.

1) Il merito può esistere solo se ciò che consideriamo meritorio può essere ricondotto all'iniziativa del soggetto, se è un'espressione della sua attività libera. Infatti, il motivo principale per cui il principio di merito è generalmente considerato in opposizione al privilegio (naturale o sociale) è perché il primo si riferisce a qualcosa che è attribuibile esclusivamente al soggetto, piuttosto che ad alcune istanze esterne. Una persona possiede merito nella misura in cui lo ha guadagnato attraverso la sua attività, non attraverso qualcosa che gli è stato dato, donato. Al contrario, la presenza di un'influenza esterna sottrae il merito dal soggetto, da qui l'opposizione tra merito e fortuna. Ad esempio, non c'è merito nel vincere alla lotteria, poiché si tratta di pura fortuna. Allo stesso modo, né ciò che ci accade né ciò che ci viene dato dagli altri si qualifica come merito. Il merito, sempre qui inteso come *merit*, è strettamente legato all'agire, poiché solo coloro che agiscono possono essere considerati come possessori di un merito⁵². È vero che, dal momento che agiamo sempre in un dato contesto, una completa mancanza di influenza esterna è impossibile, pertanto, il collegamento tra merito e azione libera non implica a sua volta una completa assenza di restrizione, costrizione o in generale influenza esterna.

⁴⁹ N. Daniels, *Merit and meritocracy. Justice and Justification*, Cambridge University Press, Cambridge 1978, pp. 206-223; W.A. Galston, *Justice and the human good*, University of Chicago Press, Chicago 1980. T. Mulligan, *Justice and the meritocratic state*, Routledge, London 2018; G. Sher, *Desert*, Princeton University Press, New Jersey 1987.

⁵⁰ S.R. Clavero García, *The Idea of Merit: Delineation and Challenges*, in «Philosophia», 51, 2023, pp. 1175–1191.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² J. Feinberg, *Doing and deserving: essays in the theory of responsibility*, Princeton University Press, New Jersey 1970.

Infatti, alcune azioni meritorie possono avvenire in circostanze che il soggetto avrebbe preferito evitare, come quando qualcuno si riprende da un grave infortunio grazie a un'intensa riabilitazione. In questo caso, l'azione è meritoria anche se nessuno sceglierebbe di infortunarsi in primo luogo. Poiché siamo soggetti autonomi e responsabili⁵³, le nostre azioni sono espressioni di noi stessi, anche se avvengono in circostanze in cui non abbiamo liberamente scelto di partecipare. Possiamo parlare di merito, quando siamo la fonte ultima dell'azione e c'erano altre azioni possibili, che abbiamo scelto di scartare a favore di quella, a nostro avviso, più meritoria.

2) L'esecuzione di un'azione da sola non è sufficiente per attribuire merito al soggetto, poiché non ogni azione è meritoria. La stessa azione può essere più o meno meritoria a seconda di chi la esegue. Ad esempio, leggere una frase ad alta voce è più difficile per un bambino di cinque anni che sta ancora imparando a leggere e lotta con sillabe e suoni, rispetto a un adulto istruito senza menomazioni. Nonostante l'azione sia la stessa, e anche se l'adulto fa meno errori, si potrebbe affermare che il bambino ha più merito, poiché affronta una difficoltà maggiore. Infatti, nessuno considererebbe l'azione dell'adulto come meritoria, poiché una volta rimossa la difficoltà, il merito scompare⁵⁴. "Difficoltà" qui è definita in termini di quanto costa a colui che compie l'azione eseguire quella determinata attività; a sua volta, tale costo è misurato in termini di sforzo. Infatti, una determinata attività è più o meno difficile (e quindi è più o meno meritoria se eseguita) a seconda del livello di sforzo richiesto a colui che agisce. Invece, se gli ostacoli che inizialmente l'azione comportava scompaiono per fortuna, tramite l'azione di altre persone o grazie a risorse non implicate da uno sforzo da parte del soggetto, allora l'attività stessa diventa meno difficile per il soggetto. Di conseguenza, il suo merito sarà inferiore⁵⁵. Il significato di "sforzo" è qui inteso come l'energia mentale e fisica richiesta per eseguire un'attività. Ciò nonostante, l'investimento di altre risorse, come tempo e/o denaro, può anche essere considerato come sforzo, almeno in due sensi. Da un lato, possono implicare direttamente o indirettamente l'investimento di energia fisica o

⁵³ G. Bertagna, *Dal punto di vista della pedagogia: ha ancora senso parlare di meritocrazia?*, in S. Soresi (Ed.), *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*, Studium, Roma 2021, pp. 145 e ss.

⁵⁴ H. Elmgren, *Recognition and the ideology of merit*, in «Studies in Social & Political Thought», 25, 2015, pp. 152-173.

⁵⁵ F.H. Knight, *The ethics of competition*, in «The Quarterly Journal of Economics», 37(4), 1923, pp. 598-600.

mentale (ad esempio, pagare l'istruzione del figlio è un'azione meritoria nella misura in cui guadagnare denaro attraverso il lavoro richiede un sostanziale dispendio di energia fisica e mentale da parte del soggetto)⁵⁶. Dall'altro, investire una certa quantità di tempo e/o denaro può rappresentare per altri uno sforzo meno dispendioso. Quindi, il concetto di "sforzo" può essere ampliato per includere altri tipi di costi significativi per il soggetto, oltre all'energia mentale e fisica. Di conseguenza, un'azione faticosa è un'azione gravosa, dove il "peso" è principalmente, ma non necessariamente, l'investimento di energia fisica e mentale. Lo sforzo è l'unità di misura che permette di valutare il grado di difficoltà di una certa azione, e quindi il merito di colui che la compie. Così, il maggiore o minore merito attribuibile a una particolare azione è proporzionale allo sforzo che si presume l'individuo abbia investito per (tentare di) portarla a termine. Più un'azione è difficile e impegnativa, più ci sembra meritoria. Ad esempio, consideriamo meritevole uno studente quando si impegna ad imparare, non quando ottiene un buon voto basato sul mero talento naturale. Di conseguenza, il merito non si applica all'attività di una macchina, per quanto eccellente essa sia. Anche se a volte le macchine possono suscitare in noi un sentimento simile all'ammirazione per le loro prestazioni, non possono essere considerate aventi "merito". Ad esempio, nessuno nega che oggi i programmi informatici giocano a scacchi infinitamente meglio di qualsiasi essere umano; tuttavia, il modo in cui i migliori giocatori umani giocano è spesso considerato molto meritorio, mentre lo stesso non si applica al modo in cui gioca un *software*. Per tali giocatori umani, giocare a scacchi ad alto livello implica molto più sforzo (sotto forma di allenamento, concentrazione, ecc.) rispetto a quanto richiesto a una macchina.

3) Infine, oltre ad essere libera e faticosa, un'azione deve implicare un certo bene per essere considerata meritoria. Infatti, il merito come oggetto di riconoscimento sociale ha una forte connotazione positiva, in quanto implica un certo grado di "lodevolezza". A sua volta, un'azione non può essere degna di lode se è orientata verso un'impresa malvagia o dannosa (ad esempio, un'azione criminale non è meritoria, anche se il criminale ha liberamente impiegato un notevole sforzo per assicurare il successo dell'azione ed evitare l'arresto). Deve esserci una certa congruenza tra la base di un'affermazione di merito e ciò che è meritato⁵⁷. Un'azione meritoria è degna di stima; dobbiamo quindi identificarla

⁵⁶ R.H. Frank, *Success and luck: good Fortune and the myth of Meritocracy*, Princeton University Press, New Jersey 2016.

⁵⁷ T. Mulligan, *Justice and the meritocratic state*, Routledge, Londra 2018.

nel suo riferimento a un'impresa che è considerata buona.

Esaminando il ruolo del merito e la sua percezione all'interno della società attraverso una lente educativa-pedagogica, emerge da un lato il ruolo dei contesti culturali, sociali e geografici i quali esercitano un'influenza significativa sulle modalità con cui vengono formulate e giustificate le concezioni di ciò che è considerato un bene nella società, dall'altra come la singolarità percepisce e vive il concetto di merito. Le percezioni di merito, talento e valore sono profondamente radicate e modulate dalle norme, tradizioni e valori prevalenti in specifici contesti socioculturali.

A tal proposito, Sen⁵⁸ sottolinea che la nostra comprensione del merito è inestricabilmente connessa alla nostra concezione di una società ideale. Questa prospettiva implica che le concezioni di merito non sono fisse né universali, ma sono piuttosto soggette a variazioni e reinterpretazioni in relazione ai contesti culturali e sociali specifici. In diverse società, o persino all'interno di vari gruppi di una stessa società, ciò che è ritenuto meritorio può differire in modo sostanziale. Pur tuttavia, è fondamentale riconoscere che la necessità di identificare e valorizzare il merito è una costante sociale, essenziale per il progresso e la coesione della comunità stessa. Per esemplificare, in alcune culture queste divergenti concezioni del merito influenzano in modo significativo le politiche, le pratiche e le strutture istituzionali, inclusi i criteri di selezione per ruoli pubblici o professionali.

In questo quadro, diventa fondamentale riconoscere che qualsiasi sistema di valutazione del merito è intrinsecamente legato ai valori e alle priorità della società in cui è implementato. Tale riconoscimento solleva questioni cruciali relative all'equità, alla giustizia sociale e alla rappresentatività all'interno di tali sistemi di valutazione. Per assicurare che questi sistemi siano equi e rappresentativi delle diverse esigenze e valori di una società, si rende necessaria un'analisi critica e continua delle basi culturali e sociali che sottendono le nostre concezioni di merito e successo⁵⁹.

Un'azione meritoria non richiede necessariamente l'adempimento di un dovere morale. Immaginiamo un atleta che si allena duramente per partecipare ai Giochi Olimpici. Questo impegno, benché notevole, non è considerato meritevole solo per il fatto di essere uno sforzo. Ciò che rende l'allenamento e la partecipazione dell'atleta alle Olimpiadi

⁵⁸ A. Sen, *Merit and justice*, in K. Arrow, S. Bowles, S. Durlauf (Eds.), *Meritocracy and economic inequality*, Princeton University Press, New Jersey 2000, pp. 5-16.

⁵⁹ D. Markovits, *The meritocracy trap: how America's foundational myth feeds inequality, dismantles the Middle Class, and devours the Elite*, Penguin, London 2019.

socialmente riconosciuti e valorizzati è il contesto più ampio in cui si inseriscono: i Giochi Olimpici sono visti come un palcoscenico dove talento, dedizione e eccellenza vengono celebrati. Il valore dello sforzo dell'atleta, quindi, non è solo nel gesto dell'allenarsi o del competere, ma nell'essere parte di un evento che la società ritiene importante e significativo. Il merito dello sforzo emerge non solo dall'azione stessa ma dal significato che quella azione assume all'interno di un contesto riconosciuto come positivo e di valore. Questo esempio serve a chiarire che lo sforzo personale spesso non viene valutato solo sulla base del risultato finale o della prestazione isolata, ma anche in funzione del contributo all'interno di un contesto sociale più ampio. Ricollegandoci al paradigma della meritorietà, è evidente come lo stesso incoraggi a vedere il merito non come un semplice risultato di azioni individuali, ma come un'integrazione di queste azioni all'interno di percorsi valorizzati dalla comunità. In questo modo, possiamo comprendere meglio come la meritorietà propone un approccio più integrale al merito, che considera non solo l'obiettivo raggiunto ma anche la qualità e il significato del percorso intrapreso per arrivarci. Questa visione riconosce che alcune azioni acquistano il loro vero valore solo all'interno di determinati contesti, sottolineando l'importanza della comunità e dei valori condivisi nel riconoscere e celebrare il merito individuale⁶⁰.

Se un'azione è impegnativa e orientata al bene, ma non volontaria, non è possibile attribuire le sue qualità, incluso il merito, all'agente. Se un'azione è volontaria e orientata al bene, ma non impegnativa, essa viene percepita come eccessivamente semplice, suggerendo che l'agente non abbia compiuto un investimento significativo e degno di lode⁶¹. Infine, se un'azione è volontaria e impegnativa ma orientata verso il male, essa non può essere considerata degna di elogio.

Questa definizione non menziona esplicitamente il risultato esterno dell'azione né il talento naturale con cui il soggetto inizia la sua azione. Pone il valore del merito del soggetto all'interno della dimensione soggettiva della sua azione, poiché solo quest'ultima è sotto il controllo dell'agente (nella misura in cui lo è). È quindi di massima importanza differenziare queste tre nozioni (merito, talento e successo), sottolineando le ingiustizie che possono derivare dalla confusione della prima con le altre.

⁶⁰ S.R. Clavero, *Overqualification as misrecognition*, in «Humanities and Social Sciences Communications», 8 (102), 2021.

⁶¹ C.M. Robb, *Talent dispositionalism*, in *Synthese*, 198, 2021, pp. 8085–8102.

1.3 Esplorando il concetto di merito: cenni storici ed etimologici

Nei dibattiti e nelle narrazioni contemporanee, l'ideale meritocratico, così come il concetto di merito, ritornano, in forme diverse, a più riprese. Il primo viene concepito, come verrà analizzato nei successivi capitoli, quale sistema di potere (- *kratos*) eretto su una scala gerarchica determinata dal merito individuale di ciascun soggetto. Il secondo, invece, si configura come l'apporto personale a ciò che è ritenuto di valore dalla collettività o dall'interlocutore. Questo approccio presuppone, come vedremo, l'integrazione di un elemento nel concetto di merito che eccede la dimensione individuale, incitando pertanto a un'esegesi collettiva circa i criteri di valutazione del merito stesso. Tali nozioni sono a più riprese invocate nei discorsi politici, sociali, e in ogni forma di rappresentanza sociale, manifestando parallelamente le problematiche e le deficienze intrinseche alla meritocrazia nel rispondere alle aspettative di opportunità, uguaglianza, equità e riscatto sociale.

Sebbene il termine "meritocrazia" sia stato coniato in tempi recenti, precisamente nel 1958⁶² con l'opera *The rise of meritocracy*, del sociologo Michael Young, il concetto di meritocrazia ha una sua storia precedente alla nascita del termine. La lunga storia della meritocrazia è stata fatta risalire fino al sistema di esami nella Cina imperiale, alla politica di reclutamento degli eserciti di Napoleone e alle riforme del servizio civile Northcote-Trevelyan del 1854⁶³. In molti modi, quindi, il concetto di meritocrazia compare nella storia prima dell'invenzione della parola stessa.

Prima di poter presentare la visione di merito, meritocrazia e talenti, è opportuno

⁶² Sebbene il primo esempio di meritocrazia riportato su carta stampata risalga al 1956, negli articoli del sociologo industriale Alan Fox e dell'economista Paul Lamartine Yates sulla rivista *Socialist Commentary*, a Young si può comunque attribuire il merito di aver coniato il termine. Young, che faceva parte del comitato editoriale della medesima rivista, descrive nell'edizione di *Transaction The Rise of the Meritocracy* la fusione delle parole latine e greche per creare il termine "meritocrazia". Si veda: M. Young, *Introduzione*, in *The Rise of the Meritocracy*, Londra, edizione Transaction, 1994, p. xii.

⁶³ Il Rapporto Northcote-Trevelyan, redatto da Stafford H. Northcote e C.E. Trevelyan nel 1854, rappresenta un documento storico fondamentale nella storia della pubblica amministrazione britannica. Questo rapporto ebbe un ruolo cruciale nello sviluppo del servizio civile di Sua Maestà nel Regno Unito, segnando un netto cambiamento nella modalità di selezione del personale pubblico. Il Rapporto raccomandava che l'ingresso nella funzione pubblica dovesse avvenire esclusivamente in base al merito, valutato attraverso esami specifici. Questa raccomandazione mirava a promuovere l'efficienza, la competenza e l'imparzialità nel servizio civile, superando le prassi clientelari e di favoritismo; B. A. Elman, *Civil Examinations and Meritocracy in Late Imperial China*, Harvard University Press, Cambridge, MA 2013; R. Blaufarb, *The French Army 1750-1820: Careers, Talent, Merit*, Manchester University Press, Manchester 2002; P. Hennessy, *Whitehall*, Pimlico, London 1989, p. 42.

delinearne, senza nessuna pretesa di esaustività, dei cenni storici ed etimologici⁶⁴.

Tra Platone e Aristotele

Platone (428/427 a.C. - 348/347 a.C.), nella sua opera *Repubblica* (IV sec. a.C.), teorizzava il “governo dei migliori” (gli *aristoi*, ἄριστοι). Secondo Platone, coloro che eccellevano nelle scienze, nelle opere, nello studio, nella filosofia e nella dialettica, dovevano assumere la guida della *polis*

[...] coloro che avranno superato tutte le prove mostrandosi in ogni caso i migliori – sia nelle opere sia nelle scienze – saranno ormai avviati al fine ultimo [...], li si obbligherà a turno, per il resto della loro vita, a ordinare la città, i privati cittadini, se stessi, trascorrendo la più gran parte del tempo nella filosofia, pronti però quando sia giunto il turno di ognuno, ad affrontare i travagli della politica e l’esercizio del potere nell’interesse della città, non perché considerino il potere cosa bella, ma come un compito necessario; infine, dopo aver educati sempre nuovi uomini simili a sé, destinati a sostituirli nella difesa della città, se ne andranno ad abitare nelle isole dei Beati. La città dedicherà loro monumenti e sacrifici pubblici [...]⁶⁵.

Platone nella *Repubblica* disegnava una struttura sociale articolata in tre classi gerarchicamente ordinate: 1. Produttori, quelli che lavoravano da uomini liberi nell’agricoltura, nelle 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.

Le posizioni sociali erano determinate dal percorso educativo e formativo seguito da ciascuno, in particolare, le posizioni di governo erano riservate ai filosofi, in quanto la filosofia, ritenuta la conoscenza più elevata, era intesa come essenziale per una buona gestione del potere e del governo. In questo contesto, l’accesso all’istruzione era regolato da un processo di selezione rigorosamente meritocratico fin dalle prime fasi della vita, basato sui talenti innati dei neonati e dei bambini e sulla loro eredità genetica. Importante era l’indipendenza dalla classe sociale dei genitori: i bambini venivano presto separati

⁶⁴ Importante premessa terminologica: nella lingua greca non esiste un sostantivo perfettamente sovrapponibile al nostro “merito”. In realtà l’area semantica di questa parola si interseca con alcuni termini greci che veicolano, almeno parzialmente, un significato simile a quello del sostantivo italiano: *aretè* (ἀρετή “eccellenza” “virtù”), *timè* (τιμή onore, prestigio, status), *axià* (ἄξια valore, pregio, dignità) e forse anche *enkomion* (ἐγκώμιον apprezzamento, lode). La nozione di merito sembra in generale emergere da questi sostantivi e dai composti e verbi a essi collegati. M. Ferrari, A. Maranesi (eds.), *Dizionario del merito nei processi educativi*, Scholè, Brescia 2023, p. 22.

⁶⁵ Platone, *La repubblica* (390-360 a.C.), Bur-Rizzoli, Milano, IV ed., 2013, pp. 921-923.

dalle loro famiglie di origine per essere cresciuti ed educati sotto la supervisione della comunità, assicurando così che il loro sviluppo e la loro assegnazione a ruoli sociali fossero determinati unicamente dai loro talenti e capacità individuali, piuttosto che dalla loro eredità familiare⁶⁶.

A tal proposito, le diverse interpretazioni dell'uguaglianza hanno portato a visioni contrastanti su come dovrebbe essere strutturata una società giusta. Da un lato, vi è l'uguaglianza formale, che sostiene che tutti gli individui debbano essere trattati allo stesso modo senza considerare le loro differenze. Dall'altro lato, vi è l'uguaglianza sostanziale, che richiede il riconoscimento delle differenze tra gli individui e l'assegnazione di risorse e onori in base al merito e alle necessità specifiche⁶⁷. Platone, nel suo pensiero, esplora queste due nozioni di uguaglianza, mettendo in luce i limiti e le potenzialità di ciascuna all'interno del contesto democratico.

Per Platone la democrazia si fonda su una costituzione che «distribuisce una sorta di uguaglianza parimenti a chi è uguale e a chi non lo è»⁶⁸. Motivo questo che viene approfondito nel VI libro delle *Leggi*, dove Platone contrappone due diverse nozioni di uguaglianza, una democratica, che opera distribuendo gli onori in parti uguali, l'altra autentica che tiene conto delle differenze sociali e del merito personale: nell'assegnazione degli onori e delle cariche ogni legislatore deve tener conto dei due tipi di uguaglianza esistenti, che hanno lo stesso nome, ma che sono di fatto opposti in molti dei loro effetti,

[...] l'una, cioè l'uguaglianza secondo la misura, il peso e il numero opera tramite il sorteggio nella distribuzione degli onori; ma l'uguaglianza più vera e migliore non è per tutti facile da vedere [...] Essa impartisce di più al più grande, di meno al più piccolo, dando a ciascuno dei due in giusta misura secondo la loro natura; e assegna proporzionalmente a chi è più grande per virtù onori più grandi, a chi invece si trova nella condizione opposta per virtù e per educazione ciò che a ciascuno spetta⁶⁹.

L'uguaglianza democratica proposta da Platone è stata definita di tipo “aritmetico”, ovvero procede distribuendo le cariche in modo ugualitario, senza tenere conto delle differenze innate e intrinseche tra ciascun individuo. Viceversa, l'uguaglianza autentica è tipo “geometrico”, assegna le cariche e gli onori sulla base del merito, ossia delle differenze tra i membri della comunità: la prima forma di uguaglianza genera discordia,

⁶⁶ L. Benadusi, *La giustizia sociale*, in «Scuola democratica» Fascicolo speciale, Il Mulino, maggio 2021.

⁶⁷ N. Bobbio, *Uguaglianza e libertà*, Einaudi, Torino 1995; A. Sen, Amartya, *La disuguaglianza. Un riesame critico*, Il Mulino, Bologna 1994.

⁶⁸ Repubblica, 558c: trad. Vegetti.

⁶⁹ 757b-c: trad. F. Poli.

mentre la seconda concordia, dal momento che è in grado di garantire, per mezzo di una distribuzione meritocratica degli onori, il benessere dell'intero corpo sociale⁷⁰. Per Platone la condizione ideale rimane quella in cui l'unico fattore che subentra nell'assegnazione delle cariche e nel riconoscimento degli onori all'interno di una comunità risulta di tipo geometrico, pur non escludendo, in forma limitata, margini di uguaglianza aritmetica, che si esprime nel sorteggio delle cariche.

Aristotele (384 circa a.C.-322 a.C.), invece, suddivide le tipologie di governo in monarchia, aristocrazia e democrazia, mostrandosi favorevole a una «forma di governo ideale a metà strada tra l'aristocrazia e la democrazia, costituito anch'esso dal c.d. "governo dei meritevoli": questi invero sono i soli legittimati a decidere le sorti della intera comunità, purché nell'ambito di un contesto di tipo democratico [...] sia nel senso che l'accesso alle più alte cariche pubbliche debba essere alla portata di tutti i cittadini davvero meritevoli»⁷¹. Questi soli erano legittimati a decidere le sorti dell'intera comunità, la maggioranza avrebbe esposto le esigenze ai governanti. Pensiero che emerge anche nell'*Etica Nicomachea* nella quale Aristotele, nel V libro, parlando della distribuzione delle cariche pubbliche, con gli onori ed i vantaggi ad esse connesse, a differenza di Platone, pronunciava la parola eguaglianza intendendola però come un attributo di una più ampia concezione collegata al merito. Aristotele distingue tra l'eguaglianza "aritmetica" e l'eguaglianza "proporzionale". L'eguaglianza aritmetica implica una distribuzione uniforme e identica per tutti gli individui, indipendentemente dalle loro caratteristiche, meriti o circostanze. Questo tipo di eguaglianza sostiene che tutti debbano ricevere esattamente lo stesso trattamento o la stessa quantità di risorse.

L'eguaglianza proporzionale, invece, rappresenta una forma più sofisticata e, secondo Aristotele, più giusta di eguaglianza. In questo contesto, il trattamento non è uguale in senso stretto per tutti, ma è proporzionale alle circostanze e ai meriti di ciascun individuo. Questo significa che gli individui che sono uguali sotto certi aspetti, come capacità, meriti o virtù, devono essere trattati in modo uguale, mentre quelli che differiscono in questi aspetti devono essere trattati in modo diverso. L'idea centrale di questa concezione è "a ciascuno secondo i suoi meriti", il che implica che le risorse, le opportunità e i

⁷⁰ Cfr. B. Centrone, *La seconda polis*. Introduzione alle *Leggi* di Platone, Carocci editore, Roma 2021, p. 140 s.

⁷¹ Cfr. Aristotele, *Politica* (IV sec. a.C.), Laterza, Bari, IX ed., 2007, il quale, dopo aver trattato dei tre sistemi di governo di una polis, osserva a p. 112: "tre sono le costituzioni rette e che di queste migliore è di necessità quella controllata dai migliori" (III, 18).

riconoscimenti devono essere distribuiti in base al talento e alle virtù morali delle persone. La giustizia, secondo Aristotele, non è una semplice questione di distribuzione identica, ma piuttosto di distribuzione appropriata basata sulle qualità e i meriti personali.

Se gli individui non saranno uguali non otterranno cose uguali, e di qui gli scontri e le rivendicazioni, nel caso in cui persone uguali ottengono cose diseguali o persone diseguali ottengono cose uguali. Questo, inoltre, risulta chiaro anche dal principio della distribuzione secondo il merito⁷²; infatti nelle distribuzioni tutti concordano che il giusto deve essere valutato rispetto a un certo merito, ma non tutti intendono il merito allo stesso modo, ma i democratici lo intendono come il fatto di essere liberi, gli oligarchici lo fanno risiedere nella ricchezza e talvolta nella nobiltà di nascita, gli aristocratici nella virtù. Quindi il giusto è, in qualche modo, il risultato di una proporzione. [...] ⁷³.

Aristotele assume come punto di partenza l'identità tra la giustizia e l'uguaglianza, ma precisa che dal momento che le persone non sono uguali, anche la distribuzione dei beni non può configurarsi come una forma di uguaglianza aritmetica⁷⁴. Aristotele, come Platone, vincola l'accesso ai beni o alle cariche al possesso di determinati requisiti e innesta il tema della distribuzione tra ineguali effettuata sulla base del merito all'interno di uno schema matematico, ricorrendo alla proporzione geometrica: se poniamo che A e B siano due individui ineguali per merito e che C e D siano due quote diverse di beni ai quali essi hanno accesso e devono distribuirsi, si deve determinare la seguente proporzione: $A:B=C:D$, dove, nell'ipotesi che la persona A sia per merito superiore a B, il medesimo rapporto deve riprodursi tra le quote di beni ad essi assegnati⁷⁵.

Sul piano teorico un aspetto interessante nella riflessione aristotelica risiede nella circostanza che la giustizia distributiva non comporta l'uguaglianza tra le persone ma quella tra i rapporti che legano persone e beni: quando si determina l'identico rapporto

⁷² Si sottolinea come il termine utilizzato da Aristotele per indicare "merito" sia ἀξία [-ας, ῆ], che in una sua traduzione più fedele riporta il significato di "valore". Già il sostantivo greco ἀξία (axia) indicava tanto il pregio, il prezzo di un oggetto, quanto il merito di una persona, l'aggettivo ἀξιος (axios) indicava sia ciò che valeva, sia chi era meritevole e il verbo αξιῶ (axiō) sia il valutare il prezzo di un bene, sia l'apprezzare come meritevole un individuo. La lingua latina distingueva le diverse accezioni in due differenti parole: *praetium*, che si riferiva al valore materiale – sulla base del quale un oggetto poteva diventare *praetiosus* – e *virtus* che si riferiva al valore morale, alla forza d'animo, al coraggio, a chi era *virtuosus*. La nostra lingua, pur essendo di origine neolatina, ha assegnato nel tempo alla parola valore, la stessa ampiezza di confini semantici della parola greca ἀξία, accogliendo sia il significato riferito al valore materiale, al *praetium* latino, sia il significato di valore morale riferito alla *virtus*.

⁷³ Aristotele, *Le tre Etiche*, a cura di Arianna Fermani, Bompiani Il pensiero occidentale, Milano 2008, p. 639.

⁷⁴ E. Berti, *Aristotele nel Novecento*, Morcelliana, Brescia 2008, pp. 72-74.

⁷⁵ Cfr. R. Polansky, *Aristotle's Nicomachean Ethics*, Cambridge University Press, Cambridge 2014, pp. 160 s.

tra il possesso di un bene e il merito di una persona, allora si può dire che sia realizzata una condizione di giustizia.

Accenni sulla riflessione cristiana sul merito

Ognuno di noi è costantemente coinvolto in una interazione reciproca, in una relazione più o meno simbiotica, con le persone che ci circondano (che si tratti della nostra famiglia, della comunità, dell'ambiente scolastico o dei vari gruppi sociali a cui apparteniamo), con il mondo a un livello più ampio, partendo dal nostro stesso patrimonio genetico fino a includere l'ambiente naturale in cui viviamo. Siamo anche profondamente legati alla storia, che ci precede e ci influenza. È da queste interconnessioni fondamentali che scaturisce la nostra capacità di sviluppare e affermare la nostra identità personale. Non siamo entità isolate, ma parte di un tessuto relazionale complesso che contribuisce alla nostra definizione come persone⁷⁶.

Se si legge allora a tal proposito la *Parabola dei talenti* di Gesù di Nazareth, raccontata dal Vangelo secondo Matteo (25, 14-30) si può cogliere un importante rimando alla responsabilità e all'importanza dell'azione personale nell'ambito di queste relazioni. La parabola illustra come i talenti affidati a ciascuno debbano essere coltivati e sviluppati e non lasciati improduttivi. Analogamente, si può interpretare il nostro ruolo nelle relazioni e nel mondo come un "talento" da valorizzare: è nostro compito non solo preservare, ma anche arricchire e far fruttare le relazioni che abbiamo con gli altri, con l'ambiente e con la storia. Nella parabola si narra di un uomo che, partito per un viaggio, affida i propri beni ai suoi servi. Cinque talenti⁷⁷ a un servo, due talenti a un altro servo e un talento a un altro servo ancora. I primi due sfruttarono i talenti ricevuti per procurarsene di altri; il terzo invece, per timore di perdere l'unico talento che gli era stato affidato, lo nascose in una buca scavata nel terreno⁷⁸. Al rientro, il padrone apprezzò l'agire dei primi due servi, condannando invece l'operato del terzo servo.

Questa parabola è un chiaro esempio di quanto sia fondamentale saper sfruttare i propri

⁷⁶ G. Bertagna, *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà. Una sfida che aspetta di essere raccolta*, in «Nuova secondaria», n. 9, maggio 2020, a. XXXVII, pp. 3-8.

⁷⁷ Un talento, dal latino *talentum* e dal greco antico *τάλαντον* (talanton), che significa "bilancia" o "somma", era utilizzato nell'antichità come unità di misura della massa. Serviva come standard di peso nel contesto commerciale.

⁷⁸ Matteo, 25, 14-30.

talenti, nonché le proprie capacità. Da un punto di vista pedagogico, l'esempio riportato nella parabola, richiama il paradigma della meritorietà che, diversamente dalla meritocrazia, come esposto inizialmente, è collegata a una certa visione antropologica dell'uomo⁷⁹. Secondo quest'ultima, ogni essere umano non solo è in grado meglio di chiunque altro di decidere da sé per ciò che riguarda la sua felicità e il suo bene, personale, professionale e anche sociale, ma porta con sé, e di conseguenza nella relazione sociale, almeno un talento che sia lui che le relazioni intrattenute dagli altri con lui sono chiamati a riconoscere e far fruttare, esattamente come nella parabola riportata. Anche se si trattasse di un unico talento, la meritorietà, quindi, non impedirebbe a nessuno di farlo emergere. Tantomeno lo escluderebbe se non corrispondesse ad un quadro valoriale e "competenziale" prestabilito, a cui tutti devono necessariamente adeguarsi. Al contrario, meritorietà significa ravvivare e accrescere nel modo che a ciascuno è dato vivere questa diversa unicità come strada per migliorare sia l'intero della persona che la possiede sia l'intera società con cui tale persona è per forza in relazione. Se, infatti, fosse pure vero che un singolo possa essere eccellente e talentuoso soltanto in un aspetto, unendo e valorizzando le eccellenze e i talenti di tutti, si avrebbe la via più rassicurante per emancipare progressivamente non solo l'intera persona di ciascuno, ma al meglio possibile quella di tutti. Se invece si partisse dal pregiudizio che su 100 persone ce ne fosse anche una sola senza alcun talento, che vale quindi 0, seppure le altre ne avessero tutte tanti, questi, pur ben moltiplicati, relazionandosi con una persona che ha zero talenti, tenderebbero anch'essi a zero. Il potere nullificante dello zero. Salvo giungere a sopprimere chi ne possiede zero. Mille per zero non fa altro che zero. Al contrario se nessuno è senza almeno un'eccellenza che può far giocare nel compimento migliore di sé e degli altri, il moltiplicarsi complessivo di eccellenze tra loro del tutto diverse non verrà

⁷⁹ Affermare che la meritorietà si rifà ad un'antropologia positiva, mentre la meritocrazia esclusivamente ad un'antropologia negativa può risultare riduttivo e fuorviante. Vi sarà modo nei capitoli successivi di approfondire l'argomento, si chiarisca primariamente che per antropologia negativa si intende ciò che Hobbes affermava «l'origine delle grandi e durevoli società deve essere stata non già la mutua simpatia degli uomini, ma il reciproco timore» (T. Hobbes, *De cive. Elementi filosofici sul cittadino* (1646), Ed. Riuniti, Roma 1979, p. 82); o ancora «La competizione per acquisire ricchezze, onore, comando o altro potere, inclina alla rivalità, all'inimicizia e alla guerra, perché la strada che segue chi si trova in competizione per raggiungere il suo desiderio è quella di uccidere, di assoggettare, di soppiantare o di respingere il rivale» (T. Hobbes, *Leviatano o la materia, la forma e il potere di uno stato ecclesiastico e civile* (1651), trad. it. a cura di A. Pacchi, collaborazione di A. Lupoli, Laterza, Bari 1989, I, cap. XI, pp. 78-79). In questo senso la meritocrazia, intesa nel suo senso più etimologico di "potere del merito" comporta una gara spietata a qualunque mezzo, di desiderare con ogni forza (G. Bertagna, *L'autonomia incompiuta*, in «Nuova Secondaria», vol. 30, n. 12, 2020, pp. 12-33) pur di raggiungere il mito dell'eccellenza.

mai nientificato, nel risultato finale, ma sempre accresciuto, e in questo accrescimento consentire anche a chi può rivendicare il possesso di un solo talento di portare il suo contributo a vivere meglio come persona e, non essendo ritenuto uno zero, a far vivere meglio pure tutti gli altri che si relazionano con lui⁸⁰. Non c'è spazio, quindi, con la meritorietà, per la superiorità antropologica di qualcuno e la minorità o addirittura la nientificazione di tanti altri, per pochi «salvati», molti «sommersi» e altrettanti «morti»: a seconda di circostanze, situazioni, tempi e problemi, infatti, si è tutti di volta in volta minori e maggiori, sommersi e salvati; per cui è solo l'atteggiamento della rete cooperativa e produttoria, non tanto quella sommatrice, che valorizza, coordina e armonizza le differenze, e che non cede alle semplificazioni delle spaccature verticali, che può garantire il meglio possibile di rispetto, giustizia, sviluppo a tutti, nessuno escluso. In ultima analisi, proprio perché le eccellenze di ciascuno sono molto diverse tra loro e nessuna vale zero, e proprio perché nessuno può diventare chi non è, solo l'integrazione compensativa e la fiduciosa solidarietà produttoria tra il meglio di ciascuno consente a tutti un bene più alto e condiviso. Siamo al contrario dell'utopia negativa meritocratica e dal distopico programma sociale che essa intende realizzare⁸¹.

Esiste tuttavia una evidente dicotomia tra l'invocazione del talento, in particolar modo quello innato, come leva per il successo individuale e la soluzione etica intrinseca nel principio del *suum cuique*, ovvero prescrivere l'attribuzione a ciascun individuo di ciò che gli è propriamente dovuto. La premessa secondo cui il talento naturale possa costituire una base non sufficientemente solida su cui edificare un percorso personale di successo si contrappone alla ricerca di una soluzione che risieda esclusivamente nel principio di giustizia distributiva. Tale contrapposizione si manifesta particolarmente rilevante in quanto come una strategia meno impegnativa, se non addirittura come una ricerca di una via più agevole, rispetto all'arduo percorso di valorizzazione e sviluppo del talento individuale.

L'interpretazione che il destino di un individuo possa essere il riflesso tangibile del suo merito personale trova le sue radici in un substrato culturale e filosofico di lunga data, con evidenti collegamenti a dottrine bibliche. Storicamente, fenomeni quali condizioni climatiche favorevoli o raccolti particolarmente abbondanti sono stati interpretati come

⁸⁰ G. Bertagna, *La scuola al tempo del covid*, cit.

⁸¹ G. Bertagna, *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà. Una sfida che aspetta di essere raccolta*, cit., pp. 3-8.

segnali di approvazione divina verso comportamenti ritenuti virtuosi. Al contrario, avversità come siccità e pestilenze sono state considerate manifestazioni punitive per condotte giudicate moralmente riprovevoli.

Tale visione dell'esistenza suggerisce una correlazione diretta e inequivocabile tra la moralità delle azioni umane e le conseguenze che ne derivano nel tessuto della realtà. Questa interpretazione solleva però questioni di non facile risoluzione riguardanti la meritocrazia, il merito, il libero arbitrio e l'essenza stessa del successo, doveroso riconoscere che l'ambizione di fornire una spiegazione esaustiva o una risoluzione definitiva a questi interrogativi trascende gli obiettivi del presente elaborato. Il talento e le circostanze esterne possono indubbiamente influenzare il corso della vita di un individuo, ma non ne determinano in modo assoluto l'esito.

Pelagio e Sant'Agostino: il merito e la grazia

La concezione secondo la quale il destino rifletta ciò che ci meritiamo ha radici molto profonde: un clima favorevole e un raccolto abbondante sono ricompense divine per una buona condotta così come siccità e pestilenza sono la punizione per il peccato e la propria condotta morale. Proprio da quel contesto che si innesca, tra gli altri, il pensiero meritocratico, è da lì che nasce il pensiero che ad azioni buone e giuste debba corrispondere una ricompensa, mentre ad azioni negative una sofferenza o comunque un demerito. La questione del merito da un punto di vista biblico e nei dibattiti cristiani non ricorre solo nella discussione su quali azioni sono da premiare e quali da punire, ma anche in un altro dibattito ben più ampio: la salvezza. «Può la fede guadagnarsi la salvezza attraverso l'osservanza religiosa e le opere buone, oppure Dio è del tutto libero di decidere chi salvare indipendentemente da come le persone vivono le proprie vite?»⁸². La prima opzione che richiede al fedele osservanza religiosa e opere buone sembra quella più meritocratica e più giusta perché ricompensa la bontà e punisce il peccato, tuttavia, in questo modo si pone in discussione l'onnipotenza di Dio perché se la salvezza è qualcosa che possiamo guadagnarci e perciò meritare, allora Dio è ritenuto a riconoscere il merito e quindi la salvezza diventa qualcosa che possiamo guadagnare da soli, ponendo un limite

⁸² M. J. Sandel, *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Feltrinelli, Milano 2021, p. 42. Trad. ita. di Corrado Del Bò ed Eleonora Marchiafava.

al potere infinito di Dio. Per la seconda opzione invece, che prevede la salvezza come un dono di Dio, afferma di certo l'onnipotenza di Dio ma pone un'altra questione morale e teologica, perché se Dio è responsabile di ogni cosa al mondo, allora lo è anche del male, ma se sappiamo che Dio è giusto, come può essere ciò? Per risolvere questo problema si attribuisce il libero arbitrio agli esseri umani, e di conseguenza la responsabilità del male. Uno tra i primi che sostenne questo tipo di soluzione fu Pelagio (360-420), monaco britannico, nonché paladino del libero arbitrio e della responsabilità individuale. Pelagio affermava che il libero arbitrio è una capacità innata dell'essere umano, che gli permette di scegliere autonomamente tra il bene e il male. Secondo Pelagio, ogni persona ha la libertà e la responsabilità di compiere scelte morali senza necessitare dell'intervento della grazia divina per fare il bene. Egli sosteneva che il peccato originale non ha compromesso la capacità umana di agire rettamente, e quindi ogni individuo è in grado di raggiungere la salvezza attraverso il proprio sforzo e le proprie buone opere.

Riguardo al merito, Pelagio credeva che le buone azioni compiute dall'uomo meritassero ricompensa, poiché derivano da una scelta consapevole e volontaria di fare il bene. In questa visione, la salvezza è vista come il risultato del merito personale, ovvero delle azioni virtuose compiute in piena libertà, piuttosto che come un dono gratuito della Grazia di Dio⁸³.

A questa visione si oppose Sant'Agostino (254-430), il quale affronta il problema del libero arbitrio in due fasi distinte della sua riflessione teologica.

Nella prima fase, che coincide con il periodo immediatamente successivo alla sua conversione al cristianesimo, Agostino difende la libertà umana e la bontà della volontà, entrambe create da Dio e quindi intrinsecamente buone. In questo contesto, il male è interpretato come una privazione del bene, un concetto che trova le sue radici nella filosofia stoica e neoplatonica, in opposizione al manicheismo, che considerava il male una forza opposta e coesistente con il bene. Sant'Agostino, nel suo dialogo *De libero arbitrio*⁸⁴, sostiene che la prescienza divina non contraddice la libertà umana: l'uomo ha la capacità di scegliere tra il bene e il male, dove quest'ultimo rappresenta un

⁸³ B.R. Rees, *Pelagius: life and letters*, The Boydell Press, Woodbridge 1988; L. Canetti, *Cristianizzazione e culture fra tarda antichità e alto medioevo*, in «Quaderni di storia religiosa medievale», 22(2), 2019, pp. 237-265; M.D. Chapman, *The Journal of Ecclesiastical History*, in «The Journal of Ecclesiastical History», 58(3), 2007, p. 594.

⁸⁴ F. De Capitani, *Il «De Libero Arbitrio» di S. Agostino. Studio introduttivo, testo, traduzione e commento*, Vita e Pensiero, Milano 1987.

allontanamento da Dio e una scelta verso ciò che è ontologicamente inferiore.

Nella seconda fase, caratterizzata da una maggiore maturità teologica, Agostino si trova a dover contrastare le idee di Pelagio, il quale sosteneva che l'uomo poteva salvarsi con le proprie forze, senza l'aiuto della Grazia divina, poiché il peccato originale non aveva completamente annullato la sua capacità di compiere il bene. In risposta, Agostino sviluppa la dottrina della *massa damnationis*, secondo la quale l'intera umanità è condannata a causa del peccato originale e non può salvarsi senza l'intervento della Grazia di Dio⁸⁵, «Tutta la massa umana deve dunque scontare le sue pene e, se a tutti si rendesse il dovuto castigo della condanna, non si renderebbe certo ingiustamente. Perciò coloro che vengono liberati dalla condanna per Grazia, non si chiamano vasi pieni di meriti propri, bensì vasi di misericordia [...]»⁸⁶.

Per Sant'Agostino sebbene il libero arbitrio esista, esso è insufficiente a condurre l'uomo alla salvezza senza l'ausilio della Grazia divina. Questa visione della libertà come subordinata alla Grazia si inserisce nella tradizione teologica cristiana influenzando profondamente anche la Riforma protestante, che riprenderà molti dei concetti agostiniani riguardanti il peccato, la legge e la Grazia. Sant'Agostino aggiunge alla libertà umana la necessità della Grazia, affermando che il libero arbitrio, piuttosto che essere negato dalla Grazia, viene da essa confermato e reso pienamente operativo. Solo attraverso la liberazione dal peccato per mezzo della Grazia, l'uomo può esercitare un vero libero arbitrio e orientarsi verso il bene, «attribuire libero arbitrio agli umani nega l'onnipotenza di Dio e mina il significato del suo dono massimo, il sacrificio di Cristo sulla croce. Se gli esseri umani sono tanto autosufficienti da potersi guadagnare da soli la salvezza, attraverso le opere buone e l'amministrazione dei sacramenti, allora l'incarnazione diventa superflua. L'umiltà di fronte alla grazia di Dio cede il passo all'orgoglio per i propri sforzi»⁸⁷. Tuttavia le pratiche della chiesa, tra cui riti e liturgie come battesimi,

⁸⁵ Si veda, ad esempio, Epistola 194, "[...] *ubi una eademque massa damnationis et offensionis involvit, ut liberatus de non liberato [...] quod etiam sibi supplicium conveniret, nisi gratia subveniret. Si autem gratia, utique nullis*".

⁸⁶ *De natura et gratia* – Liber I, 5. 5. Agostino distingue tre momenti della Grazia: preveniente, operativa e cooperante. La Grazia preveniente prepara la volontà umana alla conversione, la Grazia non agisce nella vita di una persona solo dopo la conversione, mentre la Grazia operativa è quella che effettivamente compie la conversione senza alcun contributo umano, in cui Dio opera sul peccatore. Infine, la Grazia cooperante agisce dopo la conversione, collaborando con la volontà umana rinnovata per promuovere la crescita nella santità⁸⁶, Dio è in grado di cooperare con la volontà umana liberata dalla schiavitù del peccato. J. R. Villar. A.E. McGrath, *Spiritualità cristiana*, ed. Claudiana («Strumenti», 11), Torino 2002. *Scripta Theologica*, 36(1), p. 434.

⁸⁷ Ivi, p. 43.

preghiere, celebrazione dei sacramenti richiamavano sempre costantemente il merito, poiché questi ultimi non potevano sopravvivere se a loro volta non infondevano tra i partecipanti un senso di efficacia e di ricompensa, anche perché la stessa osservanza delle pratiche di cui sopra avevano come fine ultimo generare merito agli occhi di Dio.

Alcune riflessioni moderne sul merito

Il principio de *La carrière est ouverte aux talents* - la carriera aperta ai talenti - fu un ideale promosso da Napoleone (1769-1821) nei primi decenni del XIX secolo. Tale concetto implicava che le posizioni nel servizio civile e nell'esercito francese in espansione sarebbero state assegnate a coloro che dimostravano di possedere le competenze e le qualifiche necessarie per adempiere efficacemente ai compiti richiesti. Nella società feudale da cui la Francia stava rapidamente emergendo, in cui la posizione ereditaria e i privilegi di classe erano spesso la regola, l'idea era rivoluzionaria e aveva un grande fascino per i giovani di talento e ambiziosi - uomini come lo stesso Napoleone - che ambivano a progredire socialmente e professionalmente attraverso l'abilità e il duro lavoro⁸⁸. A metà del secolo successivo, come vedremo nei seguenti paragrafi, il sociologo britannico Michael Young diede a questa idea un nome: meritocrazia. A differenza di Napoleone, però, Young non pensava che una società stratificata sulla base del talento e di tratti innati come l'intelligenza (accertata da test formali) fosse meglio di un ordine feudale a status fisso e stratificato dai privilegi della nascita.

Nel medesimo periodo storico, nel continente americano, si contrapponevano due visioni differenti tra due padri della Patria americani, John Adams (1735-1826) e Thomas Jefferson (1743-1826):

Per Adams era la stessa natura a stabilire le disuguaglianze di talento, capacità, industriosità, intelligenza che stavano alla base della formazione di quella che definiva "aristocrazia naturale", composta dall'élite dei migliori e dei più sapienti, e alla quale era perciò giusto affidare le leve del potere politico ed economico [...]; mentre, per il democratico Jefferson [se] era certamente vero che si dava nella società un'aristocrazia naturale [...] questa era formata di quanti detenevano superiori qualità etiche, spirituali, intellettuali. Essi e non i ricchi e i privilegiati ne erano esponenti. La realtà delle cose insegnava che in troppi casi il mondo dei ricchi e dei privilegiati era del tutto svincolato

⁸⁸ R. Nieli, *Merit vs. Equality: Careers Open to the Talents*, in «Academic Questions», 32(4), 2019, pp. 497-507.

da virtù e talenti e mirava a impedire il progresso della maggioranza popolare, incarnando una pseudo-aristocrazia. Compito delle buone istituzioni era portare alle massime cariche i realmente buoni e saggi⁸⁹.

Melchiorre Gioia (1767-1829), sacerdote, filosofo, economista e statistico piacentino, affrontò esplicitamente il problema del merito durante il periodo pre-risorgimentale, con la pubblicazione, tra il 1818 e il 1819, del testo *Del merito e delle ricompense*⁹⁰. Mentre, in un contesto storico successivo, Michael Young, padre del termine “meritocrazia”, fondava questo concetto su due fattori essenziali: sforzo e intelligenza, la formula di Gioia prevedeva invece quattro fattori distintivi: difficoltà superata, utilità prodotta, fine disinteressato e convenienza sociale⁹¹. Questa visione multidimensionale sottolineava che il merito non dovesse essere valutato solo in termini di risultati individuali, ma anche considerando il contesto più ampio e l’impatto sociale delle azioni.

Lo sforzo, un elemento comune con la teoria di Young, era per Gioia un concetto cruciale, ma non l’unico. Gioia criticava l’uso eccessivo della nozione di “sforzo”⁹², come giustificazione automatica per rivendicare merito, specialmente in contesti come quello scolastico, dove spesso si sente dire “ho studiato molto” o “ho dedicato ore alla ripetizione” come difesa per prestazioni non eccellenti. Gioia riteneva che oltre allo sforzo e all’impegno (la difficoltà superata), fosse essenziale valutare l’utilità del risultato conseguito, in termini di bene promosso o di male impedito. Inoltre, Gioia affermava che la valutazione del merito è complicata dalla soggettività delle percezioni individuali e dall’influenza di idee estranee, particolarmente in ambito morale. In questi casi, secondo Gioia, oltre a considerare l’utilità del risultato, era fondamentale valutare la presenza di un fine disinteressato e di un beneficio per la collettività⁹³.

Un momento di svolta cruciale fu rappresentato dall’unificazione della penisola, preceduto dai moti del 1848, eventi che contribuirono significativamente a introdurre e diffondere, seppur in forma embrionale, il concetto di merito e meritocrazia. Questi

⁸⁹ M. L. Salvadori, *Democrazia. Storia di un’idea tra mito e realtà*, Donzelli, Roma, 2015, p. 180.

⁹⁰ M. Gioia, *Del merito e delle ricompense*, (a cura di) Francesca Dal Degan, Alfonso Giuliani, Letizia Pagliai, introduzione di Luigino Bruni, Vita e Pensieri, Milano 2022.

⁹¹ $M = Fo \times Ut \times Fi \times Cs$ Dove: M (merito) = Fo (forza) per Ut (utilità) per Fi (fine) per Cs (convenienza sociale).

⁹² C. Xodo, *Merito, meritocrazia e pedagogia*, in «Studium educationis», n. 1, a. XVIII 2017, pp. 4-7.

⁹³ *Ivi*, p. 8.

eventi segnarono un cambiamento paradigmatico, in cui il valore e la capacità personale iniziarono a essere riconosciuti come criteri di valutazione e avanzamento nella società, in contrasto con la tradizionale importanza del privilegio di nascita.

L'unificazione d'Italia non fu solo un processo politico e militare, ma anche un rinnovamento profondo del tessuto sociale e culturale del Paese. In questo contesto, la figura di Camillo Benso Conte di Cavour (1810-1861) emerge come uno dei principali artefici di tale trasformazione. Cavour «[...] ebbe fortissimo il senso della innovazione [...]»⁹⁴, cercando di modernizzare le istituzioni e la società italiane secondo i principi della razionalità e del progresso. Egli promosse riforme che, pur non abolendo completamente il privilegio, permisero alla borghesia di acquisire un ruolo più centrale nella vita economica e politica del paese.

La borghesia italiana dell'epoca, infatti, iniziava a confrontarsi con valori e dinamiche del tutto nuovi, distaccandosi progressivamente dalle tradizionali gerarchie sociali. Questo nuovo ceto sociale, in ascesa, non si accontentava più di vivere di rendita o di beneficiare esclusivamente dei privilegi ereditari. Al contrario, «[...] coloro che tendono ad avere come punto di riferimento crescente, anche se non ancora assoluto, il vivere dei frutti del “merito” [...] piuttosto che del privilegio di nascita [...]»⁹⁵, cercavano di affermarsi attraverso le proprie capacità, competenze e iniziative.

Tale transizione culturale non avvenne senza resistenze, ma rappresentò un passo fondamentale verso l'adozione di criteri meritocratici nella gestione della cosa pubblica e nella vita economica del Paese. Si cominciava così a delineare una società in cui il merito personale avrebbe progressivamente assunto un ruolo centrale, preludio alle future evoluzioni del sistema sociale ed economico italiano.

Un ulteriore contributo significativo alla comprensione delle dinamiche di potere nelle società è stato fornito da Vilfredo Pareto (1848-1923), economista e sociologo il cui lavoro ha gettato le basi per molti sviluppi successivi nelle scienze sociali. Pareto è particolarmente noto per essere stato uno dei pionieri nella *teoria delle élite dominanti*⁹⁶, un concetto innovativo e ancora oggi centrale per l'analisi delle strutture di potere, anche in contesti che si presentano come democratici.

La teoria di Pareto si basa sulla premessa che in ogni società, indipendentemente dalla

⁹⁴ L. Cafagna, *Cavour*, Il Mulino, Bologna 1999, pp. 93-94.

⁹⁵ *Ibidem*.

⁹⁶ V. Pareto, *Manuale di economia politica con una introduzione alla scienza sociale*, S.E.L., Milano 1906.

sua forma politica, esista una classe d'élite che detiene il potere. Secondo Pareto, l'equilibrio sociale e la stabilità di una società persiste finché i membri di questa élite dimostrano di possedere meriti sufficienti per giustificare le loro posizioni di comando. La legittimità del potere, dunque, non deriva semplicemente dalla posizione ereditata o dalla forza bruta, ma dalla capacità degli individui al vertice di dimostrare competenza, abilità e virtù che li rendano degni di guidare.

Tuttavia, Pareto osservava con acutezza che questo equilibrio è intrinsecamente instabile. Col passare del tempo, inevitabilmente alcuni membri dell'élite perdono le qualità necessarie per mantenere il loro ruolo di comando, a causa di vari fattori come l'inerzia, la corruzione, o la semplice incapacità di adattarsi ai cambiamenti sociali e tecnologici. Questo declino nella loro idoneità al ruolo porta a una crisi di legittimità che può minare l'intera struttura del potere.

Per preservare la loro predominanza e garantire la stabilità del sistema, le élites devono quindi attuare un continuo processo di rigenerazione, escludendo gli elementi decaduti e integrando nuovi membri più competenti. È qui che emerge il merito distintivo della teoria di Pareto: la sua analisi mette in luce come la sopravvivenza e l'efficacia di una élite dipendano dalla promozione della meritocrazia all'interno delle sue file. Questo ricambio, basato su criteri meritocratici, consente un arricchimento continuo dell'élite, assicurando che il potere rimanga nelle mani di individui effettivamente capaci di esercitarlo.

Particolarmente importante è l'enfasi che Pareto pone sull'inclusione nelle élites di individui meritevoli, indipendentemente dalla loro origine sociale ed economica. Questa apertura rappresenta non solo un meccanismo di legittimazione del potere, ma anche una necessità per la salute e la longevità della classe dirigente. In un sistema che si rinnova costantemente attraverso l'assorbimento di nuovi talenti, l'élite può mantenere la sua vitalità e capacità di rispondere alle sfide poste da un mondo in continua evoluzione.

La visione di Pareto, quindi, offre una prospettiva critica e profonda sulla dinamica del potere e sul ruolo della meritocrazia nelle strutture sociali. Essa sottolinea l'importanza di un ricambio basato sul merito non solo per la stabilità e l'efficacia delle élites, ma anche per la salute complessiva della società. Nella prospettiva dell'autore, la meritocrazia non è solo un principio etico, ma una necessità pragmatica per la

sopravvivenza e il buon funzionamento delle istituzioni sociali⁹⁷.

Il concetto di merito, inteso come valore aggiunto, si affermò non solo tra le classi dirigenti, ma divenne cruciale anche in ambito economico e industriale, in particolare tra il XIX e il XX secolo. In questo contesto, una figura di grande rilievo è rappresentata dall'ingegnere e imprenditore statunitense Frederick W. Taylor (1856-1915). Taylor è universalmente ricordato per aver inaugurato un nuovo approccio alla produzione industriale, noto come "organizzazione scientifica del lavoro", che trovò la sua espressione più emblematica nella catena di montaggio⁹⁸.

Taylor intuì che l'efficienza e la produttività in ambito industriale potevano essere drasticamente migliorate attraverso l'assegnazione delle mansioni in base alle capacità, competenze e quindi anche al merito degli individui. Questo principio, seppur applicato in un contesto prettamente economico e produttivo, segnò una svolta nell'organizzazione del lavoro, promuovendo una netta separazione tra la dirigenza qualificata e gli operai specializzati. I dirigenti, selezionati per le loro competenze gestionali e tecniche, erano responsabili della pianificazione e del controllo, mentre agli operai venivano affidati compiti specifici, scelti in base alla loro abilità e formazione.

L'approccio taylorista, fondato su una rigorosa divisione del lavoro e sulla standardizzazione dei processi produttivi, non solo promuoveva l'idea di una meritocrazia industriale, ma puntava a ottimizzare ogni aspetto della produzione per massimizzare la resa e ridurre gli sprechi. In questa visione, il merito non era solo una questione etica o sociale, ma un fattore determinante per il successo economico dell'impresa.

Tuttavia, la storia ci ha consegnato una visione più complessa di questo modello. Sebbene la teoria taylorista promuovesse l'idea che le mansioni dovessero essere assegnate sulla base del merito e delle competenze, nella pratica la sua applicazione portò spesso a conseguenze controverse. L'estrema razionalizzazione del lavoro e la frammentazione delle mansioni tendevano a ridurre gli operai a semplici ingranaggi di una macchina produttiva, privandoli di autonomia e di soddisfazione professionale. Questo portò a una crescente alienazione del lavoratore, a una riduzione del

⁹⁷ L. Ieva, *Fondamenti di meritocrazia*, cit. pp. 44-45.

⁹⁸ F.W. Taylor, *L'organizzazione scientifica del lavoro*, ETAS, Milano 1911.

coinvolgimento personale nel lavoro e, in alcuni casi, a tensioni sociali e sindacali. Inoltre, mentre Taylor vedeva nel merito un criterio per elevare il livello qualitativo della produzione e dell'organizzazione aziendale, l'applicazione rigida dei suoi principi spesso trascurava le esigenze umane e sociali degli operai, generando un ambiente di lavoro che poteva essere percepito come oppressivo e disumanizzante. Di conseguenza, se da un lato il modello taylorista contribuì significativamente all'industrializzazione e alla crescita economica del XX secolo, dall'altro sollevò importanti questioni sulla sostenibilità sociale e umana di un'organizzazione del lavoro che privilegiava l'efficienza a discapito del benessere dei lavoratori.

Questa dualità evidenzia come l'introduzione del merito in ambito economico e industriale, pur rappresentando un avanzamento significativo nella gestione della produzione, debba essere bilanciata con considerazioni etiche e sociali per evitare effetti negativi non trascurabili. La lezione di Taylor, quindi, non è solo tecnica, ma anche umana: il merito deve essere integrato in un sistema che riconosca e valorizzi non solo l'efficienza, ma anche la dignità e il benessere di chi lavora.

In tempi più recenti, Steve Jobs (1955-2011), cofondatore di Apple e figura iconica del mondo tecnologico, ha descritto la Silicon Valley con queste parole: «La Valley è una meritocrazia. Non importa cosa indossi. Non importa quanti anni hai. Quello che conta è quanto sei intelligente»⁹⁹. Questa affermazione riflette una visione della Silicon Valley come un luogo dove il merito è determinato principalmente dall'intelligenza e dall'abilità di innovare. Tuttavia, sebbene questa visione sia ispiratrice, solleva anche alcune questioni critiche che meritano una riflessione più approfondita.

Innanzitutto, cosa si intende esattamente per “intelligenza” in questo contesto? Jobs non specifica se stia parlando di intelligenza misurata attraverso il quoziente intellettivo (QI), di creatività, di capacità di problem-solving, o di qualche altra forma di competenza cognitiva. Questo lascia spazio a interpretazioni diverse e pone una domanda fondamentale: quali sono i criteri con cui viene giudicata l'intelligenza in una meritocrazia come quella della Silicon Valley?

Ad esempio, se considerassimo il QI come metro di giudizio, dovremmo chiederci se questa sia veramente una misura adeguata per determinare il valore di un individuo nel

⁹⁹ Steve Jobs nel suo discorso augurale ai laureandi dell'Università di Stanford, California (USA), 12 giugno 2005.

contesto dell'innovazione tecnologica. D'altro canto, se l'intelligenza viene valutata sulla base della creatività e della capacità di pensare fuori dagli schemi, allora si potrebbe argomentare che figure storiche come Henri de Toulouse-Lautrec, noto per la sua straordinaria creatività ma che potrebbe non eccellere secondo parametri tradizionali di intelligenza, avrebbero difficoltà a essere riconosciute come "intelligente" nella Silicon Valley.

Questo conduce a un'altra riflessione: se si accetta che esistano "intelligenti", allora, per definizione, esisteranno anche i "non intelligenti". Qui emerge un'altra questione cruciale: quale ruolo giocano queste persone in una società meritocratica? In un sistema che valorizza in modo predominante l'intelligenza, quale spazio viene riservato a coloro che, pur non eccellendo in questo particolare aspetto, possiedono altre qualità o talenti? Sono anch'essi meritevoli di riconoscimento e di opportunità, oppure vengono relegati ai margini di una società che premia solo un tipo specifico di capacità?

Questo dibattito solleva domande rilevanti sulla natura della meritocrazia stessa e su come essa venga applicata nei contesti contemporanei, specialmente in un ambiente altamente competitivo e orientato all'innovazione come quello della Silicon Valley. Una meritocrazia che si fonda esclusivamente sull'intelligenza, così come viene vagamente definita, rischia di escludere talenti diversi ma altrettanto preziosi, come l'empatia, la resilienza, o la capacità di lavorare in team, qualità che sono anch'esse fondamentali per il successo e l'avanzamento tecnologico e sociale.

In definitiva, pur riconoscendo l'importanza dell'intelligenza e delle capacità cognitive come componenti chiave della meritocrazia, è essenziale considerare una visione più inclusiva del merito, che riconosca e valorizzi una gamma più ampia di qualità umane. Solo così si potrà creare un sistema veramente equo, capace di valorizzare ogni individuo per il suo contributo unico alla società.

La visione distopica di Michael Young

Uno degli autori che maggiormente si è soffermato sul tema della meritocrazia in epoca contemporanea è sicuramente Michael Young (1915-2002) nel suo testo *The Rise of the Meritocracy* dove tratteggia una società distopica in un futuro Regno Unito in cui il merito (definito come QI + impegno) è diventato il principio centrale su cui è basata la

società, sostituendo le precedenti divisioni di classe sociale e creando una società stratificata tra un'élite detentrica del potere meritario e una sottoclasse emarginata di meno meritevoli.

L'anno è il 2034. Sono scoppiati disordini e il Ministero dell'Istruzione è stato saccheggiato, il presidente del Congresso sindacale ha schivato un tentativo di assassinio e gli scioperi, guidati dai lavoratori dei trasporti e dai collaboratori domestici, sommergono la Gran Bretagna. Il primo ministro, nella sua dichiarazione alla Camera dei Lord, accusa il fallimento amministrativo, il Paese appare sull'orlo del collasso. È così inizia il romanzo satirico e distopico di Michael Young¹⁰⁰. Il testo esplora le conseguenze di una società in cui il ruolo e lo status di ogni cittadino sono determinati dalla formula "QI (Quoziente Intellettivo) + E (*effort*-sforzo) = M (*merit*-merito)". I vincitori di questa equazione, credendo di aver guadagnato la loro posizione tra l'élite dei meritevoli, accumulano maggiore status, potere e ricompense per se stessi, cristallizzandosi in una casta dominante rigida, repressiva e distante; i perdenti, etichettati come "stupidi-incapaci", sono condannati a una vita di fatica, lavorando come spazzini o domestici per l'élite. Dalla sua pubblicazione, *The Rise of the Meritocracy* è diventato uno dei testi politici più influenti, ma ampiamente fraintesi della Gran Bretagna del dopoguerra.¹⁰¹

The Rise of the Meritocracy si presentava, per i tempi, come un testo non convenzionale ed enigmatico, che esplorava le visioni utopiche e distopiche della meritocrazia che erano prevalenti nella Gran Bretagna del dopoguerra. Mentre la sua concezione della meritocrazia è in gran parte statica, il protagonista immaginario di Young evidenzia come il concetto sia diventato egemonico, con il tacito accordo sia dei conservatori che dei socialisti. Il libro evidenziò sia l'opportunità di rimuovere il privilegio ereditario sia allo stesso tempo di avvertire i lettori del pericolo di spingersi troppo oltre, soffocando i valori di fraternità che gli stavano a cuore e consolidando un'élite auto-perpetuante, chiusa e

¹⁰⁰ M. Young, *The Rise of the Meritocracy 1870–2033: An Essay on Education and Equality*, Thames & Hudson, London 1958.

¹⁰¹ D. Civil, J.J. Himsworth, *Introduction: Meritocracy in Perspective. The Rise of the Meritocracy 60 Years On*, in «The Political Quarterly», Vol. 91, Issue2, April–June 2020, pp. 373–378; M. Young, P. Willmott, *Family and Kinship in East London*, Routledge & Kegan Paul, London 1957; L. Butler, *Michael Young, the Institute of Community Studies, and the politics of kinship*, *Twentieth Century British History*, vol. 26, no. 2, 2015, pp. 203–24; A. Briggs, *Michael Young: Social Entrepreneur*, Palgrave, Basingstoke 2001, p. 163.

intollerante. Per Young, i “meritocrati”¹⁰² in ascesa minacciavano di distruggere la sua visione idealizzata della famiglia e della comunità della classe operaia stabile e ordinata. Se, per alcuni, l’alternativa di Young a un ordine sociale meritocratico era ugualmente sgradevole, per altri il suo messaggio era troppo oscuro. Mentre in seguito avrebbe lamentato la posizione egemonica della meritocrazia nel vocabolario politico della Gran Bretagna del dopoguerra, uno sguardo su come *The Rise of the Meritocracy* è stato accolto – anche da quelli con una visione ideologica simile – avrebbe dovuto servire come un avvertimento adeguato che il termine era destinato ad essere frainteso. Per molti versi la notevole traiettoria della meritocrazia, dalle sue origini distopiche alle sue connotazioni positive sotto leader politici diversi come Harold Wilson, Tony Blair e Theresa May, oscura un’importante distinzione tra la parola e il concetto. Mentre Young potrebbe aver coniato la parola, la sua visione del concetto era solo una tra le tante. Nel 1958, il *concetto* di meritocrazia era già stato abbracciato sia dai socialdemocratici che dai conservatori¹⁰³. Tuttavia Young ci presenta uno scenario ben diverso nella sua opera, nella quale viene presentato un rischioso scenario in cui vige un’applicazione ortodossa del principio meritocratico, generando così una società ancora più afflitta dalle ineguaglianze: «Questa satira doveva far riflettere sulla follia della vita meritocratica. Sebbene possa aver avuto successo in questo senso al momento della prima pubblicazione, il libro non ha più questo potenziale. Infatti, il neologismo di Young, “meritocrazia”, è stato trasformato da un termine peggiorativo a un ideale positivo»¹⁰⁴.

«Certi fanciulli, la cui capacità avrebbe dovuto garantire loro un sottosegretario, erano costretti a lasciare la scuola all’età di quindici anni per diventare postini. Dei sottosegretari che portano la posta! È quasi incredibile. Altri fanciulli di scarsa capacità ma di famiglia ricca, si ritrovavano alla fine nella maturità a essere alti funzionari del ministero degli Esteri. Dei postini che consegnano note diplomatiche! Che tragica farsa!»¹⁰⁵. Nell’opera emerge a più riprese il ruolo attribuito alle circostanze, in grado di

¹⁰² Si evidenzia come è stato utilizzato volutamente il termine “meritocrati” e non “meritevoli” per sottolineare la desinenza *kratos*, presente anche nel termine “merito-crazia”, la nuova élite designata da Young prende con forza (*kratos*) il potere basandosi sul principio del merito. Gli stessi che, come dichiarò Young in un articolo del 2001 pubblicato sul *The Guardian*, dal titolo “Down with meritocracy”, who are judged to have merit of a particular kind harden into a new social class without room in it for others. Una nuova classe sociale che “harden”, letteralmente “si indurisce”, si chiude in sé stessa.

¹⁰³ M. Young, *Down with the meritocracy*, *The Guardian*, 29 June 2001; <https://www.theguardian.com/politics/2001/jun/29/comment>.

¹⁰⁴ Ivi, p. 2.

¹⁰⁵ M. Young, *L’avvento della meritocrazia*, Edizioni di Comunità, Sommacampagna (VR) 2015, p. 26.

determinare, per l'autore, il futuro di ogni essere umano, indipendentemente dalle opportunità, seppur scarse, concesse; era un'ottima attenuante, se non quando dagli anni Settanta del XIX secolo entrò in vigore l'Education Act¹⁰⁶, e allora «Nonostante la graduale perfezione delle macchine amministrative, esistevano comunque semi di malcontento sociale all'interno della giustizia distributiva. In passato, il destino economico e sociale individuale poteva essere incolpato alla circostanza. L'ingiustizia educativa ha permesso alle persone di preservare le loro illusioni, la disparità di opportunità ha favorito il mito dell'uguaglianza¹⁰⁷. “Se solo la mia vita fosse stata diversa, sarei stato premiato, sarei in una situazione diversa” era il vecchio lamento. All'inizio della meritocrazia era possibile incolpare le circostanze e non se stessi. Ciò ha provocato una strana specie di pace interiore, un tipo di contentezza personale che è persistito accanto a richieste di maggiore uguaglianza. Il vecchio sistema era “ingiusto” perché ingiustamente disuguale»¹⁰⁸.

Vi erano unitamente le imponenti forze di un nepotismo radicato e la presenza di istituzioni familiari governate da un non troppo implicito vero e proprio sistema clientelare. Nel primo non v'era idea di indagare sulle aspirazioni dei giovani della famiglia, sulle loro abilità, talenti o aspirazioni: il figlio del contadino avrebbe fatto il contadino, «è sorprendente constatare quanti medici fossero figli di medici, quanti avvocati figli di avvocati: e così via per ogni sorta di professione»¹⁰⁹. Così i genitori che si consideravano capaci in qualche cosa, consideravano altrettanto i loro figli, ed ecco allora che il figlio con inclinazioni per l'arte o la filosofia invece che per la medicina o la toga, si ritrovavano seduti a qualche scrivania per far ereditare il posto, a loro volta, al proprio figlio. Tutto questo non avrebbe avuto luogo senza la seconda forza sociale sopra menzionata: la famiglia, colonna portante della successione ereditaria¹¹⁰. Così per generazioni la società è stata il luogo dove si sono spesso scontrati due principi: quello della selezione per famiglia e il principio della selezione per merito. «I paladini della famiglia hanno sostenuto che per l'educazione della prole non si è ancora trovato alcun degno sostituto. I fanciulli cresciuti negli orfanotrofi sembrano difettare nella sicurezza

¹⁰⁶ L'Elementary Education Act 1870, comunemente noto come Forster's Education Act, stabilisce il quadro per l'istruzione di tutti i bambini di età compresa tra i 5 e 12 anni in Inghilterra e Galles.

¹⁰⁷ M. Young, *L'avvento della meritocrazia*, cit., p. 85.

¹⁰⁸ A. Allen, *Michael Young's The Rise of the Meritocracy: A Philosophical Critique*, cit., p. 5.

¹⁰⁹ M. Young, *L'avvento della meritocrazia*, cit., p. 31.

¹¹⁰ Ivi, p. 36.

necessaria a convertire la capacità potenziale in capacità effettiva»¹¹¹, succede anche che ogni famiglia vuole che i propri figli siano dei privilegiati, ma al contempo si oppongono al privilegio dei figli degli altri. La famiglia, in una spasmodica ricerca di vantaggi talvolta ingiusti per la propria prole, andrebbe corretta e reindirizzata dalla società e dalla sua funzione di far osservare, sostiene l'autore, un principio per selezione del merito, impedendo che il radicato egoismo familiare possa provocare ulteriori danni.

Per quasi un cinquantennio, dalla metà del XX secolo, si susseguirono una serie di riforme scolastiche, ma i riformatori non considerano altri aspetti fondamentali, tra cui quello industriale/economico: si concentrarono sulle scuole a esclusione di ogni altra cosa, con il risultato preoccupante che per molti anni l'efficienza con cui la manodopera veniva impiegata nell'industria restò molto indietro all'efficienza con cui veniva impiegata nella scuola¹¹². Vi era la necessità di una promozione per merito non solo in ambito scolastico e tra i ragazzi, ma anche e inevitabilmente in ambito industriale e tra gli adulti. Cristallizzare una persona inadatta nella sua posizione di potere solo per un fatto di età avanzata risulta funesto quanto tenere una persona inadatta in una posizione di potere solo per le sue origini familiari e/o di censo. «In una società aperta i pochi eletti tra i molti chiamati debbono esser eletti per merito; l'età è un principio irrilevante quanto la nascita»¹¹³. Non solo forze sociali, famiglia, istruzione, ma anche la classe degli anziani presenta, per il sociologo Young, non poche criticità e ambivalenze in ambito meritocratico.

Nelle dinamiche storiche, si osserva una tendenza ricorrente che vede gli anziani assumere ruoli di primo piano nelle strutture di potere. Questo fenomeno suggerisce la presenza di una sorta di gerontocrazia, dove la leadership è influenzata significativamente, se non dominata, dall'autorità e dall'esperienza degli individui più anziani. La preferenza per i leader più maturi non è una regola assoluta, ma rappresenta un modello che si è ripetuto in diverse epoche e contesti storici, rivelando una fiducia radicata nell'esperienza e nella saggezza accumulata nel tempo.

Con l'avvento dell'industria, questa tendenza si manifestò in modo particolare. I padri, già inseriti nelle sfere del potere economico, ricorrevano a ogni mezzo a loro disposizione

¹¹¹ A tal proposito ho analizzato e approfondito nella stesura di Tesi della Laurea Triennale in Scienze dell'Educazione, *L'educazione tra Umanesimo ed Età moderna. La storia di Marianna de Leyva*, la figura della famiglia come primo tra i fattori di condizionamento in una giovane vita.

¹¹² Ivi, p. 90.

¹¹³ Ivi, p. 91.

per agevolare l'ingresso e il progresso dei propri figli all'interno delle strutture industriali, ma sempre con una chiara priorità: garantire che il loro ruolo preminente rimanesse intatto. Dunque, i giovani potevano essere promossi e favoriti, ma mai a scapito della posizione dei loro genitori o degli altri membri anziani delle élite industriali.

Questo sistema di "gestione familiare del potere" creava un'élite giovane, dove coloro che entravano nei circoli industriali, anche a soli diciannove o vent'anni, erano considerati parte di una classe privilegiata all'interno della loro fascia d'età. Tuttavia, questa apparente apertura ai giovani celava un problema di fondo: la mancanza di vera concorrenza. I giovani, pur godendo di privilegi e avanzamenti di carriera, spesso non dovevano competere su un piano di merito puro, poiché il loro successo era in gran parte predeterminato dalle connessioni familiari e dal desiderio dei padri di preservare e trasmettere il proprio potere.

La mancanza di concorrenza, che è essenziale per stimolare l'innovazione e il dinamismo in ambito commerciale, creava un ambiente stagnante, dove il progresso era più il risultato di privilegi ereditati che di competenze acquisite. In tal modo, il sistema industriale rischiava di perdere l'energia vitale che la competizione "sana" avrebbe potuto generare, sostituendola con una sorta di oligarchia generazionale che limitava la mobilità sociale e l'emergere di nuovi talenti.

Questa dinamica storica mette in luce le tensioni tra la tradizione e l'innovazione, tra la stabilità offerta dalla gerontocrazia e il dinamismo necessario per il progresso economico e sociale. Se da un lato la saggezza e l'esperienza degli anziani possono garantire una leadership stabile e ponderata, dall'altro la mancanza di concorrenza reale può soffocare l'innovazione e impedire la crescita di una nuova generazione di leader capaci di affrontare le sfide del loro tempo con idee e nuove prospettive, «Dopo che era entrato in fabbrica o in ufficio, il nuovo venuto non aveva più modo di misurarsi contro tutti gli altri nella corsa alle promozioni. [...] Finché era giovane, fosse stato anche capace come Henry Ford o Lord Nuffield, egli doveva accontentarsi di essere al massimo un giovane dirigente. La promozione a tutti i posti più importanti avveniva ancora per anzianità; e la regola era applicata così rigorosamente che senza una grande fortuna anche i più preparati non potevano sperare di raggiungere il sommo della scala prima dei cinquanta o dei sessant'anni»¹¹⁴.

¹¹⁴ M. Young, *L'avvento della meritocrazia*, cit., pp. 97-98.

Negli ultimi decenni, sebbene si sia attenuato il sostegno a un sistema di successione fondato sui legami familiari, persiste un alto apprezzamento per l'anzianità, la quale è spesso considerata un simbolo di merito. Questa tendenza, che favorisce l'esperienza associata all'età rispetto ai successi individuali dei più giovani, rimane socialmente più accettata¹¹⁵.

L'indeterminatezza del merito che portava al rispetto del medesimo¹¹⁶ fu spezzato, almeno in modo apparente, con l'introduzione degli esami d'intelligenza e prove attitudinali che avessero un carattere quanto più possibile obiettivo; restava tuttavia un elemento non misurabile: le qualità espresse nello sforzo impiegato. L'intelligenza combinata con lo sforzo costituiscono il merito: $m = QI + E$ ¹¹⁷. Formula che recentemente è stata rivisitata dall'autore Lorenzo Ieva, il quale suggerisce che il merito non debba essere considerato semplicemente come la somma di talento naturale e sforzo applicativo pratico. La sua formula rivisitata, $m = f(QI, Cut, ex) + E$, non contempla soltanto il QI, ma anche la cultura acquisita (Cut), che può essere sia generale (Cu1) sia specialistica (Cu2), e l'esperienza (ex), oltre allo sforzo (E). Questo approccio riconosce la complessità del merito, prendendo in considerazione sia le capacità innate sia il valore delle conoscenze e delle esperienze acquisite. In questo contesto, la cultura acquisita (Cut) assume un ruolo fondamentale, poiché rappresenta un elemento dinamico che interagisce con le capacità innate dell'individuo. La distinzione tra cultura generale (Cu1) e specialistica (Cu2) permette di comprendere meglio come diverse forme di conoscenza possano influenzare il merito in maniera diversificata¹¹⁸. L'esperienza (ex), inoltre, è un fattore cruciale che contribuisce alla formazione del merito, poiché rappresenta l'applicazione pratica delle competenze e delle conoscenze in contesti reali. La formula di Ieva offre una visione più olistica e complessa del merito, che va oltre la semplice somma di intelligenza e sforzo, includendo fattori come la cultura acquisita e l'esperienza, che sono essenziali per una comprensione più profonda e accurata del valore e delle capacità di un individuo¹¹⁹.

¹¹⁵ Ivi, p. 98.

¹¹⁶ Ivi, p. 107.

¹¹⁷ Ivi, p. 108, Dove "m" sta per merito, "QI" sta per Quoziente di Intelligenza ed "E" sta per sforzo, *effort*. in inglese.

¹¹⁸ L. Ieva, *Fondamenti di meritocrazia*, Europa Edizioni, Roma 2018, p. 205.

¹¹⁹ Dove $Cut = (Cu1) + (Cu2)$, il che vuol dire che il merito è la funzione della combinazione complessa del talento derivato in via originaria, per la cultura acquisita sia generale (Cu1) che specialistica (Cu2), per.

Il tentativo di Young è stato quello di pensare e presentarci una società nella quale da un lato un'applicazione ortodossa della meritocrazia non poteva far altro che creare ancor più disuguaglianze, d'altro canto una totale assenza del principio meritocratico avrebbe dato agio a un diffuso sistema di nepotismo, clientelismo o favoritismi in senso generale; «Se l'opera di Young riflette la filosofia meritocratica del suo tempo, dalla grande distanza che separa il suo futuro immaginario dal nostro presente possiamo dedurre che il significato e la pratica della meritocrazia sono cambiati. La meritocrazia, un tempo definita dal desiderio di raggiungere l'efficienza attraverso un attento riposizionamento sociale e istituzionale, ha raggiunto, attraverso i cambiamenti nella governance, una posizione in cui l'intervento amministrativo diretto è in ritirata»¹²⁰.

1.4 Alcune critiche da oltreoceano alla meritocrazia

Il dibattito sulla meritocrazia, intriso di complessità e sfide come evidenziato finora, trova nella letteratura internazionale, in particolare quella americana, un terreno particolarmente fertile per la riflessione e la discussione. La cultura statunitense, infatti, tende a enfatizzare una visione meritocratica con una forte inclinazione verso l'aspetto economico, ponendo l'accento sull'individuo e sul successo misurato attraverso l'acquisizione di ricchezza e status. Questa prospettiva ha alimentato un ampio dibattito, contribuendo a plasmare il discorso, a livello globale, sulla meritocrazia e le sue implicazioni sociali ed economiche¹²¹. Come visto nelle pagine precedenti, Michael Young, con il suo saggio in cui conia il termine “meritocrazia”, fu il primo a mettere in guardia contro le conseguenze conservatrici dell'ideologia meritocratica, a tal punto da prevedere un lato “ereditario” della meritocrazia, «le persone intelligenti tendono ad avere figli meno intelligenti e più vicini alla media; ergo, la meritocrazia tende a diventare ereditaria, e per ottenere questo risultato i meno dotati, ma di rango sociale superiore, cercheranno di evitare la competizione con ragazzi più dotati provenienti dalle classi inferiori»¹²².

l'esperienza (ex), ossia il saper fare, maturato nel tempo (e non per mera anzianità), applicate però in concreto con il richiesto impegno di energia (E).

¹²⁰ A. Allen, *Michael Young's The Rise of the Meritocracy*, cit., 2011, p. 379.

¹²¹ C. Xodo, *Capaci e meritevoli. Il valore democratico del merito*, cit. p. 29.

¹²² M. Young, *The Rise of The Meritocracy*, cit., p. 208 e segg.

Il dibattito sulla meritocrazia si è intensificato alla fine del secolo scorso, con il contributo di pensatori come John Rawls (1921-2002)¹²³, Robert Nozick (1938-2002)¹²⁴, Michael Sandel (1953-)¹²⁵ e Michael Walzer (1935-)¹²⁶. Questi autori, con diverse prospettive, hanno esplorato i limiti della meritocrazia, evidenziando le tensioni tra la necessità di riconoscere il merito e il rischio di alimentare le disuguaglianze.

Filo conduttore che accomuna questi studiosi è sottolineare la complessità di equilibrare il riconoscimento del merito con la promozione dell'uguaglianza e della giustizia sociale. La sfida, nella prospettiva comune degli autori, è trovare un modo per valorizzare il merito senza per questo creare barriere invalicabili per chi non ha avuto le stesse opportunità, garantendo così che il principio di uguaglianza rimanga al centro del progetto democratico. L'adozione del merito, inteso come criterio per la distribuzione delle risorse si basa essenzialmente su due assunti: la diversità tra persone, sia in termini di talenti che di posizioni sociali, e il principio di mobilità sociale¹²⁷. Questi due elementi, quando combinati, possono favorire un'uguaglianza che non nega le differenze di ciascuno ma le utilizza come motore di sviluppo delle potenzialità di ciascuno e trasformazione.

In una società statica, dove le posizioni sono fisse e determinate da privilegi ereditari o appartenenze a caste, le differenze tra persone si traducono inevitabilmente in disuguaglianze ingiuste. Queste strutture rigide impediscono il fluire e l'attuarsi del talento personale e dell'impegno, relegando le persone a posizioni predeterminate. Al

¹²³ J. Rawls, *Una teoria della giustizia* (ed. orig. A Theory of Justice, 1971), trad. it., Milano, Feltrinelli, 1982; Id., *Saggi. Dalla giustizia come equità al liberalismo politico*, S. Veca (a cura di), Edizioni di Comunità, Torino 2001.

Rawls affronta inoltre frequentemente il tema dell'educazione, tuttavia, il suo ruolo all'interno de *Una teoria della giustizia* rimane implicito anziché esplicitamente delineato: non si trova, infatti, una chiara inclusione della libertà di selezionare l'istruzione per i propri figli tra le libertà fondamentali. L'istruzione non appare elencata tra i beni sociali primari, sebbene nessuno di questi beni sia inaccessibile senza i benefici derivanti da un'educazione di qualità. Inoltre, benché Rawls si esprima con specificità su temi precisi derivanti dalla sua teoria (come l'aborto), egli non si esplicita in termini di politiche educative. Ciò contrappone Rawls a Walzer (1987), il quale esplora questi temi in una sezione dedicata esclusivamente all'educazione.

¹²⁴ M. Nozick, *Anarchia, Stato e Utopia* (ed. orig. Anarchy, State, and Utopia, 1974, trad.it, Firenze, Le Monnier, 1981.

¹²⁵ M. Sandel, *Il liberalismo e i limiti della giustizia* (ed. orig: Liberalism and Limits of Justice, 1982), trad. it., Feltrinelli, Milano 1994; Id., *Giustizia. Il nostro bene comune* (ed. orig. Justice. What's the thing to do? 2005) trd. It., Feltrinelli, Milano 2010; Id., *La tirannia del merito: Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Feltrinelli Editore, Milano 2021.

¹²⁶ M. Walzer, *Sfere di giustizia* (ed. orig. Sphere of Justice: A Defence Of Pluralism And Equality, 1983), trad.it., Milano, Feltrinelli, 1987.

¹²⁷ C. Xodo, *Capaci e meritevoli. Il valore democratico del merito*, cit. p. 30.

contrario, in una società dove la mobilità sociale è più alta, le differenze diventano il fulcro attorno al quale si organizza un dinamismo sociale. In un tale contesto, ogni persona ha la possibilità di esprimere e sviluppare i propri talenti e di migliorare la propria posizione nella società. In questo modo, il merito può diventare un autentico strumento di emancipazione e un motore di equità sociale, in grado di trasformare le differenze personali in un bene collettivo, «La vera disuguaglianza non è quella statica, ottenuta misurando il rapporto tra la ricchezza dei più ricchi e quella dei più poveri (quanto più grande è tale rapporto, tanto maggiore è la disuguaglianza), ma quella dinamica, la *life-time inequality* (la disuguaglianza nell'arco del ciclo di vita) misurata durante l'intera esistenza degli individui»¹²⁸.

L'uguaglianza, così come il suo contrario la disuguaglianza – al pari di altri beni il cui possesso è ambito: salute, educazione, ricchezza, ecc. – vanno calcolate in forma dinamica, longitudinale, prendendo in esame la durata del corso di vita, con un approccio narrativo, aderente alla temporalità dell'esistenza umana. Per questo, la differenza, cioè a dire i nostri talenti e la posizione sociale occupata, può essere indifferentemente foriera di uguaglianza o disuguaglianza, a seconda di come essa viene utilizzata dal soggetto¹²⁹.

John Rawls e Robert Nozick

John Rawls, con la sua opera *Una teoria della giustizia*, fornisce una critica profonda alle fondamenta dell'ideologia meritocratica, ponendo l'accento sulle implicazioni morali e

¹²⁸ R. Abravanel, *Meritocrazia. Quattro proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto*, Garzanti, Milano 2011, p. 113. La meritocrazia nell'istruzione e nella formazione è stata recentemente ripresa e analizzata da vari autori, tra cui R. Abravanel, l'autore sostiene che una società meritocratica si basa sulle abilità e le capacità individuali piuttosto che sulla ricchezza ereditata o sulle connessioni sociali. In tali società, i risultati delle azioni individuali sono massimizzati: non c'è uno stato che protegge il cittadino dalle proprie scelte. Ogni persona è responsabile delle proprie azioni. In queste società, la fiducia nelle pari opportunità è fondamentale. I cittadini credono che, anche se loro stessi non riusciranno a realizzare i propri sogni, i loro figli avranno le stesse possibilità di coloro che sono in posizioni più elevate nella scala sociale. Questa fiducia rende accettabile, per l'autore, la disuguaglianza, poiché è vista come una conseguenza "giusta" delle pari opportunità.

Ci sono anche voci critiche nei confronti di questa visione, come P. Barrotta, *I demeriti del merito. Una critica liberale della meritocrazia*, Soveria Mannelli, 1999, e C. Barone, *Le trappole della meritocrazia*, Bologna, 2019; C. Laval, F. Vergne, *Educazione democratica. La rivoluzione dell'istruzione che verrà*, Parigi, 2021. D'altra parte, ci sono approcci meno ideologici e più legate a una lettura del dato costituzionale, come quello di P. Caselli, che sostiene una "meritocrazia inclusiva" che si concentra sull'educazione prescolare per affrontare le disuguaglianze sociali, P. Caselli, *Per una "meritocrazia inclusiva", oltre le disuguaglianze sociali: il ruolo-chiave dell'educazione prescolare*, in «Studi sulla Formazione», n. 1/ 2022, pp. 121 ss.

¹²⁹ C. Xodo, *Capaci e meritevoli. Il valore democratico del merito*, cit. p. 29.

sui presupposti naturali che essa assume, in particolare la diversità dei talenti individuali. Rawls mette in evidenza il paradosso intrinseco della meritocrazia: pur mirando a contrastare i privilegi basati sulla posizione sociale, essa finisce per replicare una logica di privilegio, perpetuando le disuguaglianze anziché mitigarle. Il fulcro della critica di Rawls alla meritocrazia risiede nell'osservazione che molti dei fattori considerati meritevoli - come la nascita in una famiglia benestante, l'accesso a un'istruzione di qualità, o l'eredità di una professione - non sono meriti propri della persona, ma piuttosto circostanze fortunate. In questo senso, la meritocrazia, secondo Rawls, non fa altro che sancire come meritevoli quelle persone in quelle circostanze che sono in realtà frutto del caso.

Di fronte a questa constatazione, Rawls propone il concetto di “uguaglianza democratica”, basata sull'idea che la società debba “compensare” le disuguaglianze derivate dal caso attraverso la promozione di un'uguaglianza di opportunità. Questo principio si traduce nella convinzione che persone con simili talenti e aspirazioni dovrebbero avere le stesse possibilità di realizzarsi nella vita, indipendentemente dalla loro posizione di partenza. L'obiettivo, per Rawls, è creare una società in cui le disuguaglianze esistono solo se portano vantaggi reciproci e in cui le opportunità siano equamente distribuite, «Supponendo che ci sia una ripartizione dei doni naturali, quanti sono allo stesso livello in termini di talento e capacità e mostrano lo stesso desiderio di utilizzarli dovrebbero avere le medesime prospettive di successo, e ciò senza tener conto della loro posizione iniziale nel sistema sociale» e «il sistema scolastico dovrebbe essere concepito in modo da rendere meno forti le barriere fra le classi»¹³⁰.

L'approccio di Rawls, pertanto, non nega l'importanza del merito, ma riconosce che per valorizzare equamente il merito è necessario prima assicurare che tutti partano da una posizione di sostanziale uguaglianza. Solo in questo modo, secondo Rawls, è possibile garantire che la società sia giusta e che il riconoscimento del merito non diventi un mezzo per legittimare disuguaglianze ingiuste derivanti da circostanze arbitrarie¹³¹.

Mentre i principi di Rawls sono concepiti per promuovere un ideale di giustizia distributiva, Nozick pone l'accento sulla libertà di scelta e sul rispetto dei diritti di proprietà, sostenendo che la giustizia nelle strutture sociali derivi dalle azioni individuali

¹³⁰ J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, cit., p. 104.

¹³¹ D. Meuret, *Rawls, l'educazione e l'uguaglianza delle opportunità*, in «Scuola Democratica», 2000, 23 (3), pp.31-34.

legittime, piuttosto che dall'adesione a un principio distributivo predeterminato. Robert Nozick in *Anarchy, State, and Utopia*¹³² sfida le teorie di giustizia distributiva di John Rawls, in particolare il suo "principio di differenza"¹³³, che giustifica le disuguaglianze economiche solo se esse beneficiano i membri meno avvantaggiati della società. Nozick sostiene che le disuguaglianze risultanti da scambi volontari sono intrinsecamente giuste, indipendentemente dal loro impatto sui meno avvantaggiati.

Attraverso l'esempio di Wilt Chamberlain¹³⁴, Nozick illustra come la redistribuzione per correggere le disuguaglianze possa limitare la libertà individuale. Sostiene che se gli scambi volontari, come i fan che pagano per vedere Chamberlain giocare, sono vantaggiosi per tutte le parti coinvolte, allora tali disuguaglianze non sono ingiuste.

Nozick sviluppa ulteriormente la sua argomentazione sostenendo che gli scambi volontari tra individui non solo favoriscono la libertà personale, ma tendono anche ad aumentare la ricchezza complessiva della società. Attraverso questi scambi, le persone possono soddisfare i loro bisogni e desideri in modo più efficiente, portando a una maggiore utilità complessiva. Nozick suggerisce che le disuguaglianze che emergono come risultato di tali scambi non sono necessariamente ingiuste. Anzi, egli implica che queste disuguaglianze possono essere compatibili con il principio di differenza di Rawls, il quale

¹³²R. Nozick, T. Nagel, *Anarchy, state, and utopia* (Vol. 5038), Basic books, New York 1974.

¹³³ Il principio di differenza stabilisce che le disuguaglianze economiche e sociali in una società devono essere organizzate in modo tale da garantire il massimo beneficio ai membri meno privilegiati della società. Le disuguaglianze sono giustificate solo se servono a migliorare la posizione dei più svantaggiati, e solo se questi benefici sono disponibili a tutti, indipendentemente dalla loro posizione sociale di partenza. Secondo Rawls, il principio di differenza è complementare al primo principio di giustizia, che garantisce a ciascun individuo la massima libertà possibile, compatibile con una uguale libertà per gli altri. Il principio di differenza non giustifica quindi qualsiasi forma di disuguaglianza, ma solo quelle che portano a un miglioramento sostanziale della situazione dei meno privilegiati.

Rawls sostiene che il principio di differenza è necessario per garantire una giustizia effettiva nella distribuzione dei beni sociali e delle opportunità in una società, e che la sua applicazione richiede una redistribuzione equa delle risorse e delle opportunità.

¹³⁴ Nell'esempio, Nozick chiede di immaginare una società in cui la ricchezza è distribuita equamente. Wilt Chamberlain, un giocatore di basket eccezionalmente talentuoso, stipula un accordo secondo cui riceverà 25 centesimi da ogni spettatore che assiste alle sue partite. Supponiamo che un gran numero di persone decida volontariamente di pagare per vederlo giocare, facendo sì che Chamberlain accumuli una grande somma di denaro, rendendolo molto più ricco rispetto agli altri membri della società. La tesi sostenuta da Nozick è che questa disuguaglianza di ricchezza tra Chamberlain e il resto della società è emersa attraverso una serie di scambi volontari. Ogni persona che ha pagato per vedere Chamberlain giocare ha valutato di più l'esperienza di vedere la partita rispetto ai 25 centesimi pagati. Di conseguenza, sia Chamberlain che i suoi spettatori ne hanno beneficiato secondo i loro stessi giudizi di valore. Questo porta Nozick a sostenere che è ingiusto imporre una tassa redistributiva su Chamberlain per ristabilire l'uguaglianza di ricchezza, poiché ciò violerebbe il principio di giustizia derivante dagli scambi volontari.

L'esempio di Wilt Chamberlain è utilizzato da Nozick per criticare l'idea di giustizia come modello di distribuzione equa e per sostenere la sua visione di giustizia come diritto storico, basato sugli scambi volontari e sul rispetto delle proprietà individuali.

sostiene che le disuguaglianze sociali ed economiche sono giustificabili solo se migliorano la condizione dei più svantaggiati.¹³⁵

Nozick mette in evidenza l'importanza del diritto storico che giustifica la distribuzione delle risorse e delle ricchezze sulla base di scambi volontari e legittimi nel tempo. Questo approccio contrasta con quello di Rawls, che focalizza invece l'attenzione sui risultati finali e sulla necessità di ridurre le disuguaglianze, in particolare la povertà, attraverso la redistribuzione delle risorse.

L'esempio di Wilt Chamberlain, spesso citato da Nozick, illustra chiaramente il suo principio di diritto: se una persona acquisisce ricchezza attraverso scambi volontari e legittimi, le disuguaglianze che ne derivano non sono ingiuste, ma sono il risultato naturale delle scelte individuali. Secondo Nozick, queste disuguaglianze non solo sono moralmente giustificabili, ma possono anche contribuire al benessere complessivo della società; se un sistema di scambi volontari permette a persone come Chamberlain di accumulare ricchezza attraverso il consenso degli altri, allora le disparità risultanti sono coerenti con la giustizia e possono potenzialmente avvantaggiare l'intera società.

Nozick argomenta inoltre che, sebbene alcune disuguaglianze possano sembrare ingiuste a prima vista, esse rappresentano un compromesso accettabile per garantire una maggiore libertà individuale e per promuovere un sistema in cui le persone possano perseguire i propri interessi e talenti. In questo senso, le disuguaglianze non sono un problema da eliminare, ma una conseguenza inevitabile e, in ultima analisi, benefica di una società basata su scambi volontari. Nozick suggerisce quindi che il prezzo da pagare per una società che rispetta i diritti individuali e promuove la libertà economica è la presenza di disuguaglianze, le quali, tuttavia, possono favorire il progresso e il benessere collettivo.

Il dibattito tra John Rawls e Robert Nozick sui principi di giustizia distributiva e il diritto alle disuguaglianze può risultare particolarmente pertinente quando si esplora il concetto di meritocrazia e il ruolo del merito, anche in ambito pedagogico. Nell'approccio di Rawls, il merito è riconosciuto e valorizzato solo all'interno di un contesto che garantisce pari opportunità a tutti. Questo implica, per esempio, che il sistema educativo dovrebbe offrire le stesse opportunità a tutti gli studenti, indipendentemente dalla loro origine sociale o economica. La "giustizia pedagogica", di Rawls, implica la rimozione di barriere strutturali e di privilegi non meritati, affinché il successo di una persona possa essere

¹³⁵ J. Wolff, *An introduction to political philosophy*, Oxford University Press, Oxford 2023.

realmente attribuito alle sue capacità e sforzi personali. La posizione di Nozick suggerisce invece che le disuguaglianze che emergono da azioni volontarie e meritorie (come nel caso degli atleti di successo) sono giuste, a prescindere dal loro impatto sulla distribuzione complessiva della ricchezza o delle opportunità. Nel contesto educativo, ciò potrebbe tradursi in un sostegno minore a interventi che egualizzano le opportunità, privilegiando piuttosto il riconoscimento delle prestazioni individuali e delle scelte personali.

In una società che valorizza il merito, secondo Rawls, l'istruzione dovrebbe essere progettata per compensare le disuguaglianze iniziali, affinché il successo o il fallimento non siano predeterminati da fattori esterni al controllo dell'individuo. Ciò include l'implementazione di programmi di supporto educativo, borse di studio, e altre forme di assistenza per garantire che tutti gli studenti possano competere su un piano di parità.

Seguendo Nozick, un sistema educativo dovrebbe invece permettere e persino incentivare la differenziazione basata sulle prestazioni e sulle scelte individuali. Le scuole potrebbero, quindi, offrire percorsi differenziati basati sulle capacità e gli interessi degli studenti, senza necessariamente cercare di compensare per le disuguaglianze di varia natura.

A tal proposito, la riflessione proposta intorno alle politiche scolastiche degli anni '70 '80, sia negli Stati Uniti che in Italia, ha rappresentato un tentativo di ridurre l'impatto della casualità e delle circostanze di nascita sulle opportunità personali di successo, un principio fondamentale per garantire una società equa secondo la teoria della giustizia di Rawls. L'intento era di "democratizzare" l'accesso all'istruzione e a ridurre le disparità, ma secondo Rawls non sono state sufficientemente efficaci nel mitigare le influenze della fortuna - sia sociale che naturale - sulla distribuzione delle opportunità e delle ricchezze. La sua critica alle politiche scolastiche di quegli anni e il suo approfondimento sulla natura delle disuguaglianze si basano sull'idea che una società veramente equa non debba permettere che le opportunità di vita di una persona siano determinate in modo significativo dalla "lotteria naturale", ossia, le circostanze in cui una persona nasce, che sono completamente al di fuori del suo controllo; per Rawls la prospettiva di una società fondata sulla prospettiva delle uguali opportunità, «risulta intuitivamente carente. Infatti, anche se essa serve perfettamente ad eliminare l'influsso delle contingenze sociali, permette tuttavia che la distribuzione della ricchezza e del reddito sia determinata dalla distribuzione naturale delle abilità e dei talenti [...] le quote distributive sono decise

dall'esito della lotteria naturale; e questo risultato è arbitrario da un punto di vista morale. Non vi è ragione di permettere che la distribuzione del reddito e della ricchezza sia stabilita dalla distribuzione delle doti naturali piuttosto che dal caso storico e sociale»¹³⁶. Per Rawls, l'idea che le disuguaglianze possano essere giustificate sulla base dei talenti naturali è moralmente arbitraria, poiché nessuno merita i talenti con cui nasce più di quanto meriti la sua posizione sociale di nascita.

La visione di Rawls si distacca nettamente dalle concezioni meritocratiche tradizionali, sottolineando come la diversità, piuttosto che giustificare differenze di status o ricompense basate sul merito individuale, debba essere intesa in termini di responsabilità collettiva verso i membri meno avvantaggiati della società. In questo quadro, il successo personale, il talento e le risorse economiche non sono visti come diritti acquisiti grazie al proprio impegno o alla propria posizione di partenza, ma come beni condivisi, i cui benefici dovrebbero essere redistribuiti per migliorare le condizioni di vita di tutti, in particolare quelle dei più svantaggiati.

Rawls riconosce il ruolo della meritocrazia come parte del principio di equa uguaglianza di opportunità. Tuttavia, è critico nei confronti di una meritocrazia pura che non considera le disuguaglianze di partenza, sostenendo che le ricompense dovrebbero servire per elevare i meno avvantaggiati, piuttosto che semplicemente premiare il merito nato dalla fortuna naturale o sociale. Rawls ribadisce che nessuno merita le proprie doti naturali o la propria posizione sociale più di quanto meriti la propria posizione di partenza nella distribuzione delle opportunità. Nozick probabilmente vedrebbe invece l'intervento dello stato per ridistribuire le risorse educative come una violazione dei diritti individuali. La sua visione suggerisce infatti che, finché le persone acquisiscono le loro ricchezze e posizioni attraverso scambi volontari e trasferimenti giusti, qualsiasi risultato, inclusi quelli nel sistema educativo, è giusto.

Nella prospettiva di Nozick, i risultati derivanti dall'esercizio della libertà individuale e dallo scambio volontario sono intrinsecamente giusti. Questo significa che se una persona ottiene successo o ricchezza attraverso i suoi talenti, sforzi e scelte, tali risultati sono meritevoli e giusti, indipendentemente dall'impatto sulla distribuzione generale della ricchezza o sulle opportunità per i meno avvantaggiati. Per Nozick quindi se una persona ha accesso a un'istruzione migliore o risorse educative superiori a causa di trasferimenti

¹³⁶ Rawls, *Una teoria della giustizia*, cit., p. 76.

di risorse che sono avvenuti in modo volontario e giusto (ad esempio, i genitori hanno scelto di investire più soldi per l'istruzione dei propri figli), allora l'ineguaglianza risultante nel sistema educativo è giustificata.

Michael Walzer

Michael Walzer¹³⁷, a differenza di Robert Nozick e John Rawls, propone un approccio alla giustizia sociale che prevede la distribuzione di beni in diverse sfere della vita sociale, ognuna con i propri criteri di giustizia. In *Spheres of Justice* (1983), Walzer argomenta contro l'idea di una singola e universale misura di giustizia, sostenendo invece che la giustizia dovrebbe essere compresa attraverso la distribuzione di una varietà di beni sociali, come potere, ricchezza, lavoro, tempo libero, educazione. Ogni sfera ha i suoi criteri di distribuzione giusti, che non dovrebbero essere influenzati da successi o fallimenti in altre sfere.

Walzer parte da un punto di vista pratico: la giustizia varia a seconda del contesto politico, cerca le proprie forme e soluzioni e conosce la propria "sfera". Le società presentano una varietà di istituzioni educative, «dalle élite ai sistemi di educazione di massa». Il pluralismo è indispensabile, sostiene l'autore, altrimenti si cade in descrizioni di semplice uguaglianza. Dopo tutto, continua l'autore, è impossibile eliminare tutte le differenze nella nostra società. Il punto è che la distribuzione dei beni sociali non deve sfociare in un dominio e in un monopolio, in cui alcuni gruppi assumono una posizione privilegiata in tutti gli ambiti, «Domination is ruled out only if social goods are distributed for distinct and internal reasons»¹³⁸. Alla luce di ciò, l'istruzione, nel pensiero di Walzer, rappresenta una propria sfera di giustizia, con criteri di distribuzione che dovrebbero mirare all'accesso equo e all'opportunità educativa per tutti. In questa visione, il successo o la ricchezza accumulata in altre sfere (come l'economia) non dovrebbero concedere a una persona o a una famiglia un accesso ingiusto a risorse educative superiori. Ciò contrasta con un sistema in cui il potere economico può essere tradotto direttamente in vantaggi educativi, violando il principio di giustizia distributiva¹³⁹. Walzer riconosce che il merito

¹³⁷ M. Walzer, *Sfere di giustizia*, cit.

¹³⁸ Ivi, p. xiv.

¹³⁹ A. Wesselingh, *Spheres of justice: The case of education*, in «International studies in sociology of education», 7(2), 1977, pp. 181-194.

è un criterio importante per la distribuzione di alcuni tipi di beni o posizioni, come gli incarichi lavorativi. Tuttavia, egli avverte che mentre il merito potrebbe essere un criterio appropriato per la distribuzione di posti di lavoro o riconoscimenti accademici, non dovrebbe permettere a chi ha successo in quelle aree di trascendere i confini delle “sfere” e influenzare la distribuzione di beni in altre sfere, come la giustizia, il potere politico o l’accesso all’assistenza sanitaria.

Nozick e Walzer condividono una visione critica nei confronti dell’idea di “casualità sociale” o “lotteria della nascita” proposta da Rawls, sostenendo che essa potrebbe portare a una negazione effettiva dell’identità e dell’essenza stessa della persona. Questa concezione può infatti sfociare, per gli autori, in una visione della società in cui il merito e le capacità individuali sono considerati meri prodotti del caso piuttosto che risultati di deliberati sforzi e scelte personali.

In questa cornice critica, Nozick e Walzer pongono in discussione la struttura della meritocrazia, evidenziando come il suo approccio possa cadere in diverse insidie e trappole. Sostengono che, mentre è certamente necessario interrogarsi su ciò che nella meritocrazia non funziona e su ciò che necessita di essere cambiato, è altresì cruciale non negare l’esistenza stessa del merito. Affermare che gli individui non sono intrinsecamente meritevoli, ma semplicemente fortunati, equivale a sminuire il valore della responsabilità personale per i risultati ottenuti attraverso le proprie azioni.

Questa critica pone in rilievo il pericolo di una visione riduzionista dell’essere umano, in cui qualità come lo sforzo, la capacità lavorativa, la perseveranza e la costanza perdono ogni valore intrinseco di merito. Tale prospettiva mina la fondamentale distinzione tra essere semplicemente “fortunato” e essere “meritevole”, basata sul riconoscimento delle decisioni e delle azioni individuali. Per Nozick e Walzer, quindi, è fondamentale mantenere una concezione di società che riconosca e valorizzi il contributo di ciascuno, assicurando che la meritocrazia non devii verso una fatalistica accettazione del destino sociale, ma rimanga un sistema che premia genuinamente il merito e l’impegno personale. Secondo questa critica a Rawls, nemmeno lo sforzo, la capacità lavorativa, la perseveranza e la costanza dimostrati avrebbero un valore meritorio intrinseco; si tratta di uno «strano argomento, il cui scopo è che tutte le persone abbiano gli stessi titoli, ma in realtà è difficile vedere come quel che ci rimane si possano considerare delle persone. Come dobbiamo considerare questi uomini e queste donne se le loro capacità e

realizzazioni sono viste come accessori accidentali, simili ai cappelli e ai cappotti che, per caso, indossano? Ed in che modo queste persone dovranno considerare loro stesse?»¹⁴⁰.

Privata degli elementi che definiscono la sua essenza, scollegata dalle sue scelte, decisioni e realizzazioni personali, e separata dal contesto della propria storia, la persona perde il proprio ancoraggio esistenziale e la narrazione della propria vita. Tuttavia, Nozick osserva che questa è la “strada rischiosa” e paradossale intrapresa da una teoria «che altrimenti desidera rafforzare la dignità e il rispetto di sé degli esseri umani»¹⁴¹. Ecco la ragione per cui allora le «Teorie liberali e democratiche non possono subire il fascino perverso del post-umanesimo, non possono rinnegare la loro origine, essere state concepite, cioè, come baluardo della persona»¹⁴². Pertanto, il merito e la giustizia, per l'autore, dovrebbero prendere avvio dal riconoscimento dell'autonomia e della responsabilità di ciascuno, riconoscendo anzitutto la persona nella sua singolarità. Nozick contrappone alla teoria della lotteria naturale la teoria del titolo valido¹⁴³, e sostituisce il concetto di merito con quello di diritto, sostenendo che ciò che conta non è tanto il merito individuale in senso astratto, ma piuttosto la legittimità con cui una persona ha acquisito le proprie risorse e proprietà. Secondo Nozick, se una persona ottiene ricchezze o benefici attraverso mezzi giusti, come il lavoro o il dono, queste devono essere considerate legittime, indipendentemente dalle disuguaglianze che ne derivano. In questo senso, il diritto è centrale: ciò che importa è se un individuo ha un titolo valido sulle proprie risorse, non se le disuguaglianze sono moralmente giustificabili secondo un principio di merito o di giustizia distributiva.

Questa teoria del titolo valido si oppone radicalmente all'idea che la società debba intervenire per correggere le disuguaglianze risultanti dalla “lotteria naturale”. Nozick ritiene che ogni intervento di questo tipo violerebbe i diritti individuali di proprietà, riducendo la libertà e l'autonomia personale. Di conseguenza, il suo approccio si basa su un concetto di giustizia che privilegia il rispetto dei diritti di proprietà e la libertà individuale, piuttosto che la redistribuzione delle risorse per correggere le disuguaglianze naturali o sociali.

¹⁴⁰ M. Walzer, *Sfere di giustizia*, cit. p. 263.

¹⁴¹ M. Nozick, *Anarchia, stato e utopia*, cit. p. 227.

¹⁴² C. Xodo, *Merito, meritocrazia e pedagogia*, cit., p. 25.

¹⁴³ M. Nozick, *Anarchia, stato e utopia*, cit. p. 160.

Nozick propone di cambiare la prospettiva su come consideriamo i talenti personali. Invece di domandarsi se le persone “meritano” i loro talenti, Nozick suggerisce di accettare che gli individui sono “legittimi possessori” dei talenti con cui nascono, i talenti sono visti come una sorta di “possesso legittimo” che non richiede una giustificazione ulteriore in termini di merito personale. Questo punto di vista solleva interrogativi sulle basi del merito stesso, suggerendo che «non è detto che le basi su cui poggiano i meriti siano anch’esse meritate, da cima a fondo»¹⁴⁴. Qui, Nozick mette in discussione la linearità e la semplicità dell’idea di merito, che spesso si presuppone incontestata. Nozick introduce un’ulteriore complicazione riguardo la relazione tra una persona e i suoi talenti. Se una persona non è vista come il “proprietario” dei suoi talenti, allora può essere considerata più appropriatamente come un custode o un depositario di questi. Come “custode”, una persona ha la responsabilità di coltivare e utilizzare i propri talenti, ma non è il loro proprietario definitivo. Come “depositario”, d’altra parte, la persona è vista semplicemente come un ricevente temporaneo di talenti conferiti in modo casuale, senza un vero e proprio diritto di proprietà o custodia. L’idea di merito diventa quindi strettamente legata alla persona nel senso di “imputabilità” e “ascrizione”, cioè le modalità con cui attribuiamo le azioni a un soggetto. Questa relazione tra azione e attribuzione forma la base dell’idea di merito per Nozick¹⁴⁵. Alla luce di questa prospettiva, il merito non è soltanto un modo di valutare l’equità o la distribuzione delle ricompense, ma è anche un modo attraverso cui comprendere e interpretare le azioni umane.

Michael Sandel

Si è spesso considerata la meritocrazia come un valore intrinsecamente positivo. L’idea che i successi siano il risultato degli sforzi, dell’impegno e della determinazione, piuttosto che di fattori casuali e arbitrari, suggerisce che coloro che raggiungono posizioni di rilievo, di potere, o che semplicemente riescono a emergere, siano qualificati, competenti e meritevoli del loro successo.

Ma cosa accadrebbe se questa visione fosse errata? Secondo Michael Sandel, filosofo

¹⁴⁴ Ivi, p. 239.

¹⁴⁵ C. Xodo, *Merito, meritocrazia e pedagogia*, cit., p. 26.

americano e professore all'Università di Harvard, autore del libro *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*¹⁴⁶, non ci sono dubbi: «La meritocrazia è ingiusta. Porta a dimenticare che, nella maggior parte dei casi, sono la fortuna e la buona sorte a determinare il successo degli individui»¹⁴⁷. La fortuna e la buona sorte, ancora oggi, sostiene l'autore, sono spesso sinonimi di disponibilità economica. Le università americane della Ivy League, spiega, accolgono una percentuale maggiore di studenti provenienti da famiglie benestanti. Nascere in una famiglia ricca e influente facilita scelte precise riguardanti l'educazione e i luoghi dove riceverla, consente di viaggiare di più e di avere accesso a una rete di contatti che avvantaggia la carriera. In una parola: privilegia.

Il cosiddetto ascensore sociale funziona efficacemente solo per coloro che partono già da una posizione privilegiata. Nonostante il dinamismo della nostra epoca globalizzata, che avrebbe dovuto livellare e redistribuire le opportunità di partenza, il merito continua a essere una questione di privilegio, sostiene l'autore. Per Sandel, il paradigma meritocratico non fa che rafforzare un'aristocrazia preesistente e delineare maggiormente le disuguaglianze tra gli individui.

La fede cieca nella meritocrazia ci ha abituato a ritenere erroneamente che chi raggiunge dei benefici se li è guadagnati e perciò li merita. Al contrario, coloro che non ci sono riusciti meritano il loro destino, meritano di essere rimasti indietro e non hanno che da compiangere se stessi»¹⁴⁸, spiega Sandel, «[...] La meritocrazia nasce come nobile progetto volto ad abbattere il privilegio ereditario, si proponeva come soluzione alla disuguaglianza ma ha promosso un atteggiamento nei confronti del successo che ha rinforzato e rafforzato la disuguaglianza stessa»¹⁴⁹.

Se la meritocrazia è il problema, la soluzione qual è? Dovremmo assumere le persone basandoci sul nepotismo o su pregiudizi di vario genere, anziché sulla loro capacità di svolgere quel lavoro? Dovremmo tornare all'epoca in cui i college della Ivy League ammettevano i figli privilegiati di famiglie bianche, protestanti di ceto alto senza troppo riguardo per quanto sono promettenti dal punto di vista accademico? No. sconfiggere la tirannia del merito¹⁵⁰ non significa che il merito non dovrebbe avere alcun ruolo

¹⁴⁶ M. J. Sandel, *La tirannia del merito, Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Feltrinelli, Milano, 2021, Trad. ita. di Corrado Del Bò ed Eleonora Marchiafava.

¹⁴⁷ Ivi, p. 39.

¹⁴⁸ *Ibidem*.

¹⁴⁹ Ivi, p. 45.

¹⁵⁰ L'assunto attorno al quale ruota la teoria di Sandel, e che esplicita fin dal titolo, è che, per l'autore, il problema non risiede solo nell'applicazione dell'ideale meritocratico, perché, se così fosse, fa notare.

nell'assegnazione dei posti di lavoro e dei ruoli sociali. Significa piuttosto ripensare il modo in cui concepiamo il successo, per mettere in discussione l'idea meritocratica secondo cui chi sta in cima ce l'ha fatta da solo¹⁵¹.

Nello specifico, Sandel approfondisce la problematica legata alla meritocrazia nell'istruzione, sottolineando come il sistema dei test standardizzati¹⁵² possa aggravare le disuguaglianze piuttosto che mitigarle. Questi test, pur presentati come strumenti obiettivi di valutazione dell'intelligenza e delle capacità accademiche degli studenti, in realtà tendono a riflettere e rafforzare, secondo l'autore, le disparità socio-economiche. La premessa, e promessa, che i test standardizzati siano in grado di misurare equamente l'attitudine accademica di tutti gli studenti indipendentemente dal loro background è profondamente fallace, sostiene Sandel. Le ricerche indicano che i risultati di questi test sono spesso correlati al reddito familiare: studenti provenienti da famiglie più abbienti tendono a ottenere punteggi più alti, non necessariamente perché siano intrinsecamente più intelligenti o più capaci, ma perché hanno accesso a risorse educative superiori, come tutoraggi privati, scuole di migliore qualità, e un ambiente domestico più favorevole all'apprendimento.

l'autore, basterebbe perfezionarne la sua pratica, impegnandosi nel garantire uguaglianza di opportunità e fare in modo che lo sfondo familiare e il punto di partenza non influisca sulla riuscita personale. Il vero problema è di tipo etico, perché l'etica che sussiste all'ideale meritocratico è motivo scatenante di quella che definisce come "tracotanza meritocratica", «Coloro che inneggiano all'ideale meritocratico e ne fanno il centro del proprio progetto politico non tengono conto di tale questione morale [...] degli atteggiamenti moralmente poco attraenti che l'etica meritocratica promuove, tra i vincitori così come tra i perdenti. Tra i vincitori, produce tracotanza; tra i perdenti, umiliazione e risentimento. [...] L'idea che il sistema premi il talento e il duro lavoro incoraggia i vincitori a considerare il proprio successo come risultato delle proprie azioni, una misura della propria virtù, e a guardare dall'alto in basso quanti sono meno fortunati di loro. La tracotanza meritocratica riflette la tendenza dei vincitori a godere troppo del proprio successo, dimenticandosi della fortuna e della buona sorte che li ha aiutati nel proprio cammino» (p. 31).

¹⁵¹ Ivi, p. 157.

¹⁵² Lo Scholastic Assessment Test (SAT) e l'America College Testing (ACT) sono test attitudinali standardizzati tra i più diffusi negli Stati Uniti; sono richiesti ai diplomati delle scuole secondarie superiori dalle università e dai college americani per valutarne l'ammissione. Nell'ultimo decennio la letteratura in merito ai sistemi contraffatti delle ammissioni ai college è stata abbondante, tra i quali K. O. Rosinger, K. Sarita Ford, J. Choi, *The role of selective college admissions criteria in interrupting or reproducing racial and economic inequities*, in «The Journal of Higher Education», 92(1), 2021, pp. 31-55; E. M. Allensworth. K. Clark, *High school GPAs and ACT scores as predictors of college completion: Examining assumptions about consistency across high schools*, in «Educational Researcher», 49(3), 2020, pp. 198-211; P. Arcidiacono, J. Kinsler, T. Ransom, *Legacy and athlete preferences at Harvard*, in «National Bureau of Economic Research». No. w26316, 2019; R. Baker, D. Klasik, S.F. Reardon, *Race and stratification in college enrollment over time*, in «AERA Open», 4(1), 2018; E.P. Bettinger, B. J. Evans, D. G. Pope, *Improving college performance and retention the easy way: Unpacking the ACT exam*, in «American Economic Journal: Economic Policy», 5(2), 2013, pp. 26-52; A.J. Binder, A. R. Abel, *Symbolically maintained inequality: How Harvard and Stanford students construct boundaries among elite universities*, in «Sociology of Education», 92(1), 2019, pp. 41-58; M. Saboe, S. Terrizzi, *SAT optional policies: Do they influence graduate quality, selectivity or diversity?*, in «Economics Letters», 174, 2019, pp. 13-17

Questa situazione crea un circolo vizioso in cui il merito, così come viene misurato da questi test, non è un riflesso del potenziale intrinseco di un individuo, ma piuttosto un prodotto delle opportunità disponibili. Di conseguenza, l'istruzione, che dovrebbe essere un mezzo di mobilità sociale e un livellatore di disuguaglianze, finisce per perpetuare e legittimare le differenze di classe¹⁵³.

Sandel critica questa visione meritocratica, argomentando che essa non solo fallisce nel riconoscere il talento personale, ma anche nel garantire equità e giustizia sociale. Invece di promuovere una vera meritocrazia, dove le opportunità sono uguali per tutti, il sistema attuale tende a premiare coloro che hanno già vantaggi, amplificando le disuguaglianze esistenti e creando risentimento tra coloro che si trovano svantaggiati.

L'approccio di Sandel implica quindi una riflessione critica sulla struttura stessa della valutazione e sulla necessità di riforme che tengano conto delle reali condizioni di partenza di ogni studente. Questo implica riconoscere e affrontare le barriere sistemiche che impediscono a molti studenti di esprimere pienamente il loro potenziale. In ultima analisi, l'obiettivo dovrebbe essere quello di creare un sistema educativo più inclusivo e giusto, che valuti gli studenti non solo in base a ciò che possono mostrare attraverso i test, ma anche considerando le loro diverse esperienze e sfide personali. Questo implica a sua volta anche una presa di responsabilità che obbliga ad affrontare le differenze, cause di risentimento e rancore, intrinseche nella società, difese in nome di un principio meritocratico che non funziona, sostiene l'autore. Ma d'altro canto se la mobilità sociale fosse basata esclusivamente sul merito, seppur ben distante da una gerarchizzazione ereditaria, provocherebbe ugualmente disuguaglianza, poiché andrebbe a legittimare le disuguaglianze che si originano dal merito piuttosto che dalla nascita, portando ancora una volta a un sentimento di tracotanza meritocratica e a stigmatizzare vincenti e perdenti. Nei capitoli conclusivi Sandel torna da dove aveva cominciato: l'istruzione.

I test standardizzati nascondono, per il filosofo, più insidie di quante la loro propaganda buonista voglia farci notare. Solo apparentemente si prefiggono di misurare l'attitudine accademica in base all'intelligenza innata senza influenze dal "retroterra sociale". Infatti è stato notato come a un reddito maggiore corrispondano risultati più brillanti.

¹⁵³ M. J. Sandel, *La tirannia del merito*, cit., p. 72.

Se provieni da una famiglia con un reddito annuo superiore a 200 mila dollari, la tua probabilità di ottenere un punteggio superiore a 1400 (su 1600) è una su cinque. Se provieni da una famiglia povera (meno di 20 mila dollari all'anno), la tua probabilità è una su cinquanta. Gli studenti nelle categorie con punteggio più alto sono anche, in modo preponderante, figli di genitori con un diploma di laurea al college¹⁵⁴

I test di ammissione standardizzati quindi non hanno avuto quell'effetto positivo sulla mobilità sociale che si credeva. I meno abbienti hanno solo potuto continuare a sognare l'altra metà della classe sociale, se non per qualche eccezione che ne conferma la regola, e gli abbienti sono rimasti tali, compiacendosi di meriti che reputano solo personali. L'istruzione, nell'era di una meritocrazia sostenuta nella sua promessa ideale, ha fallito il suo ruolo di occasione nella mobilità sociale, rafforzando anzi i vantaggi che i genitori trasmettono ai loro figli e le difficoltà che incontrano coloro che provengono da classi sociali inferiori.

Quale possibile alternativa a questo scenario? L'applicazione pratica del principio di uguaglianza di opportunità, pur essendo un ideale ampiamente condiviso nelle società democratiche contemporanee, si scontra spesso con ostacoli significativi. Questi ostacoli possono emergere a causa delle persistenti disuguaglianze strutturali e delle asimmetrie di potere radicate nei tessuti sociali ed economici. Di conseguenza, il principio, sebbene nobile nei suoi obiettivi, può rivelarsi difficile da implementare efficacemente senza interventi che vanno oltre la mera formalizzazione di diritti e opportunità eguali.

In risposta alle difficoltà insite nell'applicazione di un'uguaglianza di opportunità pura, si potrebbe contemplare la possibilità di perseguire un'uguaglianza di risultati. Quest'ultima, tuttavia, solleva questioni problematiche di fattibilità e desiderabilità. L'uguaglianza di risultati, interpretata come un livellamento dei risultati finali indipendentemente dalle variabili individuali di merito o impegno, potrebbe, infatti, risultare sterile e persino opprimente¹⁵⁵. Tale approccio rischia di sopprimere la persona nella sua unicità e la motivazione al miglioramento personale, creando un ambiente in cui la trasformazione e lo sviluppo dei talenti personali possono essere scoraggiati.

Dal punto di vista teorico quindi, l'uguaglianza di risultati può sembrare una soluzione equa per compensare le disuguaglianze iniziali, ma la sua applicazione pratica solleva preoccupazioni riguardo alla possibile riduzione delle libertà individuali. Inoltre,

¹⁵⁴ Ivi, p. 156.

¹⁵⁵ Ivi, p. 225.

l'imposizione di risultati per tutti uguali può non tener conto delle differenze legittime tra persone, quali capacità, inclinazioni e sforzi personali, che sono centrali per una società che valorizza la diversità e l'autorealizzazione personale. Mentre quindi l'uguaglianza di opportunità rimane un principio guida fondamentale, la sua attuazione richiede un'attenzione specifica delle politiche che non solo mirano a un'equa distribuzione di risorse e opportunità ma anche a riconoscere e valorizzare la diversità, e al contempo le singolarità personali.

Ricorda inoltre l'autore che coloro che escono trionfanti dalla battaglia meritocratica, saranno pur vincitori, ma feriti, e a che prezzo? Quello di non riuscire a godersi gli anni del college come un momento per sviluppare riflessioni critiche ed esplorare a fondo ogni esperienza formativa.

Esplorare i ragionamenti finora avanzati da una prospettiva pedagogica permette di delineare più approfonditamente l'idea di un merito che sia intrinsecamente legato alle caratteristiche personali di una persona. Un approccio che sottolinea la necessità di valutare il merito non come una misura assoluta o universale, ma come un concetto strettamente relativo alle potenzialità, ai contesti e alle esperienze personali di ciascuno. In questo modo, la pedagogia può contribuire alla definizione di criteri di merito che riconoscono e valorizzano la diversità delle traiettorie di apprendimento e delle espressioni del talento, proponendo un modello educativo che è al contempo equo, inclusivo e rispettoso delle unicità personali.

1.5 Alcune prospettive pedagogiche sul merito

Il concetto di merito nell'ambito dell'educazione è strettamente legato ai paradigmi pedagogici che hanno guidato e che guidano tutt'ora le pratiche didattiche e il sistema educativo nel suo complesso¹⁵⁶.

La discussione sulla meritocrazia si configura come un tema di indagine complesso e stratificato, che ha sollecitato l'interesse di numerosi studiosi in ambito educativo e

¹⁵⁶ D.B. Downey, *How Schools Really Matter. Why Our Assumption About Schools and Inequality is Mostly Wrong*, University of Chicago Press, Chicago 2020; J. Giesinger, *Against Selection: Educational Justice and the Ascription of Talent*, cit.; F. Giuntoli, *Il Merito e l'Uguaglianza. Materiali e Studi di Filosofia dell'Educazione*, Gruppo Albatros Il Filo, Roma 2020.

pedagogico. In questa prospettiva, il merito emerge come un concetto il cui substrato fondamentale risiede nei presupposti che ne consentono l'emergere: i talenti intrinseci nella persona e le condizioni ambientali e formative che ne facilitano la maturazione e l'espressione¹⁵⁷. Questa visione assume che non sia possibile tracciare una demarcazione tra i fattori antecedenti il merito e quelli che ne conseguono. In questa ottica, il merito si rivela come una presenza costante, una leva motivazionale di primaria importanza, imprescindibile in quanto garante di riconoscimento all'interno di un processo educativo interattivo e dinamico¹⁵⁸.

Di seguito saranno presentate alcune figure chiave, attive a cavallo tra il XX e il XXI secolo, le cui teorie e opere costituiscono esempi esplicativi di quanto finora discusso.

John Dewey

John Dewey (1859-1952), riconosciuto come uno dei pilastri del movimento dell'educazione progressiva, articola nel suo corpus teorico una visione dell'educazione profondamente radicata nei valori democratici, sottolineando l'importanza dell'accessibilità e dell'equità nell'istruzione.

La pedagogia di Dewey si distingue per la sua enfasi sull'apprendimento esperienziale e sull'interazione attiva degli studenti con l'ambiente che li circonda. Questo approccio privilegia la costruzione della conoscenza attraverso l'esperienza diretta e l'interazione con il contesto circostante. In particolare, l'autore sottolinea l'importanza della partecipazione attiva e il coinvolgimento degli studenti come agenti attivi nel loro processo educativo¹⁵⁹. Dewey, inoltre, afferma che l'educazione debba essere orientata non solo al trasferimento di conoscenza, ma anche al miglioramento della società e alla promozione di valori democratici. Egli concepisce la scuola come una micro-società¹⁶⁰, un laboratorio in cui gli studenti possono sperimentare e praticare i principi democratici quali la partecipazione attiva, la responsabilità condivisa e il rispetto reciproco.

¹⁵⁷ G. Bertagna, *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà. Una sfida che aspetta di essere raccolta*, in «Nuova Secondaria», n. 9 2020, Anno XXXVII; G. Bertagna, *La scuola al tempo del covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, cit.

¹⁵⁸ F. Giuntoli, *Il Merito e l'Uguaglianza. Materiali e Studi di Filosofia dell'Educazione*, cit.

¹⁵⁹ J. Dewey, *John Dewey on education: Selected writings*, University of Chicago Press, Chicago 1974.

¹⁶⁰ J. Garrison, *John Dewey's philosophy of education: An introduction and recontextualization for our times*, Palgrave Macmillan, London 2012.

Il concetto di merito occupa una posizione centrale nella filosofia educativa di Dewey. Egli sostiene che l'educazione debba riconoscere e valorizzare il merito individuale, pur inserendosi in un contesto di impegno per l'equità e l'accessibilità. Questo principio si traduce in un modello educativo che non solo premia le abilità e le competenze personali, ma è anche profondamente impegnato a fornire opportunità a tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background socio-economico¹⁶¹. Dewey condivide una visione dell'educazione come strumento per la promozione di una società più giusta e democratica, sottolineando il ruolo dell'educazione non solo come processo di trasferimento di conoscenza, ma anche come mezzo per lo sviluppo di persone responsabili e impegnate nella costruzione di una società migliore, sottolineando il merito e l'eguaglianza di opportunità come valori fondamentali.

A questo proposito, l'opera *Democracy and Education* di Dewey si distingue per l'elaborazione di due principi fondamentali che sottendono la sua visione pedagogica. Questi principi, radicati nella filosofia dell'educazione progressiva, offrono un quadro teorico per comprendere l'interazione tra educazione, società e sviluppo individuale¹⁶². Da un lato, Dewey sostiene che l'educazione non debba essere percepita come un'entità isolata o meramente teorica, ma debba essere intrinsecamente connessa con l'ambiente di vita quotidiana degli studenti. Questa integrazione implica un approccio pedagogico in cui le discipline non sono confinate a mera teoria, ma sono intese come strumenti attraverso i quali gli studenti interagiscono e comprendono il mondo circostante, sottolineando l'importanza di contestualizzare l'educazione all'interno delle realtà storico-sociali degli studenti, permettendo loro di acquisire una comprensione profonda della loro cultura e società, e di partecipare attivamente alla vita civica.

Dall'altro, Dewey identifica nell'educazione il mezzo per risolvere i dualismi intrinseci nella *great division*¹⁶³, che separa fatti da valori, teoria da pratica, e conoscenza da applicazione. Egli sostiene un'educazione olistica che armonizza questi elementi apparentemente disgiunti, promuovendo un modello di apprendimento che non si limita alla trasmissione di conoscenze, ma che mira anche a sviluppare capacità di pensiero critico, valutazione morale e azione pratica. Proponendosi così di formare individui non

¹⁶¹ D.E. Giles Jr, J. Eyler, *The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning*, in «Michigan Journal of Community Service Learning», 1(1), 1994, p. 7.

¹⁶² *Ibidem*.

¹⁶³ G.F. Pappas, *To be or to do. John Dewey and the great divide in ethics*, in «History of Philosophy Quarterly», Volume 14, Number 4, 1997.

solo competenti dal punto di vista intellettuale, ma anche capaci di agire eticamente e contribuire efficacemente alla società.

Il modello educativo proposto da Dewey si configura come un tentativo di “riformulazione dell’educazione”, che mira a superare le dicotomie tradizionali e a promuovere un approccio più integrato e olistico della persona, combinando l’apprendimento teorico con l’azione pratica e la riflessione¹⁶⁴. I dualismi tra interesse e disciplina, gioco e lavoro, metodo e contenuto non sono solo opportunità per “ibridazioni feconde”, ma rappresentano, per l’autore, anche una ricostruzione del rapporto persona-mondo, alla ricerca del significato profondo della vita nell’esperienza persona-ambiente, come sottolineato nei tre capitoli conclusivi dell’opera. In particolare l’autore sostiene che democrazia significa, da un lato, che ogni individuo deve condividere i doveri e i diritti relativi al controllo degli affari sociali, e, dall’altro lato, che gli accordi sociali devono eliminare quelle disposizioni esterne di status, nascita, ricchezza, sesso, ecc., che limitano l’opportunità di ognuno per lo sviluppo completo di sé¹⁶⁵.

Il primo aspetto parla da sé: in una democrazia, ogni persona ha un ruolo nell’organizzazione e assume una responsabilità parziale. Il secondo aspetto richiede una breve disamina. Una democrazia utilizza regole, procedure e strutture per garantire che i cittadini non siano ostacolati nelle loro opportunità di sviluppo. La democrazia cerca di correggere fattori ingiusti e limitanti relativi, ad esempio, alla posizione sociale, all’origine sociale, alle circostanze e al genere. La norma democratica, secondo Dewey, non implica che a tutti debbano essere offerte opportunità per realizzare qualsiasi cosa desiderino di sé stessi, tutto ciò che desiderano. Lo sviluppo, anche il pieno sviluppo, si basa sulle potenzialità innate della persona, sulle sue abilità. Né la norma democratica impone che a tutti sia data la libertà illimitata di diventare ciò che vogliono, forse a discapito degli altri¹⁶⁶, anche se si sta parlando di sviluppo personale, l’essenza dello sviluppo resta sociale, «l’individualità non è qualcosa che esiste a parte dall’associazione e dall’intercorso»¹⁶⁷. Ogni persona vive e lavora all’interno della comunità ed è in parte

¹⁶⁴ A tal proposito, cfr. A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Edizioni Studium, Roma 2020.

¹⁶⁵ J. Dewey, *Democracy in education*, in «The elementary school teacher», Vol. 4, No. 4, Dec., 1903 p. 191.

¹⁶⁶ Ivi, p. 193.

¹⁶⁷ Ivi, p. 194.

condizionato da queste¹⁶⁸, d'altro canto il ritiro dalla dimensione sociale e il disinteresse per le dimensioni sociali porterebbero a uno sviluppo personale "difettoso". Lo sviluppo, secondo Dewey è più ricco quando è «fedele alle relazioni con gli altri» e rimane limitato se è «coltivato in isolamento o in opposizione agli scopi e ai bisogni degli altri»¹⁶⁹.

Secondo Dewey, nel giudicare il valore morale di un atto, dovremmo guardare alle conseguenze dell'atto per noi stessi e per gli altri. Se le nostre azioni beneficiano il "bene comune", sono moralmente buone. Dewey tuttavia è cauto nella sua spiegazione ulteriore del significato di "bene comune" (o "benessere generale" o "benessere comune")¹⁷⁰ esplorando tale concetto in relazione alla capacità di massimizzare lo spazio e le opportunità per lo sviluppo personale¹⁷¹. In questo contesto, agire moralmente si traduce in un impegno attivo verso la promozione delle "possibilità di crescita" per ognuno. Per evitare fraintendimenti, Dewey sottolinea che il collegamento tra moralità e "bene comune" non implica che la moralità sia in contrasto con l'interesse personale, la diversità e/o la libertà¹⁷². Fare del bene moralmente significa contribuire al "bene comune". Ciò non avviene a spese degli interessi personali, al contrario «l'interesse per l'intero sociale di cui si è parte porta necessariamente a un interesse per il proprio sé»¹⁷³. Il fatto che le persone siano in grado di essere sé stesse e differire dagli altri è un bene comune importante di per sé «ognuno contribuisce con qualcosa di distintivo dal suo proprio patrimonio di conoscenza, abilità, gusto»¹⁷⁴.

Dewey riteneva quindi che il merito personale non potesse essere considerato isolatamente dal contesto sociale ed economico in cui una persona vive, credendo che le opportunità non fossero distribuite equamente e che il successo personale spesso dipendesse anche da circostanze esterne, piuttosto che solo dalle capacità o dall'impegno personale. L'educazione allora si pone, per l'autore, come elemento fondamentale per promuovere una società democratica, il sistema educativo deve essere progettato per sviluppare le capacità di tutti, non solo di quelli che già partivano da una posizione di

¹⁶⁸ A tal proposito si veda il concetto di società come dispositivo in G. Bertagna, Dall'educazione alla Pedagogia. Avvio al lessico pedagogico, cit.

¹⁶⁹ J. Dewey, *Democracy in education*, cit., p.194.

¹⁷⁰ *Ivi*, p. 195-196.

¹⁷¹ J. Dewey, *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, Macmillan, New York 1930.

¹⁷² J. Dewey, *Democracy in education*, cit., p. 195.

¹⁷³ *Ibidem*.

¹⁷⁴ *Ibidem*.

vantaggio; se il successo fosse visto solo come risultato del merito personale, si rischierebbe di ignorare le barriere strutturali e sociali che impediscono a molte persone di raggiungere il loro pieno potenziale. Egli credeva che la società dovesse concentrarsi sullo sviluppo del potenziale di ognuno, piuttosto che premiare solo i più capaci secondo criteri prestabiliti¹⁷⁵. Questo approccio avrebbe contribuito a una società più equa e giusta, dove ogni persona avrebbe avuto l'opportunità di contribuire secondo le proprie capacità. Dopo aver esaminato le critiche di John Dewey al concetto di meritocrazia e il suo impegno per un sistema educativo che promuova l'equità e lo sviluppo del potenziale di ogni individuo, è opportuno considerare un altro importante pensatore che ha contribuito in modo significativo alla teoria dell'educazione: Paulo Freire.

Paulo Freire

Come Dewey, anche Freire ha messo in discussione i paradigmi educativi tradizionali e ha sottolineato l'importanza di un'educazione che emancipi gli individui piuttosto che mantenerli in una condizione di subordinazione. Tuttavia, mentre Dewey si concentrava principalmente sul contesto democratico e sociale dell'educazione negli Stati Uniti, Freire ha sviluppato le sue idee all'interno del contesto delle lotte di liberazione in Brasile, suo paese nativo.

Paulo Freire (1921-1997) vede l'educazione come una pratica di libertà, soprattutto per le classi socialmente marginalizzate, ponendo le basi per un approccio che va oltre la semplice acquisizione di conoscenze. Egli sostiene che l'educazione debba essere

¹⁷⁵ F. Powell, M. Scanlon, P. Leahy, et. Al., *The psycho-politics of meritocracy: IQ+ effort= merit?*, in. «*The Making of a Left-Behind Class*», Policy Press, Bristol, 2024, pp. 105-127; E. L. Low, *Education in a democratic and meritocratic society: Moving beyond thriving to flourishing*, in «*Education Policy Analysis Archives*», vol. 31, 2023; J. Dewey, *Democracy and Education*, Project Gutenberg, 2015. (Opera originale pubblicata nel 1919); M. Gordon, A. R. English, *John Dewey's Democracy and Education in an era of globalization*, in «*Educational Philosophy and Theory*», vol. 48, no. 10, 2016, pp. 977-980; N. Hopkins, Dewey, 'Democracy and Education,' and the school curriculum, in «*Education*» 3-13, vol. 46, no. 4, 2018, pp. 433-440; M. A. Peters, P. Jandrić, *Dewey's Democracy and Education in the age of digital reason: The global, ecological and digital turns*, in «*Open Review of Educational Research*», vol. 4, no. 1, 2017, pp. 205-218; J. Quay, *Not 'democratic education' but 'democracy and education': Reconsidering Dewey's oft misunderstood introduction to the philosophy of education*, in «*Educational Philosophy and Theory*», vol. 48, no. 10, 2016, pp. 1013-1028; L. A. Hickman, S. Neubert, K. Reich, *John Dewey Between Pragmatism and Constructivism*, vol. 47, Fordham University Press, New York 2009; M. Conte, *Povert  educativa, valutazione e merito: quale pedagogia?*, in «*Nuova Secondaria Ricerca*», Anno XLI, 2024, p. 161; M. C. Michellini, *La Scuola del Merito*, in «*Pedagogia pi  didattica*», vol. 9, no. 1, 2023, pp. 65-78.

intrinsecamente legata alla coscienza critica dell'individuo, mettendo in luce come ogni atto educativo sia impregnato di valori etici e politici. Secondo Freire, l'atto di insegnare non è mai neutrale: si posiziona inevitabilmente su un asse che va dalla domesticazione, ossia l'assimilazione acritica dei valori dominanti, alla liberazione, intesa come il processo di emancipazione individuale e collettiva. In tal senso, la neutralità educativa si traduce in un tacito sostegno alle strutture di potere esistenti, perpetuando le disuguaglianze. Egli quindi invita gli educatori a una riflessione critica sulla propria posizione all'interno del sistema educativo e sulla finalità ultima del loro insegnamento, sottolineando che una vera educazione meritocratica dovrebbe promuovere l'equità di accesso e opportunità per tutti¹⁷⁶.

L'approccio di Freire evidenzia la necessità di un impegno attivo contro le disuguaglianze strutturali, vedendo l'educazione come un veicolo di trasformazione sociale. La sua filosofia educativa, quindi, non solo interpella il concetto di merito attraverso la lente dell'equità e dell'inclusione ma invita anche a un ripensamento delle dinamiche di potere all'interno della società, auspicando un sistema educativo che sia realmente emancipatorio e capace di sfidare le disuguaglianze esistenti¹⁷⁷.

Richiamando le parole di Amílcar Cabral (1924-1973)¹⁷⁸, Paulo Freire sosteneva che l'attivista rivoluzionario, e per estensione l'insegnante rivoluzionario, avrebbe dovuto

¹⁷⁶ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, EGA-Edizioni Gruppo Abele, Torino 2018, pp. 357-358.

¹⁷⁷ *Ibidem*.

¹⁷⁸ Amílcar Cabral, leader guineano, è una figura storica di grande rilevanza nel contesto della lotta per l'indipendenza delle colonie africane dal dominio portoghese. Cabral è riconosciuto non solo per le sue notevoli capacità militari e la sua visione politica originale, ma anche per la sua acuta sensibilità pedagogica, in particolare nella sua analisi del colonialismo e nella guida del processo di liberazione.

Il suo approccio pedagogico e la sua visione educativa sono state particolarmente influenti. Cabral considerava l'educazione come uno strumento fondamentale nella lotta contro il colonialismo e per l'emancipazione del suo popolo. La sua strategia non si limitava alla lotta armata, ma includeva anche l'educazione e la sensibilizzazione del popolo, al fine di sviluppare una consapevolezza critica e una comprensione delle dinamiche di oppressione e sfruttamento.

Paulo Freire, il noto pedagogista brasiliano, ha riconosciuto e valorizzato il lavoro di Cabral, definendolo un "educatore-educando del popolo". Questa espressione riflette la visione di Freire sull'educazione come processo bidirezionale, in cui l'educatore impara anche dall'educando, in un dialogo continuo e costruttivo. Freire non incontrò mai Cabral di persona, ma ne accolse l'eredità, in particolare nel suo lavoro di coordinamento delle campagne di alfabetizzazione in Guinea-Bissau e in altre ex colonie portoghesi dopo la loro indipendenza.

Le campagne di alfabetizzazione guidate da Freire in queste regioni erano fortemente influenzate dai principi di Cabral, che vedeva l'alfabetizzazione non solo come acquisizione di abilità di lettura e scrittura, ma come un mezzo per l'emancipazione politica e sociale. Questo approccio si allineava con la filosofia di Freire, che vedeva l'educazione come un atto di liberazione, un processo attraverso il quale gli oppressi possono acquisire gli strumenti per comprendere e trasformare la loro realtà.

Amílcar Cabral (a cura di Livia Apa), *Per una rivoluzione africana. Il ruolo della cultura nella lotta per l'indipendenza*, Ombre Corte, Verona 2019.

compiere un “suicidio di classe”, ossia rinunciare al suo precedente stato di privilegio per schierarsi dalla parte degli oppressi e lavorare con loro, *non per loro*¹⁷⁹

Freire era anche consapevole del fatto che, in Brasile, pochi studenti avevano accesso all'istruzione pubblica, dove il tasso di abbandono dopo uno o due anni era allarmante: 8 milioni di bambini in età scolare in Brasile non frequentavano affatto la scuola, con 6 milioni di quelli che entravano “espulsi” dopo il primo o secondo anno. A São Paulo, dove ha attuato le sue riforme, 800.000-1.000.000 di bambini vivevano per strada¹⁸⁰.

Paulo Freire articolava una disamina incisiva riguardo la percezione delle istituzioni scolastiche da parte delle classi popolari, identificandole come entità distaccate e alienanti. Questa percezione non solo rifletteva una dicotomia socio-educativa, ma si manifestava anche come un sintomo di una più ampia discriminazione sociale¹⁸¹. Freire argomentava che tale alienazione non era meramente percettiva, ma si radicava in strutture e pratiche istituzionali che, paradossalmente, intensificavano il divario tra le scuole e le comunità che esse aspiravano a servire.

In risposta agli episodi di violenza diretti verso queste istituzioni, le scuole adottavano misure di sicurezza incrementate, erigendo barriere fisiche e implementando protocolli più rigidi. Queste azioni, sebbene mirate alla protezione, paradossalmente esacerbavano l'isolamento delle scuole, trasformandole in entità simili a fortezze, ulteriormente distaccate dal tessuto sociale e comunitario. Tale dinamica evidenziava un circolo vizioso in cui la risposta istituzionale alla violenza contribuiva a perpetuare e intensificare l'alienazione originaria¹⁸².

Freire, inoltre, introduceva il concetto di “violenza simbolica”¹⁸³, per sottolineare come la violenza perpetrata dalle classi subalterne fosse spesso un riflesso della violenza subita. Questa violenza simbolica, esercitata dalle istituzioni educative, si manifestava non attraverso atti fisici, ma attraverso meccanismi di esclusione e marginalizzazione culturale e sociale. La discussione pubblica tendeva a concentrarsi sulla violenza manifesta, trascurando questa forma più sottile e insidiosa di violenza istituzionale.

¹⁷⁹ P. Freire, (2021). *Pedagogia della Speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*, EGA-Edizioni Gruppo Abele, Torino 2014.

¹⁸⁰ J. Dale, E.J. Hyslop-Margison, *Paulo Freire: Teaching for Freedom and Transformation. The Philosophical Influences on the Work of Paulo Freire*, Springer, Londo 2016.

¹⁸¹ P. McLaren, *Paulo Freire's pedagogy of possibility*, in *Freireian Pedagogy, Praxis, and Possibilities*, Routledge, London 2004, pp. 1-22.

¹⁸² *Ibidem*.

¹⁸³ P. Freire, *Pedagogia della Speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 72.

Freire sosteneva l'importanza di un'analisi approfondita delle cause sottostanti la violenza contro le istituzioni scolastiche. Era necessario comprendere non solo le dinamiche immediate di tali atti, ma anche il significato e il valore attribuito alle scuole all'interno del contesto comunitario. La reazione violenta di alcuni membri della comunità non era semplicemente un fenomeno isolato, ma piuttosto un indicatore di un disallineamento più profondo e sistematico tra le istituzioni educative e le comunità che esse intendevano servire¹⁸⁴. Freire ha affermato più volte l'importanza di non romanticizzare l'educazione e attribuirle poteri che non ha, credeva comunque nell'agenzia e nel potenziale dell'educazione per servire uno scopo democratico, liberatorio e realmente *meritocratico*¹⁸⁵. A differenza di contemporanei radicali come Illich (1926-2002), vedeva le scuole come luoghi di contestazione ed è per questo motivo che si assunse l'oneroso compito di riformare il settore delle scuole pubbliche a São Paulo con l'obiettivo di trasformare le scuole pubbliche in luoghi attrattivi per le classi tradizionalmente marginalizzate socialmente, anziché luoghi percepiti come antagonisti verso queste stesse classi¹⁸⁶. La scuola doveva costituire un'istituzione chiave nello sviluppo di una sfera pubblica democratica e popolare. Introdusse l'idea di una scuola pubblica popolare che incorporava alcuni principi associati al tipo di educazione popolare con cui era associato¹⁸⁷.

Freire ha ribadito a più riprese l'idea di una educazione democratica appartenente al mondo dell' "avere" quanto al mondo dell' "essere", respingendo ciò che è diventato noto come "feticcio del metodo"¹⁸⁸, questa espressione denotava la sua critica verso l'ossessione per metodi pedagogici rigidi e prescrittivi, che a suo avviso, limitavano la creatività, l'autonomia e la capacità critica tanto dei docenti quanto degli studenti. Per Freire, l'educazione doveva essere un processo dialogico, in cui la conoscenza non veniva trasferita in modo unidirezionale dall'insegnante allo studente, ma costruita attraverso un'interazione reciproca.

¹⁸⁴ *Ibidem*.

¹⁸⁵ *Ibidem*.

¹⁸⁶ A. Darder, *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*, Taylor & Francis, UK 2017, p. 49.

¹⁸⁷ *Ibidem*.

¹⁸⁸ P. Mayo, *I contributi di don Lorenzo Milani e Paulo Freire per una pedagogia critica*, in R. Sani, D. Simeone (Eds.), *Don Lorenzo Milani e la scuola della parola: analisi storica e prospettive pedagogiche*, EUM, Macerata 2011, pp. 247-267.

Questo approccio richiedeva un'apertura verso metodi flessibili e adattabili, che potessero rispondere alle specifiche esigenze e contesti degli studenti¹⁸⁹.

Per questo motivo, Freire sottolinea l'importanza del "dialogo autentico" come chiave per un'educazione veramente meritocratica, attraverso la quale la relazione dialettica degli opposti tra insegnante (*magis*) e studente (*minus*)¹⁹⁰ viene trasformata¹⁹¹.

Paulo Freire articolava un'importante distinzione tra l'autorità dell'insegnante e l'atteggiamento autoritario, sottolineando che, sebbene l'insegnante competente e lo studente non siano mai in una relazione di parità assoluta¹⁹², è fondamentale distinguere tra il possesso di autorità - una condizione derivante dal riconoscimento da parte dello studente della competenza e dell'affidabilità pedagogica dell'insegnante - e l'essere autoritario, che implica un'esercitazione del potere in modo oppressivo.

Freire, inoltre, sottolineava la potenzialità di sviluppare una coscienza critica all'interno di un contesto educativo incentrato sul dialogo. In questa prospettiva, l'educatore, guidato da principi di umiltà e amore, si apre alla possibilità di riapprendere e riconsiderare le proprie conoscenze pregresse attraverso l'interazione con gli studenti. Questi ultimi, arricchiti dalle loro esperienze accademiche, dalla loro preparazione e dalle loro diverse posizioni sociali - che possono fornire prospettive uniche sulla materia in esame - possiedono il potenziale di rieducare l'educatore. In questo contesto, si assiste alla formazione di una "conoscenza collettiva"¹⁹³, un sapere che emerge dall'interazione e dalla collaborazione tra studenti e insegnanti, riflettendo un approccio dialettico e dialogico all'apprendimento in cui ogni partecipante, sia educatore che discente, contribuisce e si arricchisce reciprocamente¹⁹⁴. Questo processo non solo valorizza le diverse esperienze e prospettive, ma promuove anche un ambiente di apprendimento più inclusivo e democratico. Si assiste quindi alla presenza di insegnante-studente e studente-insegnante che considerano la conoscenza non statica ma dinamica, oggetto di co-

¹⁸⁹ P. O'Cadiz, *Education and democracy: Paulo Freire, social movements, and educational reform in São Paulo*, cit.

¹⁹⁰ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Editrice La Scuola, Brescia, 2010.

¹⁹¹ P. O'Cadiz, *Education and democracy: Paulo Freire, social movements, and educational reform in São Paulo*, cit., p. 37.

¹⁹² In merito, si suggerisce un confronto con G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid*, cit., p. 107.

¹⁹³ H.A. Giroux, *Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy*, in «Policy Futures in Education», 8(6), 2010, pp. 715-721.

¹⁹⁴ Cfr. G. Bertagna, *Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*, Edizioni Studium, Roma 2023, p. 12.

indagine. Questo dovrebbe servire a fornire agli studenti lo slancio per imparare e “diventare di più”, cioè sviluppare una maggiore coerenza¹⁹⁵ come Freire scrisse nella sua opera successiva utilizzando l’espressione “diventando più pienamente umani”¹⁹⁶.

Il modello educativo propugnato da Freire si distingue per la sua enfasi sull’intersezione tra l’acquisizione di conoscenza e l’esistenza materiale. Freire sostiene che il fulcro dell’educazione debba essere la persona situata nel contesto immediato e tangibile. Tale approccio presuppone che il processo educativo debba essere intrinsecamente connesso al contesto reale e alle esperienze vissute dagli studenti, piuttosto che essere un’entità astratta e disgiunta dalla realtà quotidiana¹⁹⁷.

Nel suo lavoro pionieristico sull’educazione degli adulti, Freire introduceva i “circoli culturali” come strumenti per facilitare un’indagine attiva della comunità da parte dei partecipanti. Questi circoli non si limitavano a un mero esercizio di comprensione, ma fungevano da catalizzatori per una trasformazione sia sociale che personale. Attraverso questo processo, gli adulti imparavano a decodificare non solo il linguaggio scritto, ma anche le strutture e i contesti sociali che li circondavano, acquisendo così una maggiore consapevolezza critica del loro ambiente.

Parallelamente, nell’ambito del suo progetto di “scuole pubbliche popolari” a São Paulo, Paulo Freire ha introdotto una metodologia innovativa focalizzata sull’identificazione di “temi generativi” all’interno delle comunità. Questi temi, definiti come “i mattoni per la costruzione di un curriculum localmente rilevante”, erano essenzialmente concetti o situazioni derivanti dalla vita quotidiana degli studenti, che servivano da punto di partenza per l’apprendimento e la discussione in classe¹⁹⁸.

L’impiego di questi temi generativi aveva l’obiettivo di rendere l’istruzione più pertinente e applicabile alla realtà vissuta dagli studenti. Questo approccio non solo facilitava un apprendimento più significativo, ma contribuiva anche a sfidare e ridimensionare l’idea tradizionale di merito e meritocrazia.

In un sistema meritocratico tradizionale, il successo degli studenti è spesso misurato attraverso parametri standardizzati che non tengono conto delle diverse esperienze e background culturali degli studenti stessi. Freire, invece, con la sua metodologia,

¹⁹⁵ *Ibidem*.

¹⁹⁶ P. Freire, *Pedagogia della Speranza*, cit.

¹⁹⁷ P. McLaren, *Paulo Freire’s pedagogy of possibility*, cit., p. 17.

¹⁹⁸ P. O’Cadiz, *Education and democracy: Paulo Freire, social movements, and educational reform in São Paulo*, Routledge, London 2018.

riconosceva e valorizzava le conoscenze e le esperienze preesistenti degli studenti, permettendo loro di collegare direttamente il loro percorso educativo con la loro realtà quotidiana. In questo modo, gli studenti non erano giudicati solo in base a standard esterni e uniformi, ma piuttosto in base alla loro capacità di applicare l'apprendimento alla propria vita e comunità.

Questo approccio risuona con la critica di Dewey alla meritocrazia, evidenziando come l'istruzione debba essere adattata alle esigenze e alle circostanze degli studenti per essere veramente equa. Entrambi gli studiosi sottolineano l'importanza di un sistema educativo che riconosca e valorizzi le diversità individuali e che fornisca a tutti gli studenti le opportunità di sviluppare il proprio potenziale, piuttosto che perpetuare disuguaglianze strutturali attraverso criteri di merito uniformi e spesso iniqui¹⁹⁹.

In conclusione, l'adozione dei temi generativi di Freire rappresenta un tentativo concreto di rendere l'istruzione più inclusiva e rilevante, sfidando così le basi della meritocrazia tradizionale e promuovendo un modello educativo più equo e democratico²⁰⁰.

Dopo aver esaminato le visioni critiche di John Dewey e l'approccio emancipatorio di Paulo Freire con i "temi generativi", si introduce un altro educatore e pensatore che ha dato un contributo significativo alla lotta contro le disuguaglianze educative: Don Lorenzo Milani.

Don Lorenzo Milani

Don Milani, sacerdote ed educatore italiano, ha dedicato la sua vita all'educazione dei giovani emarginati e delle classi lavoratrici, criticando aspramente le ingiustizie del sistema educativo tradizionale. Come Dewey e Freire, Milani contestava l'idea di meritocrazia basata su criteri uniformi e standardizzati che spesso ignorano le diverse esperienze e condizioni di partenza degli studenti. Per Milani, il merito non poteva essere

¹⁹⁹ P. Freire, *Pedagogy of indignation*. Routledge, London 2015, p. 119.

²⁰⁰ P. Vittoria, R. Alessandrini, *Il merito non è per tutti. Paradossi di un modello ideologico della scuola di oggi*, in «Lifelong Lifewide Learning», vol. 21, no. 44, 2024, pp. 3-11; M. Fiorucci, A. Vaccarelli, *Pedagogia, politica, sguardi interculturali nell'opera di Paulo Freire, a cento anni dalla nascita*, in M. Fiorucci, A. Vaccarelli (a cura di), *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, 2022, pp. 1-13; E. Liotta, *Disuguaglianza di classe e mito del merito: implicazioni critiche dell'agenzia scolastica*, in «PAMPAEDIA-BOLLETTINO As. Pe. I», no. 195, 2023, pp. 66-75; M. Tripi, *Povertà educativa come sfida culturale, politica e pedagogica: radici povere, servizi educativi invisibili e utopia sociale*, in «SIPED, Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire», Pensa MultiMedia, Lecce 2021, pp. 45-50.

considerato senza tenere conto delle disuguaglianze sociali ed economiche. Egli sosteneva che un sistema educativo giusto dovesse mettere tutti gli studenti nelle condizioni di poter apprendere e sviluppare le proprie capacità, indipendentemente dal loro background sociale.

Don Milani (1923-1967) in *Lettera a una professoressa*, afferma:

Se insistete nel rivendicare il diritto di suddividere il mondo in italiani e stranieri, allora devo comunicarvi che, secondo la vostra prospettiva, non ho una patria. Desidererei avere il permesso di distinguere il mondo tra gli emarginati e oppressi da una parte e i privilegiati e oppressori dall'altra. Un gruppo rappresenta la mia patria; gli altri sono stranieri²⁰¹

Una dichiarazione significativa quella di Milani che mette in luce la sua visione del mondo e la sua critica alle divisioni sociali. Don Milani rifiuta la divisione del mondo in categorie nazionali come italiani e stranieri, una distinzione che considera superficiale e insufficiente per descrivere le vere dinamiche nella società. Invece, egli propone una divisione più significativa: quella tra gli emarginati e oppressi da una parte, e i privilegiati e oppressori dall'altra.

Milani afferma che la sua "patria" non è determinata dalla nazionalità o dall'appartenenza a uno stato, ma dall'appartenenza a una comunità di persone che condividono condizioni di marginalizzazione e oppressione. Coloro che subiscono ingiustizie e disuguaglianze sono i suoi "compatrioti", mentre coloro che detengono privilegi e potere a spese degli altri sono gli "stranieri".

Questa affermazione riflette la sua profonda empatia e solidarietà con gli svantaggiati e la sua opposizione alle strutture di potere che perpetuano le disuguaglianze. Milani sottolinea così la necessità di una coscienza sociale che superi le divisioni nazionali e si concentri invece sulle reali condizioni di vita delle persone, promuovendo giustizia e uguaglianza.

In accordo con uno dei suoi ex allievi, Edoardo Martinelli (uno degli otto autori della *Lettera*): «Non c'era nulla di veramente neutrale in Don Milani. Credeva in un insegnante impegnato, uno che prende posizione [...]»²⁰². Don Milani denunciò la sua stessa formazione, che rifletteva le ambizioni imperialistiche dell'Italia, affermando:

²⁰¹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Edizioni Mondadori, Milano 2023, p. 89.

²⁰² *Ivi*, p. 21.

Ci presentavano l'Impero come un vanto per la Patria! Avevo tredici anni all'epoca; sembra come se fosse oggi. Saltai di gioia per l'Impero. I nostri insegnanti tralasciarono di informarci che gli etiopi erano superiori a noi. Stavamo per incendiare le loro capanne con donne e bambini dentro, mentre loro non ci avevano fatto nulla. Quella fu una scuola viltà che - consapevolmente o inconsapevolmente, non posso dire - ci predispose agli orrori che sarebbero seguiti tra tre anni. Preparò milioni di soldati ubbidienti, pronti ad obbedire agli ordini di Mussolini. Per essere più precisi, ubbidienti agli ordini di Hitler. Cinquanta milioni di persone persero la vita²⁰³

Rifiutare questo tipo di istruzione all'epoca non rappresentò una sfida facile, considerando che il periodo di formazione menzionato coincideva con l'era fascista. Tuttavia, Milani andò oltre, attribuendo alla classe sociale di cui faceva parte la responsabilità delle atrocità delle guerre imperialistiche precedentemente descritte dalle sue stesse parole²⁰⁴.

Nonostante fosse di origine ebraica, che lo rendeva particolarmente vulnerabile alle persecuzioni, egli apparteneva anche a quella stessa borghesia responsabile della svolta tragica degli eventi nella politica italiana. Consapevole delle risorse limitate e sospettoso nei confronti dell'incalzare del consumismo dell'epoca, scelse uno stile di vita sobrio, austero e povero, rinunciando concretamente alla vita in cui era nato e cresciuto²⁰⁵.

La prospettiva di Martinelli sulla vita ascetica di Milani offre un'interpretazione divergente dalle tradizionali narrazioni di penitenza, astinenza o espressioni di devozione cristiana. Martinelli sostiene che tale scelta di vita incarni un'esplorazione profonda dei valori, che emergono esclusivamente attraverso l'esperienza della povertà.

Inoltre, l'analisi di Martinelli si estende alla critica sociale implicita nell'opera "Lettera a una professoressa", dove il riferimento ai "partiti dei laureati" serve come un indicatore della consapevolezza di Milani e degli studenti di Barbiana riguardo ai limiti intrinseci dell'autoemarginazione sociale. Questo aspetto solleva interrogativi sulla capacità degli individui provenienti da sfondi privilegiati di trascendere le loro origini socio-economiche e di impegnarsi in maniera etica a favore delle classi subalterne, in un contesto dominato dalla logica della meritocrazia. Tale questione si colloca all'interno di un dibattito più ampio sulla mobilità sociale e sulla giustizia distributiva.

²⁰³ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 65-66.

²⁰⁴ *Ibidem*.

²⁰⁵ *Ibidem*.

In questo contesto, sia Freire che Milani condividono una visione dell'educazione come fenomeno intrinsecamente politico. Entrambi identificano le istituzioni educative tradizionali come entità intrinsecamente borghesi e denunciano l'approccio convenzionale all'insegnamento, che Freire definirebbe "educazione bancaria", come un meccanismo per perpetuare lo status quo in una società segnata da dinamiche di "invasione culturale" e "arbitrarietà culturale", concetti che trovano riscontro nelle teorie di Pierre Bourdieu²⁰⁶. Questa visione critica si manifesta con particolare evidenza nel contesto italiano del periodo di Milani, dove i meccanismi di ripetizione e esclusione erano prassi comune nelle scuole obbligatorie, specialmente per gli studenti appartenenti a classi sociali subalterne, evidenziando così le disparità sistemiche nell'accesso all'istruzione e alle opportunità di mobilità sociale.

Questa era l'esperienza di Gianni, dal cui punto di vista è scritta la *Lettera*. È scritta con un tono di rabbia che deriva dal riconoscimento della "violenza simbolica" inflitta da un sistema scolastico pubblico che contribuisce a riprodurre le gerarchie di classe. Quello che apparentemente è un sistema di istruzione pubblica "giusto", inteso a offrire

²⁰⁶ Il concetto di "educazione bancaria" è un termine coniato dal pedagogista brasiliano Paulo Freire per descrivere un modello di insegnamento e apprendimento tradizionale, in cui l'educazione è vista come un processo unidirezionale. In questo modello, l'insegnante è considerato il detentore del sapere che "deposita" informazioni negli studenti, i quali sono visti come contenitori passivi da riempire. Questo approccio, secondo Freire, non promuove il pensiero critico o la comprensione profonda, ma piuttosto la memorizzazione e la ripetizione di informazioni. Freire critica questo modello perché sostiene che esso rinforza le strutture di potere esistenti e perpetua lo status quo, impedendo agli studenti di interrogarsi criticamente sulla realtà sociale e di agire per trasformarla.

Nel contesto delle teorie di Pierre Bourdieu, l' "educazione bancaria" può essere vista come un esempio di "arbitrarietà culturale". Bourdieu sostiene che ciò che viene considerato conoscenza e cultura legittima in una società è in gran parte determinato dai gruppi sociali dominanti. Questa "arbitrarietà" nella definizione della cultura legittima serve a mantenere le disuguaglianze sociali, poiché coloro che provengono da contesti meno privilegiati spesso non hanno accesso alle stesse forme di capitale culturale valorizzate nelle istituzioni educative. Di conseguenza, il sistema educativo, piuttosto che fungere da livellatore sociale, tende a riprodurre e rinforzare le disuguaglianze esistenti.

L' "invasione culturale", un altro concetto chiave nel pensiero di Freire, si riferisce al processo attraverso il quale le idee e i valori di un gruppo dominante vengono imposti ad altri gruppi, spesso in modo sottile e non riconosciuto. Questo processo può avvenire attraverso l'educazione, i media, e altre istituzioni sociali, e porta a una sorta di colonizzazione culturale in cui le persone vengono indotte a vedere il mondo attraverso la lente dei valori e delle norme del gruppo dominante.

In sintesi, sia Freire che Bourdieu evidenziano come l'educazione, in particolare quella tradizionale o "bancaria", possa servire a mantenere le strutture di potere esistenti e a perpetuare le disuguaglianze sociali, piuttosto che a sfidarle o a promuovere una maggiore equità sociale.

P. Bourdieu, J.C. Passeron, *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Guaraldi Editore s.a.s., Rimini 1972, Traduzione di Giampiero Maghini; L.P. Wildson dos Santos, *Scientific Literacy: A Freirean Perspective as a Radical View of Humanistic Science Education*, in «Science Education», 93 (2), 2008, pp. 361-382.

opportunità a tutti i cittadini, secondo i termini della Costituzione²⁰⁷, è in realtà un modo sottile di riprodurre il sistema di classi sulla base di un'idea contestabile di "meritocrazia".

Il pover'uomo [il padre di Gianni] - se sapesse cosa sta succedendo, prenderebbe la sua arma e sarebbe di nuovo un partigiano. Ci sono insegnanti che danno ripetizioni a pagamento nel loro tempo libero. Quindi, anziché rimuovere gli ostacoli, lavorano per marcare ancora di più le differenze tra gli studenti²⁰⁸.

In contrasto con la figura di Gianni in *Lettera ad una professoressa*, si trova quella di Pierino, il "figlio del dottore" che entra a scuola con un notevole vantaggio, che trova nell'esperienza scolastica un'estensione naturale della cultura domestica, che si muove facilmente attraverso le varie classi e che "a nove anni, si trova nella classe per ragazzi di dieci undici anni". A differenza di Gianni, il cui padre "iniziò a lavorare a dodici anni e non completò la quarta elementare", Pierino può permettersi di avere meno istruzione formale poiché può usufruire dei vantaggi materialmente gratificanti derivati dalla casa e dall'ambiente in cui cresce. Questa è la ragione per cui Don Milani contribuì a sviluppare una scuola "a tempo pieno" a Barbiana, compreso il fine settimana. Egli a questo proposito afferma che strutturare la scuola in questo modo è necessario in quanto «il piccolo Pierino, il figlio del papà, sa scrivere bene. Ma, naturalmente, parla come fa lui. Fa parte dell'azienda. Anche lui è già marchiato, ma con il marchio della razza prescelta»²⁰⁹.

L'educazione non era un prodotto da consegnare, ma un processo di crescita personale e collettiva, intrinsecamente legato alla realtà sociale e culturale degli studenti.

Milani rispose, quando gli fu posta la domanda sulla riuscita del suo approccio nelle lezioni di educazione degli adulti a San Donato, con la seguente affermazione, scritta nella sua controversa *Esperienze Pastorali: Fanno la domanda sbagliata. Non dovrebbero preoccuparsi di cosa si deve fare per insegnare, ma di come si dovrebbe essere per insegnare*²¹⁰.

Secondo Milani, insegnare e apprendere implicavano "essere", piuttosto che "fare" e "come farlo". "Essere" comportava avere idee chiare su questioni sociali e politiche, il

²⁰⁷ Art. 34 della Costituzione: La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.

²⁰⁸ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 35.

²⁰⁹ *Ivi*, p. 41.

²¹⁰ L. Milani, *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1997.

segno di coloro che educano per una cittadinanza critica. Milani era categorico nel dire che l'esperienza di Barbiana non poteva essere riprodotta altrove²¹¹. Gli "esperimenti" educativi di Barbiana servivano come fonti d'ispirazione e mezzi per stimolare l'immaginazione di coloro che tendono a educare per un mondo non come è ora, ma come dovrebbe e può essere: stimolare e ispirare sì, ma non trapiantare²¹².

Milani proponeva in particolare un'educazione che doveva essere culturalmente rilevante e non culturalmente alienante, come era il marchio della scuola tradizionale che annoiava i bambini delle classi lavoratrici²¹³. Sempre dalle parole di Edoardo Martinelli:

La scuola di quel periodo - oserei dire che lo stesso potrebbe benissimo applicarsi alla scuola contemporanea - si basava sulla rigorosa trasmissione dei programmi ministeriali. Questi programmi venivano eseguiti 'alla lettera' con il docente che aveva poco margine di autonomia. Tutto era pianificato al punto che noi studenti (ce n'erano diversi, con background diversi) potevamo anticipare gli eventi, le domande e il titolo degli argomenti da affrontare. Difficilmente ci imbattevamo in qualcosa di inaspettato e non c'erano situazioni che portavano all'adozione di strategie pedagogiche in automatico collegate ai nostri interessi, motivazioni e ambienti. L'agenda era la stessa anno dopo anno. Ricordo che faticavo a far fronte a scuola e odiavo quasi ogni materia. Non riuscivo a percepire, all'epoca, la connessione tra apprendimento e vita. Quando sono arrivato a Barbiana, tutto era diverso. Il punto di riferimento per l'apprendimento del gruppo era la vita stessa e ciò comportava un processo di ricerca attiva. L'ambiente di apprendimento stesso era dinamico²¹⁴.

L'insegnamento e l'acquisizione di lingue straniere costituiscono un esempio del modo in cui Milani insisteva nel collegare l'apprendimento alla vita. Egli inviò i suoi studenti all'estero per lavorare in varie città e guadagnare abbastanza per il loro sostentamento mentre risiedevano lì²¹⁵. Questo approccio era in netto contrasto con il modo artificiale con cui le lingue straniere venivano insegnate ed esaminate nel sistema scolastico italiano. Gli studenti delle classi lavoratrici e contadine spesso non superavano i test, il cui contenuto non aveva alcuna rilevanza con il tipo di vita vissuta all'interno e all'esterno della propria regione. Il francese imparato da Pierino, che gli ha permesso di superare l'esame di stato, non gli avrebbe permesso di trovare la strada per una vita in Francia²¹⁶.

²¹¹ R. Sani, D. Simeone, *Don Lorenzo Milani e la scuola della parola: analisi storica e prospettive pedagogiche*, EUM, Macerata 2011, p. 54.

²¹² P. Mayo, *I contributi di don Lorenzo Milani e Paulo Freire per una pedagogia critica*, cit.

²¹³ *Ibidem*.

²¹⁴ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 39.

²¹⁵ *Ibidem*.

²¹⁶ Ivi, p. 44.

Don Milani utilizzava eventi o sviluppi all'interno della comunità che catturavano l'immaginazione degli studenti e li usava come fattori motivanti per le lezioni in diverse aree. Martinelli rivela che, quando entrò in classe a Barbiana, vide Don Milani e il resto della classe analizzare scheletri in quella che era una lezione di anatomia. Il motivo immediato, il punto chiave di partenza per la sua attività pedagogica, fu fornito dal fatto che il pavimento della struttura, adiacente alla chiesa, crollò. Le ossa furono scoperte a seguito di questo evento. Il motivo più profondo e a lungo termine, come spiegò in *Lettera a una professoressa*, in riferimento alla sua pratica pedagogica, era quello di avvalersi di questo evento particolare per catturare l'interesse degli studenti e quindi condurli, una volta che fossero diventati così motivati, ad affrontare le aree centrali delle discipline. Poche ossa erano sufficienti per imparare a usare il vocabolario e i testi che trattavano di anatomia e fisiologia. Queste materie non esistevano nelle scuole medie dell'epoca. Ed è così che hanno imparato a leggere, scrivere e contare²¹⁷.

La figura di Milani emerge come un esempio paradigmatico di un educatore che valorizzava profondamente il dialogo come strumento pedagogico²¹⁸. La prassi educativa adottata da Don Milani a San Donato, in particolare durante le conferenze del venerdì²¹⁹, si configura come un caso esemplare di questo approccio. In queste occasioni, lavoratori e contadini non erano semplici destinatari passivi di un sapere impartito dall'alto, bensì partecipanti attivi nel processo di apprendimento, sottolineando come l'ascolto, lungi dall'essere un processo passivo, sia in realtà un'attività complessa e attiva, attraverso la quale le persone interpretano e attribuiscono significati personali ai contenuti presentati. In questo contesto, l'ascoltatore non è mai completamente passivo, poiché elabora e interiorizza i messaggi in modi unici e personali; nelle conferenze di San Donato, i partecipanti erano incoraggiati a interagire attivamente con l'oratore, creando un ambiente di scambio e confronto. Questo atteggiamento rifletteva la convinzione di Don Milani che l'educazione dovesse essere un dialogo bidirezionale, in cui sia l'insegnante sia l'allievo fossero coinvolti in un processo di apprendimento reciproco e di crescita²²⁰.

²¹⁷ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 53.

²¹⁸ Si rimanda per un approfondimento al numero 43 di CQIIA Rivista dedicata al tema "Lorenzo Milani: l'uomo e il maestro. Radici familiari e ricezione internazionale", in particolare A. Potestio, La prospettiva pedagogica nella riflessione di don Milani, in «CQIIA Rivista», 43, 2024, pp. 46-60 e E. Scaglia, *La scuola di Barbiana come "approdo" di una paideia di lungo corso*, in «CQIIA Rivista», 43, 2024, pp. 46-60.

²¹⁹ L. Milani, *Esperienze pastorali*, cit.; G. Fornari, *Al prete ignoto: l'ecclesiologia implicita di don Lorenzo Milani* (Vol. 310), Edizioni Studium, Roma 2023.

²²⁰ M. Lancisi, *Don Milani*, Edizioni Piemme, Segrate 2013.

L'ideologia meritocratica, in assenza di un'analisi critica delle condizioni iniziali e delle strutture sociali, può mutarsi in uno strumento che, anziché promuovere l'equità, rafforza e legittima le disuguaglianze esistenti, contravvenendo così ai principi di giustizia sociale che invece pretende di sostenere²²¹.

Dall'analisi di tali approcci teorici emerge chiaramente che la discussione sul merito è intrinsecamente legata al principio di garantire a tutti opportunità uguali, ma questa prospettiva spesso viene ignorata come abbiamo visto dalle parole di Martinelli e Don Milani su Pierino. Due soggetti con abilità e talenti identici dovrebbero teoricamente ottenere risultati simili, ma ciò non sempre avviene. L'origine familiare e la casualità hanno un impatto significativo come abbiamo riscontrato dalle parole degli autori²²².

Bisognerebbe quindi passare da un modello basato sulla meritocrazia, che enfatizza il riconoscimento delle prestazioni basate su criteri standardizzati e sul "potere" del merito, verso un concetto di *meritorietà* personale²²³. Quest'ultimo sottolinea l'importanza di identificare e valorizzare i talenti e i meriti unici di ciascuno, riconoscendo così la diversità intrinseca nel potenziale umano. Un sistema scolastico che si caratterizza per un approccio top-down, impone standard omogenei a tutti gli studenti, rischia facilmente di scontrarsi con problematiche quali l'abbandono scolastico²²⁴. Un approccio personalizzato invece richiederebbe di partire dal livello micro, ovvero dalla persona, dal singolo, attraverso una metodologia che incoraggerebbe gli studenti a identificare e coltivare i propri talenti unici. Questo processo facilita un'acquisizione più profonda della conoscenza di sé e del contesto circostante, impiegando i talenti personali come mezzo per esplorare e sviluppare le potenzialità personali. In tal senso, la personalizzazione si distingue dall'individualizzazione in quanto non mira a impartire un curriculum uniforme e predeterminato. Al contrario, si concentra sul guidare gli studenti verso la scoperta di connessioni comuni e la costruzione di una conoscenza collettiva che prende le mosse dalle specificità personali. Questo approccio assume un'importanza cruciale in un

²²¹ J. Dewey, *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, cit.

²²² P. Mayo, *Critical approaches to education in the work of Lorenzo Milani and Paulo Freire*, in «*Studies in Philosophy and Education*», 26, 2007, pp. 525-544.

²²³ G. Bertagna, *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà. Una sfida che aspetta di essere raccolta*, in «*Nuova Secondaria*», 37(9), 2020, p. 4.

²²⁴ Per un approfondimento sulla situazione italiana, si rimanda a *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, 2022. <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>.

contesto sociale contemporaneo, dove i percorsi formativi richiedono una maggiore flessibilità e promuovono lo sviluppo di menti capaci di pensiero critico e creativo, piuttosto che la mera accumulazione di informazioni²²⁵.

Emerge chiaramente l'aspetto pedagogico nel pensiero di Milani. La sua concezione di educazione popolare non mira a portare operai e contadini a un livello di conoscenza considerato adeguato dalla società. Non si propone di selezionare i migliori né di fornire i rudimenti di una cultura canonica, distinta da quella che i suoi allievi già possiedono. Al contrario, la sua proposta educativa punta a far emergere gli elementi, spesso inconsci e nascosti, della cultura popolare e le potenzialità latenti dei giovani operai e contadini che incontra. Emblematico è il caso di Gianni, descritto in *Lettera a una professoressa*: pur essendo tra gli studenti meno integrabili nel sistema scolastico tradizionale, non è privo di cultura. «Gianni non sapeva mettere l'acca al verbo avere. Ma del mondo dei grandi sapeva tante cose. Del lavoro, delle famiglie, della vita del paese»²²⁶. Esiste un sapere diverso, non strettamente accademico, che Gianni e molti altri giovani possiedono, anche se spesso in modo inconsapevole e senza gli strumenti linguistici per esprimerlo. La sfida della proposta milaniana è proprio quella di valorizzare questa forma di cultura vitale e quotidiana. Per questo motivo, le pratiche educative di Milani si fondano sulla capacità di ascoltare e promuovere le esperienze dei giovani, partendo dalla loro realtà per far emergere una consapevolezza sempre maggiore. Questo processo può avvenire solo se c'è una reciprocità tra maestro ed educando e se, pur nel rispetto dell'inevitabile asimmetria tra le due figure, si genera una trasformazione reciproca. In questa dinamica, entrambi, maestro e allievo, si evolvono grazie alla relazione educativa che condividono. La centralità della reciprocità rivela la prospettiva pedagogica dell'educazione secondo Milani²²⁷. L'obiettivo non è condurre gli allievi – giovani del popolo delle comunità di Calenzano e Barbiana – verso una cultura specifica, magari quella borghese dominante nel secondo dopoguerra, a cui lo stesso Milani apparteneva. Al contrario, la reciprocità impone che l'educatore sappia fare un passo indietro, ascoltare gli educandi e valorizzare le qualità individuali di ciascuno. Questo processo richiede un aumento della consapevolezza negli educandi, affinché possano riconoscere e dare voce agli aspetti

²²⁵ G. Bertagna, *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà. Una sfida che aspetta di essere raccolta*, cit.

²²⁶ L. Milani, *Lettera a una professoressa*, in *Tutte le opere*, I, Mondadori, Milano 2017, p. 695.

²²⁷ A. Potestio, *La prospettiva pedagogica nella riflessione di don Milani*, cit.

significativi, anche se a volte inconsci, della propria cultura. Non a caso, don Milani sottolinea subito l'importanza che la padronanza della lingua riveste nei processi formativi dei giovani operai e contadini: «è solo la lingua che fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui. Che sia ricco o povero importa meno. Basta che parli»²²⁸.

La povertà lessicale e l'assenza di un linguaggio adeguato per comunicare e comprendere la realtà circostante sono fattori che conducono all'emarginazione e alle disuguaglianze sociali. L'obiettivo educativo nella proposta di Milani risiede proprio nel tentativo di portare i giovani del popolo a un livello di padronanza linguistica sufficiente a evitare di trovarsi in una condizione di svantaggio. Come illustrato chiaramente in *Lettera a una professoressa*, è la mancanza di un lessico adeguato a generare le disuguaglianze iniziali tra studenti provenienti da classi sociali differenti. Disuguaglianze che, secondo la critica di Milani, la scuola tradizionale non solo non attenua, ma addirittura accentua.

Un altro elemento fondamentale della prospettiva pedagogica di Milani è l'attenzione rivolta ai singoli studenti. Dalla lettura degli scritti che descrivono il suo approccio educativo con i ragazzi del popolo, emerge con evidenza la sua capacità di ascoltare e valorizzare le potenzialità di ciascun allievo. Milani non considera il popolo come una categoria collettiva indistinta, formata da individui in condizioni di povertà e marginalità che costituiscono una classe sociale intenta a rivendicare una migliore posizione. Al contrario, nella visione di Milani, i giovani operai e contadini sono visti come singoli esseri umani che, attraverso relazioni educative, osservazione attenta, ascolto costante e accompagnamento continuo, possono esprimere attivamente le proprie potenzialità, diventando individui consapevoli e, successivamente, cittadini. Milani stesso, riflettendo sulla pedagogia, sottolinea l'importanza di riconoscere le diversità tra gli allievi, i contesti storici, i momenti specifici della vita di ciascun ragazzo, nonché le differenze tra paesi, ambienti e famiglie. A Barbiana, ogni giorno si affrontavano questioni pedagogiche, sebbene non fossero chiamate così. Ogni situazione era legata a un preciso ragazzo, analizzata caso per caso, ora per ora.

Le parole dei ragazzi di Barbiana testimoniano una profonda consapevolezza della natura personalizzata della pedagogia che, se intesa in questo modo, permette ai processi

²²⁸ L. Milani, *Lettera a una professoressa*, in *Tutte le opere*, I, cit., p. 761.

educativi di generare trasformazioni concrete nelle vite degli studenti, partendo dalle loro esperienze personali, dal contesto in cui sono cresciuti, dalle loro esigenze e dalle loro specifiche potenzialità da sviluppare. Tali trasformazioni, se guidate con cura attraverso relazioni educative, possono condurre a cambiamenti sociali reali²²⁹.

²²⁹ A. Potestio, *La prospettiva pedagogica nella riflessione di don Milani*, cit. p. 142.

Capitolo 2 - Chi sono i meritevoli e a chi attribuire il merito?

2.1 Merito, talento e successo. Una prima sintesi

Dopo aver approfondito il concetto di merito, può essere utile proporre un primo inquadramento riguardo quesiti che possono sorgere quando si parla di merito: a chi attribuire il merito? Chi può essere considerato meritevole in specifici ambiti e situazioni? Come strutturare in modo adeguato le giuste ricompense legate al concetto di merito? È uso comune utilizzare la parola “meritocrazia” come se fosse un sinonimo di “giustizia sociale”, “equità”, “bene pubblico”, “equa distribuzione”. Tuttavia, questa interpretazione nasconde una complessa realtà. La meritocrazia, pur tentando di destreggiarsi tra lo sforzo di egualizzare le partenze di ciascuno e di legittimare eticamente i risultati conseguiti, presenta delle problematiche quando viene analizzata più a fondo.

Da un lato, la meritocrazia cerca di premiare i risultati basandosi su criteri misurabili, spesso standardizzati, che dovrebbero riflettere il valore e l’impegno individuale. Questo sistema, tuttavia, può trascurare le disparità di opportunità e le differenti condizioni di partenza degli individui, rischiando di perpetuare o addirittura accentuare le disuguaglianze esistenti.

Dall’altro, l’idea di merito e di dover attribuire “*suum cuique*” (a ciascuno il suo) «erodendo spazi teorici precedentemente occupati da altre parole d’ordine, quali quelle legate all’accesso a risorse distributive tradizionalmente universali: la casa, l’istruzione, la sanità»²³⁰. Questa visione meritocratica riduce il concetto di equità a una questione di misurazione dei successi individuali, piuttosto che riconoscere e valorizzare i talenti unici e le potenzialità di ciascuno.

La meritorietà, invece, pone l’accento sui talenti del singolo e sulle capacità intrinseche di ciascuna persona, valorizzandole in un contesto che non si limita a criteri quantitativi. Questo approccio riconosce che ogni individuo ha un valore intrinseco e può contribuire alla società in modi diversi, spesso non catturabili dai parametri tradizionali della meritocrazia.

²³⁰ *Ivi*, p. 10.

Mentre la meritocrazia può rischiare di legittimare un sistema in cui solo chi eccelle secondo criteri predefiniti ha accesso a risorse e opportunità, un approccio basato sulla meritorietà e sull'equità sostanziale promuove una società più inclusiva e giusta, dove tutti gli individui possono sviluppare e contribuire con le proprie capacità uniche.

Attorno a questi argomenti è necessario, grazie anche a studi scientifici che si vedranno successivamente, per poter costruire un quadro completo e definito di quanto la condizione di partenza, sia essa familiare, sociale o economica, influenzi la vita degli individui ancor prima della loro nascita e, di conseguenza, come tutto ciò vada a minare l'ideale di merito e di meritocrazia come concetto universalmente giusto e perseguibile sempre e comunque²³¹.

Si palesa allora l'idea che parlare di merito, almeno in ambito scolastico, considerando solo i risultati oggettivi e misurabili, appare uno sforzo pressoché vano, dal momento che si riterranno meritevoli gli studenti che conseguono i migliori risultati, stimabili ed estrinseci, ma gli stessi sono coloro che al contempo partono già da una situazione di vantaggio, che è innanzitutto socioeconomica e di conseguenza anche intellettuale, neuronale e cognitiva; è una gara al merito dove i vincitori sono già selezionati in partenza, mentre, «le prospettive di un individuo per i risultati scolastici possono essere una funzione del talento e dell'impegno di quella persona, ma non dovrebbero essere influenzate dal suo background di classe sociale»²³².

L'economista canadese Michael Corak ha rappresentato questa situazione con la “Curva del Grande Gatsby”, dal nome Joe Gatsby, protagonista del romanzo di Scott Fitzgerald,

²³¹ Si veda una ricerca condotta negli Stati Uniti, durante la quale dei bambini tra i cinque mesi di età e i quattro anni sono stati sottoposti a risonanza magnetica per poterne scansionare l'encefalo. Confrontando bambini appartenenti a famiglie a reddito basso, medio e alto, è stato riscontrato che i figli delle famiglie a reddito basso possedevano un volume inferiore di materia grigia (Con materia grigia si intende quella contenente cellule neurali, dendriti e sinapsi; la materia grigia è responsabile delle funzioni ricoperte dal sistema nervoso centrale), essenziale per le capacità cognitive, l'elaborazione delle informazioni e il controllo del comportamento. All'età di quattro anni si è notato come il volume della materia grigia fosse di circa il 10% inferiore nei bambini delle famiglie meno abbienti rispetto a quelle più benestanti. Si è scoperto quindi che il reddito familiare ha un impatto incisivo nella crescita e nello sviluppo cognitivo del bambino (Queste differenze non erano spiegabili con il peso neonatale, con la salute nei primi mesi o con le dimensioni della testa alla nascita. Né erano spiegabili con il tabagismo della madre, l'abuso di alcol in gravidanza, le complicazioni neonatali, gli importanti disturbi linguistici o l'apprendimento e tanti altri fattori di rischio: i bambini con fattori di rischio del genere erano esclusi sin dall'inizio della ricerca). K. Pickett, R. Wilkinson, *L'equilibrio dell'anima: perché l'uguaglianza ci farebbe vivere meglio*, Feltrinelli Editore, Milano 2019, pp. 189-201, trad. ita. di G. Carlotti.

²³² J. Giesinger, *Against selection: Educational justice and the ascription of talent*, «Educational Philosophy and Theory», 2020, p. 2.

che diventa milionario, incarnando il sogno americano: talento e impegno garantiscono successo nella vita indipendentemente dalle origini. Ma la curva sottoindicata dimostra proprio il contrario:

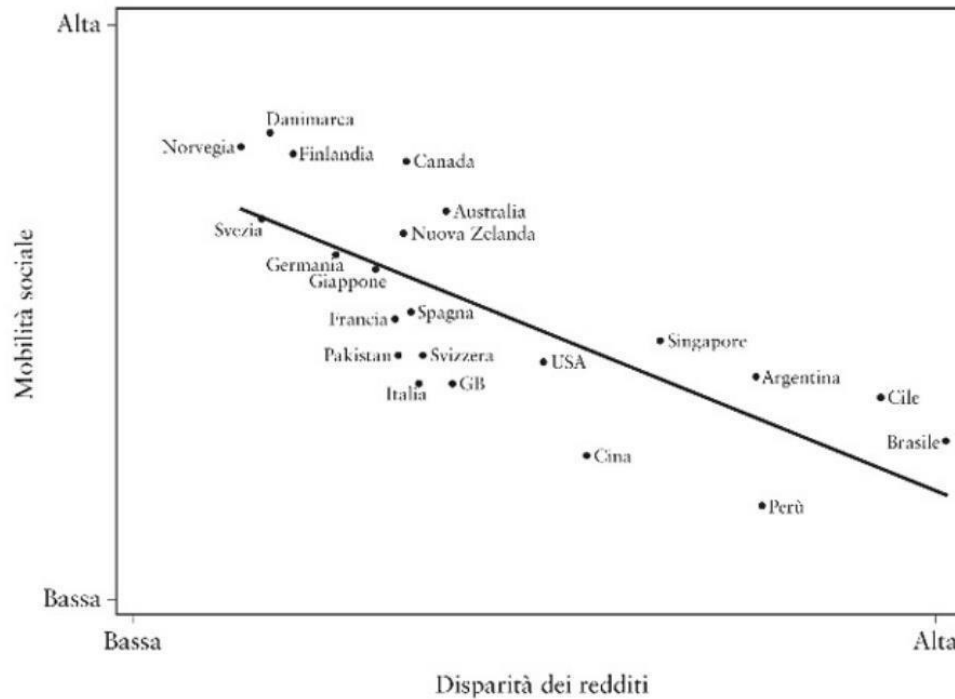


Figura 1 – Mobilità sociale direttamente proporzionale alle disparità di reddito²³³.

Il grafico evidenzia come Paesi con bassa disparità di reddito, come la Finlandia, Norvegia, Danimarca, presentino anche una elevata mobilità sociale, mentre in Paesi come Stati Uniti, Cina, Brasile, Gran Bretagna²³⁴ ad una elevata disuguaglianza corrisponde una minore mobilità sociale. Sulla base di queste prime conclusioni, appare

²³³ K. Pickett, R. Wilkinson, *L'equilibrio dell'anima: perché l'uguaglianza ci farebbe vivere meglio*, cit., p. 238.

²³⁴ In un articolo della sociologa Diane Reay, intitolato *The working classes and higher education: Meritocratic fallacies of upward mobility in the United Kingdom*, pubblicato il 25 gennaio 2021 sull'*European Journal of Education*, svela che la mancanza di capitale sociale degli studenti della classe operaia inglese svela solo uno dei motivi della loro esclusione dai college elitari e la conseguente mancanza di mobilità sociale. L'altra componente risiede nelle dinamiche di potere, prestigio e status che potrebbero esercitare all'interno del campus. Gli stessi datori di lavoro sono poi portati a selezionare i propri dipendenti in base a preferenze culturali come il canottaggio, o la pratica di sport e attività extrascolastiche appannaggio dei benestanti, piuttosto che le prestazioni e le abilità accademiche. «Elite firms are systematically excluding talented students from working-class backgrounds» (p. 60); l'identità di classe vince sul talento. Alcune ricerche mostrano infatti come il QI medio dei dipendenti negli ultimi decenni sia aumentato parallelamente al loro status socioeconomico. Con questo non si vuole di certo affermare che tutta la classe medio-alta sia intellettivamente scarsa, ma se si predilige una selezione di studenti e lavoratori solo di quella classe, che è la percentuale più esigua, per un mero ragionamento statistico, è facile dedurre che non possono essere tutti meritevoli, perché il talento, al pari della fortuna, è figlio della dea bendata.

evidente che per realizzare una politica scolastico-educativa basata sulle pari opportunità, bisogna rinunciare al sogno utopico dell'uguaglianza, ma partire dal concreto, dalle persone, dalle loro diverse capacità, dai loro interessi. Bisogna iniziare dalla singolarità della persona studente e pensare al merito non come una misura unica, un algoritmo astratto che misura qualità astratte, ma il merito relativamente ad un soggetto, ad una biografia, ad un contesto di riferimento²³⁵, come si avrà modo di analizzare nelle pagine seguenti.

Risulta quindi profondamente ingiusto quando studenti che mostrano di avere i medesimi talenti, «non hanno accesso alle stesse istituzioni educative o non dispongono della stessa quantità di risorse educative, a causa delle differenze di estrazione sociale»²³⁶ ed'altro canto sarebbe comunque ingiusto che i talentuosi rivendichino la pretesa morale di essere dei privilegiati sia da un punto di vista educativo che sociale.

Il principio secondo il quale le persone siano naturalmente dotate di abilità, talento e intelligenza, e che queste differenze determinino il loro status sociale, è spesso usato come giustificazione per perpetuare la gerarchia sociale esistente. Questa visione suggerisce che se una persona non raggiunge un alto livello sociale, è semplicemente perché non si è impegnata abbastanza. Sebbene in alcuni casi ciò possa essere vero, spesso si trascura il fatto che non tutti hanno lo stesso punto di partenza o le stesse opportunità. Una valutazione equa del successo di una persona dovrebbe considerare dove ha iniziato e le opportunità che ha avuto, prima di giudicare i suoi risultati e il raggiungimento dei suoi obiettivi.

Sorgono allora alcuni interrogativi riguardo il merito ai quali di proporre alcune risposte: il merito può essere attribuito al di fuori di un contesto competitivo? Se poi il merito siamo soliti attribuirlo a un'abilità o una capacità specifica della persona, vuol dire che la persona non è considerata nella tua totalità, può esistere quindi un merito che consideri la persona nella sua totalità? Se esistono poi i meritevoli, esistono anche coloro che li valutano come tali. Chi valuta i meritevoli? Chi decide cosa sia il merito e a chi attribuirlo?²³⁷

²³⁵ C. Xodo, *Merito, meritocrazia e pedagogia*, in «Studium Educationis», n.1, annoXVIII, febbraio2017. pp. 19-20.

²³⁶ J. Giesinger, *Against selection: Educational justice and the ascription of talent*, p. 3.

²³⁷ F. Barbera, *Persona e merito: per una critica della ragione meritocratica*, in «Persona. Periodo internazionale di studi e dibattito», n. 1, a. IX, 2016, Artetetra edizioni, p. 66.

A chi attribuire il merito può assumere le sembianze di una questione a tratti controversa. Per quanto concerne il talento, la sua attribuzione potrebbe rappresentare una questione morale²³⁸. Il talento può assumere una doppia valenza: per rappresentare persone naturalmente dotate e talentuose in qualche campo; e per riferirsi al potenziale personale, che attraverso impegno e determinazione può mutare in atto. Si potrebbe così parlare di persone talentuose ma prive degli sforzi necessari per sviluppare i propri talenti, e quindi spiegare così la mancata realizzazione. Si potrebbe anche affermare d'altro canto che chi invece si sforza nel raggiungimento di un obiettivo ma non lo raggiunge, allora manca di talento. Inoltre, secondo recenti studi²³⁹, l'idea di talento come fattore naturale innato non è ascrivibile a evidenze scientifiche; Israel Scheffler, filosofo americano della scienza dell'educazione, sostiene che è possibile parlare di “mito dei potenziali fissi”²⁴⁰, secondo cui durante il corso della vita possono sorgere nuovi potenziali, che a loro volta possono mutare in talenti, mentre altri possono svanire. Secondo il filosofo, il potenziale di una persona non è determinato né naturalmente né socialmente, ma evolve attraverso la sua azione individuale. Mettere in discussione il carattere innato e fisso del talento non significa che le attribuzioni del talento, in quanto attribuzioni del potenziale di apprendimento, debbano essere considerate del tutto inappropriate. Significa solo che attribuendo talento non ci riferiamo a proprietà fisse, ma a tratti individuali che sono stati in parte determinati da esperienze sociali ed educative, e che probabilmente evolveranno ulteriormente.

Le attribuzioni dei talenti, quindi, non possono essere considerate come giudizi definitivi sul potenziale delle persone, ma solo come previsioni a breve termine legate a uno specifico contesto educativo. Se il tema del merito e della meritocrazia necessitano di una rilettura che tenga conto della singolarità, come suggerisce Giuditta Alessandrini, deve essere eseguito in correlazione con il tema del diritto all'apprendimento e con una inevitabile riflessione sul tema delle competenze, «La competenza – nella sua essenza – è la capacità di un soggetto di combinare potenzialità (da qui la dimensione della plasticità/evoluitività), partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione (saperi, saper essere, saper fare, saper sentire) per realizzare non solo

²³⁸ J. Giesinger, *Against selection: Educational justice and the ascription of talent*, pp. 5-6.

²³⁹ Per un approfondimento si veda C. P. Crocco, *Meritocrazia*, Rubettino Editore, Soveria Mannelli (Catanzaro) 2007, p. 7.

²⁴⁰ *Ibidem*.

performances controllabili, ma anche intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi che possono essere propri e della propria organizzazione. Si tratta della “capacità di mobilitare la progettualità” in azioni concrete, rilevabili ed osservabili»²⁴¹.

Gli strumenti a disposizione, dall’individuazione delle competenze, alla mappatura e valutazione delle stesse, per l’illusione di una equa redistribuzione del merito, non possono quindi avere come unico obiettivo ultimo «la propensione a percorsi di formazione verso opportunità di inserimento in ambiti professionali»²⁴², riducendo così sempre a questioni pragmatiche, oggettivamente misurabili e con fini utilitaristici, la presenza di un soggetto entro un’istituzione, come quella scolastica, che dovrebbe anzitutto formare la persona prima che il lavoratore.

Restando sempre nell’interrogativo “chi è meritevole?”, Roberto Brigati parte invece da una massima del diritto romano presente nel *Corpus iuris civilis: suum cuique tribuere* (dare a ciascuno il suo). Il *suum* lo si può interpretare come «l’appropriato, la giusta spettanza»²⁴³ che di conseguenza diventa “attribuire il giusto a chi va (spetta)”. Secondo Brigati non è di certo ben chiaro il passaggio da *suo* a *giusto* e infine a *meritato*; se si discute riguardo al merito, deve essere implicito «un carattere differenziale: qualcuno o qualcosa è meritevole, qualcos’altro o qualcun altro non lo è o lo è in misura inferiore»²⁴⁴. Se sussiste una tale differenziazione allora gli individui devono essere differenziati secondo qualche caratteristica. Solo in questo modo il merito può ricoprire la funzione di “collocamento” all’interno delle gerarchie sociali, anche perché se fossimo meritevoli, sosterebbe sempre Brigati, secondo una caratteristica universale, allora verrebbe meno anche la caratteristica intrinseca del merito di redistribuzione all’interno della società. Tuttavia, «qualunque individuo sembrerebbe essere per definizione titolare di un *suum*. [...] Perché il merito svolga la funzione suddetta, il *suum* di ciascuno dev’essere dunque già differenziato»²⁴⁵. In cosa consiste dunque il merito? Secondo delle convinzioni comuni in: sforzo, impegno e risultato e, se esercitato in modo costruttivo, il talento²⁴⁶. Un elenco ben lungi dall’essere completo, vi sono infatti altri riconoscimenti che possono

²⁴¹ G. Alessandrini, *Il problema del merito tra pedagogia, economia e politica*, in «Nuova Secondaria», n. 6,a. XXX, 2003, p. 3.

²⁴² *Ibidem*.

²⁴³ R. Brigati, *Il giusto a chi va. Filosofia del merito e della meritocrazia*, cit., p. 16.

²⁴⁴ *Ibidem*.

²⁴⁵ *Ibidem*.

²⁴⁶ *Ivi*, p. 17.

e devono rientrare nell'elenco e che non sono del tutto sinonimi di quelli citati sopra: eccellenza, valore, virtù, dignità o pregio²⁴⁷. Il quesito e l'incertezza di queste qualità è comprendere se siano qualità intrinseche dell'individuo, e di conseguenza oggettive e misurabili o se risiedono «nell'occhio di chi guarda»²⁴⁸. Se dovessimo assurgerle a qualità proprie della persona, come fossero doti naturali, queste andrebbero a qualificare una persona nel suo *unicum* o andrebbero a delineare come meritevole sono un lato della persona? O sono da considerare invece meritevoli le azioni che l'individuo compie? «Contano di più i meriti che ci si può aspettare o quelli già acquisiti? Stiamo parlando di un talento come potenzialità di fare, o di una qualità già espressa in un insieme di frutti tangibili, cioè in sostanza oggettiva in un lavoro, in un prodotto, in un risultato?»²⁴⁹.

Se l'interrogativo a chi attribuire il merito presenta delle ambiguità oggettive sul piano pratico e morale, che ci impongono di uscire dalla visione comune secondo la quale “il merito va ai meritevoli”, non scevra di altrettanti interrogativi, si presenta poi la domanda “chi attribuisce il merito?”. La questione del merito è intrinsecamente complessa e ambigua. Il concetto di “merito” non è statico né universalmente definibile; esso varia in base a contesti culturali, sociali, ed economici. Nell'ambito educativo, questa complessità è amplificata dalla diversità degli studenti e delle circostanze individuali che influenzano le loro performance e potenzialità. Per superare la visione comune e semplicistica del “merito ai meritevoli”, è necessario adottare una prospettiva più olistica e contestuale. Il merito deve essere visto non solo come il riconoscimento dei risultati scolastici, ma anche come l'insieme di impegno, perseveranza e circostanze socio-economiche.

Se anche si riuscisse, alla luce di quanto sopra, delineare “colui che merita”, chi si potrebbe delegare di un'azione, un intento, così coraggioso e ardito come quello di conferire il merito a qualcuno? ²⁵⁰. Attribuire il merito è un compito complesso che richiede una profonda comprensione delle diverse dimensioni del merito stesso. La responsabilità di conferire il merito dovrebbe essere il risultato di un processo collettivo e che riesca a tener conto di varie aspetti, come sopra menzionato.

Il rischio profondo in cui si incorre è che accanto a una gerarchizzazione per censo, ricchezza e potere, che aspramente criticano coloro che sostengono un'applicazione

²⁴⁷ *Ibidem*.

²⁴⁸ *Ibidem*.

²⁴⁹ *Ibidem*.

²⁵⁰ F. Barbera, *Persona e merito: per una critica della ragione meritocratica*, in «Persona. Periodo internazionale di studi e dibattito», cit., p. 67.

ortodossa del paradigma meritocratico, è che se ne formi un'altra composta da una nuova classe sociale, quella dei "meritevoli", una variante del darwinismo sociale in cui si immagina una società retta in ogni ambito dai più intelligenti e preparati²⁵¹.

Uno scenario simile era già stato predetto da Michael Young²⁵². Come delineato precedentemente, l'autore ci presenta una società supposta e paradossale, la quale è strutturata secondo una selezione al pari di quella darwiniana, basata non più sulla sopravvivenza ma su chi mostra un certo grado di intelligenza e delle doti personali misurabili sin dai primi anni scolastici²⁵³. Secondo questo principio ipotetico, afferma l'autore, l'istruzione non viene più impartita a tutti indistintamente, ma differenziata secondo livelli di intelligenza e di capacità. È così quindi che il privilegio per nascita viene sostituito da un'aristocrazia dell'ingegno²⁵⁴.

Si ipotizzi allora di vivere in una società nella quale il merito funga da giudice sociale, ovvero attribuisce a ciascuno il suo status in base alle sue capacità; se la stessa società la immaginiamo poi piramidale²⁵⁵ dove i più si trovano nei gradini più bassi perché privi di talenti considerati "meritevoli", rispetto a coloro che invece risiedono nei vertici, la credenza che le capacità personali siano il fattore chiave che determini la posizione nella scala sociale è così radicata che si tende per istinto a giudicare il merito e il valore della persona, le sue capacità personali e la sua intelligenza solo in base alla posizione che occupa all'interno della scala sociale. Questo poi non influenzerebbe solo la considerazione che gli altri attribuiscono, ma anche il modo in cui le persone considerano sé stesse. Accade allora che chi si trova nel vertice crede di risiedervi perché naturalmente dotato, esattamente come chi si trova alla base ritiene che la sua posizione rifletta una mera mancanza di capacità.

All'interno di questo scenario è necessario considerare due fattori determinanti che frequentemente sfuggono all'attenzione nel discorso sulla relazione tra capacità individuali e status sociale. Il primo di questi fattori è l'elemento aleatorio, o il ruolo del

²⁵¹ *Ibidem*.

²⁵² In questa opera, presentata nel primo capitolo, Young presenta per la prima volta nel dibattito sociale la parola "meritocrazia".

²⁵³ Già qui è ben comprensibile il perché questa società può essere definita "paradossale", nonostante nel 1958, anno della prima edizione del libro, Young non era ancora a conoscenza degli studi e delle ricerche effettuate sui bambini provenienti da differenti classi sociali e di quanto questo incidesse sul loro sviluppo cognitivo, come visto nelle pagine precedenti.

²⁵⁴ *Ibidem*.

²⁵⁵ Pickett K., Wilkinson R., *L'equilibrio dell'anima: perché l'uguaglianza ci farebbe vivere meglio*, cit. p. 189.

caso. È indiscutibile che gli eventi della vita sono spesso modellati da circostanze imprevedibili, le quali possono esercitare un'influenza notevole sulle traiettorie di vita di ciascuno. Questa variabile, spesso sottovalutata, introduce un livello di incertezza che sfida la nozione di un percorso lineare e prevedibile verso il successo o il fallimento basato esclusivamente sulle capacità innate o acquisite. Il secondo fattore, di natura più strutturale, riguarda la dinamica inversa esistente tra capacità personali e status sociale. Contrariamente all'ipotesi convenzionale che vede il talento come determinante primario della posizione sociale di un individuo, emerge una realtà più complessa e stratificata. In questa prospettiva, è la posizione sociale a influenzare in modo significativo le opportunità disponibili per lo sviluppo delle capacità, degli interessi e dei talenti, specialmente nei primi anni di vita. Questo meccanismo di retroazione, dove la posizione sociale preesistente condiziona le opportunità di sviluppo individuale, sottolinea un'interdipendenza critica tra contesto socio-economico e potenziale umano.

Questa interdipendenza rivela come le condizioni di partenza, spesso determinate da fattori socio-economici e culturali, possano prefigurare e in alcuni casi limitare il potenziale di sviluppo personale. La comprensione di questo meccanismo richiede un'analisi olistica che integri le dimensioni socio-economiche, sociali e culturali, al fine di delineare un quadro più accurato delle dinamiche che governano la relazione tra talento individuale e successo sociale. In questo contesto, diventa cruciale interrogarsi sulla validità delle politiche e delle pratiche sociali che presuppongono una parità di opportunità iniziale, ignorando le disparità strutturali che possono influenzare in modo significativo le traiettorie di vita di ciascuno²⁵⁶.

Negli ultimi anni, il dibattito attorno ai concetti di merito e meritocrazia, come principi regolatori dell'ordine sociale, in ambito economico, scolastico e anche medico, si è intensificato²⁵⁷. Da un lato, il sistema meritocratico può sembrare attraente per molti

²⁵⁶ *Ibidem*.

²⁵⁷ Di meritocrazia si è parlato in svariati ambiti scientifici e con prospettive molto differenti tra di loro, solo per darne un esempio *ex multis*, si è parlato di meritocrazia in ambito lavorativo ed economico: L. Codono, G. Galli, *Crescita economica e meritocrazia. Perché l'Italia spreca i suoi talenti e non cresce*, Il.

perché offre apparentemente un modo equo per giustificare e rappresentare la mobilità sociale e la distribuzione sociale. A differenza dei privilegi di classe del passato, il principio del merito personale ci permetterebbe di riconoscere ogni soggetto secondo il suo specifico, autonomo contributo. D'altro canto, molte voci²⁵⁸ sostengono che ci sono numerosi fattori (biologici e sociali) che influenzano i risultati delle nostre azioni, facendo sì che, di volta in volta, coloro che ottengono di più non hanno necessariamente più merito, ma semplicemente più vantaggi. Secondo questi autori, ciò che il soggetto raggiunge è sempre il risultato di numerose circostanze che sfuggono al suo controllo, inclusa l'educazione ricevuta in casa e a scuola, la valutazione positiva da parte di una data società di certe attività e il suo appartenere ad essa, le risorse economiche a sua disposizione, ecc. Questo tipo di critica non è in definitiva contraria all'idea di merito in sé, né al suo riconoscimento come qualcosa di giusto e utile. Al contrario, gli argomenti sostenuti da questi autori sono spesso compatibili con l'idea che le azioni di un dato soggetto possano essere più meritorie delle azioni di un'altra persona, e sono compatibili con l'idea che a un dato soggetto dovrebbe essere riconosciuto più merito (almeno in qualche forma) rispetto a un altro se le sue azioni sono più meritorie²⁵⁹. Invece, ciò che

Mulino, Bologna 2022; G. Da Empoli, *La guerra del talento. Meritocrazia e mobilità nella nuova economia*, Marsilio, Venezia 2000; S. Stefini, *La governance meritocratica. Storie di talento e d'impresa sostenibile*, Guerini e Associati, Milano 2022; Abravanel R., *Aristocrazia 2.0. Una nuova élite per salvare l'Italia*, Solferino Libri, Milano 2021; ne hanno parlato filosofi come: M. J. Sandel, *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Feltrinelli, Milano 2021, Trad. ita. di Corrado Del Bò ed Eleonora Marchiafava; R. Brigati, *Il giusto a chi va. Filosofia del merito e della meritocrazia*, Il Mulino, Bologna 2015; M. Santambrogio, *Il complotto contro il merito*, Editori Laterza, Bari 2021; ma anche in ambito medico K. Pickett, R. Wilkinson, *L'equilibrio dell'anima: perché l'uguaglianza ci farebbe vivere meglio*, Feltrinelli Editore, Milano 2019

²⁵⁸ J. Littler, *Against meritocracy: culture, power and myths of mobility*, Routledge, New York 2018; D. Markovits, *The meritocracy trap: how America's foundational myth feeds inequality, dismantles the Middle Class, and devours the Elite*, cit.; S. J. McNamee, R.K. Jr. Miller, *The Meritocracy myth* (2nd ed.), Rowman & Littlefield Publishers, Lanham 2009; M. J. Sandel, *The tyranny of Merit: what's become of the Common Good?*, Farrar, Straus and Giroux, New York 2020.

²⁵⁹ Una notevole eccezione è rappresentata da Rawls (J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano 1991, p. 312, trad. ita di Ugo Santini), che considera il merito stesso come il risultato di diversi fattori estranei al soggetto stesso. Per lui, quindi, il riconoscimento delle persone in base al loro merito implica una disuguaglianza ingiustificata, tale per cui il merito non può essere assunto come principio giusto nel processo di regolazione della distribuzione e della mobilità sociale. Rawls arriverà a scartare la teoria del *suum cuique* per due ordini di motivi: il primo secondo il quale le eccellenze non esistono di per sé ma lo diventano, non è possibile individuare universalmente se un individuo o un'azione sia meritevole fin dal principio, ma i parametri di valutazione sono stabili dalla società *ex ante* o *ex post* mediamente istituzioni che svolgono il solo ruolo di erogazione delle ricompense; il secondo motivo verte attorno all'idea che non tutte le forme di eccellenza possono essere accessibili a tutti, e quindi è sbagliato a priori definirle giuste o ingiuste: le eccellenze non sono necessariamente meriti. Una risposta interessante all'approccio di Rawls si trova in Milne (H. Milne, *Desert, Effort and Equality*, in «Journal of Applied Philosophy», 3(2), 1986. pp. 235–243.), che si esprime a favore della possibilità di sviluppare una versione egualitaria del principio

questi autori criticano è, da un lato, il modo in cui il merito è socialmente compreso e valutato nella nostra società, sostenendo che il merito è spesso concepito e misurato secondo criteri che sono indipendenti rispetto al soggetto stesso, il che potrebbe rendere il principio del merito una regola piuttosto ingiusta. Un aspetto fondamentale del dibattito ruota attorno alla comprensione sociale della parola “merito”, che spesso viene impiegata con significati diversi, non tutti compatibili tra loro. Più concretamente, alcuni di questi significati corrispondono alle nozioni di “talento” e/o “successo”. Non si intende rivendicare il merito come principio assoluto sugli altri due, ma piuttosto sostenere che non dovrebbero essere confusi. Confondere queste realtà e limitare il riconoscimento del soggetto a solo una di esse (o addirittura a tutte e tre) risulterebbe riduttivo.

2.2 Il talento come un valore (non di merito)

La definizione di “talento” è tutt’altro che priva di controversie²⁶⁰. Con il termine “talento” si intende, comunemente, la capacità del soggetto di eseguire qualche attività ad un livello superiore alla media, grazie ad una particolare conoscenza, abilità, tratto della personalità, ecc. In questo senso, e a prima vista, il talento sembra opposto alla definizione di merito che si è delineato sopra. Mentre il merito è proporzionale allo sforzo che il soggetto deve mettere nell’azione, il talento è inversamente proporzionale ad esso: maggiore è il talento della persona coinvolta nell’attività, più facile è per lei portarla a termine²⁶¹. Tuttavia, è necessario qui differenziare tra due tipi di talento. Il primo tipo, il

di desert (inteso proprio in termini di sforzo, well-being desert theory). Milne critica il principio meritocratico, che spesso giustifica grandi disuguaglianze basate su fattori considerati moralmente arbitrari come il talento o il successo. Invece, propone una versione egalitaria della teoria del merito focalizzata sullo sforzo piuttosto che sul risultato. Questo approccio mira a raggiungere livelli di benessere uguali, piuttosto che premiare semplicemente le doti naturali o i successi. L’argomento di Milne si concentra sull’idea che, mentre gli individui non sono responsabili dei loro talenti, sono responsabili dei loro sforzi. Sostiene che lo sforzo, come criterio di merito, è giustificabile poiché è nella capacità della maggior parte delle persone fare uno sforzo se scelgono di farlo. Quindi, mentre Rawls sostiene che la capacità di impegnarsi in ciò che conta come attività meritevole è moralmente arbitraria, sostenendo che nessuno merita le proprie doti naturali più della propria posizione iniziale nella società, Milne, tuttavia, sostiene che lo sforzo è un tipo speciale di abilità che quasi tutti possiedono e, quindi, può formare una base giusta per il merito.

²⁶⁰ E. Gallardo-Gallardo, N. Dries, T.F. González-Cruz, *What is the meaning of ‘talent’ in the world of work?*, in «Human Resource Management Review», 2013, 23(4), 290–300; C.M. Robb, *Talent dispositionalism*, cit.

²⁶¹ *Ibidem*.

“talento naturale”, si riferisce alla capacità innata di un soggetto di eseguire una determinata attività. Il talento così inteso è in diretta opposizione all’idea di merito, poiché l’individuo non è attivamente coinvolto nell’acquisizione del talento e quindi manca del valore di una condotta autonoma e che richieda qualche tipo di sforzo, dato un particolare risultato, e ipotizzando l’effetto della fortuna e altri fattori esterni, la quantità di merito del soggetto è considerata inversamente proporzionale alla sua abilità naturale nell’eseguire l’attività²⁶². Ad esempio, qualcuno che, per via genetica, ha una capacità pronunciata per l’atletica e ottiene un buon risultato in una gara sarà considerato meno meritevole di un altro soggetto che ottiene lo stesso risultato nonostante possieda una capacità genetica inferiore. Così, il talento naturale e il merito sono due fenomeni diversi, in qualche modo opposti.

Come sostiene Sandel²⁶³, i problemi sorgono quando il talento naturale viene considerato equivalente al merito. Se il talento naturale è considerato equivalente al merito, perdiamo di vista la sua condizione di dono (non auto-attribuito); «se è vero che la loro [degli studenti che accedono ai college della Ivy League] ammissione riflette dedizione e duro lavoro, in realtà non si può dire che sia soltanto grazie al proprio agire. Cosa dire dei genitori e degli insegnanti che li hanno aiutati nel loro percorso? Del talento e delle doti che non sono soltanto opera loro? E della fortuna di vivere in una società che coltiva e premia i talenti che a loro è capitato di avere?»²⁶⁴. Il talento rappresenta le capacità innate o le doti naturali di un individuo, mentre il merito è il riconoscimento del valore di queste capacità quando vengono messe in atto attraverso lo sforzo, il lavoro e la dedizione. La meritocrazia, nel tentativo di premiare il merito, rischia di confondere ingiustamente queste due nozioni, attribuendo il successo unicamente alle azioni e alle scelte individuali, senza considerare il contesto più ampio di opportunità, supporto e fortuna che contribuisce significativamente ai risultati ottenuti.

Il talento, essendo una dote naturale, non è qualcosa che un individuo può scegliere o guadagnare; è piuttosto un “dono” che varia significativamente tra le persone. Questa variazione, però, non dovrebbe rappresentare una base per il valore morale o il riconoscimento sociale, dato che il talento, di per sé, non è meritorio.

²⁶² R. Brigati, *Il giusto a chi va. Filosofia del merito e della meritocrazia*, cit., p. 13.

²⁶³ M.J. Sandel, *The case against perfection: ethics in the age of genetic engineering*, Cambridge University Press, Cambridge 2007; Id., *The tyranny of Merit: what's become of the Common Good?*, Straus and Giroux, New York 2020.

²⁶⁴ M.J. Sandel, *La tirannia del merito*, cit. p. 20.

Il merito, d'altra parte, riguarda come un individuo utilizza i suoi talenti e le sue capacità. È qui che entra in gioco la nozione di sforzo personale. Quando un talento viene sviluppato attraverso il duro lavoro, impegno e anche fortuna, può trasformarsi in merito. Tuttavia, il supporto da parte della famiglia, degli insegnanti, e il contesto socio-economico giocano ruoli cruciali nel permettere o limitare la realizzazione di tale potenziale. La meritocrazia, secondo la critica di Sandel, tende a ignorare l'influenza di questi fattori esterni, attribuendo il successo esclusivamente al merito individuale. Questo non solo genera una falsa percezione di superiorità tra i "vincitori", ma anche sentimenti di umiliazione e risentimento tra i "perdenti", alimentando divisioni sociali e incomprensioni.

«Tra i vincitori, produce tracotanza; tra i perdenti, umiliazione e risentimento. [...] L'idea che il sistema premi il talento e il duro lavoro incoraggia i vincitori a considerare il proprio successo come risultato delle proprie azioni, una misura della propria virtù, e a guardare dall'alto in basso quanti sono meno fortunati di loro. La tracotanza meritocratica riflette la tendenza dei vincitori a godere troppo del proprio successo, dimenticandosi della fortuna e della buona sorte che li ha aiutati nel proprio cammino»²⁶⁵. Sandel sottolinea inoltre che una società veramente giusta non può basarsi unicamente su principi meritocratici che ignorano le disuguaglianze di partenza e sopravvalutano l'autonomia individuale rispetto al contesto collettivo. La consapevolezza della fortuna e del contributo altrui nel proprio percorso è fondamentale per coltivare un senso di umiltà e solidarietà, piuttosto che tracotanza e disprezzo.

La meritorietà, come alternativa alla meritocrazia tradizionale, riconosce che ogni persona possiede un insieme unico di talenti e potenzialità. L'obiettivo principale della meritorietà è creare le condizioni necessarie affinché queste potenzialità possano essere espresse e valorizzate in modo equo. Questo approccio non si limita semplicemente a premiare i risultati finali raggiunti dagli individui. Differisce dalla meritocrazia in quanto si focalizza maggiormente sulla valorizzazione dell'intero processo di crescita e sviluppo personale. Inoltre, sottolinea l'importanza del contesto e del supporto collettivo nel permettere a ciascun individuo di realizzare il proprio potenziale. La meritorietà riconosce che il successo di un individuo non dipende solo dalle sue capacità innate o dal suo impegno, ma anche dalle opportunità e dal supporto che riceve dall'ambiente circostante.

²⁶⁵ *Ivi* p. 192.

La critica alla meritocrazia espressa da Sandel invita, quindi, a una riflessione più ampia sui valori che promuoviamo come società e sulle politiche che adottiamo per realizzarli. Riconoscere che il successo è il risultato di una combinazione di sforzo personale, talento, opportunità e fortuna può aiutarci a costruire sistemi più equi e inclusivi, dove il valore di ogni individuo è riconosciuto non solo per i suoi successi, ma per il suo potenziale di contribuire alla comunità in modi significativi e diversificati.

Il secondo tipo di talento si riferisce al “talento acquisito o sviluppato”. La distinzione con il merito è meno evidente con questo tipo, poiché qui la capacità di eseguire una determinata attività è spesso il risultato, almeno in parte, dello sforzo del soggetto nell’acquisire una certa competenza²⁶⁶. Per esempio, un chirurgo che esegue un intervento di chirurgia cardiaca richiede certi fattori biologici e sociali che contribuiscono alla sua capacità di eseguire il compito. Questi includono avere mani ferme, l’opportunità di frequentare la scuola di medicina, ecc. Tuttavia, è innegabile che il chirurgo debba anche impiegare un grande sforzo nello sviluppare il suo talento naturale; deve cogliere l’opportunità concessagli dal suo contesto socio-storico. Quindi, qui troviamo una miscela di talento naturale e fortuna (sotto forma di una situazione socioeconomica favorevole o contesto storico, per citarne alcuni) e merito personale²⁶⁷. Il talento acquisito è il risultato positivo di un processo relativamente lungo e oneroso che il soggetto intraprende.

Una notevole quantità di critiche rivolte al nostro sistema contemporaneo, si concentra da un lato sul fatto che il merito è spesso valutato in base ai risultati dell’azione (cioè, successi o fallimenti correlati), dall’altro nella difficoltà di riconoscere i singoli talenti di ciascuno. Ancora una volta, il problema è che tali risultati sono influenzati da numerosi fattori che sono al di fuori del merito e del controllo della persona²⁶⁸, dalla fortuna al contesto familiare e sociale, alle risorse economiche disponibili, all’istruzione, ecc. Quindi, un legittimo sistema meritocratico non dovrebbe giudicare il merito (solo) sulla base dei risultati ottenuti.

²⁶⁶ H. Von Kriegstein, *On Being Difficult: Towards an Account of the Nature of Difficulty*, in «Philosophical Studies», 2019, 176(1), pp. 45-64.

²⁶⁷ M.C. Meyers, M. van Woerkom, N. Dries, *Talent - innate or acquired? Theoretical considerations and their implications for talent management*, in «Human Resource Management Review», 2013, 23(4), p. 313.

²⁶⁸ H. Elmgren, *Recognition and the ideology of merit*, in «Studies in Social & Political Thought», 25, 2015. pp. 152-173; J. Littler, *Against meritocracy: culture, power and myths of mobility*, cit.; M.J. Sandel, *The tyranny of Merit: what's become of the Common Good?*, cit.; M. Young, *The rise of the meritocracy*, cit.

In tal senso, sia che si parli di eccellenza personale come manifestazione di un talento innato o di virtù morali quali perseveranza, dedizione e temperanza, si sollevano interrogativi fondamentali nel contesto pedagogico. Il merito, in questo ambito, non può prescindere da un'analisi critica che consideri la complessità dell'approccio educativo. La centralità dell'individuo, con le sue unicità e potenzialità, richiede un'attenzione particolare verso un approccio valutativo che superi la semplice misurazione di conoscenze e abilità tecniche. In questo contesto, la figura, per esempio, dell'educatore, inteso come colui che compie l'azione educativa, che contribuisce nel percorso di crescita dell'educando, assume un ruolo di primo piano, incarnando la necessità di un'acuta consapevolezza nei confronti dei criteri adottati, che dovrebbero trascendere gli schemi convenzionali per abbracciare una valutazione più olistica e personalizzata²⁶⁹.

Il contesto di apprendimento e sviluppo, dunque, si configura come un ambiente dinamico di incontri, scoperte e sfide, cruciale per il percorso di crescita personale. La durata significativa di questo percorso, che spesso si estende per anni formativi fondamentali, richiede un'attenzione etica, sociale e personale costante, per assicurare che contribuisca in modo sostanziale all'evoluzione della persona e alla valorizzazione dei suoi talenti.

Pertanto, è vitale che ogni ambiente dedicato all'apprendimento e allo sviluppo personale si presenti come un terreno fertile per la coltivazione della meritorietà. Diventa imprescindibile promuovere lo sviluppo delle qualità uniche di ogni individuo e rafforzare le loro capacità intellettuali, relazionali ed emotive, attraverso un processo educativo che sia olistico, al fine di preparare l'individuo a un'espressione piena e autentica del proprio essere nel mondo²⁷⁰.

2.3 Diverse prospettive per determinare il talento, il merito e i risultati ottenuti

È possibile affermare che il criterio adottato per determinare il merito sia intrinsecamente

²⁶⁹ E. Damiano, *L'insegnante etico saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi 2007.

²⁷⁰ G. Bertagna, *Dal punto di vista della pedagogia: ha ancora senso parlare di meritocrazia?*, in Soresi S. (a cura di), *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*, Studium, Roma 2021.

soggettivo e che la sua misurazione non sia relativa ma assoluta. Ciò implica l'assenza di un parametro standardizzato e universalmente accettato per la quantificazione del merito. In altre parole, la valenza meritoria di un'azione è suscettibile di variazioni in funzione dell'identità dell'agente che la realizza. In questo contesto, il merito assegnato alle azioni di ciascuno non subisce l'influenza del merito intrinseco delle azioni compiute da altri soggetti. Piuttosto, esso viene valutato in maniera autonoma, considerando le circostanze particolari e uniche che caratterizzano il vissuto di ogni singola persona. Tale approccio sottolinea l'importanza di una valutazione del merito che tenga in considerazione la diversità delle esperienze e delle capacità personali²⁷¹ Per quanto riguarda il talento, il criterio è diverso in questo caso. Infatti, come già menzionato, talento è usato nel linguaggio comune per indicare un'abilità speciale posseduta da qualcuno, e quindi comporta tre differenze rilevanti rispetto al merito. Primo, come capacità di fare qualcosa, il talento non è tanto prezioso di per sé, ma piuttosto per quello che permette di fare, cioè, basato sulla sua connessione (potenziale) con il successo²⁷². Il talento di per sé ha sempre un valore di utilità poiché è prezioso solo finché facilita l'esecuzione e la riuscita di un'attività particolare. Inoltre, il talento è considerato tale solo in termini comparativi, ossia, qualcuno è talentuoso solo se ha una maggiore facilità o abilità rispetto alla media. Di conseguenza, e contrariamente a quanto abbiamo visto per il merito, qui il criterio di valutazione non è né personale né assoluto. Da un lato, esiste uno standard 'oggettivo' valido per tutti, vale a dire, il livello medio di abilità delle persone nel compiere l'attività corrispondente. Così, ad esempio, la vista è raramente considerata un talento, dal momento che la maggior parte delle persone possiede naturalmente questa capacità; solo un livello particolarmente eccezionale di acutezza visiva è considerato un talento. In questo senso, il talento viene misurato in base al livello medio di abilità delle persone. Dall'altro, non solo questo standard (la media) non è personale, ma non è nemmeno assoluto, bensì è comparativo e può aumentare o diminuire. Se il livello medio di abilità aumenta (per esempio, come effetto di un ambiente competitivo pressante) i requisiti necessari perché tale capacità sia considerata un talento prezioso aumentano anch'essi. Questa situazione si verifica attualmente, per esempio, con i cittadini occidentali e il continuo aumento dei loro livelli di istruzione e formazione, che porta a

²⁷¹ G. Bradford, *Achievement*, in H. LaFollette (Ed.), *International Encyclopedia of Ethics*, Wiley, New Jersey 2018.

²⁷² G. Bradford, *Knowledge, achievement, and Manifestation*, in «Erkenntnis», 80, 2015, p. 104-105.

quello che viene chiamato “credential inflation”, letteralmente “inflazione delle qualifiche”²⁷³. Questo fenomeno fa sì che ogni livello di qualifica diventi sempre meno significativo, poiché il grado di competenza necessario per essere considerati un “talento di valore” (acquisito) sta aumentando progressivamente²⁷⁴.

La terza differenza tra talento e merito consiste nel fatto che il primo dipende da fattori che non sono sotto il controllo del soggetto, il quale, a sua volta, ha un impatto limitato sul processo. Egli vive in balia dei doni che la natura gli concede e/o le attività che sono considerate di valore in una data società in un determinato periodo storico²⁷⁵. Il fatto che la libertà personale qui abbia poco o nessun ruolo è particolarmente significativo nel caso del talento naturale, la cui acquisizione non è affatto un prodotto della propria volontà o dei propri sforzi. Ciò nonostante, come già accennato, i talenti acquisiti consistono in abilità che possono essere considerate al tempo stesso realizzazioni compiute grazie a una condotta più o meno meritoria e attraverso un processo di apprendimento più o meno esigente. Quindi, in questo caso, è importante una distinzione: quando visti come capacità, il talento acquisito e il suo riconoscimento rientrano nel criterio spiegato sopra (cioè, tale talento non è prezioso di per sé, ma piuttosto è valutato in termini comparativi); quando considerato un risultato o un’acquisizione meritoria, detto criterio corrisponde a ciascuno di questi due fenomeni. Ciò conduce al criterio per riconoscere i risultati, che è l’ultimo elemento del trio merito-talento-risultato. Quest’ultimo fenomeno è forse il più complesso da stabilire poiché dipende dalla nostra idea di successo. Di conseguenza, le circostanze cambiano sostanzialmente il criterio di valutazione, che può essere personale e assoluto, o piuttosto oggettivo e comparativo²⁷⁶. La definizione correlata di successo influenza anche il maggiore o minore controllo che l’individuo ha sul risultato. Se il semplice atto di studiare è considerato un successo in sé, allora il soggetto avrà più controllo. Invece, se il successo è identificato con l’ottenimento di un particolare voto, allora fattori più esterni avranno un impatto (la complessità del test, la concentrazione dello studente il giorno dell’esame, ecc.). La questione, quindi, riguarda la definizione di

²⁷³ R. Collins, *The end of middle-class work: no more escapes*, in *Does Capitalism Have a Future?*, a cura di I. Wallerstein, R. Collins, M. Michael, et. Al., Oxford University Press, Oxford 2013, pp. 37-69, specialmente pp. 51 e seguenti.

²⁷⁴ Cfr. S.R. Clavero, *Overqualification as Misrecognition*, in «Humanities and Social Sciences Communications», vol. 8, no. 102, 2021.

²⁷⁵ M. J. Sandel, *The Tyranny of Merit: What’s Become of the Common Good?*, cit. pp. 122-123.

²⁷⁶ S.R. Clavero García, *The Idea of Merit: Delineation and Challenges*, cit.

successo attualmente protagonista nel discorso meritocratico. Tale definizione è spesso legata al “trionfo” in ambienti competitivi; di conseguenza, la difficoltà che questi risultati comportano viene valutata in termini comparativi. A sua volta, questo favorisce di solito molti ostacoli esterni, che non sono sotto il controllo del soggetto, ma che hanno comunque un impatto decisivo sull’esito di un’azione e sulla sua considerazione come successo/realizzazione. Date queste influenze esterne, il successo è in definitiva uno standard eteronomo per valutare l’azione del soggetto. Tuttavia, è chiaro che la definizione socialmente egemonica di successo non è omogenea, né è l’unica, poiché persone o gruppi diversi possono avere una varietà di definizioni²⁷⁷.

Nel corso di questa sezione, si è evidenziata la necessità di stabilire una distinzione tra i concetti di talento e merito. Questi termini, pur essendo frequentemente utilizzati in maniera interscambiabile, incarnano realtà distinte, ciascuna soggetta a criteri di riconoscimento propri e unici. La mancata distinzione o l’erronea equiparazione tra questi termini può condurre a conseguenze problematiche e a manifestazioni di ingiustizia. Parimenti, si rivela problematico il tentativo di fondare un sistema meritocratico esclusivamente sul merito, inteso come azione volontaria e orientata verso il bene comune. Si procede, pertanto, nel paragrafo successivo, a un’analisi sintetica dei fattori che contribuiscono a rendere il principio del merito problematico e che inducono a una confusione tra merito, talento e risultato/successo²⁷⁸.

Tra questi fattori, come si vedrà, si annovera la tendenza a sovrastimare il ruolo dell’agente nel raggiungimento del successo, trascurando l’influenza di fattori esterni quali il contesto socio-economico, le opportunità educative e la componente aleatoria della fortuna. In aggiunta, si presenta la problematica di quantificare lo sforzo e l’impegno personale, elementi intrinsecamente soggettivi e variabili, che sfuggono a una valutazione oggettiva e univoca.

Un ulteriore aspetto critico è rappresentato dalla tendenza a interpretare il successo come un indicatore inconfutabile del merito, ignorando che il successo può essere il frutto di una concatenazione di fattori fortuiti o di vantaggi non meritati. Questa prospettiva rischia di generare un sistema in cui il successo è premiato a prescindere dal reale merito,

²⁷⁷ J. von Platz, *The Principle of Merit and the capital-labour split*, in «Economics and Philosophy», 38(1), 2022, pp. 1–23.

²⁷⁸ M. Hunter, *Inviting School Success*, in «Journal of invitational theory and practice», Vol. 13, 2022, pp. 8-15.

alimentando disparità e ingiustizie²⁷⁹. La confusione tra talento e merito si rivela particolarmente insidiosa. Mentre il talento può essere inteso come un dono innato o una predisposizione naturale, il merito implica un elemento di scelta consapevole e di sforzo personale. La sovra valutazione del talento naturale può condurre a una sottovalutazione dell'importanza dell'impegno personale e dello sviluppo delle capacità individuali. Infine, la principale sfida nel distinguere tra questi concetti risiede nella loro interdipendenza e nell'influenza reciproca che esercitano. Il talento può agevolare il raggiungimento del successo, ma senza un impegno consapevole e finalizzato, il suo potenziale potrebbe non essere pienamente realizzato. Analogamente, il merito, in assenza di un riconoscimento del successo, può rimanere inosservato o sottovalutato.

2.4 Le sfide e le contraddizioni del concetto di merito

Si è esplorato fino a questo punto il significato di “merito”, distinguendolo da quello di “talento” e “successo”, mostrando come ciascuno risponde a diversi criteri di significato. Risulta quindi necessario anche analizzare i problemi associati all'idea stessa di merito e perché spesso viene confuso con le altre due nozioni (ovvero, perché il discorso meritocratico confonde spesso il merito con talento o successo). Va notato che, come già dichiarato in precedenza, il talento acquisito è effettivamente il risultato di un insieme di tre, ma, al di là di questo²⁸⁰, si può ipotizzare che ci siano almeno quattro fattori che rendono problematico il principio di merito e/o favoriscono la tendenza a considerare talento e successo come merito²⁸¹.

Il discorso contemporaneo sulla meritocrazia tende a confondere indiscriminatamente queste definizioni di merito. Nel tentativo di ricostruire queste distinzioni, si farà nuovamente riferimento ai concetti di *desert* e *merit*, enunciati in precedenza. Tale

²⁷⁹ J. Littler, *Against Meritocracy: Culture, Power and Myths of Mobility*, cit., cap. 4.

²⁸⁰ M. J. Sandel, *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?*, cit., pp. 13-14.

²⁸¹ S. R. Clavero García, *The Idea of Merit: Delineation and Challenges*, cit.; T. Mulligan, *Justice and the Meritocratic State*, Routledge, UK 2018; J. von Platz, *The Principle of Merit and the Capital-Labour Split*, in «*Economics and Philosophy*», 38(1), pp. 1–23, 2022; H. C. Schmidt & C. Busch, *Can the Goals of the Frankfurt School be Achieved by a Theory of Recognition?*, in «*The Philosophy of Recognition: Historical and Contemporary Perspectives*», a cura di H.-C. Schmidt am Busch & C. Zurn, Lexington Books, 2010. pp. 257–283, p. 262 ss.

confusione può essere ricondotta a una falsa equivalenza tra *merit* e *desert*. Infatti, merito (nel senso spiegato sopra) implica che il soggetto ha guadagnato il riconoscimento basato sullo sforzo o sul sacrificio personale che ha liberamente investito in un'azione orientata al bene. In contrasto, il termine “desert” si riferisce a un concetto molto più ampio che indica ogni forma di riconoscimento che il soggetto può giustamente richiedere, a prescindere dal motivo che giustifica tale richiesta (cioè, indipendentemente dal fatto che il soggetto l'abbia guadagnato con il suo comportamento e in che modo lo abbia fatto)²⁸². Secondo, la parte dell'azione che viene percepita più chiaramente dall'esterno è il suo risultato, mentre lo sforzo che essa comporta può essere dedotto solo in modo comparativo o attraverso indizi. Misurare accuratamente tale sforzo richiede una conoscenza della persona e del processo che è possibile (e, anche allora, solo in una certa misura) solo in particolari sfere sociali, come la famiglia. Al contrario, lo stesso non può essere applicato ad altre sfere sociali. Senza un contatto personale stretto, mancano i riferimenti che impediscono di valutare accuratamente se vi sia merito o meno, e in che misura. Così, molte interazioni nella società civile non offrono alcuna possibilità di misurare giustamente quanto di un'azione possa essere ricondotto allo sforzo autonomo del soggetto, e quanto invece sia il risultato della fortuna, di circostanze biologiche o sociali, ecc²⁸³. Data questa problematica, in questo tipo di interazione, il risultato/successo raggiunto è spesso preso come punto di riferimento per misurare il merito. Questa è però rischia di rivelarsi come una strategia inadeguata, dato che “merito” e “realizzazione/successo” seguono criteri diversi, come visto precedentemente.. Quindi, detti metodi standardizzati di valutazione potrebbero misurare il successo (a seconda della definizione dominante di “successo” in una determinata società e in un determinato periodo storico), ma non il merito. Infatti, la storia della loro creazione e sviluppo mostra come, in quanto prodotto culturale, questi metodi siano spesso lontani dall'essere un criterio oggettivo per misurare il merito degli studenti²⁸⁴. Sono piuttosto mezzi per riprodurre il capitale culturale ed economico e, di conseguenza, per la divisione di

²⁸² S. Olsaretti (Ed.), *Desert and Justice*, Oxford University Press, Oxford 2003.

²⁸³ S. J. McNamee, R. K. Miller Jr., *The Meritocracy Myth* (2nd ed.), Rowman & Littlefield Publishers, Lanham 2009, p. 43 ss.

²⁸⁴ J. Carson, *The Measure of Merit*, in *Paper Knowledge. Toward a Media History of Documents*, Princeton University Press, New Jersey 2007; G. M. Walton, S. J. Spencer & S. Erman, *Affirmative Meritocracy*, in «Social Issues and Policy Review», 7(1), pp. 1–35, 2013.

classe²⁸⁵. Ad esempio, le risorse socioeconomiche di un soggetto (o della sua famiglia) le permettono di prepararsi meglio agli esami di ingresso universitari, ai colloqui di lavoro, alle borse di studio sportive, ecc. Quindi, ottenere un dato risultato nei test standardizzati non è un ritratto accurato del merito.

Il terzo fattore riguarda ciò che si considera l'obiettivo prioritario in ogni interazione. Gli obiettivi principali di coloro che compiono un'azione possono variare a seconda della sfera sociale in questione. In alcuni contesti, il valore dell'azione stessa (e più concretamente, lo sforzo impiegato in essa) può avere la priorità rispetto al suo punto di partenza o al suo esito²⁸⁶. Per esempio, nel contesto dell'educazione dei bambini, alcuni genitori possono valutare più lo sforzo rispetto alla capacità e ai risultati. Al contrario, in altre sfere (come il mercato), l'interazione può essere orientata dall'esito o dalla capacità piuttosto che dall'azione stessa. Pensiamo, per esempio, a qualcuno che vuole riparare il tetto che perde della sua casa. Tipicamente, cercherà di impiegare la persona che può fare il miglior lavoro (sia in termini assoluti sia nel rapporto qualità-prezzo), non quella con più meriti. Queste interazioni sono guidate da una prospettiva utilitaristica. Di conseguenza, il raggiungimento è considerato più importante del merito²⁸⁷. Allo stesso modo, il talento può anche essere considerato più importante dello sforzo quando il primo ci permette di ottenere gli esiti desiderati in modo più efficiente del secondo. Questo problema ha portato ad un certo dibattito tra gli studiosi, riguardo alle seguenti due questioni. Da un lato, se il 'merito', dovrebbe essere considerato come categoria primaria o secondaria, sulla quale altri principi, come il bisogno o l'utilità, possono o non possono prendere il sopravvento in alcuni contesti²⁸⁸. Dall'altro lato, se la distribuzione di lavoro e beni materiali sia il modo appropriato per ricompensare il merito²⁸⁹, dato che (1) ci sono altri tipi di ricompense che possono essere distribuite e che potrebbero meglio corrispondere a pretese di deserto basate sul merito

Infine, lo sforzo non è di per sé il principio ultimo della nostra condotta. Nemmeno i più

²⁸⁵ A. P. Carnevale, P. Schmidt & J. Strohl, *The Merit Myth: How Our Colleges Favor the Rich and Divide America*, The New Press, New York 2020.

²⁸⁶ J. Y. Noh, A. D'Esterre & M. Killen, *Effort or Outcome? Children's Meritorious Decisions*, in «Journal of Experimental Child Psychology», 178, pp. 1–14, 2019.

²⁸⁷ F. A. Hayek, *The Constitution of Liberty*, University of Chicago Press, Chicago 1960, p. 98.

²⁸⁸ L. Pojman, *Merit: Why Do We Value It?*, in «Journal of Social Philosophy», 30(1), pp. 83–102, 1999. pp. 85 e ss

²⁸⁹ T. Hurka, *Desert: Individualistic and Holistic*, in S. Olsaretti (Ed.), *Desert and Justice*, Oxford University Press, Oxford 2003, pp. 45–68, p. 57; T. Mulligan, *Justice and the Meritocratic State*, Routledge, Londra 2018.

forti sostenitori del valore dell'azione libera, laboriosa e orientata al bene pensano che sia bene aumentare all'infinito la difficoltà dei compiti. Pensiamo ancora ai genitori che lodano un bambino che si impegna di più rispetto a quello che ha più successo. Anche loro, nonostante apprezzino profondamente che il loro figlio superi gli ostacoli attraverso lo sforzo, riconosceranno un limite ragionevole a tale esigenza²⁹⁰.

Perciò, ad esempio, porteranno i loro figli a scuola, compreranno loro il materiale scolastico adeguato, forniranno loro un posto tranquillo dove studiare a casa, ecc. Tutti questi vantaggi certamente minacciano di diminuire il merito dell'attività di apprendimento dei loro figli, poiché riducono la difficoltà esterne e, di conseguenza, la quantità di sforzo necessario per superarla. Il fatto che i genitori decidano comunque di dare questi vantaggi ai loro figli mostra che anche il raggiungimento è prezioso. Infatti, è importante essere in grado di raggiungere (almeno) un certo grado di successo attraverso le nostre azioni²⁹¹. A questo proposito, assolutizzare il merito e vederlo come l'unico criterio rilevante porterebbe a problemi sociali e paradossi. Ad esempio, invece di completa uguaglianza, coloro che hanno più risorse a disposizione o sono più naturalmente dotati, potrebbero essere svantaggiati in certe situazioni. Questo paradosso sorgerebbe specialmente in contesti in cui il merito è misurato in base al successo ottenuto. Questo è il caso delle valutazioni scolastiche sopra menzionate. Perché il loro merito sia considerato uguale, coloro con più vantaggi esterni per ottenere buoni voti (a causa di un talento naturale superiore, maggiori risorse economiche, ecc.) dovrebbero ottenere voti significativamente più alti dei cosiddetti svantaggiati. Ma quando il sistema di valutazione ha un massimo (10 punti, 100 punti, ecc.), gli studenti avvantaggiati hanno bisogno che quelli svantaggiati non ottengano risultati troppo eccezionali perché altrimenti sarebbe impossibile per i primi ottenere voti significativamente più alti dei secondi²⁹². Diversi fattori contribuiscono a rendere problematico il principio del merito e la stessa nozione di merito si mescola con le idee di talento e successo nel discorso pubblico. Tra questi fattori, troviamo la difficoltà di misurare accuratamente tale merito, la priorità data al successo e/o al talento in certe sfere sociali.

Si è dinanzi quindi a fenomeni tra loro differenti: il talento si riferisce alla capacità

²⁹⁰ J. Dewey, *Interest and Effort in Education*, Southern Illinois University Press, Illinois 2009, cap. 3.

²⁹¹ S. Keller, *Welfare and the Achievement of Goals*, in «Philosophical Studies», 121(1), pp. 27–41, 2004.

²⁹² J. Carson, *The measure of Merit. Paper Knowledge. Toward a media history of documents*, Princeton University Press, New Jersey 2007.

(naturale o acquisita), mentre il merito allude a un modo di agire, e il successo a un esito. Di conseguenza, il riconoscimento di ciascuno risponde a criteri diversi. Sarebbe un errore confonderli; poiché rispondono a criteri diversi, non possono essere intesi come una base uniforme per le pretese di meritocrazia. Invece, costituiscono basi diverse per le pretese di meritocrazia, e tali dissomiglianze devono essere riconosciute e rispettate²⁹³. Allo stesso modo, è errato assolutizzare uno di questi tre fenomeni, scartando gli altri due. In linea con quest'ultima osservazione, è importante aggiungere che l'idea di merito non manca di problemi e limitazioni, come la difficoltà di misurarlo con precisione. Questi e altri fattori contribuiscono a identificare erroneamente come merito ciò che in realtà rientra nelle categorie di talento e successo ottenuto. Il fatto che a volte incontriamo una miscela di questi tre nella realtà, dove è difficile valutare il peso di ciascun componente (come nel caso dei talenti acquisiti), gioca anche un ruolo significativo in questa confusione. La complessità di questa questione è quindi enorme. È ancora richiesta un'approfondita riflessione per chiarire molti dei suoi aspetti più controversi. Il dibattito relativo a questi concetti e al modo più giusto di riconoscere ciascuno di essi coinvolge i valori che sono destinati a governare la nostra società. In definitiva, tale dibattito comporta una riflessione condivisa sul tipo di società in cui vogliamo vivere.

2.5 Oltre il merito: una nuova prospettiva per il sistema educativo

Avendo analizzato i concetti di merito e meritorietà nel contesto generale, si contestualizzerà ora questa analisi all'interno del sistema educativo. Nel seguente paragrafo l'attenzione verrà rivolta al mondo scolastico, esplorando come il concetto di merito venga attualmente interpretato e applicato nelle istituzioni educative. Inoltre, si discuterà come un approccio fondato sulla meritorietà possa introdurre una prospettiva innovativa, promuovendo una valorizzazione più equa e inclusiva delle potenzialità degli studenti, esaminando dunque le implicazioni di questo approccio pedagogico, con l'obiettivo di delineare un primo quadro che valorizzi non solo i risultati finali, ma anche i processi di apprendimento e il ruolo del contesto nel favorire lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno.

²⁹³ H. Elmgren, *Recognition and the Ideology of Merit*, in «Studies in Social & Political Thought», 25, pp. 152–173, 2015.

Il concetto di merito richiede un'interpretazione più sfumata rispetto alla semplice adesione a un'ideologia meritocratica stretta, incentrata quindi solo sul “potere” del merito, la quale tende a interpretare il successo di un individuo come diretta conseguenza del suo impegno personale e delle sue abilità²⁹⁴. In realtà, il merito dovrebbe essere compreso in maniera più olistica, riconoscendo che sforzi e competenze sono solo parti di un mosaico più ampio che include anche le opportunità accessibili a un individuo, il sostegno ricevuto durante il suo percorso e la varietà di talenti che può esprimere. Questa visione allargata rifiuta l'idea che il duro lavoro e l'impegno siano gli unici fattori determinanti il successo, promuovendo invece un approccio che valorizza una diversità di percorsi e contributi individuali. Le ricerche empiriche in questo campo hanno fornito evidenze che gli insegnanti tendono a attribuire un valore superiore, e di conseguenza assegnano votazioni più elevate, agli studenti che giustificano i loro comportamenti con motivazioni interne, in particolare quando queste sono correlate allo sforzo personale²⁹⁵. Inoltre, si osserva che, nell'ambito scolastico, gli studenti inclini a proiettare un'immagine positiva di sé agli occhi dei loro insegnanti tendono a spiegare i propri successi e insuccessi in termini di caratteristiche intrinseche, come lo sforzo e le realizzazioni accademiche, anziché attribuirli a fattori esterni. Questa tendenza è rivelatrice di una cultura scolastica che enfatizza l'autonomia personale e la responsabilità individuale, in linea con i principi meritocratici comunemente intesi²⁹⁶.

Prove ricorrenti mostrano che altri fattori, tra cui classe sociale e genere, sono importanti e coerenti predittori delle *performance* scolastiche²⁹⁷. Queste prove indicano chiaramente che il merito, per quanto lo stesso concetto di merito possa essere ampio, come visto nelle pagine precedenti, non è l'unico determinante del successo scolastico. Ricerche recenti sottolineano che le motivazioni alla base del sostegno dell'ideologia meritocratica possono essere suddivise in funzione di una duplice considerazione dello stesso

²⁹⁴ E.O. Turner, *Suddenly Diverse, How school districts manage race and inequality*, University of Chicago Press, Chicago 2020.

²⁹⁵ C. Darnon, V. Wiederkehr, B. Dompnier, et Al., *Where there is a will, there is a way: Belief in School Meritocracy and the Social-Class Achievement Gap*, in «British Journal of Social Psychology», 57(1), pp. 250-262, 2018.

²⁹⁶ *Ibidem*.

²⁹⁷ H. Radnor, V. Koshy, A. Taylor, *Gifts, talents and meritocracy*, in «Journal of Education Policy», 22(3), 2017, pp. 283-299.

²⁹⁷ M. Duru-Bellat, E. Tenret, *Who's for Meritocracy? Individual and Contextual Variations in the Faith*, in «Comparative Education Review», 56(2), pp. 223-247, 2012.

costrutto²⁹⁸. Da una parte vi è la meritocrazia *prescrittiva* corrispondente a “come le persone pensano che il sistema dovrebbe funzionare” (ossia meritocrazia desiderata), e dall’altra la meritocrazia *descrittiva* che corrisponde a “come le persone pensano che il sistema funzioni effettivamente”, ovvero alla credenza *nella* meritocrazia²⁹⁹.

La scuola, intesa come entità istituzionale, si configura come un’organizzazione con finalità educative e formative delineate, la cui esistenza e operato sono regolamentati da un corpus di normative specifiche. Questa istituzione non rappresenta un’opzione elettiva per la persona, bensì si impone come un imperativo giuridico, un pilastro fondamentale nell’architettura della società contemporanea, il cui scopo trascende la mera obbligatorietà legale per radicarsi nelle necessità intrinseche del tessuto sociale.

Non di rado accade che nel contesto scolastico, si manifestano dinamiche di disuguaglianza che persistono lungo l’intero arco del percorso educativo. Queste disparità non sono esclusivamente il prodotto di differenze socio-economiche, ma sono piuttosto il risultato di un complesso intreccio di fattori culturali e ambientali. In particolare, emerge una correlazione significativa tra il successo educativo e l’appartenenza a nuclei familiari in cui la pratica della lettura, il dibattito arricchito da un lessico ricercato e l’accesso a contesti culturalmente stimolanti non sono episodi sporadici, ma elementi costitutivi della quotidianità. Questa osservazione evidenzia come le disuguaglianze nel sistema educativo non siano unicamente il riflesso di disparità economiche, ma siano anche profondamente radicate in differenze di capitale culturale e sociale³⁰⁰.

Innanzitutto, è sostanziale sancire come, e se, la scuola possa fungere da strumento per la costruzione di una società meritocratica: dovrebbe selezionare i meritevoli o stabilire le basi per l’equità nei punti di partenza? La scuola dovrebbe essere un mezzo per l’efficienza o per l’equità? Uno dei punti del dibattito tra gli studiosi riguarda se l’Ineguaglianza delle Opportunità Educativa (IEO)³⁰¹ diminuisca, aumenti o rimanga

²⁹⁹ J. H. Goldthorpe, *Problems of Meritocracy*, in «Can Education be Equalized?», a cura di R. Erikson, J. O. Jonsson, Westview Press, Boulder, CO 1996.

³⁰⁰ M. Jackson (Ed.), *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*, Stanford University Press, Stanford, CA 2013.

³⁰¹ N. Ambar, Van der Weide Roy, A. Cojocaru, C. Lakner, et al., *Fair Progress? Economic Mobility across Generations Around the World*, World Bank, Washington, D, 2018; F. Bernardi, G. Ballarino (Eds.), *Education, Occupation and Social Origin: A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities*, Edward Elgar Publishing, London 2016..

costante nel tempo³⁰². Questo dibattito ha un impatto più ampio sui principali motori della mobilità sociale nelle società contemporanee e, in modo più marcato, sulla concezione diffusa che lo sviluppo capitalista favorisca la nascita di un'istruzione basata sulla meritocrazia. Questa presunta transizione verso la meritocrazia svolge un ruolo fondamentale nella legittimazione delle marcate disuguaglianze osservate nelle società definite "capitalistiche", giustificate dalla possibilità data a tutti di raggiungere il vertice³⁰³.

Nel dibattito riguardante l'emergere delle meritocrazie basate sull'istruzione, si delineano due correnti teoriche principali che offrono interpretazioni divergenti sul fenomeno. Da un lato, le teorie di modernizzazione postulano che l'evoluzione del capitalismo conduca a una diminuzione dello IEO. Dall'altro, le teorie di riproduzione sociale sostengono la persistenza di tale disuguaglianza nel corso del tempo.

Per comprendere i differenti approcci, si parta vedendo brevemente la teoria della modernizzazione. Quest'ultima si caratterizza per un approccio più ottimistico, fondato sull'idea che il progresso economico e sociale, intrinseco allo sviluppo capitalista, porti a una democratizzazione dell'accesso all'istruzione. Secondo questa visione, l'espansione economica e l'incremento della complessità delle strutture sociali e lavorative richiedono un livello di istruzione più elevato e diversificato, promuovendo così un sistema educativo più inclusivo e meritocratico.

Le teorie di modernizzazione si basano sull'assunto che l'istruzione agisca come un grande equalizzatore sociale, riducendo le barriere di classe e offrendo opportunità basate sul merito individuale piuttosto che sull'ereditarietà sociale o economica. In questo contesto, l'istruzione viene vista come un mezzo per superare le disuguaglianze preesistenti, facilitando l'ascensione sociale attraverso l'acquisizione di competenze e conoscenze³⁰⁴.

Tuttavia, è cruciale notare che questa interpretazione ottimistica è spesso messa in discussione dalle teorie di riproduzione sociale, le quali argomentano che il sistema educativo, piuttosto che fungere da agente di mobilità sociale, tende a perpetuare e a

³⁰² Cfr. M. Jackson & J. O. Jonsson, *Why does Inequality of Educational Opportunity Vary across Countries*, in «Determined to Succeed», 2013, pp. 306-337.

³⁰³ *Ibidem*.

³⁰⁴ B.A. Betthäuser, C. Kaiser, N. A. Trinh, *Regional Variation in Inequality of Educational Opportunity across Europe*, in «Socius», 7, 2021.

cristallizzare le disuguaglianze esistenti. Le teorie di riproduzione sociale³⁰⁵ sostengono che, nonostante l'espansione dell'istruzione, le classi sociali più elevate conservino un vantaggio competitivo. Questo perché possono sfruttare risorse culturali ed economiche superiori per garantire prestazioni accademiche superiori e sostenere costi educativi più elevati. Questa visione suggerisce che, sebbene i livelli di istruzione più bassi siano ora accessibili universalmente, la competizione educativa si sposterà verso livelli più elevati³⁰⁶, dove le classi superiori manterranno il loro forte vantaggio. Queste teorie sostengono che, nonostante l'espansione dell'istruzione, le disparità in termini di accesso e di qualità dell'istruzione rimangono profondamente radicate nelle strutture sociali ed economiche³⁰⁷.

In questo contesto, le teorizzazioni relative alla "ineguaglianza massimamente mantenuta" e alla "ineguaglianza mantenuta efficacemente" apportano contributi significativi al dibattito sulla riproduzione sociale³⁰⁸. La prima ipotesi postula che, in scenari dove l'istruzione è ampiamente diffusa, l'Inequality of Educational Opportunity potrebbe temporaneamente diminuire. Questo fenomeno si verifica quando le classi sociali elevate raggiungono una saturazione educativa a un determinato livello. Con "saturazione educativa" si riferisce a una situazione in cui le classi sociali elevate hanno già massimizzato il loro accesso e il loro successo in un certo livello di istruzione. Per esempio, se si considera l'istruzione universitaria come un livello specifico, la saturazione si verifica quando una grande percentuale di individui appartenenti alle classi sociali elevate ha già ottenuto titoli di studio universitari. In questo scenario, l'espansione dell'istruzione (come l'aumento dei posti disponibili nelle università o l'accesso più ampio all'istruzione superiore) potrebbe inizialmente sembrare ridurre le disuguaglianze

³⁰⁵ H. Weiss, *Social Reproduction*, in «The Open Encyclopedia of Anthropology», edited by Felix Stein, New York 2021.

³⁰⁶ P. Bourdieu & J. Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage, Beverly Hills, Calif. 1977. Si rimanda in particolare al cap. 1, pp. 70-71 nelle quali gli autori spiegano che per capire come l'origine sociale influisce sui percorsi di studio dei bambini di diverse classi, bisogna guardare a tutti i fattori che incidono sulla loro situazione iniziale. Non si può spiegare tutto sulla vita o sulle scelte di una persona guardando solo a una sua caratteristica. Per esempio, non è giusto dire che l'origine sociale non conta più quando si vede che studenti di diverse classi sociali hanno successo o devono lavorare mentre studiano. Le esperienze di ciascuno sono influenzate da molti aspetti diversi e non si possono capire pienamente se si guarda solo a un aspetto alla volta. Bisogna considerare la situazione sociale di partenza dell'individuo per comprendere meglio le sue esperienze e le sue scelte nella vita.

³⁰⁷ C. Barone, *Towards an Education-based Meritocracy?*, in «ISA eSymposium for Sociology», 9(1), 2019.

³⁰⁸ F.T. Pfeffer, *Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context*, in «European Sociological Review», 24(5), pp. 543-565, 2008.

educative. Questo perché più persone, inclusi quelli delle classi sociali meno abbienti, possono accedere a questo livello di istruzione, apparentemente riducendo il divario tra le classi. Tuttavia, secondo l'ipotesi, le classi sociali elevate reagiscono a questa situazione non rimanendo passive, ma piuttosto intensificando i loro investimenti in livelli di istruzione ancora più elevati o in forme di istruzione più esclusive e prestigiose. Ad esempio, potrebbero spostare il loro focus su programmi di studi post-laurea, scuole di élite, o specializzazioni altamente competitive e remunerative. Questo comportamento ristabilisce e persino aumenta le disuguaglianze educative, poiché le classi elevate continuano a mantenere e a rafforzare il loro vantaggio competitivo in termini di accesso a opportunità educative di alto livello e prestigio³⁰⁹.

La seconda ipotesi, quella dell' "ineguaglianza mantenuta efficacemente", si concentra su come le classi sociali elevate utilizzino le loro risorse e motivazioni per sfruttare le differenze all'interno dei livelli educativi stessi, una strategia che va oltre il semplice raggiungimento di livelli educativi più elevati. Questa ipotesi riconosce che all'interno di un dato livello di istruzione, come l'istruzione secondaria o universitaria, esistono differenze significative in termini di qualità e prestigio tra le varie istituzioni e programmi. Ad esempio, non tutte le università o i corsi di laurea sono uguali in termini di reputazione, risorse, opportunità di *networking*, e potenziali risultati per gli studenti. Le classi sociali elevate, avendo accesso a maggiori risorse finanziarie, informazioni e reti sociali, sono in grado di sfruttare queste differenze. Possono permettersi di iscriversi i loro figli in scuole private prestigiose, prepararli per l'ammissione in università d'élite, o indirizzarli verso campi di studio che sono considerati più remunerativi o che offrono migliori prospettive di carriera. Inoltre, possono anche accedere a programmi post-laurea altamente specializzati, che spesso sono porte d'accesso a carriere di alto livello³¹⁰.

³⁰⁹ C. Crawford, P. Gregg, L. Macmillan, et. Al., *Higher Education, Career Opportunities, and Intergenerational Inequality*, in «Oxford Review of Economic Policy», 32(4), pp. 553–75, 2016.

³¹⁰ Tra cui: T. Husen, *Provenienza Sociale e Carriera Scolastica*, Loescher, Torino 1972; G. Argentin, Triventi, M., *Social Inequality, Higher Education and Labour Market in a Period of Institutional Reforms: Italy, 1992-2007*, in «Higher Education», 61, 2011, pp. 309-23; G. Ballarino, H. Schadee, *Allocation and Distribution: A Discussion of the Educational Transition Model, with Reference to the Italian Case*, in. «Research in Social Stratification and Mobility», 28, 1, 2010, pp.45-58; S.R. Lucas, *Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects*, in «American Journal of Sociology», 106, 6, 2001, p. 1642-90. N. Panichella, G. Ballarino, *Origini familiari, scuola secondaria e accesso all'università dei diplomati italiani, 1995-2007*, in «Scuola Democratica» 2, 2014, pp. 365-392; C. Dustmann, *Parental background, secondary school track choice, and wages*, in «Oxford Economic Papers», 56, 2004, pp. 209-230; X. Fan, M. Chen, *Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis*, in «Educational Psychology Review» 13, 2001, pp. 1-22.

Questa ipotesi suggerisce che le classi sociali elevate non solo mirano a raggiungere livelli di istruzione più elevati, ma anche a monopolizzare le opportunità educative di maggior prestigio e valore all'interno di ogni livello.

Questo comportamento contribuisce a mantenere e persino a intensificare le disuguaglianze educative, poiché assicura che le risorse educative più preziose rimangano concentrate nelle mani di pochi³¹¹. Queste teorie, inserendosi nel dibattito più ampio sulla riproduzione sociale, offrono una critica incisiva alle teorie di modernizzazione. Da un lato, esse evidenziano come, nonostante la retorica di un incremento della prosperità, le società contemporanee persistano nel mantenere profonde disparità di condizione, ostacolando di fatto l'eguaglianza delle opportunità educative. La presunzione di legittimità di tali disuguaglianze in contesti dichiaratamente meritocratici si rivela, pertanto, una posizione alquanto ingenua. Dall'altro lato, le teorie di modernizzazione sono criticate per la loro apparente mancanza di realismo nel presupporre una passiva accettazione, da parte delle classi sociali elevate, della perdita dei propri privilegi. Al contrario, è ragionevole aspettarsi che queste classi mobilitino le loro risorse superiori per preservare e perpetuare il loro vantaggio competitivo, anche in contesti di significativa espansione dell'istruzione. Di conseguenza, l'IEO può manifestare una stabilità nel tempo o esibire fluttuazioni lungo un continuum, senza evidenziare una tendenza definita verso la diminuzione o l'incremento³¹².

La teoria che sostiene la persistenza delle disuguaglianze nell'istruzione ha prevalso nel dibattito negli anni Ottanta e Novanta. Tuttavia, negli ultimi vent'anni si è assistito a un cambiamento, con prove empiriche che supportano sempre più l'idea di un calo nelle Opportunità Educative Ineguali (IEO). Questa tendenza è ormai fermamente stabilita in paesi come Germania, Francia, Italia, Spagna, Svezia. La ricerca di Breen³¹³ ha segnato un momento cruciale in questo dibattito, evidenziando una diminuzione dell'IEO in sei degli otto paesi europei studiati, con Gran Bretagna e Polonia come eccezioni. Questi risultati sono stati ulteriormente confermati e ampliati negli anni a seguire dalla ricerca di

³¹¹ L. Leonardi, *Disuguaglianze, redistribuzione ed equità nel modello sociale europeo*, in «Quaderni di Sociologia» [Online], 59, 2012.

³¹² C. Barone, *Towards an Education-based Meritocracy?*, in «ISA eSymposium for Sociology», 9(1), 2019.

³¹³ R. Breen, R. Luijkx, W. Müller, et Al., *Non Persistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries*, in «American Journal of Sociology», 114, pp. 1475–521, 2009.

Barone e Ruggera³¹⁴, che hanno rilevato una riduzione dell'IEO in 24 dei 26 paesi europei esaminati. Secondo questi studi comparativi, il declino dell'IEO è significativo. Inoltre, questi risultati mettono in discussione l'ipotesi di un'ineguaglianza mantenuta efficacemente' e, più in generale, l'affermazione che l'IEO persiste quando si considera il valore "posizionale" dell'istruzione. Da questo punto di vista, la teoria della modernizzazione ha il suo merito, ma non riesce a inquadrare l'intera situazione. Il problema è che gli studi iniziali su questo tema si sono concentrati sulle coorti nate negli anni Quaranta e Cinquanta, ovvero coloro che hanno ricevuto l'istruzione durante un periodo di crescita economica notevole, il cosiddetto "boom economico"³¹⁵. Al contrario, per le coorti formatesi nei due decenni successivi, emergono prove crescenti di un IEO stabile³¹⁶. Almeno quattro analisi su larga scala concordano nel riportare che l'IEO è diminuito per le coorti nate durante il boom economico post-bellico, mentre è rimasto stabile o è diminuito molto lentamente in seguito. Nel complesso, questi risultati sfidano l'idea che la modernizzazione economica si traduca in un trend monotono e a lungo termine di declino dell'IEO. La tesi dell'ineguaglianza persistente sembra più valida per le coorti più recenti. In alcuni paesi, potrebbe esserci un leggero declino continuo dell'IEO nelle coorti recenti, mentre in pochi paesi i cambiamenti potrebbero essere minimi anche nei decenni successivi alla guerra. Tuttavia, il quadro generale è abbastanza chiaro: l'uguaglianza è stata la tendenza predominante durante il periodo post-bellico, mentre la persistenza dell'IEO è diventata la norma in seguito. Non sorprende quindi che uno studio comparativo imminente sulla mobilità sociale riferisca che la relazione tra origini e destini occupazionali sia diminuita nei decenni successivi alla guerra, parallelamente al declino dell'IEO, e in gran parte sia rimasta stagnante dopo."³¹⁷ Tuttavia, queste analisi comparative a lungo termine considerano solo il livello di istruzione raggiunto o al massimo incorporano la distinzione tra programmi accademici e professionali nell'istruzione secondaria e terziaria. Pertanto, spesso trascurano le

³¹⁴ C. Barone, L. Ruggera, *Educational Equalization Stalled? Trends in Inequality of Educational Opportunity Between 1930 and 1980 Across 26 European Nations*, in «European Societies», 12(2), pp. 123-158, 2016.

³¹⁵ H. Ganzeboom, D. J. Treiman, W. Ultee, *Comparative Intergenerational Stratification Research: Three Generations and Beyond*, in «Annual Review of Sociology», 17, pp. 277-302, 1991.

³¹⁶ De Haan, *Birth Order, Family Size and Educational Attainment*, in «Economics of Education Review», 29(4), 576-588, 2012; P. Downes, *Access to Education in Europe*, Springer, Berlin 2014.

³¹⁷ C. Meraviglia, M. Buis, *Class, Status, and Education: The Influence of Parental Resources on IEO in Europe, 1893-1987*, in «International Review of Social Research», 5(1), 35-60, 2015.

differenze verticali tra laurea triennale e magistrale, così come quelle orizzontali tra campi di studio e tra istituti universitari con prestigio diverso (ipotesi di ineguaglianza mantenuta efficacemente). Questa è una limitazione significativa, specialmente per i decenni più recenti, quando le differenze interne all'istruzione superiore sono diventate più importanti e le classi superiori potrebbero essere in grado di sfruttarle efficacemente. Questa linea di argomentazione aggiunge un motivo per sospettare che l'IEO, valutato in modo completo nelle sue dimensioni verticali e orizzontali, sia rimasto stabile o forse aumentato nei decenni più recenti, in contrasto con le previsioni della teoria della modernizzazione.

La teoria della riproduzione sociale, che postula la perpetuazione delle disuguaglianze attraverso l'istruzione, si trova indebolita di fronte a evidenze empiriche che indicano un declino significativo e pervasivo dell'IEO nei decenni post-bellici. Questo fenomeno suggerisce una diminuzione delle barriere alla mobilità sociale, contrariamente a quanto previsto dalla teoria. D'altra parte, la teoria della modernizzazione, che prevede un aumento della mobilità sociale con l'avanzare della modernizzazione socioeconomica, è messa in discussione dalla stagnazione osservata nell'IEO nei decenni più recenti. Questa stagnazione implica che i processi di modernizzazione non hanno prodotto gli effetti previsti sulla mobilità sociale, sfidando così le aspettative teoriche.

In questo contesto, è essenziale sottolineare l'importanza di una distinzione accurata e tempestiva tra qualità innate, merito e talenti nel dibattito sulla valorizzazione del merito. La remunerazione dei "talenti", intesi come doti innate, si differenzia sostanzialmente dal potenziamento e dalla promozione di comportamenti specifici attraverso incentivi mirati. Quest'ultima strategia si concentra sull'adozione intensiva di comportamenti produttivi, sulla quantificazione dei loro risultati e sull'ottimizzazione dell'uso dei talenti.

Inoltre, la valorizzazione del merito basata sulle qualità innate porta a un incremento della rendita per coloro che possiedono tali qualità. Questo non si verifica quando il merito è riconosciuto in base ai comportamenti, in particolare quelli che mirano a sviluppare e applicare efficacemente i talenti disponibili. Questa distinzione è cruciale per comprendere le dinamiche di incentivazione e valorizzazione nel contesto socio-educativo e lavorativo, e rappresenta un punto di riflessione fondamentale per le politiche

pubbliche e le pratiche organizzative volte a promuovere l'equità e l'efficienza nel campo dell'istruzione e del lavoro³¹⁸.

L'idea che solo i comportamenti siano sotto il controllo diretto di chi ne è responsabile, mentre i risultati dipendono anche da fattori non governati direttamente e intrinsecamente dal soggetto stesso, potrebbe suggerire di attribuire maggiore importanza alle azioni piuttosto che ai risultati. Ciò si riflette in codici deontologici che valutano il merito in base all'impegno profuso e alla correttezza dell'azione piuttosto che ai risultati ottenuti. Basare la valutazione soprattutto sui risultati non implica che non si debba considerare l'influenza di elementi al di fuori del controllo e della responsabilità dell'attore (d'altronde accade spesso che durante il percorso scolastico ci si orienti più all'importanza del voto (risultato) anziché all'acquisizione delle competenze (processo))³¹⁹. Il concetto di "valorizzare il merito" non implica necessariamente la richiesta di un'organizzazione sociale interamente basata su un sistema "meritocratico". Se questo costituisce uno strumento cruciale per avvicinare la società all'uso efficiente delle risorse produttive, non esclude affatto il momento redistributivo. Anzi, lo rafforza, promuovendo l' "uguaglianza delle opportunità", spesso invocata ma poco attuata. Da questo punto di vista, l'analisi del concetto di merito, inteso come aggregato di capacità e competenze, richiede una particolare attenzione. La definizione di merito, in questo ambito, si estende oltre le qualità innate, abbracciando un comportamento che contribuisce al miglioramento del benessere collettivo. Questa prospettiva pone l'accento sull'importanza di comportamenti che non solo esprimono competenze personali, ma che hanno anche un impatto positivo sulla comunità nel suo insieme³²⁰.

La promozione di tali comportamenti meritevoli avviene attraverso incentivi monetari e, nel contesto educativo, mediante l'uso di voti e valutazioni. Questi strumenti sono fondamentali per orientare e motivare gli individui verso azioni che sono ritenute benefiche per la società. Il legame tra incentivi e risultati è un pilastro centrale nelle politiche pubbliche e rappresenta un meccanismo cruciale per comprendere le dinamiche che sottendono al paradigma meritocratico. Questo nesso sottolinea come gli incentivi possano essere efficacemente utilizzati per guidare i comportamenti in direzioni

³¹⁸ M. Benetton, *Ragazzi Dotati e Scuola Democratica: Il Risvolto Etico-Pedagogico del Talento*, in «STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista Semestrale per le Professioni Educative», (1), 65-88, 2017.

³¹⁹ *Ibidem*.

³²⁰ C. Dustmann, *Parental Background, Secondary School Track Choice, and Wages*, in «Oxford Economic Papers», 56, 2004, pp. 209-230.

desiderate, promuovendo così risultati che sono ritenuti vantaggiosi sia a livello individuale che collettivo³²¹.

La valorizzazione del merito, in questo quadro, assume un ruolo significativo nell'aumentare il benessere individuale e collettivo. L'incremento della produttività individuale, stimolato da un sistema di incentivi ben strutturato, può avere effetti di *spillover*³²² positivi sulla produttività totale dei fattori impiegati nella produzione di beni e servizi³²³. Questo fenomeno suggerisce che la valorizzazione del merito non solo premia l'individuo, ma contribuisce anche a un miglioramento generale delle prestazioni economiche e sociali³²⁴.

Ma per quale motivo, e se, sostenere la meritocrazia a scuola? Quali sono i risvolti pratici sul piano dell'educazione e le implicazioni sui singoli studenti? Diverse ricerche hanno messo in evidenza che l'approccio meritocratico correla positivamente con un incremento della motivazione *intrinseca* all'apprendimento³²⁵. Il grado in cui le persone sono intrinsecamente motivate predice la persistenza e le prestazioni sul luogo di lavoro, nello studio, nei comportamenti legati alla salute e altro ancora. La ragione per cui la motivazione intrinseca è un predittore critico della meritocrazia nel contesto scolastico è radicata nella definizione dell'azione intrinsecamente motivata come gratificante di per sé. La persona non può separare il perseguire l'attività dal riceverne i benefici, creando una fusione percettiva tra l'attività intrinseca e il suo scopo; questi due elementi

³²¹ M. Santambrogio, *Il complotto contro il merito*, Editori Laterza, Bari 2021.

³²² Il concetto di "effetti di spillover" si riferisce alla situazione in cui le azioni o i comportamenti di un individuo o di un gruppo hanno impatti che si estendono oltre il contesto immediato o il soggetto diretto di tali azioni. Nel contesto della valorizzazione del merito e della produttività, gli effetti di spillover si manifestano quando l'aumento della produttività di un individuo, stimolato da un sistema di incentivi basato sul merito, produce benefici che vanno oltre il singolo individuo, influenzando positivamente l'ambiente circostante. Per esemplificare, consideriamo il contesto lavorativo: un impiegato che migliora le proprie competenze e la propria efficienza a seguito di incentivi basati sul merito può non solo aumentare la propria produttività, ma anche influenzare positivamente i colleghi. Questo può avvenire attraverso la condivisione di conoscenze, l'innalzamento degli standard di lavoro, o l'ispirazione ad altri a migliorare le proprie prestazioni. Di conseguenza, l'intero team o l'organizzazione possono beneficiare di un aumento della produttività complessiva. Nel settore dell'istruzione, gli effetti di spillover possono essere osservati quando gli studenti incentivati a eccellere influenzano positivamente i loro compagni, sia attraverso la collaborazione diretta sia fungendo da modelli di ruolo, contribuendo così a migliorare il livello generale di apprendimento e prestazione nell'ambiente educativo. Burton A. Weisbrod, *Geographic Spillover Effects and the Allocation of Resources to Education*, in «The Public Economy of Urban Communities», Routledge, 2016, pp. 192-206.

³²³ C. Xodo, *Merito, Meritocrazia e Pedagogia*, «Studium Educationis-Rivista Semestrale per le Professioni Educative», (1), 9-36, 2017.

³²⁴ *Ibidem*.

³²⁵ A. Hadjar, R. Becker, *Education Systems and Meritocracy: Social Origin, Educational and Status Attainment*, in «Education Systems and Inequalities», Policy Press, London 2016, pp. 231-258.

costituiscono un'unica istanza che si configura come il motore alla base del pattern comportamentale stesso³²⁶. Per quanto concerne l'ambito scolastico, la motivazione intrinseca riguarda l'atto di svolgere attività scolastiche e di apprendimento per il piacere che ne deriva, intrinseco all'attività stessa. Le implicazioni educative e l'importanza della motivazione intrinseca sono state ampiamente discusse. Essa è legata al piacere tratto dal processo di apprendimento stesso, alla curiosità, all'affrontare compiti impegnativi e difficili, alla perseveranza e all'orientamento verso la padronanza, oltre che a un elevato coinvolgimento nelle attività stesse. Gli studi attuali si concentrano sulla motivazione intrinseca dei bambini nell'ambito dell'apprendimento scolastico (ovvero la motivazione accademica intrinseca) e offrono una nuova prospettiva, esaminando questa motivazione in diverse materie scolastiche e come orientamento motivazionale generale³²⁷. Quando gli studiosi dell'apprendimento parlano di motivazione, si riferiscono tipicamente alle ragioni per cui si viene stimolati all'azione. Le persone sono spinte ad agire per ragioni estrinseche quando anticipano qualche tipo di ricompensa tangibile, come buoni voti, riconoscimento positivo da parte di una figura genitoriale o da un insegnante o premi in denaro o regali. Queste ricompense vengono definite e considerate estrinseche perché sono slegate dall'azione stessa. Di fatto, l'attività diventa un mezzo per un fine. Al contrario, come abbiamo visto precedentemente, gli individui sono considerati intrinsecamente motivati quando si impegnano in attività per il loro valore³²⁸. In questo caso, le ricompense risiedono nelle azioni stesse; cioè, le azioni sono la loro propria gratificazione. Nel caso della motivazione intrinseca, la ripetizione di un'azione non dipende tanto da un incentivo esterno quanto dalla soddisfazione derivante dal superare una sfida personale, imparare qualcosa di nuovo o scoprire cose di interesse personale. Ad esempio, gli studenti intrinsecamente coinvolti sono più propensi degli studenti guidati da motivazioni estrinseche ad utilizzare strategie di studio profonde nel loro lavoro. Gli studenti diretti a lavorare per gli obiettivi di padronanza, esplorazione e apprezzamento hanno dimostrato un maggiore coinvolgimento nel compito e hanno utilizzato strategie di apprendimento più efficaci rispetto ai bambini che erano diretti a

³²⁶ F. Pedone, *Teorie Implicite sull'Intelligenza e Motivazione Intrinseca*, in «Scuola italiana moderna», 123(6), pp. 81-84, 2016.

³²⁷ B.L. McCombs, J.E. Pope, *Come Motivare gli Alunni Difficili. Strategie cognitive e relazionali*, Erickson, Roma 2013, pp. 30-31.

³²⁸ D. B. Bills, *The Problem of Meritocracy: The Belief in Achievement, Credentials and Justice*, in. «Research Handbook on the Sociology of Education», pp. 88-105, 2019.

concentrarsi solo sul loro rendimento. Allo stesso tempo, gli esperti lamentano anche le prospettive di promuovere il coinvolgimento intrinseco in un mondo controllato da ricompense estrinseche³²⁹.

Il problema non è che offrire ricompense tangibili interferirà necessariamente con l'apprendimento. Al contrario, offrire agli studenti ricompense tangibili a volte aumenta effettivamente l'apprendimento, specialmente se l'assegnazione è vista come un compito monotono. Piuttosto, la questione è se l'offerta di ricompense mette troppa attenzione sui vantaggi tangibili, riducendo così l'apprezzamento degli studenti per ciò che stanno imparando. L'impatto potenzialmente nocivo delle ricompense tangibili sulla volontà di apprendere per il suo valore intrinseco è stato documentato in diversi modi. In primo luogo, c'è la prospettiva che una volta che queste ricompense non siano più disponibili, gli studenti mostreranno poca o nessuna inclinazione a continuare i loro studi. In secondo luogo, c'è la possibilità che offrire ricompense agli studenti per fare ciò che già li interessa possa anche compromettere il coinvolgimento personale nel compito. Ad esempio, se un insegnante cerca di promuovere direttamente valori intrinseci, ad esempio elogiando gli studenti per il perseguimento di un'attività extra-scolastica positiva (es. fare volontariato), allora, paradossalmente, questi interessi potrebbero essere effettivamente scoraggiati. Questo fenomeno è chiamato effetto di sovra-justificazione³³⁰. Secondo una interpretazione, tale scoraggiamento avviene perché il valore di un'attività già giustificabile diventa sospetto a causa della promessa di ulteriori ricompense, da qui il termine sovra-justificazione, in modo che l'individuo ragioni secondo un ipotetico assunto *Se qualcuno deve pagarmi per fare questo, allora non deve valere la pena farlo per il suo valore intrinseco*. L'obiettivo di favorire l'amore per l'apprendimento è complicato non solo dall'offerta o dal rifiuto di ricompense tangibili, ma anche dalla scarsità di queste ricompense. Una elargizione inadeguata di ricompense (ad esempio, buoni voti) è distribuita in modo *disuguale* dagli insegnanti, con il maggior numero di ricompense assegnate ai migliori esecutori o agli apprendenti più veloci. Questa disposizione si basa sull'erronea supposizione che il rendimento sia massimizzato quando gli studenti competono per un numero limitato di ricompense. Sebbene ciò possa

³²⁹ S. Sobuwa, S. McKenna, *The Obstinate Notion That Higher Education is a Meritocracy*, in «Critical Studies in Teaching and Learning», 7(2), pp. 1-15, 2019.

³³⁰ D. Weissman, K. M. Gilbert, A. J. Elliot, *Competence*, in A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*, Springer, London 2022.

massimizzare la motivazione, gli studenti sono stimolati per le ragioni sbagliate: vincere sugli altri ed evitare di perdere; e queste ragioni alla fine portano a fallimenti e risentimento³³¹. In questo contesto altamente competitivo, i voti rappresentano un segno di dignità, poiché si presume ampiamente nella nostra società che uno sia degno solo quanto la sua capacità di raggiungere l'obiettivo (presumibilmente il voto) in modo competitivo. Questo apre l'interrogativo circa l'uso di ricompense a scuola possa essere vantaggioso se l'obiettivo è allora creare un ambiente meritocratico. Le ricompense esterne possono essere efficaci nel modificare il comportamento; tuttavia, in alcuni casi, possono anche compromettere il processo di apprendimento. Uno studio longitudinale³³² ha rivelato che gli studenti con un forte interesse per l'arte, ma senza aspettative di ricompensa, dedicavano più tempo al disegno rispetto a studenti con uguale interesse, ma che sapevano di ottenere una ricompensa per farlo. Tuttavia, nel contesto scolastico, le ricompense possono essere utili (per esempio come incentivi per coinvolgere gli studenti in una determinata attività); quando le ricompense vengono utilizzate a questo scopo, è probabile che migliorino la percezione degli studenti riguardo alle loro competenze. D'altro canto, le ricompense utilizzate come incentivi portano gli studenti a percepire il loro comportamento come influenzato dalla ricompensa esterna anziché dalla motivazione ad essere competenti³³³. I concetti di motivazione intrinseca ed estrinseca risultano quindi strettamente correlati con le credenze meritocratiche.

2.6 L'evoluzione del merito nella politica educativa italiana

Già nel 1964, le ricerche coordinate dal pedagogista Aldo Visalberghi³³⁴ avevano messo in luce i limiti di una scuola che si proponeva come democratica attraverso una mera uguaglianza di accesso formale, senza considerare i molteplici fattori condizionanti — sociali, economici, culturali e familiari — che influenzavano le persone ben prima del loro ingresso nel sistema educativo, e che potevano determinare le scelte future e il

³³¹ M. J. Sandel, *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, cit.

³³² V. Wiederkehr, V. Bonnot, S. Krauth-Gruber, C. Darnon, *Belief in School Meritocracy as a System-Justifying Tool for Low Status Students*, in «*Frontiers in Psychology*», 6, p. 1053, 2015.

³³³ *Ibidem*.

³³⁴ A. Visalberghi (Ed.), *Educazione e condizionamento sociale. La ricerca sulla scuola e la società italiana in trasformazione*, Laterza, Bari 1964.

rendimento scolastico³³⁵. Verso la fine degli anni '60 ha così preso avvio anche in Italia un dibattito più profondo e critico sul tema del merito e della meritocrazia. Si ricorda, per esempio, il lavoro del gruppo di pedagogia sperimentale di Bologna, coordinato da Mario Gattullo. Nel 1974³³⁶ questo gruppo ha condotto uno studio volto a esplorare e confrontare le convinzioni degli insegnanti riguardo due approcci distinti alla valutazione degli studenti, evidenziando una crescente consapevolezza delle complessità associate alla valutazione basata sul merito³³⁷. Le conclusioni di questa ricerca hanno evidenziato diverse implicazioni significative per il sistema educativo. La ricerca ha dimostrato che molti insegnanti tendevano ancora a favorire un approccio meritocratico tradizionale, che si basava sulla valutazione delle competenze degli studenti. Questo approccio, secondo la ricerca, avrebbe potuto perpetuare le disuguaglianze esistenti in quanto tendeva a favorire gli studenti provenienti da contesti socio-economici più favoriti, che spesso avevano accesso a maggiori risorse e supporti. D'altra parte, l'approccio più democratico e innovativo alla valutazione promosso dalla ricerca di Gattullo suggeriva un modello più inclusivo e collaborativo, che valorizzasse la crescita personale e collettiva piuttosto che la competizione. Questo modello era visto come una delle modalità per combattere le disuguaglianze e promuovere un'istruzione più equa per tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background. La ricerca di Gattullo ha contribuito al dibattito sull'equità nel sistema educativo, evidenziando come le pratiche meritocratiche potrebbero non essere sempre le più giuste o efficaci per raggiungere un'istruzione veramente equa e inclusiva, sottolineando invece l'importanza di considerare approcci alternativi che supportino l'equità e l'inclusione. Pochi anni dopo, l'opera di Torsten Husén, *Talent, Equality and Meritocracy*³³⁸, tradotta in Italia nel 1976, ha rappresentato un altro momento significativo nel contesto del dibattito italiano sulla meritocrazia, soprattutto nell'istruzione. Husén criticò l'applicazione ortodossa dei principi

³³⁵ M. Marcuccio, *Le concezioni degli insegnanti del primo ciclo d'istruzione sul merito degli studenti: uno studio esplorativo*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», vol. 9, n. XVII, pp. 169-182.

³³⁶ M.L. Giovannini, *L'insegnamento: concezione educativa e pratica didattica*, in M. Gattullo, A. Genovese, M.L. Giovannini, et. Al., *Dal sessantotto alla scuola. Giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*, Il Mulino, Bologna 1981, pp. 129-174.

³³⁷ M. Gattullo, A. Genovese, M.L. Giovannini, et. Al., *Dal sessantotto alla scuola. Giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*, Il Mulino, Bologna, 1981; M. Gattullo (Ed.), *Documenti sulla scuola. Volume 1*, Cooperativa libraria universitaria, Bologna 1972

³³⁸ T. Husén, *Talent, equality and meritocracy: availability and utilization of talent*, The Hague, Martinus Nijhoff 1974, trad. it., a cura di L. Pagnoncelli, *Talento, eguaglianza e meritocrazia: disponibilità e utilizzazione del talento*, La Nuova Italia, Firenze 1977.

meritocratici in contesti che aspirassero all'uguaglianza delle opportunità educative, sollevando interrogativi profondi sulle reali possibilità di equità in sistemi fortemente competitivi e selettivi. La sua analisi comparativa delle diverse strategie educative e di selezione mise in luce come i sistemi basati strettamente sul merito potessero non solo perpetuare, ma anche esacerbare le disuguaglianze esistenti, premiando coloro che già partivano da una posizione di vantaggio a causa delle loro condizioni socio-economiche, culturali o familiari. Husén sottolineò come tali sistemi potessero limitare l'accesso alle opportunità per studenti potenzialmente talentuosi ma meno privilegiati, ostacolando di fatto l'idea di una vera uguaglianza delle opportunità. Il contributo di Husén suscitò quindi una riflessione critica sulle politiche educative, spingendo verso una visione più inclusiva dell'istruzione, che tenesse conto delle diverse sfide affrontate dagli studenti e che promuovesse condizioni di partenza più equilibrate. La sua attenzione sull'importanza di strategie educative che non si limitassero a valutare il merito in termini assoluti ma che considerassero il contesto e le circostanze personali, influenzò il dibattito sia in Italia sia a livello internazionale, spostando gradualmente il focus verso modelli educativi più olistici e meno esclusivamente meritocratici. Tuttavia, è stato necessario attendere il nuovo millennio per trovare riferimenti diffusi e specifici al tema del merito e della meritocrazia nel dibattito sulla scuola, nei documenti di politica scolastica e negli interventi ministeriali. I provvedimenti del governo in questo senso si sono sviluppati in due direzioni: la professione docente e gli studenti.

Per quanto riguarda i docenti, si ricorda, tra gli esempi nella storia più recente, l'avvio in alcune scuole nel 2009 della sperimentazione denominata *Progetto Valorizza* concernente la premialità e il merito individuale degli insegnanti (D.lgs. 150/09 - Titolo III "Merito e premi"). La promozione del merito degli studenti è stata sviluppata, in modo particolare, attraverso due iniziative: il programma *Io merito. Valorizzazione delle eccellenze* e il *Piano Nazionale Qualità e Merito*. Il programma *Io merito*, introdotto con la Legge 1/07³³⁹, mira alla promozione della cultura del merito e della qualità degli apprendimenti nel sistema scolastico. Esso attribuisce un premio agli studenti meritevoli che hanno ottenuto 100 e lode nell'esame di Stato conclusivo del II ciclo o che hanno vinto una competizione nazionale e/o internazionale riconosciuta nel programma annuale di

³³⁹ Il programma ora è normato dal Decreto legislativo 262/07, dal Decreto ministeriale 8 settembre 2011 e dal Decreto ministeriale 182/15.

promozione delle eccellenze. Tali studenti sono inseriti nell'*Albo Nazionale delle Eccellenze*³⁴⁰. Il *Piano Nazionale Qualità e Merito* (PQM) è stato promosso dal MIUR con la consulenza di Roger Abravanel, autore del saggio *Meritocrazia*³⁴¹. Esso si è sviluppato lungo l'arco di quattro anni scolastici a partire dal 2009, e l'obiettivo era la promozione del merito e della qualità nel sistema d'istruzione italiano attraverso l'estensione dell'uso dei test predisposti dall'INVALSI per misurare in ingresso e al termine dell'anno scolastico il rendimento di ciascuno studente in matematica e italiano e avviare azioni di miglioramento dell'insegnamento. Il governo intendeva in tal modo valutare oggettivamente i rendimenti delle singole classi e valutare le scuole su base oggettiva e quantitativa per inserirle in un ranking nazionale degli istituti migliori. Le prove «oggettive», nell'ambito di un dispositivo di valutazione più generale, sono state concepite come uno dei fattori in grado di influenzare³⁴² «direttamente la crescita dell'economia», di «promuovere il valore della meritocrazia» e consentire l'erogazione di borse di studio da assegnare agli studenti particolarmente meritevoli non più solo in base al reddito ma anche in base a una «valutazione imparziale e credibile delle competenze»³⁴³. In aggiunta alle due iniziative specifiche del MIUR, ci sono stati altri eventi che hanno contribuito a delineare il fenomeno in questione. Il primo di questi risale al 2012, quando il Ministro Profumo presentò una bozza del *Decreto sul merito*³⁴⁴, che mirava a riformare la valutazione del merito all'interno del sistema educativo italiano. L'obiettivo principale era introdurre criteri più stringenti e sistematici per la valutazione delle prestazioni di studenti e insegnanti. Tuttavia, il decreto suscitò numerose critiche da parte di insegnanti, educatori e accademici, che espressero preoccupazioni per un possibile aumento della competitività che avrebbe potuto accentuare le disuguaglianze preesistenti piuttosto che mitigarle. Le critiche erano incentrate sulla paura che il decreto

³⁴⁰ <https://www.miur.gov.it/tematiche-e-servizi/scuola/eccellenze/valorizzazione-delle-eccellenze>

³⁴¹ R. Abravanel, *Meritocrazia: quattro proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto*, Garzanti, Milano 2008.

³⁴² M. Marcuccio, *Le concezioni degli insegnanti del primo ciclo d'istruzione sul merito degli studenti: uno studio esplorativo*, cit., p. 171.

³⁴³ Comunicato stampa del 15 luglio 2010 presente sul sito del MIUR (<https://www.istruzione.it/archivio/web/ministero/cs150710.html>).

³⁴⁴ La riforma sul merito prevedeva da un lato la valorizzazione dei migliori a scuola, dall'altro la valorizzazione dei migliori all'università. Venne istituita la nuova figura dello studente dell'anno, ogni scuola poteva eleggere "il più bravo" fra coloro che avevano ottenuto una votazione di 100 e lode alla maturità. Per il vincitore era prevista una borsa di studio e uno sconto del 30% sulle tasse universitarie, oltre a tariffe contenute per viaggiare in bus ed entrare nei musei, con la card "IoMerito". E poi per gli studenti migliori erano previste master class, corsi estivi da seguire gratuitamente.

non tenesse in considerazione adeguatamente il contesto socio-economico di provenienza degli studenti e che potesse tradursi in una penalizzazione per quegli studenti provenienti da contesti meno favoriti. Di conseguenza, il decreto venne ritirato, segnando un momento significativo di resistenza alle politiche di riforma basate esclusivamente su criteri meritocratici.

Un secondo dato è la presenza di riferimenti alla valorizzazione e valutazione del merito degli insegnanti (art.1, c. 93b; c. 126, c. 128, c. 130), degli studenti (art.1, c7, q) e del merito scolastico e dei talenti (art.1, c. 29) nella Legge 107/15 (*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione*). La Legge 107 del 2015 rappresenta un tentativo successivo di integrare la valutazione del merito nel sistema educativo italiano. Questa legge ha introdotto diverse disposizioni per la valorizzazione del merito di insegnanti e studenti. I riferimenti specifici nei vari commi della legge mirano a stabilire criteri chiari e trasparenti per la valutazione delle prestazioni, incentivando la qualità dell'insegnamento e degli apprendimenti. Tuttavia, è importante considerare come questa legge sia stata recepita dalle diverse parti interessate, da un lato è stata accolta favorevolmente in nome di opportunità di sviluppo professionale, dall'altra alcuni critici hanno continuato a esprimere preoccupazioni riguardo alla possibilità che tali misure potessero rimarcare eccessivamente la competitività a scapito della cooperazione e dell'equità, «Qui è il limite della 107: valorizzazione e merito non si danno prospettive di tipo educativo e/o pedagogico, ma si concentrano su una lettura del processo scolastico ingessata in un'armatura procedurale che esclude variabili non rilevabili statisticamente (inclusione del disagio, adeguamento e revisione dei curricula, compensazione degli squilibri sociali di contesto, composizione strutturata di climi di apprendimento pedagogicamente fondati...)»³⁴⁵.

La trasformazione della *Fondazione per il merito*³⁴⁶ in *Fondazione Articolo 34* segnala un altro cambiamento nell'approccio alla promozione della cultura del merito in Italia. La nuova denominazione e la dotazione di risorse economiche aggiuntive per erogare premi e buoni di studio rappresentano un tentativo di espandere l'accesso e le opportunità

³⁴⁵ I. Barbacci, *Prima del merito... Questioni di metodo*, in «Scuola e formazione», 2, 2016, pp. 13-16.

³⁴⁶ La Fondazione per il merito è nata come partnership pubblico-privato, promossa dal Ministero dell'Economia e delle Finanze e il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e aperta alla partecipazione di imprese e privati. È sorta all'interno del "Decreto Sviluppo" (art. 9, commi 3-16 del D.L. 70/2011). Il suo obiettivo era sostenere la formazione universitaria dei giovani attraverso un sistema di prestiti e premi di studio a favore degli studenti più meritevoli.

per gli studenti. Questo cambiamento riflette un'evoluzione nella comprensione del merito, non più visto solo come un criterio di selezione, ma come un mezzo per promuovere un'istruzione inclusiva che riconosca e premi il talento e l'impegno in contesti diversi.

Tra le più recenti invece si ricorda il cambio nominativo del Ministero in "Ministero dell'Istruzione e del Merito" (MIM). Un cambio che ha riaperto grandi interrogativi come "Che cosa si intende per merito? Il merito dei docenti, degli studenti o di tutti?" suscitando un susseguirsi di voci a favore e voci contro nella stampa nazionale³⁴⁷. È lo stesso PNRR³⁴⁸ a suggerire che vi sia "merito", come indicato nel *Dossier della Camera nella Missione 4 Istruzione e ricerca*³⁴⁹, quando si parla della formazione e del reclutamento dei docenti.

Gli interventi previsti dal PNRR, in materia di istruzione, anche alla luce delle Raccomandazioni della Commissione UE per il 2019 e il 2020, nonché dell'Agenda ONU 2030, si sviluppano su tre direttrici, che nel complesso perseguono un potenziamento quantitativo e qualitativo dell'istruzione sia nella prospettiva della coesione economico-sociale, sia del rafforzamento della competitività del sistema-Paese [...] La terza, infine,

³⁴⁷ Ex multis: F. Corbisiero, *Anche oggi serve un'alleanza riformista tra merito e bisogno. Parla l'ex ministro Martelli*, Il Foglio, 28 ottobre 2022; R. Farina, *Evviva il merito. Lo dice pure un quadro*, Libero, 4 dicembre 2022; P. Crepet, *Perché a scuola il merito conta*, La Stampa, 26 novembre 2022; C. Saraceno, *La lotteria dello studio*, La Repubblica, 26 novembre 2022; A. D'Avenia, *Venire al mondo*, Corriere della Sera, 21 novembre 2022; T. Boeri, R. Perotti, *Come coltivare il merito*, La Repubblica, 18 novembre 2022. C. Dell'Acqua, *Il vero merito della scuola*, Corriere della Sera, 13 novembre 2022; G. Belardelli, *Quand'è che il merito, nell'insegnamento e nello studio, è diventato un tabù*, Il Foglio, 8 novembre 2022; A. Gavosto, *Merito, partiamo dai docenti*, La Repubblica, 6 novembre 2022; M. Marzano, *Chi riconosce il vero merito*, La Repubblica, 4 novembre 2022.

³⁴⁸ La pandemia di Covid-19 e la conseguente crisi economica hanno spinto l'UE a elaborare una risposta coordinata a livello sia congiunturale, attraverso la concessione di ingenti pacchetti di sostegno all'economia adottati dai singoli Stati membri e con il lancio a luglio 2020 del programma Next Generation EU (NGEU). Il NGEU rappresenta un programma di rilancio economico che prevede investimenti e riforme per un ammontare di 750 miliardi di euro, di cui oltre la metà, 390 miliardi, è costituita da sovvenzioni. Le sei Missioni del Piano sono: digitalizzazione, innovazione, competitività, cultura e turismo; rivoluzione verde e transizione ecologica; infrastrutture per una mobilità sostenibile; istruzione e ricerca; inclusione e coesione; salute. <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>.

³⁴⁹ Tra gli obiettivi della Missione 4 "Istruzione e ricerca" vi sono: miglioramento qualitativo e ampliamento quantitativo dei servizi di istruzione e formazione; miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti; ampliamento delle competenze e potenziamento delle infrastrutture scolastiche; riforma e ampliamento dei dottorati; rafforzamento della ricerca e diffusione di modelli innovativi per la ricerca di base e applicata condotta in sinergia tra università e imprese; sostegno ai processi di innovazione e trasferimento tecnologico; potenziamento delle condizioni di supporto alla ricerca e all'innovazione. Fonte: https://temi.camera.it/leg19/pnrr/missioni/OCD50_4/missioni.html.

ha quale obiettivo il miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti, con l'intento di incentivare il *merito* e l'aggiornamento continuo³⁵⁰.

L'intento del cambio nominativo sottende quindi un miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione dei docenti, con l'intento di coltivare il merito ma non solo, [...] tengo a evidenziare che il Merito, che il governo medesimo ha voluto aggiungere nella denominazione del Ministero dell'Istruzione, è anzitutto un valore costituzionale, chiaramente affermato e declinato dall'Articolo 34 della Costituzione. La scuola è l'infrastruttura più importante del Paese. Deve, in primo luogo, saper individuare, valorizzare e fare emergere i talenti e le capacità di ogni persona indipendentemente dalle sue condizioni di partenza – prosegue il Ministro – perché ciascun giovane possa avere una opportunità nel proprio futuro, tra l'altro in consonanza con la lettera e lo spirito dell'articolo 3 della Costituzione. Favorire il merito significa dare alle scuole infrastrutture e dotazioni di qualità, valorizzare gli operatori scolastici, sintonizzarsi con il mondo del lavoro, agire sulle competenze, fornire gli strumenti per sviluppare un percorso di crescita individuale e collettivo³⁵¹.

Questa panoramica degli interventi ministeriali realizzati in Italia negli ultimi anni mette in luce un fenomeno in crescente espansione e sempre più evidente: la diffusione della “cultura” del merito e al contempo lo svelarsi delle insidie della meritocrazia, a cui è accompagnato un cambiamento significativo nel panorama educativo e lavorativo, dove il merito viene sempre più valorizzato come criterio principale per il riconoscimento delle competenze e per l'avanzamento professionale. Emerge al contempo anche l'urgenza di un passaggio paradigmatico: dalla logica della meritocrazia, che valuta e seleziona principalmente attraverso criteri standardizzati di successo e rendimento, a quella della meritorietà personale, che riconosce e valorizza i meriti e i talenti unici di ciascuno. La prospettiva della meritorietà, sottolinea l'importanza di scoprire e coltivare i talenti personali e le potenzialità di ciascuno, considerando la persona nella integralità, unicità e irripetibilità. La meritorietà, definita come un principio organizzativo basato sul “criterio del merito” piuttosto che sul “potere del merito”³⁵², può così costituire una nuova prospettiva, più incentrata sulla persona, più che sui risultati ottenuti e più equa nella valutazione e nella valorizzazione delle capacità personali. Questo approccio non solo promuove un riconoscimento più giusto dei talenti personali, ma sfida anche le

³⁵⁰ https://temi.camera.it/leg19/temi/19_d-l-22-2020-regolare-conclusione-e-ordinato-avvio-anno-scolastico-ed-esami-di-stato.html

³⁵¹ <https://www.miur.gov.it/-/ministro-valditara-il-merito-e-un-valore-costituzionale-e-lo-strumento-per-valorizzare-i-talent-di-ognuno-la-scuola-e-l-infrastruttura-piu-importante>

³⁵² G. Bertagna, *La scuola al tempo del covid*, cit., p. 173.

convenzioni esistenti della meritocrazia, spesso criticata per favorire l'accumulo di vantaggi da parte di chi è già in una posizione di vantaggio (sociale ed economico).

2.7 Il merito a scuola. Una nota sulla Costituzione

L'11 febbraio del 1950, in occasione del III Congresso dell'Associazione per la Difesa della Scuola Nazionale tenutosi a Roma, Piero Calamandrei (1889-1956), tra i padri del Partito d'Azione e tra gli artefici della Costituzione repubblicana, pronuncia un discorso³⁵³ di fronte a insegnanti di ogni ordine e grado, sostenendo la necessità di difendere la scuola dai pericoli che la minacciano³⁵⁴. Il discorso inizia con il riconoscimento da parte di Calamandrei della scuola come un «organo costituzionale», al pari del Parlamento, della presidenza della Repubblica e della magistratura, la definisce come l'organo centrale della democrazia³⁵⁵,

[...] perché [la scuola] serve a risolvere quello che secondo noi è il problema centrale della democrazia: la formazione della classe dirigente. La formazione della classe dirigente, non solo nel senso di classe politica, di quella classe cioè che siede in Parlamento e discute e parla (e magari urla) che è al vertice degli organi più propriamente politici, ma anche classe dirigente nel senso culturale e tecnico: coloro che sono a capo delle officine e delle aziende, che insegnano, che scrivono, artisti, professionisti, poeti. Questo è il problema della democrazia, la creazione di questa classe, la quale non deve essere una casta ereditaria, chiusa, una oligarchia, una chiesa, un clero, un ordine. No. Nel nostro pensiero di democrazia, la classe dirigente deve essere aperta e sempre rinnovata dall'afflusso verso l'alto degli elementi migliori di tutte le classi, di tutte le categorie. Ogni classe, ogni categoria deve avere la possibilità di liberare verso l'alto i suoi elementi migliori, perché ciascuno di essi possa temporaneamente, transitoriamente, per quel breve istante di vita che la sorte concede a ciascuno di noi, contribuire a portare il suo lavoro, le sue migliori qualità personali al progresso della società [...].

Calamandrei continua sostenendo che

A questo deve servire la democrazia, permettere ad ogni uomo degno di avere la sua parte di sole e di dignità (applausi). Ma questo può farlo soltanto la scuola, la quale è il complemento necessario del suffragio universale. La scuola, che ha proprio questo carattere in alto senso politico, perché solo essa può aiutare a scegliere, essa sola può aiutare a creare le persone degne di essere scelte, che affiorino da tutti i ceti sociali.

³⁵³ P. Calamandrei, *Discorso pronunciato al III Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale (ADSN)*, Roma, 11, 1950, pp. 1-5.

³⁵⁴ L. Ricolfi, *La rivoluzione del merito*, Rizzoli, Milano 2023.

³⁵⁵ *Ibidem*.

Ed è qui che si apre il passaggio cruciale nel discorso di Calamandrei: le persone degne di guidare la nazione possano affiorare da ogni ceto sociale e la scuola è lo strumento in grado di farlo, poiché esiste un articolo che lo prescrive:

Vedete, questa immagine è consacrata in un articolo della Costituzione, sia pure con una formula meno immaginosa. È l'art. 34, in cui è detto: "La scuola è aperta a tutti. I capaci ed i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi". Questo è l'articolo più importante della nostra Costituzione. Bisogna rendersi conto del valore politico e sociale di questo articolo. *Seminarium rei publicae*, dicevano i latini del matrimonio. Noi potremmo dirlo della scuola: *seminarium rei publicae*: la scuola elabora i migliori per la rinnovazione continua, quotidiana della classe dirigente.

Ma l'articolo 34, continua Calamandrei, non si limita a dare indicazioni astratte, bensì ne esplicita le condizioni per una attuazione effettiva, «La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie e altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso».

Nel suo discorso, Calamandrei sottolinea l'importanza di un sistema educativo inclusivo e di alta qualità che promuova accessibilità ed equità. Egli difende il principio secondo il quale le opportunità educative dovrebbero essere offerte equamente a tutti i giovani, indipendentemente dalla loro posizione economica, assicurando il sostegno dello Stato per tutti i tipi di talenti, anche per quelli che nascono in contesti economicamente svantaggiati. Calamandrei non si limita a questo punto, ma estende la sua visione a una serie di principi che avrebbero dovuto guidare la struttura della Repubblica nascente. Sottolinea con forza che la scuola dovrebbe essere principalmente una scuola di Stato, pubblica, riflettendo l'ideale di accessibilità e uguaglianza.

Sottolinea tre pilastri fondamentali dell'istruzione pubblica: prima di tutto, le scuole pubbliche devono offrire un livello di educazione eccellente; in secondo luogo, devono essere distribuite omogeneamente su tutto il territorio nazionale per garantire che ogni studente, indipendentemente dalla sua ubicazione geografica, abbia accesso ad una educazione di qualità; infine, queste scuole devono essere esempi di eccellenza, stabilendo standard elevati che servano da modello per tutte le altre istituzioni educative. Questi principi, secondo Calamandrei, sono essenziali per realizzare una vera democrazia educativa e per promuovere una società più giusta e inclusiva.

Lo Stato deve costituire le sue scuole. Prima di tutto la scuola pubblica. Prima di esaltare la scuola privata bisogna parlare della scuola pubblica. La scuola pubblica è il prius, quella privata è il posterius. Per aversi una scuola privata buona bisogna che quella dello Stato sia ottima (applausi). [...] la scuola è aperta a tutti e se tutti vogliono frequentare la scuola di Stato, ci devono essere in tutti gli ordini di scuole, tante scuole ottime, corrispondenti ai principi posti dallo Stato, scuole pubbliche, che permettano di raccogliere tutti coloro che si rivolgono allo Stato per andare nelle sue scuole. La scuola è aperta a tutti. Lo Stato deve quindi costituire scuole ottime per ospitare tutti.

Affermare dunque che «quello del merito è un concetto democratico»³⁵⁶ pone le fondamenta per una riflessione sul legame tra democrazia e merito, come la democrazia sia intrinsecamente legata alla valorizzazione del merito³⁵⁷. Il merito non solo viene riconosciuto, ma diventa un pilastro per un sistema economico e sociale equo e prospero, «molti imprenditori, mossi dalle migliori intenzioni, rinunciano ad investire in paesi dove quel binomio non gode del credito che merita. Governi dittatoriali, poco trasparenti nella loro azione, inclini ad intralciare la libera imprenditorialità ponendo in essere regole vessatorie e politiche antidemocratiche, sono il primo ostacolo al libero dispiegarsi del merito»³⁵⁸. Questo concetto trova conferma, come sopra anticipato, nella nostra Costituzione, in particolare, l'articolo 34, «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi». Questa disposizione costituzionale non solo sottolinea l'importanza di un'istruzione inclusiva e accessibile ma riafferma anche il ruolo centrale del merito come criterio di progresso sociale e professionale, dimostrando come i principi di merito e democrazia siano intimamente connessi nella promozione di una società più giusta ed equa.

La Costituzione Italiana, nel garantire il diritto all'istruzione, sulla base del merito, garantisce anche il diritto allo studio con «borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso». Già dall'articolo 3 si intravede il principio di merito, laddove si afferma 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 [...]».

³⁵⁶ C. Xodo, *Capaci e meritevoli. Il valore democratico del merito*, in «Studi sulla Formazione», 25, pp. 25-43, 2022-1 DOI: 10.13128/ssf-13671.

³⁵⁷ G. Tognon, *La democrazia del merito*, Roma, Salerno, 2016.

³⁵⁸ C. Xodo, *Capaci e meritevoli. Il valore democratico del merito*, cit. p. 26.

Il binomio uguaglianza e merito emerge con particolare evidenza nell'articolo 34, che distingue tra il "diritto all'istruzione", accessibile universalmente, e il "diritto allo studio", condizionato dalla capacità e dal merito, ma garantito anche a chi non dispone dei mezzi finanziari. Questa distinzione sottolinea come la Costituzione italiana ambisca a un equilibrio tra l'accesso universale all'educazione e il riconoscimento delle capacità personali, in un tentativo di conciliare due principi che possono sembrare contraddittori³⁵⁹,

Da una parte vi è un problema di natura sociale: povertà, famiglie indigenti impossibilitate ad investire nell'istruzione/educazione dei figli; dall'altra il principio del merito che in una società democratica dovrebbe essere complementare a quello di uguaglianza. L'impressione è che i Padri costituenti non si fossero ancora liberati dal condizionamento di una idea di scuola selettiva, desumibile nello scarto di istruzione tra chi si limitava ad espletare l'obbligo scolastico fino a 13 anni e i pochi che, per privilegio sociale o per merito, potevano diplomarsi a 18 anni o laurearsi a 24-25³⁶⁰.

L'*impasse* democratica nel sistema educativo italiano, identificata nell'ambiguità tra l'ideale di uguaglianza e la realtà del merito, ha iniziato a trovare soluzioni parziali attraverso le normative successive. Il periodo di scolarizzazione obbligatoria è stato esteso, segno di un progressivo impegno verso l'istruzione inclusiva per tutti (legge 53/03 (art. 2, 1° comma, let. c; d.lgs.76/2005 per il primo ciclo e 226/2005 per il secondo ciclo). Questo cambiamento si è radicato nelle politiche scolastiche attuate tra il 1948 e il 2003, che hanno favorito l'allungamento dei tempi di istruzione.

La riforma che ha introdotto la scuola media unica e obbligatoria nel 1962 rappresenta un momento significativo di questo processo, mirando a garantire un'istruzione di base omogenea per tutti i giovani. La legge Codignola del 1969, liberalizzando l'accesso a qualsiasi facoltà universitaria per chiunque fosse in possesso di un qualsiasi diploma quinquennale, ha ulteriormente democratizzato l'istruzione superiore, eliminando barriere precedentemente insormontabili per molti.

Inoltre, la legge del 20 maggio 1970, n. 300, ha introdotto misure specifiche per supportare gli studenti lavoratori, consentendo loro di conciliare studio e lavoro attraverso turni lavorativi flessibili e la possibilità di usufruire di permessi retribuiti per frequentare

³⁵⁹ *Ibidem.*

³⁶⁰ *Ibidem.*

i corsi e sostenere gli esami³⁶¹. Questi cambiamenti legislativi hanno segnato passi importanti verso un sistema educativo più equo e accessibile, riconoscendo il valore dell'istruzione come diritto fondamentale di ogni persona e cercando di rimuovere gli ostacoli economici e sociali che limitano le opportunità educative.

Queste riforme rappresentano tentativi concreti di superare la dicotomia tra uguaglianza e merito, promuovendo un'istruzione che sia allo stesso tempo inclusiva e in grado di valorizzare le capacità personali. La sfida contemporanea rimane quella di continuare a lavorare in questa direzione, assicurando che ogni studente abbia la possibilità di realizzare il proprio potenziale in un sistema che premia il merito senza sacrificare i principi di giustizia sociale e uguaglianza.

Questa riflessione mette in luce anche le sfide e le complessità nell'attuare politiche educative basate sul principio delle pari opportunità. Sebbene l'intenzione di promuovere l'uguaglianza attraverso l'istruzione sia nobile e profondamente radicata nei principi democratici, la pratica ha rivelato difficoltà significative³⁶².

La soluzione non è abbandonare l'ideale delle pari opportunità, ma piuttosto riformulare l'approccio all'istruzione, riconoscendo e valorizzando le differenze personali. Bisognerebbe "partire dal basso", accettando la realtà dell'eterogeneità delle capacità, degli interessi e delle situazioni personali degli studenti. Questo implica superare l'utopia di un'uguaglianza astratta per concentrarsi sulle persone reali, con le loro specificità e potenzialità.

Il merito, in questa prospettiva, non è l'unica misura di valutazione, ma uno degli elementi da considerare nell'ambito di un approccio educativo più olistico che tenga conto della concretezza della persona, della sua biografia, dei successi, delle sfide, dell'impegno profuso. Una politica educativa equa dovrebbe quindi mirare a creare un sistema in cui le differenze non siano motivo di disparità di opportunità, ma vengano valorizzate come

³⁶¹ "I lavoratori studenti, iscritti e frequentanti corsi regolari di studio in scuole di istruzione primaria, secondaria e di qualificazione professionale, statali, pareggiate o legalmente riconosciute o comunque abilitate al rilascio di titoli di studio legali, hanno diritto a turni di lavoro che agevolino la frequenza ai corsi e la preparazione agli esami e non sono obbligati a prestazioni di lavoro straordinario o durante i riposi settimanali.

I lavoratori studenti, compresi quelli universitari, che devono sostenere prove di esame, hanno diritto a fruire di permessi giornalieri retribuiti.

Il datore di lavoro potrà richiedere la produzione delle certificazioni necessarie all'esercizio dei diritti di cui al primo e secondo comma". (Legge 300/1970, art.10).

³⁶² H. Arendt, *La crisi della scuola*, in *Tra passato e futuro*, (ed. orig. Beteewen, Past and Future: Six Exercises in Political Thought, 1954), Milano, Garzanti, 2011, p. 243.

risorsa per il progresso sociale e personale, riconoscendo la singolarità di ogni studente come principio fondamentale. Un approccio, che possa definirsi ideale, alle pari opportunità nell'educazione richiede una visione capace di abbracciare ed esaltare le differenze di ciascuno come elementi arricchenti, non solo per la persona stessa ma per l'intera società. Ciò implica il ripensare a delle pratiche educative che facilitino il vero sviluppo di ogni persona, in linea con le sue uniche capacità e aspirazioni.

Il rapporto tra democrazia e merito si rivela quindi complesso e sfaccettato, soprattutto quando si passa dalla teoria alla pratica. Nel contesto pedagogico, il concetto di uguaglianza necessita di una maggiore attenzione per comprenderne le implicazioni pratiche. Il merito introduce nella discussione due temi cruciali per la democrazia: da un lato, favorisce un migliore funzionamento delle nostre società, inclusa l'ambito scolastico, e dall'altro, agisce come contrappeso alle disparità sociali generate da privilegi e ereditarietà.

L'integrazione tra democrazia e merito può sembrare allettante, dato che conduce all'ideale di una "democrazia del merito"³⁶³, dove il successo di pochi viene visto come manifestazione di principi democratici. Tuttavia, questa visione sfocia facilmente in un'ideologia meritocratica che privilegia il successo individuale a scapito dell'equità collettiva. Nonostante ciò, la democrazia non può esistere senza il merito, inteso come veicolo di emancipazione, espressione e rispetto per le esigenze personali. Pertanto, pur riconoscendo il valore fondamentale del merito, è essenziale che la democrazia mantenga invece una distanza critica dall'ideologia meritocratica, evitando di ridurre la valutazione del merito a una semplice misura di successo individuale³⁶⁴.

In questo senso, è vitale che le politiche educative e le pratiche democratiche trovino un equilibrio che valorizzi il merito senza tradire i principi di uguaglianza e inclusione. Ciò implica promuovere un sistema educativo che non solo riconosca e premi le capacità, gli sforzi e i talenti personali, ma che allo stesso tempo garantisca a tutti l'accesso alle opportunità, indipendentemente dal contesto socio-economico di partenza. Solo attraverso questo equilibrio è possibile costruire una società veramente democratica, in cui il merito funge da strumento di "elevazione" personale e collettiva, anziché di esclusione.

³⁶³ G. Tognon, *cit.*, p.1.

³⁶⁴ Ivi, p. 17.

2.8 Uno sguardo alla valutazione standardizzata

In ambito scolastico, uno dei problemi più rilevanti e dibattuti è la valutazione. Il processo di valutazione, ritenuto fondamentale per misurare il progresso e le competenze degli studenti, è spesso accompagnato da controversie e sfide significative. Uno dei rischi più evidenti associati alla valutazione è l'adozione di un paradigma meritocratico che, nella sua applicazione più rigorosa, tende a privilegiare test standardizzati.

Questi test, pur essendo strumenti di misura oggettiva, possono ridurre la complessità dell'apprendimento a semplici metriche numeriche, trascurando così le diverse sfumature delle capacità e delle esperienze personali degli studenti³⁶⁵. La standardizzazione, sebbene utile per confronti su larga scala, rischia di soffocare la creatività e di non tenere conto delle diverse modalità di apprendimento e dei contesti socio-culturali da cui provengono gli studenti³⁶⁶. Le valutazioni standardizzate possono quindi favorire una visione limitata dell'educazione, dove l'accento è posto principalmente sul rendimento accademico misurabile, piuttosto che su una formazione olistica e integrata degli individui.

Diversi studi hanno evidenziato come i test standardizzati possano influenzare negativamente il processo educativo, promuovendo un insegnamento che riduce l'apprendimento a un mero esercizio di mera memorizzazione e ripetizione³⁶⁷. In questo modo si rischia di emarginare quegli studenti che non si conformano ai criteri standardizzati, aumentando le disuguaglianze educative e sociali³⁶⁸.

La meritocrazia basata su test standardizzati non solo limita l'educazione a un insieme di punteggi numerici, ma può anche perpetuare ingiustizie sistemiche, dato che questi test spesso riflettono e amplificano le disparità socio-economiche esistenti, ad esempio, studenti provenienti da famiglie con risorse economiche limitate potrebbero non avere accesso alle stesse opportunità di preparazione, come tutor privati o materiali di studio

³⁶⁵ W. J. Popham, *The truth about testing: An educator's call to action*, ASCD, 2001.

³⁶⁶ W. Au, *High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis*, in «Educational Researcher», 36(5), 2007, pp. 258-267.

³⁶⁷ S. L. Nichols, D. C. Berliner, *Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools*. Harvard Education Press, 2007.

³⁶⁸ G. Ladson-Billings, *From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in US schools*, in «Educational researcher», 35(7), 2006, pp. 3-12.

avanzati, rispetto ai loro coetanei più privilegiati, amplificando e perpetuando le disparità socio-economiche³⁶⁹.

Alla luce di queste criticità, è fondamentale esplorare alternative alla valutazione standardizzata che possano riconoscere e valorizzare la diversità delle esperienze di apprendimento degli studenti. Approcci più formativi e meno sommativi, offrono una visione più completa e accurata delle capacità degli studenti. Sebbene i test standardizzati possano offrire una misura di confronto uniforme, la loro applicazione non deve essere l'unico criterio per la valutazione delle competenze degli studenti. È necessario un approccio che tenga conto delle diverse dimensioni dell'apprendimento e delle peculiarità individuali.

Nello specifico contesto del dibattito statunitense, bisogna retrocedere temporalmente per affrontare una questione che persiste tutt'oggi come oggetto di discussione e controversia: i test standardizzati. Questi strumenti di valutazione, storicamente radicati nel sistema educativo americano, continuano a sollevare interrogativi significativi riguardo alla loro equità e validità. La discussione su tali test merita un approfondimento, non solo per comprendere le loro origini e evoluzioni ma anche per valutare le critiche che ne mettono in discussione l'efficacia come strumenti di misurazione oggettiva del merito accademico. Nel 1940, durante un discorso tenuto presso l'Università della California, James Bryan Conant, allora presidente dell'Università di Harvard, delineò una visione riformista che aveva iniziato a realizzare nel 1933 con la creazione di borse di studio destinate a studenti provenienti da contesti economicamente modesti. L'obiettivo di Conant era quello di smantellare le barriere esclusive imposte dalla ricca élite aristocratica, che fino ad allora aveva monopolizzato l'accesso alle istituzioni educative più prestigiose degli Stati Uniti, inclusa Harvard. Il progetto di Conant mirava a inaugurare un'era di uguaglianza delle opportunità, permettendo a individui di ogni appartenenza sociale di accedere all'istruzione superiore basandosi esclusivamente sui loro meriti e talenti. Conant sosteneva che questa "democratizzazione" dell'istruzione avrebbe non solo permesso ai più talentuosi di eccellere, ma ne avrebbe anche beneficiato il Paese nel suo complesso,

³⁶⁹ S. F. Reardon, *The widening academic achievement gap between the rich and the poor*, in D. B. Grusky, *Social stratification*, Routledge, 2018, pp. 536-550.

contribuendo a costruire una nazione più equa. Nel suo discorso³⁷⁰ Conant espresse una visione di uguaglianza educativa sintetizzata nel motto: «nessuna casta dominante, nessun privilegio educativo ereditario, tutti devono essere considerati alla stessa stregua»³⁷¹. Conant vedeva nell'istruzione universale e nell'apertura delle carriere accademiche a tutti i possibili mezzi per favorire soprattutto coloro che erano particolarmente dotati e motivati, ma privi di mezzi. Egli trovava ispirazione nei padri fondatori degli Stati Uniti, in particolare in Thomas Jefferson, il quale aveva ideato un modello di libertà di pensiero e mobilità sociale attraverso l'istruzione universale. Jefferson sosteneva l'esistenza di una "aristocrazia naturale", basata su virtù e talento, e riteneva che tali "aristoi naturali", dotati di elevati valori morali e meriti personali, dovessero essere selezionati con cura per ricoprire le più alte cariche governative³⁷².

L'ambizione di Conant di trasformare i criteri di ammissione ad Harvard mirava a rivoluzionare l'intera istruzione terziaria, facendo leva sulla selezione dei migliori talenti e sulla riduzione delle barriere di classe. Conant sosteneva l'idea di uguaglianza delle opportunità come strumento per orientare le ambizioni delle persone, piuttosto che garantire l'uguaglianza dei risultati. Guidato dai consigli di collaboratori come Henry Chauncey³⁷³, Conant adottò il Scholastic Aptitude Test (SAT) come metodo per valutare le attitudini accademiche degli aspiranti studenti. Questo test, ideato da Carl Brigham³⁷⁴, un professore di psicologia di Princeton, venne visto come uno strumento efficace per prevedere i potenziali successi accademici. Convinto della validità del SAT, Conant fu uno dei principali promotori della creazione dell'Educational Testing Service (ETS), un'organizzazione senza scopo di lucro che riuniva le principali entità di valutazione educativa degli Stati Uniti. Sotto la guida di Chauncey, l'ETS ampliò significativamente il suo raggio d'azione, arrivando a testare circa un milione e mezzo di candidati all'anno entro il 1970. Chauncey convinse Conant che il SAT non solo valutava la qualità

³⁷⁰ J.B. Conant, *Education for a Classless Society. The Jeffersonian Tradition*, in «The Atlantic Monthly Company», 165, 5 (1940), pp. 593-604.

³⁷¹ «No ruling caste, no hereditary educational privileges, everyone to be as good as everyone else»

³⁷² T. Jefferson, *Thomas Jefferson to John Adams*, 28 October 1813, in «National Archives, Founders Online».

³⁷³ È stato uno dei fondatori e il primo presidente dell'Educational Testing Service (ETS). ETS è stata fondata nel 1947, è la più grande organizzazione privata di test al mondo. ETS sviluppa vari test standardizzati principalmente negli Stati Uniti per l'istruzione primaria e secondaria e superiore e gestisce anche test internazionali tra cui TOEFL (Test of English as a Foreign Language), TOEIC (Test of English for International Communication), Graduate Record Examination (GRE).

³⁷⁴ C.C. Brigham, *A study of American intelligence*, Princeton University Press, London 1922.

dell'istruzione ricevuta dai candidati, ma fungeva anche da misuratore accurato dell'intelligenza, una qualità che a quel tempo si riteneva determinante e immutabile nel corso della vita. Inizialmente applicato solo ai beneficiari delle borse di studio dal 1934 al 1940, l'uso del SAT fu gradualmente esteso a tutti i candidati ad Harvard e, entro il 1967, a tutti i candidati delle principali università americane, riflettendo un cambiamento fondamentale nei criteri di selezione accademica. Questo movimento non solo sembrò democratizzare apparentemente l'accesso all'istruzione negli Stati Uniti, ma plasmò anche la struttura di valutazione e selezione dei talenti in tutto il sistema educativo americano³⁷⁵. Decenni dopo la loro introduzione, alcuni degli stessi autori che avevano sviluppato i test di intelligenza iniziarono a mettere in dubbio la loro validità³⁷⁶. Ciò portò a superare la visione ereditaria e statica dell'intelligenza e a riconsiderare la presunta relazione diretta tra quoziente intellettivo e successo socio-economico³⁷⁷. Negli Stati Uniti del XX secolo, la promozione dei giovani particolarmente dotati e il sostegno a quelli provenienti da contesti svantaggiati è stata una pratica consolidata, nell'istruzione secondaria prima e terziaria poi. Questo periodo vide anche vivaci dibattiti ideologici tra

³⁷⁵ N. Lemann, *The Big Test: The Secret History of the American Meritocracy*, Farrar, Straus and Giroux, New York (US) 1999. L'idea di utilizzare test selettivi per valutare l'intelligenza non era una novità; infatti, i primi test di intelligenza su larga scala, precursori del SAT, furono sviluppati per ottimizzare la selezione, l'addestramento e il posizionamento funzionale all'interno dell'esercito statunitense durante la Prima Guerra Mondiale. Questi test, ideati da un gruppo di psicologi americani sotto la guida di Robert Mearns Yerkes, vennero somministrati a circa 1.750.000 reclute in poco più di un anno. In seguito, un comitato dell'American Psychological Association, diretto dallo stesso Yerkes, mise a punto un sistema per valutare in modo standardizzato l'intelligenza delle reclute.

I risultati di questi sforzi culminarono nella creazione di due test specifici: l'Army Alpha, un test scritto pensato per un'ampia applicazione, e l'Army Beta, un test non verbale progettato per chi non sapeva leggere o parlava poco inglese. Questi test classificavano i partecipanti in otto categorie di idoneità, dal meno idoneo, generalmente escluso dal servizio, ai livelli superiori raccomandati per ruoli che richiedevano crescenti responsabilità, fino a sottufficiali e ufficiali. I test si rivelarono efficaci per la loro capacità di organizzare rapidamente e ordinatamente le reclute, assegnando a ciascuno il ruolo più adatto.

L'impatto di questi test non si limitò all'ambito militare; l'efficienza e l'apparente capacità di prevedere il posizionamento ottimale degli individui catturarono l'interesse sia del settore economico sia del mondo educativo. Si riteneva che tali strumenti potessero ridurre i fallimenti e le frustrazioni derivanti da percorsi scolastici o professionali inadeguati, facilitando una più armoniosa assegnazione delle persone ai ruoli più consoni alle loro capacità.

Al termine del conflitto mondiale, vi fu una crescente richiesta di test analoghi per l'uso in contesti civili, e ben presto, queste metodologie di valutazione si diffusero negli ambienti aziendali e accademici. Tuttavia, è importante riconoscere che, almeno nelle fasi iniziali, gli sviluppatori di questi test erano fermamente convinti della natura ereditaria dell'intelligenza e della sua misurabilità precisa, un'opinione che ha suscitato non poche controversie nel tempo.

³⁷⁶ J.H. Spring, *Psychologists and the War: The Meaning of Intelligence in the Alpha and Beta Tests*, in «History of Education Quarterly», vol. 12, 1 (1972), pp. 3-15. doi. org/10.2307/367145.

³⁷⁷ A.R. Jensen, *The G Factor: The Science of Mental Ability*, Praeger/Greenwood, Westport, CT 1998; L. Chi-Fai, Is There a Relationship between High IQ Scores and Positive Life Outcomes? A Critical Review, in «Psychology», vol. 8, 4 (2017).

i sostenitori di un approccio educativo più elitario³⁷⁸ e coloro che propendevano per una visione più egualitaria, diffusa soprattutto tra gli insegnanti³⁷⁹. Questi dibattiti riflettevano temi specifici alla cultura americana, come le tensioni razziali, meno pronunciati o diversi in contesti europei, specialmente in Italia. Il dibattito raggiunse un punto di svolta con il Rapporto Coleman del 1966³⁸⁰, che evidenziò la necessità di pratiche educative che promuovessero l'uguaglianza delle opportunità. Questo rapporto generò un'ampia discussione sul ruolo dell'istruzione rispetto al contesto sociale e sulla migliore modalità di promuovere le competenze degli studenti, spostando l'attenzione dalla semplice trasmissione di conoscenze, verso una più ampia considerazione del contesto sociale ed educativo. Nonostante l'introduzione di programmi scolastici mirati a contrastare varie forme di deprivazione, i risultati furono spesso inconcludenti, portando a una rinascita delle teorie genetiche dell'intelligenza, come evidenziato dall'articolo di Arthur R. Jensen³⁸¹ sulla *Harvard Educational Review*. Jensen sosteneva che le differenze nei risultati scolastici non dipendevano solo da svantaggi sociali, ma necessitavano di una più profonda analisi del quoziente intellettivo e delle sue basi biologiche, fisiologiche e genetiche. Tuttavia, la diretta correlazione tra i programmi implementati e i loro risultati rimane dubbia, e la questione di come l'intelligenza può essere influenzata o modificata resta aperta³⁸². Anni di ricerca e tentativi di riforma, inclusi provvedimenti come il *No Child Left Behind* (NCLB) durante l'amministrazione Bush e l'*Every Student Succeeds*

³⁷⁸ Come ad esempio quella descritta in H.G. Rickover, *Education and Freedom*, Dutton, Boston (US) 1959 o in A. Bestor, *Educational Wastelands: The Retreat from Learning in Our Public Schools* [1953], University of Illinois Press, Urbana (US) 1953. Il testo è stato riedito nel 1982. Bestor nella sua disamina denunciava l'abbassamento della qualità delle scuole americane causato dall'attribuzione di scopi per l'istruzione «così banali da perdere il rispetto di uomini ponderati e separando deliberatamente le scuole dalle discipline della scienza e della cultura», p. 10.

³⁷⁹ Rappresentate in B.M. Superfine, *Equality in Education Law and Policy, 1954-2010*, Cambridge University Press, New York (US) 2013.

³⁸⁰ J.S. Coleman et al., *The Equality of Educational Opportunity Study*, U.S. Department of health, education & welfare, Office of Education, National Center for Educational Statistics, report number OE-38001, Washington D.C. (US) 1966. La posizione di Coleman prevede una ricostruzione razionale della società fondata sull'idea di capitale sociale.

³⁸¹ A.R. Jensen, *How much can we boost I and Scholastic Achievement?*, in «*Harvard Educational Review*» (XXXIX), 1 (1969), pp. 1-123, raccolto successivamente nel volume Id., *Genetics and Education*, Methuen, London 1972.

³⁸² La storia dell'evoluzione del sistema scolastico americano e delle sue riflessioni sul ruolo nella società è un argomento molto dibattuto, sia negli Stati Uniti sia in Europa, e attira particolarmente l'attenzione di coloro che si interessano alle dinamiche del merito. Questo tema viene esplorato anche nel volume di F. Magni, *La libertà di espressione nelle università tra USA ed Europa. Una prospettiva pedagogica*, pubblicato da Studium nel 2022; sempre in merito al sistema scolastico americano e al tema del pluralismo educativo e dell'uguaglianza si veda A.R. Berner, *Non scuola ma scuole. Educazione pubblica e pluralismo in America*, introduzione e traduzione di Francesco Magni, Edizioni Studium, Roma 2018.

Act sotto il presidente Obama, hanno cercato di affrontare queste complesse questioni, senza ancora giungere a una conclusione definitiva sul tema.

2.9 Uno sguardo sull'oggi

L'esame delle pratiche educative nel sistema americano risulta particolarmente significativo perché evidenzia come, nonostante le intenzioni di promuovere principi ampiamente riconosciuti e valorizzati, come le pari opportunità, l'equità, e l'uguaglianza nell'accesso all'istruzione, le applicazioni pratiche di questi ideali possano spesso deviare notevolmente dalle loro origini ideali. Ad esempio, l'introduzione di sistemi di test standardizzati progettati in nome di una parvente equità si è spesso rivelata paradossalmente discriminante. Allo stesso modo, gli sforzi per eliminare un sistema educativo elitario e classista hanno talvolta finito per rafforzarlo. Questa contraddizione tra il sogno americano di mobilità e successo per tutti e la realtà di crescente individualismo è analizzata in modo approfondito da Michael J. Sandel nel suo libro *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*³⁸³. Sandel dimostra come i principi di uguaglianza e del diritto al perseguimento della felicità, radicati nella Dichiarazione d'Indipendenza, vengano spesso contraddetti dalle stesse politiche che dovrebbero promuoverli.

L'autore analizza come il SAT, un tempo requisito fondamentale³⁸⁴ per l'accesso alle università più prestigiose, sia diventato un simbolo di disuguaglianza. Il raggiungimento di punteggi elevati al SAT richiede una preparazione intensiva, spesso accessibile solo a chi può permettersi scuole di eccellenza o costosi corsi preparatori³⁸⁵. Inoltre, recenti scandali hanno rivelato un sistema di favoritismi, con famiglie abbienti che pagano consulenti senza scrupoli per ottenere attestazioni false o manipolare i risultati dei test. Le distorsioni del sistema educativo si estendono oltre l'ingresso all'università, osservando un aumento significativo di certificazioni per disturbi come ADHD, ansia o

³⁸³ M.J. Sandel, *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, cit., cfr. cap. I e II.

³⁸⁴ Ma non l'unico, sono previsti canali di accesso preferenziali a fronte anche di ingenti donazioni e priorità di reclutamento per i figli di coloro che in passato avevano frequentato la stessa istituzione.

³⁸⁵ Come l'Advanced Placement che offre programmi di studio ed esami di livello universitario agli studenti delle scuole superiori, lo svolgimento permette di conseguire certificazioni di crediti che poi vengono riconosciuti dai College o dalle Università.

depressione, spesso utilizzate per ottenere accomodamenti speciali ai test, come tempo aggiuntivo o ambienti separati per gli esami³⁸⁶. Questo approccio ha permesso a molti studenti di migliorare artificialmente i propri voti e punteggi ai test, un fenomeno particolarmente pronunciato nelle zone più abbienti, come evidenziato da un'analisi del New York Times, dove più di uno studente su 10 beneficia di tali certificazioni, un tasso molto superiore alla media nazionale, «A Weston, dove il reddito familiare medio è di \$ 220.000, il tasso è del 18%, otto volte quello di Danbury, Connecticut, una città a 30 minuti a nord. A Mercer Island, fuori Seattle, dove il reddito familiare medio è di 137.000 dollari, il numero è del 14%. Questo è circa sei volte il tasso della vicina Federal Way, Washington, dove il reddito medio è di \$ 65.000»³⁸⁷.

In un clima simile, la scuola invece di essere “lievito” rischia di trasformarsi in “setaccio”³⁸⁸.

Inizialmente, i test standardizzati come il SAT sono nati con l'intento di democratizzare l'accesso all'istruzione superiore, permettendo a tutti gli studenti di dimostrare il loro talento e potenziale. Tuttavia, i dati rivelano una persistente disparità: due terzi degli studenti di Harvard e Stanford provengono dal quintile più alto di reddito, mentre meno del 4% degli studenti delle università Ivy League proviene dal quintile inferiore³⁸⁹.

Il modello ideato da Conant, che mirava a scoprire talenti, si è distorto nella pratica. I test, invece di servire come neutrali misuratori di capacità, tendono a confermare le disparità preesistenti legate a differenze nella qualità dell'istruzione ricevuta, che a sua volta è spesso correlata alla posizione socioeconomica.

Questa tendenza si riflette anche nel calo delle università che richiedono punteggi specifici da test come SAT o ACT per l'ammissione, passando da 2300 a 1000 nel 2020³⁹⁰, con un trend in diminuzione, circa due terzi dei college ora permettono l'accesso senza necessità di presentare i punteggi dei test standardizzati³⁹¹.

³⁸⁶ D. Goldstein-J.K. Patel, *Need Extra Time on Tests? It Helps to Have Cash*, in «The New York Times» 30 luglio 2019.

³⁸⁷ *Ibidem*.

³⁸⁸ G. Bertagna, *La scuola al tempo del covid*, cit.

³⁸⁹ M.G. Sandel, *La tirannia del merito*, cit., p. 30.

³⁹⁰ F. Magni, *Il merito tra meritocrazia e meritorietà. Una rilettura pedagogica*, in «Nuova Secondaria Ricerca», (XXXIX), 1 (2021), pp. 106-120, p. 108.

³⁹¹ A. Mariuzzo, *L'epidemia cambia l'ammissione alle università americane*, in «Il Mulino», 5 giugno 2020; a tal proposito, in prospettiva sociologica, si suggerisce la lettura di R. Latempa, *Progettati per le disuguaglianze: miti e fallimenti dei test di valutazione standardizzata*, in «Indiscipline. Rivista di scienze sociali», n.7, anno IV, 1.2024, pp. 77-81.

Un sistema nato per offrire, almeno in apparenza, ricchezza di diversità e possibilità di scelta, ma questa libertà si è dimostrata spesso illusoria, limitata a chi può permettersi di scegliere, mentre molti studenti rimangono vincolati a scuole pubbliche di quartiere che potrebbero non essere all'altezza delle loro necessità o aspettative³⁹². In questo contesto, la sfida rimane quella di garantire che l'opportunità di scegliere non sia un lusso riservato solo a pochi.

Un dibattito contemporaneo: A Nation of Thought

Nella patria dove la Costituzione sancisce il diritto al perseguimento della felicità e dove l'ideale del "sogno americano" è profondamente radicato, il sistema educativo americano si trova oggi ad affrontare una crisi che mette in discussione la sua capacità di far maturare i talenti di tutti e di ciascuno. La visione di un paese che offre a ogni individuo opportunità eguali di successo appare sempre più fragile, minata da disuguaglianze strutturali, dall'omologazione dei percorsi educativi e da una crescente disparità nell'accesso alle risorse educative³⁹³. Il sistema scolastico, anziché fungere da grande equalizzatore, sembra perpetuare le disuguaglianze sociali ed economiche, penalizzando in particolare le comunità più svantaggiate. Le politiche educative, con il loro focus eccessivo sui test standardizzati e la standardizzazione del curriculum, hanno impoverito l'insegnamento, limitando la capacità delle scuole di adattarsi alle diverse esigenze e potenzialità degli studenti. Come evidenziato da David M. Steiner in *A Nation at Thought: Restoring Wisdom in America's Schools*³⁹⁴, l'educazione americana ha deviato dalla sua missione di coltivare il pensiero critico e la saggezza, concentrandosi invece su obiettivi riduttivi e "meccanici". Questa deriva, sottolinea l'autore, non solo impedisce a molti studenti di sviluppare appieno le proprie capacità, ma compromette anche la possibilità di una vera equità sociale, rendendo il sogno americano sempre più un'illusione per molti. Per restituire vitalità al sogno americano, è necessaria una riforma profonda del sistema

³⁹² G. Bertagna-F. Magni, *School choice and educational pluralism*, in «Oxford Research Encyclopedia of Education», 2020, pp. 1-15.

³⁹³ J. Archer, *The Resilience of Myth: The Politics of the American Dream*, in «Traditional Dwellings and Settlements Review», 25(2), 2014, pp. 7-21; R. C. Hauhart, *American Sociology's Investigations of the American Dream: Retrospect and Prospect*, in «The American Sociologist», 46(1), 2015, pp. 65-98; J. Hochschild, N. Scovronick, *The American Dream and the Public Schools*, 1st ed. Oxford: Oxford University Press, Incorporated, 2003.

³⁹⁴ D. Steiner, *A Nation at Thought: Restoring Wisdom in America's Schools*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham 2023.

educativo, che metta al centro lo sviluppo intellettuale e umano di ogni individuo, riconoscendo e valorizzando le diversità di talenti e di esperienze.

Steiner evidenzia come il sistema educativo americano abbia deviato dalla sua missione originale, trasformandosi in una “macchina” che si concentra su obiettivi superficiali, piuttosto che su una formazione profonda e significativa. In questo contesto, l'autore critica anche l'idea che l'educazione possa essere ridotta a un insieme di competenze tecniche, affermando che «il vero scopo dell'educazione dovrebbe essere quello di formare cittadini informati e capaci di partecipare attivamente alla vita democratica»³⁹⁵. In alternativa a questo approccio, Steiner propone una visione dell'educazione che metta al centro il recupero della saggezza e del pensiero critico. Egli sostiene che «dobbiamo immaginare un'istruzione che sfidi gli studenti a pensare in modo profondo e critico, incoraggiandoli a esplorare le grandi questioni della condizione umana»³⁹⁶. Per fare ciò, è necessario un ripensamento radicale del curriculum e delle pratiche didattiche, che dovrebbe includere una maggiore enfasi su contenuti culturali e storici significativi, nonché su metodi di insegnamento che promuovano l'apprendimento attivo e la riflessione.

Steiner invita anche a una maggiore responsabilità collettiva nel campo dell'istruzione, sottolineando che «una vera educazione democratica deve essere progettata non solo per sviluppare le capacità individuali, ma anche per coltivare la saggezza collettiva necessaria per affrontare le sfide comuni della nostra società»³⁹⁷. In questo senso, l'autore non solo denuncia le carenze del sistema attuale, ma offre anche una prospettiva su come l'educazione americana possa essere riformata per rispondere alle necessità del XXI secolo, recuperando quei valori fondamentali che dovrebbero essere al centro del progetto educativo.

Steiner prosegue nella sua analisi sottolineando come l'attuale sistema educativo americano sia afflitto da quello che lui definisce “distrattori”, ossia una serie di politiche e pratiche che, pur essendo ben intenzionate, finiscono per deviare l'attenzione dall'obiettivo principale dell'istruzione. Tra questi, Steiner critica l'eccessivo ricorso ai test standardizzati, che tendono a ridurre l'apprendimento a una serie di competenze meccaniche misurabili, trascurando aspetti fondamentali come la comprensione critica e

³⁹⁵ Ivi, p. 90.

³⁹⁶ Ivi, p. 113.

³⁹⁷ Ivi, p. xx.

l'approfondimento culturale. Questa ossessione per la quantificazione dei risultati, osserva l'autore, ha portato a un insegnamento superficiale, incentrato più sul superamento dei test che sulla reale crescita intellettuale degli studenti.

Un altro punto critico sollevato da Steiner riguarda l'approccio uniforme e standardizzato al curriculum, che non tiene conto delle diversità culturali, sociali e individuali degli studenti. Questo modello di "one-size-fits-all" (letteralmente: taglia unica) non solo fallisce nel riconoscere e valorizzare le differenze tra gli studenti, ma finisce per soffocare la creatività e l'originalità, elementi essenziali per il fiorire di una società democratica e dinamica. L'autore sostiene che l'educazione dovrebbe essere un processo che, piuttosto che omologare, stimoli e sviluppi le diverse capacità e inclinazioni dei singoli, preparando così gli studenti non solo ad affrontare il mondo del lavoro, ma anche a partecipare attivamente e consapevolmente alla vita civile.

Inoltre, Steiner critica la crescente tendenza a focalizzarsi sulle cosiddette *soft skills* o competenze trasversali, che sebbene importanti, vengono spesso promosse a discapito delle conoscenze sostanziali e dei contenuti disciplinari. Egli avverte che «l'educazione non può essere ridotta a un insieme di competenze emotive e sociali; deve invece offrire una solida base di conoscenze e abilità critiche che permettano agli studenti di comprendere e interagire con il mondo in modo informato e riflessivo»³⁹⁸. Questo spostamento di focus, secondo Steiner, non solo indebolisce la preparazione accademica degli studenti, ma rischia anche di compromettere la capacità delle nuove generazioni di affrontare le sfide complesse e globali che caratterizzano il mondo contemporaneo.

Per Steiner, il recupero della "saggezza" nell'educazione è una questione urgente e fondamentale. Egli propone un modello educativo che recuperi il valore dello studio delle grandi opere letterarie, storiche e filosofiche, ritenendole indispensabili per sviluppare una comprensione profonda della condizione umana e delle questioni morali e civili che ne derivano. In questo senso, Steiner invoca un ritorno a un'educazione liberale, intesa come un percorso formativo che non solo trasmette conoscenze, ma che forma individui capaci di pensare criticamente, agire eticamente e contribuire al bene comune.

La prospettiva offerta da Steiner è quindi quella di una riforma radicale dell'educazione, che non si limiti a interventi superficiali o a mere aggiustamenti del sistema esistente, ma che ripensi profondamente gli obiettivi, i contenuti e i metodi dell'insegnamento. Questa

³⁹⁸ Ivi, p. 43.

riforma, secondo l'autore, deve partire dal riconoscimento che l'educazione è un bene pubblico fondamentale, e che la sua qualità e accessibilità determinano il futuro non solo dei singoli individui, ma dell'intera società. «Non possiamo permettere che il nostro sistema educativo continui a fallire nel suo compito di preparare i giovani a diventare cittadini informati, riflessivi e responsabili», afferma Steiner, «perché il prezzo di questo fallimento è troppo alto per la nostra democrazia»³⁹⁹.

L'analisi di Steiner offre una critica incisiva del sistema educativo americano e una visione ambiziosa per il suo rinnovamento. Egli invita a riflettere su cosa significhi veramente educare, e sfida a ricostruire un sistema che sia all'altezza delle promesse e dei valori su cui si fonda la Nazione. Solo attraverso un impegno collettivo e una visione rinnovata dell'educazione, suggerisce l'autore, sarà possibile far rivivere il sogno americano e garantire che esso sia accessibile a tutti, senza eccezioni.

2.10 Meritocrazia e meritorietà a scuola

Il merito e la meritocrazia, alla luce anche delle più recenti pubblicazioni⁴⁰⁰ sono temi centrali nel dibattito italiano sull'istruzione e la formazione.

Per quasi due secoli, la società ha tendenzialmente misurato il merito dei giovani principalmente in base al loro successo accademico. Questo significa che sia nelle scuole

³⁹⁹ Ivi, p. 105.

⁴⁰⁰ Come si è visto anche nei capitoli precedenti, di meritocrazia si è parlato in svariati ambiti scientifici e con prospettive molto differenti tra di loro, solo per darne un esempio *ex multis*, si è parlato di meritocrazia in ambito lavorativo ed economico: L. Codono, G. Galli, *Crescita economica e meritocrazia. Perché l'Italia spreca i suoi talenti e non cresce*, Il Mulino, Bologna 2022; G. Da Empoli, *La guerra del talento. Meritocrazia e mobilità nella nuova economia*, Marsilio, Venezia 2000; S. Stefani, *La governance meritocratica. Storie di talento e d'impresa sostenibile*, Guerini e Associati, Milano 2022; Abravanel R., *Aristocrazia 2.0. Una nuova élite per salvare l'Italia*, Solferino Libri, Milano 2021; ne hanno parlato filosofi come: M. J. Sandel, *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Feltrinelli, Milano 2021, Trad. ita. di Corrado Del Bò ed Eleonora Marchiafava; R. Brigati, *Il giusto a chi va. Filosofia del merito e della meritocrazia*, Il Mulino, Bologna 2015; M. Santambrogio, *Il complotto contro il merito*, Editori Laterza, Bari 2021; ma anche in ambito medico K. Pickett, R. Wilkinson, *L'equilibrio dell'anima: perché l'uguaglianza ci farebbe vivere meglio*, Feltrinelli Editore, Milano 2019. A. Batruch, et al., *Belief in School Meritocracy and the Legitimization of Social and Income Inequality*, in «Social psychological & personality science», 2022; J. Giesinger, *Against selection: Educational justice and the ascription of talent*, in «Educational Philosophy and Theory», 53:8, 2021, pp. 789-798; K. Markovits, *The meritocracy trap. How America's Foundational Myth Feeds Inequality, Dismantles the Middle Class, and Devours the Elite*, cit.; M.J. Sandel, *La tirannia del merito, Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Feltrinelli, Milano 2021, Trad. ita. di Corrado Del Bò e Eleonora Marchiafava, e si potrebbe continuare

primarie e secondarie, sia nelle università, il valore e le capacità degli studenti sono stati giudicati principalmente attraverso i voti, i risultati degli esami e le performance scolastiche. Tale approccio ha portato a una visione ristretta del merito, spesso trascurando altre forme di talento e potenzialità che non si manifestano necessariamente in un contesto scolastico e accademico tradizionale. Tale pensiero si è radicato nel tessuto educativo. Risalendo al periodo di Giovanni Gentile nel 1923⁴⁰¹, l'accesso all'istruzione superiore era notevolmente limitato: di 100 studenti che iniziavano il percorso educativo nelle allora denominate scuole "elementari", solamente 4 proseguivano fino all'università⁴⁰².

Oggi, la realtà educativa mostra segnali di progresso significativi. La percentuale di studenti che accede all'istruzione superiore è aumentata, testimoniando un miglioramento nell'offerta e nella fruizione dell'istruzione. Attualmente, su 100 ragazzi che iniziano la loro formazione nella scuola primaria, circa 25 riescono a raggiungere l'università, e 4 accedono a istituzioni terziarie come le Accademie di Belle Arti e i Politecnici⁴⁰³.

Mentre si può riconoscere l'aumento oggettivo dei numeri nelle statistiche nel corso degli anni, rimane la questione se questo progresso sia sufficiente o se la società debba aspirare a una maggiore inclusività e uguaglianza nell'accesso all'educazione terziaria. Il dibattito

⁴⁰¹ T. Dell'Era, *Tra educazione nazionale e pubblica istruzione: le politiche ministeriali dell'istruzione pubblica dal 1943 al 1948*, in «Ventunesimo Secolo», 2(4), 2003, pp. 145–178.

⁴⁰² G. Bertagna, *La scuola al tempo del covid*, cit.

⁴⁰³ In Italia, nel 2021, solo il 26,8% dei giovani tra i 30 e i 34 anni possedeva un titolo di studio terziario, una percentuale notevolmente inferiore alla media dell'Unione Europea, che era del 41,6%. Questa cifra si mantiene quasi costante negli anni, nonostante l'obiettivo europeo di raggiungere il 45% di laureati nella fascia d'età 25-34 entro il 2030, come stabilito nel *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione*. Una delle ragioni di questa discrepanza potrebbe risiedere nella diversa composizione dell'offerta formativa terziaria tra l'Italia e altri paesi europei, come Francia e Spagna, dove i corsi a ciclo breve post-diploma sono molto diffusi e contribuiscono in modo significativo alla quota di titoli terziari. Questi corsi, insieme a lauree triennali, magistrali e dottorati, sono inclusi nelle statistiche sull'istruzione terziaria. Escludendo i corsi professionalizzanti, l'Italia si posiziona bene in termini di laureati triennali, soprattutto rispetto a Francia, Spagna e Germania, trovandosi al secondo posto dopo la Germania. Tuttavia, l'Italia è più indietro per quanto riguarda il numero di studenti magistrali e di dottorato. Nonostante queste considerazioni, è innegabile che un numero significativo di giovani italiani rimanga escluso dal sistema educativo. Analisi recenti hanno rivelato che quasi 50.000 giovani tra i 20 e i 24 anni sono privi dell'istruzione di base, includendo analfabeti, coloro che non hanno completato le scuole elementari o medie. Sebbene la percentuale di ventenni senza diploma sia diminuita dal 23% al 17% negli ultimi dieci anni, rimane una quota preoccupante. La situazione è particolarmente grave nel Meridione, dove i tassi di mancata istruzione sono più alti, nonostante una leggera crescita del numero di laureati. A livello della popolazione adulta, il 4,6% degli italiani con più di 9 anni è analfabeta. I laureati rappresentano il 14% del totale, con un aumento del 3% rispetto al 2011, mentre i dottorati hanno visto un incremento del 40% in otto anni. 4 italiani su 10 dai 25 ai 64 anni non possiede un diploma. Fonti: Eurostat, Number of tertiary education students by sex and level of education, 2020 (1 000) ET2022; Istat, Titolo di studio dei 20-24 enni del 2011 (i 30-34 enni di oggi). Confronto fra i 20 enni del 2011 e i 20 enni del 2020.

sulla definizione del merito e sulla sua valutazione in termini di successo scolastico è più vivo che mai, invitando a una riflessione su come possiamo migliorare ulteriormente il sistema educativo per renderlo più accessibile e rappresentativo del potenziale di ogni studente. Tuttavia, si assiste da un lato a una sempre più manifesta ossessione per la ricerca di un tipo di talento orientato al successo - inteso come specializzazione e possesso di abilità immediatamente spendibili - e dall'altro si esalta spesso un concetto di "talento transitorio", che dovrebbe essere evidente fin dalla nascita, eclatante e quasi ostentato. Si tende così, spesso, a trascurare una concezione di talento come veicolo di crescita culturale e personale, riducendolo a mera notorietà o a manifestazioni estemporanee delle capacità umane, spingendo verso una ricerca ansiosa e a volte patologica del successo a tutti i costi. Attualmente, il talento è spesso inteso come un'abilità marcata in un campo specifico, valutata in una determinata dimensione temporale⁴⁰⁴. In contrasto, un approccio autenticamente "umano" al talento lo definirebbe come una combinazione di intelligenza, abilità, inclinazioni e motivazioni che riflettono la singolarità della persona. Pertanto, non sembra né coerente né giusto all'interno del sistema educativo categorizzare rigidamente gli studenti in "tipi" umani predefiniti, ignorando l'unicità di ciascun percorso di sviluppo e vita personale. La difficoltà di valorizzare adeguatamente i talenti nel contesto scolastico attuale può essere attribuita anche a una mancanza di chiarezza nell'affrontare la questione in relazione allo sviluppo personale oltre i condizionamenti esterni; gli studenti si trovano immersi spesso in contesti sociali e culturali che possono influenzare profondamente il loro percorso di vita. Fattori come il background socio-economico, le aspettative familiari, e le pressioni dei coetanei possono mascherare o distorcere il riconoscimento del vero talento. La sfida di promuovere il talento richiede un'indagine meticolosa e un dialogo aperto, evitando definizioni e approcci troppo limitati o influenzati da variabili contestuali. Come afferma Tognon, «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

⁴⁰⁴ M. Benetton, *Ragazzi dotati e scuola democratica: il risvolto etico-pedagogico del talento*, in «Studium Educationis», 1, 2017, pp. 65-88; M. Cinque, *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*, Milano, Angeli, 2013.

certo o un valore economico garantito. Ci sono abilità che un tempo erano molto apprezzate e a cui oggi nessuno ambisce»⁴⁰⁵.

Il talento oltre che costituire un'unità di misura e di peso, nonché un'antica moneta, come visto nelle pagine precedenti, rappresenta anche un'espressione di pensiero, della mente, è un'abilità, un'inclinazione. Il riconoscimento del talento può perciò essere considerato oggi, sul piano formativo, una modalità di autorealizzazione della persona. Attualmente, senza voler sminuire il valore e i traguardi di coloro che eccellono nella competizione per il successo accademico e scolastico, bisogna riconoscere l'insostenibilità dello spreco di potenzialità che il nostro sistema educativo e sociale si permette. Considerando il drastico calo demografico, nel 1971 sono state registrate in anagrafe 911mila nuove nascite, nel 2022 le nascite sono scese a 393mila, registrando un calo dell'1,7% sull'anno precedente, nel 2023 le nascite sono circa 3.500 in meno rispetto allo stesso periodo del 2022 (dati Istat), è evidente che ogni giovane rappresenta una risorsa cruciale per il futuro del Paese. Ignorare o non valorizzare il talento di anche una sola persona si rivela una scelta controproducente su più livelli: economico, etico e pedagogico⁴⁰⁶. In questo scenario, è fondamentale abbracciare una prospettiva che riconosca e promuova la diversità e l'unicità dei talenti. La “regola produttrice della moltiplicazione”⁴⁰⁷ nel campo dei talenti illustra perfettamente questa necessità: il considerare zero il potenziale di una singola persona, privo di qualsivoglia talento, può invalidare collettivamente i talenti di tutti. Da un punto di vista pedagogico, è imprescindibile partire allora da una visione antropologica positiva che veda ogni persona come un *unicum* di valore inestimabile. La valorizzazione di ogni giovane, riconoscendone le unicità e diversità, è un imperativo che trascende la mera logica della meritocrazia scolastica e universitaria, dove elevato è il rischio che il “*kratos*” subentri alla logica della meritorietà. Ridurre il concetto di “essere bravi” a questo solo parametro significa cadere in un riduzionismo pericoloso; è essenziale, quindi, riconoscere e valorizzare la molteplicità dei modi in cui l'eccellenza può manifestarsi, liberandoci da una visione limitante che appiattisce e omologa i talenti e ignora la ricchezza della diversità umana⁴⁰⁸. Come già visto, nella visione distopica proposta da Young, il modello di meritocrazia basato esclusivamente sui titoli di studio

⁴⁰⁵ G. Tognon, *La democrazia del merito*, Salerno, Roma, pp. 65-66.

⁴⁰⁶ G. Bertagna, *La scuola al tempo del covid*, cit. p. 189.

⁴⁰⁷ *Ibidem*.

⁴⁰⁸ C. J. Slatter, *Talent Development for the Talent Developers: Identifying and Developing the Qualities of Effective Teachers of Gifted Students*, 2008.

aggravava le disuguaglianze sociali e economiche già esistenti, intensificando una divisione iniqua tra coloro che “hanno” e coloro che “non hanno”. Questo sistema, nel suo racconto, culmina in una rivolta sociale nel 2033, segnalando il fallimento di un’economia che non ha saputo valorizzare adeguatamente ogni persona. Per contrastare il fatto che questa prospettiva distopica si realizzi, è fondamentale adottare un approccio che valorizzi la meritorietà personale⁴⁰⁹, promuovendo un riconoscimento sociale e culturale dei talenti di ciascuno che vada oltre le valutazioni scolastiche e universitarie. Questo implica riconoscere che ogni persona possiede dei meriti unici, e talenti che, sebbene possano non rientrare nei canoni tradizionali dell’istruzione formale, hanno il potenziale di arricchire la società in modi diversi e significativi. Dai lavori di cura all’azione sociale, dalle arti ai mestieri, passando per i nuovi lavori emergenti dalla rivoluzione digitale fino alle iniziative di cambiamento sociale, ogni talento contribuisce al tessuto collettivo.

La persistente riduzione del “merito personale” al successo accademico marginalizza ingiustamente chi non si conforma a questi stretti criteri, relegando molti, compresi gli studenti con disabilità o con bisogni educativi speciali, a una posizione di svantaggio apparentemente irrecuperabile. La domanda che dobbiamo porci è se consideriamo queste persone un ostacolo allo sviluppo o, piuttosto, una preziosa opportunità per costruire una società più inclusiva e resiliente. Bisogna allora chiedersi quale tipo di ponti vogliamo costruire nella nostra società,

la portata di un ponte non si misura dalla forza media dei suoi piloni, ma dalla forza dei più deboli tra loro. Lo stesso vale per la società, in altre parole per la sua qualità umana e per la sua ospitalità. Mezzo secolo fa, durante i miei anni da studente, appresi dai miei professori di antropologia che la data di inizio della cultura o della civiltà (ossia di una società in tutto e per tutto umana) era stata determinata basandosi sul ritrovamento di uno scheletro umanoide di un maschio che era morto a trent’anni, ma che si era rotto una gamba e aveva iniziato a zoppicare durante l’infanzia. I miei professori mi spiegavano che solo all’interno di una società umana sarebbe stato possibile a una creatura simile sopravvivere fino all’età di trent’anni. Mi chiarirono, infatti, che la società umana si differenzia dalle mandrie, dai branchi o dalle orde di animali per la sua capacità di annoverare fra i suoi membri anche creature in cattive condizioni»⁴¹⁰.

⁴⁰⁹ *Ibidem*.

⁴¹⁰ Z. Bauman, *Tutti schiavi del fitness: la compassione dov’è?*, in «Vita e pensiero», n. 3, maggio-giugno 2004, p. 40.

Ponti che escludono e confinano, o ponti che uniscono e valorizzano la diversità di ogni individuo? La nostra aspirazione dovrebbe essere quella di creare una comunità in cui ogni talento, riconosciuto e valorizzato, contribuisca a un tessuto sociale più giusto e inclusivo.

Nel 1923, Giovanni Gentile riordinò l'educazione italiana secondo due principi radicati nella tradizione dell'Italia liberale. Il primo principio era quello della gerarchizzazione verticale, dove ogni livello scolastico fungeva da preparazione per il successivo, culminando con l'università. Questa struttura marcava l'importanza degli esami e della valutazione, influenzando sia la progressione scolastica degli studenti sia i criteri di selezione nel mercato del lavoro. Il secondo principio riguardava una gerarchizzazione orizzontale, che organizzava i percorsi educativi in maniera parallela ma con livelli di prestigio decrescente, tanto educativo e culturale quanto professionale e di durata. Dopo la scuola elementare, l'unica destinata universalmente a tutte le classi sociali, i percorsi si differenziavano in base al prestigio: in cima si trovava il percorso che portava al liceo classico, accessibile principalmente agli studenti delle classi sociali più elevate e che apriva le porte a tutte le facoltà universitarie. Proseguendo in ordine decrescente di prestigio, si trovavano gli altri licei, gli istituti tecnici e le scuole professionali, che con la nascita della Repubblica divennero istituti professionali statali. Infine, esisteva l'apprendistato, considerato esterno al sistema scolastico formale. Questa strutturazione rifletteva e rinforzava le disuguaglianze socio-economiche esistenti, poiché i percorsi educativi erano in gran parte predeterminati dalla condizione sociale degli studenti. La corrispondenza tra i percorsi scolastici e lo status socio-economico degli studenti evidenzia come il sistema educativo di allora fosse concepito non solo per formare, ma anche per mantenere inalterata la stratificazione sociale, con poche possibilità di mobilità ascendente per i meno privilegiati. La distinzione tra i diversi percorsi formativi, sebbene abbiano preso talvolta nuove denominazioni, è rimasta sostanzialmente invariata. Ancora oggi, la prassi consigliativa adottata dai docenti al termine della scuola secondaria di primo grado riflette una persistente stratificazione. Gli studenti con le migliori valutazioni scolastiche vengono orientati verso il liceo classico, ancora percepito come il vertice della formazione, seguito da una graduatoria di licei scientifici, linguistici, economici e delle scienze umane, organizzati in una sorta di "serie A" delle opportunità educative. Coloro che eccellono in specifiche discipline, ma non necessariamente in tutte, vengono

indirizzati verso altri licei, classificati in una gerarchia implicita di prestigio e importanza. Per gli studenti giudicati “quasi bravi”, interessati a materie tecniche o operative, il consiglio è spesso quello di iscriversi agli istituti tecnici, considerati una sorta di “serie B” del sistema educativo⁴¹¹. Questa gerarchizzazione implicita dei percorsi formativi sottolinea come il sistema educativo italiano continui a essere influenzato da una logica di selezione e orientamento che rispecchia e rafforza le divisioni sociali, piuttosto che promuovere un’effettiva eguaglianza di opportunità. La sfida per il futuro dell’educazione in Italia rimane quindi quella di superare queste barriere strutturali, garantendo a tutti gli studenti l’accesso a percorsi formativi che valorizzino le loro capacità e aspirazioni personali. Gli studenti che ottengono valutazioni medie o “sufficienti” e che non hanno avuto l’opportunità di esplorare o sviluppare inclinazioni tecniche durante il loro percorso scolastico vengono invece tipicamente indirizzati verso gli istituti professionali, considerati come la “serie C” dell’educazione. Questo orientamento include diverse sottocategorie basate sui profili professionali di uscita previsti.

Gli studenti che mostrano scarsa motivazione e risultati insufficienti, compresi quelli che hanno subito una bocciatura, sono solitamente consigliati a intraprendere corsi di istruzione e formazione professionale regionali, considerati spesso come la “serie D” dei percorsi formativi, anch’essi con varie sottocategorie.

All’estremo della scala, gli studenti considerati definitivamente inadatti al sistema scolastico per via delle loro capacità, comportamento, o risultati scolastici, concludono il percorso secondario di primo grado con un consiglio che li indirizza direttamente verso il mondo del lavoro: il lavoro diventa così una sorta di condanna, privato di qualsiasi opportunità di crescita educativa, culturale o sociale⁴¹².

La distribuzione attuale degli studenti che completano la scuola secondaria di primo grado vede il 56,6% iscriversi ai licei, il 30% agli istituti tecnici, e circa il 12,7% agli istituti professionali o ai corsi di formazione professionale regionale, mentre una piccola percentuale rimanente entra direttamente nel mercato del lavoro, spesso in posizioni di basso prestigio e riconoscimento sociale⁴¹³.

⁴¹¹ G. Bertagna, *La scuola al tempo del covid*, cit., p. 131.

⁴¹² *Ibidem*.

⁴¹³ Dati ricavati dal sito del Ministero dell’Istruzione e del Merito, *Iscrizioni all’anno scolastico 2022/2023, i primi dati: crescono i Tecnici e i Professionali. Il 56,6% degli studenti sceglie i Licei*.

Se l'obiettivo primario di un sistema scolastico consiste nel valorizzare competenze concrete anziché accumulare titoli di studio di natura prettamente formale, e considerando l'importanza pedagogica, civile e politica di promuovere i talenti individuali di ogni giovane, risulta fondamentale non procrastinare ulteriormente un cambio di paradigma, il sistema attuale, infatti, non appare più idoneo ad affrontare le sfide contemporanee, richiedendo pertanto un'imminente e sostanziale trasformazione del punto di vista da cui gli studenti vengono osservati e guidati. Questo rinnovamento è fondamentale per assicurare che nessun giovane venga lasciato indietro, garantendo a tutti gli strumenti necessari per confrontarsi efficacemente con le sfide del presente.

Bisogna quindi (ri)iniziare dalla singolarità della persona dello studente e pensare al merito non come una misura unica, un algoritmo astratto che misura qualità astratte, ma il merito relativamente ad un soggetto, ad una biografia, ad un contesto di riferimento. In altri termini, la politica delle uguali opportunità deve partire dalle differenze ed approdare ad altre differenze, riconoscendo che proprio la differenza è la «cifra della vita umana»⁴¹⁴. Risulta quindi profondamente ingiusto quando studenti che mostrano di avere i medesimi talenti «non hanno accesso alle stesse istituzioni educative o non dispongono della stessa quantità di risorse educative, a causa delle differenze di estrazione sociale»⁴¹⁵. Sostenere infatti che le persone talentuose meritano la loro posizione semplicemente perché sono nate con certe capacità ignora il fatto che non hanno compiuto alcun atto per meritarsi tale talento e non contempla neanche l'idea che, come dichiarato precedentemente, tutti

«Cresce l'interesse per gli Istituti tecnici e professionali, scelti rispettivamente dal 30,7% e dal 12,7% dei ragazzi e delle ragazze. I Licei, con i loro diversi indirizzi, restano in testa nelle preferenze delle studentesse e degli studenti: vengono scelti dal 56,6% dei neoiscritti. [...] I Licei continuano a essere scelti da oltre la metà delle studentesse e degli studenti alle prese con la scelta di cosa studiare dopo la Secondaria di primo grado, ma con una lieve flessione. Un anno fa il 57,8% dei ragazzi preferiva un indirizzo liceale, quest'anno sono il 56,6%. Il Classico passa dal 6,5% dello scorso anno al 6,2%. Il 26,0% delle iscrizioni va ai Licei scientifici (erano il 26,9% nel 2021/2022). Nell'ambito dei percorsi scientifici a essere in calo è la scelta relativa all'indirizzo tradizionale: un anno fa riguardava il 15,1% dei neoiscritti, quest'anno si scende al 14,0%. Il 7,4% delle studentesse e degli studenti opta per il Linguistico (erano l'8,4% un anno fa). Crescono il Liceo delle Scienze umane, dal 9,7% al 10,3%, e l'Artistico, dal 5,1% al 5,5%. Stabili il Liceo Europeo e Internazionale (0,5%) e i Licei musicali e coreutici (0,7%). Gli Istituti tecnici salgono al 30,7% delle scelte, dal 30,3% di un anno fa. In particolare, il Settore Tecnologico è scelto dal 20,4% (20,3% un anno fa), il Settore Economico dal 10,3% (10,0% l'anno precedente). L'interesse per gli Istituti professionali cresce di quasi un punto, dall'11,9% al 12,7%»

⁴¹⁴ C. Xodo, Merito, meritocrazia e pedagogia, in «Studium Educationis», n.1, anno XVIII, febbraio 2017. pp. 19-20

⁴¹⁵ J. Giesinger, *Against selection: Educational justice and the ascription of talent*, in «Educational Philosophy and Theory», 2020, DOI: 10.1080/00131857.2020.1747018, p. 3.

nascono con qualche forma di talento⁴¹⁶, ma accade talvolta che qualcuno nasca, per caso e/o per fortuna, in contesti sociali che permettano di coltivare quel determinato talento o che anche lo riconosca. Questa visione perpetua una giustificazione per legittimare le gerarchie sociali esistenti, suggerendo che il successo o il fallimento dipenda esclusivamente dall'impegno personale, senza considerare le disparità di opportunità iniziali⁴¹⁷.

D'altro canto, la retorica del talento spesso trascura di considerare l'importanza di garantire un punto di partenza equo per tutti. Questo significa che non viene data sufficiente attenzione alla necessità di distribuire le opportunità in modo uniforme tra le persone, indipendentemente dal contesto socio-economico in cui nascono o crescono. Senza un punto di partenza equo, valutare le persone basandosi unicamente sui risultati raggiunti può risultare ingiusto, poiché non tutti hanno avuto le stesse opportunità di sviluppare, dimostrare o addirittura scoprire i loro talenti. Se le opportunità iniziali non sono equamente distribuite, allora anche le valutazioni basate sul "merito" risultano problematiche. Il merito, in questo contesto, si riferisce ai risultati ottenuti o alle competenze dimostrate, presupponendo che tutti partano da una posizione di uguaglianza. Tuttavia, se questo presupposto non è vero, il merito può semplicemente riflettere le disparità esistenti piuttosto che le reali capacità personali. Elevare il talento naturale a unico criterio di successo può essere una semplificazione eccessiva⁴¹⁸. Ciò ignora altri fattori cruciali come il duro lavoro, l'educazione ricevuta, l'accesso alle risorse, che possono essere altrettanto, se non più, determinanti nella strada verso il successo

⁴¹⁶ Inoltre, secondo recenti studi (M. Benetton, *Ragazzi dotati e scuola democratica: il risvolto etico-pedagogico del talento*, in «STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative», (1), 2017, pp. 65-88; M. Gladwell, *Fuoriclasse. Storia naturale del successo*, Mondadori, Milano 2010; C. Barone, *Le trappole della meritocrazia*, Il Mulino, Milano 2012; U. Margiotta, *La formazione dei talenti come nuova frontiera*, in «Formazione & Insegnamento» XVI, 2, 2018, p. 10), l'idea di talento come fattore naturale innato non è ascrivibile a evidenze scientifiche; Israel Scheffler, filosofo americano della scienza dell'educazione, sostiene che è possibile parlare di "mito dei potenziali fissi", secondo cui durante il corso della vita possono sorgere nuovi potenziali, che a loro volta possono mutare in talenti, mentre altri possono svanire. Secondo il filosofo, il potenziale di una persona non è determinato né naturalmente né socialmente, ma evolve attraverso la sua azione individuale. Mettere in discussione il carattere innato e fisso del talento non significa che le attribuzioni del talento, in quanto attribuzioni del potenziale di apprendimento, debbano essere considerate del tutto inappropriate. Significa solo che attribuendo talento non ci riferiamo a proprietà fisse, ma a tratti individuali che sono stati in parte determinati da esperienze sociali ed educative, e che probabilmente evolveranno ulteriormente. Le attribuzioni dei talenti, quindi, non possono essere considerate come giudizi definitivi sul potenziale delle persone, ma solo come previsioni a breve termine legate a uno specifico contesto educativo (I. Scheffler, *Philosophy and Education: Modern Readings*, Allyn and Bacon Boston, 1966).

⁴¹⁷ R. Brigati, *Il giusto a chi va. Filosofia del merito e della meritocrazia*, cit., p. 13.

⁴¹⁸ A. Wooldridge, *The aristocracy of talent: How meritocracy made the modern world*, UK, Penguin 2021.

personale. L'idea che il talento o il merito siano sufficienti come criteri di successo, senza considerare le condizioni iniziali e le disuguaglianze strutturali che influenzano profondamente le possibilità di una persona di sviluppare i propri talenti, potrebbe risultare carente per una riflessione più ampia e un approccio più complesso e integrato per affrontare le questioni di equità e giustizia nella società in primis e nell'istruzione poi. Se il tema del merito necessita di essere profondamente riletto allora, come suggerisce Giuditta Alessandrini, deve essere eseguito in correlazione con il tema del diritto all'apprendimento e con una inevitabile riflessione sul tema delle competenze. La competenza – nella sua essenza, spiega l'autrice – è la capacità di un soggetto di combinare potenzialità, partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione (saperi, saper essere, saper fare, saper sentire) per realizzare intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi che possono essere propri e della propria organizzazione. Si tratta della "capacità di mobilitare la progettualità" in azioni concrete, rilevabili ed osservabili⁴¹⁹. Il campo semantico rimane comunque quello del misurabile, del rilevabile, radicata resta l'idea dei potenziali fissi, di cui sopra, a favore invece di una visione integrale e sempre mutevole della persona. Gli strumenti istituzionali a disposizione, dall'individuazione delle competenze, alla mappatura e valutazione delle stesse, per l'illusione di una equa redistribuzione del merito, non possono quindi avere come unico obiettivo ultimo «la propensione a percorsi di formazione verso opportunità di inserimento in ambiti professionali»⁴²⁰, riducendo così sempre a questioni pragmatiche, oggettivamente misurabili e con fini utilitaristici, la presenza di un soggetto entro un'istituzione, come quella scolastica, che dovrebbe anzitutto formare la persona prima che il lavoratore.

All'interno di questo contesto, l'insegnante gioca un ruolo cruciale nell'orientare gli studenti verso percorsi possibili di conoscenza, facilitando l'accesso a strumenti critici e metodologici per esplorare e comprendere la realtà⁴²¹. La scuola svolge un ruolo fondamentale nell'introdurre gli studenti alla cultura, migliorando la loro padronanza dei linguaggi del sapere e organizzando la conoscenza in modo da promuovere una crescita continua e sviluppare la capacità di agire in modo consapevole e responsabile nella

⁴¹⁹ G. Alessandrini, Il problema del merito tra pedagogia, economia e politica, in «Nuova Secondaria», n. 6, a. XXX, 2003, p. 3.

⁴²⁰ *Ibidem*.

⁴²¹ Cfr. I parte di A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca* [1973; 1977], La Scuola, Brescia 2012.

società. Pensare a una “scuola del merito” vuol dire creare un ambiente educativo in cui ogni studente possa trovare ciò che è necessario per il proprio sviluppo delle potenzialità e dei talenti. Una visione di questo tipo porterebbe ad escludere un approccio alla valutazione basato unicamente su criteri disciplinari e contenutistici, che spesso non riescono a discernere se le conoscenze siano state veramente assimilate. In un contesto scolastico altamente competitivo, la competizione viene vista non solo come una sfida, ma spesso assume connotazioni negative, dove gli studenti e talvolta anche gli insegnanti apprezzano di più ottenere voti alti a discapito degli altri che una reale formazione⁴²² della persona. Accade spesso che non vi è spazio per il merito *personale*, se pur con buone intenzioni, si tendono a minimizzare le differenze. Questo ci riporta al dibattito sull’eguaglianza, che Barone⁴²³ riassume efficacemente.

Gli ultimi decenni sono stati dominati da un grande equivoco: quello di un sistema formativo che appare aperto ed egualitario perché “non chiude mai le porte”. Un sistema che spinge quasi tutti i giovani a studiare per almeno cinque anni dopo la scuola media e che rinuncia a dotarsi di una vera filiera della formazione professionale; un sistema che non nega a nessun diplomato l’iscrizione all’università, a prescindere dall’effettiva preparazione posseduta; [...]. Per lungo tempo questa apertura formale ha permesso non solo la crescita della partecipazione scolastica, ma anche una feroce selezione informale che espelleva dalle scuole superiori e dalle università un gran numero di studenti, tipicamente di bassa estrazione sociale. Dunque, l’aumento della partecipazione scolastica non marcia sempre insieme ai progressi sul fronte delle pari opportunità. Se questo aumento favorisce una svalutazione dei titoli senza garantire una maggiore uguaglianza sociale, non giova affatto.

La visione di una “scuola che seleziona” non si identifica allora con la selezione praticata in zootecnia, dove lo scopo è migliorare una specie, né con quella agricola che mira a separare il grano dalle impurità⁴²⁴. La selezione che si deve auspicare è piuttosto quella in cui la persona ha il potere di scegliere attivamente ciò che favorisce il proprio bene, con la possibilità di riconoscere, selezionare e perseguire autonomamente questi obiettivi

⁴²² Qui formazione intesa come *formar-si*, come espressione e sviluppo delle capacità individuali. che richiama l’auto-formazione, l’azione libera e responsabile e la capacità del soggetto di scoprire la propria identità e modalità di realizzazione personale. G. Bertagna, *La pedagogia e le scienze dell’educazione e della formazione per un paradigma epistemologico*, in ID. (ed.), *Educazione e formazione sinonimi e analogie differenze*, Studium, Roma 2018.

⁴²³ C. Barone, R. Luijkx, A. Schizzerotto, *Elogio dei grandi numeri: il lento declino delle disuguaglianze nelle opportunità di istruzione in Italia*, in «Polis», 24(1), 2010, pp. 5-34.

⁴²⁴ G. Bertagna, S. Ulivieri, *La ricerca pedagogica nell’Italia contemporanea: Problemi e Prospettive*. Edizioni Studium, Roma 2017.

nel corso del tempo. Questo approccio pone la persona al centro del processo formativo⁴²⁵, affidandogli la responsabilità delle proprie scelte formative e delle decisioni conseguenti. Questo implica che ogni persona sia messa in condizione di potenziare le proprie capacità secondo le proprie necessità. È un approccio che punta all'equità ma che si distacca dall'egualitarismo, promuovendo una selezione attiva ma non escludente, che necessita di una solida base di responsabilità, libertà e capacità decisionale. In questo contesto, il merito è interpretato come un'esperienza che riflette la propria unicità.

L'incontro tra studente e insegnante, e di conseguenza con la disciplina stessa, è il risultato allora di una relazione in reciprocità e libertà; nessun docente può "condurre", come richiederebbe una relazione pedagogica (παιδος (paidos: bambino) e αγω (ago: guidare, condurre, accompagnare) se non è accolto dallo studente. Il merito scolastico emerge dall'instaurarsi di una corrispondenza duratura tra lo studente e la materia di studio, trasformandosi in una sorta di danza armoniosa in cui il ritmo dello studente si sincronizza con quello dell'oggetto appreso⁴²⁶. Di conseguenza, chi inizia ad "andare bene" a scuola tende a migliorare progressivamente, sostenuto da questa dinamica positiva. È fondamentale, quindi, che gli studenti possano vivere esperienze di successo scolastico, poiché un primo successo genera la fiducia e la motivazione necessarie per intraprendere nuovi passi in questo percorso educativo, ed è altrettanto necessario che questo "successo scolastico" sia volto al pieno esprimersi dei loro talenti e potenzialità. Proprio come un successo può innescare un circolo virtuoso di ulteriori successi, al contrario, il ripetersi di insuccessi può portare a un circolo vizioso di demerito e sfiducia, sottolineando l'importanza di un ambiente scolastico che supporti e incoraggi ogni studente, nella sua singolarità, a trovare il proprio ritmo nell'apprendimento.

In un contesto sociale come quello scolastico, il paradigma della meritorietà funge non solo da elemento stimolatore delle potenzialità di ciascuno, ma assume anche un ruolo significativo nell'amplificare i talenti personali. Oltre a promuovere un ambiente dove le abilità possono essere pienamente espresse e riconosciute, la meritorietà ha anche un effetto di diffusione virtuosa. Tale effetto non deriva dalla competizione, ma piuttosto dall'ispirazione reciproca che emerge quando gli studenti osservano e si motivano a vicenda nel vedere i talenti altrui manifestarsi. Questa dinamica crea un ambiente

⁴²⁵ *Ibidem.*

⁴²⁶ G. Bertagna, *Educazione e formazione: Sinonimie, analogie, differenze*, cit.

stimolante, dove l'espressione del talento di ciascuno incita gli altri a sviluppare e mostrare le proprie capacità. Questa dinamica genera un'esperienza che incita le persone a scoprire e sviluppare i propri talenti al fine di raggiungere una simile armonia. Si potrebbe quindi parlare del "fascino del merito", in quanto indicatore di un "attivarsi" delle potenzialità, delle risorse interne alla persona con una profonda incidenza sulla realtà. La meritorietà rappresenta quindi una relazione, un incontro necessario, tra la persona e il contesto, ma è anche un dialogo con se stessi, dove la persona si riconosce come agente attivo e orienta le proprie scelte verso obiettivi specifici⁴²⁷.

Tornando all'apertura di questo paragrafo, risulta chiaro come la meritorietà rappresenti un criterio di verifica anziché di selezione⁴²⁸, una pratica che si distingue nettamente dalla meritocrazia, spesso definita essere il «contrario della democrazia»⁴²⁹. La meritocrazia tende a valutare le persone basandosi sui risultati ottenuti, spesso ignorando le disuguaglianze nelle opportunità di partenza. Al contrario, la meritorietà si preoccupa di garantire equità nelle opportunità disponibili per tutti prima che la ricchezza venga generata, un processo definito *ante-factum*. Il ruolo dell'educazione e della pedagogia è centrale in questo contesto come «le migliori alleate del merito, non per garantire ascensori sociali, ma per formare cittadini capaci di combattere il malcostume e il privilegio e promuovere la mobilità sociale»⁴³⁰.

Carla Xodo precisa che il merito rimane una categoria pedagogica centrale, confermando la sua natura eminentemente morale⁴³¹. In questa prospettiva, l'istruzione deve educare alla meritorietà, preparando le nuove generazioni a rispettare e a curare il bene comune. Questo orientamento, sostiene l'autrice, deve essere il fondamento sui cui costruire i percorsi educativi.

⁴²⁷ G. Bertagna, *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà. Una sfida che aspetta di essere raccolta*, in «Nuova Secondaria», 37(9), 2020, pp. 3-7.

⁴²⁸ R. Capobianco, *La scelta della scuola secondaria di secondo grado e la "tirannia" del merito: la necessità di educare alla cultura della meritorietà*, in «Nuova Secondaria Ricerca» Anno XLI, 2023, p. 231.

⁴²⁹ C. Mannucci, *Prefazione*, in M. Young, *L'avvento della meritocrazia*, cit., p.22.

⁴³⁰ C. Xodo, *Merito, meritocrazia e pedagogia*, cit., p. 9.

⁴³¹ Ivi, p. 25.

2.11 La meritorietà a scuola: presupposti antropologici e prospettive di azione

Il concetto di meritorietà può offrire a insegnanti ed educatori delle scuole utili spunti per creare spazi e opportunità dove gli studenti possano esprimere e sviluppare i propri talenti⁴³², dove riconoscere le unicità di ogni studente fornendo occasioni per esprimere le proprie potenzialità in modi che rispecchiano i loro interessi e capacità personali. Il merito si esprime attraverso la dimostrazione tangibile di competenze personali, che sono sempre radicate in contesti specifici e situazioni concrete. Ciò che viene considerato meritorio in un contesto può non esserlo in un altro. Questo sottolinea l'importanza di una competenza chiave: la capacità di valutare accuratamente il contesto e di scegliere l'azione più appropriata da intraprendere, «L'idea di merito è infatti, il derivato di imputabilità e di ascrizione in virtù delle quali attribuiamo le azioni al soggetto che agisce. [...] Esso è il corollario della tensione realizzativo-perfettiva della persona nel faticoso processo di costruzione di identità si manifesta nella dialettica tra autostima e riconoscimento»⁴³³.

Sia il merito sia la competenza, come evidenziato, sono concetti strettamente personali e contestuali, che non possono esistere se non attraverso l'incarnazione in una persona specifica. Nell'ambito scolastico, l'azione meritoria si manifesta quando una persona mobilita le proprie capacità potenziali, che possono emergere naturalmente o essere il risultato di un esercizio costante. Riconoscere il merito in una prospettiva pedagogica richiede un'attenzione particolare. Non si tratta solo di misurare l'acquisizione di conoscenze e abilità, ma anche di riconoscere e valorizzare qualità come la perseveranza, l'impegno, la singolarità. Il ruolo del docente⁴³⁴ è cruciale in questo processo. Se ogni studente possiede talenti unici, le manifestazioni meritorie devono essere riconosciute e valorizzate. Ciò implica un approccio che vada oltre la semplice valutazione delle performance.

⁴³² Verranno di seguito presentati gli spunti d'azione proposti in: G. Bertagna, *Dal punto di vista della pedagogia: ha ancora senso parlare di meritocrazia?*, in S. Soresi (a cura di), *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*, Studium, Roma 2021, pp. 157-174; Id., *La scuola al tempo del Covid*, cit., pp.121-153; Id., *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà*, cit., pp. 3-7.

⁴³³ C. Xodo, *Capaci e meritevoli, il valore democratico del merito*, cit., p. 32.

⁴³⁴ E. Damiano, *L'insegnante etico saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi 2007.

Il docente può aiutare a “partorire”, “tirar fuori”, come richiama il termine “educare” (educere, “condurre fuori”), le capacità nascoste degli studenti, facilitando la scoperta e l’espressione del loro potenziale. L’adozione da parte del docente di un approccio rispettoso e osservativo rappresenta un supporto fondamentale per l’iniziativa personale dello studente, facilitando un percorso di esplorazione e crescita autonoma. Considerando che gli studenti impiegano una quota significativa del loro tempo giovanile in ambiente scolastico - a luogo di scoperte, interazioni sociali e sviluppo di relazioni - è essenziale che questo tempo sia ottimizzato non solo per la trasmissione di conoscenze accademiche standard, ma anche per la coltivazione e il potenziamento delle capacità intellettuali, sociali ed emotive. Di conseguenza, il contesto scolastico dovrebbe trasformarsi in un ambiente dove la meritorietà non solo è promossa, ma dove ciascun studente possiede le opportunità per far emergere e valorizzare le proprie peculiarità distintive. Per sostenere questo tema dal punto di vista pedagogico e per valorizzare un paradigma della meritorietà, è importante sottolineare la dimensione antropologia che ne è alla base, come esplicitato da Giuseppe Bertagna in *Dal punto di vista della pedagogia. Ha ancora senso parlare di “meritocrazia”?*⁴³⁵ Il primo presupposto antropologico riguarda l’incompiutezza umana⁴³⁶.

Il primo lo possiamo ricavare da un richiamo avanzato da Paulo Freire [...] «Questo è il punto dal quale dobbiamo partire. Quello della incompiutezza dell’essere umano. In realtà, l’incompiutezza dell’essere umano – o quella che possiamo chiamare la sua “inconclusione” – è propria dell’esperienza vitale. Dove c’è vita, c’è incompiutezza. Ma soltanto tra gli uomini e le donne l’incompiutezza assurge al livello di coscienza»⁴³⁷. E ancora: «mi piace esser persona perché, incompiuto, mi riconosco come essere condizionato, ma so anche che, cosciente della mia incompiutezza, posso superarla. Questa è la differenza profonda tra l’essere condizionato e l’essere determinato. È la differenza tra l’incompiuto che non sa di esserlo e l’incompiuto che storicamente e socialmente ha raggiunto la possibilità di saperlo»⁴³⁸. La persona umana è, perciò, sempre, incompiuta e perfettibile [...]»⁴³⁹.

Come questo può esprimersi a scuola? Attraverso un processo di riflessione continua. Questo potrebbe avvenire attraverso diari di apprendimento o discussioni guidate, dove

⁴³⁵ G. Bertagna, *Dal punto di vista della pedagogia*, cit., pp. 157-174.

⁴³⁶ Ivi, p. 157.

⁴³⁷ P. Freire, *Pedagogia dell’autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* [1996], trad. it. di EGA Editore, Torino 2004, p. 45.

⁴³⁸ Ivi, pp. 47-48.

⁴³⁹ G. Bertagna, *Dal punto di vista della pedagogia*, cit., p. 157.

gli studenti valutano i progressi fatti e identificano aree per ulteriori miglioramenti. Invece di mirare a una fantomatica perfezione, gli insegnanti possono incoraggiare gli studenti a stabilire obiettivi, riconoscendo l'apprendimento come un processo continuo. Questo può aiutare a ridurre l'ansia da prestazione, dove gli errori sono visti come opportunità di apprendimento piuttosto che fallimenti, creare un ambiente scolastico dove l'errore è accettato come parte essenziale del processo di apprendimento. Riconoscere che ogni studente ha un percorso unico e personalizzato di crescita e apprendimento. Gli insegnanti possono adottare approcci pedagogici flessibili che si adattano ai diversi stili e ritmi di apprendimento, permettendo agli studenti di esplorare i propri interessi e punti di forza in un contesto che valorizza la loro incompiutezza come opportunità di sviluppo.

Promuovere progetti di gruppo che richiedano collaborazione e confronto tra pari rappresenta una utile strategia pedagogica. Tali progetti non solo favoriscono l'acquisizione di competenze accademiche, ma svolgono un ruolo cruciale nello sviluppo delle abilità sociali e relazionali degli studenti. In primo luogo, l'esperienza di lavorare in gruppo consente agli studenti di confrontarsi con una varietà di abilità e livelli di comprensione. Questo confronto con le diversità cognitive e operative all'interno del gruppo promuove una maggiore consapevolezza e accettazione delle differenze personali. Gli studenti imparano a riconoscere e valorizzare le competenze e le abilità uniche di ciascun membro del gruppo, comprendendo come queste possano contribuire al successo collettivo. Questo processo di riconoscimento delle diversità facilita l'instaurarsi di un clima di rispetto reciproco e di collaborazione efficace. In secondo luogo, la dinamica di gruppo favorisce la costruzione di un senso di comunità e di supporto reciproco. Gli studenti, lavorando insieme, sviluppano un senso di appartenenza e di solidarietà, fondamentale per la creazione di un ambiente di apprendimento inclusivo e positivo. La collaborazione tra pari implica un sostegno mutuo, dove ogni membro del gruppo è motivato a contribuire al miglioramento degli altri, promuovendo un contesto di apprendimento cooperativo⁴⁴⁰. Un aspetto particolarmente significativo di questo approccio è la valorizzazione dell'incompiutezza non come una mancanza, ma come una condizione naturale e positiva, riconoscendo l'apprendimento come un processo continuo, in cui anche gli errori rappresentano opportunità di crescita piuttosto che

⁴⁴⁰ Si rimanda in particolare a V. Boffo, *Per una rinnovata visione dell'altro: empatia e apprendimento*, in: «Epale Journal», 6, 2019, pp. 43-48.

fallimenti. Tale visione incoraggia alla crescita personale, dove l'attenzione è focalizzata sul miglioramento progressivo e sull'acquisizione di nuove competenze attraverso l'esperienza e il confronto. Gli studenti, quindi, imparano a vedere l'incompiutezza come una fase del loro percorso di sviluppo, promuovendo una prospettiva positiva e proattiva nei confronti dell'apprendimento. Infine, la partecipazione a progetti di gruppo stimola la crescita personale e collettiva. Gli studenti sviluppano competenze trasversali essenziali, quali la capacità di comunicare efficacemente, di negoziare e di risolvere problemi. Il rafforzamento delle relazioni sociali all'interno del gruppo contribuisce inoltre a creare una rete di supporto che facilita l'apprendimento e la crescita personale. Promuovere simili attività che richiedano collaborazione e confronto tra pari rappresenta una strategia educativa che va oltre la mera acquisizione di conoscenze, preparando gli studenti a diventare membri attivi e consapevoli di una comunità più ampia. Questi progetti trasformano l'incompiutezza in un'opportunità di apprendimento continuo, valorizzando il contributo di ogni singolo membro del gruppo e promuovendo una cultura dell'apprendimento cooperativo e inclusivo.

Il secondo presupposto antropologico è tratto dalla parabola evangelica dei talenti.

- a) nessun uomo riceve i sette talenti della perfezione, ogni uomo riceve i suoi, quelli ha, chi meno, chi più, chi maggiori e chi minori [...];
- b) ogni persona è chiamata però a trafficare al meglio possibile i talenti ricevuti per come e quanti sono; nessuno, nella misura che gli è possibile naturalmente, li può lasciare dormire: questa è la sua responsabilità, non esercitarla (o impedire che sia esercitata) è dis-umano; questa è la meritorietà di ciascuno;
- c) se nessuna persona umana può vantare sette talenti, nessuna persona umana è, tuttavia, senza almeno un talento; lo zero non è contemplato, in questa antropologia; [...] Se invece si partisse dal pregiudizio che su 100 persone ce ne fosse anche una sola senza alcun talento, seppure le altre ne avessero tutte tantissimi, questi, pur ben trafficati e moltiplicati con meritorietà, quando le persone che li hanno coltivati si relazionassero con una persona ritenuta zero, farebbe tendere anch'essi a zero⁴⁴¹

Bertagna mette in luce come ognuno di noi sia dotato di talenti unici, non necessariamente perfetti, e come sia nostro dovere personale sfruttarli al meglio. Questo impegno di “far fruttare” i talenti ricevuti è visto non solo come un'opportunità, ma come una responsabilità specifica e personale che definisce il merito personale

⁴⁴¹ Matteo 25:14-30.

Questa prospettiva si applica a tutti, indipendentemente dalle capacità attuali di una persona, riconoscendo così il valore intrinseco e potenziale di ogni essere umano. Questo approccio è particolarmente rilevante in contesti educativi, dove ogni studente, a prescindere dalle sue abilità attuali, è visto come portatore di un potenziale unico che merita di essere sviluppato. Spranger, citato dallo stesso Bertagna, sottolinea ulteriormente l'importanza di questo concetto, rimarcando la necessità di comprendere e valorizzare le diverse inclinazioni e capacità umane «si dimentica troppe volte che vi è il germe di una qualità in quasi tutti i difetti, come purtroppo vi è il germe d'un difetto in quasi tutte la qualità: poche cose sono del tutto buone o cattive. L'educazione, presa in blocco, è l'arte d'impiegare i difetti per farne delle virtù»⁴⁴²; si può promuovere un sistema educativo che non solo riconosce, ma attivamente incoraggia ogni studente a esplorare e sviluppare i propri talenti specifici. In questo modo, la scuola diventa un luogo dove il merito non è solo una misura di risultati accademici, ma anche di impegno personale nel coltivare e applicare ciò che la natura gli ha donato in termini di talenti e potenzialità.

Le istituzioni scolastiche d'altro canto hanno anche il compito di facilitare l'emergere e lo sviluppo dei talenti degli studenti, che possono esprimersi attraverso l'attività scolastica tradizionale o in contesti esterni, come lo sport, la musica, o nelle attività più pratiche. Se la scuola limita il riconoscimento del merito alle sole prestazioni accademiche, rischia di ridurre notevolmente il suo ruolo nell'esperienza di crescita complessiva degli studenti, che è, per natura, olistica e multidimensionale. Dato che la vita scolastica non copre tutti gli aspetti della vita di uno studente, è fondamentale che la scuola sia aperta e recettiva alle influenze esterne, integrandole nel tessuto educativo. Questo approccio permetterebbe di superare le etichette riduttive di “bravi”, “medi” e “scarsi”, evitando che gli studenti vengano confinati in categorie che possono influenzare negativamente la loro autopercezione e il modo in cui sono percepiti dagli altri. Così facendo, la scuola diventa un luogo di crescita, valorizzando ogni studente come una persona dalle molteplici potenzialità.

La scuola ha il dovere specifico di preparare il terreno in modo che sia fertile, pronto a ricevere, custodire e nutrire i semi della conoscenza e della scoperta. Questo ambiente

⁴⁴² E. Spranger, *La vita educa* [1930], trad. it., La Scuola, Brescia 1969, p. 91.

educativo arricchito e ben curato permette agli studenti di fiorire culturalmente e personalmente, massimizzando il loro potenziale apprendimento di crescita.

Il terzo presupposto antropologico «è una conseguenza dei primi due»⁴⁴³

Non esiste una persona umana uguale ad un'altra. Non ne esiste una che abbia gli stessi talenti (doti, qualità, eccellenze) di un'altra [...]. Tra miliardi di foglie di uno stesso tipo di alberi, non ne sono esistite, né esistono né ne esisteranno mai due identiche. I cristalli di neve sono tutti a simmetria esagonale, ma ciascuno, da che esistono, è, è stato e sarà sempre diverso dall'altro perché, se la forma generale è sempre a simmetria esagonale, i dettagli della loro composizione dipendono dall'angolazione di caduta, pressione, temperatura, velocità, altezza ecc. esistenti nel momento in cui ogni singolo cristallo si forma. Se questa «unicità individuale» succede con foglie e cristalli di neve si può immaginare quanto si moltiplichino dinanzi agli organismi viventi e, a maggior ragione, a quei particolari organismi viventi che sono le persone umane⁴⁴⁴.

Partendo dal presupposto che nessuno raggiunge una completezza assoluta in vita, e che ogni persona è caratterizzata da percorsi e talenti unici, emerge chiara la comprensione che l'essere umano è essenzialmente definito dalla diversità. Come nessuna foglia è identica a un'altra, così nessun essere umano è perfettamente uguale a un altro. Questa diversità è non solo una sfida ma una ricchezza, visibile, per esempio, anche nella stessa varietà tra i membri di una stessa famiglia nonostante un'educazione apparentemente uguale. L'uguaglianza totale, pur semplificando le interazioni e le aspettative, sarebbe un appiattimento della complessità umana. Può succedere talvolta, che la scuola cada in trappole simili, trattando gli studenti come se dovessero tutti conformarsi a un unico modello di apprendimento. Nonostante spesso le buone intenzioni che muovono gli intenti educativi, la scuola può involontariamente sopprimere la diversità e la creatività, trattando tutti gli studenti come se dovessero rispondere agli stessi stimoli in maniera uniforme. Esistono certamente scuole che promuovono un approccio all'istruzione più sostenibile e rispettoso delle differenze personali, ma è essenziale che tali pratiche non siano lasciate alla discrezionalità di singoli insegnanti o dirigenti, ma vengano integrate sistematicamente nelle politiche educative.

Riconoscere e valorizzare le differenze a scuola non solo rispetta la varietà umana, ma alimenta anche un ecosistema di apprendimento più ricco e inclusivo. Questo approccio richiede un cambio di paradigma che veda nella diversità una forza e non un ostacolo,

⁴⁴³ G. Bertagna, *Dal punto di vista della pedagogia*, cit., p. 159.

⁴⁴⁴ *Ibidem*.

proponendo un modello educativo che accoglie e celebra ogni studente come una persona unica con qualità e potenzialità proprie. Come mettere in pratica questo presupposto? Pensando, per citare qualche esempio, di adattare il curriculum per rispettare gli interessi, le capacità e i ritmi di apprendimento di ciascun studente. Ciò può includere progetti personalizzati, percorsi di apprendimento differenziati e opportunità di scelta all'interno delle attività didattiche; utilizzare metodi di insegnamento vari che possono adattarsi a diversi stili di apprendimento; adottare forme di valutazione che riconoscano diversi tipi di eccellenza e competenza, questo può includere valutazioni basate su progetti, presentazioni, prestazioni artistiche o sportive e altre dimostrazioni pratiche di apprendimento.

Il quarto presupposto antropologico è riconoscere tutte le persone umane di pari dignità.

Eppure, ogni persona umana differente è della stessa dignità. È sempre, infatti, con il linguaggio della metafisica classico-cristiana, un intero numerico assoluto (Rousseau)⁴⁴⁵, una monade che contiene l'intero essere (Leibniz)⁴⁴⁶, una *physis*, una sostanza, un'ipostasi (Aristotele, Boezio, Tommaso), un noumeno alla Kant⁴⁴⁷. Qualcosa, insomma, che è «fine in sé» perché, come già suggeriva la Monadologia, contiene in sé il tutto ed è il tutto sebbene dal suo punto di vista. Proprio per questo «non ha un valore relativo, o un prezzo, ma un valore intrinseco»⁴⁴⁸ che è assoluto sul piano ontologico⁴⁴⁹.

In quanto fine a sé stessa, ogni persona è intrinsecamente incommensurabile, non solo nel contesto della metafisica, ma anche nella quotidianità della sua esistenza. Per *Emilio*⁴⁵⁰ non esiste un livello di merito o competenza predefinito dagli altri che possa definirlo. Emilio è unico, con la sua storia personale, le sue caratteristiche genetiche, sociali e geografiche distintive. Imporre a lui un modello astratto e preconfezionato sarebbe inappropriato. Da questa prospettiva, la meritocrazia è «giustificata pedagogicamente» solo se mira a permettere a ciascuno di gestire e sviluppare le proprie abilità per il proprio miglioramento, espandendo la propria realizzazione personale nell'incompiutezza⁴⁵¹. Nessuno è da considerare un nulla in questo viaggio di autorealizzazione. Il vero «maestro» (il *magis-ter*: chi tra due è maggiore) è colui che guida «con merito e

⁴⁴⁵ J.J. Rousseau, *Emilio* [1762], trad. it. a cura di A. Potestio, Ed. Studium, Roma 2016, I, p. 76.

⁴⁴⁶ G.W. Leibniz, *Monadologia* [1714], trad. it. e cura di E. Codignola, La Nuova Italia, Firenze 1970.

⁴⁴⁷ I. Kant, *Fondazione della metafisica dei costumi* [1785], tr. it. di R. Assunto, Laterza, Bari 1985, parte II, p. 68.

⁴⁴⁸ I. Kant, *Metafisica dei costumi* [1797], trad. it. a cura di N. Merker, Laterza, Bari 1973, p. 294.

⁴⁴⁹ G. Bertagna, *Dal punto di vista della pedagogia*, cit., p. 160.

⁴⁵⁰ J.J. Rousseau, *Emilio*, cit.

⁴⁵¹ *Ibidem*.

competenza pedagogica» gli altri non solo a riconoscere i propri talenti esistenti, ma anche a scoprire nuovi potenziali, in uno spirito di “servizio interpersonale”, senza costrizioni inappropriate ma con un impegno costante alla crescita e all’apprendimento reciproco. L’approccio attuale nell’organizzazione scolastica, che spesso rischia di “segmentare” studenti e istituti in diverse categorie (dai licei ai professionali, dalle scuole private a quelle di periferia, dagli studenti eccellenti a quelli che raggiungono appena la sufficienza, da coloro che sono idonei per concorsi a chi non lo è, e da chi possiede certificazioni a chi ne è privo), non favorisce la chiara dimostrazione di un principio antropologico essenziale e fondamentale. Solo coloro che si sentono valorizzati e percepiscono che, nel rispetto delle proprie peculiarità, viene loro offerta la miglior opportunità possibile, pur esigendo il massimo impegno, saranno in grado di valorizzare la propria dignità intrinseca. Sebbene la dignità umana sia un valore intrinseco, essa non si realizza pienamente finché non viene esplicitamente riconosciuta e valorizzata nella comunità. Nelle scuole, ciò si può attuare solo tramite una personalizzazione⁴⁵² reale dei percorsi educativi trattandoli con il massimo rispetto e considerazione. È importante sottolineare che personalizzare non implica negoziare obiettivi e contenuti individualmente, ma piuttosto adottare un approccio che valorizzi l’iniziativa personale, rendendo così personalizzabile anche un contenuto proposto a un gruppo numeroso. Un modo in cui l’essere umano può esprimere la propria dignità è, anche, attraverso il lavoro, pure in ambito scolastico. In questo contesto il lavoro non è da intendersi solo come attività fisica o servile (*ponos/labor*), ma anche e soprattutto come espressione creativa e libera dell’essere umano (*ergon/opus*)⁴⁵³. È fondamentale che i bambini, fin dalla scuola dell’infanzia, sperimentino il lavoro non solo osservandolo, ma anche partecipando attivamente e vivendo esperienze pratiche.

Il quinto presupposto antropologico riconosce la persona come relazione.

[...] pur essendo ogni persona differente da ogni altra e ciascuna fine a sé stessa, non significa che basti a sé stessa, possa essere un’isola e pensare di essere autarchica ed autocentrata. È connaturato allo stesso concetto di persona, infatti, il suo originario

⁴⁵² G. Bertagna, *Individualizzazione e personalizzazione: tra fondamenti ed equivoci*, in M. Baldacci, M. Corsi, *Un’opportunità per la scuola: il pluralismo e l’autonomia della pedagogia*, Tecnodid, Milano 2009, pp. 67-108

⁴⁵³ G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2018; in particolare ibid., G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, pp. 49-89.

carattere relazionale. Ogni persona, in questo senso, non ha relazioni, ma è relazioni con le altre e con il tutto⁴⁵⁴. Mai un «io» chiuso, ma sempre un «noi», un «io con gli altri»⁴⁵⁵.

Ogni persona, come visto negli impliciti antropologici fin qui enunciati, è unica e irripetibile, dotata di talenti che necessitano di essere espressi e possiede una dignità intrinseca. Tuttavia, nessuno è completamente autosufficiente, sia per vivere che per realizzarsi completamente. L'essenza della persona risiede nell'essere relazionale; non siamo mai soli, ma sempre parte di un "noi". Ogni persona, pertanto, non solo ha relazioni, ma è definito dalle sue interazioni con gli altri e con il mondo circostante, essendo sempre parte di una comunità piuttosto che un "io" isolato.

Dall'epoca dei movimenti dell'Attivismo⁴⁵⁶ e delle Scuole Nuove, e risalendo a figure come Johann Heinrich Pestalozzi, l'importanza della didattica collaborativa e del mutuo insegnamento è stata ampiamente riconosciuta per il suo valore pedagogico ed educativo. Queste pratiche sono generalmente accettate, sebbene non sempre implementate efficacemente nelle scuole. Particolarmente nelle scuole secondarie superiori, dove la didattica cooperativa è meno diffusa, è importante promuovere queste attività. Questo potrebbe essere dovuto a un malinteso che ignora la forte connessione pedagogica tra competizione e competenza, termini che etimologicamente condividono la radice latina *compētēre* che significa "aspirare insieme". Anche nella competizione, l'obiettivo è esprimere e valorizzare le capacità e le competenze personali in un contesto di mutuo miglioramento. In un ambiente scolastico così inteso, non dovrebbe esserci spazio per una competizione nociva, poiché i percorsi personalizzati renderebbero superflue le gerarchie tradizionali. Negli istituti superiori, che spesso ospitano diversi ordini scolastici e indirizzi di studio, organizzare incontri tra studenti di percorsi diversi potrebbe stimolare uno scambio fruttuoso di prospettive e conoscenze, migliorando così la qualità stessa dell'istruzione; le collaborazioni tra studenti di diversi percorsi di studio, e non, potrebbero essere incoraggiate organizzando progetti che richiedano competenze varie e complementari; implementare programmi in cui gli studenti più grandi o più esperti aiutano i compagni più giovani o con maggiori difficoltà; offrire attività extracurricolari

⁴⁵⁴ L. Pareyson, *Ontologia della libertà*, Einaudi, Torino 1995, p. 15.

⁴⁵⁵ G. Bertagna, *Dal punto di vista della pedagogia*, cit., p. 162.

⁴⁵⁶ Per un approfondimento, cfr. F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Gius. Laterza & Figli Spa, 2014; F. De Giorgi, *Storia della pedagogia*, Scholé, 2021.

che permettano agli studenti di esplorare e sviluppare i propri talenti in ambiti non strettamente accademici, come sport, arti, musica, scienza, e volontariato.

L'ultimo presupposto antropologico prevede il necessario riconoscimento della libertà e diversità della ricchezza umana.

L'ultimo punto prende atto che il mezzo più rapido, efficace e vero per migliorare la qualità del vivere personale e sociale, oltre che il bene di ciascuno e di tutti, è la indispensabile «varietà di situazioni» di vita, di cultura, di realizzazioni professionali, di organizzazione sociale, di opzioni che scaturisce dal riconoscere a ogni persona l'esercizio nella libertà e responsabilità che gli è resa possibile dei propri talenti. È solo la combinazione di libertà e varietà di modi nell'essere persone umane nella società e nella storia favorisce, infatti, quella «originalità personale e di civiltà» che, sprigionata, permetterebbe di superare gli ostacoli e le avversità dell'esperienza e della storia individuale e collettiva. Meno si impone a tutti un unico modo precostituito di concepire l'eccellenza e il talento (come accade ora, per esempio, nella scuola, con il canonico *cursus honorum* medie, licei, università, dottorati, quasi non esistessero alternative formative possibili e altrettanto dignitose per esaltare eccellenze e talenti diversi) e più aumenta, a maggior ragione nelle nuove generazioni, la «varietà» delle manifestazioni di queste doti individuali nella vita sociale, nella cultura, nel lavoro, nell'organizzazione e nelle istituzioni⁴⁵⁷.

Nei contesti scolastici, riconoscere la libertà e la diversità può avvenire attraverso un approccio didattico personalizzato che incorpora tutti gli elementi discussi in precedenza. Precursori dell'educazione come Maria Montessori⁴⁵⁸, che ha rivoluzionato il concetto pedagogico ponendo al centro la scelta del bambino, e innovatori come Giuseppe Lombardo Radice⁴⁵⁹, che hanno significativamente perfezionato sia la teoria che la pratica pedagogica, dimostrano l'importanza di un approccio educativo che privilegia l'autonomia della persona. Attraverso l'analisi delle loro metodologie e di molti altri esempi storici, emerge chiaramente che un'educazione efficace deve necessariamente fornire uno spazio autentico per i suoi partecipanti. Questo spazio non deve confinare gli studenti a compiti predeterminati la cui unica responsabilità è decidere se completarli o meno, ma piuttosto deve incoraggiare un'attiva partecipazione e autogestione nel processo di apprendimento.

⁴⁵⁷ G. Bertagna, *Dal punto di vista della pedagogia...*, cit., p. 163.

⁴⁵⁸ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia: per una storia della pedagogia 0-3*, Vo. 2, Studium, Brescia 2020.

⁴⁵⁹ E. Scaglia, *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo* (Vol. 238), Studium, Brescia 2021.

Nel capitolo successivo, verranno presentati i dati di una ricerca sul campo condotta nel territorio di Bergamo composta da un questionario rivolto agli studenti e da interviste semi-strutturate a docenti e dirigenti scolastici. Questa ricerca mira a comprendere quale visione di meritocrazia sia presente nelle scuole (secondaria di secondo grado) e quali suggerimenti ordinamenti, didattici, pedagogici possono emergere per perseguire una visione che miri alla meritorietà e non alla meritocrazia.

Una scuola che mira a essere veramente equa e inclusiva potrebbe, ad esempio, organizzare attività basate su interessi specifici degli studenti. Questo approccio potrebbe stimolare l'interesse degli studenti che non hanno ancora scoperto una propria passione, offrendo loro l'opportunità di esplorare nuovi ambiti e talenti.

Attraverso una reale partecipazione attiva, gli studenti possono acquisire una comprensione più profonda di se stessi, delle loro capacità, potenzialità e talenti. Offrendo opportunità diverse e personalizzate, le scuole possono promuovere un ambiente educativo che valorizza e riconosce la diversità degli interessi.

Capitolo 3 - Le domande e le ipotesi della ricerca

3.1 Gli obiettivi e la metodologia della ricerca

Sebbene la meritocrazia, intesa come valutazione e riconoscimento della performance, sia comunemente concepita come un mezzo per garantire il successo futuro basato sulle capacità e le prestazioni personali, pensata come un mezzo per giudicare e premiare le persone in base a quanto bene performano, piuttosto che su altri fattori come il background sociale, economico, o altre circostanze personali, l'applicazione rigida di tale paradigma, come dimostrato da alcuni studi e come visto nei paragrafi precedenti⁴⁶⁰, solleva dubbi e critiche riguardo alle sue implicazioni e applicazioni pedagogiche e scolastiche.

Per citare, tra i molti, alcuni esempi di riflessione: se si parla di risorse educative e opportunità, un sistema meritocratico spesso accade che non tenga conto delle differenze nelle risorse e nelle opportunità disponibili per gli studenti⁴⁶¹, il che potrebbe influire negativamente sulla capacità degli studenti di raggiungere il “successo scolastico”, che a sua volta genera il quesito “cosa si intende per successo scolastico? La media dei voti?” Questo può portare a un circolo vizioso in cui gli studenti svantaggiati hanno meno probabilità di avere successo a causa di fattori esterni al loro controllo, come la situazione socioeconomica, il contesto culturale o le risorse disponibili a livello di istruzione, un tema affrontato anche in molti studi di taglio sociologico⁴⁶². Inoltre, la meritocrazia può portare a una crescente competizione tra gli studenti, che può causare stress e ansia da

⁴⁶⁰ A. Deneault, *La Médiocratie*, Lux Éditeur, Parigi 2017, trad. ita. Di R. Boi, A. Deneault, *La mediocrazia*, I colibrì, Vicenza 2017; K. Pickett, R. Wilkinson, *The Inner Level: How More Equal Societies Reduce Stress, Restore Sanity and Improve Everyone's Well-being*, Penguin Books, London 2019; M.J. Sandel, *La tirannia del merito*, Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti, Feltrinelli, Milano, 2021, Trad. ita. di Corrado Del Bò e Eleonora Marchiafava; A. Sen, *The Idea of Justice*, Harvard University Press, Harvard 2009, trad. Ita. A cura di L. Vanni, *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano 2011.

⁴⁶¹ J.S. Coleman, *Social capital in the creation of human capital*, in «American Journal of Sociology», 94, 1988, pp. 95-120.

⁴⁶² Per citare un esempio: B. Bernstein, *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language* (Vol. 1), Routledge & Kegan Paul, Londra 1971; D. B. Bills, *The problem of meritocracy: the belief in achievement, credentials and justice*, in «Research handbook on the sociology of education», 2019, Edward Elgar Publishing, pp. 88-105; R. M. Hauser, J. R. Warren, M. H. Huang, et. Al., *Occupational status, education, and social mobility in the meritocracy*, in «Meritocracy and economic inequality», 5(13), 2000, pp. 179-229; J. Reynolds, H. Xian, *Perceptions of meritocracy in the land of opportunity*, in «Research in Social Stratification and Mobility», 36, 2014, pp. 121-137.

prestazione⁴⁶³. Un ambiente eccessivamente competitivo potrebbe scoraggiare la collaborazione e l'apprendimento cooperativo tra gli studenti⁴⁶⁴ e, in alcuni casi, potrebbe portare a comportamenti scorretti o disonesti, come la copiatura o l'utilizzo di altri mezzi illeciti per migliorare i propri risultati scolastici⁴⁶⁵.

Le domande di ricerca che guidano questo studio si concentrano sulla manifestazione e l'applicazione della meritocrazia nei contesti scolastici e formativi, analizzando i vantaggi e gli svantaggi che ne derivano. In particolare, lo studio si interroga su come e se riesca a emergere il paradigma della meritorietà personale all'interno della scuola, e se quest'ultima sia in grado di riconoscere e valorizzare il talento di ogni studente, considerando che non tutti i talenti riescono a essere riconosciuti dalle regole scolastiche e universitarie, molti anzi sono «extrascolastici ed extrauniversitari: riguardano ad esempio i lavori di cura, l'azione sociale, le arti, i mestieri, i nuovi lavori della rivoluzione digitale, perfino la gig economy [...]»⁴⁶⁶; come e se la meritorietà, a differenza della meritocrazia che agisce *post factum*, riesca ad intercettare *ante factum* ciascun studente nella sua singolarità, unicità e nelle sue potenzialità.

Le ipotesi di ricerca esplorano come, ma soprattutto se, la meritocrazia possa contribuire a migliorare il rendimento scolastico e la motivazione degli studenti, ma anche come un approccio eccessivamente meritocratico possa accentuare le disuguaglianze e aumentare l'ansia da prestazione. Come discusso nelle pagine precedenti, il paradigma meritocratico è oggetto di numerose obiezioni, che toccano temi cruciali come l'aumento delle disuguaglianze, la povertà educativa e l'abbandono scolastico. La meritocrazia, se applicata in modo riduzionista, rischia di appiattire la complessità delle esperienze umane e sociali, sollevando importanti interrogativi di natura pedagogica e sociale. In particolare, ci si chiede come sia possibile tener conto della singolarità di ogni individuo in un sistema che tende a valutare il merito secondo criteri standardizzati. Inoltre, emerge la preoccupazione su come evitare che l'exasperata corsa al successo, tipica di una società meritocratica, finisca per lasciare indietro coloro che, per varie ragioni, non riescono a conformarsi a tali criteri.

⁴⁶³ R. Sennett, J. Cobb, *The hidden injuries of class*, Cambridge University Press, Cambridge 1972.

⁴⁶⁴ D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Cooperation and competition: Theory and research*, Interaction Book Company, Minnesota 1989.

⁴⁶⁵ D.L. McCabe, L.K. Trevino, *Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation*, in «Research in Higher Education», 38(3), 1997, pp. 379-396.

⁴⁶⁶ G. Bertagna, *La scuola al tempo del covid*, cit. p. 191.

Questi interrogativi invitano a riflettere su come bilanciare il riconoscimento del merito con la necessità di includere e sostenere tutti. La sfida consiste nel costruire un sistema che, pur promuovendo l'eccellenza di ciascuno, non sacrifichi la giustizia sociale e l'uguaglianza di opportunità. In questo contesto, diventa essenziale sviluppare un approccio che valorizzi non solo il successo, ma anche la diversità delle esperienze e dei talenti.

L'ipotesi di ricerca si basa sulla premessa che “il problema serio” con la nozione di meritocrazia non risiede nel *merere* (guadagnare) bensì nel *kratos* (potere).

La meritorietà, al contrario, come si è visto, fa propria la distinzione fondamentale tra merito come criterio di selezione tra persone e gruppi e merito come criterio di verifica di una abilità o risultato raggiunto. Mentre il primo approccio viene respinto, il secondo, nella prospettiva di questa ricerca, viene accettato. La meritorietà è dunque la meritocrazia depurata della sua deriva antidemocratica.

L'obiettivo della ricerca è esplorare, attraverso un'analisi delle opinioni di studenti, docenti e dirigenti scolastici, se e in che modo sia possibile creare spazi per la meritorietà all'interno del sistema educativo. Questo studio si propone di indagare se esistono, o se possono essere sviluppati e in che modo, contesti educativi in cui la meritorietà, intesa come riconoscimento delle capacità e del potenziale personale, possa emergere ed essere attuata. In primo luogo, l'indagine mira a comprendere come la meritocrazia si manifesti concretamente nell'attuale contesto educativo e formativo, valutando il suo impatto sulle esperienze di vita e di apprendimento degli studenti. Si intende osservare se il sistema meritocratico, così come viene attualmente applicato, contribuisca realmente a promuovere l'equità e l'inclusione, oppure se, al contrario, riproduca o accentui disparità esistenti. In parallelo, la ricerca esplora le possibili strategie pedagogiche che potrebbero essere realizzate per favorire una cultura della meritorietà, capace di riconoscere e valorizzare il talento di ciascuno; le pratiche educative che promuovono non solo la valutazione del merito, ma anche la capacità del sistema educativo di intercettare e coltivare i talenti e le potenzialità personali. Questa ricerca non solo si interroga su come il paradigma meritocratico agisca nell'attuale sistema scolastico, ma anche e soprattutto su come si possano creare condizioni che permettano a ogni studente di esprimere al meglio le proprie capacità e di essere riconosciuto per il proprio valore intrinseco, indipendentemente dai limiti imposti dai dispositivi (sociali, comunitari...) esistenti.

L'obiettivo principale del progetto è stato quello di condurre un'analisi delle idee, dei pregiudizi, delle prefigurazioni e delle implicazioni pedagogiche presenti nel sistema scolastico, in particolare nelle scuole secondarie di secondo grado, riguardo al tema del merito e della meritocrazia.

In particolare, si è cercato di coinvolgere direttamente studenti, docenti e dirigenti di alcune scuole selezionate nel territorio di Bergamo per esplorare due aspetti fondamentali: da un lato, l'idea che essi hanno della meritocrazia, come la percepiscono e se ritengono che sia applicata nel loro contesto educativo; dall'altro, si è voluto indagare come questi stessi attori vedono e praticano la meritorietà. Questo secondo aspetto ha riguardato l'esplorazione delle modalità e delle forme con cui vengono valorizzati i talenti personali e riconosciute le singolarità degli studenti, mettendo in luce come la meritorietà possa essere distinta dalla meritocrazia e possa offrire un approccio più inclusivo e attento alle specificità di ciascuno.

Se esistono i meritevoli di e in qualcosa, di conseguenza, esistono anche i non meritevoli, una gerarchia che ha il poter di escludere, di creare e avvalorare le disuguaglianze. “A quale prezzo?” è una delle domande da porsi. Ma soprattutto, con quali ricadute sul piano pedagogico nel sistema di istruzione e formazione, nei percorsi di apprendimento degli studenti e nelle prospettive di ulteriori percorsi formativi e professionali degli stessi? Con questo progetto di ricerca si sono voluti analizzare gli sviluppi pedagogici, attraverso le testimonianze personali, che una gara meritocratica e selettiva può provocare e quale visione a loro volta avessero docenti e dirigenti riguardo al tema della meritocrazia in ambito scolastico.

Questa ricerca ha avuto inizio quindi sotto la spinta di un'esigenza, volta a chiarire, descrivere e spiegare quale visione e applicazione del paradigma meritocratico vi fosse in ambito scolastico. Ogni ricerca empirica parte da un bisogno conoscitivo definito *problema* di ricerca⁴⁶⁷, formulato come domanda, in questo specifico contesto di ricerca è stata: come agisce il paradigma meritocratico nei contesti educativi e formativi come quelli scolastici? Quali differenti visioni di meritocrazia, talento e opportunità hanno gli studenti, i docenti e i dirigenti scolastici? In che modo si potrebbe passare da un

⁴⁶⁷ R. Trinchero, *I metodi della ricerca educativa*, Editori Laterza, Bari 2004, p. 13.

paradigma meritocratico a quello della meritorietà? Proprio il passaggio da un paradigma meritocratico a uno della meritorietà richiede una trasformazione profonda nel modo in cui il merito viene concepito, valutato e riconosciuto all'interno del sistema educativo. Mentre la meritocrazia si concentra principalmente sulla valutazione dei risultati e delle prestazioni secondo criteri standardizzati e spesso rigidi, la meritorietà, come visto precedentemente, propone un approccio più inclusivo e sensibile alle specificità e ai talenti unici di ciascuno. Nella meritorietà, il merito non è più visto come un valore assoluto misurato esclusivamente attraverso prestazioni standard (come i test standardizzati, per citare un esempio), ma come una qualità che può emergere in diverse forme e contesti, riconoscendo anche i talenti “invisibili” o latenti. Adottare il paradigma della meritorietà implica una maggiore personalizzazione dei percorsi educativi, in cui l'attenzione si sposta dalle performance alla valorizzazione delle capacità e delle inclinazioni personali. Il paradigma della meritorietà riconosce e valorizza la diversità come una risorsa fondamentale, il merito non è più un criterio di esclusione o selezione, ma un'opportunità per includere una gamma più ampia di talenti e competenze. Il passaggio dal paradigma meritocratico a quello della meritorietà richiede una riconsiderazione fondamentale delle finalità educative, un cambiamento nelle pratiche di insegnamento e valutazione, e un impegno a costruire un sistema educativo in grado di riconoscere e valorizzare il potenziale unico di ogni studente.

La prospettiva di indagine di questa ricerca ha agito su due piani. Da un lato quello teoretico, è questo il piano di indagine che utilizza metodi riflessivi e di ricerca argomentativa, allo scopo di definire e analizzare concetti rilevanti nell'ambito di una riflessione riguardo i concetti di *merito*, *meritocrazia* e *talenti personali* in chiave pedagogica, per riflettere sui valori associati a questi temi e sui problemi epistemologici, pedagogici e didattici ad essi collegati.

L'obiettivo è quello di far luce su una data realtà educativa, spazialmente, temporalmente e culturalmente situata. Oggetto della ricerca è stata la realtà educativa di alcune scuole secondarie di secondo grado, nello specifico gli studenti delle classi quinte, nel contesto bergamasco, negli anni scolastici 2023/2024. Sono stati coinvolti nell'indagine anche i docenti e i dirigenti scolastici, che, su base volontaria, sono stati intervistati per conoscere la loro opinione riguardo il tema di ricerca.

Per valorizzare l'aspetto idiografico, che caratterizza la mia indagine, ho utilizzato diversi metodi di ricerca e seguito alcune fasi principali.

1. Il primo passo è stato l'ancoraggio a un quadro teorico esplicito, che guida tutte le fasi successive. Il ricercatore non parte mai da una condizione di "tabula rasa", ma da idee, valori, paradigmi e teorie di riferimento⁴⁶⁸. Questo è utile perché permette di rendere chiari «gli occhiali con cui il ricercatore osserva la realtà»⁴⁶⁹. A partire dallo studio e dall'analisi della metodologia scientifica e da un'idea iniziale di indagine (investigare quale visione di meritocrazia vi fosse in ambito scolastico), sono giunta successivamente alla definizione del problema investigabile, trasformandolo in una serie di domande appropriate.
2. La seconda fase ha comportato un approfondimento della realtà da indagare (scuole secondarie di secondo grado, studenti frequentanti l'ultimo anno, che avessero quindi maturato una visione possibilmente più completa del proprio percorso scolastico, docenti e dirigenti scolastici) e la determinazione degli strumenti di ricerca più adeguati per raggiungere gli obiettivi prefissati, come l'intervista semi-strutturata e il questionario semi-strutturato.
3. Nella terza fase, mi sono concentrata sulla rilevazione dei dati empirici, utilizzando sia strumenti quantitativi (come le risposte ottenute dai questionari somministrati), sia qualitativi (come l'analisi delle interviste semi-strutturate).

Ho deciso di adottare una metodologia "mista" di tipo quali-quantitativo, adattandola alle diverse fasi dell'attività e ai vari oggetti di analisi. Questa metodologia può essere descritta come «l'uso congiunto di un metodo quantitativo e di un metodo qualitativo con un obiettivo comune»⁴⁷⁰. Si tratta di una combinazione di tecniche mirata a «raccolgere e analizzare dati integrandoli, al fine di scoprire e rivelare ulteriori aspetti delle questioni investigate»⁴⁷¹.

Il disegno a metodo misto prevede uno studio che impiega diversi componenti complementari, i quali si integrano per fornire supporto, profondità e descrizione ai

⁴⁶⁸ G. Gianturco, *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, cit., p. 105.

⁴⁶⁹ Ivi, p. 106.

⁴⁷⁰ J.M. Morse, J. Cheek, *Making Room for Qualitatively-Driven Mixed-Method Research*, in «Qualitative Health Research», vol. 24 (1) 3-5 (2014), p. 3.

⁴⁷¹ I. Salvadori, *Approcci misti nella ricerca educativa: cosa sono? Da dove provengono? Dove sono diretti? Origini e prospettive future*, in «Formazione & Insegnamento», XVII 3 (2019), p. 197.

componenti principali. Questa dinamicità permette di spiegare anche gli aspetti più complessi della ricerca. Il Mixed-Method non si limita a combinare dati, metodi o metodologie, ma punta alla loro integrazione, consentendo al ricercatore di raggiungere l'obiettivo attraverso l'intreccio di analisi qualitative e quantitative.

I dati ottenuti dalle ricerche condotte con l'integrazione delle due metodologie permettono di ottenere «evidenze più solide sulla comprensione di un fenomeno, sfruttando i punti di forza di ciascun metodo per neutralizzare i rispettivi limiti e massimizzare le risorse disponibili»⁴⁷².

Il progetto ha coinvolto la somministrazione di un questionario semi-strutturato, compilato da 131 studenti dell'ultimo anno delle scuole secondarie di secondo grado. Gli studenti provenivano da un liceo classico, un liceo scientifico, un istituto tecnico e un centro di formazione professionale, quest'ultimo presente su più sedi nel territorio della bergamasca. Il questionario è stato somministrato tramite la piattaforma Google Moduli. L'obiettivo era analizzare la loro percezione della meritocrazia, come e se la vedessero applicata nel loro istituto, e quali implicazioni avesse sul loro percorso scolastico e di vita. I focus principali erano due: le motivazioni che li avevano spinti a scegliere quel percorso di studi e le loro opinioni sui temi del merito, della meritocrazia e dello sviluppo dei talenti personali in ambito scolastico.

Nella seconda fase della ricerca presso le scuole selezionate, per approfondire i temi già esplorati tramite il questionario, ho condotto interviste semi-strutturate con 27 persone tra dirigenti scolastici e docenti (5 dirigenti e 22 docenti).

Questa tipologia di intervista, composta da una serie di «domande obbligatorie poste nel corso di un colloquio libero»⁴⁷³, mi è servita, in seguito alla compilazione del questionario, per raccogliere materiale “qualitativamente significativo” rispetto alla prospettiva dei docenti e dei dirigenti.

3.2 Le ragioni pedagogiche nella progettazione del questionario

In campo educativo, la complessità dei fenomeni studiati e la coesistenza di prospettive e obiettivi diversi suggeriscono che non ci sia antagonismo tra approcci quantitativi e

⁴⁷² *Ibidem*, p. 198.

⁴⁷³ G. Pellicciari, G. Tinti, *Tecniche di ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano 1983, p. 130.

qualitativi. Tuttavia, è fondamentale riconoscere le differenze tra i due paradigmi e gli obiettivi divergenti che essi perseguono. I metodi qualitativi sono preziosi per comprendere l'unicità e l'irripetibilità di ogni soggetto intervistato, mentre le indagini quantitative mirano a identificare problemi emergenti e a testare proposte innovative, sfidando opinioni e certezze preesistenti⁴⁷⁴.

Ordine di Scuola	Numero di Studenti
IeFP regionale	41
Liceo classico	38
Liceo scientifico	28
Istituto tecnico	23

Tabella 1 – Numero di studenti che hanno compilato il questionario.

Il primo strumento utilizzato nella ricerca presso le scuole selezionate è stato il questionario, definito come «un piano strutturato di domande che consente di verificare quantitativamente le ipotesi della ricerca»⁴⁷⁵. Il questionario includeva domande a scelta multipla, scale Likert e domande aperte, non obbligatorie, per stimolare la riflessione e permettere di offrire dettagli sulla precedente risposta chiusa fornita. La scelta del formato deve sempre considerare vari fattori, tra cui la qualità dei dati ottenibili, i costi della ricerca, i vincoli e le risorse disponibili⁴⁷⁶.

Nella costruzione del questionario si è scelto di includere domande appartenenti a specifiche aree di studio rilevanti per l'analisi del tema in questione, trattate come elementi di una scala di valutazione. Il questionario è stato strutturato in diverse sezioni tematiche, interconnesse da domande di raccordo che garantiscono la coerenza e la fluidità dell'indagine. Le domande chiuse sono state impiegate per raccogliere informazioni precise e per esplorare aspetti specifici, con l'obiettivo di classificare le risposte o di valutare il livello di conoscenza dei partecipanti su argomenti particolarmente rilevanti per la ricerca⁴⁷⁷.

⁴⁷⁴ E. Gattico, S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, cit., p.79.

⁴⁷⁵ G. Pellicciari, G. Tinti, *Tecniche di ricerca sociale*, cit., p. 244.

⁴⁷⁶ V. L. Zammuner, *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Il mulino, Bologna 1998, p. 97.

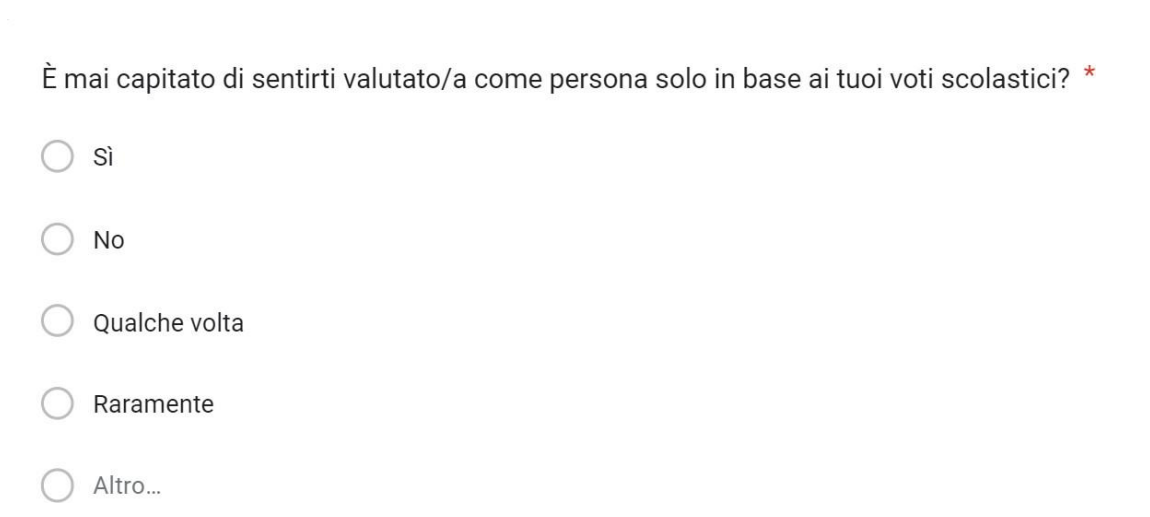
⁴⁷⁷ E. Gattico, S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Mondadori, cit., p. 123.

Il formato “chiuso” è stato scelto per questa ricerca poiché è particolarmente adatto a esplorare una gamma di problematiche, comportamenti e atteggiamenti rilevanti. È stato utilizzato specificamente per:

- a) Costruire scale di valutazione in cui ogni punto rappresenta una diversa gradazione di una caratteristica dell’oggetto di studio.
- b) Prevedere un elenco di categorie che rappresentano attributi distinti e significativi del fenomeno educativo in esame, oppure categorie che riflettono in modo preciso le variabili misurate nel contesto della ricerca.

Questo approccio ha permesso di ottenere dati strutturati e coerenti, utili per analizzare successivamente le opinioni e i comportamenti dei partecipanti in relazione agli obiettivi dell’indagine⁴⁷⁸.

Due tipi di domande chiuse sono state utilizzate: quelle a risposta multipla e le scale Likert. Nelle prime gli studenti dovevano scegliere tra risposte prestabilite (es. sì, no, non so). Nelle seconde, gli intervistati erano invitati a esprimere il loro grado di accordo su un *continuum* di alternative ordinate. Le scale di atteggiamento comprendevano un set di domande a risposta forzata, con alternative di risposta tipicamente intervallate, nel caso della mia ricerca, tra 1 (per nulla d’accordo) e 5 (completamente d’accordo).



È mai capitato di sentirti valutato/a come persona solo in base ai tuoi voti scolastici? *

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ Qualche volta
- ☐ Raramente
- ☐ Altro...

Figura 2 – Esempio di risposta a scelta multipla.

⁴⁷⁸ V. L. Zammuner, *Tecniche dell’intervista e del questionario*, cit., p. 99.

In una scala da 1 a 5 dove 1 indica "per nulla" e 5 "moltissimo", pensi che la tua media di voti raggiunta a conclusione delle scuole medie abbia influenzato la scelta della scuola superiore?

	1	2	3	4	5	
Per nulla	☐	☐	☐	☐	☐	Moltissimo

Figura 3 – Esempio di Scala Likert proposta nel questionario.

Le domande aperte sono state utilizzate per approfondire alcuni aspetti delle domande a risposta multipla, permettendo agli studenti di esprimersi attraverso il racconto di esempi. Il formato “aperto” ha il vantaggio di evitare alcuni effetti distortenti potenzialmente presenti nel formato chiuso, che può non riflettere la vera opinione del soggetto e suggerire opzioni di risposta che gli intervistati potrebbero non aver considerato⁴⁷⁹.

Sia le domande a risposta multipla, sia quelle basate sulla scala Likert, sia le domande aperte, sono state costruite seguendo alcuni principi fondamentali: sono state formulate in modo affermativo, evitando mediazioni nella risposta e facilitando una classificazione chiara e priva di ambiguità; sono state evitate terminologie complesse o potenzialmente confuse, per prevenire diverse interpretazioni da parte degli studenti; le domande sono state collegate tra loro, coinvolgendo l’intervistato nell’obiettivo della ricerca attraverso quesiti che procedono dal generale allo specifico; il questionario è stato uniforme per tutti gli studenti.

Prima della somministrazione, ho presentato il questionario al dirigente scolastico e successivamente ai docenti. In seguito, ho redatto una spiegazione scritta per gli studenti, chiarendo cosa avrebbero dovuto fare e le motivazioni per cui stavo raccogliendo i dati. Ho scelto un questionario telematico autocompilato, in cui gli studenti leggono le domande direttamente dallo schermo del computer e inseriscono le proprie risposte tramite tastiera. Non considerando questo strumento d’indagine come una costruzione definitiva, ma piuttosto come una base suscettibile di ulteriori ampliamenti e correzioni, ho successivamente approfondito i risultati attraverso alcune interviste, delle quali

⁴⁷⁹ Ivi, p. 97.

riporterò i risultati nel prossimo paragrafo⁴⁸⁰. Il questionario è composto da diverse sezioni, ognuna delle quali analizza aspetti specifici relativi al tema del merito e della meritocrazia in ambito scolastico:

1. Informazioni personali: raccoglie dati su età e genere.
2. Scelta del percorso di studi: analizza i fattori che hanno influenzato la scelta della scuola superiore e l'orientamento scolastico: Cosa ti ha spinto a scegliere questo percorso di studi? (scelta multipla: propensione per le materie di studio, suggerimenti di docenti, confronto con amici e parenti, prospettive lavorative); In una scala da 1 a 5, quanto la tua media di voti delle scuole medie ha influenzato la scelta della scuola superiore? (scala da 1 a 5); In una scala da 1 a 5, quanto è stato utile il percorso di orientamento della scuola media? (scala da 1 a 5)
3. Opinioni su merito e meritocrazia: esplora le percezioni degli studenti riguardo alla meritocrazia nella scuola e le parole che associano a questo concetto: indica tre parole che associ al termine "meritocrazia" (risposta aperta); in una scala da 1 a 5, ritieni che nella scuola che frequenti vi sia meritocrazia? (scala da 1 a 5)
4. Esperienze personali: richiede esempi concreti di situazioni vissute legate ai voti scolastici e al merito: È mai capitato di sentirti valutato solo in base ai tuoi voti scolastici? (scelta tra Sì, No, Qualche volta, Raramente); Ritieni che la votazione scolastica possa rappresentare da sola una misurazione del merito? (scelta tra Sì, No, Non so); Se sì, vorresti fornire un esempio? (risposta aperta)
5. Scala di accordo: valuta il grado di accordo con varie affermazioni riguardo alle esperienze scolastiche e personali: Una serie di affermazioni dove gli studenti devono indicare il loro grado di accordo su una scala da 1 a 5 (ad esempio: Quando mi va bene un'interrogazione penso che sono stato fortunato. Mi sento sicuro di riuscire ad ottenere buoni voti, ecc.)
6. Influenza di fattori esterni: indaga l'influenza della famiglia e della società sul percorso scolastico degli studenti: Quanto pensi che possano essere influenti la famiglia e la società sul tuo percorso scolastico? (scala da 1 a 5); Micheal J. Sandel

⁴⁸⁰ E. Gattico, S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, cit., p. 137.

afferma che il successo non è solo merito personale. Quanto sei d'accordo con questa affermazione? (scala da 1 a 5); Vorresti esprimere una tua opinione al riguardo? (risposta aperta)

7. Sentirsi meritevoli: identifica le situazioni in cui gli studenti si sono sentiti meritevoli durante il loro percorso scolastico: durante il tuo percorso scolastico, in quali occasioni ti sei sentito “meritevole”? (scelta multipla: quando prendevo buoni voti, quando mi impegnavo nello studio o in altre attività indipendentemente dal voto, quando ricevevo stima e riconoscimento da parte di compagni e insegnanti).

3.3 La costruzione delle interviste semi-strutturate

L'obiettivo della ricerca educativa è affrontare la complessità dei fenomeni in esame, in questo contesto, la ricerca qualitativa è stata scelta per la sua capacità di approfondire e comprendere a fondo le sfumature e le dinamiche specifiche all'interno dei contesti educativi in esame. Questo approccio ha permesso di esplorare le esperienze, le percezioni e le interazioni degli individui coinvolti, offrendo una comprensione più dettagliata dei vissuti personali.

Un tratto distintivo della ricerca qualitativa è che il ricercatore prosegue nell'osservazione e nell'interlocuzione «coordinando le proprie azioni con quelle dei partecipanti allo studio»⁴⁸¹. Questi ultimi non sono mai invitati a conformare il proprio comportamento al metodo utilizzato dal ricercatore, poiché «le forme di interlocuzione e le strategie di osservazione devono adattarsi alle caratteristiche dei soggetti cui si applicano»⁴⁸². Nelle scienze sociali, è fondamentale ricordare che una delle caratteristiche distintive della ricerca educativa è la capacità di «guardare attraverso gli occhi delle persone studiate»⁴⁸³, il che implica che il ricercatore debba «sviluppare un piano generale, consapevole che al

⁴⁸¹ M. Cardano, *La ricerca qualitativa*, Il mulino, Bologna 2011, p. 19. Sul tema si veda, inoltre, C. Coggi, P. Ricchiardini, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma 2005.

⁴⁸² *Ibidem*.

⁴⁸³ G. Gianturco, *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, Guerini scientifica, Milano 2005, p.15.

suo interno ci saranno questioni da affrontare e risolvere in ogni circostanza concreta della ricerca»⁴⁸⁴.

La parte delle interviste qualitative di questa ricerca ha la finalità di esplorare in profondità le esperienze e le percezioni dei partecipanti, mettendo in luce la specificità dei contesti educativi in relazione al tema della meritocrazia e della meritorietà. Per raggiungere questo obiettivo, è stato adottato un approccio qualitativo attraverso l'utilizzo di interviste semi-strutturate⁴⁸⁵. Questa scelta metodologica è stata motivata dall'intento di non considerare i soggetti come meri testimoni di relazioni causali tra fattori, ma come protagonisti unici e irripetibili, dotati di un proprio sistema di significati e di interpretazioni della realtà⁴⁸⁶.

Le interviste qualitative hanno permesso di esplorare le intenzioni, le ragioni, e i significati che gli intervistati attribuiscono al concetto di meritocrazia, nonché i contesti sociali e culturali in cui si muovono. In questo modo, la ricerca ha assunto un carattere più esplorativo che confermativo e il quadro teorico costruito nella fase precedente delle interviste non ha condotto alla formulazione di ipotesi a priori ma è stato invece fondamentale il processo di raccolta e interpretazione del dato empirico, dato che nella ricerca interpretativa non è statico e definito a priori, ma flessibile, ricostruibile, rimodellabile e può essere continuamente messo in discussione e ristrutturato sulla base della nuova evidenza empirica raccolta sul campo, questo anche perché il soggetto, nella ricerca interpretativa, viene considerato e studiato nella sua interezza, nella sua unica e irripetibile specificità.

A differenza di un approccio quantitativo, che spesso si basa su ipotesi definite a priori, questa ricerca interpretativa ha messo al centro il processo di raccolta e interpretazione dei dati empirici, che è stato condotto in maniera iterativa e riflessiva. Il soggetto è stato studiato nella sua interezza, rispettando la sua unicità e la specificità delle sue esperienze, con un'enfasi particolare sui significati che ciascuno di loro attribuisce al tema di ricerca. L'approccio qualitativo, in questo contesto, ha permesso di avviare la ricerca con una prima definizione concettuale di meritocrazia, basata su precedenti riflessioni teoriche e

⁴⁸⁴ Ivi, p. 35.

⁴⁸⁵ Cfr. S. Mantovani, *La ricerca sul campo in educazione. Vol. 1: I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 1998; P. Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione*, Carocci, Roma 2005; L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019.

⁴⁸⁶ R. Trinchero, *I metodi della ricerca educativa*, cit., p. 86.

ricerche empiriche. Tuttavia, questa definizione è stata successivamente ampliata e arricchita attraverso l'interazione con i partecipanti, che hanno contribuito a delineare i significati personali e collettivi associati al concetto. Il processo di rilevazione, quindi, non è stato guidato da schemi prestabiliti, ma è stato aperto e flessibile, permettendo ai soggetti stessi di suggerire e indirizzare le informazioni rilevanti per gli obiettivi della ricerca⁴⁸⁷.

In linea con quanto affermato da Coggi, la ricerca qualitativa in ambito educativo mira «comprendere la realtà educativa indagata e approfondirne le specificità mediante il coinvolgimento e la partecipazione personale del ricercatore. Quindi lo scopo della ricerca qualitativa è idiografico, ovvero tale approccio ha per oggetto di studio il particolare, il singolo, invece della legge generale che modifica e accomuna più casi, scopo quest'ultimo della ricerca quantitativa. La ricerca qualitativa procede in maniera induttiva: dall'osservazione della realtà formula e riformula le sue interpretazioni»⁴⁸⁸. Questa ricerca ha formulato e riformulato le sue interpretazioni a partire dall'osservazione diretta della realtà, costruendo così una comprensione più profonda e articolata del fenomeno della meritocrazia in ambito scolastico.

Come precedentemente indicato, la ricerca deve essere riferita a un ambito spaziale, temporale e culturale ben preciso, il quale definisce i limiti entro i quali ho scelto i soggetti da studiare. Dal momento che nella ricerca interpretativa si utilizzano principalmente campioni non probabilistici, ma si punta a studiare soggetti strategici, informatori chiave, che possono offrire una particolare ricchezza informativa sul fenomeno sotto esame, ho scelto come soggetti strategici gli attori degli istituti di istruzione e formazione: studenti, personale docente e dirigenti scolastici.

Si è scelta l'intervista perché, a partire dalla sua definizione, «l'interazione che si produce tra chi studia un fenomeno sociale e chi viene ritenuto, dallo studioso, idoneo a fornire informazioni utili e adeguate all'operazione conoscitiva messa in atto. Può essere considerata un insieme di atti di interrogazione, intesi come azioni sociali durante i quali si svolge uno scambio finalizzato a scopi cognitivi»⁴⁸⁹, è evidente come questo strumento potesse risultare efficace per rilevare informazioni su comportamenti e opinioni del soggetto, più che ai suoi atteggiamenti sugli aspetti profondi della personalità che li

⁴⁸⁷ Ivi, p. 90.

⁴⁸⁸ C. Coggi, P. Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma 2005, pp. 26-27.

⁴⁸⁹ R. Bichi, *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci editore, Roma 2007, p. 15.

generano, cosa che invece si analizzerebbe attraverso l'utilizzo di un colloquio. Inoltre nell'intervista l'intervistatore e l'intervistato non hanno motivazione intrinseca all'interazione, ma estrinseca, come in questo caso io intervistatore ho chiesto all'intervistato se poteva offrirmi un suo parere sullo specifico argomento sintetizzabile nei punti chiave: meritocrazia, meritorietà, scuola e talenti.

L'intervista può avere diversi gradi di strutturazione, in questo caso è stata utilizzata l'intervista semi strutturata, dove sono stati prefissati tema, linee guida e argomenti, predisponendo un'apposita scaletta di intervista. Il luogo pensato per condurre l'intervista è stato un ambiente naturale, in questo caso l'istituzione scolastica di appartenenza dell'intervistato; svolgendosi l'intervista in un contesto di interazione preorganizzato, nell'ambiente naturale del soggetto, si parlerà di *intervista sul campo strutturata*⁴⁹⁰.

L'intervista semi-strutturata, quella utilizzata in questa ricerca, è «quel tipo di intervista in cui vengono poste alcune domande, sempre le stesse e nello stesso ordine per tutti, lasciando libero l'intervistato di rispondere come crede. È in pratica, un'intervista che prevede un insieme fisso e ordinato di domande aperte»⁴⁹¹. Nonostante la presenza di una traccia fissa che prevedesse le stesse domande per tutti gli intervistati, la conduzione delle interviste ha riscontrato variazioni che sono dipese dalle risposte fornite da ciascun intervistato. È accaduto infatti, durante la conduzione, che alcune domande non sono state poste poiché l'intervistato aveva già fornito informazioni su quel tema all'interno di un'altra domanda precedente; è successo anche, data la natura dell'intervista semi strutturata, che durante l'atto di interrogazione vi sono stati interventi volti a una migliore comprensione o un approfondimento di una risposta fornita. È con questo tipo di intervista che entrano in gioco le peculiarità di ogni singola situazione di intervista. In una ricerca di questo tipo, dove l'obiettivo era conoscere l'opinione degli intervistati sui macro temi “meritocrazia, meritorietà, talenti, scuola”, l'intervista semi strutturata a docenti e dirigenti scolastici ha permesso a ogni intervistato di lasciarlo relativamente libero nel poter esprimere le proprie opinioni, le proprie valutazioni, le proprie esperienze. Anche il grado di strutturazione, rispetto al questionario, è inferiore, dal momento che la traccia delle domande si prefigge di tracciare ma non limitare la direzione delle domande e delle

⁴⁹⁰ Ivi, p. 93.

⁴⁹¹ Ivi, p.53.

risposte. La scelta è ricaduta su questo tipo di intervista per poter raccogliere fatti e testimonianze che potessero essere il più autentiche possibili.

Ogni intervista condotta era strutturata in tre parti distinte. Tuttavia, trattandosi di domande a risposta aperta e adottando un approccio dialogico, la durata di ciascuna intervista variava in base al singolo caso. La prima parte dell'intervista era la più strutturata, mirata a stabilire un primo contatto conoscitivo con gli intervistati. In questa fase iniziale, era fondamentale creare un ambiente confortevole e rilassato, soprattutto in vista della presenza del registratore, che poteva generare qualche imbarazzo. Per raggiungere questo obiettivo, ho utilizzato sempre lo stesso set di domande, garantendo coerenza nell'approccio e facilitando l'adattamento degli intervistati al contesto dell'intervista⁴⁹². Nella seconda parte dell'intervista, l'attenzione si spostava sul concetto di meritocrazia e sulla sua applicazione concreta nell'istituzione scolastica. Le domande erano progettate per esplorare la percezione e l'interpretazione personale degli intervistati riguardo al merito. Nella terza parte, l'attenzione si focalizzava sul modo in cui l'impegno personale e i talenti degli studenti vengono riconosciuti e valorizzati, nonché sulla relazione tra il mondo dell'istruzione e quello del lavoro.

3.4 Riflessioni pedagogiche a partire dagli elementi emersi durante la ricerca empirica

Il questionario

Come esposto in precedenza, si è deciso di studiare l'ambiente scolastico e formativo per analizzare quali visioni di meritocrazia emergono, se, come, perché e in che modo il paradigma meritocratico agisce nei contesti educativi e formativi e nei vissuti dei singoli. Analizzare gli spazi di meritorietà a partire dalla percezione della meritocrazia presente nelle scuole, seppur questa rappresenti una indagine preliminare circoscritta al territorio di Bergamo, permette di mettere in luce le aspettative, le speranze e le attese di studenti e insegnanti, nonché di evidenziare eventuali disuguaglianze emergenti⁴⁹³.

⁴⁹² In allegato alla presente è possibile trovare il set di domande.

⁴⁹³ S. J. Ball, *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*, UK, Routledge 2003; M. Apple, M. W. Apple, *Ideology and curriculum*, UK, Routledge 2004.

Nel caso specifico di questa ricerca, faremo riferimento a un tipo di campione accidentale: non vi sono criteri definiti, all'infuori dell'economicità e rapidità di rilevazione⁴⁹⁴. I risultati non possono essere generalizzati alla popolazione di riferimento da cui il campione è stato estratto.

Prima di utilizzare il questionario per la raccolta dei dati, è stato testato su un campione di 15 studenti per valutare la comprensibilità delle domande e l'affidabilità delle risposte. Durante il test, ai partecipanti è stato chiesto di completare il questionario e successivamente di fornire un feedback sulle domande e sulla struttura del questionario. Si è prestata particolare attenzione alla comprensibilità delle domande e alla loro pertinenza rispetto agli argomenti di interesse. Inoltre, il test del questionario ha consentito di valutare l'affidabilità delle risposte, ossia se le risposte fornite dai partecipanti riflettevano effettivamente le loro opinioni e le loro esperienze. Per fare ciò, è stata valutata la coerenza delle risposte dei partecipanti, la loro capacità di distinguere tra domande simili e la loro tendenza a fornire risposte coerenti con il proprio punto di vista. Sulla base dei risultati del test, sono state apportate alcune modifiche alle domande per migliorare la loro comprensibilità e la loro pertinenza rispetto agli argomenti di interesse; ad esempio, sono state apportate modifiche alla formulazione delle domande per evitare possibili ambiguità e fraintendimenti. È stato valutato l'effetto dell'ordine delle domande sulle risposte dei partecipanti e sono state apportate modifiche alla struttura del questionario per migliorare la loro pertinenza rispetto agli argomenti di interesse.

Il funzionamento del paradigma meritocratico in ambito scolastico può essere ricondotto alla sua capacità di legittimare le differenze di successo individuale basate sull'impegno e sulle capacità personali. Tuttavia, è necessario interrogarsi su quanto queste differenze siano effettivamente il risultato di un meritato riconoscimento, piuttosto che di disparità preesistenti legate al contesto socio-economico di provenienza⁴⁹⁵.

L'analisi dell'ambiente scolastico e formativo può offrire quindi una prospettiva privilegiata per comprendere le molteplici sfaccettature della meritocrazia, come agisce

⁴⁹⁴ Ivi, p. 188.

⁴⁹⁵ H. Gintis, S. Bowles, *Contradiction and reproduction in educational theory*, in «Bowles and Gintis revisited», Routledge 2012, pp. 16-32.

sui vissuti e quali possibili strategie si possono individuare per promuovere una meritocrazia in cui il *-crazia* lasci spazio alla *meritorietà*.

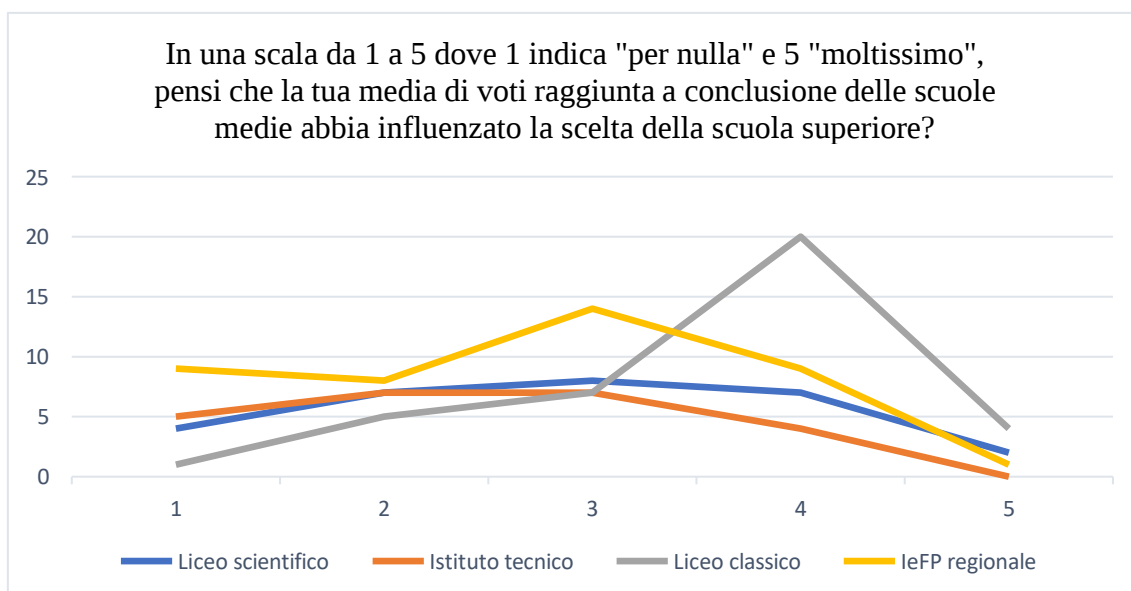


Figura 4 – Influenza percepita della media dei voti delle scuole medie sulla scelta della scuola superiore, per ordine di scuola (scala 1–5).

Il grafico mostra la distribuzione delle risposte alla domanda su quanto la media dei voti raggiunta a conclusione delle scuole primarie di primo grado abbia influenzato la scelta della scuola secondaria di secondo grado, utilizzando una scala da 1 a 5, dove 1 indica “per nulla” e 5 “moltissimo”. Le risposte sono suddivise tra diverse tipologie di scuole superiori: Liceo scientifico, Istituto tecnico, Liceo classico e IeFP regionale.

Liceo Scientifico (linea blu): le risposte sono distribuite uniformemente, con una leggera predominanza di voti intermedi (2 e 3). Questo suggerisce che gli studenti che scelgono il Liceo Scientifico percepiscono un’influenza moderata della media dei voti delle scuole medie sulla loro decisione.

Istituto Tecnico (linea arancione): anche qui, le risposte sono uniformemente distribuite, con una leggera prevalenza verso i voti intermedi (3). Ciò potrebbe indicare che gli studenti degli Istituti Tecnici considerano in maniera moderata l’influenza della media dei voti delle scuole medie nella loro scelta.

Liceo Classico (linea grigia): la distribuzione delle risposte mostra un picco più alto sulla valutazione 4, suggerendo che la media dei voti delle scuole di primo grado ha avuto

un'influenza preponderante nella scelta. C'è anche una discreta presenza di risposte sul valore 3 indicando sempre una moderata influenza nelle percezioni degli studenti.

IeFP Regionale (linea gialla): si nota un picco significativo sul valore 3, indicando che gli studenti che scelgono questo tipo di percorso formativo percepiscono una influenza della media dei voti delle scuole medie.

In particolare, gli studenti del Liceo Scientifico e dell'Istituto Tecnico tendono ad avere una percezione moderata dell'influenza dei voti medi, suggerendo che altri fattori, come gli interessi personali o le prospettive di carriera, possano avere un ruolo più importante. Gli studenti del Liceo Classico mostrano una maggiore variabilità nelle loro risposte, con un picco sul valore 4, indicando una diversità nelle esperienze e nelle percezioni riguardanti l'influenza della media dei voti. Similarmente gli studenti del IeFP regionale percepiscono una notevole influenza della media dei voti. Questa prima analisi suggerisce che le dinamiche meritocratiche percepite dagli studenti variano notevolmente a seconda del percorso educativo scelto. Mentre per alcuni tipi di scuole, come IeFP regionale e Liceo Classico, la media dei voti delle scuole medie è vista come un fattore determinante, per altri, come il Liceo Scientifico e l'Istituto Tecnico, questa influenza è percepita in modo più moderato.

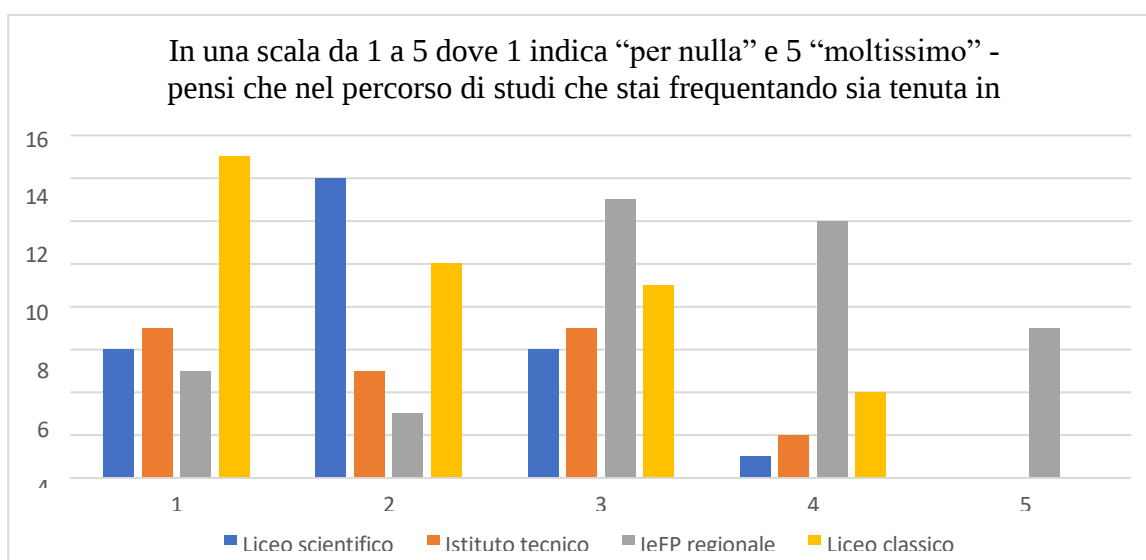


Figura 5 – Considerazione percepita della persona, delle passioni e dei talenti nel percorso di studi frequentato, per ordine di scuola (scala 1–5).

Il grafico mostra le risposte degli studenti alla domanda su quanto ritengano che il percorso di studi che stanno frequentando tenga in considerazione la loro persona, le loro passioni e i loro talenti, utilizzando una scala da 1 a 5, dove 1 indica “per nulla” e 5 “moltissimo”. Le risposte sono suddivise tra diverse tipologie di scuole superiori: Liceo scientifico, Istituto tecnico, IeFP regionale e Liceo classico. Alla domanda a risposta chiusa seguiva una domanda a risposta aperta “Rispetto alla domanda precedente, avresti qualche esempio da riportare?”. I risultati qualitativi verranno esposti in seguito.

Nel Liceo Scientifico la maggior parte degli studenti si colloca tra 2 e 3, con una significativa presenza al livello 2 (14 risposte). Questo suggerisce che molti studenti percepiscono che le loro passioni e talenti non sono sufficientemente considerati. Solo 1 studente ha risposto con il valore 4 e nessuno ha risposto con il valore 5, indicando una percezione generale di insoddisfazione riguardo al riconoscimento delle loro inclinazioni personali.

Tra le risposte aperte in merito al quesito alcuni studenti del liceo scientifico hanno così dichiarato:

Ai professori spesso non importa chi tu sia o cosa tu faccia al di fuori della scuola. Le uniche attenzioni che non mancano mai sono per gli studenti con difficoltà/problemi.

Ai professori non interessano le tue passioni e/o i tuoi talenti.

I professori non si interessano particolarmente delle passioni degli alunni

Lo studente non viene visto come persona ma come individuo

Troppo spesso mi sento valutato solo come un numero che rappresenta il mio risultato e non l'impegno che realmente metto in ciò che faccio, soprattutto quando i professori devono ottenere i voti necessari entro fine anno come se fossero solo quelli a definire le personalità degli studenti.

Le valutazioni sono espresse unicamente in base alle capacità mnemoniche di uno studente.

La scuola è uguale per tutti indipendentemente dalla loro persona, eccezione le materie di indirizzo che fanno.

Le passioni e i talenti non riguardano l'ambiente di studio, solo in casi di alto livello (agonismo).

Le risposte degli studenti rivelano una prima percezione diffusa di scarsa attenzione e valorizzazione da parte dei docenti, o del sistema educativo e scolastico in generale, nei confronti delle loro passioni e talenti personali. Sebbene vi siano alcuni casi isolati in cui gli interessi degli studenti sono rispettati, la maggior parte delle risposte suggerisce un senso di indifferenza e mancanza di considerazione. In particolare, emerge l'idea che il sistema scolastico venga percepito come applicato in modo uniforme a tutti gli studenti, senza tenere adeguatamente conto delle loro singolarità. Questa percezione di uniformità sembra essere correlata a una conseguente riduzione della motivazione e dell'impegno degli studenti.

È importante sottolineare che queste sono percezioni soggettive degli studenti, che meritano di essere esplorate e argomentate in modo più approfondito attraverso interviste qualitative. Sarà quindi fondamentale indagare le ragioni alla base di queste risposte: quali esperienze o situazioni specifiche hanno portato gli studenti a sviluppare tali opinioni? Quali esempi concreti possono fornire per sostenere le loro percezioni? L'obiettivo sarà quello di comprendere meglio come queste dinamiche influenzano l'esperienza scolastica e di individuare possibili direzioni per migliorare l'attenzione e la valorizzazione delle passioni e dei talenti personali all'interno del sistema educativo.

Nell'Istituto Tecnico la distribuzione delle risposte è relativamente uniforme con picchi nei valori 1, 2 e 3. Ciò indica una percezione variabile tra gli studenti, ma con una tendenza verso una valutazione bassa, suggerendo che anche in questo caso, molti studenti sentono che le loro passioni e talenti non sono adeguatamente valorizzati.

Nelle sedi della IeFP Regionale gli studenti mostrano una distribuzione più positiva, con il maggior numero di risposte nei valori 3, 4 e 5.

Nel Liceo Classico invece la maggior parte delle risposte si concentra sui valori 1 e 2, con il picco massimo al valore 1 (15 risposte). Nessuno studente ha risposto con il valore 5, e solo pochi hanno scelto il valore 4, indicando una chiara insoddisfazione tra gli studenti.

Tra le risposte aperte in merito al quesito alcuni studenti del liceo classico hanno così dichiarato:

Ho una grande passione per la letteratura, frequento una scuola che ha moltissime ore inerenti lo studio di letterature antiche e moderne ma non ho mai ricevuto domande, proposte o interessamenti da parte di docenti (nonostante io non nasconda i miei interessi).

La scuola nella maggior parte dei casi tiene conto soltanto del risultato in termini di voti e non delle persone e dei loro sentimenti/passioni.

I professori non si interessano di me o di ciò che mi piace, il loro unico compito è finire il programma. Inoltre, sento di essere classificata come un voto che mi verrà dato indipendentemente dalle mie prestazioni.

A nessuno importano le qualità e gli interessi di ciascun ragazzo, che non sono valorizzati affatto. Quasi nessuno dei miei insegnanti sa che cosa vorrei fare dopo il liceo o quale sia la mia passione; in generale, c'è grande indifferenza e attenzione solo ai voti.

Nella realtà scolastica, almeno per quanto riguarda la mia esperienza, viene valorizzato molto più l'individuo che si omologa ed in un certo senso si sottomette all'autorità piuttosto che lo studente che si interroga su ciò che apprende, trova vie alternative per eseguire una consegna e porta avanti interessi extracurricolari. Sono pochissimi gli insegnanti che valorizzano la persona, i suoi interessi ed esperienze: la maggior parte a malapena ricorda i nomi dei propri alunni.

Le modalità di verifica degli argomenti di studio sono unicamente volte alla restituzione di ciò che si impara sui libri, è difficile che in una verifica o in un'interrogazione emerga un parere personale, un'esperienza.

In questi anni di scuola superiore mi è stato lasciato pochissimo tempo per conoscermi ed esplorare i miei interessi, impedendomi di conoscermi a pieno.

Pochissimo aiuto e flessibilità sugli impegni personali al di fuori della scuola e soprattutto scarsissima presa in considerazione del fattore umano (psicologico).
Messi TOTALMENTE⁴⁹⁷ in secondo piano.

È evidente che la percezione di una bassa considerazione delle passioni e dei talenti degli studenti può avere conseguenze negative sul loro coinvolgimento e motivazione. La percezione più positiva nei percorsi di IeFP regionali suggerisce che questi percorsi riescono meglio a integrare le passioni e i talenti degli studenti.

⁴⁹⁷ La parola "totalmente" è stata scritta in maiuscolo da chi ha compilato il questionario.

È innegabile, come evidenziato da una lunga tradizione⁴⁹⁸, che il lavoro, in qualunque sua forma, rappresenti sempre una straordinaria opportunità per mettere in luce le migliori qualità di una persona. Un lavoro ben eseguito, infatti, non solo consente di sviluppare al massimo tutte le dimensioni della persona e della società, ma estende tali benefici anche oltre la sfera dell'«utile», toccando anche quella del «vero», del «bene» e del «bello» sia individuale che collettivo⁴⁹⁹.

Questo avviene soprattutto perché ogni lavoro è sempre un “sapere pratico in azione” che aiuta a comprendere meglio se stessi e gli altri. Lavorare non significa semplicemente conoscere una serie di procedure operative in teoria. Potremmo dire che non basta possedere formalmente, nella mente, una sequenza precisa di “saper fare” o di “sapere come si fa qualcosa di più o meno complesso” (definita tecnicamente abilità). Il “sapere pratico in azione” consiste invece nell'applicare correttamente, al momento giusto e nel contesto appropriato, le abilità possedute in situazioni concrete, dimostrando di saperlo fare bene durante tutto il processo decisionale, nell'azione stessa e alla sua conclusione. Conoscere una routine procedurale non implica necessariamente saperla eseguire bene quando e come necessario. Significa solo essere a conoscenza di quella procedura. Certamente, nessun lavoro o mestiere è possibile senza la riproduzione di sequenze consolidate in repertori cognitivi ben definiti. Tuttavia, questa riproduzione, anche se supportata dalla conoscenza precisa di tali repertori, contiene un elemento misterioso che rimane inafferrabile e che solo la pratica può rivelare a se stessi e agli altri. Non basta conoscere le sequenze per eseguirle bene nella pratica.

Nell'indagine sulla percezione degli studenti riguardo alla misurazione del merito attraverso le votazioni scolastiche e il riconoscimento delle passioni e dei talenti personali, i dati rappresentati nei due grafici sottostanti esplorano le opinioni degli studenti, nei quattro indirizzi di studio presi in considerazione, sulla capacità delle

⁴⁹⁸ Tra cui: S. Benedetto, *Regola di san Benedetto* [VI d.c.], XLVIII, tr. it. in *La regola di S. Benedetto e le regole dei Padri*, Fondazione Lorenzo Valla – Arnoldo Mondadori editore, Roma-Milano 1995; Giovanni Amos Comenio, *Didattica Magna* [1632], XXI, tr. it. *La grande didattica*, Edizioni Remo Sandron, Milano-Palermo 1911; J.H. Pestalozzi, *Scritti scelti, Abbozzo di memoriale sul legame fra istruzione professionale e educazione professionale*, orig. ted. 1790, a cura di E. Becchi, Utet, Torino 1970; G. Kerschensteiner, *Il concetto di scuola di lavoro*, Avvertenza alla prima edizione, R. Bemporada & F.o, Firenze 1935; M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1962.

⁴⁹⁹ G. Bertagna, *Ha ancor senso “insegnare ed imparare un mestiere?”*, in G. Bertagna, S. Soresi (a cura di), *L'orientamento non è più quello di una volta*, Edizioni Studium, Roma 2021.

votazioni scolastiche di rappresentare il merito e sulla loro esperienza di essere valutati unicamente in base ai voti.

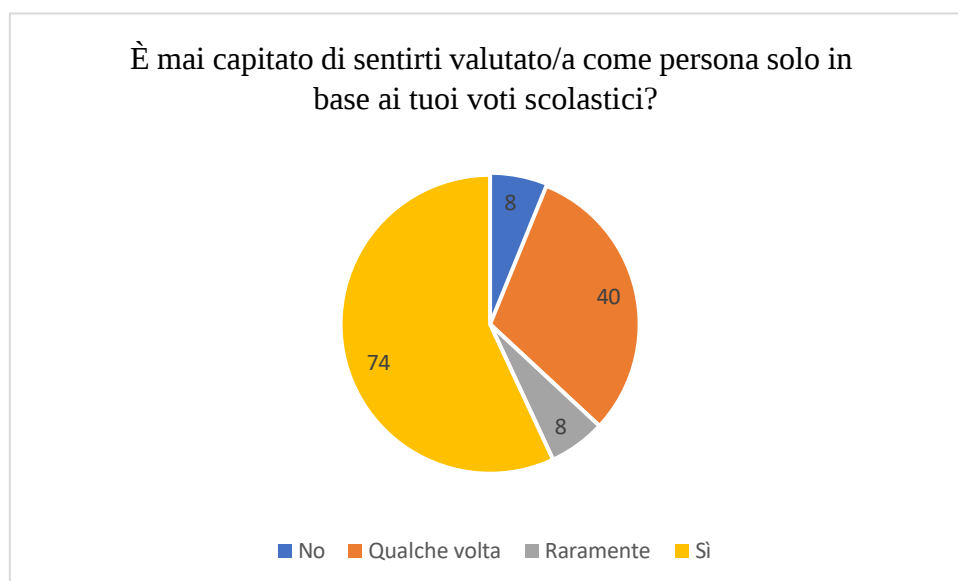


Figura 6 – Frequenza con cui gli studenti dichiarano di essersi sentiti valutati come persona solo in base ai voti scolastici.

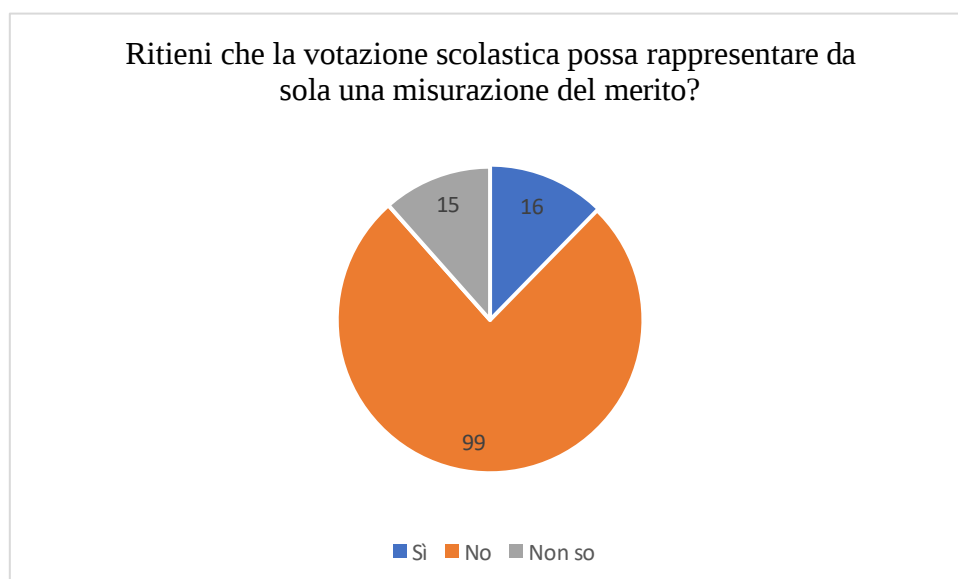


Figura 7 – Opinione degli studenti sulla capacità della votazione scolastica di rappresentare da sola il merito.

Il primo grafico affronta la domanda “È mai capitato di sentirti valutato/a come persona solo in base ai tuoi voti scolastici?”, il 57% degli studenti ha risposto affermativamente, un ulteriore 31% ha risposto “qualche volta”, mostrando che una parte significativa degli studenti ha avuto esperienze occasionali di questa natura. Solo il 6% ha risposto

negativamente. Questi risultati sono coerenti con studi che hanno dimostrato come una valutazione focalizzata esclusivamente sui voti possa portare a un senso di alienazione e riduzione della motivazione intrinseca negli studenti⁵⁰⁰, con effetti negativi sul benessere degli studenti, aumentando stress e ansia⁵⁰¹. Il secondo grafico risponde alla domanda “Ritieni che la votazione scolastica possa rappresentare da sola una misurazione del merito?”. La maggioranza degli studenti (76%) ha risposto negativamente, indicando una chiara percezione che i voti scolastici non siano sufficienti a misurare il merito. Solo il 12% degli studenti ritiene che i voti possano essere una misura adeguata, mentre l’11% non ha una posizione definita. Questi dati suggeriscono una forte disillusione nei confronti del sistema di valutazione tradizionale. Le ricerche in ambito pedagogico sostengono questa percezione, evidenziando che i voti scolastici tendono a misurare solo una parte delle competenze e delle abilità degli studenti⁵⁰², trascurando aspetti importanti come la creatività, il pensiero critico e le competenze socio-emotive⁵⁰³.

I risultati emersi dai questionari somministrati agli studenti mostrano le preoccupazioni degli studenti riguardo alla scarsa attenzione prestata alle loro passioni e talenti personali. La sensazione diffusa di un sistema scolastico che tende a uniformare le esperienze educative è un segnale di potenziali aree di criticità che non può essere ignorato. Tale uniformità, se non bilanciata da un adeguato riconoscimento delle differenze individuali, potrebbe limitare la capacità degli studenti di esprimere appieno le proprie potenzialità e di sviluppare un senso di appartenenza e di realizzazione personale.

Questi segnali, tuttavia, non devono essere interpretati come conclusioni definitive o giudizi inappellabili sul sistema educativo, ma piuttosto come punti di partenza per una riflessione più ampia e approfondita. Essi rappresentano indicazioni preziose per riconsiderare e, se necessario, riformare le pratiche educative in modo da creare un ambiente scolastico più inclusivo e attento alle esigenze di ciascuno. Solo attraverso

⁵⁰⁰ J. S. Eccles, A. Wigfield, *Motivational beliefs, values, and goals*, in «Annual review of psychology», 53(1), 2002, pp. 109-132.

⁵⁰¹ J. Hattie, H. Timperley, *The power of feedback*, in «Review of educational research», 77(1), 2007, pp. 81-112.

⁵⁰² S. M. Brookhart, *A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement*, in «Applied measurement in education», 10(2), 1997, pp. 161-180; M. Baldacci, *Assessment and pedagogy. A semiological paradigm*, in «Pedagogia oggi», 21(1), 2023, pp. 17-25; G. Bertagna, *Valutare tutti. Valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La scuola, Brescia 2004; P. Ellerani, M. Zanchin, *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare. Per una pedagogia della valutazione*, Erickson 2013; M. Ferrari, M. Morandi, *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*, ELS La Scuola-Editrice Morcelliana 2018.

⁵⁰³ H. E. Gardner, *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Basic books, New York 2011; R.C. Pianta, B.K. Hamre, J.P. Allen, *Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions*, in «Handbook of research on student engagement», Springer, Boston 2012, pp. 365-386.

un'attenta analisi e un dialogo costruttivo tra educatori, studenti e responsabili delle politiche scolastiche sarà possibile individuare soluzioni che valorizzino la diversità degli studenti e promuovano un'educazione più equa e personalizzata. Le interviste condotte con i docenti e i dirigenti scolastici sono state progettate proprio con l'obiettivo di esplorare questi temi in modo più approfondito. Attraverso queste interviste, si è voluto comprendere come i docenti e i dirigenti percepiscono il ruolo della scuola nella valorizzazione delle singolarità degli studenti e quali strategie pedagogiche ritengono efficaci per promuovere una maggiore personalizzazione. Inoltre, le interviste hanno permesso di raccogliere esempi concreti di pratiche educative che hanno avuto successo nel valorizzare le singolarità degli studenti, così come di identificare le difficoltà incontrate dai docenti e dai dirigenti nel mettere in pratica un approccio più meritorio che meritocratico. Le interviste non solo hanno approfondito le questioni sollevate dai questionari degli studenti, ma hanno offerto anche una prospettiva su come poter supportare la diversità dei talenti e delle passioni di ciascuno.

Le interviste

Come precedentemente descritto, sono state condotte interviste semi-strutturate con un campione di 27 partecipanti, composto da 5 dirigenti scolastici e 22 docenti, appartenenti alle scuole oggetto di studio. Nei paragrafi seguenti verranno presentati alcuni estratti significativi delle interviste, organizzati in base ai macro temi emersi durante l'analisi. Questo approccio tematico consente di evidenziare le principali aree di interesse e preoccupazione sollevate dai partecipanti, offrendo una visione complessiva delle dinamiche interne al contesto educativo studiato. Questi estratti rappresentano non solo le opinioni personali, ma anche le tendenze e i pattern comuni che sono stati identificati durante l'analisi, fornendo così una base per ulteriori riflessioni e discussioni.

Teorie e paradigmi generali di merito e meritocrazia

Nelle interviste condotte presso le sedi della IeFP regionale del territorio di Bergamo, è emersa una visione della meritocrazia come sinonimo di giustizia, equità e correttezza. Un intervistato ha dichiarato

Se tu vieni premiato per il tuo merito allora effettivamente diventa una cosa democratica, diventa una cosa giusta. Secondo me il merito è giusto che venga riconosciuto perché, se una persona non viene riconosciuta per quello che fa, diventa prevaricante. Diventa un po' un sopruso nei suoi confronti e non siamo più nel campo del giusto, del logico, del corretto.

In una società o in un'istituzione educativa che valorizza veramente il merito, ogni individuo ha la possibilità di emergere e ottenere riconoscimenti basati esclusivamente sulle proprie capacità e sui propri sforzi. Questo non solo motiva gli studenti e i lavoratori a dare il meglio di sé, ma promuove anche un ambiente di sana competizione.

Tuttavia, quando il merito non viene riconosciuto, si rischia di instaurare un clima di demotivazione e ingiustizia. Le persone che lavorano duramente senza ricevere il giusto riconoscimento possono sentirsi svalutate e scoraggiate. Questo può portare a una diminuzione dell'impegno e della produttività, danneggiando non solo l'individuo, ma anche l'intera comunità o organizzazione. (Docente)

Questa percezione della meritocrazia riflette un ideale di equità dove il riconoscimento dei meriti personali viene visto come un metodo per garantire una distribuzione giusta delle opportunità e delle ricompense. Il riconoscimento del merito, in questo contesto, diventa un baluardo contro l'arbitrarietà e l'iniquità.

La meritocrazia è impegno, restituzione e competenza. Restituzione è collegato all'impegno: bisogna restituire qualcosa rispetto all'impegno profuso. Nel merito vedo il fatto che io restituisco qualcosa, sia da parte del docente che dello studente. La meritocrazia è qualcosa di positivo. Tuttavia, chi deve valutare il merito spesso non viene a sua volta valutato. Questo è il problema principale dell'ambito scolastico (Docente).

Meritocrazia è il governo dei meritevoli, dei migliori. È la gestione che prende come criterio principale il merito: chi fa bene viene premiato. In ambito scolastico, i criteri sono il rendimento e l'impegno profuso. Una persona meno dotata che si impegna tantissimo può raggiungere livelli altissimi, mentre una persona molto dotata che non si impegna raggiunge livelli scarsi (Docente).

Vedo la meritocrazia come una piramide in cui le responsabilità e i ruoli aumentano man mano che si sale, con un numero sempre più ristretto di persone ai livelli più alti. Penso però che il valore professionale e umano di una persona non può essere misurato quantitativamente. Il riconoscimento avviene attraverso

l'interazione e la collaborazione, piuttosto che tramite valutazioni numeriche. All'interno della nostra organizzazione, la meritocrazia esiste, ma con alcune riserve (Dirigente).

Penso che la meritocrazia in Italia è un sogno. Ma credo che sia un sogno a livello internazionale. La meritocrazia parte dal presupposto che partiamo tutti dallo stesso livello, dalla stessa situazione. E questo non è per niente né vero né opportuno. Cioè per la selezione della specie, la giraffa, quella col collo più alto, è sopravvissuta. Se fossimo veramente tutti uguali, quindi, con lo stesso identico sforzo, dovremmo arrivare tutti a determinate postazioni. Ma la bellezza dell'essere umano è che siamo tutti diversi e ognuno di noi ha un sogno, ha i suoi valori personali, ha un suo obiettivo o ha più obiettivi. Quindi bisogna capire che cosa si intende per meritocrazia, non ci può essere una sola definizione. (Dirigente)

La visione espressa dagli intervistati riflette una concezione della meritocrazia che valorizza l'impegno e la competenza, il concetto di "restituzione" sottolinea l'idea che il merito non sia solo legato ai risultati, ma anche alla capacità di restituire qualcosa alla comunità scolastica, riflettendo una visione più comunitaria del merito. L'affermazione che "chi deve valutare il merito spesso non viene a sua volta valutato" evidenzia una critica alla struttura meritocratica attuale, simile alle osservazioni che già Michael Young aveva espresso sulla rigidità e le disuguaglianze intrinseche nel sistema meritocratico. I criteri di "rendimento e impegno profuso" suggeriti dagli intervistati indicano una necessità di bilanciare tra le capacità innate e l'impegno personale, assecondando l'approccio pedagogico della meritorietà, dove l'accento è posto prima sulla persona piuttosto che solo sui risultati finali. L'affermazione che una persona meno dotata che si impegna può raggiungere livelli altissimi, mentre una persona molto dotata che non si impegna raggiunge livelli scarsi, sottolinea l'importanza dell'impegno personale come fattore chiave di successo, suggerendo un sistema educativo che valorizzi anche il processo di apprendimento e non solo i risultati finali.

Poi ci sono i miei alunni che ogni tanto dicono che per loro la meritocrazia è un parametro. Cioè essere inseriti in un dispositivo meritocratico che allora potrà servire significa essere valutati severamente secondo un criterio oggettivo. Dall'altra parte però significa ottenere una specie di credenziale per una

promozione sociale. In altre parole, è una sorta di “contrario” dei raccomandati (Docente).

Gli studenti, dal punto di vista di questo docente, percepiscono la meritocrazia come un sistema di valutazione rigoroso e oggettivo che può garantire loro opportunità di avanzamento sociale basate sul merito piuttosto che sulle raccomandazioni. Se da un lato questo approccio sembra valorizzare il duro lavoro e le competenze, creando una “cultura” di equità e giustizia, tuttavia, bisogna considerare i risvolti di una valutazione che appare oggettiva, o se esistono discrepanze che potrebbero minare questa percezione.

Associo la meritocrazia a un sentimento di inquietudine nel senso che mi pare che non sempre ci siano le condizioni per cui tutti possano esprimere veramente tutto il loro potenziale. Quindi sentir parlare di meritocrazia spesso mi impaurisce, mi lasci passare il termine, perché mi dà l'impressione di una ratifica di ciò che già esiste, valorizzando quelli che in questo momento stanno dimostrando di essere bravi, senza sondare i motivi per cui altri non lo sono (Docente).

Questa visione critica evidenzia le lacune di un sistema meritocratico che non tiene conto delle diverse condizioni di partenza degli studenti. La meritocrazia rischia di consolidare le disuguaglianze esistenti, premiando solo coloro che già possiedono risorse e supporto adeguati.

La meritocrazia, dal mio punto di vista, è un sistema in cui gli studenti sono valutati e premiati in base ai loro risultati e alla loro dedizione. Tuttavia, deve essere bilanciata con il supporto adeguato per coloro che partono da situazioni di svantaggio. È importante non confondere meritocrazia con elitarismo: dobbiamo essere attenti a non creare un sistema che favorisca solo chi è già avvantaggiato (Dirigente).

Questa definizione di meritocrazia mette in luce l'importanza di mantenere un equilibrio tra meritocrazia, intesa come sistema che premia i risultati ottenuti, e inclusività, che garantisce opportunità e supporto a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro condizioni di partenza. La meritocrazia, per essere giusta ed essere “depurata” dalle sue derive antidemocratiche, come sostiene l'intervistato, deve riconoscere non solo i risultati finali, ma anche gli sforzi individuali e i progressi compiuti, trasformandosi in un concetto più ampio e umano, che qui definiamo “meritorietà”; un merito che non è solo il raggiungimento di obiettivi standardizzati, ma il percorso di crescita personale. Le

istituzioni educative, quindi, hanno il compito di implementare strategie efficaci per sostenere gli studenti provenienti da contesti svantaggiati. Ciò può includere tutoraggio personalizzato, risorse aggiuntive, e un ambiente di apprendimento che valorizzi l'unicità di ogni studente. Solo così si può garantire che la meritocrazia non degeneri in elitarismo, muti in meritorietà e diventi strumento per promuovere equità, inclusione e il pieno sviluppo del potenziale di ognuno.

Per me, la meritocrazia è fondamentale per motivare gli studenti a dare il meglio di sé. Tuttavia, deve essere applicata con giustizia e trasparenza. Ogni studente dovrebbe avere le stesse possibilità di dimostrare il proprio valore, e il nostro compito come docenti è assicurare che le condizioni siano eque per tutti. Questo significa anche supportare chi ha difficoltà e riconoscere i successi non solo nei risultati finali, ma anche nei progressi personali (Docente).

Emerge il ruolo dei docenti nel creare un ambiente che offra pari opportunità a tutti gli studenti, valorizzando non solo i risultati, ma anche i progressi e gli sforzi.

La dedizione è quasi contagiosa. Se uno studente percepisce che il docente ama la sua disciplina e lo fa con dedizione, si sente motivato. La competenza è cruciale: se gli studenti non trovano competenza, l'insegnante perde credibilità. L'empatia è vitale per entrare in sintonia con gli studenti e creare un ambiente di comfort emotivo. Ad esempio, immaginate un insegnante di letteratura che non solo insegna i testi con passione, ma si prende anche il tempo per organizzare attività extra come letture serali o club di discussione. Questo impegno extra fa sì che gli studenti si sentano coinvolti e apprezzino la materia al di là delle lezioni obbligatorie. (Docente)

Questo estratto mette in luce tre elementi essenziali di un insegnamento "efficace": dedizione, competenza ed empatia. La dedizione dell'insegnante non solo migliora l'esperienza di apprendimento, ma ispira anche gli studenti a impegnarsi di più. La competenza è il pilastro della credibilità dell'insegnante; senza di essa, l'insegnamento perde il suo valore. Infine, l'empatia crea un legame tra insegnante e studenti che favorisce un ambiente positivo, essenziale per un apprendimento efficace. Questi tre elementi combinati trasformano l'insegnamento da semplice trasmissione di conoscenze a un vero e proprio percorso di crescita personale per gli studenti.

Il compito di uno studente è presenziare, partecipare e lavorare autonomamente. Partecipare richiede fiducia nell'insegnante. Il lavoro deve essere costante e continuativo. L'insegnante deve essere un esempio, trasmettere competenze e

sapere. Purtroppo, nella formazione degli insegnanti manca l'aspetto didattico-pedagogico, ed è spesso un "fai da te". (Docente)

Si può osservare che mentre la dedizione e l'empatia sono essenziali per creare un ambiente educativo positivo, la competenza deve essere costantemente supportata da un sistema di formazione e valutazione continua per garantire che gli insegnanti possano mantenere e migliorare le loro capacità. Inoltre, l'enfasi sull'empatia e sulla dedizione solleva importanti questioni riguardo alla necessità di supporto istituzionale per gli insegnanti stessi, affinché possano svolgere il loro ruolo in modo efficace. La sfida, quindi, non è solo promuovere queste qualità individuali, ma anche creare un sistema educativo che le sostenga e le valorizzi in modo coerente e strutturato.

Riconoscimento del "valore" umano e professionale

Un/a dirigente ha sottolineato l'importanza del riconoscimento del "valore" umano e professionale nel dibattito sulla meritocrazia, affermando che non può essere misurato quantitativamente, ma attraverso la valutazione delle capacità e dell'impegno dimostrati nel contesto lavorativo

Il riconoscimento di valore è tale quando riconosco il merito e il valore di una persona basandomi su esperienze professionali condivise e sulla narrazione di come questa persona si è distinta nella sua professione. Valorizzare le capacità di una persona non è poi facile da misurare quantitativamente; bisogna lavorare insieme per comprendere realmente il valore umano e professionale.

Nel contesto lavorativo ed educativo, il riconoscimento del merito non si limita a un semplice calcolo di risultati numerici o obiettivi raggiunti. Piuttosto, è fondamentale considerare le esperienze vissute e le storie individuali di ciascun membro dell'organizzazione.

Comprendere il valore professionale di una persona implica una valutazione qualitativa che prende in considerazione la resilienza, la capacità di adattamento e l'empatia. Questi aspetti, sebbene difficili da quantificare, sono essenziali per il successo a lungo termine e per la creazione di un ambiente di lavoro armonioso e produttivo. Le storie di successo individuali, i feedback dei colleghi sono strumenti preziosi per catturare queste dimensioni qualitative. Il riconoscimento del merito e del valore professionale richiede un equilibrio tra valutazioni quantitative e qualitative, basato su esperienze condivise e narrazioni individuali. (Docente)

Questo punto di vista evidenzia una delle principali sfide della meritocrazia: la difficoltà di quantificare e valutare qualità intrinseche come l'impegno, le capacità relazionali o l'integrità professionale. Similarmente, la valutazione qualitativa richiede strumenti di misurazione soggettivi che possono variare notevolmente da un valutatore all'altro, creando potenziali disparità.

Per me, il merito va oltre i semplici risultati finali. Vuol dire riconoscere il sacrificio, il valore umano e la professionalità che una persona mette nel proprio lavoro. Non si tratta solo di premiare chi ottiene un voto alto, ma di apprezzare l'impegno, la dedizione, e soprattutto l'attenzione che uno mette nel cercare di far crescere gli altri, di creare un ambiente di apprendimento positivo e di aiutare gli studenti a superare le loro difficoltà. Quest'anno ho lavorato con una classe dove molti studenti avevano gravi difficoltà in matematica. Mi sono reso conto subito che avrei dovuto andare oltre il semplice insegnamento in aula. Ho dedicato ore extra a organizzare sessioni di recupero pomeridiane, ho creato materiali personalizzati, e ho cercato di instaurare un rapporto di fiducia con ciascuno di loro. Non era solo questione di insegnare formule e teoremi, ma di far capire a quei ragazzi che qualcuno credeva in loro, che avevano il potenziale per migliorare. Purtroppo, non tutti hanno raggiunto voti eccellenti alla fine dell'anno. Ma quando parlo di merito, penso al valore umano che ho cercato di trasmettere. Ho visto studenti che all'inizio si sentivano persi, incapaci, ritrovare fiducia in sé stessi grazie al lavoro che abbiamo fatto insieme. Questo è il tipo di merito che per me conta di più: riconoscere non solo il risultato finale, ma il cammino fatto, la crescita umana e professionale che ho visto in loro, e il mio impegno nel supportarli. Non si tratta solo di una gratificazione personale, ma del riconoscimento di un lavoro che ha un impatto reale sulla vita dei ragazzi. Questo è il valore che porto in aula ogni giorno, ed è ciò che mi motiva a continuare a dare il massimo, sapendo che sto facendo la differenza non solo come insegnante, ma anche come persona che crede profondamente nel potenziale umano dei propri studenti. (Docente)

Il concetto di merito come sacrificio e riconoscimento di un lavoro svolto con professionalità introduce una dimensione etica e umana nel valutare il merito stesso. In contesti che spesso misurano il merito in termini puramente quantitativi, come risultati finali o obiettivi raggiunti, questa visione ricorda l'importanza del percorso e degli sforzi compiuti per arrivare a quel risultato. Riconoscere il merito in questo modo può anche avere un impatto motivazionale significativo. Un docente che percepisce un riconoscimento istituzionale del proprio impegno, a prescindere dall'esito finale delle sue

attività, tenderà a manifestare una maggiore propensione a investire continuativamente nelle sue mansioni didattiche, con una sempre maggiore personalizzazione dell'insegnamento.

Riconoscimento e motivazione dei docenti

Nel corso delle interviste è emerso un ulteriore aspetto per la creazione di spazi di meritorietà all'interno dell'ambiente scolastico: il riconoscimento del merito deve essere reciproco, coinvolgendo non solo gli studenti, ma anche i docenti. I docenti, infatti, esprimono il bisogno di sentirsi valorizzati e motivati attraverso forme di gratificazione che non si limitano alle ricompense materiali, ma includono anche il riconoscimento verbale e il feedback positivo per il loro lavoro.

Un docente ha sottolineato in particolare l'importanza di ricevere un riscontro più frequente e costruttivo dall'istituzione scolastica. Questo desiderio di feedback riflette una necessità di sentirsi parte di una comunità professionale in cui il merito è riconosciuto e apprezzato da tutte le parti coinvolte. La reciprocità del riconoscimento del merito quindi fondamentale affinché si possano generare autentici spazi di meritorietà; questo significa che non solo gli studenti devono essere valorizzati per le loro capacità e il loro impegno, ma anche i docenti devono sentirsi riconosciuti e sostenuti nel loro ruolo. Solo in un ambiente in cui il riconoscimento è reciproco e diffuso può prosperare una cultura educativa capace di valorizzare le singolarità e di promuovere il talento di tutti i soggetti coinvolti nel processo formativo.

Dato che la relazionalità costituisce una dimensione ontologica intrinseca dell'essere umano, risulta essenziale che le interazioni interpersonali non solo supportino, ma anche facilitino la realizzazione personale di ciascun soggetto come singolarità irripetibile. Di conseguenza, le condizioni e le pratiche educative devono essere concepite in modo tale da consentire a tutti i soggetti coinvolti, siano essi studenti o docenti, di esprimere e sviluppare la propria identità in maniera autentica e unica.

La complessità e la dinamicità delle relazioni umane, concepite come un processo vorticoso e abissale⁵⁰⁴, danno luogo a una trasformazione continua e ciclica che

⁵⁰⁴ A. Potestio, *La circolarità non finita della pedagogia*, cit.

contribuisce alla formazione delle identità individuali. È all'interno di questo contesto di interazioni reciproche e trasformative che si configurano autentici spazi di meritorietà. Soltanto attraverso il riconoscimento e la valorizzazione del merito, da entrambe le parti coinvolte nella relazione educativa, è possibile creare un ambiente in cui ogni persona possa realizzarsi pienamente, contribuendo a un processo educativo che rispetta e promuove l'unicità e la singolarità di ciascuno.

Mi piacerebbe ricevere più feedback dall'istituzione. Sarebbe utile registrare le lezioni per capire cosa succede in aula e fare questionari di fine anno per vedere cosa è andato bene e cosa no. Avere anche un assistente in aula che ti dà consigli sarebbe un bel premio. Il primo pagellino che ho avuto è stato uno dei momenti più tristi perché avevo molte aspettative, ma non c'era nessun feedback concreto.

L'importanza del feedback nel contesto educativo non può essere sottovalutata, non solo aiuta gli insegnanti a migliorare le proprie pratiche pedagogiche, ma fornisce anche agli studenti indicazioni preziose su come possono sviluppare le proprie competenze. La registrazione delle lezioni, ad esempio, rappresenta uno strumento estremamente utile per l'autovalutazione. Rivedere le proprie lezioni permette agli insegnanti di riflettere criticamente su ciò che funziona e su ciò che necessita di miglioramenti.

Per me, il merito è qualcosa che va oltre la semplice valutazione degli studenti. Certo, è importante che i ragazzi siano riconosciuti per il loro impegno e i loro risultati, ma altrettanto fondamentale è che anche noi docenti riceviamo un riconoscimento per il nostro lavoro. Spesso mi ritrovo a investire molte ore extra per preparare lezioni innovative, per supportare studenti in difficoltà, e per contribuire a progetti scolastici. Quello che desidero, più di ogni altra cosa, è un feedback costruttivo e frequente da parte dell'istituzione. Non parlo solo di ricompense materiali o premi, ma di un riconoscimento che sia anche verbale, un semplice "grazie" o un commento positivo che faccia capire che il mio impegno è apprezzato e valorizzato. Mi piacerebbe sentirmi parte di una comunità professionale dove il mio contributo è riconosciuto non solo a parole, ma anche attraverso un dialogo continuo con i colleghi e la dirigenza. Credo che, se il riconoscimento del merito fosse reciproco, se ci fosse un'autentica valorizzazione del lavoro di tutti, si potrebbe creare un ambiente davvero motivante. (Docente)

Il riconoscimento del merito è senza dubbio fondamentale per il buon funzionamento di una scuola, ma devo ammettere che ci sono delle criticità che ancora dobbiamo affrontare. Una delle problematiche principali è che, purtroppo, il merito non viene sempre riconosciuto in modo equo e diffuso. Un esempio concreto riguarda il feedback che dovremmo dare ai nostri insegnanti. Idealmente,

dovremmo fornire riscontri regolari e costruttivi, ma la realtà è che, a causa delle mille incombenze amministrative e delle pressioni burocratiche, questo aspetto viene spesso trascurato. I docenti finiscono per sentirsi poco supportati e, a lungo termine, questo può portare a un calo della motivazione. Il nostro sistema attuale tende a riconoscere il merito in modo formale, ma manca una componente fondamentale: il riconoscimento quotidiano del loro lavoro. C'è anche un altro problema legato alla mancanza di trasparenza nelle modalità di riconoscimento del merito. Questo può creare malcontento tra il personale, soprattutto quando si percepisce che il riconoscimento non avviene in modo giusto o che alcuni sforzi non vengono nemmeno notati. È una situazione complessa, perché da un lato vogliamo promuovere un ambiente in cui tutti si sentano valorizzati, ma dall'altro ci scontriamo con una struttura che non sempre facilita questo processo.

Mentre il riconoscimento del merito dovrebbe essere uno dei nostri punti di forza, siamo ancora lontani dal raggiungere un equilibrio ideale. C'è molto lavoro da fare per creare una cultura del merito che sia realmente reciproca e inclusiva. Dobbiamo rivedere le nostre pratiche e assicurarci che ogni membro della comunità scolastica, sia esso studente o docente, si senta effettivamente valorizzato per il suo contributo. Se non affrontiamo queste problematiche, rischiamo di minare la stessa base su cui si fonda la nostra istituzione educativa (Dirigente).

Nel corso delle interviste, è emerso che l'assegnazione dei ruoli di coordinamento è sempre più orientata al riconoscimento del merito, un cambiamento significativo rispetto al passato. Tradizionalmente, tali ruoli venivano attribuiti principalmente in base all'anzianità di servizio, con il risultato che il docente con maggiore esperienza temporale assumeva automaticamente la posizione di coordinatore. Tuttavia, negli anni più recenti, si è assistito a una trasformazione dei criteri di selezione, che ora privilegiano le capacità dimostrate e le competenze innate dei candidati

Oggi, il coordinatore è scelto per la capacità di gestire situazioni specifiche. È possibile emergere e ottenere un riconoscimento meritocratico grazie alle proprie competenze relazionali, pedagogiche e organizzative, mettendole in pratica all'interno dell'organizzazione. Le competenze relazionali, ad esempio, giocano un ruolo cruciale nel creare un ambiente di lavoro collaborativo e nel risolvere conflitti in modo efficace. Un coordinatore dotato di forti abilità interpersonali è in grado di costruire relazioni di fiducia con colleghi e studenti, facilitando una comunicazione aperta e costruttiva. Parallelamente, le competenze pedagogiche sono fondamentali per sviluppare e implementare strategie didattiche innovative che migliorano l'apprendimento degli studenti. Un coordinatore con una solida

formazione pedagogica è in grado di supportare i docenti nella progettazione di curricula efficaci, promuovendo metodologie didattiche che rispondano alle esigenze diversificate degli studenti. (Docente)

Il passo dell'intervista evidenzia un cambiamento nel modo in cui vengono selezionati i coordinatori all'interno delle istituzioni educative, spostando l'attenzione dall'anzianità alla capacità di gestire situazioni specifiche e alla dimostrazione di competenze. Questo riflette un passaggio significativo dal paradigma tradizionale della meritocrazia, basato perlopiù su criteri statici e formali, a quello della meritorietà.

In un contesto meritocratico, il riconoscimento è spesso legato a risultati misurabili e al raggiungimento di obiettivi predeterminati. Tuttavia, la meritorietà introduce una dimensione più dinamica e inclusiva, in cui il merito non si limita a una valutazione dei risultati conseguiti, ma è riconosciuto e coltivato nel corso delle relazioni quotidiane e delle pratiche educative. Le competenze relazionali, pedagogiche e organizzative menzionate nell'intervista sono esempi chiari di qualità che emergono e si sviluppano all'interno dell'interazione continua con colleghi, studenti e l'intera comunità scolastica. Questo approccio alla selezione dei coordinatori evidenzia l'importanza di riconoscere e premiare non solo i risultati tangibili, ma anche le capacità di creare un ambiente di lavoro positivo, di risolvere conflitti e di innovare nella pratica didattica. Un coordinatore che possiede tali competenze contribuisce non solo al buon funzionamento dell'organizzazione, ma anche alla crescita professionale e personale dei colleghi e degli studenti. In questo senso, la meritorietà diventa un principio guida per costruire una comunità educativa più equa, in cui ogni membro ha l'opportunità di emergere e contribuire sulla base della propria unicità. Il passaggio dal riconoscimento meritocratico basato su criteri rigidi a una valorizzazione della meritorietà rappresenta una trasformazione fondamentale nel modo in cui le istituzioni educative possono promuovere il talento e l'eccellenza, anche tra il suo personale docente. Questo cambiamento non solo migliora l'efficienza e l'efficacia delle pratiche organizzative, ma contribuisce anche a costruire un sistema educativo più giusto e inclusivo, in cui il merito è riconosciuto in tutte le sue forme.

Supporto agli studenti con background difficili

Durante la DAD, ho visto ragazzi fare compiti sulla sedia in cucina, senza una stanza dove studiare. È difficile valutare il merito senza considerare le condizioni socio-economiche. Spesso scopriamo le difficoltà degli studenti troppo tardi. (Docente)

Ci sono situazioni di difficoltà che non possiamo certificare, come problemi familiari o economici. La scuola dovrebbe aiutare questi studenti. Abbiamo fornito notebook e software, ma molte situazioni restano nascoste. (Dirigente)

La scuola dovrebbe essere un'occasione per tutti, ma spesso non riusciamo a compensare le mancanze socio-economiche. Le scuole sono classificate in base alle competenze richieste, creando una gerarchizzazione delle professioni che penalizza chi ha passioni diverse dalle aspettative culturali. (Docente)

Si evidenziano da questi estratti tematiche significative inerenti all'applicazione del paradigma meritocratico nel contesto educativo, sottolineando come le condizioni socio-economiche e familiari influenzino profondamente la capacità degli studenti di esprimere il proprio potenziale e di essere valutati equamente.

Il passaggio in esame offre uno spunto di riflessione significativo sulle difficoltà incontrate dagli studenti durante la transizione alla didattica a distanza, imposta dal contesto pandemico. In particolare, viene messa in evidenza la problematica legata alla mancanza di un ambiente di studio adeguato, un fattore che ha inciso in modo profondo sulle capacità di apprendimento e di concentrazione degli studenti. L'immagine evocativa di studenti costretti a svolgere i propri compiti su una sedia in cucina diviene emblematica delle disuguaglianze socio-economiche esistenti, le quali si sono ulteriormente acuite durante questo periodo di crisi globale.

Questa situazione richiama l'attenzione sulla necessità di ripensare i criteri di valutazione del merito all'interno del sistema educativo. Tradizionalmente, la valutazione del merito tende a basarsi su parametri strettamente numerici, come i voti ottenuti nelle prove e negli esami. Tuttavia, un approccio esclusivamente quantitativo rischia di non cogliere pienamente le diverse condizioni di partenza degli studenti, che possono variare significativamente a seconda del contesto socio-economico, delle risorse a disposizione e delle opportunità di apprendimento offerte dall'ambiente familiare.

In questo senso, è fondamentale considerare il concetto di meritorietà in una prospettiva più ampia, che tenga conto anche delle circostanze individuali e delle sfide che ogni studente deve affrontare. Ad esempio, un sistema di valutazione più equo potrebbe includere la valutazione dell'impegno e della capacità di superare le difficoltà, elementi che sono spesso invisibili in una semplice somma di punteggi numerici ma che sono essenziali per una comprensione più completa delle potenzialità di ciascuno studente.

Il secondo estratto amplia ulteriormente la questione, indicando che, nonostante gli sforzi della scuola nel fornire strumenti tecnologici come notebook e software, molte difficoltà degli studenti rimangono nascoste. La presenza di problemi familiari o economici che non possono essere certificati evidenzia la necessità di un approccio educativo che vada oltre la semplice disponibilità di risorse materiali. La difficoltà nel rilevare tempestivamente queste problematiche richiede una maggiore sensibilità e capacità di intervento da parte del sistema scolastico.

Il terzo estratto mette in luce una problematica strutturale ancora più profonda: la gerarchizzazione delle scuole e delle professioni basata sulle competenze richieste, che finisce per penalizzare gli studenti con passioni e interessi diversi dalle aspettative culturali e sociali prevalenti. Questa classificazione non solo riflette una visione meritocratica distorta, ma perpetua anche le disuguaglianze socio-economiche, ostacolando l'equità nell'accesso alle opportunità educative.

Questi estratti rivelano ancora una volta la complessità e le sfide associate alla realizzazione di una meritocrazia equa e inclusiva nel contesto educativo, con la necessità di superare una valutazione rigida e "numerica" del merito, integrando un approccio che consideri le circostanze personali e socio-economiche degli studenti. Un sistema educativo che abbraccia il concetto di meritorietà, come delineato nei capitoli precedenti, è essenziale per promuovere un ambiente di apprendimento giusto e rappresentativo delle diverse realtà e potenzialità degli studenti.

Le esperienze di studenti provenienti da contesti socio-economici difficili evidenzia le sfide significative che tali situazioni pongono alla possibile realizzazione della meritorietà all'interno del sistema scolastico. Nonostante gli sforzi dei docenti per supportare questi studenti, emerge chiaramente che le disuguaglianze nelle condizioni di vita spesso possono ostacolare la piena espressione del loro potenziale.

Gli studenti che affrontano difficoltà socio-economiche incontrano ostacoli che non sono sempre riconducibili alle loro capacità o al loro impegno, ma piuttosto alle condizioni esterne che influenzano il loro percorso educativo. Ad esempio, la mancanza di risorse materiali come un mezzo di trasporto o un computer può limitare significativamente le opportunità di apprendimento. In questi casi, il merito non può essere valutato equamente, poiché non tutti gli studenti partono dalle stesse condizioni.

L'intervento dei docenti, attraverso progetti personalizzati e supporto di vario tipo, rappresenta un tentativo concreto di mitigare queste disuguaglianze. L'esempio di un ragazzo a cui è stata comprata una bicicletta o di un altro che ha ricevuto un computer in comodato d'uso dimostra la volontà della comunità educativa di fornire gli strumenti necessari per consentire agli studenti di partecipare pienamente alle attività scolastiche e di esprimere il loro potenziale. Questi interventi, tuttavia, sottolineano anche i limiti della meritocrazia applicata in un contesto di disuguaglianza strutturale.

In questo contesto, emerge l'importanza di un approccio pedagogico che vada oltre il semplice riconoscimento del merito basato sui risultati scolastici. La meritorietà, intesa come la capacità di riconoscere e valorizzare ciascuno nelle sue singolari e uniche potenzialità, appare come un principio fondamentale per garantire che tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro condizioni di partenza, possano essere sostenuti e valorizzati.

Abbiamo studenti con background socio-economici difficili che non riescono a esprimere il loro potenziale. Ad esempio, un ragazzo che non aveva i soldi per andare in bicicletta a scuola, gli abbiamo comprato una bicicletta con una colletta. Cerchiamo di supportare questi studenti con progetti personalizzati e supporto socio-economico. Questo è un esempio di come le condizioni di vita possano influenzare il rendimento e il riconoscimento del merito. (Docente)

Le differenze nelle condizioni di vita degli studenti rendono difficile un'applicazione equa della meritocrazia. Cerchiamo di supportare gli studenti in difficoltà con progetti personalizzati e supporto socio-economico. Ad esempio, abbiamo scoperto che un ragazzo non aveva il PC per studiare e glielo abbiamo dato in comodato d'uso. Cerchiamo di venire incontro alle loro esigenze con gli strumenti che abbiamo a disposizione. (Docente)

Valorizzazione della formazione professionale

C'è un pregiudizio culturale che vede chi lavora con le mani come inferiore a chi lavora con la mente. Questo pregiudizio non solo sminuisce il valore intrinseco del lavoro manuale, ma ignora anche le competenze e le conoscenze complesse necessarie per eccellere in questi campi. Ad esempio, un artigiano esperto o un tecnico specializzato deve possedere una vasta gamma di abilità, che spaziano dalla precisione tecnica alla creatività e alla capacità di risolvere problemi complessi. Queste competenze sono spesso acquisite attraverso anni di formazione e esperienza pratica, e richiedono un livello di intelligenza e dedizione che non è inferiore a quello richiesto per le professioni intellettuali. Sarebbe necessario promuovere una maggiore consapevolezza e apprezzamento per tutti i tipi di lavoro, riconoscendo che ogni professione ha un valore unico e contribuisce al benessere collettivo. Le istituzioni educative e formative dovrebbero sottolineare l'importanza delle competenze pratiche e incoraggiare gli studenti a esplorare una varietà di percorsi professionali, senza gerarchie di valore implicite.

La nostra sfida è dimostrare che ci sono eccellenze anche nella formazione professionale e che queste devono essere riconosciute come tali. La formazione professionale non è conosciuta a livello culturale e spesso è vista come inferiore. Dobbiamo creare una cultura che riconosca il valore delle professioni pratiche e la loro importanza. (Docente)

Nei percorsi qui menzionati, mentre la meritocrazia è percepita come un principio di giustizia, la sua applicazione pratica presenta molte sfide. La necessità di riconoscere il merito attraverso criteri equi e trasparenti, supportare gli studenti e i docenti, e valorizzare le diverse forme di istruzione sono aspetti cruciali per un sistema educativo che tenga in considerazione la persona nella sua singolarità e nel manifestarsi dei suoi talenti latenti e non.

La formazione continua dei docenti rappresenta un elemento cruciale per lo sviluppo di un sistema educativo efficace e dinamico. Questo processo richiede una stretta integrazione tra la formazione iniziale e quella continua, sostenuta da un'alleanza tra le strutture coinvolte, come scuole e università. Questa alleanza è fondamentale per garantire la qualità dei percorsi formativi su tutto il territorio, sia nella fase iniziale che lungo l'intera carriera professionale dei docenti.

Uno dei principi cardine su cui si basa questo modello è la “magisterialità pedagogica”⁵⁰⁵, che riconosce che non si può diventare “maestri” semplicemente studiando teorie o acquisendo conoscenze tecniche. La vera maestria si sviluppa attraverso l’esperienza diretta e riflessiva, osservando e imparando dalle azioni di altri docenti esperti. È attraverso queste esperienze, mediate da un riflessivo confronto teorico, che emergono e si affinano le competenze pedagogiche più profonde.

Per questo motivo, i tirocini – sia curricolari che extracurricolari – assumono un ruolo centrale nei percorsi formativi. I tirocini diretti permettono agli studenti di osservare in azione docenti esperti, che agiscono come tutor e mentori, guidando i futuri insegnanti attraverso le complessità della gestione di un gruppo classe. Questi tutor non solo mostrano come gestire l’insegnamento e l’apprendimento, ma anche come integrare le proprie azioni professionali con il più ampio contesto educativo e sociale della scuola.

Parallelamente, i tirocini indiretti offrono l’opportunità di riflettere sulle esperienze vissute e osservate, discutendole insieme ai tutor universitari e ai docenti accademici. Questo processo di riflessione consente di selezionare e approfondire le azioni pedagogiche più significative, collegandole alle teorie educative e verificandone la coerenza e l’efficacia in contesti reali.

La formazione continua, quindi, non si limita a un semplice aggiornamento delle competenze, ma è un processo dinamico che coinvolge la continua interazione tra teoria e pratica. Questo modello circolare, che collega tirocini, lezioni e laboratori, permette di mantenere viva la connessione tra l’apprendimento teorico e l’applicazione pratica, favorendo un costante sviluppo professionale e personale dei docenti.

La formazione continua dei docenti deve essere vista come un processo integrato e permanente, che coinvolge un’alleanza educativa tra scuola e università. Questa alleanza è indispensabile per formare docenti capaci non solo di insegnare, ma di guidare gli studenti in un percorso di crescita integrale, basato sull’equilibrio tra teoria e pratica, studio e esperienza concreta.

⁵⁰⁵ G. Bertagna, «*Magisterialità pedagogica*», *abilitazione all’insegnamento e sviluppo della professionalità docente. Il passato, il presente, un futuro*, in *Lauree e abilitazione all’insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*, (a cura di Giuseppe Bertagna, Francesco Magni), Edizioni Studium, Roma 2022.

Criteri di valutazione

La valutazione degli studenti è una delle sfide principali per i docenti e quando si parla di meritocrazia. Alcuni cercano di bilanciare la valutazione oggettiva con il riconoscimento dell'impegno e dello sviluppo personale dello studente. (Docente)

Il tema della valutazione emerge a più riprese come momento, processo, prassi complessa per i docenti che si ritrovano a considerare da un lato i risultati oggettivi delle prove di verifica, dall'altro la difficoltà di non poter non tener conto dell'impegno degli studenti, con le difficoltà del caso di inserire all'interno di una scala di misurazione elementi come l'impegno, la costanza... Un approccio che tenga conto di entrambi gli aspetti è essenziale per evitare che la valutazione si riduca a un mero conteggio di voti. I docenti devono quindi adottare criteri di valutazione che riflettano una comprensione olistica delle capacità degli studenti.

Un docente, ad esempio, potrebbe adottare un approccio misto, combinando le classiche verifiche con progetti individuali e valutazioni formative. Questo permetterebbe di ottenere una visione più completa delle competenze dello studente, riconoscendo non solo i risultati, ma anche il percorso di apprendimento che sta facendo. (Docente)

L'uso di metodi alternativi di valutazione, come lavori creativi o prove orali, è ritenuto efficace per permettere agli studenti di esprimersi meglio rispetto ai compiti scritti tradizionali. (Docente)

L'adozione di metodi alternativi di valutazione consente di valorizzare diverse forme competenze, offrendo agli studenti la possibilità di esprimersi in modi che meglio riflettono le loro abilità. Una varietà di metodi di valutazione può quindi contribuire a una valutazione più equa e completa.

La, talvolta, rigidità dei criteri di valutazione, sebbene progettata con il fine di garantire oggettività e uniformità, spesso non riesce a riconoscere adeguatamente l'impegno personale degli studenti. Questo limite emerge in modo particolarmente evidente quando si analizzano le esperienze dei docenti sul campo. Un esempio emblematico di questa problematica è fornito da un docente che, nella sua pratica quotidiana, si trova a fronteggiare la difficoltà di valutare equamente gli studenti. Tale difficoltà è acuita dal fatto che i criteri standardizzati tendono a privilegiare gli studenti che partono da una

posizione di vantaggio, spesso socio-economica, i quali possono accedere a risorse educative supplementari. Questo fenomeno porta a una perpetuazione delle disuguaglianze esistenti. Il docente in questione sottolinea come il sistema attuale non sempre riesca a riflettere i progressi significativi compiuti dagli studenti che partono con difficoltà ma che, attraverso un impegno costante, riescono a migliorare notevolmente. Questo evidenzia la necessità di un approccio valutativo più flessibile, che consideri non solo i risultati finali, ma anche il percorso di apprendimento e lo sforzo individuale. Una tale flessibilità potrebbe includere l'adozione di metodi di valutazione misti, che combinino test con progetti individuali e valutazioni formative, al fine di ottenere una visione più completa delle competenze e dei progressi degli studenti. Emerge con chiarezza la necessità di ripensare al sistema di valutazione che promuova una vera meritorietà, che possa riconoscere l'impegno, il miglioramento e le circostanze personali di ciascun studente.

Mi trovo spesso in difficoltà con il sistema di valutazione attuale. La pressione per assegnare voti in base a criteri standardizzati può essere schiacciante e, a volte, sembra che non riconosca adeguatamente l'impegno e il progresso degli studenti. Meritocrazia significa premiare il merito, ma ciò che spesso accade è che finiamo per premiare solo coloro che partono già avvantaggiati, trascurando chi lavora duramente per migliorare. Ad esempio, ho avuto studenti che partivano con notevoli difficoltà ma che, attraverso un impegno costante e la voglia di migliorare, hanno fatto progressi significativi. Tuttavia, quando arriva il momento di assegnare i voti, mi sento limitato dai criteri rigidi che non sempre riflettono questa crescita. La meritocrazia dovrebbe essere un sistema equo, ma spesso sembra trasformarsi in un meccanismo che perpetua le disuguaglianze esistenti. Credo che dovremmo avere più flessibilità nei nostri metodi di valutazione, considerando non solo i risultati finali ma anche il percorso e lo sforzo che ogni studente compie. (Docente)

Il voto non dovrebbe essere solo numerico. Alla fine dell'anno ho dato un 7 a un ragazzo che non aveva preso sufficienze nelle verifiche, perché sapevo che il suo valore era diverso. Nella società questo non funziona, ma a scuola dovremmo avere la licenza di considerare l'impegno e le circostanze individuali. (Docente)

Valorizzare uno studente significa riconoscere i loro sforzi anche al di là dei voti. Ad esempio, utilizzare una 'zona salva punti' nelle verifiche per evitare demotivazioni. È importante creare un clima di rispetto reciproco e una valutazione equa. (Docente)

Il concetto di valutazione espressa dal docente evidenzia una tensione tra la necessità di misurare il rendimento in modo obiettivo e il riconoscere delle circostanze individuali e dell'impegno personale. Questo approccio riflette una critica alla rigidità del sistema di valutazione meritocratico tradizionale, che spesso si basa esclusivamente su parametri numerici. La valutazione numerica è tipica di un sistema meritocratico che cerca di quantificare le capacità degli studenti attraverso risultati misurabili. Questo metodo, seppur utile per fornire una misura oggettiva delle competenze, presenta significativi limiti nel considerare le diverse circostanze personali degli studenti. La rigidità di tale sistema può infatti trascurare l'impegno e le difficoltà personali, elementi che sono cruciali per una valutazione più equa e completa del merito di ciascuno. Il docente intervistato, per esempio, nel suo approccio, sottolinea l'importanza di considerare l'impegno e le circostanze personali. Questo si allinea con il concetto di meritorietà, dove il merito non è semplicemente un risultato misurabile, ma include anche l'analisi dell'impegno personale e delle condizioni di partenza degli studenti. La decisione di attribuire un voto superiore a uno studente nonostante i risultati inferiori nelle verifiche rispecchia una visione della valutazione che privilegia la crescita personale e il riconoscimento del potenziale di ciascuno, piuttosto che la sola performance misurabile. L'affermazione del docente secondo cui "a scuola dovremmo avere la licenza di considerare l'impegno e le circostanze individuali" suggerisce la necessità di un sistema educativo e di valutazione più flessibile. Tale sistema dovrebbe integrare metodi di valutazione che vadano oltre i semplici numeri e riconoscano il valore dell'impegno e delle condizioni di partenza degli studenti. Questo approccio potrebbe contribuire a creare un ambiente scolastico più giusto e inclusivo, dove tutti gli studenti hanno l'opportunità di vedere riconosciuti i loro sforzi e il loro potenziale. L'approccio del docente mette in luce i limiti della meritocrazia tradizionale e propone una visione più inclusiva e comprensiva del merito. La sfida è quindi quella di creare un sistema educativo che valorizzi non solo i risultati misurabili, ma anche l'impegno personale e le circostanze individuali, promuovendo così un modello di valutazione più equo e rappresentativo della complessità dell'apprendimento.

Ruolo della famiglia

In un liceo classico l'interlocutore è quasi inevitabilmente la famiglia, anche se spesso in modo indiretto. Ad esempio, è facile che un genitore non contento dei voti del figlio vada direttamente dal preside a lamentarsi. Dopodiché la pressione sul docente arriva dal dirigente. La famiglia è incapsulata dentro il processo educativo e influenza notevolmente il percorso scolastico degli studenti. (Docente)

La famiglia esercita un ruolo fondamentale nel percorso educativo degli studenti, soprattutto nei licei classici dove notoriamente le aspettative sugli studenti sono alte. Questa influenza può essere positiva, ma può anche creare pressioni aggiuntive sui docenti e sugli studenti.

La famiglia gioca un ruolo determinante nel creare opportunità per gli studenti, influenzando notevolmente le loro scelte educative e professionali. Al liceo classico, ad esempio, è comune osservare come molti studenti abbiano già il loro orientamento in uscita in qualche misura preconfezionato dalla famiglia per ragioni professionali. Questo fenomeno si manifesta in diversi modi. (Docente) Innanzitutto, le famiglie con un background accademico o professionale ben definito spesso indirizzano i propri figli verso percorsi di studio che riflettono le loro esperienze e aspirazioni. Ad esempio, figli di medici, avvocati o professori universitari sono spesso incoraggiati a seguire le orme dei genitori, indipendentemente dalle inclinazioni personali dello studente. Questa influenza può derivare dalla volontà di mantenere una tradizione familiare, dalla percezione di stabilità e prestigio associati a certe professioni, o dalla semplice disponibilità di risorse e connessioni che facilitano l'ingresso in tali campi.

In secondo luogo, il supporto economico fornito dalla famiglia può aprire o chiudere diverse strade per gli studenti. Le famiglie che possono permettersi di investire in corsi di preparazione, tutoraggi privati, e esperienze formative come soggiorni all'estero o stage in settori specifici, forniscono ai propri figli un vantaggio competitivo significativo. Questo tipo di supporto può rendere alcune opzioni educative e professionali più accessibili, rendendo l'orientamento in uscita meno una questione di scelta personale e più una continuazione di un percorso già tracciato.

Inoltre, le aspettative familiari possono esercitare una pressione significativa sugli studenti, influenzando le loro decisioni e, in alcuni casi, portando a scelte che potrebbero non allinearsi con i loro veri interessi o talenti. Ad esempio, uno studente con una forte passione per le arti potrebbe sentirsi obbligato a intraprendere studi giuridici o medici per soddisfare le aspettative dei genitori.

Questa dinamica, sebbene possa offrire vantaggi significativi in termini di opportunità e risorse, solleva anche questioni riguardo all'autonomia degli studenti e alla loro capacità di esplorare e sviluppare le proprie inclinazioni e aspirazioni.

Le decisioni delle famiglie riguardo all'orientamento educativo e professionale degli studenti possono influenzare significativamente le loro opportunità future. Tuttavia, questo può limitare l'autonomia degli studenti nel fare scelte basate sui propri interessi e attitudini. Le scuole dovrebbero incoraggiare un dialogo aperto tra studenti, famiglie e docenti per garantire che le decisioni prese siano realmente nell'interesse degli studenti.

La composizione del gruppo classe è già selezionata di per sé e ha alle spalle famiglie con alte aspettative di risultato. Questo può creare situazioni di tipo competitivo che avvantaggiano i docenti che misurano le prestazioni. (Docente)

Nei licei classici, la selezione delle classi e le alte aspettative delle famiglie possono creare un ambiente altamente competitivo. Questo contesto può favorire un approccio valutativo basato principalmente sulle prestazioni, trascurando altri aspetti importanti dello sviluppo degli studenti.

Dalle interviste condotte presso il liceo classico emergono diverse visioni della meritocrazia, che riflettono la complessità del concetto e le sue implicazioni pratiche nell'ambiente educativo. Gli studenti percepiscono la meritocrazia come un sistema di valutazione rigoroso e oggettivo, capace di garantire opportunità basate sul merito. Tuttavia, questa visione è bilanciata da una consapevolezza critica dei limiti e delle possibili disuguaglianze che un approccio meramente meritocratico può comportare.

Alcuni studenti e docenti associano la meritocrazia a sentimenti di inquietudine, temendo che possa consolidare le disuguaglianze esistenti, premiando solo coloro che già possiedono risorse e supporti adeguati, sottolineando la necessità di riconoscere non solo i risultati ma anche gli sforzi e i progressi personali.

Il ruolo della valutazione emerge come una delle sfide principali per i docenti. Un diverso approccio alla valutazione, che consideri sia i risultati sia lo sviluppo personale e l'impegno degli studenti, è essenziale per evitare una riduzione della valutazione a un mero conteggio di voti. L'adozione di metodi alternativi di valutazione, come lavori creativi o prove orali, può contribuire a una valutazione più equa e completa, valorizzando

diverse forme di abilità competenze. Infine, emerge il ruolo della famiglia, che può esercitare una notevole influenza, creando opportunità ma anche pressioni aggiuntive su docenti e studenti. Le decisioni familiari riguardo all'orientamento educativo e professionale degli studenti possono limitare l'autonomia degli stessi nel fare scelte basate sui propri interessi e abilità.

3.5 Riflessioni conclusive

Seppur si è pensato che le istituzioni educative siano state progettate per fornire agli studenti conoscenze formali e competenze di base per prepararli alla loro futura posizione nella società⁵⁰⁶, tuttavia, è innegabile riconoscere che queste istituzioni trasmettono anche conoscenze culturali informali sotto forma di norme, valori e credenze⁵⁰⁷. Fra queste conoscenze informali vi è la credenza nella “meritocrazia scolastica”, cioè la convinzione che la scuola premi gli studenti in base alle loro capacità e impegno, e non per la loro appartenenza a un determinato gruppo. Credere che le istituzioni educative siano giuste è così radicato nel sistema educativo che lo stesso è stato definito “il prodotto sociologico più saliente e di più ampia portata della rivoluzione educativa”⁵⁰⁸. A livello istituzionale, la credenza nella meritocrazia scolastica fornisce alle istituzioni educative la loro ragion d'essere. A livello individuale, queste credenze modellano i concetti di sé e le definizioni personali di successo o fallimento⁵⁰⁹, con conseguenze al di là del contesto scolastico, influenzando percezioni e atteggiamenti. “Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l'istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito”⁵¹⁰, coerentemente con questo

⁵⁰⁶ K. J. Arrow, *Higher education as a filter*, in «Journal of Public Economics», 2(3), 1973, pp. 193–216.

⁵⁰⁷ J. J. B. Mijns, *The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education*, in «Social Justice Research», 29, 2016, pp. 14–34.

⁵⁰⁸ «The education revolution's furthest-reaching and most salient sociological product so far», D. Baker, *The schooled society: The educational transformation of global culture (1st ed.)*, Stanford University Press, 2014, p. 183.

⁵⁰⁹ J. van Noord, B. Spruyt, T. Kuppens, R. Spears, *Education-based status in comparative perspective: The legitimization of education as a basis for social stratification*, in «Social Forces», 2019, 98(2), 649–676.

⁵¹⁰ Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 1948, art. 26.

enunciato delle Nazioni Unite, la maggior parte delle istituzioni educative affermano ufficialmente che le loro regole di selezione sono esclusivamente basate sul merito. La selezione risultante è generalmente considerata legittima e raramente contestata: le credenziali educative sono viste come indicatori affidabili del merito individuale e i diplomi garantiscono l'accesso a determinate posizioni⁵¹¹. Le istituzioni educative, sia in modo esplicito che implicito, incoraggiano gli studenti a credere nella meritocrazia scolastica: la struttura, il discorso e le pratiche di selezione delle istituzioni educative contribuiscono all'istituzionalizzazione di un concetto di sé individualistico in cui il talento e l'impegno sono considerati i fattori chiave del successo⁵¹². Questa idea è supportata da studi sul campo ed esperimenti che hanno esplorato questa "norma di internità"⁵¹³. Questi studi hanno mostrato che (1) gli insegnanti valorizzano le attribuzioni interne (talento e impegno) per il successo e il fallimento e premiano le spiegazioni interne con voti migliori e giudizi scolastici e (2) gli studenti sono particolarmente inclini a usare attribuzioni interne di successo e fallimento quando il loro obiettivo è piacere ai loro insegnanti⁵¹⁴. Gli studenti sono consapevoli che le credenze meritocratiche sono desiderabili e premiate nel sistema educativo.

La credenza nella meritocrazia scolastica è saldamente radicata nelle istituzioni educative⁵¹⁵ nonostante una vasta quantità di prove dimostrano che la disuguaglianza educativa rimane una sfida considerevole e che quindi il "potere del merito" personale non stia funzionando nella sua applicazione pratica. Ad esempio, uno studio che combina 30 valutazioni internazionali su larga scala (100 paesi e 5,8 milioni di studenti) fornisce prove che il divario di rendimento legato allo status socioeconomico (SES -

⁵¹¹ M. J. Easterbrook, T. Kuppens, A. S. Manstead, *The education effect: Higher educational qualifications are robustly associated with beneficial personal and socio-political out-comes*, in «Social Indicators Research», 126(3), 2016, pp. 1261–1298.

⁵¹² J.-L. Beauvois, *Judgment norms, social utility, and individualism*, in N. Dubois (a cura di), *A sociocognitive approach to social norms*, Routledge, 2003, pp. 123-147; P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reproduction in education, society and culture*, 2ª ed., SAGE, 1990; B. Spruyt, *Talent, effort or social background? An empirical assessment of popular explanations for educational outcomes*, in «European Societies», 17(1), 2015, pp. 94-114.

⁵¹³ J.-L. Beauvois, N. Dubois, *The norm of internality in the explanation of psychological events*, in «European Journal of Social Psychology», 18(4), 1988, pp. 299-316.

⁵¹⁴ P. Pansu, N. Dubois, B. Dompnier, *Internality-norm theory in educational contexts*, in «European Journal of Psychology of Education», 23, 2008, pp. 385-397; B. Dompnier, P. Pansu, P. Bressoux, *An integrative model of scholastic judgments: Pupils' characteristics, class context, halo effect and internal attributions*, in «European Journal of Psychology of Education», 21, 2006, pp. 119-133.

⁵¹⁵ P. Brown, S. Tannock, *Education, meritocracy and the global war for talent*, in «Journal of Education Policy», 24(4), 2009, pp. 377-392.

SocioEconomic Status) è aumentato nella maggior parte dei paesi negli ultimi 50 anni⁵¹⁶. Oggi, nei paesi OCSE⁵¹⁷, la probabilità di frequentare un'istituzione terziaria è due volte più alta se almeno un genitore ha un diploma di scuola superiore e 4,5 volte più alta se i genitori hanno conseguito un'istruzione terziaria. Inoltre, si osservano differenze nel rendimento educativo anche quando le capacità sono comparabili. Ad esempio, molti studi sul campo ed esperimenti hanno dimostrato che gli studenti di SES inferiore hanno aspettative e voti inferiori dagli insegnanti rispetto agli studenti di SES superiore con lo stesso livello di prestazioni⁵¹⁸. Le istituzioni educative possono (almeno parzialmente) non riuscire a soddisfare i loro obiettivi meritocratici e, piuttosto, possono persino contribuire alla riproduzione della disuguaglianza sociale⁵¹⁹.

Alla luce di queste premesse e di quanto esposto nei capitoli precedenti, l'analisi delle interviste condotte tra i docenti di diversi tipi di scuole evidenzia aspetti sia comuni sia specifici. La meritocrazia è riconosciuta di per sé come un valore fondamentale, tuttavia

⁵¹⁶ A. K. Chmielewski, *The global increase in the socioeconomic achievement gap, 1964 to 2015*, in «American Sociological Review», 84(3), 2019, pp. 517-544

⁵¹⁷ Organisation for Economic Co-operation and Development. *Indicator A4: To what extent does parents' education influence participation in tertiary education?*, in «Education at a glance 2014: OECD indicators», 2014.

⁵¹⁸ F. Autin, A. Batruch, F. Butera, *The function of selection of assessment leads evaluators to artificially create the social class achievement gap*, in «Journal of Educational Psychology», 111(4), 2019, pp. 717-735; K. Barg, *The influence of students' social background and parental involvement on teachers' school track choices: Reasons and consequences*, in «European Sociological Review», 29(3), 2013, pp. 565-579. A. Batruch, F. Autin, F. Bataillard, F. Butera, *School selection and the social class divide: How tracking contributes to the reproduction of inequalities*, in «Personality and Social Psychology Bulletin», 45(3), 2019, pp. 477-490; S. Geven, Ø. N. Wiborg, R. E. Fish, H. G. van de Werfhorst, *How teachers form educational expectations for students: A comparative factorial survey experiment in three institutional contexts*, in «Social Science Research», 100, 2021; A. C. Timmermans, H. De Boer, H. T. A. Amsing, M. P. C. van der Werf, *Track recommendation bias: Gender, migration background and SES bias over a 20-year period in the Dutch context*, in «British Educational Research Journal», 44(5), 2018, pp. 847-874.

⁵¹⁹ H. G. van de Werfhorst, J. J. B. Mijs, *Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective*, in «Annual Review of Sociology», 36, 2010, pp. 407-428. Anche se c'è una significativa sovrapposizione concettuale tra la meritocrazia "generale" e la credenza nella meritocrazia scolastica, teoricamente parlando, non sono identiche. In primo luogo, concettualmente parlando, i due concetti si riferiscono a due diversi livelli di astrazione. Mentre le credenze nella meritocrazia generale implicano credenze sociali più diffuse (es. credenze nel mondo giusto) che non sono legate a istituzioni specifiche o a agenti specifici responsabili di salvaguardare la meritocrazia, la credenza nella meritocrazia scolastica è una credenza legata a un'istituzione specifica con chiari obiettivi istituzionali. In secondo luogo, la meritocrazia scolastica è una condizione necessaria ma non sufficiente affinché esista una meritocrazia generale nella società; cioè un paese può avere scuole meritocratiche, ad esempio, ma non una società meritocratica. Infatti, questo è il caso in molti paesi dove la meritocrazia scolastica e le violazioni della meritocrazia generale (es. alta corruzione) sono entrambe elevate (es. Maldive, Lesotho, Filippine, Sudafrica e Uzbekistan sono tra i 10 paesi più mobili educativamente nel mondo nonostante i loro alti livelli di corruzione; vedi Global Database on Intergenerational Mobility, *Global Database on Intergenerational Mobility*, Development Research Group, World Bank, 2018.).

la sua applicazione presenta numerose sfide, legate principalmente alla valutazione equa, alla personalizzazione dell'insegnamento e alle disparità socio-economiche.

Il merito è generalmente percepito come un criterio essenziale di valutazione e riconoscimento, associato a valori come l'impegno e la competenza. Tuttavia, gli spazi della meritorietà, ovvero i contesti nei quali il merito personale può e deve essere espresso, riconosciuto e valorizzato, sono spesso limitati da fattori esterni. Questi spazi non sono solamente fisici, come le aule, ma anche simbolici e relazionali, influenzati dalle risorse disponibili e dalle aspettative sociali.

In questo contesto, il tema della reciprocità diventa cruciale. Con reciprocità ci si riferisce alla mutualità di riconoscimento e valutazione che dovrebbe caratterizzare le relazioni tra docenti e studenti, e anche tra i docenti stessi. Laddove il merito viene riconosciuto unilateralmente, senza un meccanismo di reciprocità, si crea uno squilibrio che può minare la legittimità del sistema meritorio. Per esempio, se un insegnante valuta il merito di uno studente senza essere a sua volta valutato o senza ricevere un feedback sul proprio operato, si instaura una dinamica asimmetrica rigida che può condurre a un senso di ingiustizia percepita. Inoltre, il riconoscimento del merito non dovrebbe limitarsi a premi o feedback formali, ma dovrebbe includere anche forme di riconoscimento informale e relazionale, che rafforzano il legame di reciprocità e creano un ambiente educativo più equo e inclusivo. È dunque essenziale che il sistema scolastico sviluppi pratiche che promuovano la reciprocità, dove il merito è non solo valutato, ma anche condiviso e co-costruito attraverso un dialogo continuo tra tutte le parti coinvolte.

In questo contesto, la competenza del docente è considerata cruciale per trasmettere efficacemente le conoscenze e motivare gli studenti. Insegnanti dediti che dimostrano passione per la loro disciplina possono influenzare positivamente gli studenti, instillando in loro una motivazione intrinseca. I docenti riconoscono l'importanza di fornire feedback costruttivi e di valutare non solo le prestazioni scolastiche, ma anche l'impegno e le circostanze personali degli studenti, per esempio alcuni insegnanti hanno sperimentato situazioni in cui le valutazioni numeriche non riflettevano adeguatamente il valore e l'impegno degli studenti, portandoli a considerare metodi di valutazione alternativi.

Per quanto si ritenga giusto valorizzare le capacità personali degli studenti, riconoscendo e sostenendo il potenziale unico di ciascuno, tuttavia, è fondamentale riconoscere che le condizioni socio-economiche degli studenti possono influire significativamente sulla loro

capacità di esprimere il proprio potenziale. Gli studenti provenienti da contesti svantaggiati spesso si trovano a confrontarsi con barriere che limitano l'accesso a risorse educative, tempo per lo studio, e opportunità extracurricolari, tutti elementi che contribuiscono al pieno sviluppo delle loro capacità⁵²⁰.

Solo creando autentici spazi di meritorietà si è in grado di riconoscere e valorizzare le capacità individuali al di là delle condizioni di partenza di ciascuno, ma ciò richiede un sistema educativo che sia sensibile alle differenze e capace di adattarsi alle esperienze uniche e irripetibili di ogni studente.

Questo implica non solo l'adozione di pratiche didattiche ed educative personalizzate, ma anche un ripensamento delle politiche educative che mirino a ridurre le disuguaglianze e a fornire un supporto maggiore agli studenti in difficoltà. È necessario un approccio olistico che integri interventi pedagogici mirati con misure sociali ed economiche più ampie, al fine di creare un ambiente in cui tutti gli studenti possano esprimere il proprio potenziale. La personalizzazione dell'insegnamento emerge allora come un elemento chiave per rispondere alle esigenze specifiche degli studenti. Gli intervistati hanno riconosciuto trasversalmente l'importanza di un approccio didattico che si adatti alle singolarità di ciascuno, permettendo a ogni studente di progredire al proprio ritmo e di essere supportato in base alle proprie necessità specifiche. Tuttavia, questa visione è spesso messa in discussione dalla mancanza di una formazione pedagogica e didattica adeguata per gli insegnanti. La formazione degli insegnanti si mostra così come un aspetto critico: sebbene molti docenti siano motivati a migliorare e a rispondere efficacemente alle esigenze dei loro studenti, la carenza di formazione specifica limitata al periodo universitario o iniziale della carriera può rappresentare un ostacolo significativo. Questo costringe gli insegnanti a imparare sul campo, spesso attraverso tentativi ed errori, senza avere a disposizione una guida strutturata o risorse adeguate⁵²¹.

Come sostiene Rawls, risulta fondamentale una uguaglianza delle opportunità e che le posizioni e le funzioni sociali siano accessibili a tutti in condizioni di "giusta uguaglianza delle opportunità"⁵²². Questo implica non solo l'eliminazione di barriere, quali che

⁵²⁰ R.J. Collie, A.J. Martin, A. Flesken, *et al*, *Personal agency among students from low socio-economic backgrounds: An examination of student profiles, perceived teaching support, and achievement*, in «Soc Psychol Educ», 2023.

⁵²¹ G. Bertagna, *Formazione iniziale e reclutamento dei docenti: nuove basi per una ripartenza*, in «Nuova Secondaria», 1(2020), 2020, pp. 2-7.

⁵²² J. Rawls, *A theory of justice*, cit.

limitano l'accesso alle risorse educative, alle carriere o ad altri benefici basati su criteri discriminatori, ma anche la riduzione delle disuguaglianze socio-economiche che impediscono una vera equità di accesso. Rawls sostiene che le disuguaglianze economiche e sociali sono accettabili solo se servono a migliorare le condizioni dei più svantaggiati, principio che deve essere applicato anche all'educazione⁵²³. In questo contesto, la meritocrazia deve essere bilanciata dal principio della differenza, che permette disuguaglianze solo se queste avvantaggiano i meno privilegiati. Questo approccio suggerisce che le scuole dovrebbero adottare politiche mirate a ridurre le disparità di risorse tra gli studenti e a fornire supporti aggiuntivi a quelli provenienti da contesti svantaggiati. La personalizzazione dell'insegnamento, quindi, non è solo una questione pedagogica, ma un'esigenza di giustizia sociale che deve essere supportato da adeguate politiche di formazione e risorse per gli insegnanti. Questo è cruciale per garantire che tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background socio-economico, abbiano le stesse opportunità di successo.

Ci si potrebbe chiedere come superare una visione di merito basata esclusivamente sui risultati scolastici, senza però compromettere la qualità dell'istruzione al punto da renderla inadeguata per una formazione personale. In questo volume non vengono proposte riforme degli ordinamenti o dell'organizzazione scolastica; si propongono invece delle prime riflessioni a partire dalle risorse già esistenti piuttosto che concentrarci su ciò che manca, agendo nel *qui e ora* per un cambiamento trasformativo⁵²⁴.

Affrontare i problemi dell'educazione, della formazione e dell'istruzione nel nuovo millennio richiede ben più di un semplice aggiustamento delle vecchie scelte. La scuola non può essere vista come una variabile indipendente dalla società e dalle trasformazioni culturali ed economiche degli ultimi vent'anni. Se

non si vogliono ridurre le sfide della globalizzazione ad omologazione uniformizzante e a mera selezione darwiniana del più forte e violento; dell'intercultura a confuso patchwork multiculturale dove manca qualsiasi orizzonte di identità condivisa; delle nuove tecnologie digitali della comunicazione e della produzione all'uso esclusivamente pragmatico e intellettualmente acritico di strumentazioni versatili e molto potenti; della sempre più indispensabile qualità dell'educazione, della formazione e dell'istruzione di

⁵²³ D. Meuret, *Rawls, l'educazione e l'uguaglianza delle opportunità*, in «Scuola Democratica», 2000, 23 (3), pp.31-34; J. Rawls (1985, trad. fr. 1988), *La teoria della giustizia come equità, una teoria politica e non metafisica*, in «Individu et Justice sociale», Paris, Seuil.

⁵²⁴ L. Fabbri, F. Bracci, A. Romano, *Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 13, 21 (2021), pp. 68-88.

ciascuno e di tutti a mera contabilità dei titoli di studio formali (secondari e superiori); della «cultura» a sola «cultura scolastica», non riconoscendo questa qualificazione anche alla «cultura del lavoro», in particolare a quella 4.0 e da AI tipica del nostro secolo, è indispensabile introdurre nette soluzioni di continuità rispetto al passato⁵²⁵.

3.6 Possibili strade da percorrere

Come si è visto, e come è noto, il dibattito contemporaneo sulla scuola e sulle questioni educative in Italia è ampio e spesso caratterizzato da numerosi voci. Diventa quindi essenziale adottare un approccio tenace e lungimirante, capace di innalzare il livello del dibattito sulla scuola e di ribadire l'importanza cruciale dell'istruzione per il futuro della società e, di conseguenza, è necessario rivedere alcuni paradigmi consolidati e accogliere nuovi approcci che coniughino la riflessione teorica con proposte concrete e attuabili.

La scuola quindi come strumento per valorizzare le diverse intelligenze e capacità degli studenti, permettendo a ciascuno di sviluppare al meglio le proprie potenzialità. Questa visione della scuola richiede un sistema educativo che non si limiti a fornire competenze tecniche o nozioni astratte, ma che promuova una formazione integrale, capace di preparare i giovani a vivere in modo libero, critico e responsabile nella società contemporanea. In questo contesto, il tema del “merito” deve essere inteso non come un criterio elitario, ma come il riconoscimento e la valorizzazione delle capacità di ciascuno, in modo inclusivo e orientato all'equità. La “scuola del merito” deve essere esigente, richiedendo impegno e responsabilità, ma al tempo stesso deve fornire agli studenti il supporto necessario per raggiungere i loro obiettivi.

A partire dalle premesse sopra delineate, emergono, dalle più recenti riforme, alcune proposte operative e linee guida per la progettazione e l'organizzazione di un sistema educativo capace di rispondere efficacemente alle sfide del contesto contemporaneo.

Con il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), è stata introdotta una significativa riforma dell'orientamento scolastico, mirata a valorizzare i talenti e le inclinazioni individuali, promuovere il merito nel successo formativo, e offrire supporto a studenti e famiglie per compiere scelte informate e consapevoli riguardo al futuro, sia in ambito educativo che lavorativo. Il 22 dicembre 2022 è stato firmato il decreto contenente le Linee guida che hanno dato avvio a considerevoli innovazioni nel campo

⁵²⁵ G. Bertagna, *La scuola al tempo del covid*, cit. p. 207.

dell'orientamento scolastico, considerato uno strumento fondamentale per contrastare le disuguaglianze e ridurre la dispersione scolastica.

La riforma prevede, tra l'altro, l'integrazione dell'orientamento all'interno delle attività formative offerte dalle scuole e dei curricula scolastici, a partire dalla scuola secondaria di primo grado. L'obiettivo è sviluppare una didattica orientativa, centrata sulle esperienze degli studenti e sulla personalizzazione dei percorsi formativi, sullo sviluppo di competenze di base e trasversali, quali responsabilità, spirito di iniziativa, motivazione e creatività. La riforma introduce moduli di orientamento formativo di almeno 30 ore, che saranno parte integrante del curriculum nelle classi terze, quarte e quinte della scuola secondaria di secondo grado, e disponibili anche in forma extracurricolare per il biennio iniziale e la scuola secondaria di primo grado. Nella scuola secondaria di secondo grado, a partire dall'anno scolastico 2023/2024, sono state istituite due nuove figure: il docente tutor e il docente orientatore. Questi professionisti, circa 40.000 in tutto, supporteranno gli studenti di circa 70.000 classi dell'ultimo triennio.

In particolare, i tutor avranno il compito di: aiutare ogni studente a sviluppare una piena consapevolezza delle proprie potenzialità; supportare le famiglie nei momenti decisivi della scelta dei percorsi formativi e professionali degli studenti.

Gli orientatori, invece, faciliteranno l'incontro tra le competenze degli studenti, l'offerta formativa e la domanda di lavoro, grazie anche alla piattaforma digitale unica per l'orientamento sviluppata dal Ministero. Questo strumento sarà fondamentale per consentire agli studenti di fare scelte di studio o professionali informate e consapevoli.

Un altro punto cruciale riguarda la lotta contro la dispersione scolastica, sia esplicita (drop-out) sia implicita (basse competenze acquisite). A tal fine, vengono proposti interventi specifici per le aree più problematiche del Paese, come il Sud e le periferie urbane, attraverso il piano "Agenda Sud" e altre iniziative mirate a ridurre le disuguaglianze formative e a garantire pari opportunità a tutti i giovani.

Particolare attenzione è rivolta anche all'integrazione degli studenti stranieri, il cui primo passo consiste nell'acquisizione della lingua italiana, ma che richiede un insieme di interventi calibrati sulle specifiche esigenze di ogni contesto. Viene proposto, ad esempio, l'utilizzo temporaneo di gruppi di supporto per l'apprendimento dell'italiano e della matematica, con verifiche periodiche per adeguare le misure adottate alle necessità degli

studenti e delle loro famiglie, promuovendo al contempo la collaborazione tra istituzioni e associazioni locali.

La questione delle disuguaglianze formative viene affrontata anche dal punto di vista dei docenti, con l'obiettivo di ristabilire l'autorevolezza e il prestigio sociale degli insegnanti. Si propone, infatti, di contrastare la violenza e il (cyber)bullismo nelle scuole, educando al rispetto reciproco, e di riconoscere gli insegnanti come autentici professionisti della conoscenza. In quest'ottica, il recente rinnovo contrattuale rappresenta un passo significativo, ma è necessario continuare su questa strada, offrendo ai docenti ulteriori opportunità di formazione e qualificazione, nonché forme di welfare territoriale che possano affrontare le disparità legate al costo della vita.

Infine, una rinnovata alleanza educativa tra scuola e famiglia, insieme al coinvolgimento del mondo imprenditoriale in un nuovo patto per l'istruzione. Tra le riforme indicate, vi è quella dell'istruzione tecnico-professionale, con la sperimentazione del modello "4+2" per creare una continuità organica tra istruzione secondaria e terziaria. La proposta si completa con un potenziamento delle materie STEM, attraverso nuove linee guida che mirano a rendere l'insegnamento più concreto e meno astratto, e con una riflessione sull'impatto dell'intelligenza artificiale nelle scuole italiane. Il disegno di legge n. 924, presentato al Senato della Repubblica nell'ottobre 2023, rappresenta una significativa innovazione nel panorama dell'istruzione e formazione in Italia. L'obiettivo centrale di questa proposta è la creazione di una filiera formativa tecnologico-professionale capace di rispondere in maniera più efficace alle esigenze educative, culturali e professionali delle nuove generazioni, nonché alle necessità dei settori produttivi nazionali. Questo progetto si propone di favorire una più solida alleanza tra scuola e lavoro, facilitando una transizione che possa garantire pari dignità a tutti i percorsi formativi.

La proposta si articola nella realizzazione di un campus formativo che integra percorsi tecnologico-professionali e liceali di durata quadriennale (IV livello EQF), seguiti dai percorsi biennali degli ITS Academy (V livello EQF) e dai tradizionali percorsi universitari. Una delle innovazioni più rilevanti è l'introduzione di un modello curriculare "4+2", che punta a strutturare in modo più flessibile e coordinato le attività didattiche, con un forte focus su una didattica laboratoriale e innovativa.

Il disegno di legge prevede inoltre la possibilità di stipulare contratti di prestazione d'opera per attività di insegnamento con professionisti del mondo del lavoro, la certificazione delle competenze al termine dei percorsi formativi, e una maggiore

internazionalizzazione tramite metodologie CLIL. Questi elementi sono pensati per dare agli Istituti Professionali (IP) una vera autonomia, simile a quella di cui godono i Centri di Formazione Professionale (CFP) e gli ITS, trasformandoli in comunità educanti piuttosto che in strutture burocratiche.

Tale iniziativa, pur riconoscendo le sfide e le difficoltà che comporta, rappresenta una grande opportunità per riformare il sistema tecnologico-professionale italiano. Invece di generare resistenze basate su timori infondati, potrebbe stimolare un ripensamento complessivo del sistema educativo, contribuendo a risolvere alcune delle criticità storiche che lo affliggono. Si tratta di una sfida ambiziosa, ma con il coinvolgimento attivo di tutte le istituzioni – dal Ministero alle Regioni, fino agli enti scolastici e formativi – potrebbe trasformarsi in un’occasione concreta di rilancio e miglioramento per il Paese, che si trova a confrontarsi con un retaggio istituzionale, normativo e culturale che continua a gravare sul sistema educativo, un lascito che ha radici nell’Ottocento e che è stato ulteriormente consolidato dalla riforma Gentile del 1923 e dal periodo fascista⁵²⁶. Nonostante i numerosi tentativi di riforma intrapresi negli ultimi decenni, le basi strutturali, le abitudini consolidate, i metodi di insegnamento, i contenuti curriculari, le routine e le mentalità sono rimasti in gran parte invariati, ostacolando i cambiamenti necessari.

Nel contesto attuale, caratterizzato da profonde trasformazioni culturali, sociali ed economiche, non è più sostenibile amministrare il sistema di istruzione e formazione attraverso mere revisioni marginali del passato. È necessario considerare la scuola come un elemento intrinsecamente connesso alla società e alle significative mutazioni che hanno contraddistinto gli ultimi vent’anni. Per affrontare efficacemente le sfide poste dalla globalizzazione, evitando di ridurre la diversità a un’omologazione uniforme o la cultura a un semplice sapere scolastico, è fondamentale adottare approcci innovativi che segnino una netta discontinuità rispetto alle tradizioni del passato.

⁵²⁶ *Ibidem.*

Conclusioni

Con questo lavoro si è inteso offrire una riflessione critica sulle problematiche e sugli interrogativi legati ai concetti di merito e al principio di meritocrazia, frequentemente presentati come strumenti di giustizia sociale, con particolare riferimento al contesto scolastico. In un quadro in cui la meritocrazia è spesso idealizzata come criterio equo e oggettivo per la distribuzione delle opportunità educative e professionali, si è ritenuto utile esaminare tali concetti non solo in termini astratti e teorici, ma attraverso un'analisi empirica che coinvolgesse direttamente le voci dei protagonisti della realtà scolastica: docenti, dirigenti scolastici e studenti.

L'indagine esplorativa condotta ha permesso di raccogliere dati empirici che hanno contribuito a delineare le percezioni, le opinioni e le esperienze concrete rispetto al tema del merito all'interno delle scuole. Questi dati si configurano come un punto di partenza per futuri approfondimenti, che risultano necessari per arricchire il dibattito e per stimolare un ripensamento critico della meritocrazia, specialmente alla luce delle sue implicazioni pedagogiche.

In tal senso, il volume non solo offre un contributo teorico, ma invita a un dialogo più ampio sulle pratiche educative, sollecitando la costruzione di modelli formativi più attenti alle dinamiche di equità e inclusione, in cui il merito non sia inteso come un criterio di esclusione o selezione rigida, ma come uno strumento per promuovere il potenziale di ciascuno.

In generale, l'approccio adottato è stato di mantenere una posizione "problematica" nei confronti del merito e della meritocrazia, evitando sia adesioni entusiastiche e acritiche, sia "rifiuti" superficiali. L'obiettivo è stato evidenziare la complessità di tali concetti e di promuovere un approfondimento critico che tiene conto delle diverse implicazioni sociali ed educative legate alla valutazione del merito.

Il *concetto* di merito si presenta potenzialmente come uno strumento cruciale per contrastare i privilegi e promuovere una maggiore equità sociale, poiché si propone di garantire, almeno in linea teorica, l'uguaglianza delle opportunità e di consentire a ciascuno di perseguire e realizzare il proprio progetto di vita. In questo, l'istruzione assume un ruolo centrale, in quanto alla scuola viene attribuita una funzione chiave nel ridurre le disuguaglianze sociali, agendo come fattore di mobilità sociale e di costruzione

del merito personale. La scuola non solo trasmette competenze e conoscenze tecniche, ma contribuisce anche a stabilire chi viene considerato meritevole nella società, influenzando le dinamiche di riconoscimento sociale e le possibilità di accesso a ulteriori opportunità.

Tuttavia, il *termine* merito si configura come una categoria concettualmente complessa e, spesso, ambigua. Se osservato da lontano, il merito appare come un principio chiaro e trasparente, simbolo di giustizia ed equità. A un'analisi più ravvicinata, però, emergono una serie di opacità, che rendono difficile una definizione precisa e univoca delle sue implicazioni. Come osserva l'economista Amartya Sen⁵²⁷,

«L'idea di merito può avere molte virtù, ma fra queste non vi è la chiarezza». La stessa ambiguità del concetto pone delle sfide rispetto alla sua applicazione concreta nei sistemi educativi e sociali, poiché non sempre il merito viene riconosciuto o premiato in modo equo e imparziale.

L'istruzione, generalmente percepita come uno degli strumenti principali per affrontare le disuguaglianze sociali, diventa dunque il contesto privilegiato per l'analisi del merito e delle sue dinamiche. In questo senso, il sistema educativo non si limita a preparare le persone esclusivamente per il mercato del lavoro o a fornire loro le competenze tecniche necessarie, ma gioca un ruolo fondamentale nel determinare chi verrà considerato meritevole. Le scuole e le istituzioni formative, infatti, contribuiscono a definire le regole e i criteri con cui il merito viene attribuito, legittimando, spesso implicitamente, gerarchie sociali e configurazioni di potere. Di conseguenza, il sistema educativo può agire sia come mezzo di riduzione delle stesse, sia come dispositivo di riproduzione e legittimazione delle disuguaglianze esistenti, a seconda di come i concetti di merito e di successo vengono costruiti e applicati al suo interno.

Questo duplice ruolo dell'istruzione – da un lato, come promotrice di merito e giustizia sociale, e dall'altro come potenziale riproduttrice di disuguaglianze – rende necessaria una riflessione critica sul concetto di merito stesso. Bisogna interrogarsi non solo su *chi* viene considerato meritevole e *come* vengono definiti i criteri di merito, ma anche su quali sono le condizioni strutturali e culturali che influenzano l'espressione del merito personale. In tal modo, si può aprire una discussione più profonda su come rendere l'istruzione uno strumento effettivo di giustizia sociale, che non si limiti a premiare il

⁵²⁷ A. Sen, *Merit and Justice*, Belknap Pr, Cambridge 2000, pp. 5-16.

talento in modo selettivo, ma che promuova un accesso equo alle opportunità di crescita e sviluppo per tutti.

Filosofi come Robert Nozick e Michael Walzer concordano su un punto essenziale: l'idea che la "lotteria sociale" o la casualità delle circostanze non possano essere l'unico fattore nel definire il successo individuale, poiché tale visione rischierebbe di dissolvere l'identità e la responsabilità della persona. Criticare la meritocrazia è una cosa; negare completamente la realtà del merito è un'altra. Affermare che i risultati raggiunti dalle persone sono esclusivamente frutto della fortuna e non del loro impegno personale significa eliminare il riconoscimento del ruolo che giocano fattori come la fatica, la perseveranza e la costanza. Secondo Walzer, negare il merito personale significherebbe rifiutare l'idea che l'impegno e il lavoro possano avere un valore intrinseco nella valutazione dei risultati raggiunti, creando così un quadro troppo riduttivo e privo di giustizia per coloro che effettivamente si sforzano, si tratta, sottolinea l'autore, di uno «strano argomento, il cui scopo è che tutte le persone abbiano gli stessi titoli, ma in realtà è difficile vedere come quel che ci rimane si possano considerare delle persone. Come dobbiamo considerare questi uomini e queste donne se le loro capacità e realizzazioni sono viste come accessori accidentali, simili ai cappelli e ai cappotti che, per caso, indossano? Ed in che modo queste persone dovranno considerare loro stesse?»⁵²⁸. Privata dei propri elementi costitutivi, delle sue scelte, decisioni e realizzazioni, e distaccata dalla propria storia personale, la persona perde il suo fondamento ontologico, la propria biografia, compromettendo così anche la sua autonomia. Secondo Nozick, questa è la "strada rischiosa" e contraddittoria intrapresa da una teoria che, pur aspirando a rafforzare la dignità e il rispetto di sé degli esseri umani, finisce per negare proprio ciò che vuole difendere⁵²⁹. Il merito e la giustizia, infatti, non possono che fondarsi sul riconoscimento della singolarità delle persone, della loro autonomia e della loro responsabilità nelle scelte e nelle azioni che compiono. Ignorare questi aspetti significherebbe svuotare la nozione di merito del suo significato più profondo e ridurre la persona a un'entità passiva, priva di "agentività" nella costruzione del proprio destino.

⁵²⁸ M. Walzer, *Sfere di giustizia* (tit. orig.: *Sphere of Justice: A Defence Of Pluralism And Equality*, 1983), Feltrinelli, Milano 1987, p. 263.

⁵²⁹ R. Nozick, *Anarchia, stato e utopia*, (trad. ita. di G. Ferranti), Il Saggiatore, Milano 2008, p. 227.

Anziché chiedersi se le persone meritino i propri talenti, è più corretto affermare che esse siano legittime titolari di quei talenti, e parallelamente «non è detto che le basi su cui poggiano i meriti siano anch'esse meritate, da cima a fondo»⁵³⁰. La persona non può essere considerata quindi proprietaria dei propri talenti, essa può tuttavia essere descritta come custode o depositaria di queste doti naturali.

Essere custode implica che le doti non appartengono direttamente alla persona, ma che quest'ultima ha il dovere di coltivarle e svilupparle; esserene depositario significa che l'individuo non è né proprietario né custode, ma piuttosto un destinatario accidentale di talenti assegnati⁵³¹.

Qual è, dunque, la portata del merito in ambito educativo? Se si accetta l'assunto che l'educazione sia un'azione intenzionale, finalizzata a perseguire un duplice obiettivo – il bene dell'educando e il mantenimento, nonché lo sviluppo del contesto culturale, sociale, economico e politico di appartenenza⁵³² – il merito emerge come una categoria pedagogica essenziale. Esso si impone naturalmente nella dinamica della vita personale e sociale. Quando considerato non in astratto, ma come parte integrante del processo di costruzione dell'identità personale, il merito assume la funzione di stimolo per la crescita individuale, in un movimento costante di progresso e riflessione. La persona umana, fragile e soggetta a influenze esterne, non può vantare una piena autosufficienza; ha bisogno del riconoscimento e del sostegno dei suoi simili per svilupparsi pienamente. In questo contesto, il merito acquisisce una funzione educativa fondamentale, poiché rappresenta un pubblico riconoscimento di stima, onore e lode. Sul piano sociale, il merito risponde all'esigenza di rafforzare i legami virtuosi che tengono coesa la comunità, sottolineando valori come il coraggio, la solidarietà e l'eccellenza. Riconoscere e onorare il merito, nelle sue molteplici manifestazioni – dal poliziotto che ferma un terrorista, al cittadino che salva una vita, all'artista che conquista il Nobel⁵³³ – è sempre stato considerato un atto benefico per la comunità, risvegliandola e richiamandola ai suoi valori fondanti.

Tuttavia, come evidenziato qui, oggi si assiste a una confusione tra merito, meritocrazia e successo (spesso economico), associando il merito esclusivamente

⁵³⁰ Ivi, p. 239.

⁵³¹ M. Sandel, *Il liberalismo e i limiti della giustizia* (tit. orig: *Liberalism and Limits of Justice*, 1982). Feltrinelli, Milano 1998, p. 110 e sgg.

⁵³² C. Xodo, *Merito, meritocrazia e pedagogia*, cit.

⁵³³ *Ibidem*.

a risultati lavorativi o scolastici tangibili e misurabili. Ciò non significa che tali risultati non siano meritevoli, ma che la concezione di merito è stata ridotta, come già aveva affermato Young, a una semplice equazione tra quoziente intellettivo e sforzo.

L'azione educativa dovrebbe mirare a un'interpretazione più autentica del merito e della meritocrazia, basata su responsabilità, impegno, sviluppo dei talenti e delle potenzialità; se oggi la misura dell'educazione scolastica è la competenza, questa deve essere considerata in modo olistico, includendo non solo il sapere e il saper fare, ma anche il saper essere e il saper vivere insieme. Solo così il merito può essere arricchito da fattori etici, che ne garantiscono un valore aggiunto, rappresentando il punto di partenza per una concezione più inclusiva del merito stesso.

Sarebbe opportuno quindi tendere verso un paradigma alternativo, quello della meritorietà, che indica ciò che conferisce e costituisce un merito, ossia un riconoscimento fondato su criteri che tengano conto anzi tutto della persona. In questa visione, è giusto che chi merita di più ottenga di più, ma questo principio non deve trasformarsi in una regola che avvantaggi chi si trova già in una posizione di privilegio. Affinché la meritorietà non degeneri in meritocrazia, è fondamentale che il merito non diventi l'unico criterio di allocazione e distribuzione delle risorse, evitando così che si riproducano disuguaglianze sistemiche.

Si è partiti dalla constatazione che il merito è invocato da molti come un criterio dotato di poteri quasi taumaturgici, cui viene affidata la soluzione di varie problematiche, tuttavia, si è mostrato anche come il concetto di merito, ormai entrato nel linguaggio comune, non presenti un significato chiaro e condiviso, principalmente perché la sua accezione economica tende a prevalere su quella etica, che ne rappresentava originariamente il fondamento. Su queste basi utilitaristiche del merito si sviluppa la meritocrazia, presentata come un mezzo per contrastare il privilegio, ma che finisce per replicare la stessa logica di favoritismo che intende combattere.

È giusto riconoscere il merito, innanzitutto, come una categoria morale, dotata di un'importante valenza educativa per la persona e per la comunità. Per la persona, il merito risponde al bisogno di autostima e di riconoscimento; per la comunità, costituisce un criterio di giustizia che guida le azioni allocative e distributive. Tuttavia, come si è cercato di argomentare, esiste una differenza sostanziale tra meritorietà e meritocrazia. Il merito non può essere considerato in modo astratto e misurato con un unico parametro, ma deve

essere valutato a partire dalle persone reali e dalla loro diversità, unicità e singolarità. Ogni persona, in quanto tale, ha diritto al riconoscimento del proprio merito, che va considerato nella sua complessità e non ridotto a meri risultati o performance.

Allegato 1 - Slot domande intervista semi-strutturata

Le domande qui presenti sono da intendersi come indicative di un macro argomento. Obiettivo dell'intervista è far emergere un'opinione del tutto personale e anonima su merito-meritocrazia-talenti in ambito scolastico.

Insegnanti
Introduzione: - Età dell'insegnante - Istituto dove insegna - Quale oggetto di studio - Da quanti anni insegna (tra preruolo e ruolo)
- A quali significati riferisce il termine "meritocrazia"? Puoi associarlo a 3 parole? - Come (e se) lo vede concretamente applicato nella sua istituzione? Può fare qualche esempio concreto? - Come viene misurato il merito di uno studente? - Che ruolo gioca l'insegnante, dal suo punto di vista, nel valorizzare il merito? È solo un valutatore oggettivo di test che misurano le conoscenze dello studente? - Secondo lei, qual è il rapporto tra valutazione e merito?
- Come viene valutato l'impegno personale e i talenti dello studente? - Questi (gli studenti) sono presi in considerazione al di là del voto loro attribuito nei test di verifica? - Quale idea della valutazione emerge in relazione a questo problema? - Hai mai dovuto cambiare il tuo metodo di insegnamento e/o valutazione in base allo studente che stavi affrontando e in base alle sue esigenze specifiche? - Cosa ne pensa del fatto che il mondo della scuola e quello del lavoro risultino ancora spesso uno separato dall'altro? - Come crede che il lavoro e il suo valore educativo possano influenzare l'unicità dello studente o comunque lo sviluppo della persona?

Dirigenti scolastici
Introduzione: - Istituto di cui è dirigente - Da quanti anni - Quale materia di studio ha insegnato
- A quali significati si riferisce il termine "meritocrazia"? Puoi associarlo a 3 parole? - Secondo lei, il suo istituto ha un sistema meritocratico? In che modo? Può fare qualche esempio concreto? - Come viene rispettato il principio delle "pari opportunità" per tutti e per ciascuno? - Come perseguire l'eccellenza e, allo stesso tempo, non lasciare indietro nessuno?

Virginia Santa Capriotti

- Vengono prese in considerazione particolari condizioni svantaggiate di partenza degli studenti, e come? Esistono azioni speciali di sostegno al riguardo?
- Quali sono le priorità di una nuova politica scolastica che secondo lei dovrebbe essere rilanciata?
- Come Dirigente di una scuola, quale futuro vede per la tua istituzione?

Indice delle figure

Figura 1 – Mobilità sociale direttamente proporzionale alle disparità di reddito.	93
Figura 2 – Esempio di risposta a scelta multipla	181
Figura 3 – Esempio di Scala Likert proposta nel questionario	182
Figura 4 – Influenza percepita della media dei voti delle scuole medie sulla scelta della scuola superiore, per ordine di scuola (scala 1–5)	190
Figura 5 – Considerazione percepita della persona, delle passioni e dei talenti nel percorso di studi frequentato, per ordine di scuola (scala 1–5)	191
Figura 6 – Frequenza con cui gli studenti dichiarano di essersi sentiti valutati come persona solo in base ai voti scolastici.....	196
Figura 7 – Opinione degli studenti sulla capacità della votazione scolastica di rappresentare da sola il merito.....	196

Indice delle tabelle

Tabella 1 – Numero di studenti che hanno compilato il questionario	180
--	-----

Bibliografia

- Abravanel R., *Aristocrazia 2.0. Una nuova élite per salvare l'Italia*, Solferino Libri, Milano 2021
- Abravanel R., *Meritocrazia. Quattro proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto*, Garzanti, Milano 2011
- Alessandrini G. (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2018; in particolare ibid., G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, pp. 49-89
- Alessandrini G., *Il problema del merito tra pedagogia, economia e politica*, in «Nuova Secondaria», n. 6,a. XXX, 2003, p. 3
- Allen A., *Michael Young's The Rise of the Meritocracy: A Philosophical Critique*, in «British Journal of Educational Studies», 59(4), pp. 367-382
- Allen K. Bull A., *Following Policy: A Network Ethnography of the UK Character Education Policy Community*, in «Sociological Research Online», 25(3), 2020, pp. 444-462
- Allensworth E.M., Clark K., *High school GPAs and ACT scores as predictors of college completion: Examining assumptions about consistency across high schools*, in «Educational Researcher», 49(3), 2020, pp. 198-211
- Ambar N., Van der Weide Roy, Cojocar A., et al., *Fair Progress? Economic Mobility across Generations Around the World*, World Bank, Washington 2018
- Apple M. W., *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality*, Routledge, New York 2021
- Apple M., Apple M. W., *Ideology and curriculum*, Routledge, UK 2004
- Archer J., *The Resilience of Myth: The Politics of the American Dream*, in «Traditional Dwellings and Settlements Review», 25(2), 2014, pp. 7-21
- Arcidiacono P., Kinsler J., Ransom T., *Legacy and athlete preferences at Harvard*, in «Journal of Labor Economics», 40(1), 2022, pp. 133-156
- Arendt H., *La crisi della scuola*, in *Tra passato e futuro*, (ed. orig. *Beteewen, Past and Future: Six Exsecises in Political Thought*, 1954), Garzanti, Milano 2011
- Argentin G., Triventi M., *Social Inequality, Higher Education and Labour Market in a Period of Institutional Reforms: Italy, 1992-2007*, in «Higher Education», 61, 2011, pp. 309-323
- Aristotele, *Le tre Etiche*, a cura di Arianna Fermani, Bompiani Il pensiero occidentale, Milano 2008
- Aristotele, *Politica* (IV sec. a.C.), Laterza, Bari, IX ed., 2007
- Arrow K.J., *Higher education as a filter*, in «Journal of Public Economics», 2(3), 1973, pp. 193-216
- Au W., *High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis*, in «Educational Researcher», 36(5), 2007, pp. 258-267
- Autin F., Batruch A., Butera F., *The function of selection of assessment leads evaluators to artificially create the social class achievement gap*, in «Journal of Educational Psychology», 111(4), 2019, pp. 717-735
- Baker D., *The schooled society: The educational transformation of global culture (1st ed.)*, Stanford University Press, Redwood City, California 2014
- Baker R., Klasik D., Reardon S. F., *Race and stratification in college enrollment over time*, in «AERA Open», 4(1), 2018

- Baldacci M., *Assessment and pedagogy. A semiological paradigm*, in «Pedagogia oggi», 21(1), 2023, pp. 17-25
- Baldacci M., *L'istruzione e l'ingannevole seduzione del merito*, in «MicroMega+», n. 11, 2022
- Ball S. J., *The Education Debate*, Policy Press, Bristol 2021
- Ballarino G., Schadee H., *Allocation and Distribution: A Discussion of the Educational Transition Model, with Reference to the Italian Case*, in «Research in Social Stratification and Mobility», 28, 1, 2010, pp. 45-58
- Barbacci I., *Prima del merito... Questioni di metodo*, in «Scuola e formazione», 2, 2016, pp. 13-16
- Barbera F., *Persona e merito: per una critica della ragione meritocratica*, in «Persona. Periodico internazionale di studi e dibattito», n. 1, a. IX, 2016, Artetetra edizioni, p. 66
- Barg K., *The influence of students' social background and parental involvement on teachers' school track choices: Reasons and consequences*, in «European Sociological Review», 29(3), 2013, pp. 565-579;
- Barone C., *Le trappole della meritocrazia*, Il Mulino, Milano 2019
- Barone C., Luijkx R., Schizzerotto A., *Elogio dei grandi numeri: il lento declino delle disuguaglianze nelle opportunità di istruzione in Italia*, in «Polis», 24(1), 2010, pp. 5-34
- Barone C., Ruggera L., *Educational Equalization Stalled? Trends in Inequality of Educational Opportunity Between 1930 and 1980 Across 26 European Nations*, in «European Societies», 12(2), 2016, pp. 123-158
- Barone C., *Towards an Education-based Meritocracy?*, in «ISA eSymposium for Sociology», 9(1), 2019, pp. 1-13
- Barrotta P., *I demeriti del merito. Una critica liberale della meritocrazia*, Soveria Mannelli, Catanzaro 1999
- Batruch A., Autin F., Bataillard F., Butera F., *School selection and the social class divide: How tracking contributes to the reproduction of inequalities*, in «Personality and Social Psychology Bulletin», 45(3), 2019, pp. 477-490
- Batruch A., et al., *Belief in School Meritocracy and the Legitimization of Social and Income Inequality*, in «Social Psychological & Personality Science», 14 (5), 2023, pp. 621-635
- Bauman Z., *Tutti schiavi del fitness: la compassione dov'è?*, in «Vita e pensiero», n. 3, maggio-giugno 2004, p. 40.
- Beauvois J.-L., Dubois N., *The norm of internality in the explanation of psychological events*, in «European Journal of Social Psychology», 18(4), 1988, pp. 299-316
- Beauvois J.-L., *Judgment norms, social utility, and individualism*, in N. Dubois (a cura di), *A sociocognitive approach to social norms*, Routledge, Londra 2003
- Becker G., *Il capitale umano*, Editori La Terza, Roma 2008, trad. di M. Staiano
- Belardelli G., *Quand'è che il merito, nell'insegnamento e nello studio, è diventato un tabù*, Il Foglio, 8 novembre 2022
- Benadusi L., Giancola O., *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, FrancoAngeli, Milano 2020
- Benadusi L., *La giustizia sociale*, in «Scuola democratica» Fascicolo speciale, Il Mulino, maggio 2021.
- Benetton M., *Ragazzi dotati e scuola democratica: il risvolto etico-pedagogico del talento*, in «Studium Educationis», 1, 2017, pp. 65-88

Bibliografia

- Bernardi F., Ballarino G. (Eds.), *Education, Occupation and Social Origin: A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities*, Edward Elgar Publishing, London 2016
- Berner A.R., *Non scuola ma scuole. Educazione pubblica e pluralismo in America*, introduzione e traduzione di Francesco Magni, Edizioni Studium, Roma 2018.
- Bernstein B., *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language (Vol. 1)*, Routledge & Kegan Paul, Londra 1971
- Bertagna G., «Magisterialità pedagogica», *abilitazione all'insegnamento e sviluppo della professionalità docente. Il passato, il presente, un futuro*, in *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*, (a cura di Giuseppe Bertagna, Francesco Magni), Edizioni Studium, Roma 2022
- Bertagna G., *Dal punto di vista della pedagogia: ha ancora senso parlare di meritocrazia?*, in S. Soresi (Ed.), *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*, Studium, Roma 2021
- Bertagna G., *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà. Una sfida che aspetta di essere raccolta*, in «Nuova secondaria», n. 9, maggio 2020, a. XXXVII, pp. 3-8
- Bertagna G., *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018
- Bertagna G., *Formazione iniziale e reclutamento dei docenti: nuove basi per una ripartenza*, in «Nuova Secondaria», 1(2020), 2020, pp. 2-7
- Bertagna G., *Ha ancor senso "insegnare ed imparare un mestiere?"*, in G. Bertagna, S. Soresi (a cura di), *L'orientamento non è più quello di una volta*, Edizioni Studium, Roma 2021
- Bertagna G., *Individualizzazione e personalizzazione: tra fondamenti ed equivoci*, in M. Baldacci, M. Corsi, *Un'opportunità per la scuola: il pluralismo e l'autonomia della pedagogia*, Tecnodid, Milano 2009
- Bertagna G., *L'autonomia incompiuta*, in «Nuova Secondaria», vol. 30, n. 12, 2020, pp. 12-33
- Bertagna G., *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma 2020
- Bertagna G., Magni F., *School choice and educational pluralism*, in «Oxford Research Encyclopedia of Education», 2020, pp. 1-15
- Bertagna G., *Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*, Edizioni Studium, Roma 2023
- Bertagna G., Olivieri S., *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea: Problemi e Prospettive*. Edizioni Studium, Roma 2017
- Bertagna G., *Valutare tutti. Valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La scuola, Brescia 2004
- Berti E., *Aristotele nel Novecento*, Morcelliana, Brescia 2008
- Bestor A., *Educational Wastelands: The Retreat from Learning in Our Public Schools [1953]*, University of Illinois Press, Urbana (US) 1953. Il testo è stato riedito nel 1982.
- Bethäuser B.A., Kaiser C., Trinh N. A., *Regional Variation in Inequality of Educational Opportunity across Europe*, in «Socius», 7, 2021
- Bettinger E. P., Evans B. J., Pope D. G., *Improving college performance and retention the easy way: Unpacking the ACT exam*, in «American Economic Journal: Economic Policy», 5(2), 2013, pp. 26-52
- Bichi R., *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci editore, Roma 2007

- Biesta G. J., *Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education*, in «Studies in philosophy and education», 29, 2010, pp. 491-503.
- Biesta G. J.J., *Educational Research: An Unorthodox Introduction*, in «Educational Philosophy and Theory», 52(8), 2020, pp. 813-816
- Bills D. B., *The problem of meritocracy: the belief in achievement, credentials and justice*, in «Research handbook on the sociology of education», 2019, Edward Elgar Publishing, pp. 88-105
- Binder A.J., Abel A. R., *Symbolically maintained inequality: How Harvard and Stanford students construct boundaries among elite universities*, in «Sociology of Education», 92(1), 2019, pp. 41-58
- Blaufarb R., *The French Army 1750–1820: Careers, Talent, Merit*, Manchester University Press, Manchester 2002
- Blumenstyk G., *American higher education in crisis? What everyone needs to know*, Oxford University Press, New York 2015
- Bobbio N., *Uguaglianza e libertà*, Einaudi, Torino 1995
- Boeri T., Perotti R., *Come coltivare il merito*, La Repubblica, 18 novembre 2022
- Boffo V., *Per una rinnovata visione dell'altro: empatia e apprendimento*, in «Epale Journal», 6, 2019, pp. 43-48.
- Bonal X., Verger A., *Inequalities, Education and the COVID-19 Pandemic: A Force Field Analysis*, in «International Journal of Educational Research», 109, 2021
- Bourdieu P., Passeron J., *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage, Beverly Hills, Calif. 1990.
- Bourdieu P., Passeron J.C., *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Guaraldi Editore s.a.s., Rimini 1972, Traduzione di Giampiero Maghini
- Boylan M., *A Just Society*, Rowan & Littlefield, Lanham, MD 2004
- Bradford G., *Achievement*, in H. LaFollette (Ed.), *International Encyclopedia of Ethics*, Wiley, New Jersey 2018
- Bradford G., *Knowledge, achievement, and Manifestation*, in «Erkenntnis», 80, 2015, pp. 104-105
- Breen R., Luijckx R., Müller W., et al., *Non Persistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries*, in «American Journal of Sociology», 114, 2009, pp. 1475-1521
- Brigati R., *Il giusto a chi va. Filosofia del merito e della meritocrazia*, Il Mulino, Bologna 2015
- Briggs A., *Michael Young: Social Entrepreneur*, Palgrave, Basingstoke 2001
- Brigham C.C., *A study of American intelligence*, Princeton University Press, London 1922
- Brookhart S.M., *A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement*, in «Applied measurement in education», 10(2), 1997, pp. 161-180
- Brown P., Tannock S., *Education, meritocracy and the global war for talent*, in «Journal of Education Policy», 24(4), 2009, pp. 377-392.
- Brown W., *In the Ruins of Neoliberalism: The Rise of Antidemocratic Politics in the West*, Columbia University Press, New York 2020
- Butler L., *Michael Young, the Institute of Community Studies, and the politics of kinship*, in «Twentieth Century British History», vol. 26, no. 2, 2015, pp. 203-224
- Cabral A. (a cura di L. Apa), *Per una rivoluzione africana. Il ruolo della cultura nella lotta per l'indipendenza*, Ombre Corte, Verona 2019

Bibliografia

- Cafagna L., *Cavour*, Il Mulino, Bologna 1999
- Calamandrei P., *Discorso pronunciato al III Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale (ADSN)*, Roma, 11, 1950
- Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Gius. Laterza & Figli Spa, Roma 2014
- Capobianco R., *Educare al merito per promuovere l'etica della responsabilità nella scuola delle competenze*, in «Studi sulla Formazione», 2022 (25), pp. 103-119
- Capobianco R., *La scelta della scuola secondaria di secondo grado e la "tirannia" del merito: la necessità di educare alla cultura della meritorietà*, in «Nuova Secondaria Ricerca» Anno XLI, 2023, p. 231
- Cardano M., *La ricerca qualitativa*, Il mulino, Bologna 2011
- Carnevale A. P., Schmidt P., Strohl J., *The Merit Myth: How Our Colleges Favor the Rich and Divide America*, The New Press, New York 2020
- Carson J., *The Measure of Merit*, in *Paper Knowledge. Toward a Media History of Documents*, Princeton University Press, New Jersey 2007
- Caselli P., *Per una "meritocrazia inclusiva", oltre le disuguaglianze sociali: il ruolo-chiave dell'educazione prescolare*, in «Studi sulla Formazione», n. 1/ 2022, pp. 121 ss
- Castellana G., Corsini C., *Valutazione formativa vs accountability: l'impiego del Valore Aggiunto nella Ricerca-Formazione*, in «Lifelong Lifewide Learning», 14(31), 2018, pp. 56-78
- Centrone B., *La seconda polis. Introduzione alle Leggi di Platone*, Carocci editore, Roma 2021
- Chapman M. D., *The Journal of Ecclesiastical History*, in «The Journal of Ecclesiastical History», 58(3), 2007, p. 594
- Chi-Fai L., *Is There a Relationship between High IQ Scores and Positive Life Outcomes? A Critical Review*, in «Psychology», vol. 8, 4 (2017), p. 627
- Chmielewski A. K., *The global increase in the socioeconomic achievement gap, 1964 to 2015*, in «American Sociological Review», 84(3), 2019, pp. 517-544
- Cinque M., *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*, Angeli, Milano 2013
- Civil D., Himsworth J.J., *Introduction: Meritocracy in Perspective. The Rise of the Meritocracy 60 Years On*, in «The Political Quarterly», Vol. 91, Issue2, April-June 2020, pp. 373-378
- Clavero García S.R., *The Idea of Merit: Delineation and Challenges*, in «Philosophia», 51, 2023, pp. 1175-1191
- Clavero S.R., *Overqualification as misrecognition*, in «Humanities and Social Sciences Communications», 8 (102), 2021, pp. 1-8
- Codono L., Galli G., *Crescita economica e meritocrazia. Perché l'Italia spreca i suoi talenti e non cresce*, Il Mulino, Bologna 2022
- Coggi C., Ricchiardi P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma 2005
- Coleman J.S. et al., *The Equality of Educational Opportunity Study*, U.S. Department of health, education & welfare, Office of Education, National Center for Educational Statistics, report number OE-38001, Washington D.C. (US) 1966
- Coleman J.S., *Social capital in the creation of human capital*, in «American Journal of Sociology», 94, 1988, pp. 95-120
- Colicchi E., *I valori in educazione e in pedagogia*, Carocci, Roma 2021
- Collie R.J., Martin A.J., Flesken A. , et al, *Personal agency among students from low socio-economic backgrounds: An examination of student profiles, perceived teaching support, and achievement*, in «Soc Psychol Educ», 2023, pp. 1-32

- Collins R., *The end of middle-class work: no more escapes*, in *Does Capitalism Have a Future?*, a cura di I. Wallerstein, R. Collins, M. Michael, et. Al., Oxford University Press, Oxford 2013, pp. 37-69
- Comenio G.A., *Didattica Magna* [1632], XXI, tr. it. *La grande didattica*, Edizioni Remo Sandron, Milano-Palermo 1911
- Conant J.B., *Education for a Classless Society. The Jeffersonian Tradition*, in «The Atlantic Monthly Company», 165, 5 (1940), pp. 593-604
- Conte M., *Povert  educativa, valutazione e merito: quale pedagogia?*, in «Nuova Secondaria Ricerca», Anno XLI, 2024, p. 161
- Corbisiero F., *Anche oggi serve un'alleanza riformista tra merito e bisogno. Parla l'ex ministro Martelli*, Il Foglio, 28 ottobre 2022
- Corsini C., *La valutazione che educa: Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, FrancoAngeli, Milano 2023
- Crawford C., Gregg P., Macmillan L., et. al., *Higher Education, Career Opportunities, and Intergenerational Inequality*, in «Oxford Review of Economic Policy», 32(4), 2016, pp. 553-75
- Crepet P., *Perch  a scuola il merito conta*, La Stampa, 26 novembre 2022
- Crocco C. P., *Meritocrazia*, Rubettino Editore, Soveria Mannelli, Catanzaro 2007
- D'Avenia A., *Venire al mondo*, Corriere della Sera, 21 novembre 2022
- Da Empoli G., *La guerra del talento. Meritocrazia e mobilit  nella nuova economia*, Marsilio, Venezia 2000
- Dale J., Hyslop-Margison E.J., *Paulo Freire: Teaching for Freedom and Transformation. The Philosophical Influences on the Work of Paulo Freire*, Springer, London 2016
- Damiano E., *L'insegnante etico saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi 2007
- Daniels N., *Merit and meritocracy. Justice and Justification*, Cambridge University press, Cambridge 1978
- Darder A., *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*, Taylor & Francis, UK 2017
- Darnon C., Wiederkehr V., Dompnier B., et al., *Where there is a will, there is a way: Belief in School Meritocracy and the Social-Class Achievement Gap*, in «British Journal of Social Psychology», 57(1), 2018, pp. 250-262
- De Capitani F., *Il «De Libero Arbitrio» di S. Agostino. Studio introduttivo, testo, traduzione e commento*, Vita e Pensiero, Milano 1987
- De Giorgi F., *Storia della pedagogia*, Schol , Milano 2021
- De Haan M., *Birth Order, Family Size and Educational Attainment*, in «Economics of Education Review», 29(4), 2012, 576-588
- Decreto legislativo 262/07, dal Decreto ministeriale 8 settembre 2011 e dal Decreto ministeriale 182/15.
- Dell'Acqua C., *Il vero merito della scuola*, Corriere della Sera, 13 novembre 2022
- Dell'Era T., *Tra educazione nazionale e pubblica istruzione: le politiche ministeriali dell'istruzione pubblica dal 1943 al 1948*, in «Ventunesimo Secolo», 2(4), 2003, pp. 145-178
- Deneault A., *La mediocrazia*, I colibr , Vicenza 2017
- Dewey J., *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, Macmillan, New York 1930

Bibliografia

- Dewey J., *Democracy in education*, in «The elementary school teacher», Vol. 4, No. 4, Dec., 1903, p. 191
- Dewey J., *Interest and Effort in Education*, Southern Illinois University Press, Illinois 1913
- Dewey J., *John Dewey on education: Selected writings*, University of Chicago Press, Chicago 1974
- Dompnier B., Pansu P., Bressoux P., *An integrative model of scholastic judgments: Pupils' characteristics, class context, halo effect and internal attributions*, in «European Journal of Psychology of Education», 21, 2006, pp. 119-133
- Downes P., *Access to Education in Europe*, Springer, Berlin 2014
- Downey D.B., *How Schools Really Matter. Why Our Assumption About Schools and Inequality is Mostly Wrong*, University of Chicago Press, Chicago, 2020
- Duru-Bellat M., Tenret E., *Who's for Meritocracy? Individual and Contextual Variations in the Faith*, in «Comparative Education Review», 56(2), 2012, pp. 223-247
- Dustmann C., *Parental background, secondary school track choice, and wages*, in «Oxford Economic Papers», 56, 2004, pp. 209-230
- Easterbrook M.J., Kuppens T., Manstead A.S., *The education effect: Higher educational qualifications are robustly associated with beneficial personal and socio-political outcomes*, in «Social Indicators Research», 126(3), 2016, pp. 1261-1298
- Eccles J.S., Wigfield A., *Motivational beliefs, values, and goals*, in «Annual review of psychology», 53(1), 2002, pp. 109-132
- Ellerani P., Zanchin M., *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare. Per una pedagogia della valutazione*, Erickson, Trento 2013
- Elman B. A., *Civil Examinations and Meritocracy in Late Imperial China*, Harvard University Press Cambridge, MA 2013
- Elmgren H., *Recognition and the ideology of merit*, in «Studies in Social & Political Thought», 25, 2015, pp. 152-173
- Eurostat, *Number of tertiary education students by sex and level of education, 2020 (1 000) ET2022*
- Fabbri L., Bracci F., Romano A., *Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 13, 21 (2021), pp. 68-88
- Fan X., Chen M., *Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis*, in «Educational Psychology Review» 13, 2001, pp. 1-22
- Farina R., *Evviva il merito. Lo dice pure un quadro*, Libero, 4 dicembre 2022
- Feinberg J., *Doing and deserving: essays in the theory of responsibility*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey 1970
- Ferrari M., Maranesi A. (eds.), *Dizionario del merito nei processi educativi*, Scholè, Brescia 2023
- Ferrari M., Morandi M., *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*, ELS La Scuola-Editrice Morcelliana, Brescia 2018
- Fiorucci M., Vaccarelli A., *Pedagogia, politica, sguardi interculturali nell'opera di Paulo Freire, a cento anni dalla nascita*, in M. Fiorucci, A. Vaccarelli (a cura di), *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, 2022
- Fornari G., *Al prete ignoto: l'ecclesiologia implicita di don Lorenzo Milani* (Vol. 310), Edizioni Studium, Roma 2023

- Frank R.H., *Success and luck: good Fortune and the myth of Meritocracy*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey 2016
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, EGA-Edizioni Gruppo Abele, Torino 2018
- Freire P., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* [1996], trad. it. di EGA Editore, Torino 2004
- Freire P., *Pedagogy of indignation*, Routledge, London 2015
- Freire P., *Pedagogia della Speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*, EGA-Edizioni Gruppo Abele, Torino 2014
- Gallardo-Gallardo E., Dries N., González-Cruz T.F., *What is the meaning of 'talent' in the world of work?*, in «Human Resource Management Review», 2013, 23(4), pp. 290-300
- Galston W.A., *Justice and the human good*, University of Chicago Press, Chicago 1980
- Ganzeboom H., Treiman D. J., Ultee W., *Comparative Intergenerational Stratification Research: Three Generations and Beyond*, in «Annual Review of Sociology», 17, 1991, pp. 277-302
- Gardner H. E., *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Basic books, New York 2011
- Garrison J., *John Dewey's philosophy of education: An introduction and recontextualization for our times*, Palgrave Macmillan, London 2012
- Gattico E., Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Mondadori, Milano 1998
- Gattullo M. (Ed.), *Documenti sulla scuola. Volume 1*, Cooperativa libraria universitaria, Bologna 1972
- Gattullo M., Genovese A., Giovannini M.L., et. al., *Dal sensattotto alla scuola. Giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*, Il Mulino, Bologna, 1981
- Gavosto A., *Merito, partiamo dai docenti*, La Repubblica, 6 novembre 2022
- Geven S., Wiborg Ø. N., Fish R. E., van de Werfhorst H. G., *How teachers form educational expectations for students: A comparative factorial survey experiment in three institutional contexts*, in «Social Science Research», 100, 2021
- Gianturco G., *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, Guerini scientifica, Milano 2005
- Giesinger J., *Against Selection: Educational Justice and the Ascription of Talent*, in «Educational Philosophy and Theory», vol. 53, n. 8, 2021, pp. 789-798
- Giles Jr D.E., Eyler J., *The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning*, in «Michigan Journal of Community Service Learning», 1(1), 1994, p. 7
- Gintis H., Bowles S., *Contradiction and reproduction in educational theory*, in «Bowles and Gintis revisited», Routledge 2012, pp. 16-32
- Gioia M., *Del merito e delle ricompense*, (a cura di) Francesca Dal Degan, Alfonso Giuliani, Letizia Pagliai, introduzione di Luigino Bruni, Vita e Pensieri, Milano 2022
- Giovannini M.L., *L'insegnamento: concezione educativa e pratica didattica*, in M. Gattullo, A. Genovese, M.L. Giovannini, et. Al., *Dal sessantotto alla scuola. Giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*, Il Mulino, Bologna 1981
- Giroux H. A., *On Critical Pedagogy*, Bloomsbury Academic, New York 2020
- Giroux H.A., *Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy*, in «Policy Futures in Education», 8(6), 2010, pp. 715-721
- Giunti A., *La scuola come centro di ricerca* [1973; 1977], La Scuola, Brescia 2012

Bibliografia

- Giuntoli F., *Il Merito e l'Uguaglianza. Materiali e Studi di Filosofia dell'Educazione*, Gruppo Albatros Il Filo, Roma 2020
- Gladwell M., *Fuoriclasse. Storia naturale del successo*, Mondadori, Milano 2010
- Global Database on Intergenerational Mobility, *Global Database on Intergenerational Mobility*, Development Research Group, World Bank, 2018
- Goldstein D., Patel J.K., *Need Extra Time on Tests? It Helps to Have Cash*, The New York Times, 30 luglio 2019
- Goldthorpe J. H., *Problems of Meritocracy*, in «Can Education be Equalized?», a cura di R. Erikson, J. O. Jonsson, Westview Press, Boulder, CO 1996
- Gordon M., English A. R., *John Dewey's Democracy and Education in an era of globalization*, in «Educational Philosophy and Theory», vol. 48, no. 10, 2016, pp. 977-980
- Hadjar A., Becker R., *Education Systems and Meritocracy: Social Origin, Educational and Status Attainment*, in «Education Systems and Inequalities», Policy Press, London 2016, pp. 231-258
- Hattie J., Timperley H., *The power of feedback*, in «Review of educational research», 77(1), 2007, pp. 81-112
- Hauhart R. C., *American Sociology's Investigations of the American Dream: Retrospect and Prospect*, in «The American Sociologist», 46(1), 2015, pp. 65-98
- Hauser R. M., Warren J. R., Huang M. H., et. al., *Occupational status, education, and social mobility in the meritocracy*, in «Meritocracy and economic inequality», 5(13), 2000, pp. 179-229
- Hayek F. A., *The Constitution of Liberty*, University of Chicago Press, Chicago 1960
- Heidegger M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 2005 (ed. or. 1927)
- Hennessy P., *Whitehall*, Pimlico, London 1989
- Hickman L. A., Neubert S., Reich K., *John Dewey Between Pragmatism and Constructivism*, vol. 47, Fordham University Press, New York 2009
- Hobbes T., *De cive. Elementi filosofici sul cittadino* (1646), Ed. Riuniti, Roma 1979
- Hobbes T., *Leviatano o la materia, la forma e il potere di uno stato ecclesiastico e civile* (1651), trad. it. a cura di A. Pacchi, collaborazione di A. Lupoli, Laterza, Bari 1989, I, cap. XI, pp. 78-79
- Hochschild J., Scovronick N., *The American Dream and the Public Schools*, 1st ed. Oxford: Oxford University Press, Oxford 2003
- Hopkins N., *Dewey, 'Democracy and Education,' and the school curriculum*, in «Education» 3-13, vol. 46, no. 4, 2018, pp. 433-440
- Hunter M., *Inviting School Success*, in «Journal of invitational theory and practice», Vol. 13, 2022, pp. 8-15
- Hurka T., *Desert: Individualistic and Holistic*, in S. Olsaretti (Ed.), *Desert and Justice*, Oxford University Press, Oxford 2003
- Husen T., *Provenienza Sociale e Carriera Scolastica*, Loescher, Torino 1972
- Husén T., *Talent, equality and meritocracy: availability and utilization of talent*, The Hague, Martinus Nijhoff 1974, trad. it., a cura di L. Pagnoncelli, *Talento, eguaglianza e meritocrazia: disponibilità e utilizzazione del talento*, La Nuova Italia, Firenze 1977
- Istat, *Titolo di studio dei 20-24 enni del 2011 (i 30-34 enni di oggi). Confronto fra i 20 enni del 2011 e i 20 enni del 2020*
- J.Ball S., *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*, Routledge, UK 2003

- Jackson M. (Ed.), *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*, Stanford University Press, Stanford, CA 2013
- Jackson M., Jonsson J. O., *Why does Inequality of Educational Opportunity Vary across Countries*, in «Determined to Succeed», 2013, pp. 306-337
- Jefferson T., *Thomas Jefferson to John Adams*, 28 October 1813, in «National Archives, Founders Online»
- Jensen A.R., *How much can we boost I and Scholastic Achievement?*, in «Harvard Educational Review» (XXXIX), 1 (1969), pp. 1-123, raccolto successivamente nel volume Id., *Genetics and Education*, Methuen, London 1972
- Jensen A.R., *The G Factor: The Science of Mental Ability*, Praeger/Greenwood, Westport, CT 1998
- Johnson D.W., Johnson R.T., *Cooperation and competition: Theory and research*, Interaction Book Company, Minnesota 1989
- Jonas H., *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 1993
- Kant I., *Fondazione della metafisica dei costumi* [1785], tr. it. di R. Assunto, Laterza, Bari 1985
- Kant I., *Metafisica dei costumi* [1797], trad. it. a cura di N. Merker, Laterza, Bari 1973
- Kekes J., *Against Liberalism*, Cornell University Press, NY 1997
- Keller S., *Welfare and the Achievement of Goals*, in «Philosophical Studies», 121(1), 2004, pp. 27-41
- Kerschensteiner G., *Il concetto di scuola di lavoro*, Avvertenza alla prima edizione, R. Bemporad & F.o, Firenze 1935
- Knight F.H., *The ethics of competition*, in «The Quarterly Journal of Economics», 37(4), 1923, pp. 598-600
- Kristjánsson K., *Justice, Desert, and Virtue Revisited*, in «Social Theory and Practice», 29, no. 1, January 2003, p. 41
- L. Canetti, *Cristianizzazione e culture fra tarda antichità e alto medioevo*, in «Quaderni di storia religiosa medievale», 22(2), 2019, pp. 237-265
- Ladson-Billings G., *From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in US schools*, in «Educational researcher», 35(7), 2006, pp. 3-12
- Lancisi M., *Don Milani*, Edizioni Piemme, Segrate 2013
- Latempa R., *Progettati per le disuguaglianze: miti e fallimenti dei test di valutazione standardizzata*, in «Indiscipline. Rivista di scienze sociali», n.7, anno IV, 1.2024, pp. 77-81
- Laval C., Vergne F., *Educazione democratica. La rivoluzione dell'istruzione che verrà*, Novalogos, Parigi, 2021
- Leibniz G.W., *Monadologia* [1714], trad. it. e cura di E. Codignola, La Nuova Italia, Firenze 1970
- Lemann N., *The Big Test: The Secret History of the American Meritocracy*, Farrar, Straus and Giroux, New York (US) 1999.
- Leonardi L., *Disuguaglianze, redistribuzione ed equità nel modello sociale europeo*, in «Quaderni di Sociologia» [Online], 59, 2012
- Lindberg C., *The European Reformations*, Blackwell, Oxford 2014
- Liotta E., *Disuguaglianza di classe e mito del merito: implicazioni critiche dell'agenzia scolastica*, in «PAMPAEDIA-BOLLETTINO As. Pe. I», no. 195, 2023, pp. 66-75
- Littler J., *Against meritocracy: culture, power and myths of mobility*, Routledge, New York 2018
- Low E. L., *Education in a democratic and meritocratic society: Moving beyond thriving to flourishing*, in «Education Policy Analysis Archives», vol. 31, 2023

Bibliografia

- Lucas S.R., *Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects*, in «American Journal of Sociology», 106, 6, 2001, pp. 1642-90
- Magni F., *Il merito tra meritocrazia e meritorietà. Una rilettura pedagogica*, in «Nuova Secondaria», XXXIX, n.1, settembre, 2021, pp. 106-120
- Magni F., *La libertà di espressione nelle università tra USA ed Europa. Una prospettiva pedagogica*, Studium, Roma 2022
- Mannucci C., *Prefazione a Young M., L'avvento della meritocrazia. 1870-2033*, Edizioni di Comunità, Milano 1962
- Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. Vol. 1: I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 1998
- Marcuccio M., *Le concezioni degli insegnanti del primo ciclo d'istruzione sul merito degli studenti: uno studio esplorativo*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», vol. 9, n. XVII, pp. 169-182
- Margiotta U., *La formazione dei talenti come nuova frontiera*, in «Formazione & Insegnamento» XVI, 2, 2018, p. 10
- Marius R., *Martin Luther: The Christian Between God and Death*, Belknap Press, Cambridge 2000
- Mariuzzo A., *L'epidemia cambia l'ammissione alle università americane*, in «Il Mulino», 5 giugno 2020
- Markovits D., *The meritocracy trap: how America's foundational myth feeds inequality, dismantles the Middle Class, and devours the Elite*, Penguin, London 2019
- Marzano M., *Chi riconosce il vero merito*, La Repubblica, 4 novembre 2022
- Mayo P., *Critical approaches to education in the work of Lorenzo Milani and Paulo Freire*, in «Studies in Philosophy and Education», 26, 2007, pp. 525-544
- Mayo P., *I contributi di don Lorenzo Milani e Paulo Freire per una pedagogia critica*, in R. Sani, D. Simeone (Eds.), *Don Lorenzo Milani e la scuola della parola: analisi storica e prospettive pedagogiche*, EUM, Macerata 2011
- McCabe D.L., Trevino L.K., *Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation*, in «Research in Higher Education», 38(3), 1997, pp. 379-396
- McCombs B.L., Pope J.E., *Come Motivare gli Alunni Difficili. Strategie cognitive e relazionali*, Erickson, Roma 2013
- McLaren P., *Paulo Freire's pedagogy of possibility*, in *Freireian Pedagogy, Praxis, and Possibilities*, Routledge, London 2004
- McNamee S. J., Jr. Miller R.K., *The Meritocracy myth* (2nd ed.), Rowman & Littlefield Publishers, Lanham 2009
- Meraviglia C., Buis M., *Class, Status, and Education: The Influence of Parental Resources on IEO in Europe, 1893-1987*, in «International Review of Social Research», 5(1), 2015, pp. 35-60
- Meuret D., *Rawls, l'educazione e l'uguaglianza delle opportunità*, in «Scuola Democratica», 2000, 23 (3), pp.31-34
- Meyers M.C., van Woerkom M., Dries N., *Talent - innate or acquired? Theoretical considerations and their implications for talent management*, in «Human Resource Management Review», 2013, 23(4), p. 313
- Michellini M. C., *La Scuola del Merito*, in «Pedagogia più didattica», vol. 9, no. 1, 2023, pp. 65-78

- Mijs J.J.B., *The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education*, in «Social Justice Research», 29, 2016, pp. 14-34
- Milani L., *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1997
- Miller D., *Principles of Social Justice*, Harvard University Press Cambridge, MA 1999
- Milne H., *Desert, Effort and Equality*, in «Journal of Applied Philosophy», 3(2), 1986, pp. 235-243
- Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Iscrizioni all'anno scolastico 2022/2023, i primi dati: crescono i Tecnici e i Professionali. Il 56,6% degli studenti sceglie i Licei*
- Montessori M., *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1962
- Morse J.M., Cheek J., *Making Room for Qualitatively-Driven Mixed-Method Research*, in «Qualitative Health Research», vol. 24 (1), 2014, pp. 3-5
- Mortari L., Ghirotto L. (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019
- Mulligan T., *Justice and the meritocratic state*, Routledge, Londra 2018
- Nichols S. L., Berliner D. C., *Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools*, Harvard Education Press, Cambridge 2007
- Nieli R., *Merit vs. Equality: Careers Open to the Talents*, in «Academic Questions», 32(4), 2019, pp. 497-507
- Noh J. Y., D'Esterre A., Killen M., *Effort or Outcome? Children's Meritorious Decisions*, in «Journal of Experimental Child Psychology», 178, 2019, pp. 1-14
- Nozick M., *Anarchia, Stato e Utopia* (ed. orig. Anarchy, State, and Utopia, 1974) trad.it, Le Monnier, Firenze 1981
- Nussbaum M.C., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna 2012
- O'Cadiz P., *Education and democracy: Paulo Freire, social movements, and educational reform in São Paulo*, Routledge, London 2018
- OCSE, *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OCSE Publishing, Parigi, 2021
- Olsaretti S. (Ed.), *Desert and Justice*, Oxford University Press, Oxford 2003
- Organisation for Economic Co-operation and Development. *Indicator A4: To what extent does parents' education influence participation in tertiary education?*, in «Education at a glance 2014: OECD indicators», 2014
- Panichella N., Ballarino G., *Origini familiari, scuola secondaria e accesso all'università dei diplomati italiani, 1995-2007*, in «Scuola Democratica» 2, 2014, pp. 365-392
- Pansu P., Dubois N., Dompnier B., *Internality-norm theory in educational contexts*, in «European Journal of Psychology of Education», 23, 2008, pp. 385-397
- Pappas G.F., *To be or to do. John Dewey and the great divide in ethics*, in «History of Philosophy Quarterly», Volume 14, Number 4, 1997
- Pareto V., *Manuale di economia politica con una introduzione alla scienza sociale*, S.E.L., Milano 1906
- Pareyson L., *Ontologia della libertà*, Einaudi, Torino 1995
- Paulson S., *Lutheran Theology*, T&T Clark, London 2011
- Pedone F., *Teorie Implicite sull'Intelligenza e Motivazione Intrinseca*, in «Scuola italiana moderna», 123(6), 2016, pp. 81-84
- Pellicciari G., Tinti G., *Tecniche di ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano 1983
- Pestalozzi J.H., *Scritti scelti, Abbozzo di memoriale sul legame fra istruzione professionale e educazione professionale*, orig. ted. 1790, a cura di E. Becchi, Utet, Torino 1970

Bibliografia

- Peters M.A., Jandrić P., *Dewey's Democracy and Education in the age of digital reason: The global, ecological and digital turns*, in «Open Review of Educational Research», vol. 4, no. 1, 2017, pp. 205-218
- Pfeffer F.T., *Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context*, in «European Sociological Review», 24(5), 2008, pp. 543-565
- Pianta R.C., Hamre B.K., Allen J.P., *Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions*, in «Handbook of research on student engagement», Springer, Boston 2012, pp. 365-386
- Pickett K., Wilkinson R., *L'equilibrio dell'anima: perché l'uguaglianza ci farebbe vivere meglio*, Feltrinelli Editore, Milano 2019, trad. ita. di G. Carlotti
- Pickett K., Wilkinson R., *The Inner Level: How More Equal Societies Reduce Stress, Restore Sanity and Improve Everyone's Well-being*, Penguin Books, London 2019
- Platone, *La repubblica* (390-360 a.C.), Bur-Rizzoli, Milano, IV ed., 2013
- Platone, *Repubblica*, 558c: trad. Vegetti
- Pojman L., *Merit: Why Do We Value It?*, in «Journal of Social Philosophy», 30(1), 1999, pp. 83-102, , pp. 85 e ss
- Pojman L., *Justice*. Upper Saddle River, NJ 2006
- Polansky R., *Aristotle's Nicomachean Ethics*, Cambridge University Press, Cambridge 2014
- Popham W. J., *The truth about testing: An educator's call to action*, ASCD, 2001
- Potestio A., *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Edizioni Studium, Roma 2020.
- Potestio A., *La prospettiva pedagogica nella riflessione di don Milani*, in «CQIIA Rivista», 43, 2024, pp. 46-60
- Powell F., Scanlon M., Leahy P., et al., *The psycho-politics of meritocracy: IQ+ effort= merit?*, in «The Making of a Left-Behind Class», Policy Press, Bristol, 2024, pp. 105-127
- Quay J., *Not 'democratic education' but 'democracy and education': Reconsidering Dewey's oft misunderstood introduction to the philosophy of education*, in «Educational Philosophy and Theory», vol. 48, no. 10, 2016, pp. 1013-1028
- Radnor H., Koshy V., Taylor A., *Gifts, talents and meritocracy*, in «Journal of Education Policy», 22(3), 2017, pp. 283-299
- Rawls J. (1985, trad. fr. 1988), *La teoria della giustizia come equità, una teoria politica e non metafisica*, in «Individu et Justice sociale», Paris, Seuil
- Rawls J., *Saggi. Dalla giustizia come equità al liberalismo politico*, S. Veca (a cura di), Edizioni di Comunità, Torino 2001
- Rawls J., *Una teoria della giustizia* (ed. orig. A Theory of Justice, 1971), trad. it., Milano, Feltrinelli, 1982
- Reardon S.F., *The widening academic achievement gap between the rich and the poor*, in D. B. Grusky, *Social stratification*, Routledge, London 2018
- Reay D., *The Perils and Pleasures of a 'Meritocracy: Inequality in Education and the Limitations of Social Mobility*, in «British Journal of Sociology of Education», 41(5), 2020, pp. 665-679
- Reay, D., *The working classes and higher education: Meritocratic fallacies of upward mobility in the United Kingdom*, in «European Journal of Education», 56(1), 2021, pp. 53-64
- Rees B.R., *Pelagius: life and letters*, The Boydell Press, Woodbridge 1988
- Reynolds J., Xian H., *Perceptions of meritocracy in the land of opportunity*, in «Research in Social Stratification and Mobility», 36, 2014, pp. 121-137
- Rickover H.G., *Education and Freedom*, Dutton, Boston (US) 1959

- Ricolfi L., *La rivoluzione del merito*, Rizzoli, Milano 2023
- Robb C.M., *Talent dispositionalism*, in «Synthese», 198, 2021, pp. 8085–8102
- Rosinger K. O., Sarita Ford K., Choi J., *The role of selective college admissions criteria in interrupting or reproducing racial and economic inequities*, in «The Journal of Higher Education», 92(1), 2021, pp. 31-55
- Rousseau J.J., *Emilio* [1762], trad. it. a cura di A. Potestio, Ed. Studium, Roma 2016
- Saboe M., Terrizzi S., *SAT optional policies: Do they influence graduate quality, selectivity or diversity?*, in «Economics Letters», 174, 2019, pp. 13-17
- Sahlberg P., Walker T. D., *In Teachers We Trust: The Finnish Way to World-Class Schools*, W. W. Norton & Company, New York 2021
- Salvadori I., *Approcci misti nella ricerca educativa: cosa sono? Da dove provengono? Dove sono diretti? Origini e prospettive future*, in «Formazione & Insegnamento», XVII (3), 2019, p. 197
- Salvadori M. L., *Democrazia. Storia di un'idea tra mito e realtà*, Donzelli, Roma 2015
- San Benedetto, *Regola di san Benedetto* [VI d.c.], XLVIII, tr. it. in *La regola di S. Benedetto e le regole dei Padri*, Fondazione Lorenzo Valla – Arnoldo Mondadori editore, Roma-Milano 1995
- Sandel M. J., *La tirannia del merito, Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Feltrinelli, Milano 2021, Trad. ita. di Corrado Del Bò ed Eleonora Marchiafava
- Sandel M., *Giustizia. Il nostro bene comune* (ed. orig. *Justice. What's the thing to do?* 2005) trd. It., Feltrinelli, Milano 2010
- Sandel M., *Il liberalismo e i limiti della giustizia* (ed. orig: *Liberalism and Limits of Justice*, 1982), trad. it., Feltrinelli, Milano 1994
- Sandel M.J., *The case against perfection: ethics in the age of genetic engineering*, Cambridge University Press, Cambridge 2007
- Sani R., Simeone D., *Don Lorenzo Milani e la scuola della parola: analisi storica e prospettive pedagogiche*, EUM, Macerata 2011
- Sant'Agostino, *De natura et gratia* – Liber I., 5. 5
- Santambrogio M., *Il complotto contro il merito*, Editori Laterza, Bari 2021
- Saraceno C., *La lotteria dello studio*, La Repubblica, 26 novembre 2022
- Scaglia E., *La scoperta della prima infanzia: per una storia della pedagogia 0-3, Vo. 2*, Studium, Brescia 2020
- Scaglia E., *La scuola di Barbiana come "approdo" di una paideia di lungo corso*, in «CQIIA Rivista», 43, 2024, pp. 46-60
- Scaglia E., *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo* (Vol. 238), Studium, Brescia 2021
- Scheffler I., *Philosophy and Education: Modern Readings*, Allyn and Bacon Boston, Boston 1966
- Schmidt H. C., Busch C., *Can the Goals of the Frankfurt School be Achieved by a Theory of Recognition?*, in «The Philosophy of Recognition: Historical and Contemporary Perspectives», a cura di H.-C. Schmidt am Busch & C. Zurn, Lexington Books, Lanham, Mayland 2010
- Schmidtz D., *"How to Deserve"*, in «Political Theory», 30, no. 6 2002, p. 777
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Edizioni Mondadori, Milano 2023
- Sen A., *La disuguaglianza. Un riesame critico*, Il Mulino, Bologna 1994
- Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 1999

Bibliografia

- Sen A., *Merit and justice*, in K. Arrow, S. Bowles, S. Durlauf (Eds.), *Meritocracy and economic inequality*, Princeton University Press, New Jersey 2000
- Sen A., *The Idea of Justice*, Harvard University Press, Harvard 2009, trad. Ita. A cura di L. Vanni, *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano 2011
- Sennett R., Cobb J., *The hidden injuries of class*, Cambridge University Press, Cambridge 1972
- Sher G., *Desert*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey 1987
- Slatter C. J., *Talent Development for the Talent Developers: Identifying and Devel-oping the Qualities of Effective Teachers of Gifted Students*, 2008
- Sobuwa S., McKenna S., *The Obstinate Notion That Higher Education is a Meritocracy*, in «Critical Studies in Teaching and Learning», 7(2), 2019, pp. 1-15
- Sorzio P., *La ricerca qualitativa in educazione*, Carocci, Roma 2005
- Spranger E., *La vita educa* [1930], trad. it., La Scuola, Brescia 1969
- Spring J.H., *Psychologists and the War: The Meaning of Intelligence in the Alpha and Beta Tests*, in «History of Education Quarterly», vol. 12 (1), 1972, pp. 3-15
- Spruyt B., *Talent, effort or social background? An empirical assessment of popular explanations for educational outcomes*, in «European Societies», 17(1), 2015, pp. 94-114
- Stefini S., *La governance meritocratica. Storie di talento e d'impresa sostenibile*, Guerini e Associati, Milano 2022
- Steiner D., *A Nation at Thought: Restoring Wisdom in America's Schools*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham 2023
- Superfine B.M., *Equality in Education Law and Policy, 1954-2010*, Cambridge University Press, New York (US) 2013
- Taylor F.W., *L'organizzazione scientifica del lavoro*, ETAS, Milano 1911
- Timmermans A. C., De Boer H., H. Amsing H., et al., *Track recommendation bias: Gender, migration background and SES bias over a 20-year period in the Dutch context*, in «British Educational Research Journal», 44(5), 2018, pp. 847-874
- Tognon G., *La democrazia del merito*, Salerno Editrice, Roma 2016
- Trinchero R., *I metodi della ricerca educativa*, Editori Laterza, Bari 2004
- Tripi M., *Povert  educativa come sfida culturale, politica e pedagogica: radici povere, servizi educativi invisibili e utopia sociale*, in «SIPED, Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire», Pensa MultiMedia, Lecce 2021, pp. 45-50
- Triventi M., *Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano*, in «Scuola democratica», (2), 2014, pp. 321-342
- Turner E.O., *Suddenly Diverse, How school districts manage race and inequality*, University of Chicago Press, Chicago 2020
- van de Werfhorst H.G., Mijls J.J.B., *Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective*, in «Annual Review of Sociology», 36, 2010, pp. 407-428
- van Noord J., Spruyt B., Kuppens T., Spears R., *Education-based status in comparative perspective: The legitimization of education as a basis for social stratification*, in «Social Forces», 2019, 98(2), pp. 649-676
- Villar J.R., McGrath A.E., *Spiritualit  cristiana*, ed. Claudiana («Strumenti», 11), Torino 2002. *Scripta Theologica*, 36(1), p. 434
- Visalberghi A. (Ed.), *Educazione e condizionamento sociale. La ricerca sulla scuola e la societ  italiana in trasformazione*, Laterza, Bari 1964

- Vittoria P., Alessandrini R., *Il merito non è per tutti. Paradossi di un modello ideologico della scuola di oggi*, in «Lifelong Lifewide Learning», vol. 21, no. 44, 2024, pp. 3-11
- Von Kriegstein H., *On Being Difficult: Towards an Account of the Nature of Difficulty*, in «Philosophical Studies», 2019, 176(1), pp. 45-64
- von Platz J., *The Principle of Merit and the capital-labour split*, in «Economics and Philosophy», 38(1), 2022, pp. 1-23
- Walton G. M., Spencer S. J., Erman S., *Affirmative Meritocracy*, in «Social Issues and Policy Review», 7(1), 2013, pp. 1-35
- Walzer M., *Sfere di giustizia* (ed. orig. *Sphere of Justice: A Defence Of Pluralism And Equality*, 1983), trad.it., Feltrinelli, Milano 1987
- Weisbrod B.A., *Geographic Spillover Effects and the Allocation of Resources to Education*, in «The Public Economy of Urban Communities», Routledge, 2016, pp. 192-206
- Weiss H., *Social Reproduction*, in «The Open Encyclopedia of Anthropology», edited by Felix Stein, New York 2021
- Weissman D., Gilbert K. M., Elliot A. J., *Competence*, in A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*, Springer, London 2022
- Wesselingh A., *Spheres of justice: The case of education*, in «International studies in sociology of education», 7(2), 1977, pp. 181-194
- Wiederkehr V., Bonnot V., Krauth-Gruber S., Darnon C., *Belief in School Meritocracy as a System-Justifying Tool for Low Status Students*, in «Frontiers in Psychology», 6, 2015, p. 1053
- Wildson dos Santos L.P., *Scientific Literacy: A Freirean Perspective as a Radical View of Humanistic Science Education*, in «Science Education», 93 (2), 2008, pp. 361-382
- Wolff J., *An introduction to political philosophy*, Oxford University Press, Oxford 2023
- Wooldridge A., *The aristocracy of talent: How meritocracy made the modern world*, Penguin, London 2021
- Xodo C., *Capaci e meritevoli. Il valore democratico del merito*, in «Studi sulla Formazione», 25, 2022, pp. 25-43
- Xodo C., *Merito, Meritocrazia e Pedagogia*, in «Studium Educationis-Rivista Semestrale per le Professioni Educative», 1, a. XVIII, 2017, pp. 9-36
- Young M., *Down with the meritocracy*, The Guardian, 29 June 2001
- Young M., *The Rise of The Meritocracy, 1870- 2033: An Essay on Education and Equality*, 1958, trad. it., Edizioni di Comunità, Roma-Ivrea 2014
- Young M., Willmott P., *Family and Kinship in East London*, Routledge & Kegan Paul, London 1957
- Zammuner V. L., *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Il mulino, Bologna 1998