



dimorare
la fragilità

Emanuele Balduzzi, Enrico Miatto
Beatrice Saltarelli, Maria Valentini
[a cura di]

L'umano alla prova

Questioni educative per il nostro tempo





dimorare
la fragilità

Collana diretta da
Christian Crocetta e Enrico Miatto

7

Comitato scientifico

Aurora Bernal Martínez de Soria (Universidad de Navarra)
Giovanni Bombelli (Università Cattolica del Sacro Cuore)
Fabio Bocci (Università di Roma Tre)
Thomas Casadei (Università di Modena e Reggio Emilia)
Anna Rosa Favretto (Università di Torino)
Valeria Friso (Università di Bologna)
Catia Giaconi (Università di Macerata)
Olivier Guillod (Université de Neuchâtel)
Sandra Hotz (Université de Fribourg / Université de Neuchâtel)
Michele Marchetto (Istituto Universitario Salesiano Venezia)
Cecilia Marchisio (Università di Torino),
Marco Alberto Quiroz Vitale (Università di Milano “La Statale”)
Ciro Tarantino (Università della Calabria)
Massimiliano Verga (Università di Milano Bicocca)

Comitato scientifico di referaggio

Paolo Addis (Scuola Sant’Anna di Pisa)
Emanuele Balduzzi (Istituto Universitario Salesiano Venezia)
Barbara Giovanna Bello (Università di Milano “La Statale”)
Maria Giulia Bernardini (Università di Ferrara)
Nataschia Curto (Università di Torino)
Luca Decembrotto (Università di Bologna)
Noemi Del Bianco (Università di Macerata)
Marco Emilio (Istituto Universitario Salesiano Venezia)
Claudia Giorgini (Università Pontificia Salesiana)
Giuseppe Manzato (Facoltà Teologica del Triveneto)
Letizia Mingardo (Università di Padova)
Anna Pileri (Università di Bologna)
Luciana Rossi (Istituto Universitario Salesiano Venezia)

I volumi della collana saranno sottoposti a un sistema di double blind review

Emanuele Balduzzi, Enrico Miatto
Beatrice Saltarelli, Maria Valentini
[a cura di]

L'umano alla prova

Questioni educative per il nostro tempo





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-477-0

2026 © by Pensa Evolution Srl
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

Indice

Introduzione	11
<i>Emanuele Balduzzi, Enrico Miatto, Beatrice Saltarelli, Maria Valentini</i>	

Parte 1

Ecologia, ambienti di apprendimento, sfide per il futuro nella società post-mediale

Albertos, Aranzazu	16
Principios pedagógicos para la integración de la educación ambiental y el desarrollo sostenible en entornos educativos diversos	
Arsena, Angela	26
Algoritmo dell'avere e vigna della dignità. Sulla conversione pedagogica dell' <i>homo performans</i>	
Augelli, Alessandra	34
Custodire la terra: il contributo dei film d'animazione all'educazione ambientale dei bambini e dei ragazzi. Ecologia, ambienti di apprendimento, sfide per il futuro nella società post-mediale	
Bon, Giuseppe	42
Formazione bioetica e direzioni di cura. Traiettorie di responsabilità e orizzonti di senso	
Bonafede, Paolo	55
Tatto e risonanza: principi per una pedagogia ecologica	
D'Amante, Maria Francesca	65
<i>L'attenzione sull'uomo</i> nell'educazione iperconnessa. Pensare il presente con Edda Ducci	
Elia, Domenico Francesco Antonio	75
La sopravvivenza dell'umanità è a rischio? Il ruolo educativo della <i>Survival Research</i>	
Finestrone, Francesca; Toto, Giusi Antonia	85
Rafforzare la coscienza ecologica: metodologie didattiche innovative per un futuro sostenibile	
Fulio Bragoni, Fabrizio	92
World Gone Wrong: a favore di una dis-educazione civica	

Hernanz Moral, José Antonio Bildung sentiente y ecología integral: repensar la formación en la tecnosfera de la sociedad del conocimiento	103
Lugo Villaseñor, Elisa; León Hernández, Viridiana Aideé; Gutiérrez Díaz, Adriana Formación integral: un camino para fortalecer el diálogo, la inclusión y la cultura de paz en la universidad	114
Mantoet, Elena; Saltarelli, Beatrice; Miatto, Enrico Le competenze degli insegnanti nella progettazione didattica al tempo dell'IA: una scoping review.	125
Melchiorri, Giulia Educazione ecologica. La parola a Ferdinand Ebner	139
Orsenigo, Enrico Che cos'è la letteratura nell'epoca dei cataclismi? Una risposta in undici dimensioni	148
Pellizzari, Cecilia; Orsenigo, Enrico; Valentini, Maria Per un'ecologia delle risorse digitali. Impatto ambientale e sociale delle relazioni uomo-macchina	158
Rossi, Lino Postmedialità ed embodied technology.	167
Valero Carrero, Susana Educación, ecología y vida: impacto del programa AgileEdu+ y la competencia AaA sobre motivación, relaciones interpersonales y confianza en sí mismos en estudiantes universitarios	178
Zuin, Marco; Donadel, Vanessa Verso una saggezza critica: educazione, tecnologie immersive e intelligenza artificiale nella società postmediale	184

Parte 2

Professioni educative, carattere, virtù

Abbate, Matthew Preparación del liderazgo para promover la educación del carácter	195
Ahedo, Josu El docente como líder en la educación del carácter de cada educando	205
Bacigaluppi, Loreto El maestro es indispensable para alcanzar la mayoría de edad moral del discípulo	215

Bravo Sánchez, Luisa; Cárdenas Vargas, Jordi Omar; Ruiz Carrillo, Edgardo	222
Formación y educación unidas con amor, conocimiento, valores portan bienes al mundo, hacia la hominización	
Buccolo, Maria	230
Pedagogia della parola: il diritto e il dovere di cambiare il mondo in Paulo Freire. Formare il pensiero critico dei professionisti dell'educazione	
Camean-Ariza, Josemaría	242
Tradiciones y celebraciones con propósito: fortalecer la comunidad y la educación del carácter en las escuelas	
Colina Escalante, Alicia de los Angeles	253
La educación del carácter basada en la teoría frommiana	
De Angelis, Viviana	263
Pedagogia a-polarizzata ed Ecosistemi educativi umanizzanti	
De Mutiis, Emiliano	275
La dimensione valoriale nella formazione dell'insegnante specializzato: fondamento e orizzonte per una pratica inclusiva ecosistemica	
Gagliano, Anna	288
Dialogo, comunità, virtù: ripensare i legami intergenerazionali	
Lamas-Álvarez, Victoria-Eugenia	300
Filosofía para Niños y Educación Musical: música, emociones y pensamiento crítico en la formación docente	
Liverano, Giuseppe; Liparoti, Marianna	311
Competenze e virtù del docente nell'era dell'AI: valutazione, equità e inclusione nell'approccio biodidattico in una prospettiva bioeducativa	
Martínez-Agut, M. Pilar; Monzó Martínez, Anna	322
Formar en el cuidado a los profesionales de la educación en formación inicial	
Martínez-Agut, M. Pilar; Monzó Martínez, Anna	332
Repercusión de situaciones complejas en la formación de profesionales de la Educación para el Desarrollo Sostenible	
Monchietto, Alessandro; Kohlloffel, Charlotte	343
Abitare le aporie. La formazione degli insegnanti tra imperativi di mercato e sostenibilità	
Montanari, Mirca	353
Il viaggio formativo iniziale dell'educatore socio-pedagogico tra piste narrative e impegno per l'inclusione	
Pedraza-Navarro, Inmaculada; Lamas-Álvarez, Victoria-Eugenia	365
Filosofía para Niños en Educación Infantil: fase inicial de un proyecto de innovación para la formación docente universitaria	

Romero de Cuenca, Sonsoles; Rodriguez Sedano, Alfredo 376
 Virtudes necesarias como fundamento de la formación de un líder
 según Alexandre Havard

Travaglini, Alessia 391
 Promuovere l'epochè nei processi formativi: il contributo delle pratiche autobiografiche

Parte 3 Educazione e formazione tra "Global Compact on Education" e "New Social Contract for Education"

Bellelli, Fernando 403
 Il contributo di Thomas Berry alle convergenze tra "Global Compact on Education"
 e "New Social Contract for Education"

Bianchi, Lavinia; Catarci, Marco; Riccardi, Veronica 413
 Indagine sulla rappresentazione di cittadinanza globale ed educazione
 alla cittadinanza globale (GloCivEd) e impatto sull'impegno civico di studentesse
 e studenti della scuola secondaria di II grado

Cestaro, Margherita 423
 Intercultura e Transdisciplinarietà: sfide per educare ad una cultura di pace

Chiusso, Cristiano 434
 Nuove epistemologie educative nell'apprendimento in età adulta

De Feo, Angelamaria 444
 Come "fare di questa terra un'unica comunità"?

García Carrasco, Joaquín; Donoso González, Macarena 454
 Vida, relación vital con la naturaleza y educación humana

García las Heras, Francisco 463
 Identidad, solidaridad y transcendencia, claves para una filosofía de la educación
 ante un cambio de era mundial

Giacomini, Tommaso; Milani, Paola 474
 Il *Kit Preassessment*: un percorso di ricerca partecipativa e collaborativa.
 Una rilettura alla luce dell'ecologia integrale di papa Francesco

Giunta, Ines 485
 La torsione del possibile. Prefigurare il futuro non trasformando il presente

Molinari, Antonio 499
 La promesa política de la pedagogía para un compromiso educativo renovado

Righettini, Cristian 510
Laudato si' +10 un rinnovato impegno pedagogico per l'ecologia integrale,
 con e per l'altro in istituzioni giuste

Tonon, Elisabetta 518
Un'etica ecologica per la prevenzione della violenza di genere e per la costruzione di una società del rispetto: il ruolo della pedagoga nei centri antiviolenza

Yañez Rodríguez, Yenny Marcela 530
Hacia una educación transformadora – Un análisis filosófico del nuevo contrato social por la educación

Parte 4
**Inclusione, dialogo e pratiche trasformative nella scuola
e nei servizi alla persona**

Brembilla, Maria 538
La mente ecologica: verso una prospettiva embodied in educazione

Capriotti, Virginia 548
Oltre la meritocrazia: per una pedagogia della meritorietà

Chiarani, Matteo 560
L'istanza collaborativa nei servizi universitari di counselling psicologico: il contributo della fenomenologia clinica

Cianfriglia, Maria Chiara; Rossi, Luciana 573
Il Parco della Biodiversità come contesto di apprendimento autentico e sviluppo di competenze

Coppola, Giorgia 585
Senso del luogo e pedagogia della sostenibilità: una ricerca esplorativa

Falzone, Ylenia; La Marca, Alessandra 594
Service-learning e cittadinanza digitale: un modello formativo basato sull'etica delle virtù

Ferrero, Valerio 606
Lezioni americane sulla *Philosophy for Children*: per un nuovo umanesimo, tra Calvino e Lipman

Ferro Allodola, Valerio 617
Pedagogia preventiva e educazione popolare in Don Bosco: (ri)costruire il futuro a partire dalle povertà educative di oggi

Maulini, Claudia 629
Lo sport inclusivo e la percezione genitoriale. Un'indagine sul cambiamento delle competenze dei figli con disabilità

Maza Dueñas, Mafaldo; García González, Vanessa 641
Ética pedagógica en la formación docente de la Universidad Autónoma Chapingo

Palma, Francesco Mobilità Erasmus e formazione docente: una leva per l'inclusione scolastica in Europa	655
Roux, Sofía; Naval, Concepción La hospitalidad como horizonte educativo para una ciudadanía más humana y sostenible	665
Salerno, Vincenzo Formazione del carattere ed ecologia integrale in contesti educativi extrascolastici: un caso di studio	676
Sgrò, Monica La Capanna di Elisa: approcci artistico-educativi per una pratica trasformativa	690
Tiozzo Brasiola, Oscar; Soardo, Jessica GenerAzione S: progettare la sostenibilità con un approccio capacitante. Ricerca-azione con docenti e studenti di una secondaria di secondo grado	700
Tracà, Cristian Energia desiderante tra mentoring e performance nella scuola del PNRR	711
Trevisan, Sara Maria Carolina Custodire la terra con dolcezza: un cammino di ecologia con i bambini e le api	721

IV.2

Oltre la meritocrazia: per una pedagogia della meritorietà

Capriotti, Virginia

Università degli Studi di Bergamo

virginia.capriotti@unibg.it

1. Introduzione

Nel dibattito pubblico e nelle politiche educative contemporanee¹ il riferimento al merito è divenuto tanto frequente quanto ambiguo.

La crescente centralità del discorso meritocratico si accompagna, tuttavia, a una progressiva opacità concettuale. La retorica meritocratica, presentata spesso come neutrale e oggettiva, rischia di occultare le sue dimensioni ideologiche e i suoi effetti selettivi, che incidono profondamente sul piano pedagogico, sociale e culturale (Baldacci, 2022; Colicchi, 2021). Se da un lato il principio meritocratico promette di premiare il talento e l'impegno individuale, dall'altro, come mostra un'analisi pedagogica più attenta, esso tende a legittimare forme di disuguaglianza e a rafforzare meccanismi di riproduzione sociale (Sandel, 2021; Markovits, 2019; Xodo, 2022; Bertagna, 2020).

Queste ambivalenze erano già state evidenziate, in chiave profetica, dal sociologo britannico Michael Young (1958), che nel suo *The Rise of the Meritocracy* metteva in guardia contro i rischi di una società governata dal "potere del merito": una distopia in cui la posizione sociale, considerata pienamente conquistata, finisce per oscurare le disuguaglianze ereditarie e strutturali.

In questo scenario, la scuola si configura come uno dei principali teatri di manifestazione della logica meritocratica: essa si esprime attraverso le pratiche valu-

1 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.

tative, i sistemi di orientamento, i dispositivi di premialità, ma anche negli immaginari collettivi che definiscono chi è “meritevole” e chi, implicitamente, non lo è (Brigati, 2015).

Questo contributo si propone di introdurre una prospettiva pedagogica alternativa, fondata sul concetto di *meritorietà* (Bertagna, 2020), intesa come qualità relazionale, situata e processuale, non riducibile a una misura standardizzata e individualistica. In tale prospettiva, il merito non è, solo, una proprietà intrinseca del soggetto, ma si configura come esito dinamico di un’interazione tra persona, contesto e relazioni educative.

Il presente contributo si articola in tre momenti principali. In apertura, una riflessione teorica, non esaustiva, ma orientativa, intende delineare le ambivalenze insite nella nozione di merito e nella sua diffusione nelle retoriche educative contemporanee. Segue un’esplorazione di alcune pratiche scolastiche che più direttamente incorporano logiche meritocratiche, con particolare attenzione alle modalità di valutazione, orientamento e premialità. La terza sezione propone una lettura interpretativa dei risultati di un’indagine qualitativa condotta nell’ambito di un progetto di ricerca dottorale presso alcune scuole secondarie della provincia di Bergamo, attraverso interviste semi-strutturate rivolte a docenti e dirigenti scolastici e un questionario semi-strutturato a studenti frequentanti l’ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado.

L’obiettivo è duplice: da un lato, decostruire criticamente le narrazioni dominanti sul merito; dall’altro, offrire una visione pedagogica orientata alla giustizia, alla valorizzazione delle singolarità e alla costruzione di contesti educativi più equi e capaci di accogliere la pluralità delle esperienze formative (Collie et al., 2024).

2. Meritocrazia tra retorica e ambivalenza

Nelle narrazioni sociali contemporanee, il concetto di merito ha assunto una funzione regolativa ambivalente. Da un lato richiama istanze di giustizia e riconoscimento, valorizzando l’impegno e le capacità individuali; dall’altro si è progressivamente irrigidito in una retorica che legittima disuguaglianze, selezione precoce e colpevolizzazione degli esclusi.

In particolare, il termine *meritocrazia*, spesso evocato in modo acritico, ha subito un processo di reificazione (Colicchi, 2021): è stato cioè trasformato in un principio apparentemente neutro, svincolato dai contesti sociali, culturali ed educativi che ne influenzano profondamente significati e funzioni. Questo slittamento semantico ha favorito l’adozione di un modello meritocratico che pretende universalità e oggettività, ma che in realtà si fonda su presupposti normativi e ideologici impliciti, raramente messi in discussione.

Come ricordava già Michael Young (1958), la meritocrazia nasce come una critica ironica e distopica, un'avvertenza contro i pericoli di una società in cui l'assegnazione delle posizioni si basa esclusivamente su capacità e impegno, oscurando le condizioni di partenza. Eppure, nel tempo, questa critica è stata paradossalmente rovesciata, il modello meritocratico è stato assunto come ideale desiderabile e perseguibile, soprattutto in ambito scolastico.

Ciò ha comportato la normalizzazione di pratiche valutative orientate alla standardizzazione e alla comparazione, che tendono ad attribuire il successo o l'insuccesso scolastico unicamente alle caratteristiche individuali degli studenti, ignorando spesso le disuguaglianze strutturali di contesto. Come sottolinea Sandel (2020), questa narrazione del "merito guadagnato" produce effetti etici e simbolici profondi, generando arroganza in chi "riesce" e vergogna in chi "fallisce", contribuendo a rafforzare un ordine sociale gerarchico e moralmente giustificato.

In tale contesto, appare allora necessario operare una, seppur breve, distinzione concettuale tra *merito* e *meritocrazia*. Il primo può essere inteso come riconoscimento di capacità, responsabilità e impegno in un quadro relazionale e situato; la seconda, invece, si configura come un dispositivo istituzionale di selezione e classificazione, spesso opaco e distorsivo (Benadusi, 2021; Benadusi & Giancola, 2020; Brigati, 2015).

Da qui l'esigenza di una categoria alternativa: quella di *meritorietà*. Come proposto da Bertagna (2020a), la *meritorietà* consente di spostare l'attenzione dal "potere del merito" al "criterio del merito", ovvero dalla logica distributiva fondata sulla prestazione alla responsabilità formativa centrata sulla persona. La *meritorietà* si configura allora come il risultato di un processo educativo che non considera il merito come un attributo intrinseco e statico dell'individuo, bensì come una qualità emergente da un intreccio di condizioni materiali, culturali e relazionali che rendono possibile l'attivazione e lo sviluppo delle capacità personali. In questa prospettiva, il riconoscimento del merito non è mai neutro né universalmente valido, ma sempre situato e storicamente determinato. La *meritorietà*, in tal senso, si iscrive entro una visione pedagogica fondata sulla relazione e sulla trasformabilità, più che sulla prestazione e sul confronto competitivo tra individui, e promuove il valore dell'unicità e del potenziale di ciascuna persona (Bertagna, 2020b).

Ne consegue una concezione di giustizia sociale che non si esaurisce nell'uguaglianza formale delle regole, bensì esige l'equità sostanziale delle condizioni di partenza e di contesto. Un sistema educativo che ometta di considerare le disuguaglianze strutturali da cui gli studenti provengono, e che pretenda di valutare le competenze secondo parametri astratti e uniformi, finisce per mascherare da meritorio un assetto profondamente diseguale (Triventi, 2014).

La riflessione pedagogica assume qui una postura eticamente impegnata, nella misura in cui non si limita a rivendicare il riconoscimento del merito, ma sollecita una disamina critica delle modalità con cui esso viene definito, valutato e incenti-

vato. In un contesto sociale segnato dalla preminenza di criteri economicistici e performativi, ciò che risulta immediatamente spendibile sul piano della produttività individuale tende a ricevere legittimazione e visibilità, mentre altre forme di eccellenza, spesso più difficili da quantificare, vengono marginalizzate o del tutto ignorate. Attitudini quali la cura, la creatività, la cooperazione, dimensioni essenziali per la fioritura personale e la vita democratica, faticano a trovare spazio nei dispositivi standardizzati di valutazione, che continuano a privilegiare indicatori come la rapidità, la competitività e la conformità a modelli prestabiliti (Bertagna, 2020a).

Come osservato anche da Xodo (2022), il merito non è una semplice variabile tecnica, ma una categoria intrinsecamente pedagogica e morale, che va sottratta alle logiche riduzioniste della misurazione e restituita a una concezione dell'educazione fondata sull'etica della responsabilità. In tale cornice, educare al merito non coincide con l'addestramento alla competizione o l'adattamento a gerarchie prestabilite, bensì con la promozione della consapevolezza di sé, dell'autostima e della disponibilità a contribuire al bene comune. È a partire da questa prospettiva che si può immaginare una scuola non come strumento selettivo, ma come ambiente generativo, uno spazio educativo capace di offrire a ciascuno le condizioni per esprimere e sviluppare le proprie capacità e i propri talenti.

Parlare oggi di merito in chiave pedagogica significa dunque operare una doppia decostruzione critica. Da un lato, è necessario smascherare l'ideologia meritocratica che, dietro la parvenza di neutralità dei dispositivi valutativi, finisce per naturalizzare disuguaglianze preesistenti e rafforzare logiche di esclusione. Dall'altro, occorre elaborare un nuovo lessico educativo, centrato sulla giustizia relazionale e sul riconoscimento delle differenze come risorsa. In questa direzione, il merito può riacquistare una valenza autenticamente emancipativa, configurandosi non come strumento di selezione, ma come leva di coesione sociale, inclusione e partecipazione democratica.

3. La scuola come spazio di tensione meritocratica

Tra i contesti nei quali il paradigma meritocratico assume una funzione strutturante, l'istituzione scolastica occupa senza dubbio una posizione centrale. È infatti nella scuola che il paradigma meritocratico trova una delle sue applicazioni più visibili e pervasive, orientando i criteri di valutazione, i meccanismi di selezione e le pratiche di orientamento (Reay, 2020; Triventi, 2014).

Negli ultimi anni, il sistema scolastico italiano ha conosciuto una crescente diffusione di pratiche valutative ispirate a criteri di standardizzazione e misurazione comparativa del rendimento. L'adozione di strumenti quantitativi, spesso proposti come garanzia di trasparenza e oggettività, ha contribuito a consolidare un approccio in cui l'apprendimento rischia talvolta di essere ricondotto a una prestazione classificabile, non sempre capace di restituire la complessità dei pro-

cessi formativi e dei contesti in cui essi si svolgono (Corsini, 2023).

In questo scenario, la funzione formativa della valutazione tende, in alcune situazioni, a lasciare spazio a una logica selettiva. Ne deriva una concezione del merito che, se interpretata in termini esclusivamente individuali, può trascurare il ruolo giocato dalle condizioni di partenza e dai singoli percorsi di vita. Questo si riflette anche in alcune pratiche scolastiche che, pur senza intenzionalità esplicita, sembrano talvolta avallare una “pedagogia della distinzione”. Si pensi, ad esempio, alle attività di orientamento (Bertagna, 2021) che, talvolta, anziché accompagnare lo studente nella scoperta delle proprie inclinazioni, tendono a collocarlo precocemente entro categorie di valore legate a una visione standardizzata del successo (Benadusi & Giancola, 2020; Staiti, 2015).

Ed è proprio in tal senso allora che la scuola diventa uno spazio attraversato da tensioni meritocratiche, tensioni tra il mandato costituzionale dell’istruzione come diritto universale e il funzionamento effettivo dei dispositivi valutativi; tra la valorizzazione delle differenze individuali e l’uniformazione degli standard; tra la promessa di mobilità sociale e la realtà della riproduzione delle disuguaglianze (Bourdieu & Passeron, 1990).

Una scuola orientata esclusivamente alla performatività perde di vista la dimensione formativa dell’educazione, riducendo il valore dell’esperienza scolastica alla sua capacità di produrre risultati quantificabili (Biesta, 2010). Una simile impostazione non solo mortifica la pluralità dei talenti, ma alimenta un clima di ansia, isolamento e frustrazione, soprattutto tra coloro che non si riconoscono nei modelli dominanti di eccellenza (Downey, 2020; Giesinger, 2020).

È in questo contesto che parlare di *meritorietà* significa interrogarsi non solo sull’esito, ma sul percorso; non solo sul risultato, ma sulle condizioni che ne hanno permesso l’accesso.

4. L’indagine empirica

Le riflessioni teoriche esposte nei paragrafi precedenti sono state approfondite all’interno di una ricerca empirica, di cui in questo articolo si presentano alcuni esiti.

La riflessione sul concetto di merito è stata analizzata mediante un’indagine empirica condotta nell’ambito di un progetto di ricerca dottorale presso il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell’Università degli Studi di Bergamo, con l’obiettivo di esplorare come la nozione di merito sia percepita e praticata nella scuola secondaria di secondo grado secondo tre prospettive: insegnanti, dirigenti scolastici e studenti².

2 Virginia Santa Capriotti, *Dalla meritocrazia alla meritorietà. Un percorso pedagogico*, Tesi di

L'obiettivo non era costruire un'indagine quantitativa statisticamente rappresentativa (Trincherò, 2004), bensì indagare in profondità vissuti, percezioni e interpretazioni soggettive relative ai temi del merito, della valutazione e della giustizia educativa, dando voce ai diversi attori del mondo scolastico e facendo emergere le ambivalenze e le tensioni che attraversano la quotidianità educativa.

L'indagine si è articolata in due fasi complementari. La prima ha previsto la conduzione di interviste semi-strutturate con 27 soggetti, 22 docenti e 5 dirigenti scolastici, operanti in scuole secondarie di secondo grado della provincia di Bergamo, selezionati attraverso campionamento intenzionale (Zammuner, 1998). Le interviste si sono concentrate su quattro nuclei tematici: la concezione individuale di meritocrazia; le pratiche valutative; i dispositivi di premialità e orientamento; le implicazioni pedagogiche connesse alla diffusione del paradigma meritocratico nella scuola.

Tutte le interviste sono state registrate, trascritte integralmente e sottoposte ad analisi tematica.

La seconda fase ha previsto la somministrazione di un questionario a 134 studenti maggiorenni iscritti all'ultimo anno di diversi istituti superiori (licei, istituti tecnici e professionali)³. Il questionario, composto da domande sia chiuse sia aperte, mirava a raccogliere le rappresentazioni del merito espresse dagli studenti, le loro esperienze e i loro vissuti.

4.1 Rappresentazioni e pratiche del merito nella scuola

L'analisi congiunta delle interviste rivolte a docenti e dirigenti scolastici, e dei questionari somministrati agli studenti, restituisce un quadro ricco e sfaccettato di come i concetti di merito e meritocrazia vengano rappresentati, agiti e percepiti all'interno della scuola. Dalle voci raccolte emergono visioni divergenti, tensioni latenti e, in alcuni casi, consapevoli tentativi di ripensamento critico delle logiche meritocratiche tradizionali.

Per il presente contributo, i materiali sono stati organizzati in quattro nuclei tematici, attraverso i quali si è cercato di restituire la complessità dei vissuti e delle interpretazioni emerse nel corso della ricerca.

dottorato, Università degli Studi di Bergamo, Dipartimento di Scienze umane e sociali, a.a. 2023/2024.

- 3 In questo contributo si propone un'analisi tematica complessiva. Alla luce di segnali emersi, sarebbe però opportuno un successivo approfondimento comparativo, stratificato per indirizzo (licei/tecnici/professionali), per esaminare le differenze nelle percezioni del merito, nelle pratiche valutative e nei dispositivi di premialità.

a) Il merito come progresso soggettivo

Una parte significativa dei docenti intervistati esprime una concezione del merito che si discosta dalla mera prestazione o dal risultato standardizzato. In molti casi, il merito è ricondotto al progresso individuale, alla trasformazione soggettiva e allo sforzo personale in rapporto alle condizioni di partenza. Una docente di un liceo dichiara, «Per me il merito è migliorare rispetto a sé stessi, rispetto a un punto di partenza. Anche chi ha *sei* può essere più meritevole di chi ha *nove*, se si considera il percorso fatto. E questo lo si vede solo stando in relazione con lo studente, non certo con i numeri». Un'altra docente di un percorso professionale critica l'adozione di criteri valutativi uniformi, sottolineando l'importanza del contesto familiare, delle risorse culturali e delle situazioni soggettive, «Il rischio è che dietro l'idea di merito si nasconda un giudizio morale. Chi riesce è bravo, chi non ce la fa è colpevole. Ma a volte ci sono difficoltà enormi, invisibili: povertà, famiglie in difficoltà, disturbi non diagnosticati. E allora il vero merito è anche solo rimanere dentro al percorso scolastico».

Il riconoscimento del merito viene dunque declinato secondo una logica relazionale e situata, dove ciò che conta non è la posizione raggiunta ma la distanza percorsa. Questa visione si accompagna a un forte senso di responsabilità educativa da parte degli insegnanti, che rivendicano spazi di autonomia per valorizzare il percorso formativo degli studenti oltre i meri esiti certificabili, come afferma una docente di un istituto tecnico «Non mi interessa solo il voto finale, ma capire da dove è partito uno studente, cosa ha attraversato, cosa ha imparato davvero. La valutazione dovrebbe raccontare una storia, non solo dare un punteggio».

b) Il merito come distinzione e il rischio della selezione

Accanto a questa lettura, permane però una visione del merito come strumento di distinzione, che tende a premiare chi eccelle secondo parametri scolastici tradizionali. Alcuni docenti, pur consapevoli delle criticità, continuano a fare riferimento a un'idea di eccellenza legata al rendimento, alla disciplina, alla partecipazione attiva.

Un insegnante di un istituto tecnico afferma, «Ci sono studenti che vedi subito che sono capaci, brillanti, autonomi. È naturale premiarli, valorizzarli. Hanno qualcosa in più. Gli altri... spesso si accontentano. E noi dobbiamo dare un segnale».

Questa affermazione mette in luce l'ambivalenza del concetto di merito: mentre viene dichiarata l'importanza dello sforzo e del miglioramento personale, nella prassi valutativa riaffiorano criteri selettivi e classificatori. Lo stesso docente aggiunge, «A volte mi rendo conto che do voti più alti non solo per la preparazione, ma anche per l'atteggiamento, per la partecipazione. È inevitabile. Ma così rischiamo di consolidare ingiustizie».

Queste considerazioni rivelano una tensione irrisolta tra una concezione in-

clusiva del merito, fondata sul riconoscimento dei percorsi individuali, e una visione più tradizionale, che tende ad associarlo a tratti personali ritenuti intrinsecamente superiori o in qualche misura migliori. In tal modo, il merito rischia di essere confuso con l'aderenza a modelli di eccellenza precostituiti, spesso implicitamente normativi, che finiscono per rafforzare le disuguaglianze anziché contrastarle. La scuola si trova così a oscillare tra l'intenzione di promuovere equità e il rischio di riprodurre gerarchie, mostrando quanto il merito, lungi dall'essere una nozione neutra, sia sempre inscritto in una rete di pratiche, aspettative e relazioni che ne condizionano profondamente il significato e gli effetti.

c) La voce dei dirigenti scolastici: tra vincoli e possibilità

I dirigenti scolastici coinvolti nella ricerca offrono una lettura lucida e articolata del funzionamento del paradigma meritocratico nella scuola. Riconoscono la necessità di valorizzare gli studenti e di stimolare l'impegno, ma esprimono forti riserve rispetto all'adozione acritica di criteri meritocratici, soprattutto quando questi sono disancorati dalle condizioni reali di partenza. Un dirigente di un liceo osserva: «Il sistema delle borse di studio, delle premialità, parte sempre dall'idea che si possa misurare il merito. Ma come si misura davvero? Solo con i voti? Con le certificazioni? E chi ha fatto un percorso difficile, chi ha superato ostacoli enormi, non è meritevole?». Un altro dirigente, di un istituto tecnico, insiste sull'asimmetria delle condizioni: «La meritocrazia ha senso solo in un mondo giusto. Nella scuola reale, dove i ragazzi arrivano con disuguaglianze profonde, parlare di merito rischia di diventare una beffa».

Diversi dirigenti esprimono il desiderio di recuperare una funzione educativa della scuola che non si limiti a premiare chi eccelle secondo parametri standardizzati, ma sappia riconoscere le trasformazioni individuali in relazione ai contesti di provenienza. Come afferma una dirigente di un istituto professionale: «Io vedo merito in chi ogni giorno riesce ad arrivare a scuola, nonostante tutto. In chi cambia atteggiamento, in chi trova motivazione anche se parte svantaggiato. Questo non si misura con i voti, ma si coglie nel percorso». Altri sottolineano la tensione tra l'autonomia scolastica e i vincoli imposti da dispositivi normativi che incoraggiano la competizione: «Dovremmo poter costruire criteri di merito più aderenti alla nostra comunità scolastica, ma ci troviamo a rincorrere graduatorie, indicatori, confronti tra scuole. È un modello che non sempre ci appartiene».

La voce dei dirigenti scolastici evidenzia la complessità di una governance educativa che si muove tra l'esigenza di riconoscere e incentivare l'impegno degli studenti e il rischio di adottare logiche meritocratiche disancorate dalle realtà vissute. Il loro sguardo restituisce con chiarezza la necessità di reimmaginare il merito come processo dinamico, situato e relazionale, e non come semplice esito da classificare. È in questa direzione che la scuola può riacquisire la sua funzione di presidio democratico, capace di tenere insieme equità, responsabilità e valorizzazione delle differenze.

d) Le percezioni degli studenti: tra impegno non riconosciuto e senso di esclusione

L'analisi dei questionari somministrati agli studenti fornisce un punto di vista essenziale per comprendere gli effetti concreti delle pratiche meritocratiche nella quotidianità scolastica. Le loro risposte costituiscono un controcampo critico rispetto alla visione adulta del merito, facendo emergere una marcata disconnessione tra l'impegno soggettivamente percepito e il riconoscimento concretamente ricevuto. Questo scarto mette in luce le ambivalenze del sistema valutativo e solleva interrogativi sul modo in cui il merito viene effettivamente riconosciuto e valorizzato nel contesto educativo. Se da un lato l'87% del campione dichiara di associare il merito all'impegno personale, dall'altro solo il 34% ritiene che tale impegno venga valorizzato in modo equo da parte della scuola.

Una percezione diffusa è quella di uno scarto tra la logica dichiarata dell'equità e le pratiche reali di valutazione. Una delle affermazioni più significative, e al tempo stesso emblematiche di un sentimento ricorrente tra le risposte aperte, esprime con chiarezza la frustrazione vissuta da molti studenti: «Se ti impegni ma prendi sei, non vieni considerato meritevole. Chi prende otto anche studiando poco, sì. Questo è ingiusto». Parole come queste rivelano una percezione diffusa di scollamento tra l'impegno profuso e il riconoscimento ricevuto, alimentando demotivazione e sfiducia. Ne emerge l'impressione che il sistema scolastico tenda ad attribuire maggiore valore agli esiti visibili e quantificabili piuttosto che ai processi formativi sottesi, spesso meno immediatamente rilevabili ma altrettanto significativi. Molti studenti raccontano inoltre di vivere un'esperienza di etichettatura precoce, che condiziona il loro percorso: «Se hai una media bassa, ti trattano come uno che non ce la farà. Anche se ti sforzi. Come se fosse già deciso». Questo tipo di narrazione segnala una tendenza alla cristallizzazione delle aspettative, che può ostacolare l'emergere di potenzialità ancora in formazione e accentuare il senso di esclusione.

Significativa è anche l'attenzione attribuita alle disuguaglianze di partenza. Il 48% degli studenti afferma che non tutti hanno le stesse possibilità di essere considerati meritevoli, a causa di fattori esterni come le condizioni familiari o economiche. Una studentessa scrive: «Chi ha genitori laureati, che ti aiutano, parte avvantaggiato. Chi non li ha, parte già svantaggiato. Anche se studia tanto, non riesce a recuperare tutto».

Le testimonianze raccolte restituiscono un'immagine della scuola come spazio in cui il merito, lungi dall'essere percepito come incentivo alla crescita, è spesso vissuto come un dispositivo selettivo che produce esclusione piuttosto che riconoscimento. La sensibilità degli studenti al tema della giustizia scolastica, che emerge con forza dalle loro parole, richiama l'urgenza di ripensare i criteri valutativi e i dispositivi di valorizzazione, affinché il merito non diventi il volto accettabile di diseguaglianze strutturali, ma uno strumento di emancipazione autenticamente educativa.

5. Prime riflessioni conclusive

A partire dall'analisi delle voci di alcuni docenti, dirigenti scolastici e studenti, la presente indagine restituisce un quadro in cui il concetto di merito si configura come un campo semantico e simbolico complesso e articolato, attraversato da tensioni tra aspirazioni educative, vincoli istituzionali e persistenti disuguaglianze strutturali. Lontano dal poter essere considerato una categoria neutra o univoca, il merito si rivela profondamente dipendente dai contesti sociali, culturali e simbolici in cui viene definito e agito (Colicchi, 2021; Benadusi & Giancola, 2020).

Come accennato all'inizio del saggio, nel discorso pubblico, il merito è spesso invocato come criterio di giustizia distributiva, in grado di garantire equità nell'accesso alle opportunità educative e professionali. Tuttavia, emerge l'esistenza di una distanza tra tale rappresentazione ideale e le esperienze vissute nel quotidiano scolastico. In particolare, si evince come la retorica dell'uguaglianza formale si scontri con la realtà delle disuguaglianze materiali, culturali ed educative, spesso rese invisibili e appiattite nei processi di valutazione e selezione (Sandel, 2020; Triventi, 2014). Parallelamente, si osserva una tendenza a ridurre il significato educativo del merito a ciò che è misurabile, certificabile e comparabile. Tale impostazione, fortemente influenzata da logiche performative (Biesta, 2010, p. 63), rischia di marginalizzare forme di apprendimento più lente, relazionali o trasformative.

L'analisi condotta ha messo in evidenza numerosi elementi critici che caratterizzano l'attuale declinazione del concetto di merito nella scuola secondaria di secondo grado. Tuttavia, accanto a tali criticità, la ricerca ha fatto emergere anche segnali che aprono a spazi di *meritorietà*, intesa come riconoscimento e valorizzazione delle capacità e delle potenzialità di ciascun studente. In particolare, in alcuni contesti, docenti e dirigenti scolastici hanno mostrato una disponibilità a interrogarsi e a sperimentare strategie per ripensare le pratiche valutative, orientandole verso una maggiore inclusione e ponendo l'accento sulla valorizzazione dei percorsi di apprendimento piuttosto che sulla sola misurazione dei risultati. In questi spazi, ancora minoritari ma significativi, il merito viene reinterpretato come dimensione processuale, situata e relazionale, più vicina all'idea di *meritorietà* e, in senso più ampio, a un processo educativo attento alla singolarità.

Il paradigma della *meritorietà* non pretende di offrire un modello alternativo già compiuto, né si configura come una risposta esaustiva alle contraddizioni evidenziate. Si tratta piuttosto di un orizzonte pedagogico critico e generativo, che invita a ripensare il concetto stesso di merito alla luce delle finalità democratiche e sociali della scuola.

I risultati emersi in questo saggio non propongono una teoria esaustiva sulla teoria del merito, ma suggestioni utili a interrogare il senso e le implicazioni educative della parola "merito" nel nostro presente. In tal senso, si auspica che il lavoro

qui avviato possa contribuire a una riflessione più ampia, inter- e trans-disciplinare, capace di connettere teoria, pratica e politica educativa in vista di un'idea di scuola più giusta, capace di vedere e riconoscere ciascuno nel proprio percorso.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2022). L'istruzione e l'ingannevole seduzione del merito. *MicroMega+*, (11).
- Benadusi, L. (2021). La giustizia sociale. *Scuola democratica*, Fascicolo speciale. Il Mulino.
- Benadusi, L., & Giancola, O. (2020). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. FrancoAngeli.
- Bertagna, G. (2020a). *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*. Studium.
- Bertagna, G. (2020b). Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà. Una sfida che aspetta di essere raccolta. *Nuova secondaria*, 37(9), 3-8.
- Bertagna, G. (2021). 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* (pp. 221-262). Studium.
- Biesta, G. J. (2010). Why ‘what works’ still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 491-503.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Brigati, R. (2015). *Il giusto a chi va. Filosofia del merito e della meritocrazia*. Il Mulino.
- Colicchi, E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Carocci.
- Collie, R. J., Martin, A. J., Flesken, A., & McCourt, B. (2024). Personal agency among students from low socio-economic backgrounds: An examination of student profiles, perceived teaching support, and achievement. *Social Psychology of Education*, 27(4), 1705-1736. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09833-4>
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa: Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. FrancoAngeli.
- Downey, D. B. (2020). *How schools really matter: Why our assumption about schools and inequality is mostly wrong*. University of Chicago Press.
- Giesinger, J. (2020). Against selection: Educational justice and the ascription of talent. *Educational Philosophy and Theory*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/00131857-2020.1750090>
- Markovits, D. (2019). *The meritocracy trap: How America's foundational myth feeds inequality, dismantles the middle class, and devours the elite*. Penguin.
- Reay, D. (2020). The perils and pleasures of a ‘meritocracy’: Inequality in education and the limitations of social mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 41(5), 665-679. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1754174>
- Sandel, M. J. (2021). *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e*

- di perdenti* (C. Del Bò & E. Marchiafava, Trad.). Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 2020)
- Staiti, A. (2015, 28 febbraio). Meritocrazia, meritofilia e sistemi di valutazione. *Gli Stati Generali*. <https://www.glistatigenerali.com/>
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.
- Triventi, M. (2014). Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano. *Scuola democratica*, (2), 321-342.
- Xodo, C. (2022). Capaci e meritevoli. Il valore democratico del merito. *Studi sulla Formazione*, 25, 25-43.
- Young, M. (1958). *The rise of the meritocracy, 1870–2033: An essay on education and equality*. London: Thames & Hudson. (Trad. it. *La società meritocratica*, Edizioni di Comunità, 2014)
- Zammuner, V. L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Il Mulino.