

Riflessioni su rendimento, merito e meritocrazia in ottica inclusiva

Simone Seitz – Libera Università di Bolzano

Sara Baroni – Libera Università di Bolzano

Anna Schwermann – Libera Università di Bolzano

Abstract

Il presente contributo propone una riflessione teorica sulla costruzione sociale del rendimento scolastico e delle differenze di rendimento nella scuola primaria. Nel dibattito internazionale emergono due tendenze: da un lato il paradigma dell'ottimizzazione della performance degli studenti intrecciato alla logica dell'*accountability* delle istituzioni educative (OECD, 2025), dall'altro l'esigenza di promuovere nei sistemi scolastici maggiore equità e inclusione (UN, 2015). In questo quadro ci si chiede in che misura la logica del merito, che nei discorsi sulla scuola in Italia è spesso presentata come "garanzia" di equità e giustizia, non nasconda invece rischi di esclusione, disuguaglianza e competizione (Boarelli, 2019). Il contributo intende illustrare alcune riflessioni critiche riguardo al tema del rendimento e ai discorsi connessi.

1. Introduzione

Il rendimento è l'asse portante, la categoria chiave della scuola come istituzione, in grado di determinarne la natura stessa e di esercitare un forte potere sulla creazione di aspettative di abilità degli studenti, comportando la creazione delle differenze tra loro (Seitz, 2024). In questo contesto, l'obiettivo di un progetto di ricerca attualmente in corso è comprendere come il rendimento scolastico e le differenze di rendimento vengano socialmente costruiti nella scuola primaria (APRA – Achievement: A Social Practice in Primary School. An International Comparative Analysis on Germany and Italy; DFG-JOINT

Part of

Seitz, S., Baroni, S., Lupa, A., Demo, H & Macchia, V. (Eds.). (2026). Didattica e inclusione scolastica / Inklusion im Bildungsbereich 2025 – Kontexte und Kontraste / Equità e sostenibilità. bu,press. <https://doi.org/10.13124/9788860462084>

47

2025–2027; 542490985). Di particolare interesse sono le differenti configurazioni istituzionali e culturali dei contesti indagati, che sollecitano una problematizzazione dei termini impiegati nella ricerca. Nella ricerca comparativa internazionale, infatti, la mera traduzione dei concetti chiave nell'altra lingua che sia tedesco, italiano o in inglese per facilitare la comprensione non è sufficiente. È necessario chiarire come ciascun termine debba essere interpretato all'interno di un orizzonte semantico più ampio, che eccede il solo livello linguistico. Ciò è tanto più rilevante se si considerano le differenti strutturazioni dei sistemi educativi al centro dell'analisi, quello tedesco e quello italiano, a cui rinviano i concetti utilizzati in questo contributo.

In Italia, dagli anni Settanta, il sistema scolastico è strutturato in modo inclusivo in tutti i gradi di istruzione: le scuole pubbliche sono frequentate da tutti i bambini e tutte le bambine, con una quota minoritaria iscritta a istituti privati. Il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria, così come quello dalla primaria alla secondaria, avviene in forma non selettiva e senza "soglie" di accesso fondate su presunte norme di abilità, implicite o formalizzate; in altri termini non è subordinato agli esiti scolastici (Seitz, 2026). Tale assetto incide in modo rilevante sulla costruzione del significato di rendimento e sulla lettura pedagogica delle differenze di rendimento nella scuola primaria.

Il sistema scolastico tedesco si presenta fortemente stratificato. Una quota relativamente stabile di studenti e studentesse è indirizzata verso le scuole speciali, sulla base di diagnosi che certificano una presunta non idoneità alla scuola comune (Merl, 2019). All'inizio dell'anno scolastico 2023, il 3,1% dei bambini risultava iscritto a una scuola speciale sin dal primo giorno di scuola, rimanendo così escluso dalla scuola primaria comune (Statistisches Bundesamt, 2024). Al termine della scuola primaria, ossia dopo soli quattro anni di percorso, nella maggior parte dei Länder avviene l'indirizzamento, generalmente fondato sulle valutazioni del rendimento scolastico, verso differenti tipologie di scuole secondarie. Si tratta di una decisione che incide in modo decisivo sia sulle traiettorie formative sia, successivamente, sulle future posizioni sociali.

Nonostante tali peculiarità nazionali, entrambi i sistemi educativi si iscrivono in un quadro normativo e teorico internazionale, nel quale l'OECD (2025) esercita un'influenza rilevante. Tale cornice privilegia la misurazione, la quantificazione e la comparabilità dei risultati scolastici, attraverso un

marcato orientamento alle competenze e alla loro rilevazione mediante prove standardizzate, come le indagini PISA. A questo impianto si affiancano, in parziale tensione, gli impegni globali sanciti dall'Agenda 2030, che comprendono, tra gli altri, lo sviluppo di sistemi educativi inclusivi e di alta qualità e la riduzione delle disuguaglianze. Entrambi questi quadri normativi influenzano la comprensione della funzione sociale della scuola e del concetto di rendimento nei singoli paesi, in questo articolo ci concentreremo tuttavia sul contesto italiano.

2. Rendimento scolastico

Il termine “rendimento” viene concettualizzato come dispositivo (Foucault, 1975/1977; Reh & Ricken, 2018), dotato di un proprio potere e inscindibilmente legato agli ordini istituzionali; esso è quindi concepibile come prodotto del compiersi delle pratiche sociali all'interno della scuola (Seitz, Auer & Imperio, 2026).

È inoltre necessario considerare quanto il rendimento e le pratiche valutative siano profondamente dipendenti dal contesto normativo e dal sistema scolastico in cui si collocano. Si può pertanto ritenere che il rendimento scolastico sia un fenomeno globale che assume configurazioni specifiche nei diversi sistemi educativi, manifestandosi nelle strutture, nei discorsi, nelle pratiche valutative e nelle forme assunte localmente dalle differenze di rendimento (Falkenberg, 2021).

A livello didattico, il rendimento viene costruito soprattutto attraverso le pratiche valutative che contribuiscono a produrre e (ri)produrre differenze sociali. Come evidenziato criticamente dalla letteratura, tali pratiche sono caratterizzate da dinamiche „abituati“ (riprendendo il concetto di *habitus*) di attribuzione e da rapporti egemonici (Edgerton, Roberts & Peter, 2013). In questa prospettiva, il ruolo dei docenti diventa centrale. Da un lato, la ricerca sottolinea l'importanza di rafforzare le competenze valutative degli insegnanti e, conseguentemente, di condurre studi specifici in questa direzione (Pellegriño, 2014). Dall'altro, in prospettive socio-costruttiviste, vengono esaminate criticamente le norme di abilità che, in modo implicito, vengono trasmesse agli studenti attraverso il costruito di rendimento (tra gli altri Buchner, 2018), ponendo al centro la relazione educativa sottesa (Prengel, 2019).

Muovendo da questo presupposto, gli studi che si sono concentrati sulle prospettive dei bambini mostrano come essi interpretino il rendimento come qualcosa che viene prodotto principalmente all'interno delle relazioni educative (Seitz, Imperio & Auer, 2023; Seitz, Auer & Imperio, 2026).

3. Merito e meritocrazia

Il dibattito sulla dimostrazione e il riconoscimento del rendimento, chiama in causa altri due concetti: quello di merito e quello di meritocrazia, che risultano di centrale importanza in tale riflessione.

Nella Costituzione della Repubblica italiana è presente un riferimento esplicito al merito, inteso come possibilità di accedere ai livelli più alti di istruzione esclusivamente sulla base ad esso. L'articolo 34 recita infatti:

„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“ (Senato della Repubblica, 1948).

È chiaro che, contestualizzando tale affermazione nel periodo storico in cui è stata scritta, ossia nel dopoguerra, se ne comprendono gli intenti democratici.

Con questa impostazione si è affermata con forza l'idea che prestazioni scolastiche elevate, raggiunte attraverso l'impegno individuale, possano consentire al singolo la mobilità sociale. Solo in un secondo momento, attraverso il concetto di *habitus* e la teoria dei capitali di Bourdieu, è stato possibile spiegare perché non tutti i bambini e le bambine traggano in egual misura beneficio dall'offerta scolastica e, di conseguenza, perché le opportunità di conseguire alti risultati non siano affatto distribuite in modo equo tra gli studenti (Bourdieu, 2020 [1987]; 2001).

Quindi, al giorno d'oggi, occorre osservarne anche le possibili contraddizioni, come il fatto che, per poter accedere a misure di sostegno economico, sia necessario partecipare a un concorso che non tiene conto delle diverse condizioni sociali di partenza per il suo superamento. In questo modo si presume di garantire che i privilegi siano acquisiti esclusivamente sulla base

dei risultati e del merito, senza tenere conto dei meccanismi legati all'*habitus* che operano sotto la superficie.

Nel complesso, questa idea di meritocrazia, che ancora oggi orienta implicitamente il sistema educativo italiano, presuppone che il rendimento scolastico sia un valore neutro e oggettivamente misurabile e che i privilegi si acquisiscano esclusivamente sulla base dei risultati e dei meriti, lasciando sullo sfondo i meccanismi legati all'*habitus* attraverso cui le disuguaglianze sociali vengono riprodotte.

La normativa invece garantisce a tutti e a tutte il diritto ad un'istruzione obbligatoria e gratuita, anche attraverso specifiche misure per alunni che vengono definiti "con bisogni educativi speciali" attraverso le categorie di "disabilità", "disturbo evolutivo", oppure in situazioni di "svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale" (Legge 104/1992; Legge 170/2010; D.M. 27/12/2012). E sulla base di tali definizioni, dunque, hanno diritto a strategie compensative e misure dispensative. La terza categoria è caratterizzata da una specifica ambivalenza, poiché i criteri di attribuzione stabiliti dagli insegnanti sono poco chiari e allo stesso tempo seguono un'idea di normalità esplicitamente definita, che tratta la diversità culturale, sociale e linguistica della società come un problema e, più precisamente, come un problema individuale di determinati studenti. Il diritto di questi studenti a prestazioni ridotte è quindi fortemente ambivalente. Infatti, da un lato dovrebbe servire a garantire la loro competitività, confermando così modelli di pensiero meritocratici, mentre dall'altro può portare, al contrario, a porre aspettative di rendimento inferiori nei confronti dei bambini così classificati nella quotidianità scolastica; un processo che, di fatto, riduce in modo significativo le loro opportunità di conseguire risultati scolastici elevati (Consalvo, Seitz & Baroni, 2025).

Emblematica, in tal senso, è la modifica introdotta nel novembre 2022, con il passaggio dalla denominazione "Ministero dell'Istruzione" (MIUR) a "Ministero dell'Istruzione e del Merito" (MIM), che solleva interrogativi significativi circa le conseguenze di tale scelta sul piano delle prassi educative.

Più in generale, guardando criticamente alla meritocrazia – dal greco *kra-tos*: potere, dare potere – "guadagnarsi qualcosa" significa creare un sistema, anche educativo, che dia spazio ad un rigoroso processo di selezione e successivamente a una grande "caccia al talento", che inevitabilmente produce

delle dinamiche di inclusione e di esclusione. Infatti, accade che, assumendo la meritocrazia come principio guida, non ci si renda conto di quanto in realtà l'istituzione scolastica abbia un grande potere nel definire che cosa comprenda il rendimento e si perda di vista l'importanza della qualità dell'offerta formativa scolastica, che è invece determinante per lo sviluppo delle prestazioni dei singoli. Oltre a questo, c'è il rischio di trascurare le cause strutturali delle disuguaglianze educative e sociali che si manifestano in apparenza come "mancanza di meriti".

Essa alimenta la competizione, sia tra individui che tra Stati (messi a confronto nelle indagini su ampia scala), ed è pertanto a sua volta funzionale allo sviluppo economico di stampo neoliberale (Boarelli, 2019). "Nessuno deve esser lasciato indietro, ma allo stesso tempo nessuno deve essere limitato rispetto al proprio potenziale" (MIM, 2025). Tale impostazione indica chiaramente l'istruzione come strumento per il progresso sociale, ma al contempo rafforza una logica di misurabilità delle prestazioni, veicolata dall'apprendimento orientato alle competenze, che tende ad avvicinare l'azione professionale degli insegnanti a una logica di tipo ingegneristico.

4. Riflessioni conclusive

Attraverso questo contributo si è voluta presentare una riflessione sul concetto di rendimento scolastico, problematizzando le tensioni esistenti sul tema. Si è evidenziato come ci si muova all'interno di un contesto normativo globale orientato alla misurazione delle competenze da parte di organismi internazionali come l'OECD, che esercitano inevitabili pressioni sui sistemi scolastici. Infatti, accade che si creino delle aspettative "standardizzate" di rendimento degli studenti, amplificate o diminuite dalle pratiche valutative. Ciascun contesto nazionale recepisce tali richieste e, attraverso norme apposite, ne garantisce l'attuazione nelle scuole. I criteri relativi alle competenze trasversali si applicano a sistemi educativi nazionali diversi, il che può far apparire superficiale la comparabilità dei rendimenti. Questo si riflette direttamente sul lavoro dei docenti in classe, che si trovano ad operare in un sistema che richiede loro di stabilire i meriti degli studenti attraverso processi valutativi, ma al tempo stesso di favorire l'inclusione per tutte e tutti. In tal senso emerge una tensione strutturale tra la spinta alla misurazione delle

competenze e la promozione di un'istruzione inclusiva di qualità che valorizzi la diversità dell'apprendimento e rafforzi l'uguaglianza e la solidarietà tra i diversi studenti. Inoltre, il forte orientamento alla logica meritocratica rischia di ampliare le disuguaglianze invece che abbatterle, poiché non si interroga sulle cause strutturali e sui processi di definizione del rendimento scolastico. In questa prospettiva, gli interventi orientati a „compensare“ le disuguaglianze rischiano di essere letti come una minaccia ai vantaggi degli studenti implicitamente assunti come “normali” o “meritevoli”. Ciò contribuisce a rafforzare una rappresentazione normativa dello studente, rispetto alla quale le differenze vengono ancora pensate come deviazioni da compensare. Tale tensione interpella direttamente sia i sistemi educativi sia le pratiche didattiche.

Sarà quindi particolarmente interessante osservare il dibattito sulle politiche educative in entrambi i paesi e analizzare nel dettaglio i documenti politici, per comprendere come il livello normativo contribuisca a costruire e legittimare specifiche concezioni di rendimento nella scuola primaria.

Bibliografia

- Boarelli, M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Laterza.
- Bourdieu, P. (2020). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (27a ed.). Suhrkamp. (Orig. pubbl. 1987)
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt: Über Bildung, Schule und Politik*. VSA.
- Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Biographie, Schule und Behinderung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Consalvo, G., Seitz, S. & Baroni, S. (2025). Ambivalenze delle logiche compensative in un sistema scolastico inclusivo: analisi delle culture scolastiche nella scuola primaria. In M-L. Iavarone (a cura di), *Con-fini educativi tra generazioni: Un giubileo per l'educazione* (pp. 325-332). Pensa MultiMedia.
- Edgerton, J. D., Roberts, L. W., & Peter, T. (2012). Disparities in academic achievement: Assessing the role of habitus and practice. *Social Indicators Research*, 114, 303–322.

- Falkenberg, K. (2021). Optimierung des Lernens oder der Lehrkraft? Über die Herausforderungen formativer Leistungsbeurteilung am Beispiel Schwedens. In H. Terhart, S. Hofhues, & E. Kleinau (a cura di), *Optimierung: Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (pp. 85–104). Verlag Barbara Budrich.
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp. (Orig. pubbl. 1975)
- Merl, T. (2019). *Un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:16757>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Scuola, approvato al Senato il ddl per il riconoscimento degli studenti ad alto potenziale cognitivo. Valditara: "La personalizzazione della didattica è la chiave per valorizzare i diversi talenti"*. <https://www.mim.gov.it/-/scuola-approvato-al-senato-il-ddl-per-il-riconoscimento-degli-studenti-ad-alto-potenziale-cognitivo-valditara-la-personalizzazione-della-didattica-e-la-chiave-per-valorizzare-i-diversi-talenti>. (04.11.2025).
- OECD. (2025). *Education at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- Pellegrino, J. W. (2014). Assessment as a positive influence on 21st century teaching and learning: A systems approach to progress. *Psicología Educativa*, 20(2), 65–77. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.11.002>
- Prengel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2a ed.). Verlag Barbara Budrich.
- Seitz, S. (2024). Leistung in der Grundschule - Überlegungen zum professionellen leistungsbezogenen Handeln innerhalb eines inklusiven Bildungssystems. In Demo, H., Cappello, S., Macchia, V. & Seitz, S. (a cura di), *Vernezt: costruire comunità* (pp. 81-94). bu.press. <https://doi.org/10.13124/9788860461964>
- Seitz, S. (2026). Primary school and primary school teacher education in Italy. In J. Schlesier, R. Baar, P. Büker, & A. Rank (Eds.), *Foundations of learning: Unveiling the mosaic of primary education worldwide* (pp. 201–221). Klinkhardt.
- Seitz, S., Imperio, A. & Auer, P. (2023). "Otherwise, there would be no point in going to school": Children's views on assessment. *Education Sciences*, 13(8), 828. <https://doi.org/10.3390/educsci13080828>

- Seitz, S., Auer, P. & Imperio, A. (2026). Children's Perspectives on Achievement and Assessment: Findings from a qualitative study. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 19(1). <https://doi.org/10.1007/s42278-026-00265-9>
- Senato della Repubblica (1948). *Costituzione della Repubblica Italiana*. <https://assets-eu-01.kc-usercontent.com/61233281-10ab-0155-b35b-4a79363b5ead/30a10caa-a4ad-4943-9bfd-37de99a1d303/Costituzione-1948.pdf> (24.11.2025).
- Statistisches Bundesamt. (2024, 13. November). *Zahl der Schulanfängerinnen und -anfänger 2024 um 0,5 % gesunken* (Pressemitteilung Nr. 425). https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/11/PD24_-425_211.html (26.11.2025).
- United Nations. (2015). *17 goals to transform our world*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/> (26.11.2025).