

Disuguaglianza di classe e mito del merito: implicazioni critiche dell'agenzia scolastica

Class inequality and the myth of merit: critical implications of the school agency

Emanuele Liotta

Ph.D.Student - Processi Formativi, Modelli teorico-trasformativi e metodi ricerca applicati al territorio

Dipartimento di Scienze della Formazione – Università di Catania

emanue94@hotmail.it / uni346590@studium.unict.it

Abstract

The contribution analyzes the distortion of the myth of merit in the school, being this an agent of social reproduction. Referring to Gramsci's concept of «cultural hegemony», it critically examines educational poverty due to socio-economic inequalities and differentiated access to education. It explores the ways in which asymmetries of economic resources, opportunities and social context can influence the educational path of individuals, questioning the validity of merit as an evaluative criterion in a context characterized by structural inequalities.

Keywords: educational poverty – merit – cultural hegemony – inequality – educational processes

Il contributo analizza la distorsione del mito del merito nella scuola, essendo questa agente di riproduzione sociale. Operando riferimento al concetto di “egemonia culturale” di Gramsci, si esaminano criticamente le povertà educative dovute alle disuguaglianze socioeconomiche e all'accesso differenziato all'istruzione. Si esplorano le modalità attraverso cui le asimmetrie di risorse, di opportunità e contesto sociale possono influenzare il percorso formativo degli individui, mettendo in discussione la validità del merito come criterio valutativo in un contesto caratterizzato da disuguaglianze strutturali.

Parole chiave: povertà educativa – merito, egemonia culturale – disuguaglianza – processi formativi



1. Oltre la presunta equità: riflessioni e connessioni preliminari

La scuola svolge una funzione centrale nel processo attraverso il quale le disuguaglianze sociali, economiche e culturali vengono trasmesse da una generazione all'altra, influenzando in modo significativo le prospettive e le opportunità di ogni individuo. Un agente di riproduzione sociale è un'istituzione o un meccanismo all'interno di una società che contribuisce alla trasmissione di valori, norme, conoscenze e risorse da una generazione all'altra, contribuendo così a mantenere e talvolta amplificare le disuguaglianze sociali esistenti. L'importanza della scuola come agente di riproduzione sociale è quindi un tema di fondamentale rilevanza nell'ambito pedagogico e sociologico: attraverso l'interazione con coetanei e insegnanti, gli individui assimilano valori, norme e aspettative sociali che influenzeranno le loro scelte future. È necessario esplorare la natura di questo fenomeno e il suo impatto sulla formazione dei profili identitari e delle opportunità di vita degli individui; uno degli aspetti più evidenti della riproduzione sociale attraverso la scuola è la trasmissione culturale; qui, le generazioni più giovani apprendono i modelli di comportamento, i valori e le credenze che sono radicati nella società in cui sono inseriti, ad esempio, la lingua, le tradizioni e le credenze religiose sono spesso veicolate attraverso il sistema educativo (Giroux, 2005, pp. 8-11 e pp. 219-220; Catarci, 2014, pp. 134-135).

L'accesso a un'educazione di qualità è un fattore chiave nella determinazione delle opportunità future degli individui; ma, purtroppo, non tutti gli individui hanno lo stesso accesso alle risorse educative. E così (nesso che per un pedagogista risulta ovvio, ma che per il cittadino "non addetto ai lavori" non è così lampante) le disuguaglianze socioeconomiche influenzano direttamente la qualità e l'accessibilità dell'istruzione, contribuendo alla riproduzione delle disuguaglianze sociali. Gli studenti si confrontano con le aspettative della società e apprendono il loro ruolo all'interno di essa; inevitabilmente, l'esperienza scolastica porta a influenzare la percezione di sé stessi, la fiducia nelle proprie capacità e la consapevolezza delle proprie potenzialità. Se è vero, quindi, che la qualità dell'istruzione può influenzare le opportunità future di un individuo, inclusi l'accesso all'istruzione superiore e le prospettive di carriera, è anche vero che, se non affrontate in modo consapevole, le disuguaglianze esistenti possono essere perpetuate proprio attraverso il sistema educativo. Tuttavia, una buona istruzione può anche essere un veicolo per la mobilità sociale, consentendo agli individui di superare le circostanze socioeconomiche iniziali; la politica educativa e l'allocazione delle risorse sono fattori critici che influenzano l'efficacia del sistema educativo come agente di riproduzione sociale (Tripi, 2021, pp. 45-50; Schiavone, 2011). L'influenza degli insegnanti come figure di autorità, inoltre, ha, in tal senso, un impatto significativo nell'esperienza di apprendimento degli studenti. Oltre a trasmettere conoscenze, essi agiscono spesso come modelli di comportamento e fonti di guida per gli studenti. Le aspettative e le interazioni degli insegnanti possono influenzare profon-



damente la percezione che gli studenti hanno di se stessi e delle loro capacità. Ne deduciamo che, nell'esperienza educativa, il modo in cui il merito viene mitizzato dalle figure di autorità, ed espresso tramite la valutazione, influenza direttamente le opportunità future degli individui (Di Genova, 2021, pp. 139-144. Corsini, 2023) Le scelte di studio e i risultati ottenuti a scuola possono aprire o chiudere porte nel mondo del lavoro e nella società, in generale; di conseguenza e nello specifico, questo si traduce nel dato che le disuguaglianze nell'accesso all'educazione possono portare a disuguaglianze di opportunità nella vita adulta. Riconoscere il ruolo della scuola come agente di riproduzione sociale è fondamentale per comprendere e affrontare le disuguaglianze presenti nella nostra società; ed è imperativo che politici, educatori e stakeholder lavorino insieme per creare un sistema educativo più inclusivo ed equo, in modo che ogni individuo abbia accesso a opportunità di apprendimento di alta qualità. Scendendo maggiormente nel dettaglio, per comprendere appieno il ruolo della scuola come agente di riproduzione sociale, quando parliamo di disuguaglianza di classe, è essenziale analizzare *in primis* ed in dettaglio il concetto di «egemonia culturale» così come posto da Antonio Gramsci.

2. Il mito del merito e l'egemonia culturale di Gramsci

L'egemonia culturale, secondo l'analisi formulata da Antonio Gramsci, fa riferimento al processo mediante il quale un gruppo sociale o una classe dominante è in grado di instaurare e perpetuare il proprio dominio all'interno di una società, non tanto attraverso l'uso della coercizione diretta o la mera preminenza economica, quanto piuttosto attraverso l'efficace conduzione e influenza sul piano culturale. Ciò avviene per mezzo della manipolazione delle idee, dei valori e delle credenze che permeano una specifica cultura. Gramsci opera una distinzione marcata tra l'egemonia culturale e le forme di oppressione fisica o di dominanza fondate sulla forza bruta. Afferma che il dominio esercitato tramite l'egemonia culturale risulta essere più stabile e duraturo, poiché si fonda sull'acquisizione del consenso spontaneo e sull'arte della persuasione, piuttosto che sull'imposizione diretta. In altre parole, la classe dominante è in grado di persuadere la maggioranza della popolazione che i propri interessi coincidono con quelli generali della società. Questo processo richiede la diffusione e l'incorporazione delle proprie idee e dei propri valori attraverso le istituzioni sociali, quali l'istruzione, i mezzi di comunicazione, la sfera religiosa e altre manifestazioni di cultura popolare. Gramsci enfatizza che l'egemonia culturale può essere oggetto di contestazione e opposizione da parte di controculture o movimenti di resistenza che propugnano alternative culturali e ideologiche (Gramsci, 1949; Gramsci, 1972). In seno a questo discorso, un'analisi della distorsione del mito del merito nella scuola emerge in maniera saliente nell'ambito della teoria di Antonio Gramsci sull'egemonia culturale, perché



offre una lente critica per comprendere come determinate ideologie, spesso promosse dalla classe dominante, vengano internalizzate e perpetuate attraverso le istituzioni educative.

Innanzitutto, Gramsci sottolinea che l'egemonia culturale opera attraverso la diffusione di idee e valori che diventano parte integrante della cultura di una società (Gramsci, 1949; Cossutta, 2013, 116-119). Nell'ambito scolastico ciò si traduce in una forma di insegnamento e apprendimento che riflette e promuove le concezioni e le credenze della classe dominante. In particolare, il mito del merito viene spesso veicolato attraverso l'idea che il successo individuale sia il risultato unicamente di sforzi personali e di capacità innate, ignorando spesso il contesto socioeconomico e le disuguaglianze di partenza. In secondo luogo, Gramsci evidenzia che l'egemonia culturale si basa sul consenso spontaneo, piuttosto che sulla coercizione (ibidem). Pertanto, le istituzioni educative non impongono direttamente il mito del merito, ma lo presentano come una verità auto-evidente. Ciò significa che gli studenti internalizzano questa concezione come una realtà incontrovertibile e spesso non mettono in discussione le dinamiche di potere e le disuguaglianze strutturali che possono influenzare il loro successo scolastico (Gentili, Pignataro, 2006, *passim*).

Non può che emergere in maniera saliente un'analisi della distorsione del mito del merito nella scuola, perché questa visione non fa che alimentare quella veicolata dal ceto dominante secondo la teoria dell'egemonia culturale, e comporta un rischio importante, in quanto trascura molteplici fattori strutturali e socioeconomici che influenzano significativamente l'esperienza educativa di ogni individuo (Chicchi, 2001; Schiavone, 2011). In primo luogo, il contesto socioeconomico e le risorse familiari svolgono un ruolo cruciale nella determinazione del successo scolastico. Gli studenti provenienti da famiglie benestanti hanno accesso a risorse educative supplementari come tutor privati, materiali didattici avanzati e opportunità extrascolastiche che possono influenzare in modo sostanziale le loro performance. Questo crea un divario di partenza che non può essere superato semplicemente con l'impegno individuale (Perruca, Simone, 2012, p. 144; Passaseo, 2022, p.370). In secondo luogo, il sistema educativo stesso può presentare disparità strutturali che influenzano il livello di opportunità a disposizione degli studenti. Scuole situate in aree economicamente sfavorite possono avere risorse limitate, insegnanti meno qualificati e un ambiente di apprendimento meno stimolante. Questi fattori possono avere un impatto negativo sulle possibilità di successo degli studenti, indipendentemente dal loro impegno personale. A ciò si lega anche che l'ideologia del merito può portare a una sorta di «colpevolizzazione» degli individui che non riescono a ottenere successo scolastico (Boarelli, 2019). Coloro che si trovano in situazioni di svantaggio socioeconomico possono essere erroneamente considerati come mancanti di impegno o capacità, mentre in realtà sono sottoposti a condizioni strutturali che limitano le loro possibilità. Infine, il mito del merito può essere distorsivo in quanto tende a perpetuare e giustificare



le disuguaglianze esistenti. Se il successo è visto come il risultato diretto dell'abilità e dello sforzo individuali, si può ignorare o minimizzare l'importanza di interventi e politiche pubbliche volte a ridurre le disuguaglianze di classe. Ciò conduce l'osservatorio costruito con dispositivo pedagogico ad un determinato punto: per comprendere appieno le implicazioni di quanto detto sopra, è fondamentale identificare le povertà educative come risultato specifico (ma non determinato o delimitato) delle disuguaglianze socioeconomiche.

3. Povertà educative e disuguaglianze socioeconomiche: interconnessioni e relazioni

La realtà complessa qui appena delineata, quindi, mette proprio in risalto la stretta concatenazione tra povertà educative e povertà formale, perché entrambe sono manifestazioni di svantaggio economico, ed entrambe si alimentano reciprocamente. Fornire una definizione di povertà educativa, però, risulta assai complesso; più ampiamente, se si guarda alle povertà educative come una pluralità di fenomeni propriamente ramificati, bisogna ricordare anche che la loro definizione non può che essere fornita se non attraverso una visione olistica di tutti i fenomeni e situazioni raggruppabili perché sfaccettature di un medesimo processo. La letteratura corrente e gli interventi messi in atto si sono sempre più concentrati sulle cause e sugli effetti, e sulle possibili misure di contrasto: tutto questo però con rari e sparpagliati tentativi di definire il fenomeno, anche a causa di questa sua genetica complessità. Possiamo però tentare di configurare le povertà educative, in questa sede e muovendo dal discorso fatto finora, come tutte quelle condizioni in cui gli individui o i gruppi incontrano ostacoli nell'accesso alle opportunità di apprendimento e sviluppo delle proprie potenzialità (Milani, 2020, pp. 444-457; Portera 2002). Questi ostacoli possono derivare da molteplici fonti, e tra questi, fondamentalmente, la disponibilità di risorse economiche, l'accesso a servizi educativi di qualità e le dinamiche familiari e sociali del contesto di provenienza. La pedagogia mira a individuare e affrontare queste povertà, attraverso strategie ed interventi specificatamente orientati, al fine di promuovere un apprendimento inclusivo, equo e di qualità per tutti gli individui, indipendentemente dalle loro circostanze. Ciò implica un continuo e costante adattamento delle pratiche educative per soddisfare le diverse esigenze e sfide che la persona può affrontare (Trip, 2021, pp. 45-50, Sottocorno 2022). Di fatto, il discorso del posizionamento di classe diventa a questo punto oltremodo rilevante: le famiglie a basso reddito si trovano in una posizione di svantaggio, spesso prive delle risorse finanziarie – prima ancora di quelle culturali, e prima ancora di incontrare l'assenza di quelle infrastrutturali – per supportare l'istruzione dei propri membri (Tripi, 2021). Questo deficit può tradursi in difficoltà estremamente pratiche e immanenti: difficoltà nel procurarsi il materiale scolastico, nel poter fornire supporto educativo extra-scolastico e nell'accesso a servizi culturali. Inoltre, le famiglie in situazioni



di povertà devono spesso affrontare una serie di sfide ulteriori, che possono includere problemi legati alla salute, al lavoro e alla stabilità abitativa, circostanze contingenti che hanno un effetto sul benessere che le famiglie stesse sono in grado di offrire ai propri membri, compresi i bambini in età scolare. Per quanto riguarda la qualità dell'istruzione e le dinamiche del contesto di provenienza, un esempio concreto dell'incidenza di questo fattore è la possibilità che le scuole ubicate in zone geografiche economicamente svantaggiate presentino risorse limitate e strutture meno adeguate, vincoli che impattano negativamente sulla qualità dell'istruzione offerta (Ballarino, Checchi, 2006, *passim*). È possibile quindi tracciare i caratteri di un ciclo di disuguaglianze trasmesse: la povertà educativa può alimentare la povertà formale, e viceversa, attraverso le generazioni; così, i bambini e le bambine che crescono in situazioni di povertà sostanziale hanno maggiori probabilità di affrontare difficoltà nell'ottenere opportunità di qualità (Patera, 2002, *passim*). In sostanza, riconoscere la connessione e la ciclicità tra povertà educative e povertà economica è fondamentale per sviluppare strategie efficaci che affrontino entrambi i problemi, garantendo l'accesso alle opportunità educative, formative e culturali per tutti e tutte, indipendentemente dal contesto socioeconomico di provenienza (*ibidem*).

In questo, la meritocrazia – sostenendo che opportunità e ricompense vadano distribuite solo tenendo conto dei risultati ottenuti – entra nel discorso sulle povertà educative più come un agente di disuguaglianza che di equità, perché non tiene conto delle disparità di privilegio e degli svantaggi di base che ne sono figli, difficili da superare anche per individui altamente meritevoli, che vengono immessi in un contesto neoliberista basato sulla competizione, che allo stesso tempo però non fa iniziare la corsa dalla medesima linea di partenza per tutti. Diventa fondamentale quindi che le asimmetrie di risorse, opportunità e contesto sociale vengano affrontate attraverso la lente pedagogica, oltre che sociale: la complessa interazione tra povertà educative e disuguaglianze socioeconomiche è esacerbata da tutti i divari esistenti, e questa iniquità sistematica incide negativamente sulle prospettive di sviluppo individuale e sul benessere collettivo. L'identificazione e l'attuazione di processi mirati a mitigare tali asimmetrie diventa dunque un imperativo.

4. La validità del merito come criterio valutativo

Il concetto di merito come criterio valutativo solleva diverse questioni complesse. Da un lato, può essere visto come un modo obiettivo di riconoscere le abilità e gli sforzi individuali. Dall'altro, però, può essere problematico in contesti di disuguaglianze strutturali, in quanto presupporrebbe un campo di gioco equo, condizione che spesso non è reale.

Le disuguaglianze socioeconomiche, l'accesso differenziato alle risorse e alle



opportunità, possono creare disparità in partenza che rendono difficile per alcuni individui competere su un piano di parità. Inoltre, il merito non tiene conto di fattori strutturali come discriminazioni basate sul genere, razza o classe sociale, che possono limitare le opportunità di alcuni individui (Gentili, Pignataro, 2006).

Se, come detto sopra, da un lato il merito può essere un criterio utile per riconoscere e premiare le abilità e gli sforzi individuali, dall'altro, occorre considerare che spesso il concetto di «merito» è permeato da presupposti culturali e sociali che possono sfavorire certe comunità o individui. Ad esempio, un sistema che valuta il merito principalmente attraverso test standardizzati può penalizzare coloro che non hanno avuto accesso a una formazione di qualità o che hanno vissuto esperienze che li hanno resi svantaggiati rispetto ad altri (Castellana, Corsini, 2018; Corsini, 2023). Inoltre, le disuguaglianze strutturali, come quelle legate al genere, alla razza, alla classe sociale o all'origine geografica, possono creare barriere invisibili che limitano l'accesso alle opportunità. Anche in situazioni dove il merito individuale è indubbiamente presente, tali barriere possono influenzare profondamente i risultati (Triventi, 2014, 321-342).

Un sistema che si basa esclusivamente sul merito rischia quindi di perpetuare le disuguaglianze esistenti, innescando una ciclicità difficile da interrompere. Pertanto, è cruciale considerare interventi che siano progettati per affrontare le disuguaglianze strutturali e creare condizioni più eque per tutti gli individui (Biesta, 2010, 491-503).

Paulo Freire affrontava già con tale orientamento il tema delle disuguaglianze strutturali e dell'educazione in *La pedagogia degli oppressi* (Freire, 2011); sosteneva che l'educazione tradizionale spesso riflette e rafforza le disuguaglianze esistenti, poiché tende a essere basata su una struttura gerarchica in cui l'insegnante detiene il sapere e l'allievo è considerato un oggetto passivo del processo educativo; proponeva un approccio critico e trasformativo all'educazione, in cui gli studenti fossero visti come agenti attivi nel loro apprendimento e in grado di analizzare e sfidare le strutture di potere esistenti. Sottolineava l'importanza di una pedagogia che riconoscesse le esperienze e le prospettive degli studenti, specialmente quelli provenienti da contesti svantaggiati, e che favorisse la loro partecipazione attiva nella costruzione del proprio sapere (ibidem).

Nel contesto della discussione sulla validità del merito come criterio valutativo in presenza di disuguaglianze strutturali, le idee di Freire suggeriscono che è fondamentale considerare come l'educazione e i criteri di valutazione possano essere strutturati per affrontare le disuguaglianze e promuovere l'empowerment degli individui, anziché perpetuare sistemi che favoriscono solo alcune categorie di persone. Questa prospettiva si allinea con la critica all'approccio basato sul merito, poiché riconosce che il merito non può essere valutato dalle condizioni strutturali e sociali che influenzano le opportunità di apprendimento e crescita individuale.

È inevitabile, quindi, che un'analisi critica dell'approccio basato sul merito ponga l'accento sulle limitazioni strutturali e le disparità di opportunità che per-



meano le società contemporanea. Queste disuguaglianze, radicate in fattori socioeconomici, di genere, etnia, e condizioni di salute, creano un panorama in cui l'accesso a risorse e opportunità non è uniformemente distribuito. L'idea della meritocrazia, che presume che il successo individuale sia una diretta conseguenza dell'impegno e delle abilità personali, viene sfidata da questa prospettiva critica. Tale concezione, infatti, trascurava di considerare le molteplici influenze sociali e strutturali che possono favorire o ostacolare il successo individuale. Inoltre, la determinazione di chi meriti cosa spesso si rivela un processo soggettivo, vulnerabile all'influenza di pregiudizi, percezioni culturali o altre influenze esterne, rendendo difficile garantire una valutazione oggettiva e imparziale. D'altro canto, un approccio pedagogico che tenga conto delle diverse prospettive degli studenti e promuova l'*empowerment* può rivelarsi più efficace nell'affrontare le disuguaglianze strutturali e nell'incoraggiare un apprendimento autentico e significativo. Infine, l'adozione di approcci valutativi più inclusivi non solo può contribuire a creare una società più equa, ma può anche fornire un terreno fertile per lo sviluppo di un contesto più inclusivo ed equo per tutti gli individui, indipendentemente dalle loro circostanze iniziali.

5. Prospettive “value-based” possibili: superare le limitazioni del concetto di merito

Esplorare alternative o integrazioni al concetto di merito può contribuire a promuovere un sistema più equo e inclusivo. Si potrebbe valutare il potenziale e le capacità intrinseche di un individuo anziché concentrarsi solo sulle realizzazioni; piuttosto che escludere o penalizzare gli individui che si trovano in situazioni di svantaggio, bisognerebbe pensare a sistemi integrati paradigmatici che forniscono opportunità di recupero e supporto aggiuntivo, come programmi di tutoraggio, corsi di formazione aggiuntivi o altri mezzi per colmare eventuali lacune. È utile anche riconoscere e valorizzare gli sforzi e le conquiste di coloro che hanno affrontato difficoltà e sfide strutturali per raggiungere i loro obiettivi, contribuendo a riequilibrare il riconoscimento del merito. Coinvolgere gli studenti nel processo di valutazione può essere un modo per includere diverse prospettive e promuovere la responsabilità personale. Le valutazioni tra pari e l'autovalutazione possono essere utili strumenti per integrare il punto di vista degli studenti nel processo di valutazione (Castellana, Corsini, 2018, pp. 56-78). Offrire formazione ai valutatori sulle questioni legate alle disuguaglianze strutturali e sulla promozione dell'equità può aiutare a garantire che le valutazioni siano fatte in modo imparziale e consapevole delle sfide che gli individui possono affrontare (Di Genova, 2021, *passim*). Integrando o adottando alternative al concetto di merito, è possibile creare un sistema di valutazione più inclusivo che tenga conto delle diverse sfide e opportunità che gli individui possono incontrare, contribuendo a creare un ambiente più equo e a fornire a tutti l'opportunità di sviluppare il proprio potenziale.



Da questo punto di vista, un approccio «value-based» si concentrerebbe maggiormente sulla considerazione dei valori, delle etiche e degli impatti sociali di un individuo o di un intero gruppo sociale. In un contesto educativo, questo significa valutare non solo le competenze e le prestazioni accademiche, ma anche il contributo di un individuo alla comunità e alla società nel suo complesso (Biesta, 2010, 491-503; Lovat, Toomey, 2009). Si tratta di un paradigma che incoraggia la riflessione critica, la sensibilità sociale e la partecipazione attiva, considerando l'educazione non solo come un processo di acquisizione di conoscenze e competenze, ma anche come una formazione per cittadini responsabili e consapevoli.

All'interno di un contesto «value-based», la valutazione potrebbe includere elementi quali l'etica e la responsabilità sociale, la cittadinanza attiva, la sensibilità interculturale e l'inclusione, l'innovazione e la creatività, la sostenibilità e la consapevolezza ambientale, nonché l'integrità e la leadership etica (Klamer, 2016, 365-473).

In conclusione, l'adozione di un approccio «value-based» può contribuire a formare cittadini più consapevoli e responsabili, pronti a contribuire al miglioramento della società in modi che vanno oltre il mero successo individuale. Inoltre, promuove un ambiente educativo che valorizza la diversità di talenti, prospettive e contributi che ogni individuo può apportare alla comunità. Esplorando così, in dettaglio, le varie prospettive sulla validità del merito come criterio di valutazione in contesti di disuguaglianze strutturali e analizzando le sfide e le limitazioni di un approccio basato esclusivamente sul merito, chi educa può sottolineare agilmente come le disparità socioeconomiche, culturali e di accesso alle opportunità possano influenzare in modo significativo l'equità nel processo valutativo. Inoltre, si palesa con chiarezza la possibilità di considerare alternative e integrazioni al concetto di merito, inclusi approcci basati sulle capacità, valutazioni «value-based» e strategie di supporto per coloro che si trovano in situazioni di svantaggio.

È compito condiviso, come cittadini e come membri di una comunità globale, sottoscrivere l'impegno a promuovere un sistema educativo che rispecchi i valori di equità, inclusione e opportunità per tutti. La strada può essere lunga, ma è un percorso che non possiamo permetterci di non intraprendere.

Riferimenti bibliografici

- Ballarino G., Checchi D. (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale: scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: il Mulino
- 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.
- Boarelli M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Roma-Bari: Laterza.
- Castellana G., Corsini C. (2018). Valutazione formativa vs accountability: l'impiego del valore aggiunto nella ricerca-formazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 56-78.



- Catarci M. (2014). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società: Servizi, territori, società*. Milano: FrancoAngeli.
- Chicchi F. (2001). *Derive sociali: precarizzazione del lavoro, crisi del legame sociale ed egemonia culturale del rischio*. Milano: FrancoAngeli.
- Corsini C. (2023). *La valutazione che educa: Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.
- Cossutta M. (2013). Il lascito di Gramsci: fra l'egemonia culturale e l'oblio della cultura. *Tigor: Rivista di scienze della comunicazione e di argomentazione giuridica*, V, 2, 116-119.
- Di Genova N. (2021). La gestione delle emergenze e il contrasto alla povertà educativa: il ruolo delle competenze di resilienza dei professionisti dell'educazione. *Pedagogia oggi*, 19(1), 139-144.
- Freire P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Gentili A., Pignataro G. (2021). *Disuguaglianze e istruzione in Italia. Dalla scuola primaria all'università*. Roma: Carocci.
- Giroux, H.A. (2005). *Schooling and the struggle for public life. Democracy's promise and education's challenge*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Gramsci A. (1949). *Quaderni del carcere. Vol. II Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Torino: Einaudi.
- Gramsci A. (1972). *L'alternativa pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Klamer A. (2016). The value-based approach to cultural economics. *Journal of Cultural Economics*, 40(4), 365-373.
- Lovat T., Toomey R. (2009). *Values education and quality teaching*. Dordrecht: Springer.
- Milani L. et alii (2020). Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society*, 11, 444-457.
- Passaseo A.M. (2022). *Educazione e teoria pedagogica. Problemi e direzioni di ricerca. Studi in onore di Enza Colicchi*. Roma: Armando.
- Portera S. (2002). *Povertà educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perucca A., Simone M. G. (2012). *Società-mondo e pedagogia della differenza*. Napoli: Guida.
- Schiavone A. (2011). *L'Italia contesa: sfide politiche ed egemonia culturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Sottocorno M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Milano: goWare & Guerini Associati.
- Tripi M. (2021). Povertà educativa come sfida culturale, politica e pedagogica: radici povertà, servizi educativi invisibili e utopia sociale. In SIPED, *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* (pp. 45-50). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Triventi M. (2014). Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano. *Scuola democratica*, 2, 321-342.

