

Le concezioni degli insegnanti del primo ciclo d'istruzione sul *merito* degli studenti: uno studio esplorativo

Massimo Marcuccio • Università degli Studi di Bologna - massimo.marcuccio@unibo.it

The conceptions of first cycle teachers about students *merit*: an exploratory research

The paper presents the results of a questionnaire survey aimed at describing the conceptions about merit in relation to students. 293 first cycle teachers of a Northern Italy municipality answered the questionnaire. The quali-quantitative analysis of data allowed the identification of a plurality of meanings connected to the concept of merit in which commitment and achievements, in some cases, integrate with ability to cope socio-cultural background disadvantage and to collaborate with classmates. Furthermore, data reveal an ambivalence of meaning ascribed to the concept of merit.

Keywords: merit; meritocracy; teacher conception; first cycle of education.

Il contributo presenta i risultati di un'indagine esplorativa con questionario finalizzata a descrivere le concezioni di 293 insegnanti del primo ciclo d'istruzione di un comune del Nord Italia in relazione al merito degli studenti. L'analisi quali-quantitativa dei dati ha consentito di individuare una pluralità di significati attribuiti al concetto di merito in cui l'impegno e i risultati scolastici si integrano, in alcuni casi, con la capacità di fronteggiare il proprio svantaggio socio-culturale di provenienza e di collaborare con i compagni di classe. Emerge inoltre un fenomeno di ambivalenza del significato attribuito al concetto di merito.

Parole chiave: merito; meritocrazia; concezioni degli insegnanti; primo ciclo d'istruzione.

169

ricerche

Le concezioni degli insegnanti del primo ciclo d'istruzione sul *merito* degli studenti: uno studio esplorativo

1. Il contesto della ricerca

Nella storia della scuola dell'Italia repubblicana il concetto di “merito” è presente sin dalla sua nascita. Esso appare già nell'art. 34 della nostra Carta costituzionale: «I capaci e *meritevoli*, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi». Tuttavia, sebbene il neologismo *meritocrazia* entri a far parte della cultura italiana nel 1962 con la traduzione dell'opera *The rise of meritocracy: 1870-2033* del sociologo Michael Young (1958), il tema del *merito* non gode, almeno nei primi anni di vita repubblicana, dell'attenzione e risonanza riservate al tema dell'*uguaglianza* – intesa come *uguaglianza delle possibilità di accesso* – che guida l'attuazione di profonde riforme quali la scuola media unica (1962) e il libero accesso all'università (1969). In questo processo, le ricerche coordinate da Aldo Visalberghi (1964) misero in evidenza i limiti, nel realizzare effettivamente una *scuola democratica*, di un'uguaglianza delle opportunità intesa come mero *ingresso formale* nel sistema di istruzione, poiché incurante dei numerosi condizionamenti (sociali, economici, culturali e familiari) che agiscono sui soggetti ancor prima che essi entrino nel sistema scolastico e che influenzano scelte e rendimento futuri.

È alla fine degli anni Sessanta che prende avvio, anche in Italia, un più intenso dibattito critico sul tema del *merito* e della *meritocrazia* in relazione all'uguaglianza in istruzione. Ricordiamo, in particolare, l'attività del gruppo bolognese di pedagogia sperimentale coordinato da Mario Gattullo che nel 1974 realizzò una ricerca empirica sulle convinzioni degli insegnanti, comparando una concezione democratica della valutazione di tipo innovativo con una «teoria meritocratica» di tipo tradizionalista (Gattullo et al., 1981) descritta, in modo particolare, nel saggio di Giovannini (1981). Gattullo aveva già anticipato alcune riflessioni sulla competizione nell'ambito dell'ideologia delle capacità e dei meriti nell'opera *Documenti sulla scuola* (Gattullo, 1972). Altro momento importante di tale dibattito fu la traduzione nel 1976 del lavoro del pedagogista svedese Torsten Husén (1974) *Talent, equality and meritocracy*.

Tuttavia, dobbiamo aspettare il nuovo millennio per trovare riferimenti diffusi e mirati al tema del merito e della meritocrazia nel dibattito sulla scuola, nei documenti di politica scolastica e negli interventi ministeriali. I provvedimenti del governo a questo proposito si sono sviluppati in due direzioni: la professione docente e gli studenti.

Per quanto riguarda i docenti, ricordiamo, ad esempio, l'avvio in alcune scuole, nel 2011, della sperimentazione denominata *Progetto Valorizza* concernente la premialità e il merito individuale degli insegnanti (D.lgs. 150/09 - Titolo III “Merito e premi”).

La promozione del merito degli studenti è stata sviluppata, in modo particolare, attraverso due iniziative: il programma *Io merito. Valorizzazione delle eccellenze* e il *Piano Nazionale Qualità e Merito*.



Il programma *Io merito*, introdotto con la Legge 1/07¹, mira alla «promozione della cultura del merito e della qualità degli apprendimenti nel sistema scolastico» attribuendo un premio agli studenti «meritevoli» che hanno ottenuto un 100 e lode nell'esame di Stato conclusivo del II ciclo o che hanno vinto una competizione, nazionale e/o internazionale, riconosciuta nel programma annuale di promozione delle eccellenze. Tali studenti sono inseriti nell'Albo Nazionale delle Eccellenze (<http://www.indire.it/eccellenze/>).

Il *Piano Nazionale Qualità e Merito (PQM)* – promosso dal MIUR con la consulenza di Roger Abravanel, autore del saggio *Meritocrazia* (Abravanel, 2008) – si è sviluppato lungo l'arco di quattro anni scolastici a partire dal 2009. L'obiettivo era la «promozione del merito e della qualità nel sistema d'istruzione italiano» attraverso l'estensione dell'uso dei «test oggettivi» predisposti dall'INVALSI per misurare in ingresso e al termine dell'anno scolastico il rendimento di ciascuno studente – in matematica e italiano – e avviare azioni di miglioramento dell'insegnamento. Il governo intendeva in tal modo «valutare oggettivamente i rendimenti delle singole classi» e valutare le scuole «su base oggettiva» per inserirle in un «*ranking nazionale* degli istituti migliori». Le prove «oggettive», nell'ambito di un dispositivo di valutazione più generale, sono state concepite come uno dei fattori in grado di influenzare «direttamente la crescita dell'economia», di «promuovere il valore della meritocrazia»² e consentire l'erogazione di borse di studio da assegnare agli studenti particolarmente meritevoli non più solo in base al reddito ma anche in base a una «valutazione imparziale e credibile delle competenze»³.

Alle due iniziative specifiche del MIUR, vanno aggiunti altri eventi che contribuiscono a delineare in modo più articolato il fenomeno che stiamo analizzando. Il primo risale al 2012, quando il Ministro Profumo presentò una bozza di *Decreto sul merito* che, dopo aver ricevuto molteplici critiche da parte del mondo della scuola e dell'università, venne ritirato. Un secondo dato è la presenza nel testo della Legge 107/15 (Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione) – denominata *La Buona Scuola* – di riferimenti sia alla valorizzazione e valutazione del merito degli insegnanti (art.1, c. 93b; c. 126, c. 128, c. 130), sia alla «valorizzazione del merito degli alunni e studenti» (art.1, c7, q) e del «merito scolastico e dei talenti» (art. 1, c. 29)⁴. Infine, la *Fondazione per il merito* viene rinominata «Fondazione Articolo 34» e dotata di risorse economiche sia per erogare premi e



- 1 Il programma ora è normato dal Decreto legislativo 262/07, dal Decreto ministeriale 8 settembre 2011 e dal Decreto ministeriale 182/15.
- 2 A proposito della valutazione in un contesto meritocratico De Luca e Lucisano (2011, p. 86) affermano che «la fretta e il decisionismo con cui, purtroppo, opera la tecnocrazia manageriale per tutelare la meritocrazia, non solo genera risultati inaccettabili, ma produce effetti di sfiducia sulla possibilità di operare in modo scientifico e al tempo stesso critico nel nostro settore di ricerca». Altro contributo importante al dibattito sul rapporto tra meritocrazia e valutazione si trova in Domenici (2008; 2010).
- 3 I dati relativi al PQM e le espressioni citate sono stati estratti dal testo del comunicato stampa del 15 luglio 2010 presente sul sito del MIUR (<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs150710>).
- 4 Nel commentare tale normativa Frabboni (2015, pp. 80-82) afferma che «l'osannata meritocrazia fa rima con il ritorno di un'astorica selezione classista [...] Nelle pagine della Buona Scuola, la meritocrazia si fa sinonimo di anticultura [...] Meritocrazia fa rima con competitività. La classe diviene una palestra dove si combatte per la supremazia sul vicino di banco».

buoni di studio agli studenti universitari sia per «promuovere la cultura del merito e la qualità degli apprendimenti nel sistema scolastico e universitario» (Legge di bilancio 2017, art. 38).

Anche solo in base a questa sintetica e parziale analisi degli interventi del MIUR di questi ultimi anni, possiamo affermare l'emergere di un fenomeno di *diffusione della cultura del merito e della meritocrazia* da parte del governo centrale all'interno del mondo della scuola supportata da un apparato concettuale di stampo neo-liberista. Per questo riteniamo rilevante rendere oggetto di indagine empirica un tale fenomeno allo scopo di individuarne i possibili impatti sulle pratiche degli insegnanti, in particolare quelle valutative, nella prospettiva di promuovere una scuola democratica.

2. La cornice teorica di riferimento

2.1 Elementi per ricostruire una teoria della meritocrazia



Prima di procedere a una definizione del concetto di merito, riteniamo opportuno delineare alcuni elementi di una teoria della meritocrazia che ne costituiscono lo sfondo.

Un primo contributo in questa direzione ci viene offerto da Giovannini (1981)⁵ che ricostruisce, per sottoporla a “critica”⁶, la struttura concettuale dell’ideologia meritocratica attorno a due nuclei tematici: la responsabilità individuale nella concezione dell’agire sociale in ambito scolastico e la funzione della valutazione. L’«ideologia dei meriti e delle doti» (ivi, p. 136)⁷ sostiene una «completa “indifferenza alle differenze sociali” e al loro condizionamento sulla riuscita negli studi» e il «non riconoscimento della “trasmissione del capitale culturale”» (ibidem). I «sostenitori della meritocrazia» giustificano le «effettive differenze soggettive [...] come naturali» (ibidem). Chi si richiama a tale concezione nel leggere i fenomeni scolastici sostiene che gli studenti «competano a parità di condizioni, e che ad essi il sistema scolastico offra le medesime possibilità di riuscita [...] La scuola dell’obbligo è gratuita e generalizzata, per cui, essendo pari le condizioni scolastiche, coloro che conseguono il successo negli studi sono i “capaci e meritevoli” in quanto più intelligenti e volenterosi» (ibidem). Quindi se coloro che riescono ad affermarsi a scuola sono i «dotati o comunque i meritevoli» gli studenti che non riescono rientrano nel gruppo di chi «non si è impegnato abbastanza o non ha capacità sufficienti» (ivi, p. 140). In tal modo si «scaricano sugli alunni le cause del mancato rendimento e del fallimento personale» (ibidem) e il sistema scolastico «non viene messo in discussione» (ibidem).

- 5 Ricordiamo gli esiti della ricerca coordinata da Gattullo sono stati pubblicati nel 1981 – qui si trova anche il contributo di Giovannini – ma le attività di impostazione e raccolta dei dati erano state realizzate nel 1974.
- 6 Parliamo di riflessione “critica” poiché l’ideologia meritocratica viene ricostruita dall’autrice a soli fini euristici nella direzione di un suo superamento.
- 7 Nel testo, l’autrice usa anche altre espressioni: «ideologia dei meriti e delle capacità» (p. 140), «ideologia meritocratica» (p. 142, 145, 146), «ideologia dei meriti» (p. 140, 142), «ideologia delle doti» (p. 143), «meritocrazia» (p. 136, 140), «concezione meritocratica» (p. 169).

Nell'ambito dell'«ideologia meritocratica» che caratterizza il nostro «sistema sociale e scolastico», il processo di «riconoscimento degli “intelligenti”» e quello di «gratificazione dei “volenterosi”» – mediante l'attività di *valutazione* – ne sono parte integrante (ivi, p. 142). In tale cornice concettuale, infatti, la valutazione rende oggetto del proprio intervento sia l'«intelligenza» sia la «condotta» intesa come «diligenza, impegno, buona volontà» tralasciando i fattori di condizionamento sociale. Inoltre, la «funzione» della valutazione diventa principalmente quella di individuare e «selezionare» i capaci e meritevoli. Tale funzione porta gli insegnanti ad usare i «voti» e la «bocciatura» come strumenti per «motivare gli alunni allo studio» (ivi, p. 137) innescando negli studenti «competitività» e «individualismo» (ibidem).

In Gattullo (1978, p. 9) si trova un ulteriore elemento che egli riconduce all'assunzione dell'ideologia «dei meriti e delle capacità»: la pretesa che le «graduatorie di merito» – elaborate in base alle valutazioni scolastiche – siano in grado di «prevedere ciò che accadrà». Nell'ideologia meritocratica, infatti, convivono interconnesse una «dimensione retrospettiva», attenta alle «prestazioni passate» e una «dimensione prospettiva» – «non immediatamente evidente» – attenta alle «prestazioni future»: «si promuove chi vien giudicato essere in grado di “far bene” [...] in futuro [...], si bocchia che viene giudicato non in grado di “far bene”».

Abравanel (2008), invece, in una prospettiva propositiva, presenta una versione neo-liberale dell'«ideologia meritocratica» in cui la funzione del sistema scolastico nella società è così delineata:

- la funzione del sistema educativo è quella di favorire l'«eccellenza» del Paese mediante la creazione di «leader che possano aumentare le opportunità e il benessere di tutti» (p. 241);
- il sistema educativo è il «vero motore delle pari opportunità e della meritocrazia» che possono «aumentare la mobilità sociale» (p. 81);
- per raggiungere le «pari opportunità» il sistema educativo deve eliminare la «disuguaglianza culturale» (p. 103) creando le condizioni per «selezionare e formare i migliori» indipendentemente dal proprio nucleo familiare in modo «proporzionale al merito individuale» (p. 80) e «avviarli alle migliori università che costituiscono l'unica “credenziale” seria per il mondo del lavoro» (p. 95);
- tuttavia, «l'eccellenza di poche università non basta alle società meritocratiche». È necessario «migliorare la qualità del sistema educativo preuniversitario. Il rischio è infatti che i figli delle famiglie meno abbienti non riescano a realizzare appieno il proprio potenziale» (p. 82);
- mediante la selezione dei migliori è possibile «fornire una qualità accettabile a tutti gli studenti» (pp. 245-246). Per far questo è necessario che «i giovani vengano messi in gruppi differenti con percorsi didattici differenti»: i migliori andranno all'università, gli altri seguiranno una «formazione *vocational*, adeguata alle professioni che richiedono maggiore specializzazione e minor talento» (p. 83);
- l'accertamento dei meriti individuali può essere effettuato solo da un sistema di «testing» che consenta di «misurare oggettivamente il merito» (p. 246) a cui viene attribuito – in modo analogo alla proposta di Young (1958) – il significato di *intelligenza* – cognitiva ed emotiva – più *impegno*;
- per favorire il raggiungimento di una efficace «meritocrazia educativa» (p. 84) è necessario migliorare la «qualità degli insegnanti».

Dalle due ricostruzioni teoriche appena analizzate, emergono due distinti significati di merito che rientrano entrambi in una prospettiva soggettiva del con-



cetto: da un lato il merito è inteso come “volontà”, in modo analogo al testo costituzionale; dall’altro come “integrazione di intelligenza e sforzo”. In letteratura, tuttavia, esistono anche concettualizzazioni più articolate che prenderemo in esame di seguito.

Sono necessarie, però, alcune considerazioni preliminari. In modo simile ad altri concetti nell’ambito delle scienze sociali, esiste una *indeterminatezza* e una pluralità di significati del concetto di merito che ha portato l’economista Sen ad affermare che «il merito delle azioni - e (di conseguenza) il merito delle persone che attuano tali azioni - non può essere giudicato indipendentemente dal modo in cui intendiamo la natura di una buona (o accettabile) società» (Sen 2000, pp. 5-6). Inoltre, va tenuta in considerazione la *storicità* del termine merito. Infatti se in passato sono individuabili «due linee semantiche» – una che ha esaltato il «talento» e le «potenzialità» del soggetto; l’altra, che si è concentrata sulle «azioni compiute» e sui «contributi apportati» (Brigati, 2012a, p. 422) – oggi assistiamo a un’«eclissi del merito» alimentata dalla «diffidenza nei confronti della reale disponibilità della società a riconoscere il merito» (ivi, p. 434). In terzo luogo, va esplicitata la *prospettiva* da cui analizzare il *fenomeno* del merito. Infatti gran parte delle riflessioni in educazione sono state sviluppate con un approccio sociologico, economico o filosofico. In questa sede, invece, in continuità con il filone di ricerche delineato in precedenza (Giovannini, 1981), intendiamo privilegiare una *prospettiva pedagogica* facendo riferimento specifico alla relazione tra merito e pratica della valutazione in classe. Infine, va precisato che il concetto di merito, in quanto concetto relazionale, va collocato all’interno di una *rete concettuale* che non va confusa, tuttavia, con il sistema teorico dell’ideologia della meritocrazia entro cui tale rete si inserisce.

Questa è la formulazione della rete concettuale del merito che assumiamo nella presente ricerca⁸: *F riconosce che S merita X in considerazione di M*. In essa il concetto di *merito* è distinto dalle caratteristiche M che il soggetto S deve possedere ed è concepito – in senso soggettivo – come un «diritto» del soggetto a ricevere “qualcosa” (una stima, lode, ricompensa) (Sancipriano, 1967) in presenza di determinate caratteristiche. Tali caratteristiche sono solo la *condizione* affinché venga riconosciuto a un soggetto un *merito*. In tal senso, parlare di un soggetto *meritevole* significa affermare che il soggetto è portatore di un diritto che gli dà titolo a ottenere qualcosa in base a caratteristiche che sono state accertate. Questo significato differisce da quelli analizzati sopra dove le caratteristiche del soggetto *sono* il “merito”.

Un implicito fondamentale di tale concezione è l’asimmetria nella relazione tra i diversi soggetti coinvolti poiché il *soggetto meritevole* è riconosciuto tale da un “altro” soggetto che, implicitamente, decide l’“oggetto meritato”, le caratteristiche che il soggetto deve avere per essere considerato meritevole insieme alle modalità per verificare se tali caratteristiche sono presenti. Se è così, utilizzare la rete concettuale del merito per interpretare la relazione di insegnamento/apprendimento significa rileggerla come una relazione in cui al docente viene riconosciuto un ruolo “dominante” e allo studente un ruolo “subalterno”. Per questo riteniamo sia legittimo e necessario interrogarsi sull’opportunità di utilizzarla per leggere la situazione scolastica e, in particolare, quella valutativa.

8 Tale rete concettuale è stata messa a punto rielaborando i contributi di Christopher McCrudden (1998) e Roberto Brigati (2012b). Una riflessione specifica sul concetto di merito si trova anche in Cinque (2013).

Assumendo di accettare tale trasposizione, la rete concettuale sopra presentata può essere così riformulata in relazione alla pratica di valutazione: *l'insegnante riconosce allo studente il merito di ricevere un voto/la promozione in considerazione del raggiungimento di specifici apprendimenti*. Ne deriva che un insegnante è meritocratico quando – dopo averli accertati – usa gli *apprendimenti* per riconoscere a uno studente il “merito” di ricevere un riconoscimento (voto/promozione). Il problema, quindi, non sta tanto nel processo di riconoscimento del *merito* a ricevere “qualcosa”, quanto nei *requisiti* che il soggetto deve possedere per vedersi riconosciuto il merito a ricevere “qualcosa” e nel processo di accertamento della loro presenza negli studenti. Ed è proprio a questo livello che si apre il dilemma – interno all'insegnante e/o tra insegnanti – circa la scelta e il peso da dare a tali requisiti, sia in fase di attribuzione di un voto, sia in fase di scelta della promozione o rilascio di un diploma. E unitamente a questo, sulle modalità di una loro misurazione e valutazione.

2.2 Gli esiti di alcune ricerche empiriche

Le ricerche sinora realizzate che hanno reso oggetto di indagine i punti di vista degli insegnanti delle scuole sul merito e la meritocrazia sono numericamente esigue. L'approccio privilegiato è quello qualitativo e l'ambito di intervento riguarda sia i futuri insegnanti sia insegnanti in servizio che operano in contesti multiculturali. Da esse emerge l'esigenza, da un lato, di individuare particolari modalità di raccolta dei dati che possano consentire di elicitarne convinzioni circa un tema così complesso; dall'altro, la focalizzazione dell'attenzione sulle concezioni degli insegnanti in relazione al concetto di meritocrazia.

Ad esempio, nell'ambito di uno studio etnografico realizzato negli Stati Uniti all'interno di un programma di formazione degli insegnanti, Davis (1995) afferma che gli studenti – influenzati dalla loro provenienza da classi sociali medio-basse – non solo hanno fatto propri i «valori meritocratici» ma anche la convinzione che il fallimento degli studenti che appartengono a minoranze sia imputabile a un «deficit culturale» e che il successo formativo sia legato alle «abilità individuali». Essi vedono in tali principi una «validazione dei loro risultati e della futura realizzazione professionale» (ivi, p. 561).

Dalle interviste a quattro insegnanti di una scuola media superiore statunitense (Bartolomé, 2007) emerge, invece, che tutti, anche se in misura diversa, criticano il principio meritocratico utilizzato per spiegare l'ordine sociale esistente, la concezione degli studenti appartenenti a minoranze come soggetti deficitari e la superiorità della cultura «bianca» dominante. Gli insegnanti, inoltre, attribuiscono il successo dei loro studenti alle capacità degli insegnanti di creare e supportare un contesto di cura, equo e paritario per gli studenti svantaggiati.

Nel contesto di sviluppo di politiche meritocratiche del governo di Singapore, Alviar-Martin e Ho (2011) hanno rilevato una posizione più sfumata e critica nei riguardi della «filosofia della meritocrazia» rispetto a Davis (1995). I ricercatori hanno chiesto a sei insegnanti di scuola secondaria di commentare per iscritto una citazione tratta da un libro di testo ufficiale utilizzato in tutte le scuole. Paradossalmente il riconoscimento che la meritocrazia contribuisca alla marginalizzazione dei gruppi più deboli convive con la rassegnazione al ruolo assegnato ad essa nel sistema educativo governativo. Un fattore che ha svolto una funzione fondamentale nella costruzione della convinzione degli insegnanti è stata la realtà scolastica in cui hanno lavorato.



In questo contesto di ricerche, nostro intento è quello di dare un contributo ai non molti dati esistenti sul rapporto tra insegnanti delle scuole e merito focalizzando l'attenzione della nostra indagine sulle concezioni degli insegnanti del primo ciclo circa il concetto di merito degli studenti.

3. L'impianto della ricerca

3.1 *La situazione problematica e l'interrogativo di ricerca*

La *situazione problematica* che si sta configurando nell'attuale contesto scolastico italiano è la seguente: *il sistema politico e sociale sta promovendo la diffusione di una cultura meritocratica elaborata nell'ambito di una prospettiva socio-economica neo-liberista che interpreta la scuola in un'ottica funzionalista*. D'altro canto, il contesto in cui viene promossa tale cultura è caratterizzato da insegnanti che *considerano l'incapacità della scuola di «contrastare il peso delle origini sociali sul rendimento degli studenti» tra i problemi «relativamente meno importanti»* (Riboldi, 2010, p. 239) e che sono in «difficoltà» ad «adottare criteri ad un tempo meritocratici e di equità» nella valutazione degli apprendimenti (Cavalli & Argentin, 2010, p. 391). Questi elementi prefigurano un possibile *rischio* per lo sviluppo di una cultura e pratica della valutazione che promuovano una *scuola democratica e per la democrazia*.

In questa situazione, le convinzioni degli insegnanti circa il concetto di merito in relazione agli studenti – oggetto ancora poco indagato anche in ambito italiano – costituiscono un primo elemento conoscitivo utile a comprendere in che misura e in che direzione sia in atto una “svolta meritocratica” nelle pratiche valutative degli insegnanti. Per questo abbiamo formulato così il nostro *problema di ricerca*: *gli insegnanti che operano nelle scuole del primo ciclo quali significati attribuiscono al concetto di merito in relazione ai loro studenti? L'ipotesi* che intendiamo sottoporre a verifica empirica, elaborata a partire dagli elementi evidenziati in precedenza, è che gli insegnanti attribuiscono al concetto di merito un significato tendenzialmente diverso da quello proposto dalle recenti teorie meritocratiche (impegno + capacità).

3.2 *Strumento e procedure di raccolta e analisi dei dati*

I dati che presentiamo sono stati raccolti con una domanda contenuta in un questionario semistrutturato anonimo finalizzato a indagare i punti di vista degli insegnanti sulla valutazione in classe. Il processo di costruzione del questionario (Guidicini, 1995; Zammuner, 1998; Corbetta, 2003) ha portato a una versione definitiva articolata in 33 domande raccolte in sette sezioni⁹.

La domanda sul concetto di merito era suddivisa in due momenti: a) un primo quesito descriveva sette brevi situazioni riferite a studenti di V classe primaria¹⁰

9 La consegna e il ritiro del questionario sono avvenuti nei mesi di aprile-maggio 2011.

10 Abbiamo limitato l'ambito della domanda ai soli studenti della *classe V primaria* poiché essi costituiscono un riferimento comune sia per gli insegnanti della primaria (studenti in uscita) sia per quelli della secondaria di I grado (studenti in ingresso).



costruite incrociando in vario modo tre variabili (contesto familiare, impegno scolastico, risultati scolastici¹¹) (Tab. 1) e chiedeva quale o quali di essi potesse essere considerato uno *studente meritevole*. In una delle situazioni più positive (Luca) è stato inserito anche il riferimento a un comportamento competitivo¹²; b) il secondo quesito chiedeva all'insegnante di definire il concetto di merito in relazione agli studenti a cui insegnava.

I dati quantitativi sono stati sottoposti ad analisi statistica (Lombardo, 1993) con il software SPSS. L'analisi del contenuto delle risposte alla domanda aperta è avvenuta con una procedura di codifica non automatizzata (Boyatzis, 1998).

Un rapporto finale è stato restituito a tutti i dirigenti scolastici e agli insegnanti coinvolti limitando al minimo i commenti ai risultati per favorire una personale lettura dei dati raccolti.

3.3 *Il campione*

Sono state coinvolte nella ricerca gli istituti scolastici del I ciclo d'istruzione con sede nel comune di Forlì. Si tratta di 6 direzioni didattiche, articolate su 14 plessi di cui 3 in frazioni, e 3 scuole secondarie di I grado, di cui una suddivisa in 4 plessi di cui uno in periferia.

Il questionario è stato distribuito a 416 insegnanti (275 primaria e 141 secondaria di I grado). Solo gli insegnanti di italiano, matematica e sostegno della scuola secondaria di I grado – poiché coinvolti direttamente nelle rilevazioni nazionali degli apprendimenti – facevano parte della popolazione in ragione della particolare finalità generale della ricerca che prevedeva una focalizzazione sulla valutazione in classe anche nelle sue interrelazioni con la valutazione esterna. I questionari restituiti sono stati 293, pari al 70,4% della popolazione. Una direzione didattica ha scelto di non partecipare all'indagine.

La maggioranza dei rispondenti era costituita da donne (95,1%). Nella secondaria di I grado, il 50,0% era composto da insegnanti di italiano, il 32,3% di matematica e il 17,7% di sostegno; nella primaria, il 51,1% era composto da insegnanti di area linguistica, il 34,1%, di area logico-matematica, il 9,1% di sostegno, il 3,4% di area linguistica e logico-matematica, il 2,3% di area scientifica. Il numero medio di anni di insegnamento dei rispondenti era di 21,3 (dev.st: 9,6).



4. Analisi dei dati e discussione dei risultati

4.1 *Il concetto di studente meritevole*

La costruzione delle sette brevi situazioni proposte nel primo quesito dell'item sul merito (*Quale/i dei seguenti studenti di V classe Lei considera meritevole?*) è stata effettuata utilizzando le variabili e le modalità riportate nella Tabella 1. Gli insegnanti, per rispondere, potevano scegliere più situazioni.

- 11 La variabile "risultati scolastici" è stata utilizzata come indicatore del concetto di "capacità".
- 12 L'aggettivo *meritevole* è stato lasciato intenzionalmente privo di un complemento (*meritevole di che cosa?*) in modo da consentire all'insegnante di connettere al concetto di meritevole gli aspetti che riteneva più adeguati.

| Studente \ Variable | Anna | Luana | Mario | Giovanni | Abdul (straniero) | Micol | Luca |
|------------------------------------|------|-------|-------|----------|-------------------|-------|------|
| Contesto familiare/culturale | - | + | ++ | -- | -- | - | ++ |
| Impegno nello studio (motivazione) | ++ | ++ | - | + | + | ++ | ++ |
| Risultati | ++ | + | ++ | -- | -- | -+ | ++ |
| Comportamento competitivo | | | | | | | ++ |

Legenda: ++ = molto positivo; + = positivo; -+ = parzialmente positivo; - = negativo; -- = molto negativo.

Tab. 1: Le variabili e modalità utilizzate per costruire le situazioni presentate nella domanda sullo studente meritevole

Nella Tabella 2, invece, sono riportate le frequenze con cui le singole situazioni degli studenti appaiono nelle diverse combinazioni di risposte. Il primo dato che va sottolineato è costituito dalle frequenze più alte della situazione di Anna (192) e di Luana (164), entrambe studentesse che manifestano impegno e risultati positivi. Luca, che condivide la medesima situazione – integrata da una componente di competizione – è stato scelto solo in 2 casi. Giovanni e Abdul, entrambi con contesto di provenienza svantaggiato e risultati negativi ma sostenuti da un impegno scolastico debole, si collocano al terzo posto.



| Studente \ Frequenza | Anna | Luana | Mario | Giovanni | Abdul (straniero) | Micol | Luca |
|----------------------|------|-------|-------|----------|-------------------|-------|------|
| v.a | 192 | 164 | 42 | 94 | 94 | 62 | 2 |
| % | 78,4 | 66,7 | 17,1 | 38,2 | 38,2 | 25,2 | 1,0 |

N=246

Tab. 2: Frequenza delle singole situazioni presenti nelle combinazioni scelte come risposta alla domanda sullo studente meritevole (valore assoluto e percentuale)

Nella Tabella 3 riportiamo le *combinazioni* di situazioni con frequenza > 9 che raccolgono il 74,4% del totale delle risposte. Il restante 25,6% comprende 25 combinazioni con frequenze che vanno da 7 a 1.

Le combinazioni che ricorrono con maggiore frequenza riguardano la situazione di due studentesse (Anna e Luana) con *impegno* e *risultati positivi*. Mario, che non manifesta nessuna motivazione allo studio ma ottiene egualmente ottimi risultati, non viene affiancato ad Anna e a Luana quando queste vengono scelte da sole, o in abbinamento, confermando l'importanza dell'*impegno* per tali rispondenti.

| Combinazione di risposte alla domanda sullo studente meritevole | v.a. | % |
|---|------|------|
| Anna + Luana | 43 | 17,5 |
| Anna | 36 | 14,6 |
| Anna + Luana + Mario + Giovanni | 33 | 13,4 |
| Anna + Luana + Giovanni + Abdul | 32 | 13,0 |
| Anna + Luana + Abdul + Micol | 16 | 6,5 |
| Luana | 13 | 5,3 |
| Giovanni + Abdul + Micol | 10 | 4,1 |

N=246

Tab. 3: Le combinazioni di situazioni scelte in risposta alla domanda sullo studente meritevole (valore assoluto e percentuale)

Tuttavia gli insegnanti utilizzano il concetto di *meritevole* anche in riferimento a situazioni di studenti con forte svantaggio e scarsi risultati (Giovanni, Abdul, Micol) ma che manifestano un impegno nell'attività scolastica. Sembrano delinearsi, quindi, tre significati di meritevole che, in alcuni casi, si sovrappongono: a) colui che manifesta impegno e ottiene risultati positivi (Anna e Luana); b) colui che *fronteggia* la situazione contestuale sfavorevole e riesce a impegnarsi nelle attività scolastiche anche in assenza di risultati positivi (Giovanni, Abdul, Micol); c) colui che ottiene buoni risultati (Anna, Luana, Mario). In base alla “non scelta” di Luca, possiamo ipotizzare che il significato del concetto di meritevole implichi sempre una componente di *collaborazione*.

Sembra emergere, inoltre, l'influenza del tipo di svantaggio sociale vissuto dallo studente sull'uso dell'aggettivo meritevole. Infatti una tale ipotesi può trovare conferma nel fatto che nella terza combinazione per frequenza venga scelto Giovanni – adottato e accolto in una famiglia di operai specializzati che successivamente si sono separati – e non Abdul di origine straniera. In questo caso è plausibile che l'aggettivo *meritevole* racchiuda un aspetto di “partecipazione” allo sforzo che lo studente fa per vincere la “sfortuna” *non reversibile* della propria situazione. Abdul, infatti, prima o poi, potrà cambiare la sua situazione imparando la lingua italiana; non così Giovanni.

La codifica delle combinazioni di situazioni effettuata in base alle caratteristiche degli studenti ha consentito di individuare le classi di risposta riportate nella Tabella 4. Questi dati confermano ulteriormente quanto già emerso in precedenza. Va sottolineato che in 30 casi (12,2%) sono stati considerati meritevoli solo soggetti con svantaggio sociale e scarsi risultati. Le analisi non hanno evidenziato differenze statisticamente significative tra insegnanti della primaria e della secondaria di I grado.



| Classi di combinazioni in risposta alla domanda sullo studente meritevole | v.a. | % |
|---|-------------|----------|
| Impegno e Risultati positivi | 93 | 37,8 |
| Impegno e Risultati positivi + <i>Svantaggio sociale e Risultati negativi</i> | 58 | 23,6 |
| Risultati positivi + <i>Svantaggio sociale e Risultati negativi</i> | 37 | 15,0 |
| <i>Svantaggio sociale e Risultati negativi</i> | 30 | 12,2 |
| Impegno e Risultati molto positivi + <i>Svantaggio sociale e Risultati negativi</i> | 14 | 5,7 |
| Non corrispondenza tra sforzo e risultati | 9 | 3,7 |
| Risultati positivi | 5 | 2,0 |
| <i>Totale</i> | 246 | 100,0 |

Tab. 4: Le classi di combinazioni scelte come risposta alla domanda sullo studente meritevole
(valore assoluto e percentuale)

4.2 Il concetto di merito

Il secondo interrogativo dell'item sul merito intendeva sondare, con una domanda a risposta aperta, il significato attribuito al concetto di *merito* in relazione al proprio ordine di scuola (*Quale concetto di merito va privilegiato in riferimento al livello di scuola nel quale insegna?*). Attraverso la codifica delle 229 risposte è stato possibile individuare i seguenti cinque elementi presenti, in modo diversamente

abbinato, nel *concetto di merito*: *impegno* (N=187) (coinvolgimento/partecipazione/attenzione, senso di responsabilità verso lo studio, serietà, impegno anche in assenza di risultati o di mezzi/contexto adeguato, costanza, mancanza di scoraggiamento, uso delle proprie possibilità cercando di fare il proprio meglio); *competenze sociali* (N=60) (rispetto degli altri, collaborazione, comportamenti corretti); *atteggiamento positivo verso l'imparare* (N=42) (volontà di imparare, interesse, volontà di migliorare/emergere, ricerca di un metodo di studio, autonomia nello studio); *risultati* (N=33) (raggiunti in generale o raggiunti in base alle proprie possibilità); *capacità possedute* (N=8).

Nella Tabella 5 abbiamo riportato le combinazioni di elementi con frequenza > 5 che raccolgono l'84,3% dei casi (193)¹³. Non sono state rilevate differenze statisticamente significative tra gli insegnanti di diversi ordini di scuola.

Il primo dato che emerge è che nella totalità dei casi il concetto di merito viene inteso come l'insieme di caratteristiche possedute dal soggetto e non come una conseguenza del possesso di tali caratteristiche. Solo in 8 casi, infatti, viene dichiarato il merito un diritto a poter ricevere "qualcosa" dall'insegnante: attenzione, cura, apprezzamenti, aiuto, coinvolgimento.



| Combinazione di indicatori associati al concetto di merito | v.a. | % |
|--|------|------|
| Impegno | 84 | 36,7 |
| Impegno + Competenze sociali | 40 | 17,5 |
| Impegno + Atteggiamento positivo verso l'imparare | 24 | 10,5 |
| Impegno + Risultati | 19 | 8,3 |
| Impegno + Atteggiamento positivo verso l'imparare + Competenze sociali | 11 | 4,8 |
| Diritto a ricevere "attenzioni" da parte dell'insegnante | 8 | 3,5 |
| Risultati | 7 | 3,1 |

Tab. 5: Le combinazioni di elementi associati al significato di merito dagli insegnanti (valore assoluto e percentuale)

Il secondo dato da rilevare è che il significato più frequente di merito (36,7%) è quello di *impegno*. Seguono il significato che abbina all'impegno un comportamento di rispetto e collaborazione (17,5%) e quello che vi abbina un atteggiamento positivo verso l'imparare (10,5%). L'abbinamento *impegno + risultati* è presente solo nell'8,3% dei casi mentre il merito inteso solo come *risultato* ricorre nel 3,1% dei casi.

Emerge l'introduzione, in questi significati, di un elemento nuovo rispetto a quelli emersi a proposito della definizione di studente meritevole che abbiamo codificato come *atteggiamento positivo verso l'imparare*. Il diverso formato dei quesiti – a scelta preordinata il primo e a risposta aperta il secondo – può giustificarne di certo la presenza. Ma come interpretare il diverso peso dato da alcuni insegnanti all'abbinamento *impegno+risultati* nelle definizioni di studente meritevole e merito?

Per meglio comprendere il dato, abbiamo incrociato la combinazione *impegno+risultati* del concetto di studente meritevole con quella emersa a proposito del concetto di merito. Solo in 8 casi su 75 vi è corrispondenza.

Una possibile interpretazione di questo risultato è la presenza di una *ambivalenza cognitiva* che consentirebbe all'insegnante di «esprimere diverse connotazioni su diversi piani, senza avviare un vero e proprio cambiamento» (Cavazza,

2005, p. 55). Sembra che in situazione di comparazione, ove è presente la variabile dei *risultati* gli insegnanti la riconoscano come parte integrante dell'area di significato del merito. Laddove i *risultati* non sono richiamati esplicitamente, su di essi, invece, sembra prevalere la componente dell'*impegno*.

5. Considerazioni di sintesi e possibili sviluppi

L'analisi dei dati ci ha portato a una verifica parziale dell'ipotesi che gli insegnanti attribuiscono al concetto di merito un significato tendenzialmente diverso da quello proposto nell'ambito delle recenti teorie meritocratiche (*impegno* + "capacità"). Sembra invece trovare supporto empirico l'ipotesi dell'esistenza di un significato tendenzialmente *ambivalente* del concetto di merito in cui la componente della *capacità* (risultati) viene associata a quella predominante dell'*impegno* solo in particolari situazioni.

Si tratta di una possibile interpretazione che va presa in considerazione con cautela poiché è l'esito di un'indagine esplorativa condotta su un campione non rappresentativo utilizzando, peraltro, poche domande all'interno di un questionario elaborato per rilevare punti di vista degli insegnanti sulla valutazione in classe. Tuttavia, quanto emerso ci suggerisce di mettere a punto future ricerche per indagare in modo specifico i significati attribuiti all'area semantica del merito e della meritocrazia ampliando l'area di indagine sino a rendere oggetto di ricerca le convinzioni sul merito in integrazione con quelle sull'uguaglianza in ambito educativo all'interno di una specifica cornice teorica sulla valutazione degli apprendimenti in classe e sulla funzione democratica della scuola.



Riferimenti bibliografici

- Abrevanel R. (2008). *Meritocrazia: quattro proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto*. Milano: Garzanti.
- Alviar-Martin T., Ho L.C. (2011). "So, where do they fit in?" Teachers' perspectives of multicultural education and diversity in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 127-135.
- Bartolomé L.I. (2007). Critical pedagogy and teacher education. Radicalizing prospective teachers. In P. McLaren, J.L. Kincheloe (eds.), *Critical pedagogy. Where are we now?* (pp. 263-286). Bern: Peter Lang Publishing.
- Boyatzis R.E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Thousand Oaks: Sage.
- Brigati R. (2012a). Le età del merito. Storia critica di una categoria etico-politica. *Politica & Società*, 3, 421-446.
- Brigati R. (2012b). Sul concetto di merito. *Ragion pratica*, 38, 183-203.
- Cavalli A., Argentin G. (Eds.) (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*. Bologna: il Mulino.
- Cavazza N. (2005). *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*. Bologna: il Mulino.
- Cinque M. (2013). *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Corbetta P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. Bologna: il Mulino.
- Davis K.A. (1995). Cultural classrooms and cultural communities of teachers. *Teaching & Teacher Education*, 11(6), 553-563.
- De Luca A.M., Lucisano P. (2011). Item analisi tra modello e realtà. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV(7), 85-96.

- Domenici G. (2008). Autonomia, valutazione, merito. *Tuttoscuola*, 484, 48-49.
- Domenici G. (2010). La scuola, equità e meritocrazia: il ruolo della valutazione. *Tuttoscuola*, 501, 30-31.
- Frabboni F. (2015). La pedagogia della Buona Scuola. In M. Baldacci, B. Brocca, F. Frabboni, A. Salatin (2015). *La Buona Scuola. Sguardi critici dal documento alla legge* (pp. 79-108). Milano: Franco Angeli.
- Gattullo M. (Ed.) (1972). *Documenti sulla scuola. Volume 1*. Bologna: Cooperativa libreria universitaria.
- Gattullo M. (1978). *Voti, test, schede: ricerche sulla valutazione scolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gattullo M., Genovese A., Giovannini M.L., Grandi G., Lodini E. (1981). *Dal sensattotto alla scuola. Giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*. Bologna: il Mulino.
- Giovannini M.L. (1981). L'insegnamento: concezione educativa e pratica didattica. In M. Gattullo, A. Genovese, M.L. Giovannini, G. Grandi, E. Lodini, *Dal sensattotto alla scuola. Giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento* (pp. 129-174). Bologna: il Mulino.
- Guidicini P. (1995). *Questionari, interviste, storie di vita: come costruire gli strumenti, raccogliere le informazioni ed elaborare i dati*. Milano: FrancoAngeli.
- Husén T. (1974). *Talent, equality and meritocracy: availability and utilization of talent*. The Hague: Martinus Nijhoff (trad. it., *Talento, eguaglianza e meritocrazia: disponibilità e utilizzazione del talento* [Pagnoncelli L., Trans.], La Nuova Italia, Firenze 1977).
- Lombardo E. (1993). *I dati statistici in pedagogia. Esplorazione e analisi*. Firenze: La Nuova Italia.
- McCrudden C. (1998). Merit Principles. *Oxford Journal of Legal Studies*, 18(4), 543-579.
- Ribolzi L. (2010). Le politiche: temi prioritari e valutazione dei cambiamenti. In A. Cavalli, G. Argentin (Eds.) (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola* (pp. 235-256). Bologna: il Mulino.
- Sancipriano M. (1967). Merito e demerito. In Centro di studi filosofici di Gallarate, *Enciclopedia filosofica* (Vol. III, pp. 548-549). Firenze: Sansoni.
- Sen A. (2000). Merit and Justice. In K. Arrow, S. Bowles, S. Durlauf (Eds.), *Meritocracy and Economic Inequality* (pp. 5-16). Princeton: Princeton University Press.
- Visalberghi A. (Ed.) (1964). *Educazione e condizionamento sociale. 5ª ricerca sulla scuola e la società italiana in trasformazione*. Bari: Laterza.
- Young M. (1958). *The rise of meritocracy. 1870-2033*. London: Thames & Hudson (trad. it., *L'avvento della meritocrazia* [Mannucci C., Trans.], Edizioni di Comunità, Roma 1962).
- Zammuner V.L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: il Mulino.