



Aesthetic education between talents, educational poverty and meritocratic fiction

L'educazione estetica tra talenti, povertà educative e finzione meritocratica

Emanuele Liotta

Dottorato in Processi Formativi, Modelli teorico-trasformativi e metodi ricerca applicati al territorio, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Catania (Italy); emanuele.liotta@phd.unict.it
<https://orcid.org/0009-0008-2545-2229>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The contemporary acceleration of knowledge change processes generates opportunities but at the same time also compromises the ideal of equity in access to education (Ellerani, 2020). In this context, the neoliberal meritocratic paradigm is inadequate: it defines talents as the result of innate gifts and individual success, obscuring structural inequalities and promoting exclusionary competitive models. In this framework, educational poverty is read as a deprivation of formative experiences for the development and emergence of talents (Patera, 2022). The contribution, on the other hand, interprets talent as a relational construction that arises from the interaction between individual predispositions, educational contexts and social opportunities (Margiotta, 2018a). From the reflection it emerges how aesthetic education represents an opportunity to counter these inequalities: through expressive and reflective practices, it allows the integration of creativity, critical thinking and active participation, opening spaces for the enhancement of differences and the transformation of dominant narratives (Dewey, 1934; De Bartolomeis, 2003; Dallari, 2023).

La contemporanea accelerazione dei processi di cambiamento della conoscenza genera opportunità ma al contempo compromette anche l'ideale di equità nell'accesso all'educazione (Ellerani, 2020). In tale contesto, il paradigma meritocratico neoliberista risulta inadeguato: esso definisce i talenti come esito di doti innate e successo individuale, oscurando le disuguaglianze strutturali e promuovendo modelli competitivi escludenti. In questa cornice, le povertà educative sono lette come privazione di esperienze formative per lo sviluppo e l'emergere dei talenti (Patera, 2022). Il contributo, diversamente, interpreta il talento come costruzione relazionale che scaturisce dall'interazione tra predisposizioni individuali, contesti educativi e opportunità sociali (Margiotta, 2018a). Dalla riflessione emerge come l'educazione estetica rappresenti un'opportunità per contrastare tali disuguaglianze: attraverso pratiche espressive e riflessive, consente infatti di integrare creatività, pensiero critico e partecipazione attiva, apre spazi per la valorizzazione delle differenze e la trasformazione delle narrazioni dominanti (Dewey, 1934; De Bartolomeis, 2003; Dallari, 2023).

KEYWORDS

Aesthetic Education, Talent, Educational Poverty, Meritocracy, Educational Device
Educazione Estetica, Talento, Povertà Educativa, Meritocrazia, Dispositivo

Citation: Liotta, E. (2025). Aesthetic education between talents, educational poverty and meritocratic fiction. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 21-27. https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_04

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Acknowledgments: This article was published with the support of Fondazione Umberto Margiotta.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_04

Submitted: July 1, 2025 • **Accepted:** September 1, 2025 • **Published on-line:** October 2, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione: il paradigma meritocratico e i suoi limiti

Le transizioni culturali, tecnologiche e sociali che caratterizzano l'età contemporanea hanno generato un'accelerazione nei processi di trasformazione della conoscenza e nelle attese di sviluppo delle capacità richieste, portando con sé rinnovate opportunità ma anche ampliamento delle disuguaglianze educative, "disperdendo principio e prospettiva della costruzione di un sistema di eque opportunità, di eliminazione delle disuguaglianze nell'accesso, di sistematica amplificazione dell'*human flourishing* e dei talenti" (Ellerani, 2020, p. 243). Alla luce di tale premessa, il paradigma meritocratico, di matrice neoliberista, pur essendo ormai imperante all'interno delle agenzie educative si rivela inadeguato rispetto alla complessità del nostro tempo. La meritocrazia, intesa come il principio secondo cui il successo è determinato esclusivamente dallo sforzo individuale, si rivela un'illusione. Essa alimenta asimmetrie culturali e strutturali; impone una visione ristretta del talento, riducendolo a un prodotto di capacità innate e misurandolo con criteri standardizzati come produttività ed efficienza economica. È, in sostanza, una visione che ignora elementi quali la creatività, la sensibilità artistica, la capacità di riflettere criticamente sulla forma e sulla natura delle cose, che sfuggono alle metriche quantitative e si sviluppano solo in contesti educativi generativi (Margiotta, 2018a).

Il paradigma meritocratico, infatti, si fonda su una concezione individualistica del successo, trascurando le disuguaglianze strutturali che influenzano il percorso formativo di ogni individuo. Come evidenziato da Pierre Bourdieu (1973), il capitale culturale e sociale gioca un ruolo determinante nell'accesso alle opportunità educative, dimostrando che il merito non è un fattore neutro, ma è condizionato da fattori socioeconomici pregressi. Un ulteriore limite della meritocrazia risiede nella sua tendenza a classificare e categorizzare gli individui sulla base di parametri quantitativi, spesso riduttivi. L'adozione di criteri standardizzati per misurare il talento e il successo personale porta a una svalutazione di espressioni di talento e capacità che non rientrano nei canoni della "spendibilità" sul mercato. Howard Gardner (1993) ha dimostrato che esistono molteplici forme di intelligenza – logico-matematica, linguistica, musicale, spaziale, corporeo-cinestetica, interpersonale e intrapersonale – e che il sistema meritocratico esclude percorsi di crescita non riconducibili a criteri di efficienza economica; fa proprie forme di talento misurate da parametri standardizzati (il rendimento, la produttività, le competenze mercificabili), mentre altre (la creatività, la sensibilità artistica) restano invisibili. Non di meno, la meritocrazia non tiene conto del valore formativo dell'errore e dell'apprendimento attraverso il fallimento. Se, in ottica margiottiana, infatti, il talento è capitale formativo che si costruisce nei processi educativi, anche attraverso l'interazione con il contesto (Margiotta, 2018a), allora l'errore non rappresenta più una deviazione da correggere ma un'occasione di apprendimento estetico e critico: apre alla possibilità di rielaborare l'esperienza e di coglierne le dimensioni problematiche. La pressione a performare e a ottenere risultati eccellenti finisce per soffocare la creati-

vità e la sperimentazione. Questo perché, seguendo Antonio Gramsci, il mito del merito si inserisce all'interno del concetto di *egemonia culturale*, attraverso il quale le classi dominanti legittimano e perpetuano il proprio potere diffondendo idee che sembrano naturali e universalmente valide. L'educazione, in questa prospettiva, non è solo un luogo di apprendimento, ma anche uno spazio di riproduzione ideologica, che interiorizza valori e modelli sociali funzionali al mantenimento dello *status quo* (Gramsci, 1949). Alla luce di questi ancoraggi teorici, è possibile parlare di una forma di *finzione meritocratica*: significa smascherare la retorica della neutralità valutativa e mettere in discussione le dinamiche ideologiche che sostengono la narrazione del merito come finto strumento di giustizia. L'idea di "finzione meritocratica" si riferisce al carattere illusorio e ideologico del principio di meritocrazia stessa, che si presenta come criterio neutrale e oggettivo di valutazione ma che, in realtà, maschera profonde asimmetrie sociali e culturali. Definire la meritocrazia come "finzione" significa smascherare il suo funzionamento simbolico: essa costruisce una narrazione in cui il successo appare come risultato esclusivo dell'impegno individuale, occultando invece il peso delle condizioni strutturali di partenza – capitale economico, culturale e sociale – che determinano in modo significativo le possibilità di realizzazione (Bourdieu, 1973). La retorica meritocratica diventa così dispositivo di legittimazione delle disuguaglianze, poiché la rete che intorno ad essa gravita attribuisce responsabilità individuale al fallimento, trasformando in deficit personale ciò che è prodotto da barriere sistemiche. La finzione risiede dunque nella promessa di equità che non può essere mantenuta: dietro l'apparenza di giustizia valutativa si perpetua una selezione che privilegia chi già dispone di risorse e strumenti, riproducendo lo status quo e scoraggiando la pluralità dei percorsi formativi (Gramsci, 1949; Liotta, 2023). Se la meritocrazia viene posta sotto esame critico – anche attraverso le lenti fornite dalle idee di egemonia culturale di Gramsci, della riproduzione sociale di Bourdieu, e della molteplicità delle forme di intelligenza di Gardner – rivela questa sua falsificazione: e cioè come essa sia distante dall'essere imparziale, e funzioni invece come dispositivo simbolico, che legittima le disuguaglianze e responsabilizza l'individuo per la propria mancanza di opportunità, anziché interrogare le condizioni strutturali che la determinano (Liotta, 2023).

Il mito del merito contribuisce, così, alla costruzione di una società neoliberista fondata sulla competizione e sulla giustificazione delle disuguaglianze come esiti naturali del successo individuale: la retorica del merito legittima le differenze economiche e sociali, riducendo la complessità delle disuguaglianze a un problema di impegno personale, non tenendo conto, tuttavia, che se il punto di partenza non è equo, la competizione non può generare risultati altrettanto equi. Non di meno, la meritocrazia depotenzia le differenze, poiché ignora il ruolo della cultura, dei contesti e delle risorse nell'interrogare il talento, riproduce socialmente l'idea che chi non riesce non abbia "meritato", scoraggiando la diversificazione dei percorsi formativi e la creazione di contesti in cui sia possibile "apprendere e ascoltare le voci dell'altrove" (Pinto Minerva, 2014, p. 21).

2. Il contributo di Riccardo Massa: la pedagogia come spazio relazionale

Per decostruire questa visione limitata del talento, è utile riferirsi agli studi di Riccardo Massa sulla pedagogia come dispositivo relazionale.

Ispirandosi alle teorie di Michel Foucault, Massa definisce l'educazione come un insieme complesso che interseca dimensioni esistenziali, funzionali, transazionali, inconsce, ideologiche, progettuali, metodologiche, pragmatiche e strutturali. Questa visione multidimensionale riconosce l'educazione come un processo dinamico, in cui il potere e il sapere si intrecciano per formare soggetti e contesti: Massa enfatizza l'importanza di una pedagogia che analizzi criticamente le pratiche educative, considerando le influenze culturali, sociali e istituzionali che modellano l'esperienza formativa. Attraverso la "clinica della formazione", propone un approccio che integra teoria e pratica, mirando a una comprensione profonda dei processi educativi e alla trasformazione consapevole delle pratiche formative. La prospettiva massiana invita a considerare il talento non come un attributo statico, ma come un processo dinamico che emerge dal confronto con la diversità e dal riconoscimento dell'alterità (Massa, 1992, 1994). La pedagogia diventa luogo di negoziazione continua tra chi forma e chi si forma; al centro del discorso educativo, Massa pone proprio la dimensione del soggetto, approdando ad un dispositivo pedagogico inteso come spazio di tensione e contraddizione, in cui l'accostamento tra *talento* – bene comune – e *marginalità* – che garantisce privilegio a pochi – può divenire occasione di riflessività verso un sapere in continua riconfigurazione (Massa, 1992; Massa, 1994). Se il talento, nella prospettiva massiana, è da intendere come processo emergente e non come dotazione stabile, allora l'educazione deve configurarsi come esercizio al sensibile, come osservazione aperta e attenta alle forme ancora incerte dell'individuo. Lungi dall'essere un'entità interna da scoprire, un *, daímon*, di ispirazione innata, il talento si costituisce nella relazione con il mondo e con l'altro, attraverso l'interazione con i materiali simbolici, affettivi, culturali, la corporeità delle cose che costituiscono il contesto educativo, l'individuo e la collettività insieme. È in questo senso che l'osservazione del sensibile – delineata da Massa come pratica clinica, implicata e decifrante – diviene strumento generativo: consente di cogliere i segnali deboli, le latenze fantasmatiche, le potenzialità non ancora formalizzate, e di predisporre dispositivi e paradigmi capaci di accogliere e dar forma a ciò che emerge (Kaës et al., 1973; Massa, 1979; 1986; 1992). Il talento, allora, non è né innato né misurabile, ma costruito nel tempo educativo, che, come scrive Maria Tomarchio, "è tempo vissuto, 'promesso ad una forma' autenticamente umana; si sviluppa in storie, esplicite ed implicite, che attraversano identità personali, ma anche culturali e territoriali" (Tomarchio & D'Aprile, 2021, p. 36). È, in sostanza, frutto di uno sguardo che non giudica né seleziona, ma riconosce e sostiene tanto l'individualità quanto la pluralità, la differenza. L'educazione si fa così spazio di invenzione reciproca, in cui l'educazione estetica non investe il talento del suo *status*, ma lo rende possibile, lo porta ad affiorare dalla trama del sensibile, dal gesto inatteso, dalla pa-

rola che si sottrae. È proprio nella capacità di sostenere in questa sospensione – tra visibile e invisibile, tra dato e latente – che si apre l'orizzonte formativo del talento come evento estetico e relazionale, anziché come patrimonio da certificare.

3. Il talento come costruzione sociale e sistemica

La meritocrazia riduce il dialogo e spinge verso un modello di competizione che sopprime la creatività e la pluralità: è da questa polarità tra visione individualistica del talento e riconoscimento della sua costruzione sociale e relazionale, centrale in un'interpretazione critico-riflessiva del fenomeno, che emerge come i talenti non siano mai espressi in modo neutrale o universale, ma si sviluppano in un dialogo continuo con il contesto culturale e sociale, che offre (o nega) le condizioni affinché le potenzialità si traducano in attività *noetica* ed estetica allo stesso tempo.

In continuità con gli studi di Umberto Margiotta, il talento va inteso come una costruzione che nasce dall'interazione tra predisposizioni individuali, opportunità sociali e contesti educativi generativi. Non si tratta di un "dono naturale", ma del risultato di un percorso che può essere ostacolato o favorito da fattori ambientali e educativi (Margiotta, 2018a), poiché implica la necessità di progettare contesti formativi che superino forme di esclusione e che favoriscano l'emergere e l'espressione di ogni genere di talento, senza lasciarsi condizionare da logiche tecnicistiche, valutative e meritocratiche limitanti. In questo senso, Margiotta si pone in una bisettrice critica in relazione alle concezioni tradizionali che collegano il talento esclusivamente a componenti di innatismo, evidenziando l'importanza di un approccio che consideri sia le basi della predisposizione, sia le influenze sociali e culturali nella formazione del potenziale individuale.

Entro tale cornice di riferimento, la teoria margiottiana sottolinea la necessità di un sistema educativo che valorizzi le diverse forme di predisposizione, promuovendo ambienti e contesti dell'educazione che siano generativi e trasformativi; nella rivoluzione copernicana proposta per la scuola del Ventunesimo secolo, Margiotta suggerisce proprio la centralità della formazione dei talenti, questione che implica anche una riforma dei percorsi educativi che integri i saperi teorici con modelli di *, praxis*, esperienziale, così da coniugare la dimensione della formazione con nuove declinazioni che rispondano alle esigenze della società contemporanea, garantendo il riconoscimento e la valorizzazione di ciascun talento, per ciascun individuo. Nel solco anche di quell'ermeneutica pedagogica avviata dalla riflessione di Massa, Margiotta sviluppa una riflessione che consente di articolare ulteriormente la natura processuale, relazionale e formativa del talento. Se per Massa l'educazione è spazio di costruzione di senso attraverso l'esperienza e la sospensione del giudizio, Margiotta insiste sulla funzione formativa del dispositivo educativo, inteso come luogo di produzione e non di trasmissione. Il talento, in questa visione, non è capitale naturale da premiare dove già presente e visibile, ma capitale formativo che si genera nella relazione educativa, nella qualità di ambienti e contesti, e nella capacità dell'educazione e delle sue pratiche di attivare risorse la-

tenti. In questo senso la nozione di *educabilità* del talento assume la sua piena valenza trasformativa: non si tratta di individuare chi possiede talento, porlo in competizione o in posizione di privilegio rispetto ai propri pari, ma di costruire condizioni perché ogni individuo possa esprimere il proprio talento, attivando processi di soggettivazione attraverso tecniche dense, simboliche, incarnate. La categoria stessa di *educabilità* è da riprendere dalle sue radici nella tradizione pedagogica, ed in particolare nel pensiero di Herbart che già la definiva come la possibilità di ogni aspetto dell'essere umano di formarsi attraverso l'intervento educativo (Herbart, 1806). In prospettiva contemporanea, la nozione è stata ripresa da Margiotta (1997; 2018a) per sottolineare come il talento non sia un dono da riconoscere e premiare, ma una potenzialità che si sviluppa nella relazione educativa; connessa a questo quadro si pone la pedagogia dell'esperienza che valorizza l'apprendimento situato e riflessivo, a partire da Dewey (1938) secondo cui l'esperienza è intesa come il luogo primario della formazione, in cui pensiero e azione si intrecciano. Mortari (2003) ha ulteriormente sviluppato questo approccio, evidenziando come l'esperienza non si limiti al vissuto immediato ma diventi materiale di riflessione critica capace di generare nuove forme di consapevolezza. Educabilità e pedagogia critica consentono di leggere la dinamicità e l'apertura della formazione dei talenti: non solo si educa *al* talento, ma anche si educa *nel* talento, inteso come espressione dell'essere in formazione, in dialogo continuo con l'altro e con l'alterità, con il mondo e con la pluralità delle forme; sottolineando così la necessità di linee metodologiche e operative che riformino anche i curricula, così da renderli capaci di far emergere il talento non come dono esclusivo ma come risultato di queste relazioni (Margiotta, 1997). Se il talento si riconfigura come potenzialità relazionale che richiede condizioni di cura e riconoscimento, allora anche le politiche e le pratiche educative non possono più limitarsi alla logica selettiva e meritocratica, che alimenta una visione gerarchica e statica delle capacità, ma devono configurarsi come azioni intenzionali e processi istituzionali di democratizzazione agli accessi alla formazione.

4. Formazione del talento, povertà educative e barriere strutturali

Se il talento viene riconosciuto come potenzialità relazionale e processuale che si alimenta di contesti educativi generativi, allora diventa evidente come la sua formazione non possa essere disgiunta dal tema delle condizioni di accesso a tali contesti. Anche in questo caso, gli strumenti interpretativi dell'educazione estetica non solo entrano in campo per favorire l'emergere ei talenti attraverso pratiche di riflessività e creatività, ma anche come dispositivi capaci di riconoscere e contrastare i processi di marginalizzazione che derivano da forme di impoverimento educativo. Una riflessione maggiormente approfondita in relazione al sintagma povertà educative, sollecitata da queste cognizioni teoriche, permette di non ridurle alla sola mancanza di risorse materiali, ma di intenderle, con sguardo più ampio, come depravazione di accesso simbolico ed esperienziale a opportunità for-

mative (Patera, 2022). La definizione di povertà educative, infatti, non può più limitarsi solo alla carenza di risorse materiali: esse vanno riconosciute in tutte quelle condizioni di privazione di opportunità formative, esperienze culturali e strumenti necessari al fiorire del potenziale dell'individuo. Non si manifestano, quindi, unicamente in assenze di accesso o abbandono di percorsi formali, ma si radicano negli ostacoli sistematici che impediscono agli individui di beneficiare di occasioni educative significative e trasformative. Le povertà educative si intrecciano con dinamiche socioeconomiche e culturali, rafforzando la riproduzione delle disuguaglianze e limitando l'orizzonte di possibilità per chi ne è coinvolto. Tale condizione si traduce nella progressiva marginalizzazione degli individui che, privi di strumenti per l'autodeterminazione, vedono compromessa la loro capacità di partecipare attivamente alla società. Il concetto si estende dunque oltre l'agenzia formativa scolastica, coinvolgendo la famiglia, il contesto sociale e le politiche educative, poiché è la qualità complessiva dell'ambiente formativo a determinare le reali opportunità di formazione e crescita (Sottocorno, 2022). È dunque in questa dialettica che si colloca il passaggio semantico relativo alle barriere strutturali per l'esperienza dei talenti: dalla valorizzazione della formazione di questi ultimi come capitale formativo e relazionale, alla necessità di interrogare gli ostacoli che ne impediscono il concepimento, individuando le fratture che non permettono a ciascun soggetto la possibilità di esprimere la propria soggettività. L'impovertimento educativo si configura così come una restrizione dell'apertura a un sapere critico e creativo, rendendo necessaria una prospettiva pedagogica capace di decostruire contesti, che valorizzi le differenze e riconosca la pluralità.

Si può osservare come tali privazioni contribuiscano al consolidarsi di meccanismi di esclusione e di interdizioni dei bisogni educativi (Patera, 2022), ostacolando al contempo la valorizzazione e lo sviluppo dei talenti e richiedendo un intervento che non si limiti alla compensazione materiale, ma che sia anche teorico, politico ed esperienziale. Va considerato anche che la stessa trasmissione dei valori e delle risorse culturali e sociali da una generazione all'altra, o da un gruppo sociale all'altro, avviene in modo diseguale, favorendo coloro che già partono da una posizione privilegiata: la finzione meritocratica si realizza nel momento in cui maschera queste differenze di opportunità, presentando il successo come il risultato esclusivo dell'impegno individuale, mentre in realtà esso è fortemente condizionato dal capitale culturale ed economico di partenza (Bourdieu, 1973). Parlare di povertà educative, allora, significa interrogare le disuguaglianze strutturali che ostacolano la possibilità dei talenti di esperirsi, di essere osservati, di essere riconosciuti in contesti educativi, in particolare in situazioni in cui l'alterità viene neutralizzata e la differenza trattata come devianza. La pedagogia dell'esperienza e dell'osservazione simbolica, unita alla concezione margiottiana di capitale formativo, suggerisce che le povertà educative non consistono nell'assenza di talento, ma nell'assenza di sguardi educativi capaci di farlo affiorare, di strutturarsi, di configurarsi e riconfigurarsi. È per questo che le politiche educative orientate alla giustizia devono operare non solo nella

distribuzione delle risorse, ma nella trasformazione dei dispositivi stessi dell'educazione, affinché essi diventino attenti alla molteplicità, strutturati per valorizzare ogni voce da ogni altrove, e capaci di rendere abitabile il margine creando condizioni in cui la differenza non è sottrazione ma risorsa epistemica e di pensiero critico (bell hooks, 1990; 2010). Contrastare le povertà educative a favore della formazione dei talenti, dunque, significa ripensare l'intero paradigma dell'educabilità laddove malato di merito e necessitante di categorizzazioni nette e invalicabili, sottraendolo alla logica della performance e restituendolo alla dimensione etico-politica della cura e della co-costruzione di senso.

5. L'educazione estetica come risposta trasformativa

Avendo rivolto alle questioni legate alla formazione del talento uno sguardo problematizzante, nasce spontanea la riflessione sulla postura da assumere perché i bisogni educativi evidenziati non siano più esposti a forme di interdizione, o soggetti a logiche di esclusione. Sebbene troppo spesso ignorata, sottovallutata o relegata ad esperienze circoscritte, l'educazione estetica si configura come un paradigma privilegiato per rispondere all'intersezione di nodi e limiti nell'emergere dei talenti. Grazie alle proprie caratteristiche, atte a coniugare creatività, pensiero critico e partecipazione attiva, è un dispositivo teorico-pratico configurato in modo tale da assumere un ruolo sia nella cura dei talenti che nel contrasto alle povertà educative. L'espressione *dispositivo* è mutuata dalle riflessioni di Massa e Foucault: nella sua accezione foucaultiana, il dispositivo non è semplicemente uno strumento o una tecnica educativa, bensì una rete eterogenea di elementi – discorsivi, istituzionali, normativi, relazionali – che operano strategicamente nella produzione di conoscenza (Foucault, 2001[1977]). Il dispositivo è quindi una configurazione dinamica di potere e sapere, in grado di orientare le pratiche e di istituire regimi di visibilità e invisibilità. Traslata nel campo pedagogico, la nozione permette di cogliere come le pratiche educative non siano mai neutre, ma articolino implicitamente modelli normativi di osservazione, apprendimento, valutazione, formazione del talento (Massa, 1992). Parlare di educazione estetica come dispositivo significa allora riconoscerla come campo strategico ai suoi contrari egemonici – come quello meritocratico – che producono e normalizzano soggetti *adatti* al sistema. Il paradigma estetico, invece, attiva processi di soggettivazione e coscientizzazione alternativi: non più fondati sull'efficienza e la misurabilità, ma sull'apertura al binomio sensibile-intelligibile e sulla possibilità di ridefinire i confini del dicibile e del visibile in campo educativo.

È possibile aggiornare la definizione di educazione estetica, per evitarne una deriva nell'uso generico o riduttiva. L'estetico, inteso in senso epistemologico, non coincide con la categoria della bellezza o del sentimento, ma si configura come modalità di conoscenza che articola forma e significato in una sintesi percettivo-cognitiva. Si tratta, nella sua sostanza, del processo formativo in grado di andare oltre la semplice acquisizione di competenze artistiche o di studi

sul *bello*, attraverso cui l'individuo si forma ed è formato alla capacità di percepire, interpretare e trasformare le forme del reale – naturali, culturali, sociali – mediante un esercizio sensibile e critico del proprio sguardo osservante. Ha caratura etica e politica, perché rende visibili le disuguaglianze fino a denunciarne le tangibilità; decostruisce gerarchie imposte e promuove un'uguaglianza non simbolica ma sensibile, oltre che la possibilità per ciascun individuo di sentire e significare il mondo a partire dalla propria soggettività. Diventa così un paradigma teorico volto allo sviluppo di consapevolezza *sensibile* nei confronti del contesto-mondo, in cui il soggetto non è plasmato da modelli astratti, ma accompagnato a riconoscere e coltivare la forma sensibile dell'esistenza; ed è anche pratica pedagogica di emancipazione, perché mira a rendere l'individuo capace di leggere simbolicamente lo stesso mondo, cogliendone le strutture visibili e invisibili, riconoscere le asimmetrie, e aprendosi a forme di esperienza condivisa. Osservare, conoscere e curare non sono atti separabili ma espressioni differenti di una stessa responsabilità, che si realizza solo nella concretezza dei contesti vissuti (Mortari, 2003). In questo senso, educare esteticamente significa offrire spazi di apprendimento rispetto ad un'idea di unicità del vissuto, alle trame di senso non ancora formalizzate, evitando ogni normalizzazione: offre spazi di espressione e riflessione, permettendo agli individui di sviluppare un pensiero autonomo e creativo, cogliendo la rilevanza delle relazioni socio-materiali che possono consentire, se messe al centro, una complessa e più intensa visione della vita educativa, fondamentale per contrastare le narrazioni dominanti e costruire dialoghi interculturali e intergenerazionali (De Bartolomeis, 2003, 2004; Volpicelli, 2013; Dallari, 2023). Il riferimento fondamentale per formulare queste nuove definizioni è quanto già scriveva Friedrich Schiller (1975) nelle *Lettore sull'educazione estetica dell'uomo*: l'estetico è mediatore tra sensibilità e ragione, ed è possibile affermare che solo attraverso un'educazione estetica è possibile formare individui liberi, capaci di armonizzare impulso naturale e razionalità. Dal punto di vista prettamente pedagogico, il pensiero di John Dewey fornisce un arricchimento alla cornice teorica per riconoscere le risorse insite nell'esercizio formativo estetico come partecipazione attiva al mondo: già in *Art as experience*, Dewey (1934) individuava come il valore dell'esperienza estetica possa avere funzione vitale per l'educazione, perché consente di integrare l'esperienza di *aisthesis*, la sensazione, che indica il conoscere attraverso la percezione della realtà, e la stessa realtà vissuta; ciò fa sì che le predisposizioni individuali interagiscano con la realtà sensibile del contesto, dando vita a pratiche educative che tengano conto delle forme espressive proprie di ciascun individuo in situazione formativa. Per Dewey, l'estetico non è separato dal quotidiano educativo, ma emerge anche dall'ordinarietà, quando essa diventa significativa: la stessa educazione estetica, allora, è educazione alla qualità dell'esperienza, e consente ai soggetti di diventare consapevoli del loro rapporto con il mondo. Riprendendo e radicando questa intuizione, Jacques Rancière sottolinea che l'estetico è anche lo spazio in cui si definisce ciò che è visibile e ciò che non lo è, ciò che può essere detto e ciò che viene escluso dal

dicibile (Rancière, 1987). Anche Martha Nussbaum ha proposto una visione dell'educazione estetica come elemento essenziale della formazione democratica, poiché permette lo sviluppo di *capabilities* empatiche, della capacità narrativa, della comprensione delle vite altrui, diventando pratica di opposizione a disegualanza sociale e disumanizzazione (Nussbaum, 2010). Educare esteticamente significa allora riplasmare la distribuzione del sensibile: se ne deriva che l'educazione estetica non sia solo mezzo per rappresentare il reale percepibile, ma strumento per ripensarlo e riformularlo, stimolando nuove forme di apprendimento capaci di favorire il pensiero critico, la partecipazione attiva e la valorizzazione delle differenze, e includendo le soggettività escluse che producano nuove forme di uguaglianza. Attraversando esperienze estetiche significative, il soggetto educando rompe con la gerarchia dei saperi e delle voci legittime: può ampliare i propri orizzonti, riscoprire il valore della pluralità e acquisire alfabeti per interpretare il mondo in modo più articolato e consapevole. L'educazione estetica, pertanto, non si limita a un campo disciplinare specifico, ma si estende a tutte le forme di educazione che mettono in relazione la sensibilità individuale con la dimensione sociale e culturale, costituendo un'alternativa alla rigidità dei modelli meritocratici e alla riproduzione delle forme di esclusione e di interdizione di bisogni educativi del singolo, della comunità, di aree specifiche della formazione. L'idea di un'educazione estetica capace di rompere con le gerarchie del sapere e di aprire alla partecipazione attiva trova corrispondenza in quanto elaborato da Margiotta in materia di riforma del curriculo, che non è semplice operazione tecnica ma trasformazione dello strumento pedagogico, inserendolo in un dispositivo-rete in grado di generare soggettività che possano concepire e perseguire progetti di realizzazione ed autorealizzazione. Il curriculo deve diventare lo spazio in cui ogni soggetto possa incontrare la possibilità di formare il proprio talento, possa riconoscersi, possa sperimentare forme di espressione e di senso che eccedano le logiche selettive e standardizzanti della finzione meritocratica. Le stesse agenzie educative, e la scuola *in primis*, sosteneva Margiotta, non possono limitarsi a trasmettere conoscenze preconfezionate, ma devono diventare laboratori per il sapere e per le esperienze, in cui la pluralità dei vissuti, delle propensioni, delle individualità trovino legittimità (Margiotta, 2016). L'educazione estetica, in questo quadro, offre una piattaforma non normativa in cui le soggettività possono articolare il proprio rapporto con il mondo attraverso forme sensibili, simboliche, immaginative. L'estetico, in quanto esperienza che sospende la funzionalità, che apre alla possibilità e che attiva la presenza, diventa pratica trasversale di giustizia formativa. Restituisce valore alle opacità dell'esperienza educativa – quel residuo di senso non del tutto traducibile in termini descrittivi o analitici, che ciascun processo formativo custodisce in sé – apprendo il campo al *noetico*, ossia all'elaborazione riflessiva, intenzionale, critica, dell'esperienza. L'educazione estetica, in tale prospettiva, si tratta di quel terreno in cui si riscopre il libero dialogare natura–cultura, offrendo spazi e risposte all'interpretazione di un "universo delle possibilità, che tendiamo a leggere troppo

spesso in termini di 'difetto di controllo', condizionamento in negativo, piuttosto che in termini di opportunità, come steccato, piuttosto che sterminati spazi, come limite e fine dato, piuttosto che come divenire" (Tomarchio, 2015, p. 35).

6. Conclusioni: superare la finzione meritocratica e valorizzare la differenza

Attraverso la creatività e il pensiero critico, l'educazione estetica consente di superare la rigidità del paradigma meritocratico e di concepire il talento come un processo di co–creazione tra individuo e società. Il superamento della finzione meritocratica implica un profondo ripensamento del modello educativo dominante, per abbracciare una pedagogia che riconosca la differenza come valore e non come ostacolo. I contributi di Martha Nussbaum (2011) sulla capacità di *agency* e sullo sviluppo delle *capabilities* umane offrono una prospettiva teorica che rifiuta l'idea di un successo educativo determinato da parametri univoci e universali. I modelli teorici della pedagogia delle differenze (Lopez, 2018) e della pedagogia degli oppressi (Freire, 1970) spingono a considerare l'educazione non come un processo d'accumulazione di competenze spendibili, ma come atto di liberazione dal condizionamento culturale imposto da schemi rigidi e standardizzati.

Nell'integrazione tra cornice teorica e azione educativa, l'educazione estetica si traduce in pratiche che favoriscono l'esplorazione creativa e la costruzione di significati attraverso l'esperienza diretta. In ciò, la curvatura pedagogica volta alle differenze suggerisce che la conoscenza non debba essere trasmessa in modo unidirezionale, ma co–costruita con i soggetti dell'educazione, attraverso un dialogo critico sulla realtà; l'approccio esperienziale e la cornice socio–materiale permettono l'evoluzione operativa di un alfabeto teorico basato su questi presupposti. È possibile, seguendo un paradigma educativo così configurato, contrastare le povertà educative su due versanti: da un lato, facilitando l'accesso a esperienze educative di qualità anche per coloro che vivono in condizioni di svantaggio economico e culturale che minano l'emergere del talento; dall'altro, promuovendo alfabeti teorico-pratici che permettano a ognuno di riconoscere e sviluppare le proprie potenzialità, e in grado di aprire strade dell'inatteso per l'espressione del potenziale umano (Nussbaum, 2011; Margiotta, 2018b). Così, la nozione di talento andrebbe sottratta alle retoriche prestazionali che lo riducono a dote da identificare, valorizzare e misurare; il paradigma dell'educazione estetica offre la chiave di lettura per reconsiderare il talento come processo formativo e relazionale, coltivato da pratiche non classificatorie e costruzioni teoriche critico-riflessive capaci di cogliere la germinazione dei talenti nei contesti concreti, nei linguaggi dell'inatteso, nelle situazioni del quotidiano, invisibili se non atto estetico e noetico. Questa permette all'educatore di riconoscere segni minimi, intuizioni, forme di espressione non codificate, che nei contesti educativi standardizzati dalla meritocrazia rischiano di essere ignorate e svalutate. Il talento, allora, non è un dato, ma una possibilità in divenire, che si forma attraverso l'incontro con l'altro,

la sperimentazione, l'errore. È in questa prospettiva che la formazione del talento in chiave estetica si oppone alla finzione meritocratica: mentre quest'ultima seleziona e premia chi già possiede i codici della propria realizzazione, un approccio pedagogico estetico, sensibile e critico, lavora per creare le condizioni affinché ogni soggetto possa accedere a processi di soggettivazione e auto-espressione (Biesta, 2010). In questo senso, l'esperienza estetica è un atto di interpretazione del mondo, che attiva processi complessi e non sempre lineari: immaginazione, analogia, trasfigurazioni simboliche, forme del pensiero critico e riflessivo. Il talento, allora, si attua nella sensibilità, attraverso l'estetico in quanto campo di tensione tra percezione e concettualizzazione, tra espressione individuale e risonanza collettiva.

Attraverso il confronto con la forma, con le dimensioni del simbolico e del sensibile, unitamente al riconoscimento dell'irriducibilità dell'esperienza educativa – che non può essere racchiusa in logiche di mercato o criteri di utilità economica – è possibile per l'individuo attingere a dimensioni del proprio potenziale che sfuggono alla massificazione.

L'educazione estetica diventa il terreno in cui il talento può affiorare senza essere predefinito, in cui ciò che è latente può essere osservato, riconosciuto e accompagnato. Le agenzie educative dovrebbero allora interrogarsi su come strutturare contesti formativi non orientati alla performance, ma capaci di coltivare il possibile, restituendo centralità alle materialità, ai corpi, ai desideri, alle immagini e alle immaginazioni che non si piegano alle metriche di una competenza intesa come aderenza a standard funzionali al sistema produttivo, alla finzione meritocratica, al rendimento.

Riferimenti bibliografici

- bell hooks. (1990). *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. Routledge.
- bell hooks. (2010). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315634319>
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, education, and cultural change* (pp. 71–112). Routledge.
- De Bartolomeis, F. (2003). *L'arte per tutti: conoscere e produrre*. Edizioni Junior.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Perigee Books.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Ellerani, P. (2020). Sviluppo umano, formazione, economia fondamentale: Interdipendenze pedagogiche in nuovo contesto. In G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (Eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia: Quale pedagogia per i minori?* (pp. 243–249). Pensa MultiMedia.
- Foucault, M. (2001). Le jeu de Michel Foucault. In D. Defert & F. Ewald (Eds.), *Dits et écrits* (Vol. 2: 1976–1988, pp. 298–329). Gallimard.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Siglo XXI.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Gramsci, A. (1949). *Quaderni del carcere* (Vol. 2: Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura). Einaudi.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Röwen.

- Kaës, R., Anzieu, D., Thomas, L. V., Le Guérinel, N., & Filloux, J. (1973). *Fantasma e formazione*. Dunod.
- Liotta, E. (2023). Disuguaglianza di classe e mito del merito: implicazioni critiche dell'agenzia scolastica. *Pampaedia*, 195, 66–75. <https://doi.org/10.7346/aspei-022023-05>
- Lopez, A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze: Intersezioni tra genere ed etnia*. ETS.
- Margiotta, U. (Ed.). (1997). *Riforma del curricolo e formazione dei talenti: Linee metodologiche ed operative*. Armando.
- Margiotta, U. (2016). Una "buona scuola" potrà generare una "scuola dei talenti"? *Scienze e Ricerche*, 23, 15–17. <https://iris.unive.it/bitstream/10278/3678198/1/La-fabbrica-delle-conoscenze.pdf>
- Margiotta, U. (2018a). La formazione dei talenti come nuova frontiera. *Formazione & insegnamento*, 16(2), 9–14. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2923>
- Margiotta, U. (2018b). La formazione dei talenti: Prospettive di ricerca. *Formazione & insegnamento*, 16(Suppl. 2), 7–12. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3023>
- Margiotta, U. (2018c). *La formazione dei talenti: Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. FrancoAngeli.
- Massa, R. (1979). *Teoria pedagogica e prassi educativa*. Cappelli.
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi*. Unicopli.
- Massa, R. (Ed.). (1992). *La clinica della formazione: Un'esperienza di ricerca*. FrancoAngeli.
- Massa, R. (1994). La formazione oggi come campo di interventi di saperi: Il rapporto con la pedagogia. In F. Cambi & E. Frauenfelder (Eds.), *La formazione: Studi di pedagogia critica* (pp. 285–303). Unicopli.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Patera, S. (2022). *Povertà educativa: Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*. FrancoAngeli.
- Pinto Minerva, F. (2014). Apprendere ad ascoltare le voci dell'altrove. In V. La Rosa & M. Tomarchio (Eds.), *Sicilia/Europa: Culture in dialogo, memoria operante, processi formativi* (pp. 21–40). Aracne.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancation intellectuelle*. Fayard.
- Schiller, F. (1795). Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In J. F. Cotta (Ed.), *Die Horen Jahrgang 1795: Erstes Stück* (pp. 7–48). Johann Friedrich Cotta.
- Sottocorno, M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa: Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Gue-rini.
- Tomarchio, M. (2015). L'asse natura–cultura nella teoria e nella pratica educativo-didattica. *Formazione & insegnamento*, 13(1), 33–44. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1676>
- Tomarchio, M., & D'Aprile, G. (2021). Memoria e progettualità educativa: Spazi di incontro, di prossimità e di dialogo intergenerazionale. *MeTis–Mondi educativi: Temi, indagini, suggestioni*, 11(1), 36–51. <https://doi.org/10.30557/MT00156>
- Volpicelli, I. (2013). Brevi considerazioni sull'educazione estetica: L'unidimensionalità come deformità. In I. Giunta & S. Villani (Eds.), *Lo specchio deformante: Vecchi e nuovi paradigmi della deformità* (pp. 107–114). Pensa MultiMedia.