

La questione del merito docente

Ilaria Salvadori

Abstract – *In determining pupils' educational success, the teacher has increasingly taken on a key role by acting consciously his/her professionalism in terms of expertise that can be recognized and valued. With a view to improving educational systems quality, the Italian Law 107 in 2015 established the award of annual teacher bonuses for the recognition of their merit pay based on the Evaluation Committees' criteria and set of indicators. Starting from the concept of merit (linked to meritocracy and worthiness) and how it has been implemented by recent legislation, the article shows the criteria for the assignment of bonuses a sample of teachers from Tuscan schools identified, which confirm the idea of merit conveyed by the school regulations and make it also possible to collect some traits of “worthy” teaching professionalism.*

Riassunto – *La figura dell'insegnante ha assunto sempre più un ruolo centrale nel determinare il successo formativo degli alunni agendo consapevolmente la propria professionalità in termini di una expertise che può essere riconosciuta e valorizzata. Nell'ottica del miglioramento della qualità dei sistemi formativi, la Legge 107 del 2015 ha stabilito l'assegnazione di bonus premiali annuali per il riconoscimento del merito dei docenti sulla base di criteri individuati dai singoli Comitati di valutazione in relazione ad una serie di indicatori. A partire dal concetto di merito (in relazione a meritocrazia e meritorietà) e da come esso sia stato recepito nella recente normativa, il contributo mostra i criteri per l'attribuzione del bonus individuati da un campione di docenti di istituti comprensivi della Toscana che vanno a confermare l'idea di merito veicolata dalla normativa scolastica e consentono infine di rilevare alcuni tratti della professionalità docente “meritevole”.*

Keywords – teacher merit, meritocracy, teacher appraisal, teacher professional development, expertise

Parole chiave – merito docente, meritocrazia, valorizzazione degli insegnanti, sviluppo professionale, expertise

Ilaria Salvadori, PhD in Scienze della Formazione e Psicologia, curriculum Metodologie della ricerca per i servizi educativi, è Assegnista di ricerca nel settore disciplinare M-PED/03 presso l'Università degli Studi di Firenze. Tra le sue più recenti pubblicazioni: *La percezione della leadership educativa in docenti di scuola primaria. Una rilevazione tramite focus group* (in “Formazione e Insegnamento”, 18(1), 2020); *Advocacy for inclusion: per una promozione delle competenze dell'insegnante inclusivo* (in D. Capperucci, G. Franceschini, a cura di, *Introduzione alla pedagogia e alla didattica per l'inclusione scolastica*, Milano, Guerini Scientifica, 2020); *Learning to Learn Assessment: The KC-ARCA Model* (in coll. Con D. Capperucci, in “Education and postdemocracy”, vol. 1, *Politics, Citizenship, Diversity and Inclusion*, Roma, Associazione per Scuola Democratica, 2019).

1. Introduzione

La figura dell'insegnante ha progressivamente assunto un ruolo centrale nei diversi sistemi scolastici, diventando una leva strategica per attuare processi di miglioramento. Un tema di ricerca attualmente molto dibattuto riguarda proprio la dimensione della professionalità docente

che agisce le competenze necessarie ai fini del successo formativo degli alunni¹. Tali competenze possono essere considerate come espressione di una *expertise* da ricondurre a forme di merito professionale, a processi di qualità dell'azione didattica.

La normativa scolastica italiana, nell'ampia cornice del miglioramento dell'offerta formativa, della logica di autovalutazione di sistema (*Sistema nazionale di valutazione*, D.P.R. 80 del 2013) e dello sviluppo professionale dei docenti, con la formazione in servizio tornata ad essere "obbligatoria, permanente e strutturale" (art. 1 commi 121-125 L. 107/2015), ha inteso re-intraprendere un percorso di valorizzazione del merito mettendo a disposizione degli istituti un fondo sottoforma di bonus premiale da destinare a quegli insegnanti che si fossero particolarmente distinti in relazione a didattica, innovazione e organizzazione dei processi. Con la nuova Legge di Bilancio 2020 il sistema viene rivisto e messo in discussione.

Il presente contributo intende soffermarsi su questi aspetti per argomentare cosa si può intendere con il concetto di merito, cosa caratterizza il merito nell'insegnante, in quali termini è stata intrapresa la via della valorizzazione del merito nel nostro sistema scolastico e le criticità connesse ad un vuoto informativo che dall'istituzione del riconoscimento sotto forma di bonus premiale non è stato ancora colmato. Vengono mostrati i dati di 35 istituti comprensivi della regione Toscana relativi ai criteri adottati nell'attribuzione del merito, pubblicati online sui siti istituzionali; i dati vengono analizzati secondo un approccio qualitativo che mostra la frequenza dei criteri indicati. Il merito viene considerato una dimensione di professionalità esperta, consapevole e inclusiva² che marca qualitativamente i sistemi formativi³ nel contesto di un superamento della dicotomia tra approcci basati sulla *accountability* da un lato e sull'*improvement*

¹ D. Capperucci, M. Piccioli, *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2015; R. Cardarelli, *L'insegnante tra efficacia e responsabilità*, in D. Mantovani, L. Balduzzi, M. T. Tagliaventi, D. Tuorto, I. Vannini (a cura di), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, Roma, Aracne, 2014, pp. 65-75; C. Coggi, *Formazione iniziale degli insegnanti alle competenze di ricerca, di inclusione e promozione del successo scolastico: il Programma Fenix*, in G. Domenici (a cura di), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Roma, Armando, 2017, pp. 119-122; L. Darling-Hammond, M. E. Hyler, M. Gardner, *Effective teacher professional development*, Palo Alto, CA, Learning Policy Institute, 2017; P. Ellerani, *La formazione continua degli insegnanti e lo sviluppo delle Comunità di Apprendimento Professionale: una prospettiva necessaria per una scuola europea e di qualità*, in "Ricercazione", 7(2), 2015, pp. 253-276; P. Ellerani, *Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agenzialità, empowerment*, in "Formazione e Insegnamento", 14(3), 2016, pp. 117-134; G. Franceschini, *Colto, competente o consapevole? Modelli di insegnante a confronto* in "Studi sulla Formazione", 22(2), 2019, pp. 253-270; L. Galliani (a cura di), *L'agire valutativo: manuale per docenti e formatori*, Brescia, La Scuola, 2015; Hattie J., *Visible learning for teachers*, London-New York, Routledge, 2012; L. Perla (a cura di), *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*, Brescia, Editrice Morcelliana, 2019; Scheerens J., *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*, Dordrecht, Springer, 2018.

² G. Franceschini, *Colto, competente o consapevole? Modelli di insegnante a confronto*, cit.

³ U. Margiotta, *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Roma, Armando Editore, 1999; L. Perla e G. Castelli, *Dagli standard professionali al bilancio di competenze*, in L. Perla (a cura di), *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*, Brescia, Editrice Morcelliana, 2019, pp. 121-172; Tammaro R., Calenda M., Ferrantino C., Guglielmini M., *Il profilo professionale dell'insegnante di qualità* in "Form@re", 2(16), 2016, pp. 8-19.

dall'altro e nell'affermazione del valore della formazione professionale non come obbligo ma come scelta personale, da condividere con la comunità scolastica.

2. Il concetto di merito

La questione del merito è indubbiamente materia spinosa in ambito educativo. Essa ha dimostrato di essere un terreno politicamente ed eticamente scivoloso per il suo richiamo al concetto di meritocrazia. Sebbene alla base dell'ideologia meritocratica ci siano idee forti come l'uguaglianza dei cittadini, la valorizzazione dell'impegno individuale e il riconoscimento sociale, essa finisce con l'esaltare le differenze tra individui, innescare processi competitivi e "aspira[re] al riconoscimento di un'uguaglianza speciale nell'uguaglianza generale, alla costituzione di un nucleo di individui al quale affidare le posizioni di comando"⁴, finendo per minare il principio democratico dell'educazione.

Non è interesse del presente contributo affrontare nello specifico gli aspetti storici, politici, economico-sociali, filosofici, etici e morali legati al concetto di merito⁵, ma si accennerà ad alcuni nodi ritenuti funzionali per l'argomentazione.

Il termine è entrato nel lessico quotidiano percorrendo traiettorie diverse nel corso del tempo fino ad intersecarsi con logiche di mercato neoliberista di matrice utilitarista a metà del secolo scorso che ne hanno privilegiato l'accezione di efficienza: chi è in grado di assolvere un compito nel miglior modo possibile raggiungendo risultati dimostrabili acquisisce un merito non solo nominale, anche quantificabile in alcuni casi tramite azioni valutative: "Evaluation is the process of determining the worth, merit, or significance of entities; and evaluations are the outcome of that process"⁶. Questa linea di pensiero ha tuttavia prodotto uno slittamento semantico verso forme di "meritocrazia", termine coniato nel 1958 dal sociologo britannico Michael Young in *L'avvento della meritocrazia*⁷. L'autore ricorre ad un romanzo di fantascienza di genere distopico per esprimere le sue preoccupazioni riguardo il pericolo insito nella diffusione di principi meritocratici. Vi si racconta l'ascesa di una classe dirigenziale formata da funzionari pubblici, scienziati, industriali, in una nazione del futuro dominata da una élite di aristocratici che hanno occupato posizioni sociali chiave e intendono mantenerle. La nuova classe, grazie al principio di uguaglianza delle opportunità e alla spiccata intelligenza, riesce ad affermarsi ma, una volta al potere, sceglie di negare le libertà democratiche alla maggioranza dei cittadini, riservandosi dei privilegi. Ciò provoca le reazioni delle classi inferiori che si ribellano e fanno tornare la storia al punto di partenza.

⁴ G. Tognon, *La democrazia del merito*, Roma, Salerno Editrice, 2016, p. 11.

⁵ Per un quadro più completo della tematica vedere "Paradoxa", numero tematico 5, 2011.

⁶ M. Scriven, *The new science of evaluation*, in "Scandinavian Journal of Social Welfare", 7(2), 1998, p. 85: "La valutazione è il processo di determinazione del pregio, del merito o del significato delle entità e le valutazioni sono il prodotto di tale processo" (tr. personale).

⁷ M. Young, *The Rise of the Meritocracy 1870 – 2033: An Essays on Education and Equality*, London, Thames and Hudson, 1958.

L'idea di merito come principio per l'assegnazione del potere sociale viene suggellata dall'autore nell'equazione $M(\text{merit})=IQ(\text{intelligence})+E(\text{effort})$: il merito equivale all'intelligenza individuale, al talento messo in azione con sforzo e impegno. La formula fissa chiaramente l'ideale dietro la riorganizzazione del sistema educativo britannico dopo la Seconda guerra mondiale basato su test d'intelligenza e sul principio che ognuno deve avere ciò che si merita (principio di giustizia sociale); ma si tratterebbe, secondo il sociologo, di un sistema basato sulle ineguaglianze sociali perpetrato attraverso la selezione educativa.

Il concetto di meritocrazia per Michael Young reca una valenza negativa e diventa il contrario di tutto ciò che la democrazia rappresenta: pur nascendo dalla spinta al cambiamento per ragioni di giustizia sociale, finisce per trattare tutti come non-eguali. L'autore ha infatti inteso muovere una critica radicale contro questi modelli che rischiano di scivolare verso forme di tecnocrazia oligarchica quando si lasciano sedurre dal "potere del merito" anziché dal "criterio del merito" che porterebbe invece alla "meritorietà", come ha spiegato Stefano Zamagni: "la meritocrazia invoca il principio del merito nella fase della distribuzione della ricchezza, cioè post-factum, la meritorietà si perita di applicarlo anche nella fase di produzione della ricchezza, mirando ad assicurare l'eguaglianza delle capacità [...] La meritorietà è dunque la meritocrazia depurata della sua deriva antidemocratica"⁸. Selezionare i ruoli in base al criterio di efficienza porta a forme di elitismo e la meritocrazia "rischia di diventare la giustificazione delle diseguaglianze mascherando i privilegi con il velo del merito"⁹.

Nella ricerca scientifica europea e internazionale sulla questione del merito si possono individuare principalmente due filoni opposti. Da un lato, il corpus riferito all'ideologia neoliberista che produce competizione meritocratica nella scuola¹⁰, pratiche basate su incentivi economici corrispettivi di adeguate *performance* ai fini dell'efficacia di sistema (*school effectiveness*) e di una diffusa *accountability* con programmi statali basati su *merit-pay*, *pay-for-performance*, *teacher-pay-for-performance*, dove il merito diventa un principio di giustizia sociale per il capitale umano.

Dall'altro lato, posizioni che privilegiano pratiche di miglioramento (*improvement*) e rintracciano la qualità nelle abilità, competenze, esperienze dei docenti, nella relazione e nella "saggezza educativa"¹¹ e che intendono il merito non una dote innata, bensì il palesarsi di azioni al servizio della comunità. In questa cornice si alimenta l'idea di una scuola che garantisce uguali opportunità e si collocano tutte quelle posizioni che svelano le "trappole" della meritocrazia¹², le

⁸ S. Zamagni, *Meritocrazia e meritorietà*, 2012, in <https://www.aiccon.it/pubblicazione/meritocrazia-e-meritorietà/>, pp. 4-5.

⁹ S. Cingari, *Per un'analisi critica del concetto di "meritocrazia" come ideologia "neo-liberista"*, in "South-East European Journal of Political Science", 1(1), 2013, p. 164.

¹⁰ M. Baldacci, *Logiche e aporie della meritocrazia. Appunti di lavoro*, in "Studium Educationis", 17(3), 2016, pp. 21-27.

¹¹ G. Biesta, *The Future of Education: evidence, competence or wisdom?*, in M. Peters, B. Cowie, I. Menter (Eds.), *A companion to research in teacher education*, Singapore, Springer, 2017, pp. 435-453

¹² G. Tognon, *La democrazia del merito*, cit.

ideologie nascoste dietro al merito¹³ alla ricerca di percorsi di formazione “alimento e cura della professionalità insegnante”¹⁴ connotata di responsabilità pedagogica¹⁵. In sintesi, si tratta di due paradigmi di scuola, quello del capitale umano e quello dello sviluppo umano¹⁶.

Un recente studio¹⁷ si è occupato di indagare l'efficacia di politiche scolastiche fondate sulla meritocrazia. Condotta in forma di metanalisi su di un campione di 37 studi differenti che hanno misurato gli effetti di programmi scolastici basati sul merito calcolato sui risultati dei punteggi ottenuti dagli studenti in test standardizzati, l'articolo ha indicato le evidenze empiriche dei pro e dei contro di tali strategie. La politica *merit-pay* incentiverebbe gli insegnanti a migliorarsi per far raggiungere agli alunni gli obiettivi posti, consentirebbe agli insegnanti di scegliere il modo per migliorare i risultati dei loro studenti, avrebbe costi minori rispetto ad incentivi a pioggia, agirebbe sul *turn-over* dei docenti per attirare e trattenere i migliori e accrescerebbe la loro motivazione personale. I risultati dell'analisi mostrano che gli effetti sono stimati statisticamente positivi (0.043 deviazione standard), ma gli autori invitano a porre maggior attenzione ad una progettazione di ampia durata e ad una attenta implementazione di tali programmi.

Nelle società complesse come le attuali la meritocrazia rappresenta sicuramente una “tentazione”, ma, assumendo il talento come innato, tale ideologia finisce per esaltare le differenze, produrre competizione escludente invece di includere presupponendo una mercificazione (*marketising*) della qualità¹⁸. Secondo Mauro Boarelli (2019), la meritocrazia sarebbe una ideologia tripode basata sui pilastri del capitale umano, delle competenze e della valutazione standardizzata, secondo i miti fondativi della razionalità ed efficienza che attribuisce valore alla dimensione individuale a discapito di quella collettiva.

Su questa stessa linea Giuseppe Tognon (2016) indica una possibile via per superare le aporie dell'ideologia depurando il concetto di merito da refusi individualistici e di profitto, per realizzare una *democrazia del merito*, nella quale esso non equivalga ad attribuzione di dignità sulla base del successo economico, ma comporti un agire insieme per il bene collettivo e sociale. La normativa sulla valutazione di sistema e valorizzazione del merito in Italia si inserisce in questo orizzonte di pensiero.

¹³ M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Bari-Roma, Laterza, 2019; C. Xodo, *Merito, meritocrazia e pedagogia*, in “*Studium Educationis*”, 1, 2017, pp. 9-36; S. Zamagni, *Meritocrazia e meritorietà*, 2012, in <https://www.aic-con.it/publicazione/meritocrazia-e-meritorieta>.

¹⁴ L. Perla, L. Stellacci, G. Castelli, V. Vinci, *Lo sviluppo professionale del docente: dal Piano di Miglioramento alla valorizzazione del merito*, in P. Magnoler, A. M. Notti, L. Perla (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Lecce, Pensa Multimedia, 2017.

¹⁵ S. Ulivieri, *La mission sociale dell'educazione e della scuola*, in “*Pedagogia Oggi*”, 2, 2015, pp. 7-9.

¹⁶ F. Bearzi, *Cooperazione e democrazia nella scuola post Legge 107/2015*, in “*International Journal of Psychoanalysis and Education*”, 9(2), 2017, pp. 59-77.

¹⁷ L. D. Pham, T. D. Nguyen, M. G. Springer, *Teacher Merit Pay: A Meta-Analysis*, in “*American Educational Research Journal*”, 20(10), 2020, pp. 1-40.

¹⁸ J. Littler, *Meritocracy as plutocracy: the marketising of 'equality' within neoliberalism*, in “*New Formations*”, 80-81, 2013, pp. 52-72.

3. La normativa scolastica italiana sul merito

Un tentativo di affrontare la questione del merito docente in Italia era già stato fatto nel 2000, dall'allora Ministro dell'Istruzione Luigi Berlinguer con la riforma conosciuta anche come "concorsona", con la quale, tramite procedura concorsuale, si intendeva riconoscere l'eccezionalità dell'impegno di alcuni insegnanti meritevoli con aumenti stipendiali. Il principio di partenza del Ministro era che non tutti gli insegnanti si impegnassero allo stesso modo nel proprio lavoro ottenendo tutti dei risultati positivi e che fosse quindi giusto riconoscere il merito di una minoranza, anche come segno di stimolo per il resto della categoria. La riforma aveva incontrato forti opposizioni da parte dell'intera categoria che, compatta nella contestazione nazionale, era riuscita a fermarla sul nascere costringendo il Ministro ad azzerarne le modalità di attuazione e a redistribuire la somma stanziata a tutto il personale docente.

Nel 2010 con il Ministro Maria Stella Gelmini si tornò a parlare di merito di docenti nel *Piano nazionale per la qualità e il merito*¹⁹ e due progetti sperimentali che dovevano riguardare la valutazione delle scuole (*Valutazione e Sviluppo della Qualità delle scuole – VSQ*) e dei docenti migliori o "meritevoli di generale e comprovato apprezzamento professionale", secondo quello che è stato nominato appunto "metodo reputazionale" (Progetto *Valorizza*). Ulteriore elemento che concorreva alla valutazione erano i risultati di questionari di gradimento somministrati a studenti e famiglie per rilevare l'apprezzamento nei confronti dei docenti. Anche in questo caso il tentativo non ha raggiunto gli obiettivi iniziali, ma questa volta per ragioni economiche.

Al di là dai fallimenti, interessa notare però come quelle politiche educative siano state caratterizzate da una svolta meritocratica che ha privilegiato la necessità di ricorrere a costanti sistemi di valutazione con prove oggettive per le scuole, in modo da ottenere *ranking* degli istituti migliori e anche degli studenti meritevoli ai fini dell'assegnazione di borse di studio. In linea con gli altri paesi europei e internazionali, questa tendenza ha rappresentato l'affermazione di modelli di *accountability* (rendicontazione esterna) e di valutazione dell'insegnamento e degli insegnanti come atto di misurazione delle *performance*.

Qualcosa però è cambiato con il *Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione* (D.P.R. 80/2013), la L. 107/2015 e le successive disposizioni. La scuola italiana ha promosso un modello di valutazione di sistema inteso ad integrare i due aspetti di *accountability* e *improvement* facendo leva sulla qualità dello sviluppo professionale degli insegnanti come forma di investimento personale più che come atto dovuto per contratto lavorativo, seguendo anche nuovi paradigmi di sviluppo professionale che auspicano una forma più democratica della professionalità

¹⁹ Il programma era stato firmato assieme a Roger Abravanel autore del testo *Meritocrazia. Quattro proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto* (2008). Il Ministro Gelmini aveva attribuito la crisi del sistema scolastico italiano al tramonto della cultura del merito indicando nel rapporto eguaglianza (di opportunità) -equità-merito un nodo problematico (Cfr. G. Malizia, *Il rapporto equità/merito nel sistema italiano di istruzione e di formazione*, in "Rassegna CNOS", 25, 3, 2009, pp. 99-114).

docente²⁰ e di *accountability* fondata su principi di equità, sulla collaborazione tra i molti *stakeholders* coinvolti e sull'assunzione di responsabilità professionale del docente²¹.

La normativa ha messo a disposizione delle scuole un fondo per la retribuzione accessoria sottoforma di bonus premiale per la valorizzazione del merito del personale docente di ruolo di ogni ordine e grado lasciando autonomia alle istituzioni scolastiche per la sua determinazione, ma il processo è stato oggetto di polemiche riguardanti le modalità di valutazione della qualità dell'insegnamento, la discrezionalità nelle scelte da operare poiché la decisione finale viene poi presa solo dal dirigente, e i rischi di insinuare gelosie e dissapori tra colleghi.

A cinque anni di distanza, la questione del merito viene nuovamente messa in discussione con la recente Legge di Bilancio 2020 approvata il 24 dicembre 2019 (L. 160/2019). Essa introduce importanti interventi per il settore dell'istruzione, tra i quali la rimodulazione del bonus che verrà esteso a tutto il personale scolastico, compreso gli ATA, verrà inserito nel fondo d'istituto e sarà quindi soggetto alla contrattazione integrativa di ogni singolo istituto a partire dall'a.s. 2020/2021. Se da un lato la rimodulazione sembra essere positiva poiché l'assegnazione del bonus avviene senza vincolo di destinazione, come indicato nell'art. 1, comma 249, bisogna anche considerare che viene meno il ruolo che il Comitato di valutazione era chiamato a svolgere nel definire i criteri per la valorizzazione e dunque andrebbe rivista anche la sua composizione. Inoltre, vale la pena rimarcare che il cambiamento di rotta riguardo al bonus avviene senza aver avviato un processo di valutazione e rendicontazione pubblica di un processo che sembrava incentivare la produttività dei docenti²² e che invece è rimasto incompiuto.

Entriamo meglio nel merito della questione. La L. 107/2015 (comma 129 dell'art.1, punto 3) stabilisce che "Il comitato individua i criteri per la valorizzazione dei docenti" su tre aree in cui è possibile rintracciare azioni meritevoli finalizzate al successo formativo degli alunni e al miglioramento della scuola: l'ambito della didattica, dell'agire pratico, come indicatore di una generale qualità dei processi di insegnamento centrati sulla valorizzazione degli studenti (anche con recupero e potenziamento); l'ambito riferito alle pratiche di rafforzamento delle competenze degli studenti e dell'innovazione, che invita a sperimentare nuove pratiche e nuove forme di collaborazione mostrandone i risultati raggiunti e l'ambito della responsabilità e disponibilità personale nel coordinamento organizzativo e didattico, che rimanda a spinte motivazionali, alla capacità di lavorare in gruppo attivando modalità cooperative e relazioni positive con le famiglie, a partecipare a percorsi di formazione per il proprio arricchimento personale e a socializzare le esperienze, diventando agenti di formazione per i colleghi, al fine di supportare il miglioramento dell'offerta formativa, come di seguito specificate (Tabella 1):

²⁰ G. Biesta, *Education, Measurement and the Professions: Reclaiming a space for democratic professionalism in education*, in "Educational Philosophy and Theory", 49, 4, 2017, pp. 315-330.

²¹ M. Cochran-Smith, M. Baker, S. Burton, W. C. Chang, M. Cummings Carney, M. B. Fernández, E. S. Keefe, A. F. Miller, J. G. Sánchez, *The accountability era in US teacher education: Looking back, looking forward*, in "European Journal of Teacher Education", 40(5), 2017, pp. 572-588.

²² L. Perla, *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*, Brescia, Editrice Morcelliana, 2019.

Area	Indicatori	descrittori
A) Qualità dell'insegnamento e del contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica, nonché del successo formativo e scolastico degli studenti		
	A1	qualità dell'insegnamento
	A2	contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica
	A3	successo formativo e scolastico degli studenti
B) Risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche		
	B1	risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni
	B2	risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione all'innovazione didattica e metodologica
	B3	collaborazione alla ricerca didattica
	B4	collaborazione alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche
C) Responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale		
	C1	responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo
	C2	responsabilità assunte nel coordinamento didattico
	C3	responsabilità assunte nella formazione del personale

Tabella 1 – Aree, indicatori e descrittori del merito (rielaborazione a cura dell'autrice)

Sullo sfondo di questo apparato, l'insieme delle aree, degli indicatori e dei descrittori lasciano trasparire l'idea di qualità che sottende l'impostazione normativa del governo che l'ha generata. Dell'equazione younghiana citata $M=IQ+E$ sembra mantenuta la dimensione di *effort* come impegno, volontà di assumere responsabilità al fine di ottenere risultati. Ciò potrebbe rappresentare nuovamente il rischio di scivolare verso forme di meritocrazia se non prevalesse invece un modello di merito inteso come insieme di pratiche didattiche di qualità (Q) che richiedono impegno e assunzione consapevole di responsabilità (Re), tempo da investire al fine di ottenere dei risultati (Ri) apprenditivi negli alunni che siano documentabili, evidenti e che comportino la disponibilità ad impegnarsi nella propria formazione da parte dell'insegnante. Si potrebbe condensare il tutto in una nuova formula: $M(erito)=Q(ualità)+Re(sponsabilità)+Ri(sultati)$, ovvero $M=Q2R$, dove emerge come il merito, inteso nell'accezione di meritorietà, andrebbe ricercato nell'intersecarsi tra prassi didattica, risultati ottenuti come conseguenza del potenziamento delle competenze degli alunni, l'adozione di pratiche innovative, l'assunzione di nuove responsabilità e un maggior impegno da condividere coi colleghi.

L'elemento più critico della formula è rappresentato dalla qualità, un costrutto multidimensionale che racchiude un'ampia gamma di significati: cosa intendere per qualità? Come si esplicita? Quali sono i termini in cui si può ravvisare la qualità del processo di insegnamento? La normativa lascia autonomia di azione alle singole istituzioni scolastiche, creare solo un'intelaiatura sulla quale poter tessere esperienze diverse. Lo spazio di libertà lasciato agli insegnanti di integrare il modello proposto con indicatori scelti *ad hoc* per esprimere le specificità dei singoli istituti è indice di superamento di una prospettiva di *accountability* in favore di una di miglioramento dei processi valutativi scolastici²³.

Sulla base di ciò, le scuole hanno strutturato propri percorsi di identificazione del merito in linea con i rispettivi piani triennali di offerta formativa, pubblicandoli sui siti istituzionali. Questo solo pare essere l'adempimento finale richiesto dalla normativa poiché, sino ad ora, ci si ferma qui. Mentre da un lato la normativa richiama la documentazione e diffusione di buone pratiche, dall'altro non ha previsto per la valorizzazione altre forme di divulgazione, di confronto con l'esterno, con le esperienze di altre scuole, lasciandolo questo compito alla libera iniziativa personale dei docenti. Ma non è sufficiente pubblicare i dati nel sito online della scuola perché questi automaticamente diventino oggetto di riflessione critica e possano anche essere utili ad altri istituti; bisogna anche fornire occasioni di revisione, di confronto, di dibattito, sui dati per città, provincia, regione e stato oltre che per ordine di scuola, in modo da intraprendere un percorso di valutazione dell'intero processo. Invece i dati non sono stati ancora messi a disposizione di tutti dal ministero. Si tratta indubbiamente di una materia controversa per le implicazioni politiche, giuridiche ed economiche che comporta, ma è necessario sottolinearne la necessità e l'urgenza a cinque anni dalla disposizione iniziale. In realtà, un tentativo che ha tentato in tale direzione va registrato, anche se è rimasto inconcluso.

Nel mese di aprile del 2016, a seguito delle disposizioni normative e tramite INDIRE, il MIUR ha attivato un monitoraggio nazionale su base volontaria per raccogliere e pubblicare i primi dati relativi alle risposte degli istituti con l'intenzione di tracciare un affresco della situazione che si stava delineando e fornire anche esempi di buone pratiche. La valorizzazione del merito è stata effettuata con tre schede riferite ai seguenti tre punti: 1. Le modalità di costituzione dei comitati di valutazione; 2. La definizione dei criteri per la valorizzazione del merito; 3. Le modalità di distribuzione del bonus. Solo il 37% delle scuole italiane ha risposto alla seconda scheda, quella che più interessa la presente ricerca, oltre il 46% alla prima, mentre non abbiamo dati sulla terza. Nella quasi totalità degli istituti è stato predisposto il Comitato di valutazione (99,7%), in più del 98% di essi è stato deciso di utilizzare tutti e tre i criteri esposti sopra e nel 94% le scelte sono state svolte all'unanimità²⁴. Purtroppo, alla rilevazione iniziale non ha fatto seguito una costante divulgazione dei dati pervenuti dalle scuole per cui l'unico modo per attingere a queste informazioni è stato quello di verificare la situazione istituto per istituto sui siti istituzionali

²³ D. Capperucci, C. Corsini, F. C. Ugolini, *Una nuova cultura della valutazione. Valutare alunni e insegnanti*, in S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018, pp. 1013-1022.

²⁴ <https://www.istruzione.it/snv/allegati/MonitoraggioPersonaleDocente.pdf> (consultato in data 10/10/2019).

attraverso il portale del Ministero *Scuola in chiaro*²⁵. La ricerca ha inteso effettuare questa rilevazione limitandola agli istituti comprensivi della regione Toscana.

4. Criteri per l'attribuzione del merito in un campione di scuole toscane

Su 283 istituti comprensivi toscani considerati alla data di svolgimento della ricerca²⁶, è risultato che solo 35 istituti tra le province hanno pubblicato i criteri (12%) (Grafico 1).

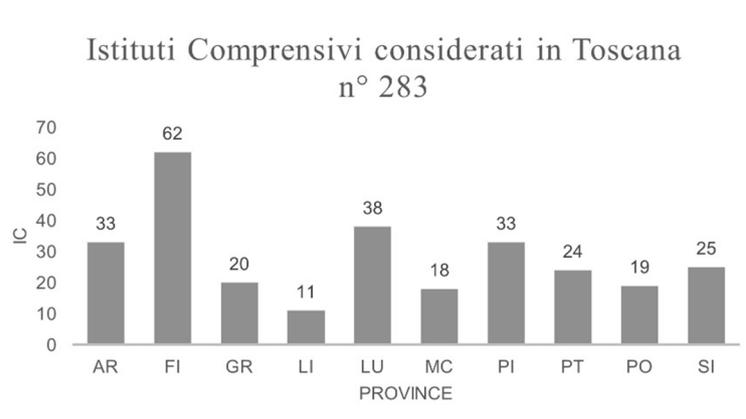


Grafico 1 - Istituti comprensivi toscani considerati



Grafico 2 – Numero e percentuale di Istituti che hanno pubblicato online i dati

²⁵ <https://www.miur.gov.it/-/scuola-in-chiaro> (consultato in data 10/10/2019).

²⁶ L'ultima data di consultazione online è il 10/10/2019.

Ovviamente non è interesse del presente lavoro indicare quali istituti siano stati più o meno diligenti nell'assolvimento di questo compito. Ciò che interessa invece è capire quali criteri gli insegnanti dei 35 istituti ritengano indispensabili per l'attribuzione del bonus.

Dopo aver attribuito un numero ad ogni istituto oggetto di indagine, sono stati raccolti i dati per ciascun indicatore delle aree della tabella n. 1 (A. Qualità dell'insegnamento, B. Risultati ottenuti dal docente, C) Responsabilità assunte). Ad esempio, relativamente al primo indicatore della prima area sono stati riportati i criteri con i quali si può esprimere la qualità nei processi di insegnamento (Tabella 2):

Codice IC	Criteria indicatore A1: Qualità dell'insegnamento		
1	TIC Attuare sperimentazioni	18	Aggiornamento Relazioni efficaci con i genitori Rimodula le lezioni valutando le esigenze degli alunni Spiega con chiarezza Verifica il lavoro degli studenti
2	Tenuta efficace della documentazione didattica Qualità nella gestione rapporti scuola-famiglia	19	Promozione coordinamento Gestione visite guidate con orario eccedente (flessibilità oraria) e documentata ricaduta
3	Corsi di formazione/aggiornamento Peer to peer Ricerca azione	20	Incarichi e responsabilità per azioni miglioramento
4	(non indicato)	21	Incarichi e responsabilità per azioni di miglioramento
5	Partecipazione attiva alla progettazione Realizzazione di azioni miglioramento	22	Competenze professionali in iniziative specifiche con ricaduta a livello scolastico
6	Operare in classi ad alta criticità, Percorsi di progettazione disciplinari	23	Valorizzazione incarichi
7	TIC Capacità di costruire clima positivo e collaborativo	24	Percorsi didattici sul territorio Corsi di aggiornamento e formazione Progetti sperimentazioni
8	Partecipazione attiva a progetti esterni	25	Incarichi e responsabilità
9	Partecipazione ad azioni di miglioramento decise dalla scuola	26	Aggiornamento sistematico
10	Tenuta efficace della documentazione didattica Gestione di qualità rapporti scuola-famiglia	27	Formazione e autoformazione Approccio inclusivo Saper gestire conflitti interpersonali Relazioni efficaci con i genitori
11	Valorizzazione di attività del POF per il miglioramento	28	Uso didattica laboratoriale (avanguardie educative) Sperimentare pratiche inclusive innovative
12	Produzione di nuovi strumenti Flessibilità orario	29	Aggiornamento oltre l'attività obbligatoria
13	Incarichi e responsabilità per azioni di miglioramento	30	Aggiornamento Ricaduta della formazione nella scuola Documentazione didattica
14	Operato in classi ad alta criticità con progressi nelle strumentalità	31	Aggiornamento sistematico Costruzione ambiente classe improntato al dialogo Utilizzare metodi di valutazione differenti
15	Partecipazione significativa a gruppi di lavoro per il miglioramento Partecipazione ad azioni di sistema della scuola Partecipazione a monitoraggio di progetti pubblici Partecipazione ad organi collegiali Commissioni elettive	32	Operare in classi ad alta criticità con documentati progressi
16	Valorizzazione incarichi di nuova responsabilità Incarichi per il miglioramento della didattica	33	Essere punto di riferimento per i colleghi per competenze e spessore professionale
17	Valorizzazione incarichi di nuova responsabilità Incarichi per la progettazione e partecipazione a bandi Valorizzazione incarichi Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD)	34	Valorizzazione di incarichi e responsabilità per azioni di miglioramento
		35	Costante uso di strumenti e metodi personalizzati per i BES

Tabella 2 – Criteri scelti relativi all'indicatore A1

Con l'impiego di un software di analisi testuale (*text mining*)²⁷ si è potuto effettuare un conteggio dei termini maggiormente ricorrenti come indicato nei successivi grafici (Grafici 3-11):

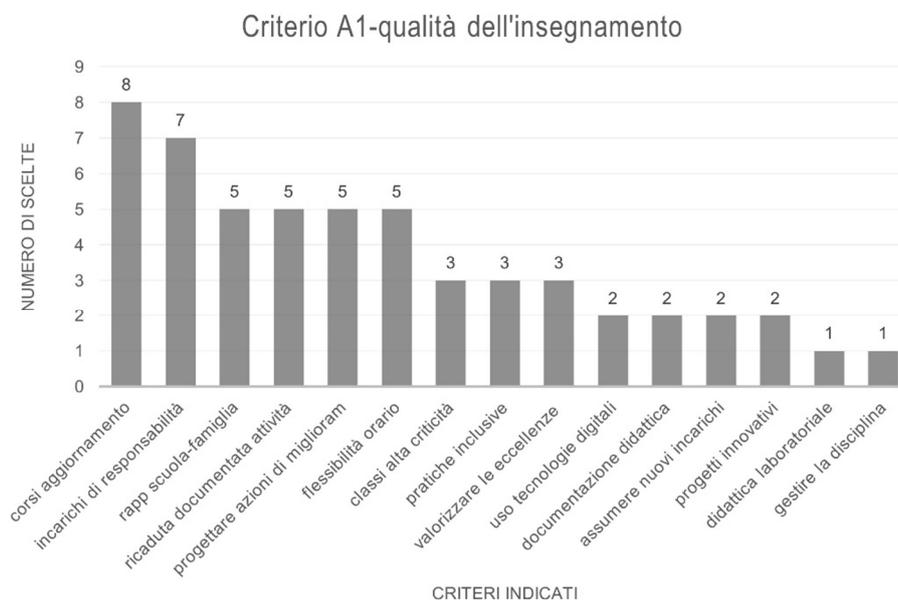


Grafico 3 – Area A1 - Qualità dell'insegnamento

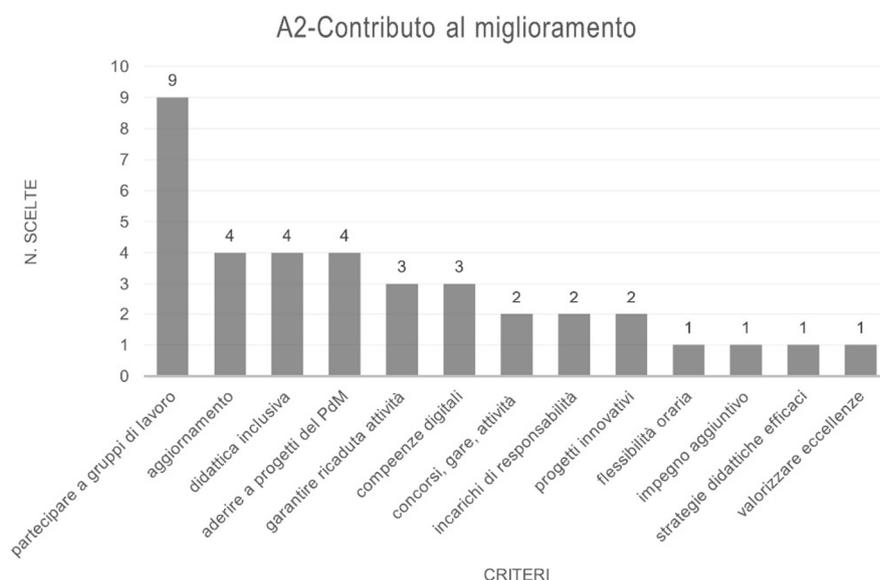


Grafico 4 – Area A2 - Contributo al miglioramento

²⁷ Software online opensource: <https://voyant-tools.org>.

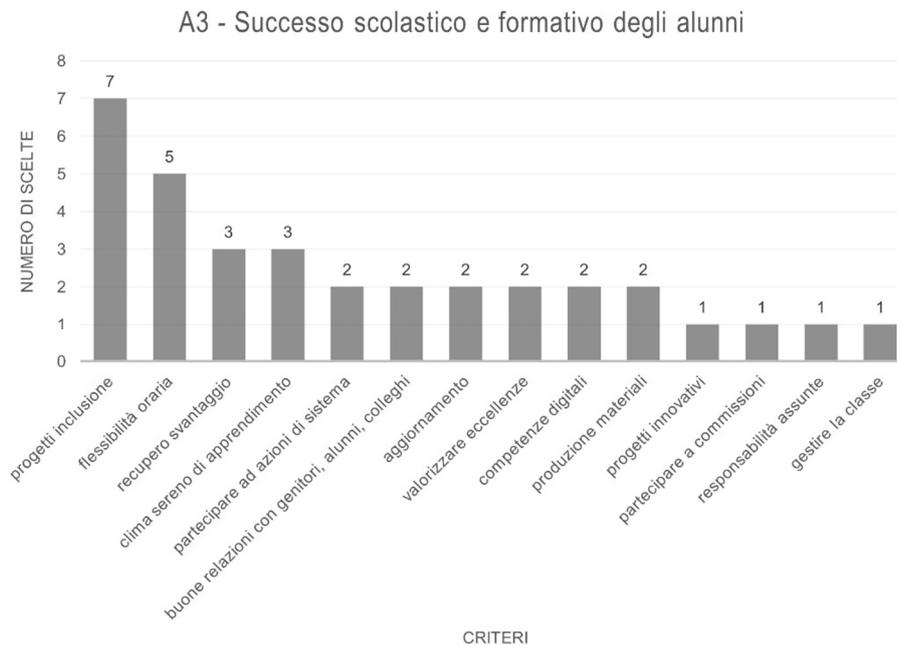


Grafico 5 – Area A3 - Successo formativo e scolastico degli alunni

Dai dati della prima area emerge come i criteri attraverso i quali si può leggere la qualità dell'insegnamento sono la disponibilità dei docenti alla formazione e ad assumere incarichi di responsabilità, partecipare a gruppi di lavoro e progetti (soprattutto progetti relativi all'inclusione degli alunni) anche con flessibilità oraria, per contribuire al miglioramento dell'istituto.

La seconda area si riferisce ai risultati ottenuti dal docente in relazione al potenziamento degli alunni, l'innovazione didattica e la collaborazione con i colleghi. I criteri di merito espressi sono ancora la partecipazione a progetti e concorsi, alla ricerca con le università, la creazione di ambienti di apprendimento e il ricorso a strumenti valutativi innovativi, l'acquisizione di competenze digitali e la diffusione delle buone pratiche.

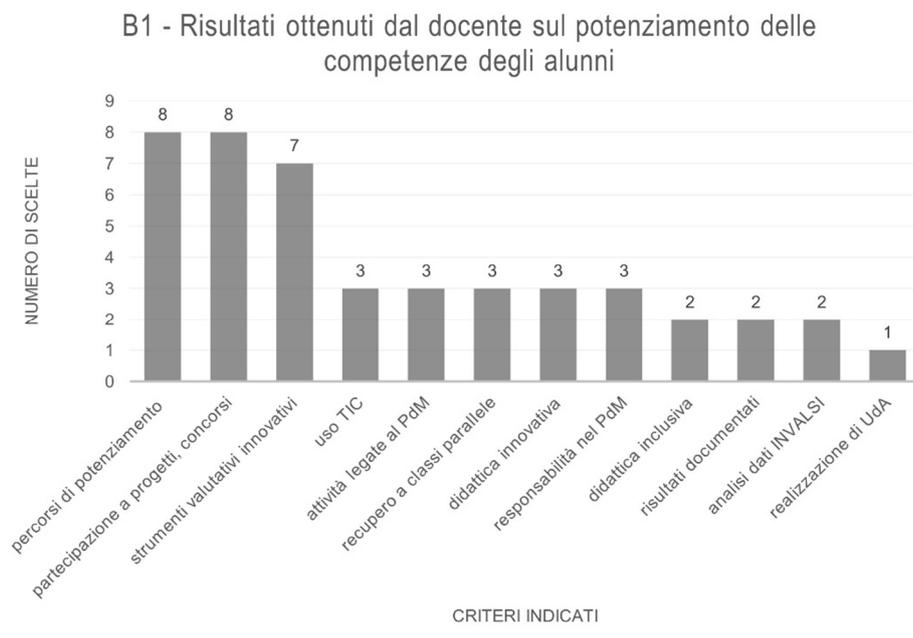


Grafico 6 – Area B1 - Risultati ottenuti con il potenziamento delle competenze degli alunni

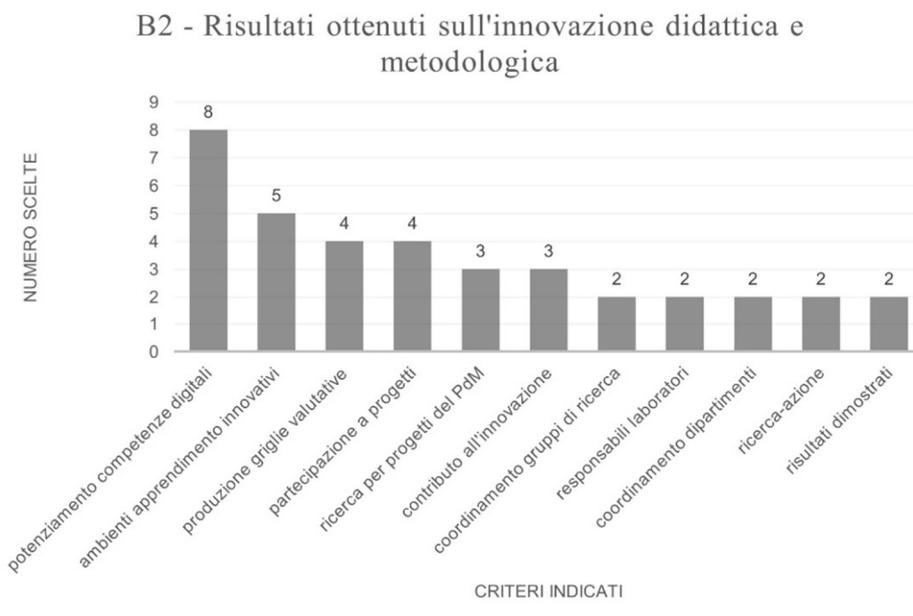


Grafico 7 – Area B2 - Risultati ottenuti sull'innovazione didattica e metodologica



Grafico 8 – Area B3 - Collaborazione alla ricerca

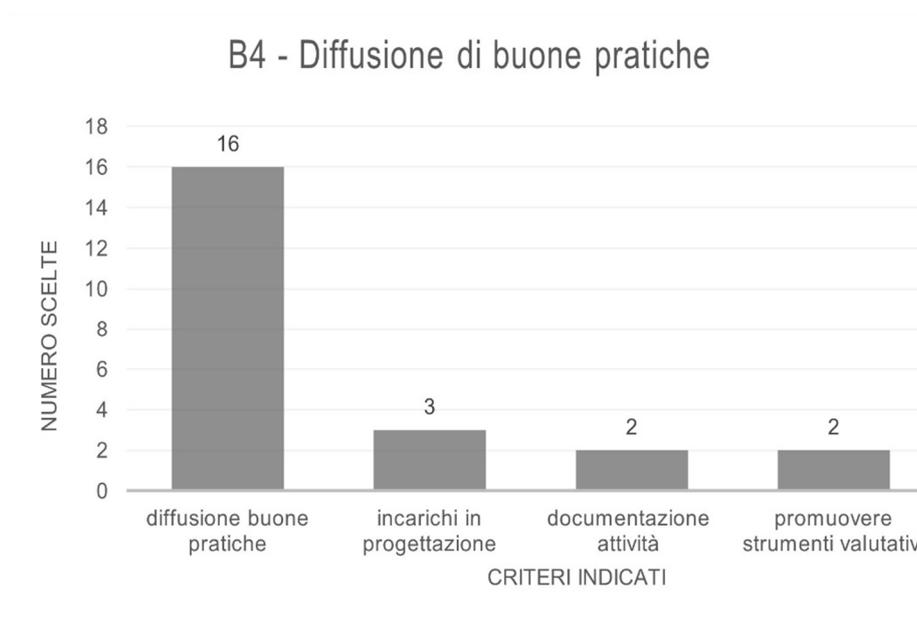


Grafico 9 – Area B4 - Diffusione di buone pratiche

Relativamente alla terza area dedicata alle responsabilità assunte per il coordinamento organizzativo-didattico e per la formazione del personale, i criteri maggiormente riportati hanno riguardato il coordinamento delle classi, dei dipartimenti, di progetti, il supporto al Dirigente e l'impegno nella formazione dei colleghi oltre che dei neo-immessi per l'anno di prova.



Grafico 10 – Area C1 - Responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo

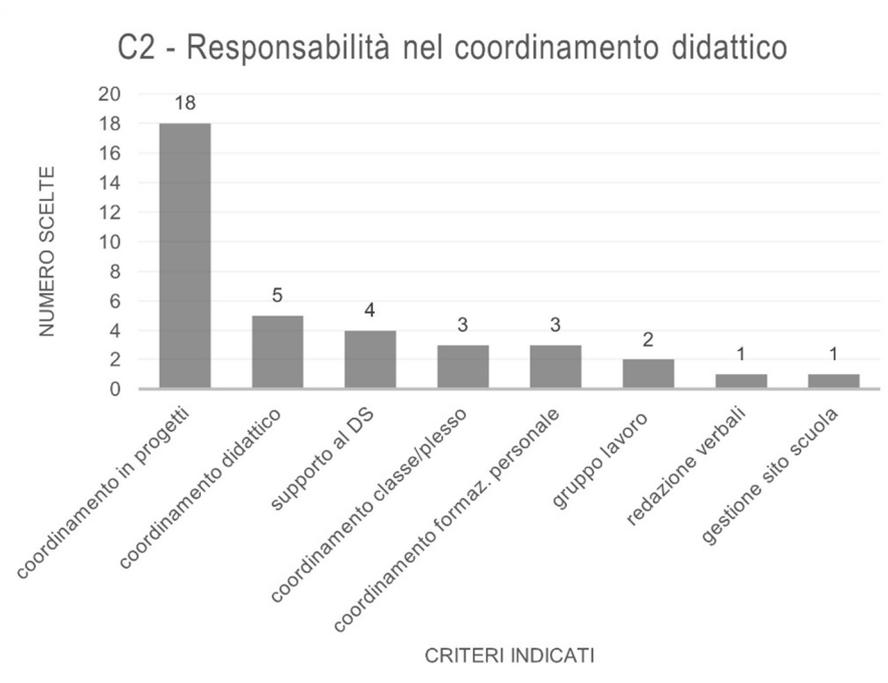


Grafico 11 – Area C2 - Responsabilità assunte nel coordinamento didattico



Grafico 12 – Area C3 - Responsabilità assunte nella formazione del personale

Quanto emerso risulta in linea con la formulazione ipotizzata del merito (M=Q2R): il merito percepito dagli insegnanti va ricercato soprattutto in processi qualitativi che comportano l'assunzione di responsabilità nella formazione propria e dei colleghi, la disponibilità a partecipare

a gruppi di lavoro, a progetti interni ed esterni, reinvestendo nella classe/scuola i guadagni formativi ottenuti. Inoltre, tutte le aree mostrano una certa permeabilità: nella percezione degli insegnanti alcuni criteri sono ricorrenti e sono stati riferiti a più indicatori, ad esempio, la partecipazione a progetti e gruppi di lavoro interni ed esterni alla scuola (A2, A3, B1, B2, B3, C2); la disponibilità ad assumere il coordinamento didattico e/o organizzativo (B2, B3, C1, C2); la disponibilità ad assumere incarichi aggiuntivi che comportano una maggiore flessibilità oraria (A1, A2, B1, B4, C1). Ciò conferma il fatto che il merito sia un concetto opaco e *polisemico*²⁸ difficile da cristallizzare in un'unica forma e definizione.

A questo punto, con i criteri segnalati ai primi posti per ciascun indicatore, si potrebbe tentare di tratteggiare un possibile profilo del docente destinatario del bonus, individuando i caratteri della sua *expertise* professionale, seppur dai contorni ancora molto sfumati. Esercitando una didattica di qualità in aula, sostenuta da percorsi di formazione adeguati, avvalendosi delle tecnologie digitali e ricorrendo a pratiche inclusive in grado di valorizzare le eccellenze oltre che attivare percorsi di potenziamento e documentando gli esiti, l'insegnante destinatario del bonus deve anche essere in grado di partecipare alle azioni di sistema e alle attività extra come progetti e gruppi di ricerca con le Università, ma anche coordinare le varie attività didattiche, di formazione dei colleghi far parte dello staff del dirigente e essere disponibili a collaborare. Il merito, oltre che nella didattica di classe e nel successo formativo degli alunni, si gioca dunque anche nel piano relazionale e motivazionale: l'insegnante destinatario del bonus dovrebbe assumere incarichi di responsabilità, disporre di una certa flessibilità oraria, scegliere percorsi formativi improntati all'innovazione da reinvestire poi nell'istituto, contribuendo in tal modo al miglioramento dell'offerta formativa. Il merito, dunque, come indicatore di prassi qualitative che richiedono agli insegnanti una volontà di impegnarsi e una costante responsabilità per far raggiungere agli allievi risultati formativi adeguati.

5. Conclusioni

L'analisi condotta ha mostrato un percorso di lettura della professionalità docente attraverso la definizione di criteri di merito così come sono stati previsti dalla normativa di riferimento. I criteri emersi dalla raccolta dei dati pubblicati sui siti istituzionali relativi al campione di 35 istituti comprensivi toscani hanno fatto emergere alcuni tratti di una professionalità docente complessa che deve mostrare la propria efficacia ed *expertise* in modo responsabile²⁹.

I cambiamenti previsti nella citata Legge di Bilancio 2020 apportano dei correttivi al sistema voluto con la Legge 107/2015 nell'ottica di una più ampia redistribuzione economica a tutto il personale scolastico. Si tratta di un'operazione che se da un lato richiama principi democratici, comporta anche il rischio di ricadere nuovamente nelle conseguenze del citato concorso Ber-

²⁸ M. Ferrari, *Polisemie del merito e della sua valutazione nei processi educativi*, in "Studi sulla Formazione", 21, 2019, pp. 191-199.

²⁹ R. Cardarello, *L'insegnante tra efficacia e responsabilità*, cit.

linguer se non verranno stabiliti prima dei criteri condivisi. La complessità delle relazioni educative e didattiche richiede processi valutativi correlati al merito che non dipendano unicamente da logiche di *accountability* delle *performance* ma che lascino spazio anche ai miglioramenti possibili in ottica di *improvement*. I criteri indicati dalle scuole oggetto di studio sembrano indicare questa direzione in linea con processi di miglioramento.

Occorre partire dagli individui e dalle loro singolarità, accogliendo le diverse versioni di merito piuttosto che usare un'unica accezione da applicare a tutti gli individui, riconoscere la differenza come elemento caratterizzante, diffondere pedagogie costruite attorno all'idea di persona³⁰. In questo modo si passa da logiche di meritocrazia a logiche di meritorietà personale inclusive poiché nessuno è senza merito, la tipologia dei talenti varia (e non esiste solo il merito scolastico). Ad una scuola intesa unicamente in modo funzionalista che riproduce il modello economico aziendale, si può opporre e affiancare un modello basato sullo sviluppo umano³¹ e su forme di *accountability* democratica che possano intendere il merito come strumento per incentivare le professionalità migliori in un contesto sistemico e non individualistico.

A tal fine, quello che la presente ricerca auspica è ampliare la raccolta dei dati a livello regionale e nazionale e la diffusione e problematizzazione dei risultati come occasione di riflessione critica sui tanti percorsi attuati e attuabili; senza tale percorso pare poco sensato proseguire verso nuove edizioni della proposta originaria. Parrebbe opportuno pensare al bonus non come ad un atto finale di riconoscimento, un momento conclusivo che azzerava quanto fatto per ripartire da capo nel nuovo anno scolastico, ma come risorsa strategica per investire nella valorizzazione degli insegnanti e di tutto il personale scolastico, facendo leva sulla loro motivazione personale, coinvolgendoli nella diffusione delle loro varie e diverse *expertise*.

6. Bibliografia

Abravanel R., *Meritocrazia: quattro proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto*, Milano, Garzanti, 2008.

Baldacci M., *Logiche e aporie della meritocrazia. Appunti di lavoro*, in "Studium Educationis", 17(3), 2016, pp. 21-27.

Bearzi F., *Cooperazione e democrazia nella scuola post Legge 107/2015*, in "International Journal of Psychoanalysis and Education", 9(2), 2017, pp. 59-77.

Bertagna G., *Reinventare la scuola: Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*, Roma, Edizioni Studium, 2020.

Biesta G., *Education, Measurement and the Professions: Reclaiming a space for democratic professionalism in education*, in "Educational Philosophy and Theory", 49, 4, 2017, pp. 315-330.

³⁰ G. Bertagna, *Reinventare la scuola: Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*, Roma, Edizioni Studium, 2020; C. Xodo, *Merito, meritocrazia e pedagogia*, cit.

³¹ F. Bearzi, *Cooperazione e democrazia nella scuola post Legge 107/2015*, cit.

Biesta G., *The Future of Education: evidence, competence or wisdom?*, in M. Peters, B. Cowie, I. Menter (Eds.), *A companion to research in teacher education*, Singapore, Springer, 2017, pp. 435-453.

Boarelli M., *Contro l'ideologia del merito*, Bari-Roma, Laterza, 2019.

Capperucci D., Corsini C., Ugolini F. C., *Una nuova cultura della valutazione. Valutare alunni e insegnanti*, in S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018, pp. 1013-1022.

Capperucci D., Piccioli M., *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

Cardarello R., *L'insegnante tra efficacia e responsabilità*, in D. Mantovani, L. Balduzzi, M. T. Tagliaventi, D. Tuorto, I. Vannini (a cura di), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, Roma, Aracne, 2014, pp. 65-75.

Cingari S., *Per un'analisi critica del concetto di "meritocrazia" come ideologia "neo-liberista"*, in "South-East European Journal Of Political Science", 1(1), 2013, pp. 159-176.

Cochran-Smith M., Baker M., Burton, S., Chang W. C., Cummings Carney M., Fernández, M. B., Keefe E. S., Miller A. F., Sánchez, J. G., *The accountability era in US teacher education: Looking back, looking forward*, in "European Journal of Teacher Education", 40(5), 2017, pp. 572-588.

Coggi C., *Formazione iniziale degli insegnanti alle competenze di ricerca, di inclusione e promozione del successo scolastico: il Programma Fenix*, in G. Domenici (a cura di), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Roma, Armando, 2017, pp. 119-122.

Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner M., *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA, Learning Policy Institute, 2017.

Ellerani P., *La formazione continua degli insegnanti e lo sviluppo delle Comunità di Apprendimento Professionale: una prospettiva necessaria per una scuola europea e di qualità*, in "Ricercazione", 7(2), 2015, pp. 253-276.

Ellerani P., *Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment*, in "Formazione e Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione", 14(3), 2016, pp. 117-134.

Ferrari M., *Polisemie del merito e della sua valutazione nei processi educativi*, in "Studi sulla Formazione", 21, 2019, pp. 191-199.

Franceschini G., *Colto, competente o consapevole? Modelli di insegnante a confronto*, in "Studi sulla Formazione", 22(2), 2019, pp. 253-270.

Galliani L. (a cura di), *L'agire valutativo: manuale per docenti e formatori*, Brescia, La Scuola, 2015.

Hattie J., *Visible learning for teachers*, London-New York, Routledge, 2012.

Little J., *Meritocracy as plutocracy: the marketising of 'equality' within neoliberalism*, in "New Formations", 80-81, 2013, pp. 52-72.

Malizia G., *Il rapporto equità/merito nel sistema italiano di istruzione e di formazione*, in "Rassegna CNOS", 25(3), 2009, pp. 99-114.

Margiotta U., *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Roma, Armando Editore, 1999.

Perla L., *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*, Brescia, Editrice Morcelliana, 2019.

Perla L., Castelli G., *Dagli standard professionali al bilancio di competenze*, in L. Perla (a cura di), *Valutare per valorizzare. la documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*, Brescia, Editrice Morcelliana, 2019, pp. 121-172.

Perla L., Stellacci L., Castelli G., Vinci V., *Lo sviluppo professionale del docente: dal Piano di Miglioramento alla valorizzazione del merito*, in P. Magnoler, A. M. Notti, L. Perla (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Lecce, Pensa Multimedia, 2017.

Pham L. D., Nguyen T. D., Springer M. G., *Teacher Merit Pay: A Meta-Analysis*, in "American Educational Research Journal", 20(10), 2020, pp. 1-40.

Salatin A., *La valutazione degli insegnanti: modelli e pratiche europee*, in L. Galliani (a cura di), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*, Brescia, La Scuola, 2015, pp. 313-327.

Scheerens J., *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*, Dordrecht, Springer, 2018.

Scriven M., *The new science of evaluation*, in "Scandinavian Journal of Social Welfare", 7(2), 1998, pp. 79-86.

Tammaro R., Calenda M., Ferrantino C., Guglielmini M., *Il profilo professionale dell'insegnante di qualità*, in "Form@re", 2(16), 2016, pp. 8-19.

Tognon G., *La democrazia del merito*, Roma, Salerno Editrice, 2016.

Ulivieri S., *La mission sociale dell'educazione e della scuola*, in "Pedagogia Oggi", 2, 2015, pp. 7-9.

Xodo C., *Merito, meritocrazia e pedagogia*, in "Studium Educationis", 1, 2017, pp. 9-36.

Young M., *The rise of meritocracy 1870 – 2033: An Essays on Education and Equality*, London, Thames and Hudson, 1958.

Zamagni S., *Meritocrazia e meritorietà*, 2012, in <https://www.aiccon.it/pubblicazione/meritocrazia-e-meritorieta>.

Data di ricezione dell'articolo: 16 settembre 2020

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 21 ottobre 2020 e 2 novembre 2020

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 11 novembre 2020