



**Citation:** Lai, A.M. (2025). A scuola di singolarità: tra standard d'eccellenza e self-made-talent. *SocietàMutamentoPolitica* 16(31): 179-189. doi:10.36253/smp-16666

**© 2025 Author(s).** This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

## A scuola di singolarità: tra standard d'eccellenza e self-made-talent

AURORA MARIA LAI

**Abstract.** While the processes of singularization spread out the school, teaching takes on different postures. These, dictated by different orientations to value (old and new school), are characterized by practices and objectives diametrically opposed each other, articulated between the resistance of general and the innovation of particular. How is it possible despite this polarization that the outcome – in terms of which student's behaviours are positively recognized – is unambiguously singularization? The biographical agency represents the activation of identity, caused by the compulsion to reflect (Rosa 2017) and the existential need to “be someone” (Martuccelli 2017b), and becomes progressively the objective of formal socialization. Although the criteria for evaluating life (and identity) project respond to the orientation of the teacher’s value – which are diversified – the rhetoric of sacrifice and merit permeates both declensions of recognition. On the one hand, old school tries to consecrate the standard of excellence; on the other hand, new school contributes to the construction of a unique biographical mechanism, the self-made-talent. Both are results of more or less explicit processes of inclusion/exclusion. Formal socialization – historically structured around the logic of the general – meets and clashes with the logic of the particular, affecting significantly the biographical and identity composition of the pupils.

**Keywords:** singularization, school, talent, excellence, meritocracy.

### 1. UN INEDITO INCARICO ESISTENZIALE

Le trasformazioni tardo-moderne, che hanno risignificato il ruolo dell’individuo nella società, sono state tanto progressive quanto radicali. Se l’individualismo moderno si caratterizzava per l’ancoraggio alla similarità – quindi all’identificazione – l’emersione del valore della distinzione e poi della singolarità hanno caratterizzato lo spostamento verso l’individuazione. Tali trasformazioni si pongono in continuità rispetto alla maggiore centralità dell’attore sociale ma, al tempo stesso, rivoluzionandola. Nel districare tale passaggio, l’intuizione di Rosanvallon (2013) riesce a sottolineare una volontà di democratizzazione che si struttura, successivamente, attorno al desiderio di accedere ad un’esperienza pienamente personale.

Quest’ultima – determinata dalla singola biografia e rimuovendo quindi il pesante fardello dell’ascrittività della propria condizione (*Ibidem*) – disegna un nuovo equilibrio tra struttura e azione sociale. Da una parte l’uguaglian-

za si pone come valore imprescindibile mentre, dall'altra parte, la narrazione sulla responsabilità individuale e sulla propria agency biografica inizia ad essere risignificata.

Sulla base dell'accoppiamento strutturale tra mutamento sociale e modelli identitari (Rosa 2017), si va delineando una rinnovata attenzione attorno al tema dell'esistenza (Crespi 1994). In questo quadro, il valore dell'individuazione non solo radicalizza l'individualismo moderno (Martuccelli 2017b), ma diventa un imperativo identitario assumendo una connotazione specifica: la *singolarità*. La logica sociale del particolare (Reckwitz 2020) si impone quindi come quadro interpretativo dominante veicolando precisi paradigmi di riconoscimento. Questi ultimi sono configurabili come una tendenza della cultura tardo-moderna all'esasperazione dell'originalità e della straordinarietà (Rigotti 2021), dell'essere qualcuno e diverso dagli altri (Martuccelli 2017b), del diventare padrone della propria storia (Rosanvallon 2013) performando la propria unicità e autenticità (Reckwitz 2021).

L'inedita postura nei confronti dell'esistenza non solo delegittima il primato ontologico di matrice cognitiva, che a lungo ha privilegiato la razionalità come unica forma di conoscenza, ma si sostanzia in nuove forme di accesso all'esperienza vissuta (Crespi 1994). Tuttavia, l'invito alla conoscenza di sé stessi (*Ibidem*) nonostante la forte tendenza del senso comune alla naturalizzazione e banalizzazione di questo processo, presuppone un colossale e continuo esercizio di *singolarizzazione* – così come intesa da Reckwitz (2020). La riflessione su sé stessi ha infatti una natura coercitiva (Rosa 2017) che spinge ad una costante ottimizzazione del sé, non proponendosi come opzione ma come norma sociale (Reckwitz e Rosa 2023). È di estrema centralità sottolineare che tale esercizio non presuppone una “semplice” auto-riflessione ascetica, ma si fonda su una continua attivazione identitaria (Rosa 2017) e sul riconoscimento. Infatti, l'unicità è tale solo se viene validata: l'aspirazione alla singolarità può avere luogo solo se avviene in relazione con l'altro (*Ibidem*; Rosanvallon 2013) perché intrinsecamente votata al riconoscimento (Martuccelli 2017b). L'obiettivo non si riduce quindi alla scoperta della propria autenticità, ma si estende ad una «conoscenza socializzata del sé» (Ivi: 140) dove la vita personale diventa indissociabile dall'intersoggettività, da cui scaturisce il peso delle continue sfide esistenziali, oltre che un crescente sentimento di essere «esposti al mondo» (Martuccelli 2017a: 15). È attorno al cambiamento ontologico della conoscenza del proprio sé e alla rinnovata centralità dell'esistenza, che si struttura la moltiplicazione delle “prove-sfide” (*Ibidem*) inteso come strumento di accesso all'esperienza che permette sia di *ex sistere* (essere e allo stesso tempo “guardarsi”

essere), sia di avviare processi di riflessività della coscienza (Crespi 2017). Esercizio, quest'ultimo, tutt'altro che banale. L'imperativo dell'autonomia (Rosa 2017) e la conseguente responsabilizzazione dell'individuo – forte delle presunte basi ugualitarie derivate dal *mis*-riconoscimento delle componenti ascrittive – rendono il raggiungimento della singolarità un incarico esistenziale tal volta insostenibile. Il rinnovato valore morale dell'acquisività si pone quindi come presupposto di due fondamentali traiettorie: la valorizzazione del self-development (Reckwitz 2021) e l'invisibilizzazione del privilegio.

Nel momento in cui la prova-sfida ci permette di guardare «al tempo stesso, il risultato dei meccanismi societari che la producono e [l']esperienza vissuta dagli individui» (Martuccelli 2017a: 72) diventa un prezioso strumento concettuale ed analitico. Infatti, non solo ci offre un quadro interpretativo per leggere le biografie ma, contemporaneamente, permette di qualificare la svolta esistenziale come oggetto dei processi socializzativi.

Tale intersezione diventa dirimente nella socializzazione formale, dove non solo questo quadro concede di problematizzare le strutture a partire dalle esperienze (*Ibidem*), ma permette di rendere ancor più evidente come l'obiettivo di creazione di singolarità sia incarnato nelle strutture sociali tardo-moderne. Intendendo la socializzazione come quel processo volto a regolare valori, norme, atteggiamenti e comportamenti delle nuove generazioni, la scuola assume una fondamentale funzione di conformità culturale (Besozzi 2006), orientata tanto all'approvazione sociale quanto al riconoscimento del suo ruolo. In un contesto dove il valore della singolarità e dell'esperienza assumono un ruolo generativo, la scuola non può esimersi dal mettersi in discussione. La coazione a riflettere infatti non si riduce alla dimensione individuale, ma coinvolge anche le realtà istituzionali (Rosa 2017). La progressiva de-formalizzazione di questa agenzia, così come il dotarsi di dispositivi più complessi per una socializzazione attiva e riflessiva (Sciolla 2006), sono processi e pratiche da leggere attraverso questo quadro esistenziale. I meccanismi negoziati e particolari richiedono al corpo docente la loro stessa capacità di singolarizzarsi, una competenza riflessiva atta a rispondere a nuove esigenze (Colombo 2005) che si traducono nella presa in carico di componenti prettamente esistenziali.

Rilevare che la scuola sia investita dai processi di singolarizzazione – intesa anche nella sua capacità di rendersi piattaforma esperienziale – è significativo per almeno due distinti piani analitici. Il primo cerca di cogliere il carattere normativo di questa nuova composizione, studiarne i “prodotti”, teso a confermare l'incisività e il potere trasformativo che i processi tardo-moderni – per come sono stati tematizzati in precedenza – hanno eserci-

tato sull'istituzione scolastica. Il secondo piano analitico, che sarà prioritario in questo contributo, assume i quadri interpretativi del primo per poi soffermarsi ai processi di riproduzione e creazione della socializzazione all'esperienza e, con questo obiettivo, necessariamente dovrà guardare il riconoscimento – e la costruzione identitaria che ne deriva – come il suo oggetto di studio.

Attraverso questa seconda lente interpretativa guarderemo ai processi socializzativi non più come la condizione di strade e percorsi già battuti, connotati quindi come sicuri; ma come una sorta di elicazione di strumenti interiorizzati che aspettano solo di essere scoperti, suggerimenti volti all'individuazione – autonoma – di traiettorie originali. Il nucleo duro di questo tipo di socializzazione è la sua non riconducibilità a norme. Se non si può insegnare ad esistere (Crespi 1994), perché ciascun attore sociale deve trovare dentro la sua esperienza i mezzi più opportuni, si può però socializzare al valore del “fine”, quindi promuovendo la norma sociale per eccellenza della tardo-modernità: essere qualcuno. Possiamo delineare una schizofrenia costituente di questo processo, fondato sull'universalismo ma anche sul mis-riconoscimento dei privilegi, declinato poi in un'accresciuta responsabilizzazione del sé, avente l'unico obiettivo di gestire performativamente l'esistenza. Mantenendo saldo questo quadro interpretativo, il momento in cui si richiede a chi abita la scuola – docenti e discenti nei distinti ruoli di agenti di socializzazione e “socializzandi” – di avere o trasmettere la consapevolezza del sé, di performare o costituire il proprio progetto biografico come presupposto del riconoscimento dell'intero apparato esistenziale, è indubbiamente la maturità. La narrazione attorno a questo evento si articola durante l'arco di tutto l'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado, connotandolo socialmente come momento nel quale è necessario attivare gli strumenti di accesso all'esperienza e, attraverso questi, diventare un individuo unico e singolare. Non è tanto la concretezza del progetto biografico a essere sottoposta a valutazione, ma il suo potenziale per diventare strumento di singolarizzazione. Esattamente in questa contingenza, lo sforzo di ridefinizione del sé diventerà l'impegno più coinvolgente di ogni soggetto (Palmonari e Rubini 2006).

## 2. AGENTI DI SINGOLARIZZAZIONE: VECCHIE PRATICHE E NUOVE ESIGENZE

La chiarezza del progetto di vita delle discenti diventa il banco di prova della propria capacità di self-actualization (Reckwitz 2021), ma soprattutto della bontà dell'intero processo socializzativo che sta alla base della sua

costruzione. In questo contesto, sarà necessario volgere lo sguardo a come le docenti – corredate anch'esse del loro portato esperienziale, quindi dai loro attraversamenti societari – interpretano e riproducono questa prova-sfida, quali strategie di riconoscimento attuano e, in sintesi, come reagiscono a questo inedito incarico esistenziale.

Nella misura in cui l'apertura verso l'esistenza – corredata dall'impegno di performare la propria singolarità – diventa il nuovo imperativo tardo-moderno, la scuola necessariamente deve riflettere sul suo obiettivo socializzativo. Attraverso questo quadro, il contesto della socializzazione formale offre l'opportunità di poter leggere le reazioni del cambio di paradigma verso la logica sociale del singolare. Il ruolo delle docenti e delle loro pratiche rappresentano quindi l'ago della bilancia tra due ordini di valori: quelli su cui si è costruita la stessa istituzione scolastica, come il fondamento ugualitario; e la matrice delle trasformazioni che la attraversano, ispirate all'originalità, alla singolarità, all'autenticità e all'unicità. In questo gioco di equilibri contribuiranno – con un'importante funzione di legittimazione – le narrazioni attorno ai temi dell'impegno individuale, del merito e dello sforzo (Rigotti 2021).

### 2.1 *Sulla Practice Theory come matrice metodologica*

Considerando l'articolazione dei concetti e l'intersezione di linee teoriche che ispirano lo sguardo interpretativo di questo contributo, l'analisi sarà supportata dall'armonia offerta dalla teoria delle pratiche sociali come proposta da Reckwitz e Rosa (2023), intendendo queste ultime come «costantemente riprodotte e tuttavia sempre in uno stato di cambiamento» (*Ibidem*: 28 [trad. mia]). Tale orientamento assume che le pratiche sociali non siano «possedute» dai singoli attori sociali, ma si qualifichino come strutture immanenti e indipendenti dalle particolari qualità di un individuo, sono quindi «*supra-individual*» (Ivi: 29). Tale dimensione di superiorità non si sostanzia però in un ordinamento gerarchico; infatti, «il sociale funziona come pratica attraverso i soggetti e presuppone [...] la loro comprensione soggettiva dell'azione e del mondo. [...] [Gli individui] devono aver già acquisito le competenze corrispondenti, forme di conoscenza e modelli di interpretazione (ciò che Bourdieu ha chiamato “habitus”)» (*Ibidem* [trad. mia]). La dimensione sovra-individuale permette quindi di guardare alle pratiche di insegnamento, riuscendo a tenere stretta e costante la correlazione con i modelli interpretativi delle singole docenti. L'orientamento al valore – che diventerà la principale chiave di lettura nel proseguo del lavoro – si configurerà quindi come la matrice (sovra-individuale) delle pratiche, capace di evidenziare il loro radicamento

o la loro ispirazione a logiche sociali puntuali, orientate a promuovere obiettivi socializzativi diversificati. Questa intersezione permetterà di leggere il ruolo degli agenti di socializzazione formale come una finestra d'osservazione volta a sottolineare le correlazioni tra struttura e azione sociale: tra il principio dell'uguaglianza e il valore dell'unicità, tra logica sociale del generale e le trasformazioni imposte dalla logica sociale del particolare.

Attraverso questo impianto interpretativo, il campo empirico è stato tracciato attorno alle docenti della scuola secondaria di secondo grado che avessero un numero di ore di insegnamento sostanzioso rispetto ad altre colleghi durante l'ultimo anno del percorso. Tale criterio è dirimente per agevolare l'individuazione delle pratiche volte ai processi di creazione della singolarità, sostanziati nella stimolazione dell'*agency biografica* di studentesse e studenti. Nello specifico sono state coinvolte n. 51 docenti<sup>1</sup> – distribuite in 6 diversi istituti in Toscana e Liguria – alle quali è stata sottoposta un'intervista semi-strutturata<sup>2</sup> costruita con un'intenzione inizialmente esplorativa. Successivamente, dati gli orientamenti che si delineavano attorno all'esperienza di insegnamento, questo materiale si è rivelato di estremo interesse per i fini conoscitivi considerati in questo contributo. A tale strumento è stato affiancato un questionario rivolto a studentesse e studenti appartenenti alle classi d'insegnamento delle intervistate, che ha collezionato n. 295 risposte. Nonostante lo sguardo si soffermerà su quanto emerso dalle interviste rivolte alle docenti – in linea con gli obiettivi conoscitivi esposti sopra – in un'ottica di “risposta” socializzativa, la tematizzazione verrà talvolta corredata dalle evidenze relative alle studentesse.

## 2.2 Modelli d'interpretazione: Old e New School

Per poter leggere con cognizione il significato attribuito all'*agency biografica* delle studentesse – attraverso il rinnovato valore attribuito all'etica del sacrificio e al merito – è necessario un lavoro prima di codifica e poi

<sup>1</sup> Distribuiti, in base al genere, in n. 13 uomini e n. 38 donne. Data la larga prevalenza di persone di genere femminile in questo contributo si è prediletto l'uso della formula del femminile sovraesteso per rivolgersi a tutti/e i/le docenti. La stessa pratica verrà adottata per studenti (n. 127) e studentesse (n. 162). In ogni caso, le differenze tra i generi – in termini di orientamenti alle pratiche d'insegnamento – quando rilevanti verranno debitamente tematizzate.

<sup>2</sup> Il processo di costruzione, validazione e utilizzo dello strumento è stato sviluppato in seno al laboratorio di ricerca *Cult-In-Edu* (Cultura, Individuo e Educazione) coordinato dalla Prof.ssa Silvia Cervia, di cui sono membro dal momento della sua fondazione. La conduzione delle interviste è stata svolta dalle/dai tirocinanti di Scienze Politiche dell'Università di Pisa, che con curiosità e passione si sono cimentate/i nella raccolta di questi preziosi dati, motivo per cui rivolgo a loro i miei più sentiti ringraziamenti.

di categorizzazione dei modelli interpretativi delle docenti al fine di rintracciarne l'orientamento valoriale. Tale operazione si rende cruciale per connettere le pratiche di insegnamento ad un'intenzionalità del fine socializzativo.

Già Besozzi (2006: 351) aveva ben tematizzato come l'agire di ruolo delle docenti fosse distinguibile in base alla preminenza di componenti attribuibili alla tradizione o all'innovazione; traiettorie che coinvolgono l'interpretazione dei saperi, delle competenze, delle modalità e della relazionalità. Per argomentare ulteriormente la distinzione analitica operata da Besozzi, durante le interviste si è reso chiaro come la radice della tradizione fosse connotata da un'aderenza ai valori della logica sociale del generale; mentre la matrice dell'innovazione fosse riferibile all'amplissimo spettro delle spinte singolarizzanti. L'unità di misura che distingue i modelli d'interpretazione delle docenti è, per meglio dire, riconducibile al grado di interiorizzazione della norma sociale della singolarità e – di conseguenza – alla valorizzazione dell'esperienza come mezzo e fine dell'educazione (Dewey 1949). Secondo questo criterio possiamo non solo distinguere due orientamenti al valore puntuali, ma anche utilizzarli come finestra attraverso la quale osservare il sociale che si traduce in pratica per mezzo dell'azione soggettiva (Reckwitz e Rosa 2023); promuoverle a categorie interpretative che permettono di problematizzare le strutture a partire dalle esperienze (Martuccelli 2017a). Da questi fondamentali presupposti si articola la distinzione analitica tra docenti *new school* e *old school*, significata dalla volontà – o dalla sua assenza – della presa in carico delle prove-sfide esistenziali nel proprio ruolo di agenti di socializzazione.

Premettendo che tale suddivisione non presenta alcuna correlazione con la generazione di appartenenza delle docenti<sup>3</sup>, lo sviluppo di queste due categorie ambiisce a riassumere i modelli interpretativi rispetto ad una serie di pratiche di insegnamento. Nello specifico – a seguito di una prima ricognizione dei temi emersi con più frequenza nelle interviste – sono stati presi in considerazione<sup>4</sup> i seguenti topics: funzioni della scuola; funzioni dell'orientamento; rapporto scuola-famiglia;

<sup>3</sup> La media ponderata dei diversi orientamenti presenta la differenza di un solo anno di nascita (*old school* 1974; *new school* 1975), insieme alla vicinanza con l'età media delle intervistate (1975, 49 anni), rende del tutto inopportuno un criterio interpretativo generazionale. Anzi, si sottolinea come in alcuni casi si è rilevato come alcune delle docenti più giovani rientrassero nella categoria *old school*, mentre alcune colleghi più anziane avessero orientamenti marcatamente *new school*.

<sup>4</sup> La modalità di analisi dei dati ha seguito i criteri della *template analysis* – una forma di analisi tematica capace di ordinare gerarchicamente i codici, strutturando così il processo di analisi, offrendo allo stesso tempo la flessibilità necessaria alle esigenze derivanti dallo specifico oggetto di ricerca (King 2012) – ed è stata condotta attraverso il supporto del software NVivo 14.

rappporto con studentesse e studenti; rappresentazione della Gen Z; rappresentazione dell'uso delle tecnologie e pratiche di valutazione. Successivamente sono stati creati dei *memos*, corrispondenti a ciascuna intervista, aventi la funzione di riassumere i posizionamenti rispetto ai temi appena menzionati. Attraverso un'ulteriore operazione di analisi è stato attribuito alle singole interpretazioni di ciascun topic i codici old e new school che, in seguito, hanno concorso alla categorizzazione generale finale. Quest'ultima è infatti il risultato di un attento bilanciamento dei vari posizionamenti che, con uno sguardo squisitamente qualitativo, si pone l'obiettivo di rilevare la matrice valoriale di ciascuna docente. L'esito di questo processo analitico permette quindi di guardare ai modelli interpretativi delle docenti, non solo attraverso la restituzione compendiaria del suo grado di aderenza al valore della singolarità, ma di rintracciare anche la variabilità interna nel dettaglio delle pratiche. Opportunità, quest'ultima, che permette di restituire una fotografia di quali siano i sentieri percorsi dai processi di singolarizzazione, dimostrandone le modalità di radicamento nei portati valoriali individuali.

In base a quanto appena detto, con la categoria "docenti old school" (n. 19) si intenderà innanzitutto un panorama valoriale adiacente alla logica del generale, propenso quindi a non accettare le prove-sfide impligate dall'apertura verso l'esistenza. La codifica delle sfide – e la loro risoluzione – coinvolgeranno la docente solo rispetto al suo ruolo professionale senza implicare la dimensione esistenziale. In ragione di tale posizionamento, questo gruppo di insegnati ha bisogno di agire una forte strategia di consacrazione del confine identitario – della dimensione locativa come intesa da Sciolla (2010). A tal fine, rivendicare l'autorevolezza del proprio ruolo diventa obiettivo primario, tematizzando tutte le invasioni di campo da parte delle discenti come un'incolumabile e "naturale" distanza gerarchica e generazionale. Coerentemente con questo impianto, il fine socializzativo della scuola deve rimanere la formazione – intesa come semplice trasmissione di nozioni. Le studentesse potranno "decidere" se appropriarsene e utilizzarle per la costruzione della propria biografia. Data la distanza tra docenti e discenti, il fallimento delle seconde non qualifica in nessun modo la percezione del sé delle prime. Nella misura in cui alla Gen Z viene riconosciuta una fragilità intrinseca e connaturata, mancare al compito di "essere qualcuno" è interpretato come esito della pigrizia che connota questa generazione. Per questo motivo, oltre che per la visione della propria professione come chirurgicamente separata dal novero dell'esistenza, il fallimento delle discenti non qualifica né il processo

socializzativo né il proprio operato, anzi, corrisponde ad una colpevolizzazione individuale.

*La scuola dovrebbe riacquisire quell'autorevolezza che avevamo una volta e lo può fare solo se effettivamente seleziona. [...] Chi non ha voglia di studiare va mandato a lavorare [...] così almeno imparano un mestiere e così anche la scuola riacquisterà quell'autorevolezza che ha perso. [...] Bisogna aumentare la meritocrazia, pensi all'apparente contraddizione inclusione e selezione. Bisogna includere tutti, ma aiutare e premiare i meritevoli, gli altri no [...] altrimenti passa il concetto che: io pur non facendo niente ottengo i risultati positivi come coloro che si sono impegnati.* (int. IPES\_002)

Chiarito il fine e il panorama valoriale di questa categoria di docenti, la modalità di relazione con le discenti sarà orientata alla verticalità e a un preciso paradigma della disciplina. I sistemi di riconoscimento tenderanno a formalizzarsi ulteriormente rendendo la valutazione uno strumento spesso sanzionatorio. L'esito di questo processo tenderà a qualificare il proprio gruppo come unica frontiera di riconoscimento, causando una propensione verso l'essenzialismo culturale e, conseguentemente, ad una chiusura neo-comunitaria (Reckwitz 2020; 2021).

Con la categoria "docenti new school" (n. 27) intenderemo invece un panorama valoriale pienamente influenzato dalla logica sociale del particolare, quindi permeato dalla singolarità e dall'unicità. Questo gruppo di docenti accoglie pienamente le prove-sfide, aprendosi costantemente all'esperienza e cercando di socializzare le proprie discenti all'intrinseco valore di questa predisposizione. Tale postura implica un abbattimento delle barriere gerarchiche, mis-riconoscendo l'autorevolezza come presupposto relazionale. Dato l'inquadramento esistenziale il rapporto non sarà più docente-discente ma persona-persona, costruendo un'esperienza "autentica", intesa come genuina e orientata ad agire individualmente e non come chiunque altro (Reckwitz 2021). Questo tipo di propensione renderà la cura una postura morale (Mortari 2015) dove fiducia, empatia e dialogo diventeranno strumenti necessari per accedere all'esistenza delle discenti, oltre che piattaforma per la propria. Attenzione che si convertirà, quasi fisiologicamente, in un fine socializzativo orientato all'educazione – intesa in tutto il suo portato esperienziale.

*[Il percorso socializzativo] deve essere finalizzato proprio a sviluppare quelle competenze orientate all'autonomia, all'affermazione di sé, del ragazzo, dell'identità, [...] deve farli riflettere su chi è, sulla propria identità, su quello che vuole, avere la possibilità di avere un contesto che lavori sulle competenze [...] superando questa... diciamo visione*

*della scuola che trasmette contenuti, quindi per conoscenze. [...] La chiave di volta... ci vuole un senso di adattarci al mondo reale, che è quello delle competenze.* (int. SCNP\_004)

La presa in carico di queste prove-sfide si tradurrà in un legame profondo tra il proprio operato e il risultato del processo socializzativo; infatti, il fallimento o il successo delle discenti diventerà per le docenti strumento primario di riconoscimento identitario. L'orientamento al self-development rende questo gruppo di insegnanti aderenti al meccanismo di culturalizzazione tipico della tardo-modernità: l'iper-cultura (Reckwitz 2021). Quest'ultimo si sostanzia nella formulazione di un «paradiso di possibilità che aspettano di essere conquistate» (*Ibidem*: 19 [trad. mia] ) e, conseguentemente, diventare veicolo di creazione di singolarità e unicità.

### 2.3 *L'alfabetizzazione al singolarismo*

Con l'intento di restituire come i processi di singolarizzazione vadano strutturandosi nelle pratiche, il fine socializzativo assume un ruolo significativo. Data la stretta correlazione tra quest'ultimo e le modalità di costruzione del progetto di vita delle discenti, diventa infatti necessario entrare nel merito sia della distribuzione sia del contenuto semantico dei due codici di istruzione ed educazione.

Il processo definitorio istituzionale attorno alla scuola delle competenze – intesa come risposta a un nuovo bisogno di formazione di giovani che richiede una profonda e convinta revisione delle proprie modalità di insegnamento commisurato alle caratteristiche di ciascuno (MIM 2016: 32) – offre un'apertura semantica notevole dei concetti di educazione ed istruzione. Se quest'ultima è stata tradizionalmente intesa come la capacità della scuola di trasferire cognitivamente conoscenza attraverso la didattica (Besozzi 2006), la tendenza tardo-moderna che rivoluziona il primato ontologico verso l'esperienza

(Crespi 1994) mette indubbiamente in discussione l'esaurività della formazione in senso stretto. Questa narrazione è condivisa dalle docenti nella misura in cui «prima della materia che insegniamo siamo educatori, e quindi educare vuol dire aiutare i ragazzi a tirar fuori quello che è il meglio di loro stessi per prepararli al dopo» (int. MFCF\_002). Nonostante alcune docenti old school rivedichino – in piena tendenza neo-comunitaria – il valore dell'istruzione (25%) lo slittamento di altre insegnati di questo gruppo verso la pratica new school è significativo. Sono da identificare come acceleratori di tale processo la ri-significazione del processo socializzativo a livello istituzionale, così come la reale complessità offerta dagli incarichi esistenziali.

Il gruppo old school prima vede uno spostamento verso un posizionamento neutro rispetto al tema della funzione dell'orientamento – che ricalca il valore delle conoscenze o delle competenze come strumento per l'agency biografica delle studentesse. Successivamente, per quanto concerne le funzioni della scuola, si sposta significativamente nella narrazione educativa-esistenziale (con un incremento del 14%). Tale slittamento verso la valorizzazione del sé è da correlare necessariamente a come viene interpretato il successo del processo socializzativo. Nell'analisi delle interviste è evidente come le funzioni della scuola abbiano un ruolo di ancoraggio, utilizzato dalle docenti ma modificandone e sfumandone il contenuto. Infatti, nonostante le dovute differenze di ordine valoriale, il fine che accomuna le due categorie di docenti è la creazione di singolarità performanti, quindi l'individuazione e la valorizzazione delle potenzialità delle studentesse in un continuo processo di auto-determinazione riflessiva (Rosa 2017). In sintesi, entrambi gli orientamenti causano e riconoscono positivamente l'agire soggettivo singolarizzato. Per questo motivo la distinzione tra istruzione ed educazione, così come tra conoscenze e competenze, collassano a favore di una categoria più ampia: l'alfabetizzazione al singolarismo. Fermo restando le profonde differenze nelle pratiche di insegnamento – derivanti dai due modelli interpretativi

**Tabella 1.** Modelli interpretativi e pratiche di insegnamento a confronto

|                   | <i>Logica sociale di riferimento</i> | <i>Codifica delle sfide</i>                               | <i>Paradigma di relazione</i> | <i>Fine socializzativo</i>    | <i>Fallimento del processo socializzativo</i> | <i>Processo di culturalizzazione</i>               |
|-------------------|--------------------------------------|---|-------------------------------|-------------------------------|---|--|
| <i>Old School</i> | Generale                             | Esternalizzazione (coinvolge solo il ruolo professionale) | Disciplina (verticalità)      | Istruzione (selezione)        | Attribuzione di colpa alle discenti           | Essenzialismo culturale (chiusura neo-comunitaria) |
| <i>New School</i> | Particolare                          | Prove-sfide (esistenziale)                                | Cura (orizzontalità)          | Educazione (self-development) | Manchevolezza del proprio ruolo               | Iper-cultura (singolarizzazione)                   |

Fonte: Elaborazione dell'autrice.

**Tabella 2.** Orientamento al valore e fine socializzativo

|                   | Orientamento al<br>valore | Funzione<br>orientamento | Funzioni<br>scuola |
|-------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------|
| <i>Old school</i> | 37%                       | 27%                      | 25%                |
| <i>New school</i> | 53%                       | 53%                      | <b>67%</b>         |
| <i>Neutro</i>     | 10%                       | 20%                      | 8%                 |

Fonte: Elaborazione dell'autrice.

– le nuove necessità esistenziali tardo-moderne insistono sulla costruzione di meccanismi di socializzazione negoziati e particolari (Sciolla 2017).

È attraverso questo quadro – dove il fine socializzativo assume inequivocabilmente le connotazioni del self-development – che possiamo identificare le docenti come agenti di singolarizzazione. Al di là di quanto ciascuna percepisce il suo agire di ruolo come determinante nella costruzione delle biografie delle discenti, il successo diventa un imperativo. In linea con il proprio orientamento al valore cambierà quindi il criterio e l'obiettivo socializzativo: laddove l'*old school* ambisce al consolidamento di uno standard d'eccellenza, la *new school* intercerterà e valorizzerà il talento di ciascuna discente. Il filo rosso che accomuna la prescrittività di questo processo di autorealizzazione (Crespi 1994) è da rintracciare nel rinnovato valore dell'impegno individuale e dello sforzo (Rigotti 2011) quindi, in buona sostanza, nella fede meritocratica (Sandel 2021).

### 3. L'ETICA DEL SACRIFICIO

Il comandamento della realizzazione individuale, profondamente radicato nella società tardo-moderna, si fonda sulla narrazione del “se vuoi puoi” (Rigotti 2021). Questa forma di autoregolazione – intesa come auto-costruzione e auto-costrizione (Giacomantonio 2007) – è intimamente connessa con l'etica del sacrificio e dello sforzo. L'apertura verso l'esistenza non solo contempla il rischio di un'interrogazione radicale del proprio sé, ma acquisisce questo compito in tutta la sua portata etica (Crespi 1994). A tale invito universale corrispondono però processi che generano sistematicamente asimmetrie, nella misura in cui la singolarizzazione non si propone come processo lineare per tutti gli individui (Reckwitz 2021). È in questa intersezione che l'etica del sacrificio trova nel merito il suo corrispettivo morale, nonché la sua forma primaria di riconoscimento.

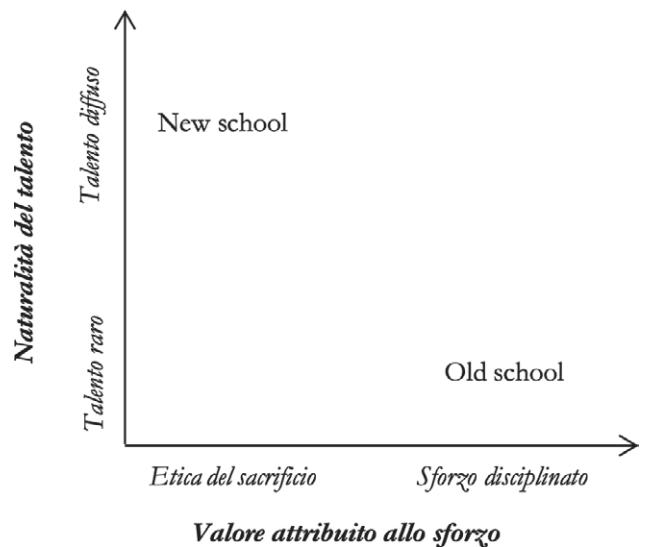
Il merito si propone come forza redistributiva fondata su criteri acquisitivi come il talento e lo sforzo, prescrivendo una “nuova” forma di distribuzione del potere

(Cingari 2007). La prima tematizzazione della meritocrazia è ricondotta alla paternità di Jung (2014 [1994]) che la intese, criticamente, come somma di sforzo e intelligenza. In realtà ancor prima di Jung, come evidenziato da Cingari (2007), il sociologo Alan Fox (1956) aveva sottolineato la fondamentale capacità dell'ideale meritocratico di creare una risonanza, e quindi un rafforzamento, tra benefici – o tra svantaggi – di natura diversa. Possiamo trovare all'interno della letteratura sociologica nei confronti del merito un *life motive* che Arendt (2017: 236) sintetizza come la critica di una nuova forma oligarchica costruita a partire dal talento e che, in quanto tale, si basa su relazioni di potere (Karabel 2005). La pretesa di unire variabili naturali, quindi il talento, con virtù comportamentali (Sandel 2021), trova pieno sostegno nella tendenza tardo-moderna di esasperare la purezza del criterio meritocratico (Rigotti 2021) in quanto pienamente correlata alle necessità singolarizzanti attorno al «*develop [your] “innate” self*» (Reckwitz 2021: 125).

Nella retorica dell'ascesa – del tutto connessa al valore della singolarità – la cultura del merito trova espressione attraverso la sua attenzione univoca all'istruzione, indicata come risposta alla disuguaglianza (Sandel 2021). Nella socializzazione formale la meritocrazia si traduce in due dimensioni fondamentali: l'ossessione per il talento; e quelli che Rigotti (2021) indica come meccanismi di attivazione del merito. La prima dimensione è rilevante nella misura in cui il talento diventa veicolo di unicità; mentre la seconda si sostanzia in una predisposizione esistenziale verso lo sforzo, che non si esaurisce solo nell'intercettare la propria dote “naturale” ma nella capacità di saperla performare. In buona sostanza, le due dimensioni rappresentano corrispettivamente il fine e il processo verso la singolarità. Il talento diventa quindi lo strumento di riconoscimento delle studentesse e, nello specifico, del loro grado di “essere qualcuno”. L'apertura alla socializzazione dell'esistenza costruisce attorno al talento un sigillo di validazione, capace di riunire natura e sforzo in pieno spirito meritocratico. In ragione di tale rilevanza, quando le studentesse hanno avuto la possibilità di scegliere tra più aggettivi che avrebbero voluto li rappresentassero, ben l'84% delle/dei rispondenti hanno segnalato “talentuosa/o”. Corrisposta però da “solamente” un 54% di discenti a cui davvero questa dote è stata riconosciuta, sancendo un primo ma importante passaggio costitutivo di quelle che Rosanvallon (2013) chiama classi di singolarità. L'ancoraggio al panorama esistenziale è quindi duplice: da una parte, la stessa ricerca del talento diventa un'importante esercizio di accesso all'esperienza, quasi eleggendolo a criterio di valutazione della persona; dall'altra parte, la «coscienza societalizzata del sé» (Martuccelli 2017b) esige il riconoscimento

del talento stesso. Tra questi due elementi – individuazione e riconoscimento – è racchiuso lo sforzo, volto a mostrare e performare le proprie capacità. L'assonanza tra talento e merito diventa quindi immediata anche per le/i discenti, tanto da rappresentare le attività che gli riescono meglio come frutto del proprio impegno a partire dalle occasioni che hanno saputo cogliere (42%), come esito del proprio sforzo sulla base delle singole predisposizioni (25%), oppure come semplice e “naturale” messa a valore delle proprie doti (21%). La retorica della naturalizzazione dei talenti è un tema strettamente connesso all’ideale meritocratico. Questo posizionamento tenta di soddisfare l’esigenza ugualitaria traducendola in una parità di condizioni naturali di partenza, attraverso l’assunto che ciascun individuo possieda un talento “in potenza” che aspetta di essere scoperto. Già Bourdieu e Passeron (2006) hanno fatto chiarezza su quanto questo nobile presupposto fosse una mera forma di legittimazione e di riproduzione di assetti di potere, andando poi ad alimentare quella che Cingari (2007) chiama filiera di derivazione positivistica, dipendente da una «lotteria genetica arbitraria» (Bell 1972: 42 [trad. mia]).

Attraverso questi presupposti – e inquadrando il merito come strumento di riconoscimento del proprio talento – i due modelli interpretativi old e new school assumono posizionamenti diversi in corrispondenza del fine socializzativo. Nel caso delle docenti old school l’istruzione viene rivendicato come compito principale della scuola corredandolo, conseguentemente, dall’importanza attribuita alla funzione di selezione. In questo quadro il merito viene qualificato come strumento per separare l’eccellenza dalla mediocrità, connotando il fallimento come colpa. Esattamente attraverso questa interpretazione si manifesta la forza conservativa della meritocrazia, orientata a ricreare diseguaglianza in ogni generazione (*Ibidem*). Questo gruppo di docenti crede nella predestinazione e naturalità del talento ma, allo stesso tempo, tende a porre maggiormente l’attenzione sullo sforzo. Contrariamente, le docenti new school rintracciano il fine socializzativo nell’educazione al self-development. A rendersi prioritaria, attraverso una relazione di cura, sarà quindi l’individuazione dell’unicità di ogni singola/o discente. Lo sforzo assume un minor valore perché non è inteso attraverso l’interpretazione offerta delle docenti old school, ma assume una connotazione del tutto esistenziale: l’etica del sacrificio. Quest’ultima si sostanzia nella capacità di guardare l’esistenza senza esitazione alcuna, con la curiosità attiva di scovare i lati più autentici del proprio sé. È su questa linea che si struttura la pedagogia del talento, qualificando quest’ultimo come «principio formativo unitario di questo secolo» (Margiotta 2018: 18), quindi orientata a «[riferirsi] allo studente



**Figura 1.** Composizione del merito rispetto all’orientamento al valore delle docenti. *Fonte:* Elaborazione dell’autrice.

nella sua integralità e unicità. [...] [offrendo] l’opportunità ad ogni studente di scoprire e valorizzare le proprie attitudini personali» (Capobianco 2018: 49).

Il differente valore attribuito allo sforzo ha quindi una natura semantica. La componente dell’*effort* intesa da Jung si articola in due significati: da una parte assume la forma di uno sforzo disciplinato per l’old school; mentre dall’altra parte si traduce nell’etica del self-actualization (Reckwitz 2021), strumento necessario per la conoscenza del proprio sé. Queste specifiche composizioni del merito – sulla base della differenza semantica rispetto allo sforzo e sull’importanza attribuita al talento – saranno fondamentali per comprendere la precisa temporalità rispetto alla fase del processo di singolarizzazione nella quale avviene il riconoscimento. In sintesi, a partire dalla combinazione di talento e sforzo nei singoli modelli interpretativi, scaturiscono delle pratiche di insegnamento volte a valorizzare diversi momenti del processo verso la singolarità delle discenti. Percorso che, attraverso il valore morale del successo individuale – e il giudizio del fallimento – creerà inevitabilmente vincitori e perdenti, meritevoli e immeritevoli, ed è esattamente su questa base che si costituisce la «patologia della singolarità», intesa come la relegazione in una «“classe di singolarità” giudicata spregiativa, diminutiva» (Rosanvallon 2013: 263).

#### 4. ECCELLENZE RARE O TALENTO DIFFUSO?

Nella misura in cui l’alfabetizzazione al singolarismo unifica i due gruppi ad un livello «*supra-individual*»

(Reckwitz e Rosa 2023: 29), l'elemento che crea il modello interpretativo – e conseguentemente una differenza in termini di pratiche – è da distribuire su due fattori. Ad incidere sull'orientamento al valore delle docenti è il fine socializzativo (selezione o self-development) che è informato, ma allo stesso tempo informa, la composizione del merito – esito della combinazione di diverse concezioni di talento e sforzo.

Tali differenze si strutturano successivamente nelle pratiche, traducendosi in una diversa temporalità in cui avviene il riconoscimento del talento e della sua performatività.

Considerando lo sviluppo del talento come espressione di unicità, quindi come fondamentale strumento di creazione di singolarità, possiamo leggere questo processo attraverso le fasi che caratterizzano le pratiche di singolarizzazione. Queste ultime si sostanziano in: osservazione (riconoscimento e scoperta della singolarità); valutazione (attribuzione di valore e certificazione della singolarità); produzione (rappresentare e performare la singolarità); appropriazione (capacità di singolarizzare attraverso l'esperienza in una prospettiva situata) (Reckwitz 2020: 46-47).

Il modello d'interpretazione old school si costituisce a partire dal valore dell'istruzione e della selezione che offre alle discenti più diligenti, tramite uno sforzo disciplinato, il raggiungimento dell'eccellenza. Attraverso questi strumenti la responsabilità di osservare, valutare e produrre la singolarità è completamente a carico delle studentesse. Allo stesso tempo, la pratica di appropriazione si sostanzia in una «manipolazione» (*Ibidem*) della narrazione del percorso scolastico che renderà il raggiungimento dell'eccellenza un frutto riconducibile esclusivamente alla qualità della socializzazione formale. Il riconoscimento del talento – quindi della singolarità – sarà perciò destinato solamente ad intelligenze già singolarizzate e capaci di performare al meglio le loro unicità. Le docenti old school, nel costante tentativo di consacrazione dello standard d'eccellenza, troveranno in questa temporalità del riconoscimento la legittimazione del merito e, di conseguenza, della trasparenza del proprio operato. La chiusura neo-comunitaria tipica di questo gruppo – declinando sistematicamente l'apertura all'esistenza – riuscirà comunque a competere nella creazione di singolarità. Tale condizione si renderà possibile nella misura in cui troveranno, nel novero dell'essenzialismo culturale, tutti gli strumenti utili alla propria legittimazione sia interna che esterna. Ovviamente, le modalità attraverso cui le studentesse riescono a raggiungere l'eccellenza non solo non sono problematizzata, ma vengono interpretate come percorso fisiologico di selezione.

Contrariamente, ad informare l'impianto del modello d'interpretazione new school è il valore educativo del self-development. Attraverso l'invito diffuso di cogliere le prove-sfide (Martuccelli 2017a) esistenziali, questo gruppo di docenti rende l'osservazione la pratica di singolarizzazione più consistente. La convinzione che ciascuna discente possegga in sé un talento in potenza – che aspetta solo di essere scovato – spinge le docenti a problematizzare il paradigma della disciplina e promuovere la cura. Il rapporto docente-discente diventa persona-persone, affiancato da una continua attività di *talent-scouting* e da un'ossessione per il potenziale. Nonostante l'apertura verso l'esistenza, che renderà costante l'accompagnamento della docente in ogni pratica di singolarizzazione, il primo e importante momento di riconoscimento sarà proprio l'individuazione del talento. La riuscita di questo progetto è quello che in precedenza abbiamo chiamato l'inedito incarico esistenziale della scuola, intento a produrre biografie originali e singolarizzate. Se la fase di validazione della singolarità (valutazione) si interseca perfettamente con l'individuazione del talento (osservazione) – dove entrambe presuppongono il supporto esistenziale della docente – la pratica di produzione assume invece delle caratteristiche particolari. In questa precisa fase subentra il *Self-made-talent* inteso come un meccanismo premiale – che pone le sue basi sul riconoscimento – sul lavoro di stampo imprenditoriale che l'individuo fa su sé stesso e sulla sua unicità. Tale meccanismo presuppone che la temporalità del riconoscimento sia sincopata: la sua intensità sarà infatti distribuita in modo diffuso nella fase di individuazione iniziale, codificata come missione prettamente esistenziale ed educativa; mentre sarà corrisposto in una fase finale solamente per chi riuscirà a costruire una biografia unica e originale.

Su queste basi possiamo definire il *Self-made-talent* come un ulteriore, sebbene più raffinato, meccanismo di selezione della scuola. Data questa sua funzione, racchiude la tendenza – esattamente quanto il corrispettivo old school – alla creazione di classi di singolarità (Rosanvalon 2013). Il giudizio morale che divide i meritevoli dagli imeritevoli compone, da una parte, l'eccellenza e la mediocrità, mentre dall'altra parte i vincitori e i perdenti della singolarizzazione. Il limite che permette di varcare il confine del successo è segnato dalla capacità di performare la propria unicità, da un processo di appropriazione che si fonda sulla capacità manageriale del proprio sé, su un prestigio *singularity based* (Reckwitz 2021). Gli «esiti perversi» (Martuccelli 2017b) di questo processo si possono leggere solo attraverso questo confine, come la profondità della disuguaglianza e il giudizio morale attorno al fallimento (Sandel 2021). Un barato creato

dallo stesso meccanismo meritocratico: quanto più saremo uguali e dotati di talenti naturali di partenza, tanto più i privilegi verranno mis-riconosciuti e tanto più l'individuo dovrà impegnarsi in una lotta impari verso la singolarizzazione per essere riconosciuto come qualcuno. È sull'etichetta degli immeritevoli – attribuita in modo più o meno manifesto – che si sorregge la violenza simbolica del discorso meritocratico (Cingari 2007).

##### 5. CONCLUSIONI: «I CAPACI E MERITEVOLI»

La rinnovata attenzione verso l'esistenza (Crespi 1994) insieme alle spinte di creazione della singolarità, sono qualificabili come le traiettorie di trasformazione più significative della socializzazione formale. In questo contesto, l'imperativo dell'acquisività ha fatto virare il riconoscimento e il merito verso la valorizzazione di biografie uniche e singolari. Questo ha comportato una nuova semantica dell'uguaglianza, presupponendo che tutti gli strumenti utili a raggiungere l'ambizioso traguardo di essere qualcuno fossero già interiorizzati. L'attivazione di questi ultimi non solo genera un riconoscimento di matrice esistenziale, ma viene legittimato attraverso il paradosso meritocratico. La presunta uguaglianza strutturale – vigilata da un criterio che ambisce a garantire la sua trasparenza – si manifesta in un mercato che risponde ad una logica opposta: *winner-take-all or the most* (Reckwitz 2021). In questa asimmetria a giocare un ruolo di primordine sono le docenti che, tramite le loro pratiche, sentono di avere un potere redistributivo.

Attraverso il quadro interpretativo proposto è possibile evidenziare come le pratiche non siano derivazioni meramente biografiche, ma si inseriscano in logiche sovra-individuali (Reckwitz e Rosa 2023) orientate a promuovere uno dei due piatti della bilancia: il generale, il merito, la disciplina e l'essenzialismo culturale; oppure il particolare, il talento, la cura e l'iper-cultura. Allo stesso tempo, a prescindere dai modelli interpretativi delle docenti, il valore dell'unicità è talmente pervasivo da rendere l'alfabetizzazione al singolarismo il vero obiettivo della scuola tardo-moderna.

L'ossessione per il talento e la funzione di selezione diventano così i presupposti per guardare l'ideale meritocratico e per esplorarne la sua formulazione. La diversa composizione di talento naturale e sforzo agisce sulle pratiche di insegnamento sottoforma di riconoscimento della singolarità, presupponendo temporalità diverse. È esattamente su questa base che si presenta l'unica distribuzione che possiamo qualificare come ugualitaria, ed è relativa alle costanti pressioni per la costruzione di una vita autentica, originale e creativa. Saper performare le

proprie capacità singolari si traduce nel riconoscimento del merito, come citato dalla stessa Costituzione italiana che contempla l'esistenza delle studentesse solo se «capaci e meritevoli». Essere individui singolarizzati garantirà quindi la legittimazione del proprio sforzo e la creazione di un'esistenza dove si può essere visibili. Inevitabilmente la promozione di alcuni genererà il fallimento di tanti altri, creando classi di singolarità (Rosanvallon 2013). Il rapporto tra vincitori e perdenti è significato da come viene concepito il successo, ed è per questo motivo che guardare al futuro attraverso il talento non è di per sé sbagliato, ma è come questo si traduca in un giudizio morale (Cingari 2007) a rappresentare l'origine della disugualianza.

Questo tipo di impianto socializzativo – improntato sul successo individuale – è fortemente ancorato sia alla responsabilizzazione individuale, sia alla cultura delle emozioni positive (Reckwitz 2021). La scoperta e sviluppo del sé non solo diventa un compito pervasivo, attivo e totalizzante, ma deve anche essere condotto sotto una tirannia dell'ottimismo (Rigotti 2021). Quest'ultima, oltre che interpretare la sofferenza protratta e il fallimento come una scelta, non riconosce il valore morale del dolore (*Ibidem*). Più le emozioni positive diventeranno aspetto centrale nell'esistenza, più cresceranno quelle negative che però non verranno ritenute legittime (Reckwitz 2021). È del tutto assente, nel panorama della scuola, una *socializzazione al fallimento* tesa a veicolare valori, norme, atteggiamenti e comportamenti per poter gestire l'asimmetria connaturata nei processi di creazione della singolarità. Al contrario, anche laddove subentra il valore della cura come paradigma di relazione, l'obiettivo socializzativo è di farsi carico della fragilità per trasformarla immediatamente in successo, per renderla una piattaforma esperienziale e di singolarizzazione. Tale tendenza non solo perpetra – attraverso il meccanismo del Self-made-talent – il valore dello sforzo di trovare il proprio sé come prova-sfida esistenziale, con tutte le disugualianze che ne derivano; ma ha permesso all'ideale meritocratico di trovare una nuova e attualizzata forma di legittimazione.

##### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arendt H. (2017), *Fra passato e futuro*, Garzanti, Milano.
- Bell D. (1972), «Meritocracy and equality», in *The public interest*, n. 29
- Besozzi R. (2006), *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Carocci, Roma.
- Bourdieu P. e Passeron J. C. (2006), *I delfini: gli studenti e la cultura*, Guaraldi, Bologna.

- Capobianco R. (2018), «La scuola dei talenti nella società delle competenze», In *Formazione & Insegnamento*, 16(2): 49:58.
- Cingari S. (2020), *La meritocrazia*, Ediesse, Roma.
- Colombo M. (a cura di) (2005), *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*, Vita e Pensiero, Milano.
- Crespi F. (1994), *Imparare ad esistere*, Donzelli Editore, Roma.
- Crespi F. (2017), «Quale individuo oltre l'individualismo?», in C. Leccardi e P. Volontè (a cura di), *Un nuovo individualismo? Individualizzazione, soggettività e legame sociale*, Egea, Milano.
- Dewey J. (1949), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Milano.
- Fox A. (1956), «Class and equality», in *Socialist commentary*, may: 11-13
- Giacomantonio F. (2007), *Il discorso sociologico della tarda modernità. Individui, identità e democrazia*, Il melograno, Genova.
- Jung M. (2014 [1994]), *L'avvento della meritocrazia*, Edizioni di Comunità, Roma.
- Karabel J. (2005), *The chosen: The hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*, Houghton Mifflin, Boston.
- King N. (2012), «Doing Template Analysis», in Symon G. e Cassell C. (eds.), *Qualitative Organizational Research: Core Methods and Current Challenges*, SAGE Publishing, Thousand Oaks.
- Margiotta G. (2018), *La formazione dei talenti*, Franco Angeli, Milano.
- Martuccelli D. (2017a), *Sociologia dell'esistenza*, Orthotes, Napoli-Salerno.
- Martuccelli D. (2017b), «Il singolarismo, nuovo avatar dell'individualismo», in C. Leccardi e P. Volontè (a cura di), *Un nuovo individualismo? Individualizzazione, soggettività e legame sociale*, Egea, Milano.
- MIM (Ministero dell'Istruzione e del merito) (2016), *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*, disponibile il 29/1/25 al link: [https://www.istruzione.it/alle-gati/2016/Piano\\_Formazione\\_3ott.pdf](https://www.istruzione.it/alle-gati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf)
- Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Palmonari A. e Rubini M. (2006), «La ridefinizione dell'identità: la persona e gli altri significativi», in F. Garelli., A. Palmonari e L. Sciolla (a cura di), *La socializzazione flessibile*, Il Mulino, Bologna.
- Reckwitz A. (2020), *The Society of Singularities*, Polity Press, Cambridge.
- Reckwitz A. (2021), *The end of illusions*, Polity press, Cambridge.
- Reckwitz A. e Rosa H. (2023), *Late modernity in Crisis. Why we need a Theory of Society*, Polity Press, Cambridge.
- Rigotti F. (2021), *L'era del singolo*, Giulio Enaudi editore, Torino.
- Rosa H. (2017), «Identità situata: dove portano l'individualizzazione e l'accelerazione temporale», in C. Leccardi e P. Volontè (a cura di), *Un nuovo individualismo? Individualizzazione, soggettività e legame sociale*, Egea, Milano.
- Rosanvallon P. (2013), *La società dell'uguaglianza*, Castelvecchi, Roma.
- Sandel M. J. (2021), *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e perdenti*, Giangiaco-mo Feltrinelli Editore, Milano.
- Sciolla L. (2010), *L'identità a più dimensioni. Il soggetto e la trasformazione dei legami sociali*, Ediesse, Roma.
- Sciolla L. (2017), «Individualizzazione, individualismi e ricomposizione sociale», in C. Leccardi e P. Volontè (a cura di), *Un nuovo individualismo? Individualizzazione, soggettività e legame sociale*, Egea, Milano.
- Sciolla L. (2006), «La formazione dei valori: identificazione e conflitto», in F. Garelli., A. Palmonari e L. Sciolla (a cura di), *La socializzazione flessibile*, Il Mulino, Bologna.