

Dossier - Tra merito e competenze: un tema alto della pedagogia attuale

La scuola inclusiva come principio di equità: un traguardo per una educazione democratica

GUIDO BENVENUTO

Ordinario di Pedagogia sperimentale - Università di Roma La Sapienza

Corresponding author: guido.benvenuto@uniroma1.it

Abstract. National and international educational policies, with due differences, have always considered the issue of social and cultural inequalities with particular attention to re-organize the regulatory framework and improving the quality of teaching in educational contexts. In recent years, particular attention and, at the same time, concern have animated the public and political debate, introducing into the pedagogical lexicon dimensions concerning justice, equity and merit concerning academic results, performance, the achievement of skills, and, therefore, the need and methods of evaluation. Therefore, a fundamental antinomy has arisen in education policies: a school that wants to be inclusive must guarantee progress and educational success to each one, and therefore cannot be selective, that is, allow itself to leave someone behind and pursue merit, intended as a reward and waste recognition. A society and a school that want to enhance the differences and consider the specific needs of each one must reconsider the aims of education and instruction, in the perspective of educating society, guaranteeing everyone the achievement of transversal skills goals and professionalizing.

Keywords. Inequalities - Justice in Education - Equity - Merit - Competencies Evaluation

1. Perché discutere del merito e della meritocrazia a scuola?

Preliminare questa domanda: perché torniamo a parlare di merito e di meritocrazia nella scuola così frequentemente?

Nel 1958 Michael Young scrive un libretto, distopico e al tempo stesso profetico, dal titolo *The Rise of the Meritocracy 1980-2033: An Essay on Education and Equality*. Un testo di fanta-sociologia che racconta di come una classe dirigente governi ispirandosi a principi di uguaglianza delle opportunità, adottando principi e modalità di misurazione scientifica dell'intelligenza, nel nome e nella garanzia di una "meritocrazia". Si conia con questo scritto il termine di "meritocrazia" per indicare un principio che sulla carta sembra essere garanzia di democrazia, in nome dell'uguaglianza sostanziale.

ziale, ma che nella buona sostanza porta a garantire privilegi per la classe sociale dirigente, per quella élite che continua ad avere maggiori opportunità. La questione è quindi la seguente: garantire a tutti le stesse opportunità, anche a chi non ha mezzi materiali ma ingegno e volontà di proseguire gli studi, questo significherebbe valorizzare il merito. Ma quasi sempre ciò non basta, proprio perché la differenza non sta solo nell'accesso agli studi, ma nel miglioramento delle condizioni generali in cui si trova ciascuno e delle probabilità che esse forniscono al successo negli studi e nella vita attiva. In altre parole, la garanzia del *principio di uguaglianza sostanziale* deve contrastare la naturale disparità di condizioni economiche e sociali che riproduce disuguaglianze di fatto. Lo Stato o le istituzioni che lo rappresentano devono svolgere un ruolo politico non solo trattando tutti allo stesso modo, ma rimuovendo le disparità sociali, culturali ed economiche.

Il libretto profetico di Young ci mette in guardia proprio su questo: purtroppo, le intenzioni che puntavano a restituire un sistema democratico, a garantire riforme economiche e sociali utili e funzionali per tutti, basandosi su esami dell'intelligenza e prove attitudinali, nello sviluppo degli eventi e nella narrazione di Young portano a un risultato paradossalmente opposto, facendo crescere disuguaglianze ancora peggiori. Ciò che sulla carta sembrava poter funzionare, cioè garantire ai giovani meritevoli di andare avanti negli studi e di poter ricoprire ogni profilo e livello professionale, nella realtà registrava una serie di contestazioni crescenti da parte di tutti coloro che si sentivano esclusi dalla meritocrazia, a incominciare dalle donne e dagli strati popolari più bassi (i poveri), che avevano sì uguaglianza di opportunità di accesso, ma non di successo.

Ed è proprio nel 2034, sempre nel libretto di fanta-sociologia, che le masse si ribellano alla visione meritocratica che non ha portato a una parità di successo, bensì a un aumento delle disuguaglianze a scapito delle classi "inferiori". Il progetto di una società e visione meritocratica si infrange di fronte alla mancata realizzazione di ciò che era stato indicato nel Manifesto di Chelsea, che profetizzava una società che valorizzasse le diversità e differenze, e che contrastasse le inuguaglianze e il classismo. Riportiamo di seguito un passaggio tratto dal Manifesto che Young (2014, cit. p.193-4) introduce al termine del suo testo, a sottolineare la "stranezza" di questi principi egualitari e giustificare la necessità di una società meritocratica e quindi i principi di una selezione premiale per talento e intelligenza:

"La società senza classi sarà quella che avrà in sé e agirà secondo una pluralità di valori. Giaché se noi valutassimo le persone non solo per la loro intelligenza e cultura, per la loro occupazione e i loro potere, ma anche per la loro bontà e il loro coraggio, per la loro fantasia e sensibilità, la loro amorevolezza e generosità, le classi non potrebbero esistere [...] La società senza classi sarà anche la società tollerante, in cui le differenze individuali verranno attivamente incoraggiate e non solo passivamente tollerate, in cui finalmente verrà dato il suo pieno significato alla dignità dell'uomo. Ogni essere umano avrà quindi uguali opportunità non di salire nel mondo alla luce di una qualche misura matematica, ma di sviluppare le sue particolari capacità per vivere una vita ricca".

Si anticipa in questo breve stralcio la contrapposizione tra visioni utilitaristiche e prontamente riprese dalla visione del capitale umano, e un'etica delle capacità, la *capa-*

bility approach (Sen 1985, 1992, 2010; Nussbaum, 2000, 2002, 2011) che in questi più recenti anni ha permesso di riflettere seriamente sulla visione dello sviluppo umano, della formazione e delle politiche per l'occupazione. In pratica si può sintetizzare la questione con la necessità di cambiare il paradigma di riferimento: da una pedagogia per l'uguaglianza dell'offerta a una pedagogia inclusiva e di garanzia del successo individuale.

La teoria delle capacità individuali e sociali mette in primo piano il libero raggiungimento per ciascuno del benessere individuale, coniugato con quello della collettività. Occorre quindi valorizzare le caratteristiche della singola persona e la sua identità, ovvero unicità. "In questo approccio, l'identità è il risultato di scelte consapevoli e responsabili. Sottolineare l'importanza delle dimensioni oggettive significa sostenere che il benessere ha aspetti multidimensionali che non possono quindi essere sinteticamente indicati con il reddito, con la ricchezza e con i consumi. Queste dimensioni non sono indipendenti ma bensì complementari. Il reddito disponibile e i beni/servizi accessibili sono elementi essenziali e irrinunciabili ma visti come mezzi strumentali per acquisire benessere e non come finalità" (Livraghi, 2011, p.230).

In questa prospettiva il benessere individuale si proietta in un orizzonte di scuola e di società inclusiva. E di conseguenza occorre riconoscere le differenze individuali, le loro specificità, i contesti diseguali e di come permettere a tutti una prospettiva di sviluppo, di crescita, di cittadinanza attiva. Occorre quindi passare dal concetto di uguaglianza a quello di equità.

2. Da Uguaglianza a Equità

Ciclicamente nel dibattito sulle politiche scolastiche e dell'istruzione si discute sulla questione dell'uguaglianza o disuguaglianza sociale e relativa incidenza sui percorsi di studio (e di lavoro). Un dibattito che, è bene ricordarlo, possiamo far risalire al momento storico e istituzionale della promulgazione, in Italia, della legge che istituiva la scuola media unificata (Legge 31 dicembre 1962, n.1859). Un momento di forte democratizzazione del sistema scolastico, che permetteva di accogliere nelle scuole, nel rispetto dei dettami costituzionali, tutti gli studenti fino al compimento del quattordicesimo anno di età. La scuola diventava una risorsa per il cambiamento della società, in quanto voleva garantire un uguale accesso allo studio per tutti. La scuola, fino a quel momento proponeva un sistema a doppio canale (due vie), con percorsi diversificati con un precoce orientamento professionalizzante (avviamento al lavoro), da un lato, e la scuola media per chi voleva proseguire gli studi. La scuola media unificata significava un segmento uguale per tutti, aperto a tutti.

La scuola media unificata avrebbe dovuto funzionare come ascensore sociale, come i sociologi hanno sempre discusso e prospettato¹, permettendo a tutti di proseguire gli studi.

¹ Cfr. Boudon, R., *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris 1973 (tr. it.: *Istruzione e mobilità sociale*, Bologna 1979); Cappello, S., Dei, M., Rossi, M. (a cura di), *L'immobilità sociale*, Bologna 1982; Chessa, F., *La trasmissione ereditaria delle professioni*, Torino 1911; Cobalti, A., *Lo studio della mobilità. Metodi e prospettive dell'indagine sociologica*, Firenze 1995; Cobalti, A., Schizzerotto, A., *La mobilità sociale in Italia*, Bologna 1994; Schizzerotto, A., *Il ruolo dell'istruzione nei processi di mobilità sociale*, in "Polis", 1988, II, 1, pp. 83-124; Sorokin, P., *Social mobility*, New York 1927 (tr. it.: *La mobilità sociale*, Milano 1965).

In Italia le ricerche di Cobalti e Schizzerotto (1994), analizzando i percorsi di studio hanno riscontrato che l'origine sociale incide profondamente sulla mobilità: la posizione sociale dei genitori produce vantaggi e svantaggi che hanno una significativa ripercussione sui loro destini nei percorsi di apprendimento e nella professione. Si affaccia quindi la necessaria idea di fornire uguaglianza di opportunità educative, offrendo uguali opportunità di accesso al sistema di istruzione, rimuovendo le barriere e ostacoli formali, e garantendo, anche a chi "privo di mezzi" il "diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi".

È questa la scuola che deve e può fare la differenza. È la prospettiva di scuola che possa fungere da ascensore sociale offrendo più istruzione per tutti. E ciò ha significato in Italia l'inizio di un processo di scolarizzazione di massa e di personalizzazione negli apprendimenti, che ancor oggi è tema di riflessione per rimuovere le disuguaglianze sociali. I fini della scuola nell'art.1 della legge sulla scuola media unificata (L.1859/1962, art.1: "*promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva*")² richiamano ciò che la Costituzione Italiana aveva sancito nel 1948 (Cost. art. 34: "*I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi*")³.

Ma la vera "rivoluzione", per garantire la mobilità sociale, e permettere anche ai figli dei contadini, come sosteneva don Milani, di raggiungere i più alti gradi dell'istruzione e di riconoscimento nelle carriere professionali, non poteva essere solo nella garanzia dell'accesso. L'articolazione del tema dell'uguaglianza di opportunità porta necessariamente a considerare diversamente se in termini di accesso o di riuscita. Il dibattito sociologico sul concetto di uguaglianza è stato ricchissimo dagli anni '60 in poi, portando anche a indirizzare le trasformazioni dei sistemi scolastici per abbattere progressivamente le barriere e gli ostacoli. Barbagli (1972, 1974, 1978) sollevò la questione sulle funzioni prioritarie della scuola, sintetizzandole nel dilemma selezione-socializzazione. Quale privilegiare? Come integrare la funzione di accoglienza e integrazione di tutti gli studenti, con le loro differenze sociali e individuali, e quella di selezione in "funzione della formazione della futura classe dirigente"? (cfr. Besozzi, 1981). Il passaggio da una scuola di élite a una scuola di massa fa quindi esplodere il problema dell'uguaglianza di opportunità intesa come riuscita, come raggiungimento di esiti e titoli di studio formali.

Dagli anni '90 in poi, come riprenderanno Benadusi e Bottani (2006), gli studi dell'uguaglianza delle opportunità allargano al concetto di equità (Benadusi, 2001) per riposizionare il discorso in termini di più ampia inclusione e riconoscimento delle diversità degli studenti nella scuola e degli individui nella società. Il discorso

² Legge 31 dicembre 1962, n.1859 "Art. 1 (Fini e durata della scuola) - In attuazione dell'art. 34 della Costituzione, l'istruzione obbligatoria successiva a quella elementare è impartita gratuitamente nella scuola media, che ha la durata di tre anni ed è scuola secondaria di primo grado. La scuola media concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva".

³ Costituzione Italiana, art. 34: La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.

della scuola aperta a tutti non è più sufficiente, occorre pre-occuparsi di intervenire sulle discriminazioni sociali, come nel caso dell'origine degli studenti, per un'inclusione interculturale (vedi autoctoni vs immigrati), ma anche un'inclusione di genere (vedi maschile vs femminile), e un'inclusione di classi sociali considerando la loro provenienza socio-economica e differenze territoriali (Nord vs Sud). Ricordiamo che dagli anni '90 le agende internazionali si riempiono di nuove progettualità, volte alla più ampia diffusione dell'istruzione, al contrasto di sacche di analfabetismo e della dispersione nei percorsi formativi. Per citarne solo alcuni: la World Conference for Education for All, 1990⁴, quindi The Dakar Framework for Action: Education for All, 2000⁵, poi l'International Conference on Education: inclusive education: the way of the future, 2008⁶, e per arrivare ai giorni nostri con l'Education 2030 (Agenda: Unesco, 2015). Riprenderemo più avanti gli obiettivi da raggiungere nel rispetto di un'educazione per tutti, che promuova uno sviluppo dei singoli e della società, e valorizzi le differenze in termini di inclusione sociale. Qui occorre sottolineare quanto il concetto di uguaglianza di opportunità si sia spostato dalla garanzia dell'accesso a quella della riuscita o successo formativo, concetto decisamente sfuggente, così come era quello di insuccesso scolastico o formativo⁷. La necessità di stabilire obiettivi in vista, a breve e lungo raggio, diventa anche una questione da affrontare in termini non solo teorici, ma anche di rilevazione quantitativa, stabilendo standard nazionali e *benchmark* internazionali.

L'uguaglianza, dunque, si va declinando in termini non più di soggetti che possono accedere ai servizi e al bene "istruzione", ma nel senso di quale fine viene raggiunto o può essere garantito di raggiungimento di bene "istruzione". Come appro-

⁴ <https://unevoc.unesco.org/home/Education+For+All>

⁵ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>. A Dakar, in Senegal, si afferma l'impegno a raggiungere entro il 2015 sei obiettivi educativi chiave che mirano a soddisfare le esigenze di apprendimento di tutti i bambini, giovani e adulti: (a) espandere e migliorare l'assistenza e l'istruzione complete per la prima infanzia, in particolare per i bambini più vulnerabili e svantaggiati; b) garantire che entro il 2015 tutti i bambini, in particolare le ragazze, quelle in condizioni difficili e quelle appartenenti a minoranze etniche, abbiano accesso e un'istruzione primaria completa, gratuita e obbligatoria di buona qualità; (c) garantire che le esigenze di apprendimento di tutti i giovani e gli adulti siano soddisfatte mediante un accesso equo a programmi di apprendimento e di abilità di vita adeguati; (d) raggiungere un miglioramento del 50% dell'alfabetizzazione degli adulti entro il 2015, in particolare per le donne, e un accesso equo all'istruzione di base e continua per tutti gli adulti; (e) eliminare le disparità di genere nell'istruzione primaria e secondaria entro il 2005 e raggiungere l'uguaglianza di genere nell'istruzione entro il 2015, con l'obiettivo di garantire alle ragazze il pieno e uguale accesso e il raggiungimento di un'istruzione di base di buona qualità; e (f) migliorare tutti gli aspetti della qualità dell'istruzione e garantire l'eccellenza di tutti in modo che tutti possano conseguire risultati di apprendimento riconosciuti e misurabili, specialmente in alfabetizzazione, matematica e abilità essenziali per la vita.

⁶ http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf

⁷ La quantificazione e qualificazione della dispersione scolastica e di insuccesso formativo richiede un necessario approfondimento che esula dagli obiettivi e spazi di questo contributo. Si consideri la complessità dei fenomeni spesso raccolti sotto tali termini: abbandoni prima della conclusione di un ciclo formativo, frequenze irregolari, ritardi rispetto all'età scolare, ripetenze, bocciature, evasione o assolvimento formale dell'obbligo scolastico, trasferimenti e iscrizioni ad un'altra scuola, disagio, disinteresse scolastico, basso rendimento, sfiducia nella scuola o disadattamento nonché mancata acquisizione di solide competenze che permettano di frequentare con successo le fasi successive di istruzione (Ghione, 2005; Benvenuto, 2011; Santagati, 2015; Malusà, 2017).

fondito ampiamente da Benadusi (Benadusi, Bottano, 2006; Benadusi, Giancola, 2020) il concetto di eguaglianza “di chi” comporta una maggiore attenzione all’uguaglianza “di che”, abbracciando una serie di più ampie riflessioni, che intersecano contesti di filosofia politica, di economia e sociologia dell’educazione, sui concetti di etica dell’eguaglianza (Sen, 1992, 2009), di giustizia distributiva in educazione ed equità (Rawls, 1971/1989).

L’istruzione e l’educazione in questa prospettiva incominciano ad essere considerati non solo beni pubblici, ma beni comuni. È ancora l’UNESCO (2015) a sottolineare quanto l’istruzione sia assicurata con principale responsabilità dallo Stato: “Assicurare un’istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti – che si fonda sul riconoscimento dell’istruzione come diritto umano fondamentale e come bene pubblico, di cui lo Stato è il principale responsabile” (Agenda 2030).

Una scuola inclusiva deve allora dimostrare e garantire principi di equità. Con questo termine si richiama un principio di democrazia e di giustizia scolastica, vale a dire una uguaglianza “giusta”. L’istruzione non è solo un bene pubblico ma un patrimonio di tutti, intesi come singoli e come collettività. Garantire e favorire il progresso umano attraverso l’istruzione significa considerarla un mezzo indispensabile e bene comune. Torna qui utile riprendere la definizione che Benadusi (2006, p.23) fornisce di equità, riprendendo largamente le idee dell’economista e premio Nobel Amartya Sen:

si dovrebbe parlare di equità in termini di “giusta uguaglianza” nella distribuzione del bene finale che si combina con una “giusta disuguaglianza” nella distribuzione dei beni strumentali.

Tutto sta allora nel definire che cosa sia il bene finale dell’istruzione scolastica, di quale sia il suo fine e la sua utilità. Se la scuola, se l’istruzione servisse solo al raggiungimento di buoni risultati, di apprendimenti significativi, senza tener conto delle eventuali differenze specifiche degli allievi, allora la scuola non servirebbe a fornire quella giusta disuguaglianza negli strumenti per raggiungere quei buoni risultati, quegli apprendimenti significativi. La scuola, ma anche la società nella sua funzione educante, dovrebbe invece offrire le opportunità per far raggiungere a tutti quei buoni risultati, quegli apprendimenti utili ad essere cittadini critici e consapevoli. L’uguaglianza di risultati non può e non deve quindi essere intesa come premio per chi raggiunge i risultati attesi, ma come il raggiungimento da parte di ciascuno dei risultati, tenendo conto delle differenze di partenza, che possono essere di natura sociale, culturale, o personale. La scuola che seleziona semplicemente chi raggiunge i risultati attesi non è una scuola inclusiva in quanto non fornisce misure atte e garantire equità, soprattutto per quegli studenti svantaggiati o che richiedono interventi speciali per il raggiungimento di risultati attesi e utili al loro sviluppo personale. E se il merito è il riconoscimento premiale a chi raggiunge i risultati attesi è esso stesso principio di selezione. La meritocrazia si propone come rimedio alle disuguaglianze di partenza e di percorso, ma di fatto invoca una società basata sulla competizione, sulla prestazione, sul raggiungimento di traguardi e non una società inclusiva e solidale. Si sta qui dichiarando che una scuola inclusiva, come istituzione educativa con finalità prioritaria di istruzione e socializzazione, per essere equa, dovrebbe pianificare e gestire una

giusta disuguaglianza nei livelli di apprendimento, in ragione proprio delle differenze specifiche di ciascuno.

La via per l'inclusione è quindi l'eguaglianza delle condizioni, vale a dire il considerare quelle "condizioni che permettano a chiunque (maschi e femmine; bambini, giovani e adulti; ricchi e poveri; autoctoni e immigrati; cittadini e stranieri; abili e disabili) di essere riconosciuto e rispettato come membro del medesimo consorzio civile, potere e sapere esercitare i propri diritti civili e politici, avere voce in una società politica democratica" Benadusi, Giancola, 2020, p.52). In questa concezione i risultati da raggiungere non sono assoluti ma relativi, vale a dire che tutti possono (e devono) raggiungere una soglia minima di traguardi formativi nell'istruzione che, come vedremo di seguito, possono essere espressi in termini di competenze. Esempi di tale orizzonte di politica scolastica sono forniti dalla legge "No child left behind"⁸ negli Stati Uniti o dalla declinazione di uno "zoccolo comune"⁹ in Francia. L'eguaglianza delle condizioni porta così all'eguaglianza delle competenze da raggiungere, tutti e tutte, tenendo conto proprio delle differenze specifiche dei singoli e dei contesti territoriali in cui garantire istruzione e educazione.

3. Dal successo formativo alle Competenze

Con la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006¹⁰ si inaugura una nuova stagione per le politiche scolastiche, la progettazione educativa e la didattica nelle scuole di ogni ordine e grado. La prospettiva è quella di sviluppare un'offerta di competenze chiave per tutti e per tutta la vita nell'ambito dell'apprendimento permanente. Il sistema scolastico italiano assume quindi come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave che sono: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) consapevolezza ed espressione culturale. Si inizia a parlare così di Assi culturali che rappresentano le fondamenta sulle quali costruire i percorsi di apprendimento, orientati all'acquisizione delle competenze chiave che devono costituire la base per un processo di apprendimento permanente. I saperi sono articolati in abilità/capacità e conoscenze, con riferimento al sistema di descrizione previsto, dal 2008, per l'adozione del Quadro europeo dei Titoli e delle Qualifiche (EQF)¹¹.

L'uguaglianza delle competenze da raggiungere, tutti, diventa non solo prospettiva pedagogica, ma oggetto di formazione per i docenti e traguardo formativo. Il modello di sistema

⁸ Il *No Child Left Behind Act* (NCLB), approvato nel 2001 è stato uno dei primi importanti atti legislativi approvati dal 43° presidente degli Stati Uniti, George W. Bush, per affrontare le crescenti preoccupazioni sulla qualità dell'istruzione americana. Si basa su alcuni principi: 1) stabilire uno standard con cui misurare le scuole; 2) maggiore flessibilità con i fondi; 3) "ricerca scientificamente fondata" per incentivare metodi di insegnamento efficaci; 4) offrire ai genitori più scelte

⁹ Legge (*Loi d'orientation et de programme*) introdotta in Francia nel 2005 che prevede che tutti gli alunni conseguano al termine della scolarità obbligatoria (16 anni) uno 'zoccolo comune' di conoscenze, competenze, valori e attitudini indispensabili per consentire loro una piena riuscita dal punto di vista scolastico, della vita individuale e di quella sociale come futuri cittadini. (Associazione TreeLLLe, 2004).

¹⁰ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=RO>

¹¹ <https://europa.eu/europass/it/european-qualifications-framework-eqf>

di istruzione, il curriculum e i sistemi valutativi vengono investiti da questa trasformazione che riguarda la finalità stessa della scuola e della formazione. Un processo questo che ha riguardato, e continua ad essere progetto europeo, in considerazione di una nuova accezione di equità, attribuendo valore alle condizioni dei singoli e definendo una naturale flessibilità e autonomia nel raggiungimento di “risultati” del successo/insuccesso. Per stabilire i livelli da raggiungere, i traguardi formativi ai diversi livelli di istruzione è stato quindi indispensabile chiarire le finalità stesse del sistema di istruzione e quanto tali livelli possano essere condivisi e considerati comuni.

Nel sistema scolastico italiano in questi ultimi anni, precisamente dal 2012, si è passati così da una logica di programmazione e programmi a un sistema di Indicazioni Nazionali per il Curriculum (MIUR, 2012). Uno strumento che indirizza e declina le finalità educative e i traguardi di sviluppo per i diversi ambiti e insegnamenti. Accanto a questo livello di progettazione educativa si è iniziato a costruire un sistema valutativo e certificativo per poter seguire i processi educativi e il raggiungimento delle diverse competenze raggiunte. È certamente una strada ancora in costruzione, che, dopo una fase di sperimentazione e relativa formazione, richiede una più ampia disseminazione e omogeneità nella sua declinazione autonomistica. Sta il fatto che in questo ultimo decennio i curricula scolastici e la progettazione educativa stanno vivendo una fase di riorganizzazione per garantire processi inclusivi, per gli studenti, e collaborativi per la struttura organizzativa e risorse professionali. Si pensi ai nuovi concetti di profilo di uscita¹² e di traguardi per lo sviluppo delle competenze.

¹².Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione_(Miur, 2012, p.16) Lo studente al termine del primo ciclo, attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità, è in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità, le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni. Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri. Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni. Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea. Utilizza la lingua inglese nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri. Il possesso di un pensiero razionale gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche. Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche. Ha buone competenze digitali, usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo. Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo. Ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile. Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questo può avvenire: momenti educativi informali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nelle comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc. Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto

Profilo di uscita (Miur, 2012, p.15)

[...] le competenze riferite alle discipline di insegnamento e al pieno esercizio della cittadinanza che un ragazzo deve mostrare di possedere al termine del primo ciclo di istruzione. Il conseguimento delle competenze delineate nel profilo costituisce l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze (Miur, 2012, p.18)

Al termine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, vengono fissati i traguardi per lo sviluppo delle competenze relativi ai campi di esperienza ed alle discipline. Essi rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo. Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio. Le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati.

Con le Indicazioni si è quindi riaperto il discorso sulle finalità dell'istruzione, della scuola, delle mete formative che possono essere definite in termini di obiettivi di apprendimento, nei diversi campi del sapere. Essi declinati in termini di conoscenze e abilità sono indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze, e sono "dimensionati", quindi resi flessibili "dalle scuole e dai docenti nella loro attività di progettazione didattica, con attenzione alle condizioni di contesto, didattiche e organizzative mirando ad un insegnamento ricco ed efficace" (Miur, 2012, p.18). Vero è che questa stagione delle competenze ha riaperto drammaticamente, sia sul versante della formazione in servizio, sia sul versante docimologico il discorso della relativa valutazione e certificazione. Molte delle critiche hanno riguardato proprio la pretesa accezione di maggiore oggettività di tale sistema e soprattutto la piegatura che una didattica per competenze possa avere nel più generale asservimento delle politiche educative alle politiche economiche e del mercato del lavoro.

La valutazione nel sistema di istruzione diventa un nodo cruciale. Si tratta di coniugare sia il livello nazionale, con una possibile standardizzazione dei livelli, sia la declinazione specifica in termini di autonomia e di rispetto della diversità dei contesti e risorse delle singole istituzioni scolastiche. Occorre disporre di indicatori in grado di riscontrare sia la coerenza interna alle scelte didattiche, sia l'analisi di variabili di contesto e individuali che pregiudichino o ostacolino il raggiungimento dei traguardi previsti. Punta-re sul cambiamento dei sistemi valutativi, senza modificare fortemente le finalità stesse dell'istruzione nell'ottica di inclusività, rischierebbe di fatto un aumento della selezione, così come brillantemente argomentato, porterebbe ad una sorta di "tirannia della valutazione" (Del Rey, 2013) e "tirannia del merito" (Sandel, 2020).

Gli obiettivi e di conseguenza lo sviluppo delle competenze dovrebbe essere garantita al netto delle differenze di partenza dei singoli allievi. L'uguaglianza dei risultati

a chi lo chiede. In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si impegna in campi espressivi, motori ed artistici che gli sono congeniali. È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.

diventa il metro di misura dell'equità (o giustizia distributiva) e in una prospettiva di scuola e istruzione inclusiva deve essere il prodotto di percorsi che:

- a) consentano a tutti di raggiungere lo stesso obiettivo (didattica personalizzata per offrire a tutti gli studenti l'opportunità di raggiungere i livelli minimi previsti nel curriculum).
- b) valorizzino i punti di forza di ognuno, per sviluppare le proprie potenzialità, i "propri" obiettivi personali. Lottica vygotskiana di zona prossimale di sviluppo ha qui i suoi richiami teorici, per offrire ad ognuno la possibilità di dispiegare il proprio stile cognitivo e stile di apprendimento, sia nei casi di disturbi specifici, di disabilità, ma anche di eccellenze.

Gli allievi devono essere messi in grado, attraverso le più mirate ed efficaci didattiche, in ambienti di apprendimento laboratoriali, di raggiungere tutti, almeno un livello minimo sia di sviluppare le proprie peculiarità e potenzialità nel rispetto di un'etica delle capacità (Nussbaum, 2000, 2002, 2011). Valorizzare le peculiarità e punti di forza dei singoli alunni, tenendo conto dei bisogni e delle eccellenze, significa contrastare proprio l'idea del merito come principio di selezione e lavorare sulle potenzialità di ciascuno. Lo scenario formativo che sta investendo gli insegnanti è proprio quello che riguarda la loro capacità di progettare attività personalizzate per garantire a tutti il raggiungimento del massimo obiettivo possibile dettato dalle proprie peculiarità. Portare in emersione le risorse di ciascun studente, i loro stili cognitivi e organizzando gli ambienti per un migliore apprendimento e grado di socializzazione. Questo l'orizzonte per una scuola equa, inclusiva e democratica (Benvenuto, Guglielmi, 2011).

La scuola delle competenze richiede quindi un forte e radicale cambiamento delle didattiche, della concezione di apprendimento scolastico a livello collegiale e dell'impianto valutativo versus certificativo nella scuola. Il modello formativo adottato dalla "didattica per competenze" è una sorta di rivoluzione copernicana: "La scuola di oggi è sempre più attenta all'educazione e alla formazione degli studenti, promuovendo il pieno e significativo raggiungimento di apprendimenti e saperi, nell'ottica di una convivenza sociale e di una cittadinanza planetaria" (Morin, 2000, 2001). La scuola delle competenze punta al pieno e significativo raggiungimento di apprendimenti e saperi, da coniugare con la formazione di valori di convivenza e cittadinanza. Da anni si prova a trasformare la scuola nozionistica, dei contenuti, dei programmi, distaccata dalla società e dalle motivazioni degli studenti.

Alcune definizioni possono aiutare a circoscrivere una scuola delle competenze:

"Il concetto di competenza sposta l'attenzione da un saper fare abbastanza legato a capacità di esecuzione di procedure e di schemi di azione prestabiliti a un saper agire, cioè alla capacità di dare senso, di interpretare la situazione da affrontare in maniera valida, nel saper prendere decisioni in maniera pertinente, nel saper progettare e portare a termine in maniera efficace azioni che rispondano effettivamente alla situazione in oggetto." (Pellerey, 2001; cit. p. 3)

"la Competenza è la Capacità di far fronte ad un compito o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive e a utilizzare le risorse esterne disponibili in modo coerente e fecondo" (Pellerey, 2004):

La scuola delle competenze chiama quindi in causa un nuovo modello di insegnamento/apprendimento ad una trasformazione della scuola in un "laboratorio di vita democratica", per innalzare i livelli motivazionali degli studenti, la qualità degli appren-

dimenti. La centratura si sposta dalla trasmissione passiva e unidirezionale dei contenuti disciplinari alla progettazione di didattiche per problemi, progetti, attività laboratoriali, spingendo lo studente ad adoperare gli elementi fondanti propri di una disciplina, di mobilitare le proprie capacità/abilità e tratti comportamentali. Una didattica per competenze chiede agli studenti di risolvere problemi in autonomia, di agire con senso di responsabilità, anche in contesti di cooperazione tra pari. Il focus è spostato dall'insegnante che sa, agli studenti che apprendono singolarmente e in gruppo, il processo didattico diventa centrale e deve connotarsi sugli elementi che facilitano gli apprendimenti (*operative learning*, operazionalità, metodi attivi, *problem solving*) per favorire un apprendimento non solo dei contenuti disciplinari, ma degli aspetti fondanti della disciplina.

4. Alcune considerazioni

La trasformazione del sistema di istruzione rimanda necessariamente ad alcune scelte pedagogiche. Modificare il modo di “fare scuola”, proporre uno sviluppo delle competenze, di intelligenze multiple di saper riflettere sui nuclei fondanti delle discipline significa impostare un curriculum trasversale, disciplinare e nello stesso tempo verticale. Per fare questo è sostanziale che i docenti dialoghino tra di loro e provino a costruire insieme il percorso formativo dell'alunno dalla scuola primaria fino al termine dell'obbligo di istruzione. Ma la scuola può attuare tale trasformazione solo attraverso specifiche *policy* educative, per contrastare i processi di riproduzione sociale e prospettare l'equità come giustizia distributiva. Di fatto, il traguardo verso un'educazione democratica va ancora a scontrarsi contro un sistema che non riesce a spezzare il legame tra fattori socio-economici, a partire dalle condizioni della famiglia e dell'ambiente di vita dello studente, e la dispersione scolastica. Al peggiorare della condizione familiare, calano gli apprendimenti in tutte le materie (INVALSI, Openpolis¹³). Il concetto di “dispersione scolastica implicita” (Ricci, 2019) sta proprio ad indicare un mancato raggiungimento di un livello di competenze adeguato, pur avendo conseguito un diploma. Con la pandemia il dato di coloro che hanno raggiunto un livello di competenze decisamente inadeguato è aumentato ancora: nel 2021, in Italia il 9,5% degli studenti ha concluso la scuola secondaria di secondo grado con competenze di base inadeguate, 2,5% punti in più rispetto al 2019 (INVALSI, 2021). Per tali ragioni, ogni misura e azione di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica deve necessariamente partire dall'acquisizione delle competenze. E la strada per il raggiungimento di questo obiettivo è oggi segnata dalla scuola delle competenze, per un sistema educativo più equo e giusto. Ma non si apprende solo a scuola. Se il passaggio dalla didattica tradizionale alla didattica delle competenze traccia una giusta via verso il traguardo di un'educazione democratica, occorre trovare una valida sinergia tra questi fattori interni alla scuola, di innovazione didattica, e i fattori esterni, propri della società, che incidono negativamente sull'acquisizione delle competenze. Per questo, da una parte è necessario promuovere azioni in un'ottica di pedagogia sociale (alleanze educative e patti di comunità, co-progettazione con gli enti del Terzo settore e del privato sociale, raccordo tra i diversi ordini scolastici per l'orientamento alla scelta,

¹³ Openpolis, Il legame tra competenze degli studenti e abbandono scolastico, in: (<https://www.openpolis.it/il-legame-tra-competenze-degli-studenti-e-abbandono-scolastico/>).

dialogo con il mondo del lavoro, ecc.), dall'altra è necessario un forte intervento politico che sappia agganciare tali azioni a processi di riforme strutturali.

Quali possibili strade, da discutere:

- Prevedere un sistema di borse di studio o vantaggi per meno abbienti o in condizioni sociali di partenza inferiori, o al merito (articolo come previsto dalla Costituzione)
- Puntare a intervenire maggiormente sulle aree e situazioni di sofferenze (*vedi indagini IEA e Invalsi per aree territoriali*). Analizzare gli indicatori di variabilità (dispersione) piuttosto che quelli di posizione (medie).
- Realizzare la Programmazione Erasmus+: programma per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport 2021-2027
- Realizzare la Programmazione prevista nel PNRR sulla rigenerazione degli edifici scolastici
- Riqualificare la formazione degli insegnanti e garantire la loro organizzazione collegiale premiando le scuole che sperimentano, che intervengono coerentemente con i RAV e la progettualità condivisa e partecipata (vedi partecipazione sociale e scolastica patti educativi di comunità)

Abbandonando l'idealistica e utopistica funzione meritocratica, che richiederebbe parità di opportunità sulla linea di partenza, e, come ampiamente evidenziato dalle ricerche nazionali e internazionali (cfr OCSE PIAC), riverbera le disuguaglianze e le differenze innate, bisogna sviluppare le caratteristiche di inclusività, nella scuola e nella società, evitando graduatorie, e costruendo percorsi di intervento mirati e di sviluppo per tutti.

Bibliografia

- Barbagli, M. (a cura di). *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, Il Mulino, 1972.
- Barbagli M., *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1974.
- Barbagli M., *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino, 1978
- Benvenuto G., *La Scuola Diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Roma, Anicia, 2011.
- Benvenuto G., Guglielmi P., *La scuola delle competenze come obiettivo di equità*, in *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma, Anicia, 2011, pp. 333-353.
- Besozzi E., *Elementi di sociologia dell'educazione*. Firenze, NIS, Nuova Italia Scientifica, 1993
- Benadusi L., *Equity and Education*, in Hutmacher H., Cochrane D., Bottani, N. *In pursuit of equity in education*. Boston/London, Kluwer Academic Press, 2001
- Benadusi L., *Dall'eguaglianza all'equità*, in Bottani N., Benadusi L. *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Milano, Erickson. 2006.
- Benadusi L., Bottani N. (a cura di), *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Milano, Erickson., 2006
- Benadusi L., Giancola O., Viteritti A., *Scuole in azione tra equità e qualità. Pratiche di ricerca in Sociologia dell'Educazione*, Milano, Guerini e Associati, 2008

- Benadusi L., Giancola O., *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, Milano, Franco Angeli, 2020.
- Del Rey A., *La Tyrannie de l'évaluation*. Paris: Éditions La Découverte, 2013. Tr. It. *La tirannia della valutazione*, Milano, Elèuthera, 2018.
- GERESE, *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*, Service de pédagogie théorique et expérimentale, Université de Liège, 2005.
- Ghione V., *La dispersione scolastica. Le parole chiave*, Roma, Carocci, 2005.
- Giancola O., *Indicatori dell'equità dell'istruzione in Italia*, in Benadusi L., Bottani N. (a cura di), *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Milano, Erickson, 2006.
- Giancola O., *Performance e diseguaglianze nei sistemi educativi europei*. Napoli, ScriptaWeb, 2009.
- Hutmacher H., Cochrane D., Bottani N., *In pursuit of equity in education*. Boston/London, Kluwer Academic Press, 2001.
- INVALSI, *Rilevazioni degli apprendimenti A.S. 2020-21, 2021* https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/14_07_2021/Sintesi_Primi_Risultati_Prove_INVALSI_2021.pdf
- Livraghi R., *Capitale umano ed etica delle capacità: due paradigmi di analisi economica a confronto*, in Benvenuto G. *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Roma, Anicia, 2011, pp. 211-232.
- Malusà G., *Equità nei sistemi e Equità nei sistemi e nei sistemi e nelle politiche educative: politiche educative: politiche educative: una difficile difficile scelta di scelta di giustizia sociale*. "Encyclopaideia", XXI (47), 2017, 86-123.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Testo Pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale del 5 febbraio 2013, Serie Generale, n. 30.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.
- Nussbaum M., *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. New York: Cambridge University Press, 2000. Trad. it. *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Bologna, Il Mulino, 2011.
- Nussbaum M., *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna, Il Mulino, 2012.
- Nussbaum M., *Creating Capabilities. The Human Development Approach*, Cambridge (Mass.)-London. The Belknap Press of Harvard University Press, 2011. Trad. it. *Creare Capacità*, Bologna, Il Mulino, 2012.
- Pellerey M., *La formazione dei formatori e la qualità dell'educazione. Processi formativi per competenze e dimensione spirituale della formazione*, "Orientamenti Pedagogici". vol 48, n. 286, 2001, pp. 781-792.
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.
- Rawls J., *Una teoria della giustizia*. Trad. it (ed. or. 1971), Milano, Feltrinelli, 1989.
- Ricci R. *La dispersione scolastica implicita. INVALSIopen*, 2019, n.1. https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf
- Sandel M.J., *The Tyranny of merit. What's Become of the Common Good?* 2020, Tr. It. *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Milano,

- Feltrinelli, 2021
- Santagati M. *Indicators of School Leaving. An International Frame*. "Scuola Democratica", 2, 2015, 395-410.
- Sen A., *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland, 1985
- Sen A., *Inequality Re-examined*. Oxford: Clarendon Press, 1992.
- Sen A. *Inequality Reexamined*. New York Oxford New York: Russell Sage Foundation Clarendon Press Oxford University Press, 1992; Trad. it. *La disuguaglianza. Un riesame critico*, Bologna, il Mulino, 1994.
- Sen A. *The Idea of Justice*. London, Penguin, 2009. Trad. it. *L'idea di giustizia*, Milano, Arnoldo Mondadori, 2010.
- Associazione TreeLLLe, *Il futuro della scuola in Francia. Rapporto della Commissione Thélot sul "Débat national"*, Atti del seminario internazionale di TreeLLLe. Seminario n. 3. Dicembre 2004, http://www.treelle.org/files/lll/seminario03_0.pdf
- UNESCO, *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. Parigi, UNESCO, 2015.
- Young M., *The Rise of the Meritocracy 1980-2033: An Essay on Education and Equality*. Thames and Hudson Eds, 1958; 1° edizione Italiana (1962), *L'avvento della Meritocrazia*. Roma/Ivrea: Edizioni di Comunità, 2014.