

EDITORIALE

Il fascino discreto del merito. Opportunità e rischi

In autunno, l'insediamento del nuovo Governo ha presentato alla scuola italiana la novità del cambio di nome del Ministero competente: Ministero dell'Istruzione e del Merito. Il cambio di denominazione del Ministero non è un atto né occasionale né tanto meno neutrale, ma segnala la volontà di affermare una visione politico-amministrativa del sistema scolastico che valorizzi il criterio del merito per superare le inefficienze e riguadagnare un riconoscimento sociale del ruolo e dell'autorità della scuola.

Le parole 'creano' mondi

Interpretando la realtà, le parole ne orientano il modo di coglierla, attribuendole significati e contribuendo a darle forma. Per questo motivo è interessante ripercorrere brevemente l'evoluzione che la denominazione del Ministero ha assunto.

La denominazione *Ministero della pubblica istruzione*, nata con la formazione del Regno d'Italia nel 1861, nel 1928 venne sostituita da *Ministero dell'educazione nazionale*, ad evidenziare la natura autarchica del nascente regime fascista e la crescente volontà di rendere la scuola strumentale ad esso.

La nascita della Repubblica portò a riprendere il nome originario, dove però l'aggettivo pubblico andava risignificato dentro la nascente prospettiva costituzionale di promozione del bene comune, ma la visione amministrativa restava statalista e centralista. Mentre, a partire dagli anni '70 del secolo scorso, la visione amministrativa della scuola si modificava nella direzione dell'autonomia scolastica, la denominazione del ministero ha 'oscillato' tra la formula più neutra di *Ministero dell'Istruzione* e quella di *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*, che evidenziava la volontà di intendere la formazione come un processo continuo in dialogo con la ricerca.

Quale idea del sistema scolastico prefigura la nuova denominazione di *Ministero dell'Istruzione e del Merito*?

Certamente la nuova direzione politico-amministrativa non può disattendere la prospettiva inclusiva e di promozione della cittadinanza attiva nella quale la normativa e la realtà scolastica italiana si sono orientate negli ultimi decenni in attuazione del dettato costituzionale e delle raccomandazioni europee.

Qual direzione indica il merito?

Questa è una domanda che deve restare aperta e chiederà l'analisi critica degli atti che il nuovo Ministero andrà a concretizzare nel prossimo futuro per coglierne la valenza pedagogica e l'impatto sul sistema scolastico, in tutti i suoi aspetti.

Per ora, il pensiero del Ministro Valditara, espresso nel volume scritto con Amadori *'È l'Italia che vogliamo'* (settembre 2022), sembra orientato a tradurre il merito nei termini di una valorizzazione dei talenti individuali mediante una personalizzazione degli itinerari formativi che consenta una promozione delle potenzialità personali in una logica non selettiva, affiancando agli istituti secondari di secondo grado dell'area liceale dei percorsi tecnico-professionali ridisegnati. Le forme che queste intenzioni prenderanno, renderanno chiaro il senso che il Ministro attribuisce al merito.

Il merito è un termine ambiguo

Come era prevedibile, la novità ha suscitato un vivace dibattito che ha riportato il tema scuola all'attenzione non solo degli addetti ai lavori, trovando largo spazio anche sui quotidiani nazionali. L'idea che il concetto di merito sia un termine assoluto, il cui significato è facilmente condivisibile e altrettanto oggettivamente misurabile, è apparsa tale solo a una lettura superficiale.

Le opinioni sono state spesso polarizzate tra una critica al merito inteso come una deriva competitiva, caratterizzata da assenza di inclusione e intento selettivo, e una visione dello stesso generativo di opportunità per tutti come espressione di giustizia sociale.

Nonostante le ambiguità e le insidie che il termine merito porta con sé, è innegabile il fascino che esso esercita. La ragione sta forse nell'intravedere in esso una promessa di giustizia sociale, di veder riconosciuti i propri meriti. E chi non concorda con una simile visione che vuole ridurre i privilegi di nascita, superare i favoritismi e riconoscere le competenze effettive? Eppure, già due secoli fa, nel suo libro *Dei Meriti e delle Ricompense*, Melchiorre Gioia scriveva: «Le idee che nella mente degli uomini corrispondono alla parola merito, sono, come tutti sanno, infinitamente diverse: esse cambiano d'oggetto, di grado, di scopo, di misura, non solo tra popoli e popoli, ma anco tra classi e classi nella stessa città». In un contributo del 2000, il premio Nobel per l'economia Amartya Sen sosteneva che «L'idea di meritocrazia ha molti meriti, ma la chiarezza non è tra questi. La mancanza di chiarezza può essere riferita al fatto [...] che il concetto di merito è profondamente condizionato dalle nostre opinioni su cosa sia una buona

società»¹. Con il termine merito si attribuisce un valore ad alcune azioni rispetto ad altre poiché contribuiscono a realizzare ciò che si ritiene positivo. Per iniziare, occorre quindi interrogarsi su quale si considera sia lo scopo della scuola e, dunque, quali siano le azioni meritevoli di essere riconosciute e premiate con il successo.

Promuovere dignità e cittadinanza...

Nelle parti introduttive dei documenti ministeriali che orientano i curricula dei vari ordini scolastici si possono ritrovare indicazioni significative su quanto una buona scuola dovrebbe promuovere.

A solo titolo esemplificativo basti citare i titoli dei primi paragrafi delle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012: 'Centralità della persona', 'Per una nuova cittadinanza', 'Per un nuovo umanesimo'. Il profilo formativo dello studente a cui il lavoro scolastico dovrebbe tendere è chiaro e non lascia spazio a interpretazioni. La scelta didattica dell'orientare le discipline alla maturazione di competenze che gli consentano di esercitare in futuro un ruolo di cittadinanza attiva, e non l'acquisizione di semplici conoscenze disciplinari, richiede poi che queste dichiarazioni introduttive si concretizzino nella quotidianità scolastica con l'impegno a effettuare un cambio di paradigma didattico.

Anche lo stesso impianto della Riforma dell'autonomia scolastica pone come finalità la promozione dello sviluppo della persona umana con interventi «*adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo*» (D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 art.1 comma 2). Lo stesso concetto è ripreso e specificato nell'art. 4 comma 1: «*Le istituzioni scolastiche [...] concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo*».

Come appare evidente sarebbe riduttivo identificare l'aggettivo formativo con scolastico; potremmo invece tradurlo con il consentire a ognuno di diventare il miglior se stesso possibile, nel riconoscimento e nella valorizzazione della propria dignità di persona correlata al miglioramento delle proprie potenzialità e non al conseguimento di semplici performance. Paradossalmente ci potrebbe essere un successo scolastico (se la scuola è orientata alla pura acquisizione di nozioni) che non corrisponde a un successo formativo.

Nel centenario della sua nascita, rileggere Don Milani può aiutare a recuperare il senso della scuola nel concorrere con l'istruzione alla maturazione della dignità di ciascuno riconoscendo il valore della cultura nella sua utilità sociale di contribuzione al bene comune².

1. Sen. A., Merit and Justice. In: Arrow, K. et al. (2000), *Meritocracy and Economic Inequality*. Princeton: Princeton University Press, p. 5.

2. A partire da *Lettera ad una professoressa*, le pagine di Don Milani mantengono stimoli che interrogano ancora l'attualità. Fra i testi che commentano il pensiero di Don Milani in chiave pedagogica, segnaliamo Reggio P. (2014). *Lo schiaffo di Don Milani. Il mito educativo di Barbiana*. Il Margine: Trento (ora disponibile in Edizioni La Meridiana).

... per un apprendimento permanente trasformativo

Negli ultimi vent'anni la scuola italiana si sta confrontando attivamente con il tema delle competenze. Superata una lettura comportamentista, grazie anche alle Raccomandazioni UE del 2006 e del 2018, le competenze hanno finalizzato l'azione della scuola a promuovere un apprendimento permanente che consenta a ciascuno l'apprendimento «di valori sociali e civici essenziali quali la cittadinanza, l'uguaglianza, la tolleranza e il rispetto» (Raccomandazione 2006, punto 6), nonché «la realizzazione personale, la salute, l'occupabilità e l'inclusione sociale» (Raccomandazione 2018, punto 12). Alla scuola viene perciò richiesto di inscrivere la propria azione in questo orizzonte, in modo da consentire a ognuno di maturare competenze utili per interpretare il proprio futuro in chiave di pieno sviluppo delle proprie possibilità che gli consentano di esercitare una cittadinanza attiva. Le competenze³ riferibili a specifici campi del sapere (alfabetica funzionale, multilinguistica, matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria, digitale) portano a rileggere il senso e il valore delle discipline scolastiche non in termini autoreferenziali, ma come un ponte verso la realtà⁴. Ancora più provocanti per il fare scuola sono le competenze che dovrebbero informare la quotidianità e non hanno precisi riferimenti disciplinari: personale, sociale e capacità di imparare a imparare⁵; competenza in materia di cittadinanza, imprenditoriale⁶, competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. Recentemente, come ulteriore sviluppo della riflessione pedagogica a livello europeo stimolato dal Green Deal, o Patto Verde, presentato dalla Commissione Europea l'11 dicembre 2019, l'JRC, ha pubblicato *GreenComp. Il quadro europeo delle competenze per la sostenibilità*⁷ che riconosce gli aspetti sociali, culturali ed economici come intrinsecamente propri della sostenibilità ambientale, richiedendo così un approccio olistico alla formazione che promuova un apprendimento trasformativo della realtà in chiave di sostenibilità.

Quanto delineato, sia pur brevemente, in questi due paragrafi offre un'idea di qualità della scuola che costituisce il riferimento rispetto al quale riconoscere ciò che può essere considerato meritevole. È un'idea di qualità molto complessa, che supera certamente una visione semplicistica di merito come acquisizione di conoscenze misurabili in modo quantitativo e richiede invece la capacità di valutare quanto concorre al successo formativo di ciascuno in una prospettiva di bene comune.

3. Il riferimento è alle competenze individuate nella Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. In: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

4. La contrapposizione fra una didattica scolastica "autoreferenziale" e una didattica per competenze che introduce alla realtà mediante il contributo delle discipline è resa efficacemente da Comoglio con la metafora, rispettivamente, dell'insegnamento muro e dell'insegnamento ponte (*Insegnare e apprendere con il Portfolio*. Fabbri: Milano, 2003).

5. European Commission, Joint Research Centre (2021). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Office of the European Union. In: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>. Il documento è presentato in *RicercaAzione* vol. 13, n. 2 (dicembre 2021) in: <https://ricercaazione.iprase.tn.it/article/view/48>. Considerata la rilevanza del documento, la direzione della rivista ne ha curato la traduzione italiana e l'ha reso disponibile nel sito come primo numero della collana "Risorse".

6. European Commission, Joint Research Centre (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*, Publications Office of the European Union. In: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101581>. Nel 2018 è stata pubblicata anche una guida: *EntreComp into Action - Get inspired, make it happen: A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework*. In: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC109128>. Rispetto a questo framework, va richiamata l'attenzione pedagogica all'utilizzo del termine imprenditorialità invece che imprenditorialità.

7. European Commission, Joint Research Centre (2022). *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. Publications Office of the European Union. Doi: <https://data.europa.eu/doi/10.2760/172626>.

Valutare il merito

Infatti, è cosa relativamente semplice valutare il successo scolastico se lo si intende come misurazione di prestazioni conoscitive. In questo caso il merito corrisponde a una competizione che vede qualcuno vincere e altri perdere, quasi una gara che considera l'ordine di arrivo senza preoccuparsi del punto di partenza dei concorrenti.

Le criticità sono evidenti.

In primo luogo, è una 'gara' *scorretta*, perché va detto che non c'è giustizia senza equità⁸: già lo richiamava don Milani come non ci sia peggior ingiustizia che trattare da uguale chi uguale non è. Inoltre, va considerato il risvolto psicologico per chi primeggia di 'sentirsi' superiore, attribuendo così il proprio successo scolastico alle proprie capacità, e per chi non riesce sviluppando invece quel senso di impotenza appresa che genera disinvestimento e demotivazione, avviando un circolo vizioso⁹ che rinforza la percezione del soggetto, e anche di chi lo valuta, di meritarsi l'insuccesso. In assenza di interventi educativi che siano effettivamente in grado di produrre effetti decondizionanti rispetto alle condizioni di partenza, come sostiene Domenici in un suo articolato editoriale: «*Ogni intervento meritocratico, come la ricerca scientifica e le meta-analisi dei risultati di numerose indagini in campo educativo hanno mostrato, potenzia anziché attenuare le differenze di apprendimento interindividuali, facendo attribuire il merito al singolo soggetto e non alla sua provenienza socioculturale determinata dal gioco del caso*»¹⁰. Perseguendo un ideale di giustizia sociale, senza una reale attenzione a favorire l'equità di opportunità formative, si ottiene invece l'effetto perverso di trasformare le diversità in disuguaglianze, per giunta legittimandole eticamente.

In secondo luogo, è una 'gara' *sbagliata*, perché questo modo di intendere il merito fa emergere una concezione stessa della scuola che non risulta in sintonia con quanto richiamato nei paragrafi precedenti. Essi, infatti, evidenziano come dai documenti nazionali ed europei venga attribuita alla scuola la finalità di promuovere il successo formativo di ciascuno studente perché ognuno possa sviluppare un apprendimento permanente che gli permetta di assumere un ruolo attivo nella società adeguato alle sue competenze. Promuovere il successo formativo di ciascuno esclude caratterizzare qualcuno come vincitore e qualcun altro come perdente. Per questo parlare di merito richiede attenzione perché, non trattandosi di una nozione assoluta, ma relativa all'idea di qualità del contesto in cui si applica, afferma contestualmente come valida un'idea di scuola decisamente superata dal dibattito pedagogico e dalla pratica educativa, almeno degli ultimi quarant'anni.

In terzo luogo, la stessa idea di valutazione applicata a questa 'gara' è *distorta*. Si tratta infatti di una valutazione *dell'apprendimento* e non *per* l'apprendimento. Il problema è domandarsi a cosa serve la valutazione. Anche la valutazione è un oggetto complesso, rispetto

8. Lucisano P., Problemi di merito, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XV, n. 29/2022. In: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/6090/5153>.

9. Girelli C. (2006). *Costruire il gruppo. La promozione della dimensione socio-affettiva dell'esperienza scolastica*. La Scuola: Brescia, pp. 13-14.

10. Domenici G., Insidie e illusioni della "meritocrazia perfetta", *EPCS Journal*, 26/2022, p. 13. Doi: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2022-026-edit>.

al quale, infatti, la prospettiva cambia se lo scopo è il controllo dell'apprendimento oppure il suo sviluppo¹¹, il suo essere funzionale al successo formativo. Nel primo caso siamo in una visione rendicontativa, nel secondo prevale invece un'attenzione educativa che non considera la valutazione un momento estraneo al processo di insegnamento-apprendimento, ma parte importante di esso, tanto da ritenerlo un essenziale momento di apprendimento¹². La recente normativa sulla valutazione nella scuola primaria recepisce coraggiosamente questa evoluzione del dibattito scientifico internazionale sulla valutazione¹³ e le esperienze di sperimentazione di scuola senza voto anche negli istituti secondari di secondo grado ne dimostrano la fattibilità e la fecondità pure in altri ordini scolastici¹⁴.

Il merito e la Costituzione

Nel dibattito di questi mesi si è evidenziata anche la radice costituzionale di questa attenzione al merito.

Nell'art. 34, infatti, la nostra Costituzione riconosce che *«I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi»*. Si tratta di una valorizzazione che richiama un senso di giustizia sociale verso i singoli, ma anche di opportunità, per la società, che questo riconoscimento può portare in termini di miglioramento sociale. La rilevanza assegnata al merito dalla Costituzione non legittima però un sistema meritocratico poiché va armonizzata con il rispetto degli altri principi costituzionali, primi fra tutti quelli di pari dignità, di uguaglianza e non discriminazione sanciti dall'art. 3 dove viene impegnata la Repubblica a *«rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese»*. È un'indicazione impegnativa che riconosce come, declinando questo principio nell'ambito formativo, non sia sufficiente garantire l'accesso al diritto all'istruzione, ma vada promossa l'equità perché tutti ne possano fruire efficacemente secondo le proprie capacità. Infatti, *«Se è vero che quello della scuola dell'obbligo è un percorso garantito a tutti, è anche vero che il sistema scolastico, così com'è organizzato, crea una selezione fin dai primi mesi del primo anno di scuola primaria, e se vogliamo andare oltre anche dalla possibilità di vivere dai nove mesi fino ai 6 anni (asilo nido e scuola materna per usare le vecchie definizioni) in ambienti stimolanti in cui poter sviluppare competenze relazionali, affettive e sociali che li renderanno bambini più*

11. Castoldi M. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*. Mondadori: Milano. Particolarmente interessante sull'idea di valutazione è la traduzione di un recente contributo di Hadji C. (2023). *Una valutazione dal volto umano. Oltre i limiti della società della performance*, Scholè-Morcelliana: Brescia.

12. Girelli C. (2022). *Valutare nella scuola primaria. Dal voto al giudizio descrittivo*. Carocci: Roma.

13. Ministero dell'Istruzione, Ordinanza Ministeriale del 4 dicembre 2020: *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria e Linee guida. La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*. A commento autorevole del testo si veda: Nigris E. e Agrusti G. (a cura di) (2021). *Valutare per apprendere*. Pearson: Torino; Agrusti G., *Approcci criteriali alla valutazione nella scuola primaria*, in *RicercaAzione*, vol. 13, n. 1, pp. 25-38. <https://ricercaazione.iprase.tn.it/article/view/50/50>.

14. Benvenuto G. et al., *La ricerca-azione diventa ricerca-formazione. Genesi e vita del progetto "La Scuola delle Relazioni e delle Responsabilità"*, in questo numero di *RicercaAzione*.

sicuri, più sereni, più fiduciosi e disponibili all'apprendimento. Il nostro ordinamento garantisce sì a tutti l'accesso all'istruzione, ma al suo interno, fin dal primo giorno, si pratica una dura, e forse inconsapevole, ma non per questo scevra da responsabilità, selezione tra chi accumula lacune e chi può permettersi di colmarle»¹⁵.

Si tratta invece di rendere possibile il pieno sviluppo della persona umana (nel Regolamento dell'autonomia scolastica si parla di successo formativo) e l'effettiva partecipazione alla vita politica, economica e sociale del Paese (nelle Raccomandazioni europee e nei documenti ministeriali si parla di promuovere le competenze per esercitare una cittadinanza attiva).

Rendere concreti questi principi costituzionali richiede una visione politico-amministrativa della scuola che sappia favorire la promozione dei talenti di ciascuno, pochi o tanti che siano, evitando i tranelli della meritocrazia¹⁶, ma anche una pratica didattica quotidiana che riconosca e valorizzi le singolarità promuovendo per ognuno il successo formativo¹⁷.

Il tradimento della scuola: l'ascensore si è rotto

La scuola ha il compito e la possibilità di offrire l'occasione di promuovere il pieno sviluppo delle potenzialità dei propri studenti. Attraverso di essa ognuno può scrivere una storia diversa rispetto a quella dalla quale proviene: è il riconoscimento del diritto allo studio, «*alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni*» (D.P.R 8 marzo 199, n. 275 art.1 comma 2). Comunemente, per raffigurare questo compito, si è utilizzata la metafora della scuola come ascensore sociale. Questo 'ascensore' è funzionante?

L'analisi dei dati del sistema scolastico dicono che l'ascensore è bloccato. Fuor di metafora, garantire il diritto all'istruzione, il solo consentire la libertà di accesso al percorso scolastico, è necessario ma non è sufficiente se non viene garantita l'equità, l'uguaglianza di opportunità formative.

«*Tra le nazioni OCSE, l'Italia è quella con il più basso livello di mobilità sociale - afferma Liuzzo, presidente della Fondazione Guido Carli riportando i dati del Global Social Mobility, report del World Economic Forum, dove si evidenzia che - in media nel 42% dei casi i figli di chi non ha il diploma non si diplomano a loro volta: la quota in Francia si attesta al 37%, in Germania al 32%, nel nostro Paese raggiunge la percentuale record del 64 per cento. In parole semplici, chi proviene da famiglie più svantaggiate ha molte più probabilità di restare indietro sul fronte dell'istruzione, come se fosse un gap ereditario. Con buona pace del merito*»¹⁸.

La povertà educativa è fortemente associata alla povertà economica che, secondo i dati

15. Scalfi L., E se con il termine 'merito' ci riferissimo alla scuola e non agli alunni?, *Il Sole 24 ore*, 24/11/2022.

16. Becchetti, riflettendo sulla meritocrazia in ambito economico, ha ricordato come «La storia dei paradossi della meritocrazia ci insegna che il talento non si merita, ma è importante che sia stimolato a produrre risultati i cui benefici possono essere diffusi a tutti i cittadini. E che uno dei meriti più interessanti sta proprio nella capacità di coinvolgere e rendere generative le vite di coloro che, per motivi vari e diversi, si trovano a partire da situazioni di svantaggio e desiderano un'opportunità di riscatto» (Il paradosso meritocratico, *Avvenire*, 5/12/2019).

17. Le pratiche didattiche non sono indifferenti. Si potrebbe valutarle in base al loro potenziale inclusivo, inteso come la capacità di offrire opportunità di miglioramento a ciascuno secondo le proprie caratteristiche e possibilità. Stimolanti in questo senso risultano le riflessioni contenute in Tomlinson C.A. (2023). *La differenziazione in classe per rispondere ai bisogni di tutti gli alunni*. Scholè-Morcelliana: Brescia.

18. Liuzzo R., Merito, il fallimento "non detto" e il valore dei processi dinamici, *Il Sole 24 ore*, 11/11/2022, p. 16.

più recenti dell'ISTAT¹⁹, vede aumentare l'incidenza della povertà assoluta tra i minori, passata dal 13,55% del 2020 al 14,2% del 2021 (pari a 1 milione 382mila bambini). La relazione fra povertà economica ed educativa viene evidenziata anche nella recente ricerca di SAVE THE CHILDREN: «Sono infatti i minori che provengono da famiglie svantaggiate dal punto di vista socioeconomico ad aver registrato negli ultimi anni livelli di apprendimento più bassi; e sono anche coloro maggiormente a rischio di dispersione scolastica. La scuola dovrebbe rappresentare un argine alla crescita delle disuguaglianze, garantendo a tutti i minori le opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni. Purtroppo però, la scuola italiana sconta carenze storiche, che la costringono ad affrontare la sfida della povertà educativa con mezzi molto limitati»²⁰.

È un quadro che viene confermato anche a livello internazionale, ad esempio, la Proposta di Raccomandazione del Consiglio sui percorsi per il successo scolastico riconosce che «I dati confermano che il contesto socioeconomico di provenienza è il migliore indicatore di previsione dei risultati scolastici. I discendenti provenienti da contesti svantaggiati sono sovrarappresentati tra coloro che abbandonano l'istruzione e la formazione senza conseguire un titolo di istruzione secondaria superiore nella maggior parte dei paesi dell'UE. [...] La letteratura accademica conferma che gli alunni provenienti da contesti socioeconomici sfavorevoli tendono a incontrare più difficoltà a sviluppare competenze accademiche e linguistiche. Presentano con maggiore frequenza problemi comportamentali correlati all'apprendimento e livelli più bassi di motivazione all'apprendimento e abbandonano più precocemente l'istruzione e la formazione, con qualifiche inferiori e con competenze insufficienti per la piena partecipazione alla società»²¹.

L'incidenza dell'origine dei fattori socio-familiare degli studenti sulla possibilità effettiva di fruire efficacemente delle opportunità del sistema scolastico è stata studiata anche nell'ambito italiano da Benadusi e Giancola che hanno parlato di 'meritocrazia spuria', proprio per l'incapacità del sistema scolastico di garantire equità nella condizione di avvio del percorso scolastico²².

In assenza di adeguati interventi mirati a promuovere equità di opportunità, accedere con condizioni sfavorevoli al sistema scolastico genera quello che Nussbaum chiama uno 'svantaggio corrosivo'²³. Esso condiziona le altre sfere esistenziali e minaccia il futuro del percorso di studi minando la possibilità stessa di sviluppare nei soggetti quelle capacità che consentono loro di far fruttare il diritto all'istruzione. La sovrarappresentazione di minori non italo-foni nei percorsi scolastici professionali e la loro quasi assenza nei percorsi liceali è una chiara attestazione dell'effetto dello svantaggio corrosivo.

19. ISTAT, *Le statistiche dell'ISTAT sulla povertà. Anno 2021*, pubbl. 15 giugno 2022. Vedi: https://www.istat.it/it/files//2022/06/Report_Povert%C3%A0_2021_14-06.pdf.

20. SAVE THE CHILDREN, *Alla ricerca del tempo perduto*, p. 3, pubbl. 7/9/2022. In: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/alla-ricerca-del-tempo-perduto.pdf>.

21. EU, *Proposta di Raccomandazione del Consiglio sui percorsi per il successo scolastico*, pubbl. il 30/6/2022, p. 18. Vedi: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:3605c49b-f881-11ec-b94a-01aa75ed71a1.0007.02/DOC_1&format=PDF.

22. Benadusi L. & Giancola O. (2022 nuova ed.). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Franco Angeli: Milano.

23. Nussbaum M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Il Mulino: Bologna.

La preoccupazione per i livelli di dispersione scolastica e l'abbandono degli studi senza raggiungere i livelli superiori di istruzione è amplificata nel suo impatto negativo dal fenomeno della dispersione implicita: si tratta di studenti che, pur avendo conseguito un titolo di studio di scuola secondaria di secondo grado, non raggiungono i traguardi di competenza che possono assicurare loro un adeguato inserimento sociale, ponendoli a rischio di incrementare le file dei NEET²⁴. Nelle ultime indagini dell'INVALSI, la dispersione implicita è passata dal 7,5% registrato nel 2019 ad un 9,8% del 2021 (accusando pesantemente l'effetto pandemia) attestandosi al 9,7% nel 2022²⁵. In un suo intervento su questa rivista²⁶, Ricci, presidente dell'INVALSI, ha evidenziato tutta la problematicità di questo fenomeno che richiede interventi sia di sistema sia di una diversa qualità della didattica.

I talenti non sono meritati, ma donati

Nel paragrafo precedente abbiamo evidenziato come il merito, identificato con il raggiungimento del successo scolastico, sia in buona parte condizionato dalle caratteristiche socio-economiche di partenza. Certamente però il merito è la risultante di una serie di fattori che vale la pena di considerare: i talenti personali, la motivazione e l'impegno personale, le condizioni relazionali e ambientali in cui si concretizza.

Partiamo dal considerare i talenti.

I talenti che si possiedono non sono un merito personale: sono un 'dono', qualcosa che non dipende dal soggetto. Essi costituiscono la diversità che caratterizza la realtà umana e richiede il riconoscimento della loro uguale dignità perché non si trasformino in disuguaglianza. Partendo dal riconoscimento della dignità di ciascuna persona, indipendentemente dai talenti che possiede, il problema allora è come valorizzarli nella loro diversità perché ognuno sviluppi le proprie capacità e trovi la propria caratterizzazione per contribuire al ben-vivere collettivo. Invece, leggere in una prospettiva meritocratica i talenti significa premiarne con il successo alcuni e segnare con il fallimento altri, trattando i talenti secondo una logica posizionale tipica delle competizioni che richiedono necessariamente dei perdenti perché ci sia un vincitore²⁷. La prospettiva inclusiva propria della scuola crea le condizioni perché siano stimolati i talenti nelle loro diversità²⁸, al contrario di una scuola selettiva che ne riconosce come meritevoli solo alcuni

24. Al riguardo nel 56° rapporto Censis sulla situazione sociale del paese si richiama che "Una fragilità tutta italiana è poi rappresentata dai Neet, i giovani che non studiano e non lavorano, di cui il nostro Paese detiene il primato in Europa: il 23,1% di 15-29enni a fronte di una media Ue del 13,1%. Nelle regioni del Mezzogiorno l'incidenza sale al 32,2%. Si tratta, in definitiva, di un esercito inerte di risorse giovanili bisognoso di essere riattivato" (pubbl. 2/12/2022, p. 11). In: <https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Sintesi%20Fenomenologico%202022.pdf>.

25. Vedi <https://www.invalsiopen.it/dispersione-implicita-prove-invalsi-2022/>.

26. Ricci R., Gli apprendimenti ai tempi della pandemia, *RicercaAzione*, vol.13, n. 2 (dicembre 2021), pp. 29-55. DOI: <https://doi.org/10.32076/RA13207>.

27. Tra i contributi sul tema della meritocrazia in ambito sociale ed economico si segnala: Sandel M.J. (2021). *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e perdenti*. Feltrinelli: Milano. Sandel è il grande critico del 'sogno americano' del 'farsi da sé', poiché evidenzia come il successo personale non coincida con il merito (talento e impegno), ma sia frutto di diversi altri fattori sociali indipendenti dal singolo. Egli evidenzia come una società diseguale abbia costruito attorno al merito un'ideologia, la meritocrazia, che giustifica moralmente chi riesce e condanna, umiliando chi non ce la fa, sgettolando così il senso di bene comune e di solidarietà, elementi essenziali per una società inclusiva e democratica.

28. Lascioli A. (2014). *Verso l'inclusive education*. Edizioni del Rosone: Foggia.

e penalizza chi non li possiede. Questa posizione viene spesso criticata come appiattente e livellante, ma i dati internazionali restituiscono un'altra realtà: «*in generale i Paesi con percentuali basse di discenti con risultati insufficienti tendono ad avere anche percentuali elevate di discenti con risultati ottimi, il che suggerisce che eccellenza ed equità dei sistemi di istruzione scolastica possono andare di pari passo*»²⁹.

Dopo aver considerato la lettura 'esterna' dei talenti, è opportuno ragionare sulla loro radice soggettiva: se ognuno si ritrova con dei talenti, è indubitabile che egli li debba riconoscere e coltivare per metterli a frutto, senza queste azioni essi resterebbero infruttuosi³⁰. Certamente questa è un'azione che dipende dalla responsabilità e dall'impegno individuale, che si sviluppa però in un contesto che può facilitare od ostacolare. Anche da questa prospettiva la 'riuscita personale' non è un merito individuale, ma il frutto di relazioni supportive e incoraggianti³¹. Liuzzo, nel ricordare come ogni anno la Fondazione che presiede premi le personalità che si sono distinte per il loro impegno sociale e imprenditoriale, si dichiara colpita dall'osservare «*come dietro ognuno dei premiati ci sia qualcuno, spesso più di qualcuno, che ha avuto il coraggio di credere in lui e di investire su di lui. Non siamo monadi*»³². La possibilità stessa di impegnarsi a sviluppare i propri talenti richiede un ambiente di apprendimento³³ dove prevalga un clima relazionale favorevole al proprio miglioramento: sono contesti collaborativi dove fiducia e promozione del senso di autoefficacia stimolano in ciascuno motivazione intrinseca e protagonismo solidale. È una distorsione che la competizione a primeggiare sugli altri sviluppi i talenti individuali, in realtà inaridisce l'humus relazionale nel quale si alimentano. E quando non si riscontra negli studenti motivazione intrinseca e attivazione personale per impegnarsi a sviluppare i propri talenti, è per lo meno opportuno considerare in primo luogo la qualità relazionale del contesto, poiché si cresce attraverso esperienze di successo che creano circoli virtuosi a partire dal riconoscimento positivo del valore e della dignità di ciascuno, indipendentemente dal punto di partenza e dall'esito del proprio lavoro³⁴. Quando questo non accade, per esasperata competizione o per identificazione del valore della persona con la propria produttività, si innestano i circoli viziosi dell'insuccesso che contribuiscono a formare nello studente quel senso di impotenza appresa che porta a disinvestire, a sotterrare, si potrebbe dire, il proprio talento, e a legittimare nell'insegnante la 'colpevolizzazione' dello studente, attribuendogli interamente la responsabilità del suo agire.

29. EU, *Proposta di Raccomandazione del Consiglio sui percorsi per il successo scolastico*, pubbl. il 30/6/2022, p. 6.

30. La parabola evangelica dei talenti potrebbe offrire utili spunti di riflessione rispetto alla visione selettiva o inclusiva dell'azione della scuola: le monete non sono distribuite dal Padrone in modo uguale tra i servi e al suo ritorno il riconoscimento della loro azione non dipende dalla quantità di monete restituite, ma dalla responsabilità e dall'impegno nell'averle fatte fruttare o meno.

31. Franta H., Colasanti A.R. (1991). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Firenze: La Nuova Italia.

32. Liuzzo R., op. cit.

33. Per un approfondimento: Castoldi M. (2020). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Carocci: Roma.

34. Girelli C. (2006). *Costruire il gruppo. La promozione della dimensione socio-affettiva nella scuola*. Brescia: La Scuola, pp. 123-124.

Il merito tra individualismo e inclusione

Proprio la considerazione del contesto relazionale come fattore positivo per sostenere il merito individuale fa emergere un problema di fondo: l'ambiguità del merito è anche un problema di prospettive da cui lo si guarda. A fronteggiarsi sono due diverse idee di scuola, una individualistica e meritocratica e un'altra invece caratterizzata da una funzione solidaristica e inclusiva³⁵. Mentre nel primo modello di scuola «*il merito è legato alle performance individuali, misurate e classificate - con voti numerici e test quantitativi - a prescindere dalle condizioni nelle quali esse vengono realizzate (provenienza sociale dello studente, ambiente scolastico, qualità degli insegnanti); nel modello inclusivo vengono considerate anche le altre variabili e l'oggetto della valutazione - di processo più che di prodotto - non è tanto la performance finale individuale ma quella complessiva della classe in un'ottica cooperativa e non competitiva*»³⁶.

Si tratta di due diversi modelli valoriali che, indipendentemente dai testi normativi che definiscono la funzione pubblica della scuola, orientano le decisioni dei politici, le percezioni e le pratiche di insegnanti e genitori. Le norme sono necessarie, ma non sono sufficienti; occorre co-costruire una cultura comune, intesa come visione condivisa, sia pur partendo da prospettive differenti, nei singoli luoghi dove il fare scuola si realizza.

Al riguardo può risultare utile considerare il rapporto fra apprendimento e relazioni sociali che si può sperimentare nelle pratiche didattiche. Solamente una visione dell'apprendimento come pura attività ricettiva e mnemonica è compatibile con un'assenza di influenza del contesto relazionale, ma per realizzare una didattica per competenze questa visione è assolutamente inadeguata. Un apprendimento significativo richiede una rielaborazione da parte del soggetto per cui, secondo la prospettiva socio-costruttivista, le relazioni che s'instaurano non sono indifferenti, anzi lo caratterizzano fortemente³⁷ consentendo di supportare processi di pensiero superiori maggiormente coerenti con una didattica per competenze, come la tassonomia di Anderson e Krathwohl evidenzia³⁸.

Un ulteriore contributo a questa costruzione condivisa può venire dal dibattito che in questi ultimi anni³⁹ si sta sviluppando sul tema della sostenibilità. L'emergenza climatica ha posto il problema in termini sempre più pressanti e si sta sviluppando la consapevolezza che il concetto di sostenibilità non è limitato al solo ambito ambientale, ma evidenzia come la vita e lo sviluppo di ogni persona dipenda da un'interdipendenza positiva non solo con tutti gli elementi

35. Pastori G., Zecca L., Zuccoli F. (a cura di) (2022). *La scuola come bene di tutti, la scuola per il bene di tutti. Quale scuola vogliamo?* Franco Angeli: Milano. Testo open access. Sergiovanni, T.J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.

36. Voce Merito da Tuttoscuola, *Il 2022 della scuola, dalla A alla Z*, newsletter, pubbl. 31/12/2022.

37. Pontecorvo C., Ajello A.M., Zuccheromaglio C. (1991). *Discutendo s'impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. La Nuova Italia Scientifica (poi Carocci): Roma.

38. Per un approfondimento della tassonomia di Anderson e Krathwohl in rapporto alla didattica per competenze si veda: Trincherò R. (2018). *Costruire e certificare competenze con il curriculum verticale nel primo ciclo*. Rizzoli: Milano.

39. I cambiamenti climatici costituiscono una minaccia per il pianeta e per gli esseri viventi che lo abitano. L'Unione Europea è stato uno dei primi attori a livello internazionale ad elaborare un piano sistematico per cercare di affrontare la sfida in atto, rinnovando così il suo ruolo di guida nella lotta globale contro i cambiamenti climatici. Il Green Deal, o Patto Verde, è stato presentato dalla Commissione Europea l'11 dicembre 2019 e riassume quella che è la nuova strategia di crescita europea verso una transizione ecologica con l'obiettivo generale di raggiungere la neutralità climatica in Europa entro il 2050: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:b828d165-1c22-11ea-8c1f-01aa75ed71a1.0006.02/DOC_1&format=PDF.

ambientali, ma soprattutto con le altre persone. Nel documento GreenComp⁴⁰, l’JRC ha proposto un *Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità* per promuovere nei diversi contesti educativi un approccio alla realtà sostenibile non solo sul piano ambientale, ma anche economico e sociale. La pandemia da COVID-19 che abbiamo recentemente vissuto lo dimostra: non si può pensare a sé o a un qualsiasi ambito della realtà se non in termini sistemici⁴¹. Siamo esseri relazionali.

Quale scuola si meritano i nostri studenti?

Nel dibattito sul cambio di nome del Ministero, si è dato per scontato che quando si parla di merito ci si rivolga agli studenti. Nelle argomentazioni sviluppate in questo editoriale, appare evidente come la possibilità di sviluppare i propri talenti non dipenda dal solo impegno e responsabilità individuale, ma sia in larga parte attribuibile ai contesti familiari e sociali in cui si cresce, nonché ai contesti scolastici di cui si fa esperienza.

Per questo potrebbe essere interessante parlare del merito cambiando prospettiva: «se parliamo di Ministero dell’istruzione e del merito - come suggerisce Scalfi - non sarebbe importante declinare la parola merito anche rispetto a chi la scuola la fa (i docenti), la dirige o ne ha la responsabilità di organizzazione e di indirizzo (direttori e dirigenti del Ministero nelle sue articolazioni anche territoriali)? O pensiamo davvero che il merito debba essere declinato solo nei confronti dell’ultimo anello della catena (gli studenti) che spesso soffrono dell’incapacità di altri?»⁴².

Parlare di merito allora interroga la qualità del sistema scuola.

Non è qui possibile anche solamente accennare a tutte le tematiche implicate: dalle carenze strutturali di spazi e di strumentazione alle classi sovraffollate, dalla gestione amministrativa di tutti i processi necessari ad assicurarne il funzionamento al tempo scuola, dalle procedure di reclutamento di docenti e dirigenti alla loro formazione in servizio... Una sola sottolineatura sembra necessaria: particolarmente delicate e influenti sulla qualità del sistema scuola sono le modalità di formazione iniziale di docenti e dirigenti, che risultano valide, e riconosciute anche a livello internazionale, per la formazione dei docenti di scuola dell’infanzia e di scuola primaria, mentre sono drammaticamente carenti e inadeguate per gli altri ordini di scuola e per i ruoli dirigenziali.

Domandarsi quale scuola si meritano i nostri studenti è una prospettiva interessante da cui interrogarsi sul merito. È una domanda da mantenere sempre aperta per non ‘scaricare’ sugli studenti anche responsabilità che hanno altre cause.

40. European Commission, Joint Research Centre, *GreenComp, Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, Publications Office of the European Union, 2022. In <https://data.europa.eu/doi/10.2760/172626>.

41. Girelli C., Arici M., Quale scuola avremo nel nuovo anno scolastico? Dipende. Non solo dal Covid-19, *RicercaAzione* vol. 12, n. 1, pp. 9-20 (giugno 2020). In: <https://ricercazione.iprase.tn.it/issue/view/31/30>.

42. Scalfi L., op. cit.

Se al MIM sostituissimo il MIB?

Se al Ministero dell'Istruzione e del Merito sostituissimo il Ministero dell'Istruzione e del Benessere?

Non sembri una battuta ad effetto o una provocazione. Il legame tra apprendimento e benessere è evidente: senza benessere non c'è possibilità di apprendimento significativo poiché la dimensione affettiva e relazionale dell'esperienza scolastica non può essere disgiunta da quella cognitiva e ha una pesante influenza su di essa. Infatti, le competenze personali e sociali sono strettamente correlate alla capacità di apprendere ad apprendere⁴³ e costituiscono una delle otto competenze per l'apprendimento permanente definite dalla Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018⁴⁴. La diminuzione del benessere a scuola e la crescita del bullismo sono segnalati a livello internazionale come fenomeni che hanno conseguenze devastanti sul rendimento scolastico. Nella recente Raccomandazione del Consiglio europeo sui percorsi per il successo scolastico si sottolinea come *«Il benessere emotivo e la salute mentale di bambini e giovani sono diventati una questione di primo piano in Europa, dove all'incirca il 10-20 % dei minori in età scolare soffre di problemi di salute mentale durante gli anni della scuola e metà di essi sviluppa problemi prima di compiere i 14 anni, soprattutto ansia e depressione. Si tratta di un problema serio che incide in modo negativo sui risultati scolastici»*⁴⁵.

A conclusione di questo editoriale sul merito, crediamo sia un utile contributo riportare gli obiettivi proposti agli stati membri dell'Unione Europea nella Raccomandazione del Consiglio sui percorsi per il successo scolastico:

- *«dissociare il livello di istruzione e il rendimento scolastico dallo status sociale, economico e culturale;*
- *ridurre la percentuale di discenti con risultati insufficienti e di coloro che abbandonano precocemente l'istruzione e la formazione nell'UE al fine di raggiungere i traguardi a livello di UE per il 2030 dello spazio europeo per l'istruzione;*
- *promuovere un'istruzione e una formazione inclusive che comprendano equità, qualità, rendimento scolastico, impegno, benessere a scuola, salute mentale e fisica e rispetto per la diversità;*
- *sviluppare ulteriormente, attraverso l'apprendimento reciproco, una comprensione condivisa dei fattori che consentono di promuovere i risultati scolastici e il benessere, con particolare attenzione per i discenti provenienti da contesti svantaggiati»*⁴⁶.



43. Per un approfondimento di questa importante competenza, *RicercaAzione* ha tradotto, e reso disponibile sul proprio sito, la traduzione italiana di *LifeComp* elaborato dall'JRC.

44. Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018, op. cit.

45. Raccomandazione del Consiglio sui percorsi per il successo scolastico (pubbl. 30 giugno 2022), p. 7. In: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:3605c49b-f881-11ec-b94a-01aa75ed71a1_0007_02/DOC_1&format=PDF. Va segnalato come il termine successo scolastico utilizzato nella traduzione italiana, viste le considerazioni contenute in questa Raccomandazione, sia maggiormente corrispondente a successo formativo.

46. Ivi, p. 9.

Proseguiamo l'editoriale sottolineando la ricchezza e lo spessore degli articoli scientifici presenti nella sezione "Ricerche" del presente volume.

Nel primo, Federica Valbusa *et al.* si concentrano sulle competenze socio-emotive dei docenti, per evidenziare come esse condizionino positivamente il clima relazionale della classe e i processi di apprendimento degli studenti, ma anche per mettere in luce quanto esse siano necessarie per fronteggiare con successo le sfide educative che il contesto scolastico solleva, comprese quelle legate all'inclusione, alla valutazione e, più in generale, agli aspetti etici dell'esperienza.

Lucio Cottini analizza gli elementi portanti della didattica inclusiva e si concentra sull'impianto curricolare del corso di studi in Scienze della Formazione Primaria, individuando in esso un modello formativo orientato significativamente a formare insegnanti capaci di fare i conti con le differenze che popolano e arricchiscono le nostre classi.

L'articolo di Gabriella Agrusti si focalizza sull'idea di continuità tra nido, scuola dell'infanzia e scuola primaria, considerando dialetticamente la contrapposizione tra *school readiness* e *ready school* e individuando nel modello formativo dei corsi di studio di Scienze della Formazione primaria una possibile traccia da seguire per facilitare un cambio di paradigma che consenta di mettere al centro i bisogni formativi dei discenti.

Claudia Fredella *et al.* presentano i risultati di un percorso sul tema dell'educazione alla cittadinanza in chiave interculturale e interdisciplinare e sull'uso consapevole dei social network da parte degli alunni di classi quinte primarie e prime secondarie di primo grado di Cesano Boscone, utilizzando una valutazione basata sul confronto riflessivo tra i partecipanti.

Il contributo di Elisabetta Nigris *et al.* illustra i risultati del monitoraggio della sperimentazione Montessori condotto all'interno dell'IC Riccardo Massa di Milano, scuola capofila della rete di scopo "Scuola Secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori" che ha coinvolto quattro istituti; anche in questo caso si è utilizzato un approccio collaborativo, attivando un confronto riflessivo tra i partecipanti coinvolti.

Elisa Farina vuole offrire con il suo contributo un duplice apporto alle ricerche linguistiche e didattiche: da un lato si propone di descrivere un modello automatico di analisi di testi che presentano un'ortografia non convenzionale e, dall'altro, di descrivere, analizzare e comprendere il fenomeno della segmentazione delle parole nei bambini, al fine di rendere maggiormente coerente il rapporto tra apprendimento e insegnamento.

Il saggio di Federica Valbusa e Susanna Puecher presenta una ricerca educativa attuata in una classe seconda di scuola primaria che ha previsto la proposta di un percorso teatrale per promuovere la riflessione etica e la realizzazione di una ricerca qualitativa per comprendere quali significati i bambini coinvolti attribuivano al rispetto, nelle sue declinazioni di rispetto per il corpo dell'altro, per l'ambiente condiviso e gli oggetti al suo interno, e per l'altro in generale.

Ivan Traina *et al.* analizzano il tema dell'orientamento al lavoro dei giovani con disabilità, in riferimento a quanto avviene in Italia e Irlanda; dallo studio emerge la necessità di progettare l'orientamento al lavoro a partire dalla scuola, promuovendo le competenze per rendere pos-

sibili ed effettivi i diritti previsti dalla Convenzione ONU dei Diritti delle Persone con Disabilità.

Infine, Caterina Scapin presenta nel suo contributo il percorso di elaborazione di uno strumento digitale specifico, ad uso di scuola, sanità e famiglia, per compiere un'osservazione congiunta dello studente con disabilità, in base alla Classificazione ICF-CY dell'OMS, e redigere di conseguenza il Piano Educativo Individualizzato.

Sottolineiamo, in conclusione, gli stimolanti contributi presenti nella sezione "Esperienze e riflessioni" e le interessanti segnalazioni della sezione "Recensioni".