

Promuovere il merito: la competenza etica dell'insegnante per contrastare la povertà educativa

Promoting Merit: The Teacher's Ethical Competence in Addressing Educational Poverty

Marco Iori

*Phd Fellow - Reggio Childhood Studies, Culture della Materia - Pedagogia Generale e Sociale,
Dipartimento di Educazione e Scienze Umane – Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
marco.iori@unimore.it – <https://orcid.org/0009-0009-7930-9361>*

Abstract

The article examines the notion of merit in educational discourse and its relation to individual emancipation from the perspective of engaged pedagogy (hooks, 1994) and the characteristics of present society. Neoliberal societies are characterised by deep and growing socio-economic-cultural inequalities and a considerable disparity in opportunities for learning, self-expression and competence development among children and young people. The essay explores the central role played by the rediscovery of the educational value of schools and the ethical position of teachers in nurturing individual abilities and talents. It emphasises the reduction of inequalities within the educational environment as a means to effectively address the problem of educational poverty.

Keywords: meritocracy – ethical teacher – educational poverty – emancipation – social justice

Il presente contributo intende inserirsi nell'ampio dibattito circa la questione del merito in ambito educativo, concentrandosi sulla relazione con uno degli obiettivi cardine dell'educazione: l'emancipazione del soggetto. In particolare si intende osservare tale concetto secondo la prospettiva della pedagogia militante (hooks, 1994) e in un'accezione etica, mettendolo esplicitamente in relazione con la cornice neoliberista nella quale si situa, caratterizzata da sempre crescenti disuguaglianze socio-economico-culturali e dal profondo divario, in termini di possibilità di apprendere, esprimere se stessi e le proprie competenze, per bambini e ragazzi. Il saggio approfondisce in tal senso il ruolo giocato dalla riscoperta del valore educativo della scuola e dal posizionamento etico dell'insegnante, nel promuovere le competenze e i talenti individuali, con una particolare attenzione a ridurre, nell'ambito del contesto educativo, le disuguaglianze, svolgendo un'azione efficace, in questo senso, nei confronti della povertà educativa.

Parole chiave: meritocrazia – insegnante etico – povertà educativa – emancipazione – giustizia sociale

PAMPAEDIA – Bollettino As.Pe.I.
N. 195 - Luglio/Dicembre 2023 - pp. 30-41

ISSN 1721-1700
DOI: 10.7346/aspei-022023-02



1. Il merito nella cornice neoliberista: la coerenza tra il modello di riferimento e le priorità educative

Questo saggio si inserisce nel ricco e animato dibattito circa la questione del merito (Benadusi, Giancola, 2020), tentando, da un lato, di approfondirne il legame con il contesto sociale capitalista e, dall'altro, di rispondere alla recente sollecitazione di Michelini (2023) circa la necessità di un ruolo attivo della *pedagogia militante* in tale ambito, proponendo la competenza etica dell'insegnante come elemento essenziale per la promozione del merito, perseguendo l'obiettivo cardine di ridurre l'ampio divario tra i diversi soggetti, in costante ascesa, che connota questo tipo di società.

L'ideologia neoliberista e il *dispositivo governamentale* che ne discende pongono infatti le proprie radici e la capacità di controllo degli individui in due principi basilari: la *competizione meritocratica*, in quanto fondamento della vita collettiva e l'*impresa*, in qualità di paradigma dell'organizzazione sociale (Dardot, Laval, 2013). L'enfaticizzazione dell'individualismo e della competitività che la società capitalista propone e sostiene (Bauman, 2010) influisce sulla visione dei rapporti sociali attraverso la metafora della contesa nella quale prevale chi è più meritevole a discapito di chi lo è meno, in quanto meno competente, preparato, performante (Baldacci, 2016, p. 22). È così che, dal punto di vista di questo assetto societario, vengono garantiti lo sviluppo continuo e progressivo, il benessere individuale e collettivo e, in sostanza, l'efficienza del modello sociale (ibidem). Attraverso tale processo si risponde inoltre al principio della *giustizia sociale*, ovvero della concezione secondo cui ognuno ottiene ciò che merita, per cui si è formato, impegnato e per cui ha lavorato.

L'ideologia neoliberista che permea l'intero tessuto sociale e istituzionale dei paesi occidentali incide quindi sulle agenzie educative e formative, indirizzandone le priorità, ad esempio per quanto riguarda la maggiore necessità di cultura scientifica e tecnica rispetto a quella umanistica (Nussbaum, 2011). Predisporre istituzioni educative seguendo le teorie del capitale umano, situandosi coerentemente nella cornice della società neoliberista, significa quindi imperniare le proposte formative sulla competizione tra gli individui, invece che sulla cooperazione, infondendo la convinzione che soltanto sopravanzando gli altri si può avere successo e focalizzando la propria azione sulla promozione di competenze necessarie al buon funzionamento delle imprese (Baldacci, 2019) e alla formazione del produttore e del consumatore invece che di un cittadino che sappia pensare criticamente, con la propria testa, dissentire, opporsi e trasgredire (Baldacci, 2016).

La scuola che aderisce alla prospettiva neoliberista, in opposizione a quella dello sviluppo umano (Baldacci, 2019) ha adottato il concetto di *competenza*, mutuandolo dall'area del successo professionale in cui ha avuto particolare risalto nella produzione di David McClelland, che nei primi anni Settanta propone l'as-



sociazione tra tale costruito e i tratti della personalità (McClelland, 1973). Lo psicologo statunitense critica l'utilizzo dei test di intelligenza per predire l'affermazione in ambito lavorativo e nega la correlazione tra il quoziente intellettivo, i risultati nei test e le reali competenze necessarie nella vita lavorativa. Venti anni più tardi l'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO) si occupa della questione, definendo le principali *life skills*, ovvero le competenze necessarie all'individuo per vivere una vita degna di essere vissuta (WHO, 1993). Tra queste spiccano la capacità di prendere decisioni, *il problem solving*, il pensiero creativo, il pensiero critico, la comunicazione efficace, l'autoconsapevolezza, l'empatia e la gestione delle emozioni (WHO, 1993). Due delle istituzioni globali che con maggior enfasi hanno raccolto tali sollecitazioni sono il Forum economico mondiale (WEF) e l'Organizzazione mondiale per la cooperazione e lo sviluppo (OECD). Il WEF (2015) ha proposto un modello di competenze che privilegia gli elementi spendibili nel mondo del lavoro e le logiche della società tecnologica, suddividendo in tre macro categorie la abilità necessarie nel XXI secolo: alfabetizzazione primaria (tra cui l'alfabetizzazione informatica e finanziaria); competenze (che comprendono la collaborazione con gli altri) e qualità caratteriali (curiosità, iniziativa, perseveranza, adattabilità, leadership, consapevolezza sociale e culturale). Individuando inoltre i principali strumenti di misurazione di tali competenze e i fattori educativi che incidono sulla loro promozione, l'organizzazione internazionale che si occupa di economia (WEF, 2015, pp. 24-27), intende marcare ulteriormente il territorio delle competenze secondo una logica funzionale al mercato del lavoro più che alla promozione di individui autonomi e in grado di mettere in discussione il sistema in cui vivono.

L'OECD ha inoltre portato un proprio contributo individuando un ulteriore modello di competenze, ponendo sullo stesso piano, in una logica di intreccio reciproco, abilità cognitive e capacità socio-emotive. Ha così messo in relazione le abilità cognitive di base con la capacità di gestire le emozioni, di collaborare con gli altri, di raggiungere i propri obiettivi, dimostrando perseveranza, autocontrollo, passione, rispetto e cura per gli altri, oltre a autostima, ottimismo e fiducia in se stessi (OECD, 2015). In entrambi i casi, risulta evidente come le competenze caratteriali, relazionali e emotive siano funzionali, seppur non venga esplicitamente dichiarato, alla costruzione di un *buon lavoratore*, di un dipendente o un imprenditore che si inserisca in una dimensione di adesione incondizionata all'interno del sistema socio-economico vigente.

Le conseguenze educative di tale articolato processo hanno da un lato portato una spinta propulsiva di cambiamento della scuola italiana, individuata ad esempio nel documento *Indicazioni nazionali per il curricolo del primo ciclo* (MIUR, 2012), che concentra la propria attenzione sui bisogni di ogni studente e che mira a promuoverne l'espressione, e, dall'altro, hanno dimostrato una decisa adesione al modello di società neoliberista nell'ambito del quale è stato proposto, contribuendo a una svalorizzazione del ruolo dell'insegnante. Tale processo, definito da



Biesta *learnification*, prevede che sia degno di nota, in ambito educativo, solo ciò che è misurabile, oggettivo, quantificabile e che ogni elemento che non rientri in tali canoni possa essere tralasciato (Biesta, 2010). Si produce però in questo modo una conseguenza inevitabile: se la valutazione si concentra esclusivamente sulle conoscenze e le abilità assimilate, e in particolare su ciò che è misurabile attraverso test standardizzati, diviene trascurabile tutto ciò che non rientra in questa categoria, ovvero alcuni fondamentali aspetti dell'agire educativo. Viene così posta in secondo piano la questione educativa, sostenendo la responsabilità da parte dell'insegnante solo per quanto riguarda gli apprendimenti oggettivamente osservabili: se emerge da test uniformi che gli studenti hanno appreso, l'insegnante può considerare assolto il proprio compito, in caso contrario è stato inefficace. La logica positivista viene così applicata al contesto scolastico, escludendo o minimizzando tutto ciò che caratterizza la relazione, come la capacità di ascolto, l'atteggiamento di cura, l'esempio, anche di carattere etico, fornito dall'insegnante, che non vengono incasellati in test omologati, ovvero la valenza educativa dell'insegnamento, allontanandosi così dal paradigma della *scuola come comunità*, per far prevalere quello di *scuola-azienda* (Baldacci, 2014, pp. 125-127).

A tutto questo aggiungiamo che, a parità di condizioni formative, la società neoliberista premia chi possiede condizioni socio-economiche migliori, dalle quali discendono più efficaci strumenti di apprendimento, maggiori possibilità di spostamento e quindi di conoscenza di molteplici punti di vista e, sostanzialmente, privilegi in termini non solo economici, ma anche di opportunità culturali, relazionali, cognitive (Piketty, 2014; Stiglitz, 2018). Ne discende che, per riuscire ad applicare compiutamente quanto previsto dall'art. 3 della Costituzione della Repubblica Italiana, siano necessarie condizioni formative ed educative differenziate. In questo senso emerge come necessaria la ripresa del concetto di *bisogno*, proposto da Marx quando descrive il passaggio da un'economia capitalista, fondata sul merito, così come la sua successiva evoluzione, ovvero l'assetto socialista, in cui a ciascuno viene dato secondo il suo lavoro, a una società comunista in cui il criterio distributivo è legato ai bisogni di ciascuno, così come il sistema collettivo riceve da ciascuno a seconda delle sue possibilità (Marx, 1990).

Come si può quindi definire il merito inserendolo in un'ottica di rispetto e promozione dei valori costituzionali? Qual è il suo rapporto con le finalità ultime dell'educazione? E qual è il suo intreccio con il concetto di povertà educativa?

A questi interrogativi proverà a rispondere il presente saggio, attraverso un approfondimento del ruolo educativo della scuola e della competenza etica dell'insegnante.

2. Riscoprire il ruolo educativo della scuola per contrastare la povertà educativa

Occuparsi dei compiti educativi del sistema scolastico non può prescindere dalla



definizione di cosa si intenda per educazione. In tal senso la visione di Riccardo Massa si dimostra un acuto ed efficace contributo a questa trattazione. Il *dispositivo educativo* è, per Massa, innanzitutto un processo che connota la vita dell'essere umano nel suo incontro con la realtà fuori e dentro di sé ed esiste quindi a prescindere dall'intenzionalità di altri soggetti (Massa, 1987, p. 17). Educare è un movimento, che non può essere ridotto al *tirare fuori* (dal latino *ex ducere*), facendo uscire dall'individuo ciò che ha dentro di sé, le sue potenzialità, interessi e competenze, o al *mettere dentro* (dal latino *ed re*), nutrendolo, secondo un'ottica legata al prendersi cura di qualcun altro, ma è piuttosto ascrivibile al processo del *portare altrove* il soggetto, rispetto alla propria esperienza immediata, offrendogli una situazione diversa da quella che sta vivendo. Un movimento educativo che ha a che fare con l'aprire campi di esperienza, in cui l'istruzione si inserisce come possibilità, ovvero come qualcosa che avviene durante questo processo, mentre il soggetto entra in contatto con culture, competenze e atteggiamenti altri (Massa, 1987). Ed è per questo che la scuola necessita di una decisa riscoperta del proprio ruolo educativo, a partire dalla figura dell'insegnante, che il fenomeno di *learnification* ha sminuito definendolo un *fattore* nell'ambito di un sistema il cui fulcro è rappresentato dagli apprendimenti misurabili oggettivamente attraverso modalità standardizzate (Biesta, 2010). Anche a causa di tale processo si è consolidato un mutamento di paradigma nei confronti del sistema scolastico, abbandonando, a livello istituzionale, quanto nel discorso comune, l'idea di un ruolo educativo, con la conseguente e connessa gestione democratica e focalizzazione sulla relazione, per approdare a una concezione di scuola che segue logiche efficientiste, che si vive come un prodotto in vendita, verticistica e concentrata esclusivamente sul raggiungimento di risultati oggettivi (Baldacci, 2019).

In quanto *apparato ideologico di stato* l'istituzione scolastica si configura come un luogo che l'individuo deve necessariamente attraversare e che, a fronte della sua funzione formale formativa, ne possiede un'altra meramente a favore della classe dominante, ovvero far sì che i rapporti di produzione possano riprodursi stabilmente attraverso l'uso dell'ideologia (Althusser, 1976). In particolare la convinzione che caratterizza, formalmente e informalmente, tale apparato è quella di uno studente che deve essere preparato al mondo del lavoro, che deve apprendere conoscenze e competenze spendibili, che lo rendano appetibile nel momento in cui andrà a confrontarsi con la ricerca di un'occupazione. Secondo questa prospettiva è il mercato del lavoro, o l'ideologia della classe dominante, riprendendo Althusser, che detta la linea e fissa gli obiettivi educativi della scuola, quando, al contempo, il sistema politico fa un passo indietro e decide di abdicare al proprio ruolo di interlocuzione con la pedagogia, per lasciare campo libero alle istanze economiche (Baldacci, 2019).

Ribadita la necessaria riscoperta e valorizzazione del ruolo educativo della scuola (Baldacci, 2014; Massa, 1987) e dell'insegnante (Biesta, 2010) appare necessario individuare chiaramente quali siano l'impatto, le responsabilità e i possi-



bili intrecci che possono avere col fenomeno della *povertà educativa*. Per farlo intendiamo in prima istanza ricorrere ad una delle prime sistematizzazioni del concetto da parte dell'organizzazione internazionale Save the Children che l'ha descritta come "la privazione da parte dei bambini, delle bambine e degli/delle adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni" (Save the Children, 2014, p. 4), evidenziandone in particolar modo la multidimensionalità, associando quindi alla povertà economica della famiglia le privazioni in termini di opportunità di crescita, di accessibilità a situazioni stimolanti e di qualità dell'offerta educativa, culturale e sociale. Dal 2014 a oggi Save the Children ha continuato il monitoraggio su tale fenomeno, pubblicando nel 2022 l'ultimo rapporto, che ne approfondisce l'acuirsi dopo il periodo pandemico, in connessione alla rilevante lacuna in termini di sviluppo cognitivo, emotivo, sociale e fisico dovuto alla chiusura delle scuole e alla difficoltà nel mantenere una continuità didattica e educativa, soprattutto nelle situazioni di povertà materiale (Save the Children, 2022).

La povertà materiale è spesso fonte o comunque elemento determinante della povertà educativa, che però ad essa non si limita, in quanto assenza di possibilità e vero e proprio mezzo di assoggettamento e sottomissione. Non impegnarsi a fondo per l'eliminazione di tale ostacolo al pieno sviluppo dell'individuo, tramite innanzitutto l'istituzione educativa, significa non riuscire a calare nella realtà quotidiana l'articolo 3 della Costituzione italiana, e, in sostanza, negarlo.

Riappropriarsi, da parte del sistema scolastico, del proprio ruolo pienamente educativo significa invece proiettarsi verso una dinamica di emancipazione del soggetto, nella quale scopo prioritario è innanzitutto fornire gli strumenti di lettura della realtà e di analisi critica delle disuguaglianze presenti al suo interno, *coscientizzandosi* insieme a lui (Freire, 1970), e intendendo l'educazione *come pratica della libertà* (Freire, 1973). Ciò significa approcciarsi all'educazione non come un atto in cui si trasmettono nozioni, costumi, valori e modi di pensare, come in quella che Freire definisce *educazione depositaria*, ovvero in un processo di dominio che intende innanzitutto tutelare e riprodurre lo *status quo*, limitando le capacità di pensiero critico e rendendo gli esseri umani spettatori invece che protagonisti della propria vita. L'educazione come pratica di libertà è invece fondata sull'idea che l'uomo possa trasformare il mondo, passando attraverso un processo di *coscientizzazione*, prendendo quindi consapevolezza della propria e altrui condizione (ovvero dell'essere oppresso per mano di un oppressore), delle disuguaglianze, delle ingiustizie sociali che caratterizzano la società, per poi costruire comunità di apprendimento e ricerca, in cui i diversi punti di vista siano parimenti rilevanti per l'intera comunità, in cui si affrontino questioni rischiose, valoriali, e venga promosso il pensiero critico e l'azione trasformativa della realtà (Freire, 1973).

Assai rilevante è il carattere valoriale dell'opera freiriana in quanto l'educazione depositaria veicola una molteplicità di postulati, credenze e valori, primo tra tutti



che sia l'educatore, ovvero l'autorità, l'unico soggetto in grado di pensare, scegliere e agire. Attraverso l'educazione depositaria, vero e proprio strumento di dominio, gli oppressori incentivano la passività degli oppressi e la loro adesione spontanea a falsi miti, valori, ideali e priorità individuate dagli oppressori stessi, influenzandone il pensiero (Freire, 1971).

L'educazione come pratica di libertà si configura invece come un approccio incarnato e agito concretamente dall'educatore nei confronti della società capitalista e neoliberista, di cui vengono denunciate le contraddizioni, con lo scopo di agire per il suo profondo cambiamento, sia in termini di rapporti tra le persone, sia con l'ambiente (Freire 2014). E proprio nell'ultimo libro del pedagogista brasiliano, *Pedagogia dell'autonomia*, che, dopo anni di riflessioni e pratiche circa l'educazione informale, egli si dedica alla formazione dell'insegnante, al suo ruolo educativo e quindi politico, alla necessaria lettura critica della società globale, e al connotato di riflessività, affermando che insegnare implica necessariamente un impegno etico (Freire, 2014).

3. La competenza etica dell'insegnante: verso la costituzione di comunità di pensiero

Il compito educativo e formativo dell'insegnante si inserisce nell'ambito di una cornice relazionale che lo comprende integralmente. La *pregnanza morale* (Damiano, 2007 p. 17) di questo ruolo non può essere infatti slegata dal fine e mezzo che la sostiene: la *relazione educativa*. È nella relazione, di cui l'insegnante ha il compito precipuo di prendersi cura (Noddings, 1988), e quindi nella creazione di un rapporto di fiducia, basato sull'autenticità, la trasparenza, il rispetto, la valorizzazione del pensiero di ciascuno e l'ascolto reciproco che può essere individuato il fattore determinante e la *conditio sine qua non* per la costruzione di situazioni in cui poter esprimere le molteplici sfaccettature della competenza etica.

Tale attitudine si configura come una delle principali dimensioni del ruolo educativo e anche per questo appare preoccupante la lacuna che la caratterizza, da un lato in termini di ricerca (Damiano, 2007, p. 13-16) e dall'altro nella condivisione delle buone pratiche già in uso (ivi, p. 16-17), quale stimolo alla riflessione e alla condivisione tra le diverse realtà e agenzie educative. La proposta di un *Curricolo di educazione etico-sociale* (Baldacci, 2020) ha tentato di invertire tale tendenza, riproponendo il docente come *agente morale* (Damiano, 2007, p. 18). Baldacci ha individuato nella *scuola come comunità democratica* il contesto necessario perché attraverso un'azione educativa formale si possano promuovere virtù democratiche (Baldacci, 2020 p. 57). Al contempo ha riconosciuto quali elementi determinanti nella definizione delle linee curriculari caratterizzate in senso di un'educazione etico-sociale (ivi, p. 58-60) il dialogo, l'ascolto attivo e il rispetto reciproco (ivi, p. 97-100).

Snodo centrale nell'ambito di tali processi, a maggior ragione in un periodo



di *bancarotta della ragione pratica* caratterizzato dalla negazione, nel pensiero filosofico europeo così come nelle pratiche agite nella quotidianità, di un forte legame tra razionalità e giudizio pratico (De Monticelli, 2010), si configura la competenza etica dell'insegnante, che è anch'esso immerso in tale situazione sociale e al contempo condivide la responsabilità educativa in ambito etico con le famiglie.

La competenza etica del docente, che si traduce in parole e azioni che influenzano sul clima etico della classe, è innanzitutto una predisposizione del professionista dell'educazione che ne caratterizza l'approccio lavorativo, con incisive connessioni con la sfera privata. La condotta dell'insegnante è certamente un fattore determinante di tale sfera, così come la sua traduzione in termini di relazione con l'Alterità, costruendo un esempio per chi lo osserva quotidianamente. A queste si affiancano la capacità osservativa delle azioni e delle dinamiche da esse scaturite, la comprensione delle motivazioni che hanno guidato determinati fatti e la volontà di rendere tutto questo un tema di discussione in classe, spronando al confronto e costruendo tempi e spazi dedicati alla riflessione condivisa secondo direttrici etiche.

Tutto ciò si configura come *etica della responsabilità*, nei confronti di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, dei genitori e della società in generale, le cui fondamenta possono essere individuate nella *consapevolezza* dei propri valori e di come essi sostengano le azioni, nell'*intenzionalità* educativa che guida l'agire professionale in costante relazione con le questioni valoriali e nella *riflessività*, che rappresenta un elemento essenziale del dispositivo educativo. Appare infatti determinante per una manutenzione ricorsiva e un allenamento continuo di tali predisposizioni, la riflessione, secondo direttrici valoriali, su ciò che accade, che si agisce o si osserva, tramite la curiosità verso l'inesplorato, l'inatteso e, in generale, verso ciò che è diverso da sé, l'attenzione rispettosa nei confronti dell'Altro e il pensiero riflessivo e critico, così da condurre alla costruzione di un *professionista riflessivo* (Michelini, 2016, p. 23-30). Si tratta di un soggetto che riflette criticamente, che partecipa attivamente al confronto con i colleghi e fa oggetto di tale dialogo le motivazioni che hanno guidato le proprie e altrui azioni, l'ascolto dei diversi punti di vista, l'esplicitazione e la spiegazione dei riferimenti valoriali e l'analisi delle conseguenze delle decisioni prese (Mezirow, 2003). Il professionista riflessivo è inoltre in grado di decentrarsi dall'immediatezza della situazione vissuta, analizzandola con attenzione sia contemporaneamente, sia in un momento successivo, quando entra in gioco un *principio metariflessivo*, che gli permette di osservare se stesso e ciò che è accaduto, in relazione ai propri processi mentali (Schön, 2006).

Nella specificità dell'ambiente scolastico quanto descritto assume connotati collettivi, in quanto il gruppo di docenti ha la responsabilità di vivere e praticare nelle proprie relazioni professionali tale prospettiva, così da farla poi giungere, a cascata, nella pratica quotidiana con gli studenti (Michelini, 2016).



La competenza etica potrebbe dunque essere aggiunta tra le solide fondamenta per la costituzione di *comunità di pensiero* (Michelini, 2016), al pari di quelle che Michelini individua come quattro caratteristiche determinanti di tale costrutto: la *reciprocità* tra gli individui che fanno parte di questo gruppo, il suo essere una *comunità democratica*, il *dialogo* che ne scaturisce, rispettoso della posizione altrui, votato al consenso tra tutti i soggetti, in un clima di ascolto attivo, (ivi, pp. 71-111), e la presenza di soggetti *riflessivi* che sanno soffermarsi e ragionare sulle azioni vissute o osservate. Una traduzione operativa, calando tali riflessioni nella relazione educativa e in classe, potrebbe essere rappresentata dall'*assemblea* (Martini et al., 2020, pp. 117-120) e, più in generale, della *discussione democratica tra pari* (Baldacci, 2020, pp. 100-107), che rappresentano gli strumenti didattici che valorizzano l'espressione di sé e la rielaborazione delle esperienze vissute, l'ascolto dei pareri altrui e l'individuazione di strategie condivise, traducendo nella quotidianità scolastica le dimensioni della *comunità di pensiero*, intesa come condizione determinante per la promozione del pensiero riflessivo (Michelini, 2016, p. 71).

4. Promuovere il merito in senso etico: la proposta di una pedagogia militante

Con lo scopo di evidenziare la funzione democratica del concetto di merito, intrecciandolo con il fenomeno della povertà educativa e quindi con il concetto di equità, si è tentato di avanzare una riflessione a partire dall'invito di Michelini (2023) circa la necessità di un ruolo attivo della *pedagogia militante* (hooks, 1994) nel valorizzare la dimensione della giustizia sociale e dell'eguaglianza delle opportunità nei contesti educativi a discapito di una concezione *classica* del merito (Benadusi, Giancola, 2020), proponendo la sua promozione anche attraverso la competenza etica dell'insegnante.

Lo scopo della pedagogia e del sistema scolastico, coerentemente col dettato costituzionale e in particolare con l'articolo 3 e riconoscendo l'efficacia delle teorie dello sviluppo umano (Sen, 2000; Nussbaum, 2012), deve quindi essere la creazione di reali condizioni affinché i soggetti possano esprimere le proprie capacità, vivendo *così come sono* (Benasayag, 2016) e sentendo, durante il percorso formativo, il desiderio di essere soggetti adulti (Biesta, 2017). In questo senso il ruolo dell'insegnante è determinante nel suscitare il desiderio di vivere una libertà adulta "di cui facciamo esperienza quando proviamo a esistere nel e con il mondo e non solo con noi stessi" (Biesta, 2017, p. 127). L'insegnamento deve quindi essere volto a creare uno spazio in cui gli studenti possono essere soggetti nel mondo e non oggetti, anche esprimendo dissenso nei confronti di un sistema che non li rappresenta.

La società neoliberista, connotata dall'ascesa del *mercato* a sfavore della *democrazia*, ha avviato un processo di riduzione degli spazi di pensiero, di confronto,



di relazione, a favore di una deriva post-democratica in cui assurge a principio regolatore la logica competitiva e la prevalenza del libero mercato e degli scambi di beni rispetto alle relazioni umane (Salvadori, 2011). Distanziandosi da questa ottica per cui il profitto e il progresso sono al di sopra, in termini di priorità, rispetto alla libera espressione personale e aderendo a una concezione della giustizia sociale che comprenda tutti gli individui e si faccia carico delle differenze, soprattutto socio-economiche, ma non solo, che li contraddistinguono, la competenza etica dell'insegnante, sopradescritta, si configura come un possibile fattore rilevante in questo processo.

Un orizzonte etico che è evidente nelle scelte didattiche e organizzative, ad esempio, dell'esperienza della Scuola di Barbiana, in cui Don Lorenzo Milani dedica i propri sforzi a fornire agli studenti efficaci strumenti di lettura della realtà e di analisi critica delle disuguaglianze che la caratterizzano. La Scuola di Barbiana è un luogo in cui il maestro non si ritiene il depositario del sapere, che deve custodire, in quanto immutabile, e trasmettere al discente, valutandone poi in maniera inflessibile la preparazione, perpetuando così inevitabilmente le disuguaglianze presenti nella società "perché non c'è nulla che sia ingiusto quanto far parti eguali tra diseguali" (Scuola di Barbiana, 2017, p. 45). Il maestro è invece un soggetto che stimola il pensiero critico della comunità di apprendimento di cui fa parte e la formulazione di ipotesi da parte di ciascuno rispetto ad un determinato problema, a partire dalle questioni di attualità e, così facendo, crea un ambiente di ragionamento condiviso, di indagine sulle condizioni della società e di trasformazione della società stessa (Scuola di Barbiana, 2017), una *comunità di pensiero*.

Quella che Baldacci (2014, p. 141) descrive come *doppia iniquità*, in quanto non vengono effettivamente rispettati i bisogni del singolo (Urbinati, 2013, pp. 126-136), né premiati compiutamente i suoi meriti (Tinagli, 2008, pp. 88-91) è la situazione caratterizzante il sistema neoliberista, nel quale il contesto scolastico è soltanto uno dei pezzi del puzzle. Viviamo in un sistema sociale ed economico in cui i privilegi spettano a pochi, quasi esclusivamente per diritto di nascita, a fronte di una retorica del merito che trasforma in virtù ciò che discende dalla propria posizione sociale, svilendo il concetto di merito e di talenti del singolo.

L'impatto che l'azione educativa dell'insegnante può avere su tale situazione generale, caratterizzata da forti disparità iniziali, è certamente ridotto, e la responsabilità non è ascrivibile all'istituzione scolastica. Ma essa può portare il proprio contributo attraverso un efficace intervento a favore di tutti, caratterizzato da competenza etica agita nella quotidianità, nell'ambito di relazioni autentiche, intendendo inoltre il merito come la capacità di far fiorire i propri talenti, che ognuno ha diritto a conoscere ed esprimere, in quanto peculiarità dell'identità dell'individuo, e che il contesto scolastico ha il compito di promuovere, al fianco dell'emancipazione.



Riferimenti bibliografici

- Althusser L. (1976). *Sull'ideologia*. Bari: Dedalo.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci M. (2016). Logiche e aporie della meritocrazia. Appunti di lavoro. *Studium Educationis*, 3, 21-27.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Bauman Z. (2010). *La società individualizzata: come cambia la nostra esperienza*. Bologna: Il Mulino.
- Benadusi L., Giancola O. (2020). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Benasayag M. (2016). *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*. Milano: Feltrinelli.
- Biesta G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder (CO): Paradigm Publishers.
- Biesta G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. London: Routledge.
- Dardot P., Laval C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder (Trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971).
- Freire P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- hooks b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of Freeform*. New York: Routledge.
- Marx K. (1990). *Critica del programma di Gotha* (ed. or. 1875). Roma: Editori Riuniti.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- McClelland D.C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Michelini M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Michelini M.C. (2023). La Scuola del Merito. *Pedagogia più didattica*, 9 (1), 65-78.
- Noddings N. (1988). An Ethic of Caring and Its Implications for Instructional Arrangements. *American Journal of Education*, 96 (2), 215-230.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mu-



lino.

- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Piketty T. (2014). *Il capitale nel XXI secolo*. Milano: Bompiani.
- Salvadori M.L. (2011). *Democrazie senza democrazia*. Bari-Roma: Laterza.
- Save the Children (2014). *La lampada di Aladino*. In: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>
- Save the Children (2022). *Povert  educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*. In: https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/Poverta_educativa.pdf
- Schön D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento delle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Scuola di Barbiana (2017). *Lettera ad una professoressa*. Milano: Mondadori.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo   libert . Perch  non c'  crescita senza democrazia*. Mondadori: Milano.
- Stiglitz J. E. (2018). *Invertire la rotta. Disuguaglianza e crescita economica*. Bari-Roma: Laterza.
- Tinagli I. (2008). *Talento da svendere*. Torino: Einaudi.
- Urbinati N. (2013). *La mutazione antiegalitaria*. Roma-Bari: Laterza.
- WEF (2015). *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*. http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf.
- WHO (1993). *Life Skills Education in Children and adolescents in school. Introduction and Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. In: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

