

La riforma della scuola: un processo di deliceizzazione

School reform: how to pull down traditional academic secondary school

Giovanni Carosotti

Liceo Virgilio di Milano

All the reforms that have affected the Italian education system over the past 25 years have intentionally questioned the academic didactic method used in high schools as it has historically developed. The aim of the reform process has been the achievement of a more vocational didactic approach, considered more appropriate to increase competitiveness in the labour market. However, besides failing to guarantee greater competitiveness, such reforms are compromising the achievement of the main goal of the republican education system, which is to educate students to become valuable and responsible members of society through the analysis of cultural contents which allows for the interactions of humanistic and scientific subjects.

Keywords

**school reform, disciplines, culture, job market,
competence-based education**

L'insieme di riforme che ha investito la scuola italiana negli ultimi venticinque anni ha intenzionalmente messo in discussione l'impostazione didattica liceale, come storicamente si è configurata in Italia, a favore di un approccio didattico di carattere operativo, ritenuto più idoneo a favorire la competitività dei futuri lavoratori nel mondo produttivo. La "deliceizzazione", oltre a non garantire affatto una maggiore competitività, compromette la principale finalità della scuola repubblicana, quella di educare ai più autentici valori di cittadinanza, attraverso un approfondimento dei contenuti di cultura, capace di fare interagire discipline umanistiche e scientifiche.

Parole chiave

**riforma della scuola, sapere disciplinare,
cultura vs mercato del lavoro, didattica per competenze**

Il 14 gennaio 2019 nella newsletter della rivista *Tuttoscuola* (Tuttoscuola-NEWS, 2019), una testata sostanzialmente allineata con i processi di riforma della scuola concretizzatisi con la Legge 107, è stato pubblicato un articolo dal titolo particolarmente significativo: *Il liceo del futuro: sarà quello in cui gli alunni scelgono le materie?*. Questo titolo, al di là del merito specifico del contenuto, esprime per intero l'atteggiamento culturale alla base del processo riformatore, lasciando peraltro inavese tutte le problematiche e le contraddizioni che esso si porta dietro. Da una parte si prefigura un mutamento nell'organizzazione dei curricula che, in una dimensione così radicale, sino a oggi non era stata ancora immaginata. La prospettiva orientata al futuro che il titolo lascia intendere prova anche una capacità dei soggetti riformatori di immaginare strategie nel lungo periodo, capacità di cui non sembra sempre dotata la controparte, ovvero un larga maggioranza della classe docente, che non solo negli anni si è opposta all'attuazione dei progetti di riforma sopra citati, ma ha cercato di avversare in tutti i modi sia la ristrutturazione del tempo scuola imposta dal ministero Gelmini sia l'attuazione della "didattica per competenze" quale unica metodologia prevista dalla Legge 107.

Al di là di queste prime considerazioni, un altro elemento stupisce e in parte inquieta nel titolo con cui abbiamo scelto di aprire la presente riflessione, ovvero la parola "liceo", che compare al suo interno. Avrebbe senso parlare ancora di liceo in una scuola di quel tipo? E, tanto per non riferire la domanda a un futuro ancora lontano, ha ancora senso parlare di liceo se il progetto di trasformazione radicale della "Buona Scuola" dovesse concretamente realizzarsi? In effetti, in un titolo così concepito, l'espressione sembra fare riferimento a un significato, quanto mai generico, di studi secondari superiori, con un tono rassicurante, per cui l'espressione garantirebbe in ogni caso uno studio e una formazione di qualità. Ma la parola liceo non può limitarsi a questo significato generico, e il volerla utilizzare rispetto a un concetto in cui non trova più senso si rivela semmai operazione sottilmente ideologica.

1. Il proposito di "deliceizzazione"

La tesi che vorremmo qui sostenere è che l'intero impianto riformatore è per sua natura essenzialmente anti-liceale; che la tendenza propria di chi intende riformare la didattica secondo i criteri tecnocratici teorizzati dal nuovo pedagogismo sia in aperta contraddizione con la struttura dell'istituzione "liceo" e ne preveda di fatto lo smantellamento. E, va da sé, riteniamo che questo superamento non corrisponda affatto a una necessità storica, a un bisogno di adeguare la trasmissione del sapere tra le generazioni ai tempi nuovi, radicalmente trasformati e corrispondenti al passaggio da una fase "fordista" a una "post-fordista". Bensì pensiamo che rappresenti una trasformazione guidata da ben precisi interessi, la quale, piuttosto, ridurrà la capacità competitiva anche rispetto a quel contesto economico che sembra interessare in modo esclusivo i sostenitori della Buona Scuola.

Il presupposto del nostro ragionamento è che non sia coerente parlare di “liceo”, nel senso proprio che questa parola ha assunto nella storia della scuola italiana ed europea, al di fuori di una trasmissione della conoscenza costruita sul sapere disciplinare e che l'intero progetto riformatore si fondi su un ricercato processo di “delicizzazione”.

2. Il “liceo” secondo il suo “concetto”

Una prima difficoltà che incontra chi intende opporsi alla “delicizzazione” della scuola italiana è di natura ideologica. Il “liceo”, non solo nel suo percorso orientato verso gli studi classici, è stato la scuola concepita per permettere la formazione della futura classe dirigente; di conseguenza, è stato caratterizzato da un'impronta classista, che impediva una reale emancipazione, intellettuale e materiale, delle classi subordinate. In effetti, molti di coloro che intendono difendere l'attuale tentativo di radicale trasformazione della scuola italiana puntano proprio su questa delicata e imbarazzante argomentazione. Tale strategia difensiva consente, da una parte, di estendere ai progetti di riforma un alone di progressismo che non possiedono e, dall'altra, di negarne il deciso ed evidente legame con la volontà di imporre, anche al contesto formativo, i principi dell'ideologia neoliberista. Si tratta di una strategia comunicativa non nuova, tendente a convincere un'opinione pubblica progressista, evidentemente incredula, che il cedimento a un modo di intendere la relazione sociale – e dunque anche quella formativa – fondata sul privatismo e sulla competitività coincida con l'inveramento dei più autentici e libertari obiettivi della sinistra storica.

Il principio per cui l'educazione liceale sarebbe stata in qualche modo un'educazione “superiore” non stava tanto nel numero di nozioni e nella quantità di cultura generale che l'alunno vi avrebbe appreso, quanto nella possibilità, attraverso la riflessione approfondita su tali argomenti, di poter adoperare “bene o male la propria testa” (Gabelli, 1973, p. 680) e quindi di poter assumere in futuro un ruolo sociale non esclusivamente subordinato, ma capace di padroneggiare la logica del sistema e di condizionarla; se a proprio vantaggio o a quello della comunità poco importava, ma indubbiamente vi era la consapevolezza che tale mole di conoscenze consentisse all'individuo di determinare il proprio ruolo in modo più consapevole e, quindi, di mantenere una posizione sociale privilegiata. Risulta evidente come tale preoccupazione formativa abbia ampliato le proprie fasce sociali di riferimento a seconda delle congiunture storiche attraversate dalla storia nazionale, e che sia stata dettata dall'esigenza sempre più impellente di costituire una classe media¹.

¹ Scotto Di Luzio dà conto di questo processo storico, sempre tenendo presenti i “limiti democratici della legislazione scolastica in età liberale, la sottovalutazione che essa dimostrò del problema della scolarizzazione delle classi subalterne” (Scotto Di Luzio, 1999, p. 89). Nello stesso tempo egli ricorda che questo atteggiamento classista Gentile lo aveva in comune con l'intera

3. Il liceo nell'Italia repubblicana

Diventa quindi tutt'altro che superfluo porsi ancora la domanda sul perché i padri costituenti non rigettarono in blocco il modello gentiliano, ma sostennero invece che l'idea di un'istruzione strutturata per discipline conservasse una propria validità. Sicuramente influò la consapevolezza che la scuola gentiliana fosse stata tutt'altro che amata dal fascismo nel suo complesso² e ritenuta in linea con la propria visione di società. Ma incisero anche la convinzione, difficilmente contestabile, che l'emancipazione del cittadino, la sua possibilità di realizzare la propria personalità nella nuova società democratica, approfittando di un positivo modello di crescita civile che avrebbe dovuto favorire la mobilità sociale, potesse realizzarsi soprattutto attraverso la cultura. Solamente una personalità colta, capace di leggere e motivare la dinamica sociale entro la quale acquistava senso la propria azione individuale e la propria partecipazione alle forme di vita collettiva, poteva immaginare una propria emancipazione, ovvero di poter occupare dei ruoli professionali superiori a quelli dei genitori o di poter partecipare al dibattito pubblico con la speranza di esercitare un efficace condizionamento. L'idea forte era che la finalità civica della scuola era più rilevante della sua funzione professionalizzante, secondo una concezione, validamente esplicitata nella carta costituzionale, in cui il lavoratore deve essere non solo efficiente, ma consapevole della sua funzione sociale e capace di innescare, in virtù di questa consapevolezza, anche proposte di trasformazione, di democratizzazione, di estensione dei diritti all'interno dello stesso contesto lavorativo.

Non sfuggiva ai costituenti che la negazione di tale diritto alla conoscenza e alla cultura era stata fatta propria dal fascismo, nel suo attacco più o meno esplicito alla scuola gentiliana, realizzatosi durante il lungo ministero Bottai, che si impegnò ad attuarne la "fascistizzazione integrale". Fu Bottai che derise di fatto la priorità assegnata dalla scuola gentiliana alla cultura³, dando rilevanza piuttosto a un'istruzione di carattere pratico-manuale, finalizzata a formare il lavoratore capace e obbediente, in vista delle esigenze di potenza e di crescita

cultura liberale ed era condiviso, peraltro, anche da Salvemini "nella convinzione [...] che 'non tutte le classi sociali sono fatte per tutte le idee'" (Scotto Di Luzio, 1999, p. 89).

- 2 L'affermazione può sembrare quanto meno anomala, dal momento che Mussolini si riferì alla riforma Gentile come "alla più fascista delle riforme". In realtà, già dall'anno successivo, con il ministro della pubblica istruzione Fedeli, la scuola gentiliana venne di fatto smantellata. Soprattutto, come si ricorderà più avanti, sotto il ministero Bottai. Cfr., in particolare, Carosotti 2011.
- 3 "Gli ordinamenti del '23 si rivelano, oggi, insufficienti e difettosi. C'è, infatti, una correlazione innegabile tra lo sforzo eccessivo, cui sono sottoposti gli alunni, e l'esiguità del profitto, documentata e documentabile da tutte le relazioni dei commissari d'esame. Il deprecato manualismo, che fu il bersaglio di tutti i partigiani della riforma Gentile, ha ceduto il passo ad un formalismo verbalistico filosofeggiante, che è la sofisticazione più pericolosa del pensiero, perché ne è la più inconscia caricatura" (Bottai, 1939, pp. 5-6). Da notare la caricatura proposta del sapere disciplinare, analoga a quella che compare in molti recenti documenti del MIUR.

della Nazione. Il lavoro al posto della cultura, ritenuta superflua per buona parte dei cittadini, e tutto sommato neanche così decisiva per la futura classe dirigente⁴. Un'istruzione per i lavoratori che di fatto negava agli stessi la possibilità di acquisire conoscenze in grado di far comprendere loro le effettive ragioni della loro condizione subordinata. Tale esigenza ricorda in modo inquietante l'enfasi con cui, all'interno della Legge 107, i contenuti di studio vengono umiliati rispetto alle attività – ritenute più utili – dell'“Alternanza scuola-lavoro”⁵.

I principi della scuola repubblicana sembrano oggi venire meno. Se si esamina con attenzione la *ratio* che ha guidato i progetti di riforma della scuola italiana, si nota come la finalità prima attribuita all'istruzione sia quella di garantire il più confortevole inserimento dell'alunno nel futuro mondo produttivo. La cultura diventa un lusso che non ci si può più permettere. L'urgenza epocale e storica dei tempi presenti, che prevede una notevole possibilità di essere esclusi dal mercato del lavoro e quindi di accedere a livelli di reddito adeguati per una vita caratterizzata dal benessere, obbligherebbe la scuola e il lavoro docente, modificandone la deontologia, al perseguimento di questo obiettivo di carattere eminentemente pratico. Non più quindi sapere, ma trasmissione di pratiche sociali (Fondazione Agnelli, 2018, p. 85)⁶, o capacità operative.

4. Il liceo linguistico: un esempio riuscito di “delicizzazione”

Un caso esemplare di come la nuova mentalità tecnocratica, tutta rivolta al sapere pratico, comporti un effettivo processo di “delicizzazione”, è quello del liceo linguistico, un indirizzo la cui crescita di iscritti dimostra un mutamento di sensibilità della cultura italiana verso questo fronte della conoscenza, certamente sottovalutato nei programmi della scuola novecentesca dove, per esempio, al liceo classico lo studio della lingua inglese cessava al secondo anno di

- 4 “Perché la Scuola è fuori della vita? L'unica risposta, che può essere data è questa: la vita è il lavoro. Il lavoro, nella sua accezione più convincente, e più diffusa, è lavoro delle mani. La Scuola non conosce, anzi misconosce questo lavoro delle mani. In un momento, in cui si sta creando una vera mistica del lavoro, la Scuola è assente” (Bottai, 1939, p. 10). Sarebbe singolare, in un suggestivo confronto con l'oggi, se alla nostra epoca, dominata da esclusivi principi economicisti, non potesse essere di nuovo associata l'espressione “mistica del lavoro”.
- 5 “Il lavoro deve entrare nella Scuola con la sua dignità e i suoi metodi. È necessario che, fin dalle classi elementari, si operi il passaggio dall'attività manuale del giuoco all'attività manuale del lavoro. Coloro che formeranno la classe dirigente debbono conoscere non intellettualisticamente, ma con i propri muscoli, le difficoltà, le gioie, le fatiche dei lavoratori” (Bottai, 1939, p. 12).
- 6 È da notare che anche la nuova disciplina di “Cittadinanza e Costituzione”, che non corrisponde – come tengono a dichiarare i riformatori – alla vecchia disciplina di “Educazione Civica”, si risolve non tanto nelle conoscenze delle regole comuni, quanto in pratiche attive da saper esercitare, sulla base delle personali responsabilità, “attese” in base al ruolo sociale che si ricopre. Non si può intendere in altro modo l'intenzione di differenziare la comunicazione dei principi fondanti i criteri di cittadinanza a seconda degli indirizzi di studio frequentati.

corso e lo stesso liceo linguistico era confinato a pochi istituti, spesso gestiti da organizzazioni private.

La logica del curriculum proprio dell'indirizzo linguistico rispondeva a un'esigenza tipicamente liceale: ovvero quella, all'interno di una preparazione generalista sempre concepita per fornire allo studente quel bagaglio culturale capace di fargli vivere nel modo più pieno e partecipato la propria cittadinanza, di favorire una riflessione sui fondamenti linguistici della comunicazione, attraverso la conoscenza di più codici e idiomi, e dell'impatto del problema della lingua sul mondo della cultura.

Ovviamente, nella nuova scuola tesa unicamente a definirsi in base alle esigenze del mercato del lavoro, quest'aspetto teorico-culturale è decisamente passato in secondo piano. La lingua diventa patrimonio conoscitivo e veicolo per poter accedere più facilmente (anzi un'effettiva condizione *sine qua non* per accedervi) al mercato del lavoro, per poter intrattenere peraltro le necessarie relazioni che un mondo ormai globalizzato comporta.

Fatta salva questa esigenza, che non contestiamo⁷, sottolineiamo che la conoscenza linguistica viene di fatto contrapposta al sapere disciplinare, e che la conoscenza della lingua viene considerata, da una parte, un'acquisizione di tipo tecnico finalizzata appunto a soddisfare esigenze operative che provengono dal contesto economico e, dall'altra, un pretesto per poter forzare la didattica nel senso delle "competenze"⁸. La lingua straniera acquisterebbe una priorità tale da invadere anche il campo delle discipline non linguistiche, in modo da piegarle a sé, da renderne il contenuto puramente strumentale all'acquisizione di una competenza comunicativa, mettendo in conto una minore profondità della riflessione.

Per corroborare tale affermazione, basti valutare il quadro orario e il monte ore di questo indirizzo liceale prima e dopo la cosiddetta "riforma Gelmini", ovvero la riduzione del monte ore complessivo – dovuto più a motivi economici che a un'approfondita riflessione sulla didattica⁹ – dell'orario settimanale per ogni indirizzo. Se prima di questa modifica il quadro orario del liceo linguistico, per quanto riguarda le materie non linguistiche, corrispondeva esattamente a quello degli altri indirizzi, con la decisione del ministro Gelmini esso venne drasticamente ridotto. Le ore dedicate a storia e filosofia, a mate-

7 "Ma l'unica via sensata che non si riduca a un corto circuito culturale pezzente, sta nell'accettare l'idea che il giovane studente europeo debba avere una conoscenza di due lingue base fondamentali, oltre la propria" (Israel, 2014).

8 "Il concetto di fondo è però capire che il CLIL deve essere sviluppato in base alle nuove linee di creazione di curricoli per competenze" (Langé, 2014).

9 In realtà questa fu la prima impressione dei docenti e sicuramente quel ministero fu sottoposto a una grande pressione da parte del dicastero dell'economia. Contemporaneamente però – e il fenomeno non rappresentava affatto una novità – la riduzione d'orario era congeniale al mutamento della didattica nel senso delle competenze e si intendeva operare in tal senso, come dimostra l'introduzione del CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), allora sfuggita all'attenzione dei docenti, ma che cinque anni dopo avrebbe chiarito quali erano le intenzioni del legislatore sulla lunga distanza.

matica e scienze sono state diminuite, secondo un'idea che, in fondo, ciò che conta sia l'apprendimento della lingua e che, rispetto a questo fine, il quadro di approfondimento culturale permesso dalle discipline non linguistiche sia sostanzialmente accessorio. Non solo, ma di fatto nel liceo linguistico non viene più insegnato il latino, il che per questo indirizzo – che dovrebbe fornire ben più di un'infarinatura di conoscenza linguistica, valutandone anche le radici storiche – rappresenta un'assoluta contraddizione e un impoverimento.

Ma l'aspetto per certi versi più emblematico per configurare un effettivo processo di “delicizzazione” sta nello stesso paradossale ridimensionamento dell'insegnamento linguistico; in particolare nella nuova ripartizione delle ore della prima lingua (inglese) che vede sovradimensionate quelle nel biennio, per diminuire nei successivi tre anni, in un percorso inverso che riguarda la seconda e la terza lingua. Risulta abbastanza evidente il proposito di questa modifica: privilegiare innanzitutto lo studio della grammatica, riducendo drasticamente quello della letteratura, decisivo invece per un'acquisizione non banale della lingua stessa¹⁰.

Insomma, si profila un nuovo istituto tecnico-professionale, con uno scopo specifico, che sacrifica qualsiasi ragionamento approfondito sull'uso della lingua, senza il quale un adeguato sapere critico non può essere sviluppato. Tale situazione si configura come un assurdo anche rispetto alle prospettive universitarie, coerenti con l'indirizzo scelto, che si aprono per questi studenti: che non sono destinati solo a frequentare il Corso di Studio in “mediazione linguistica”, ma anche, per esempio, quelli in relazioni internazionali, scienze politiche, economia e commercio, per cui avrebbero bisogno di una base conoscitiva storico-filosofica e scientifico-matematica simile a quella degli altri indirizzi.

5. La falsa contrapposizione tra discipline umanistiche e scientifiche

Un'altra strumentale presa di posizione per giustificare l'inattualità della didattica liceale riguarda la presunta separazione tra discipline umanistiche e scientifiche nei curricula, erede del pregiudizio proprio dell'impostazione gentiliana che peraltro, come si è visto, venne sconfessato dalla scuola “fascistizzata” dal ministro Bottai.

Anche in questo caso ci troviamo di fronte a una strategia retorica destinata a essere smentita dai fatti, che fa leva sull'importanza sempre crescente del sapere tecnico scientifico, sottodimensionato in un quadro orario così dominato dalle discipline umanistiche.

In realtà, nonostante una certa sicumera gentiliana sul valore privilegiato di alcune discipline, che però non implicava affatto – come si dice – una sva-

10 Su quest'aspetto decisivo dell'insegnamento della letteratura cfr. Angelucci 2018.

lutazione del sapere scientifico¹¹, l'intento dell'architettura liceale è stato proprio quello di creare un ponte tra i due ambiti, affinché lo studente potesse avere un quadro d'insieme generale e sistemico nel quale offrire senso ai diversi approcci disciplinari, cioè comprendere come differenti metodi e saperi costituissero nel loro interagire reciproco ma anche nel loro inevitabile differenziarsi (nel loro diverso contributo veritativo alla conoscenza) l'orizzonte culturale all'interno del quale trova senso la propria collocazione nella comunità di appartenenza e la propria volontà di imprimere, attraverso il continuo confronto, ipotesi di trasformazione e miglioramento del sistema stesso.

Non a caso l'attacco alla filosofia, e la sua riduzione a sapere frammentato, finalizzato all'acquisizione di competenze operative singole, sganciate dal loro contesto¹², diventa presupposto paradigmatico per qualsiasi didattica disciplinare, che perde la sua specificità e finisce con l'essere una sorta di trattazione generalizzante (sarebbe assurdo chiamarla pluridisciplinare), in vista di obiettivi determinati e condizionati da fattori esterni alla disciplina stessa. L'obiettivo di valorizzare la dimensione logico-teorica, che la scuola repubblicana ha sempre perseguito, di far intendere come la scienza non sia solo concepita in vista di una sua trasformazione in operatività tecnologica, non costituisce solo un più profondo livello di riflessione, ma è indispensabile per l'acquisizione di sapere critico, per poter affrontare l'aspetto problematico della realtà da differenti punti di vista, per moltiplicare gli interrogativi e analizzarla in modo maggiormente approfondito, non accontentandosi delle soluzioni più immediate dei problemi, ma sapendo anzi rimetterle continuamente in discussione; per la formazione, dunque, di una personalità non dogmatica.

Lo strumento con cui realizzare ciò, e quindi dare un colpo mortale decisivo alla strutturazione del sapere liceale, è il riduzionismo delle scienze sociali a procedure matematizzanti e totalmente destoricizzate¹³. Tutta la "didattica per competenze" si fonda sostanzialmente sulla convinzione di poter ridurre il rapporto educativo a criteri quantitativi, di poter stabilire una relazione oggettiva – quasi fosse una reazione pavloviana – tra l'azione dell'educatore e la risposta dell'allunno. Tanto che il non ottenimento dei "risultati attesi" si configurerebbe come una responsabilità del docente, che non avrebbe saputo applicare con adeguata

11 Ci limitiamo a segnalare, a questo proposito: Galasso 2012; Ocone 2012; Angelucci 2018. Per quanto riguarda la cultura scientifica, cfr. Tarquini 2012.

12 Il Miur sostiene infatti che "l'insegnamento della filosofia non può consistere solo nella ricostruzione storica della formazione delle idee, ma richiede anche la predisposizione mirata di una 'cassetta degli attrezzi concettuali' da consegnare a ciascuno studente, in modo che egli abbia quegli strumenti che gli consentano di affrontare preparato e consapevole le varie materie di studio e la vita vera e propria" (Miur, 2017, p. 13); poco prima specifica che il docente non deve comunicare saperi ma "bussole" che, al contrario dell'insegnamento tradizionale, permetterebbero dei "processi di costruzione, metacognizione e acquisizione delle competenze rispetto alle nuove esigenze dell'apprendimento" (Miur, 2017, p. 13).

13 La "didattica per competenze" esclude per sua essenza una valorizzazione dell'approccio storicistico al sapere e non può che prevedere una riduzione della storia a semplice sfondo contestuale di alcune tematiche. Cfr. il primo capitolo di Germinario (2018, pp. 9-43).

scientificità un metodo di per sé valido. Da qui ne deriverebbe una sorta di ottimismo pedagogico che, secondo i suoi sostenitori, sarebbe capace di garantire il successo educativo e di motivare nuovamente gli allievi nei confronti dell'esperienza scolastica. Tale ingenuità, che è già stata denunciata ormai più di vent'anni fa (Ferroni, 1997, p. 83), espelle, rispetto a diverse forme di disagio o di difficoltà che evidentemente si manifestano nel corso della vita scolastica, una pratica interpretativa del disagio stesso che va coltivata nel tempo e affrontata con modalità che non possono essere uniformi, e che molto spesso trova proprio nell'approfondimento disciplinare, nella capacità di coinvolgere nei contenuti di cultura, uno stimolo che permette all'alunno di trovare in sé risorse magari frustrate proprio nell'esperienza pratica. Perché l'entusiasmo degli alunni lo si crea ponendoli di fronte a esperienze di senso e di decodificazione linguistica che essi non conoscono, non appiattendoli tutti i contenuti per conformarli al loro linguaggio ordinario e ai loro abituali codici comunicativi.

Ovviamente, per far credere che un metodo statistico comunicativo sia con certezza efficace, bisogna ridurre la comunicazione didattica a schemi semplificati, ben poco coinvolgenti, dove semmai ad attirare l'apprezzamento dello studente è la sicurezza di un risultato positivo. In questo sta la logica del pensiero computazionale e del *problem solving*: un problema posto che prevede un'unica soluzione, una procedura guidata dalla quale non si deve deviare, un compito operativo portato a termine secondo le indicazioni decise da altri (o introiettate attraverso il precedente lavoro formativo). Ciò che sarà richiesto nella logica aziendale del lavoro di gruppo.

Rincuora come questa pretesa oggettivante, che ritiene di potersi sottrarre al pensiero critico in virtù di un'inesistente validazione sperimentale dei propri contenuti, sia invece profondamente contestata anche sul piano scientifico.

6. La didattica per competenze

Appurata dunque l'incompatibilità tra "didattica per competenze" e istituzione "liceo", concludiamo le nostre riflessioni con un'analisi del quadro orario del nuovo Liceo Steam, promosso da Confindustria e lodato da alcuni organi di stampa come il liceo del futuro (ovviamente con un uso improprio e astorico della parola "liceo"). A nostro avviso, esso non dovrebbe rientrare affatto in questa categoria, anche se vi è attenzione a far sì che siano presenti, sul piano formale, le discipline che ancora sono previste perché un liceo possa definirsi tale. Il quadro orario in questione viene presentato, a nostro parere un po' demagogicamente, tutto in lingua inglese, nonostante le lezioni in questa lingua costituiscano solo una percentuale, per quanto ampia, della comunicazione didattica¹⁴. Scompare, di fatto, la filosofia tra le materie del curriculum, sostituita

14 Cfr. https://liceosteam.it/wp-content/themes/liceosteam/files/LiceoSteam_QuadroOrario.pdf?fbclid=

con l'espressione *thinking skills* ed *Ethics*. Ci piace richiamare a questo proposito un recente intervento di Furedi, dell'Università del Kent, che, sollecitato da un'affermazione di chi scrive, ha denunciato come, sotto la dizione di *Ethics*, si nasconda solo la pratica del *problem solving*, che non ha nulla a che vedere con la filosofia (Furedi, 2019), anzi che la svuota, negando la sua capacità di interpretazione olistica dei fenomeni, in grado di guidare gli alunni verso la comprensione della costituzione del senso, per diventare pura operatività, cassetta degli attrezzi concettuali di una soggettività capace di pensare solamente attraverso percorsi guidati o "comodi 'prepensati'" (De Giorgi, 2014, p. 9), ben disposta a obbedire e a eseguire ciò che le è dettato da altri, ma priva di qualsiasi vera consapevolezza sui propri diritti e sulla possibilità di immaginare altre forme d'esistenza possibili.

Lottare per la sopravvivenza autentica del liceo significa lottare anche per la sopravvivenza della cultura come fondamento di qualsiasi comunità democratica, ad evitare possibili nuove forme di oscurantismo.

Nota bibliografica

- Angelucci A. (2018). Insegnare a leggere la letteratura è un atto oppositivo: a margine delle riflessioni di Emanuele Zinato. In <https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/809-insegnare-a-leggere-la-letteratura-è-un-atto-oppositivo-a-margine-delle-riflessioni-di-emanuele-zinato.html> (ultima consultazione 14/01/2019).
- Bottai G. (1939). *La Carta della Scuola*. Milano: Mondadori.
- Carosotti G. (2011). L'insegnamento della storia in Italia dall'Unità alla scuola di massa. In F. Bocciola, G. Carosotti, V. Sgambati. *Per la didattica della storia* (pp. 198-204). Napoli: Guida.
- De Giorgi F. (2014). Introduzione. In H. Giroux, *Educazione e crisi dei valori pubblici. Le sfide per insegnanti, studenti ed educazione pubblica* (pp. 5-11). Brescia: La Scuola.
- Ferroni G. (1997). *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*. Torino: Einaudi.
- Fondazione Agnelli (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: Il Mulino.
- Furedi F. (2019). La Scuola delle skills secondo gli obiettivi di Lisbona: un bilancio critico. Intervento al Convegno *Fatica sprecata!*, Padova, 14 marzo.
- Gabelli A. (1973). L'istruzione classica. In D. Bertoni Jovine (ed.), *Positivismo pedagogico italiano* (Vol. I, pp. 663-692). Torino: Utet (Edizione originale pubblicata 1888).
- Galasso G. (2012). La vita è imparare. *La Lettura*, inserto del *Corriere della Sera*, 18 novembre.
- Germinario F. (2018). *Un mondo senza storia*. Trieste: Asterios.
- Giroux H. (2014). *Educazione e crisi dei valori pubblici. Le sfide per insegnanti, studenti ed educazione pubblica*. Brescia: La Scuola (Edizione originale pubblicata 2012). https://liceosteam.it/wp-content/themes/liceosteam/files/LiceoSteam_QuadroOrario.pdf?fbclid= (ultima consultazione 14/01/2019).
- Israel G. (2014). La vana demagogia dei corsi globish. In <<http://gisrael.blog>

spot.com/2014/07/la-vana-demagogia-dei-corsi-globish.html> (ultima consultazione 14/01/2019).

Langé G. (2014). Il CLIL come strumento di innovazione nella scuola italiana. Intervento al Convegno “CLIL: dalla teoria alla pratica. Criticità e proposte per quest’anno scolastico e per la ‘buona scuola’ del futuro”, Venezia, 15 novembre.

MIUR (2017). Orientamenti per l’apprendimento della filosofia nella società della conoscenza. In <<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+Orientamenti+per+l%27apprendimento+della+Filosofia/c48d277c-23e9-4832-8fb3-bae0d68390d6>> (ultima consultazione 14/01/2019).

Ocone C. (2012). Né arretrato, né provinciale. Anticipò l’“Italian Theory”. *La Lettura*, inserto del *Corriere della Sera*, 18 novembre.

Scotto di Luzio A. (1999). *Il liceo classico*. Bologna: Il Mulino.

Tarquini A. (2012). Scienza debole? Non è colpa di Croce e Gentile. *l’Unità*, 17 marzo.

TuttoscuolaNEWS (2019). Il liceo del futuro: sarà quello in cui gli alunni scelgono le materie? In <<https://www.tuttoscuola.com/il-liceo-del-futuro-sara-quello-in-cui-gli-alunni-scelgono-le-materie/>> (ultima consultazione 14/01/2019).

SE