

Paideia 2.0: i licei nuovi laboratori di socio-emotional skills

Paideia 2.0: the Italian high schools (licei) as a laboratory of socio emotional skills

Rossella Latempa

Liceo Artistico di Verona

The landscape of Italian high schools (licei) has dramatically changed since the early 2000s. We have now eight different high school types, each one characterized by a common core curriculum, and various subjects depending on the chosen path: arts, foreign languages, music, human sciences ecc. We observe a gradual process of specialization of studies, which is diversifying students educational opportunities: on one hand, liceo classico and liceo scientifico – the “hard skills” high schools – have a strong cultural identity and tradition; on the other hand, the middle ground of the “soft skills” high schools, liceo artistico, musicale, delle scienze umane. Different kind of students are destined to different high school paths, as a consequence of deep contradictions and inequalities that characterize the society in which education takes shape today.

Keywords

high school, socio-emotional skills, standardized evaluation, skills, OECD

A partire dalle riforme in atto fin dai primi anni Duemila, il panorama liceale italiano è profondamente cambiato. Si contano, oggi, ben otto diversi indirizzi liceali, caratterizzati da un curriculum centrato su un nucleo di discipline culturali comuni, variamente articolate in termini orari, e da discipline tipiche dello specifico sotto-segmento (artistico, delle scienze umane, linguistico, musicale ecc.). È in corso un progressivo processo di specializzazione e irrigidimento dei percorsi di studio, che divarica le opportunità formativo-culturali tra licei: da una parte i licei a forte identità e tradizione, classici e scientifici (delle *hard skills*), dall'altra il coacervo delle “scuole di mezzo” (i licei delle *soft skills*), di impronta vagamente umanistica e variamente declinata. A ciascun percorso paiono avviati studenti i cui destini sono sempre più differenziati, a espressione delle contraddizioni e delle disuguaglianze che innervano la società in cui la scuola prende forma.

Parole chiave

licei, socio-emotional skills, valutazione standardizzata, competenze, OCSE

A cosa pensiamo oggi, quando pensiamo al liceo? A questo termine attualmente corrispondono almeno otto tipologie di scuole differenti, senza considerare i sotto-segmenti di ciascuna. Su di esse, in maniera più o meno dirompente a seconda dell'impianto e della solidità storico-culturale di ognuna, si sono abbattuti almeno quattro interventi legislativi, definiti di "riforma"¹, che hanno cambiato volto all'intera istruzione italiana, dall'infanzia alla secondaria, cui sono da aggiungere innumerevoli provvedimenti di più o meno piccola bottega: non solo decreti delegati o ministeriali, ma anche circolari o ordinanze, normativa di rango giuridicamente secondario, ma non per questo meno influente². Infine, la struttura liceale, in "perenne stato di ristrutturazione", è stata incorporata in quella "gabbia gestionale" rappresentata dall'impianto manageriale del nuovo Sistema Nazionale di Valutazione, che ne ha condizionato e trasformato le prassi e i rapporti interni, come è accaduto per tutti gli istituti di istruzione italiani (Latempa, 2018b). Ma facciamo un passo indietro: oggi le scuole che continuiamo a chiamare "licei" sono l'esito di quella riforma della scuola secondaria italiana che, a partire dall'impianto gentiliano del 1923, è stata da sempre vagheggiata³, per essere poi attuata nel corso del tempo attraverso una successione di smottamenti di tipo amministrativo, da alcuni autori definiti "riforme striscianti" (Condello, 2018, pp. 52-64). I primi tentativi di intervento risalgono ai lavori della Commissione di indagine del 1962 del ministro Gui (Raicich, 1965), che parlava già all'epoca di "licealità differenziata", per poi passare attraverso il dibattito dei "Colloqui di Frascati" (Reguzzoni, 1970) promossi dal ministro Misasi negli anni 1969/70. Da questi presero le mosse i lavori della commissione Biasini (Alba, 2013, p. 15), che concluse i lavori nel 1972, intrecciando la sua attività con l'elaborazione parallela di un progetto di riforma del Partito Comunista, la "proposta Raicich" (Alba, 2013, pp. 13-23), che disegnava una scuola secondaria di carattere unitario, ma con discipline opzionali⁴, in controluce analoghe alle articolazioni liceali che sarebbero nate successivamente. All'ampiezza politica e culturale della discussione degli anni Sessanta-Settanta non corrispose alcuna effettiva sistemazione legislativa, per una serie di ripetuti scacchi parlamentari. Tuttavia, un insieme di "cambiamenti senza riforma" si originarono a partire da una pletora di interventi indiretti⁵: da quello sull'esame di maturità

1 Per semplicità, le definiamo qui come: autonomia scolastica (1999), riforma Moratti (2003), riforma Gelmini (2008) e Giannini-Fedeli (2015), senza contare l'intervento di Fioroni (2007), che indirettamente ha inciso sul percorso di studi secondari. Nelle pagine che seguono si toccheranno brevemente le specificità di ciascuna di esse.

2 Basti pensare solo all'ultima ordinanza sull'esame di Stato del II ciclo di quest'anno (Ordinanza Ministeriale 11 marzo 2019, n. 205).

3 Per una ricostruzione storica dell'evoluzione dell'istruzione secondaria nel sistema italiano si rimanda ai seguenti testi specialistici: Dal Passo, Laurenti 2017; Galfré 2017; Scotto di Luzio, 2007; Gaudio 2000.

4 All'art. 7 della bozza di proposta, che non arrivò mai in discussione, si delineano quattro settori: "filologico-linguistico, tecnologico-scientifico, scienze sociali, artistico" (Reguzzoni, 1970, p. 749).

5 Primo tra tutti, la storica riforma della scuola media unica, Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, del ministro Gui, governo Fanfani, che ebbe un impatto fortissimo sull'istruzione secondaria.

del 1969, che doveva essere sperimentale, salvo poi durare fino al 1997 berlingueriano, fino all'epoca delle cosiddette sperimentazioni, inaugurata dalla stagione dei decreti delegati, con il D.P.R. n. 419 del 1974, dedicato alla "sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale". Proprio questo decreto, tra i tanti, fu ampiamente utilizzato dalle scuole, che attuarono "mini" e "maxi" sperimentazioni ordinamentali e strutturali, tradotte poi in percorsi di studio realizzati per via amministrativa e non legislativa. La ristrutturazione del sistema secondario, con curricoli approntati localmente sulla scorta di indicazioni provenienti dall'amministrazione centrale, culminò con i lavori della Commissione presieduta da Beniamino Brocca, sottosegretario alla pubblica istruzione negli anni 1987-1992⁶. Con gli anni Novanta, il destino della scuola secondaria andò sempre più intrecciandosi alle vicende politico-economiche anche internazionali. Da una parte, la riforma della pubblica amministrazione del 1993, varata nella profonda crisi valutaria del 1992, trasformava il profilo contrattuale degli insegnanti, i quali – come tutti i dipendenti pubblici – diventavano dipendenti inquadrati nella disciplina dei contratti di diritto privato; dall'altra, l'istruzione di massa si imponeva sulla scena internazionale come tema principale di studi di area economico-sociologica (teoria del Capitale Umano) inaugurando un nuovo modo di pensare e concepire l'istruzione e le sue finalità⁷, oltre che l'irruzione di nuovi attori e organismi internazionali nel discorso politico-educativo⁸. Così, mentre da un lato si preparava l'impianto della più radicale trasformazione del sistema di governo dell'istruzione statale – l'autonomia scolastica (Legge Bassanini 1997) – dall'altra le crescenti pressioni internazionali (OCSE, UE, UNESCO ecc.) spingevano verso una standardizzazione educativa fondata sui nuovi dogmi gestionali del *new public management* e del controllo di qualità basato sui dati⁹. A partire dagli anni Duemila, dopo l'adeguamento dell'obbligo di istruzione fino ai 16 anni, insieme all'obbligo formativo fino ai 18 (Legge 9/1999) e alla riforma del Titolo V della Costituzione (Legge Costituzionale 3/2001), cominciano le grandi trasformazioni. Dalla (mai attuata) riforma Berlinguer (Legge 30/2000), che prospettava circa una quarantina di indirizzi liceali (Condello, 2018, p. 67), si passa in poco tempo alle riforme Moratti-Gelmini: la prima, nel 2003, di vocazione tipicamente manageriale (parole d'ordine: portfolio, valutazione, alternanza scuola/lavoro, triade inglese-informatica-impre-

6 Cfr. Piani di Studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca 1991.

7 Due capisaldi del discorso educativo globale che si impone a partire degli anni Novanta sono la cosiddetta "società-economia della conoscenza" e l'"apprendimento per tutto il corso della vita" (*life-long learning*).

8 Nell'impossibilità di dare conto di una bibliografia esaustiva sulla trasformazione in senso neoliberista della nostra istruzione, si citano alcuni contributi recenti di studiosi italiani: Barone 2018; Bevilacqua 2018; Bonato 2013; Bonato 2015; Ciccarelli 2018; Conte 2017; Magaraggia 2018.

9 Cfr. Laval, Weber 2007; Laval 2011; Supiot 2015.

sa); la seconda, nel 2008, all'insegna della razionalizzazione del Ministro Tremonti, rispolverata e camuffata mediaticamente dalla mitologia di una *restauratio* di antichi valori: autorità-voti numerici-grembiulini-merito. L'ultimo tassello, la cosiddetta Buona Scuola (Legge 107/2015), non introduce elementi di novità ordinamentale all'impianto secondario (e liceale), pur rappresentando il compimento e l'apice di quel progressivo processo riduzionista delle finalità e dei contenuti educativi di marca economicistico-efficientista, che ha modificato profondamente le relazioni nell'universo scolastico¹⁰. Quanti e quali licei, dunque, oggi? Sull'impianto nato dalla riforma Moratti, che ne prevedeva ben otto (artistico, classico, economico, linguistico, musicale-coreutico, scientifico, tecnologico, delle scienze umane), si è innestata la produzione normativa gelminiana, che dal 2010¹¹ ha delineato i cosiddetti "*profili educativi culturali e professionali*" – nella neolingua ministerial-pedagoghese: i PECUP – dei liceali italiani, differenziati per ciascuno degli otto indirizzi, più o meno sotto-articolati¹². In sostanza si sono operati la riduzione e un *bricolage* degli orari (tagli e nascita di mostruosi coacervi, come "geostoria"), l'eliminazione di compresenze disciplinari e un irrigidimento delle fisionomie distintive dei vari percorsi; il tutto da coniugarsi velleitariamente con le nuove "Indicazioni Nazionali", interamente ri-centrate sul concetto di "competenza"¹³, calate per decreto e senza alcun dibattito con i docenti¹⁴. Indicazioni tanto ambiziose e sconfiniate quanto vaghe, nei fatti inconciliabili con i tagli di organico e l'erosione progressiva del tempo-scuola, divenuto, quest'ultimo, ancora più allarmante in epoca di Buona Scuola, tutta "progetti e territorio". Tali obiettivi formativi sono, a ben vedere, irraggiungibili, se non per un "certo tipo" di studente: prevedibilmente, quel tipo di studente attrezzato in maniera robusta sia dal punto di vista culturale che del vantaggio economico-sociale.

10 Studenti, famiglie, insegnanti, dirigenti scolastici, agenti del "territorio": ciascun soggetto – in rapporto a se stesso e in relazioni con gli altri – è profondamente ridisegnato dall'impianto ideale della riforma Renzi-Giannini, la cui matrice culturale e ideologica è rinvenibile nel documento <https://labuonascuola.gov.it/>. Su questo tema, cfr. Latempa 2018a, oppure l'*Appello per la scuola pubblica* (<https://sites.google.com/site/appelloperlascuolapubblica>), promosso da otto docenti – tra cui l'autrice del presente contributo – e sottoscritto in breve tempo da oltre tredicimila cittadini nel dicembre 2017. Il testo dell'appello riesamina criticamente la condizione della scuola italiana a due anni dall'approvazione della Legge 107, proponendo una serie di moratorie a destinatari istituzionali e politici che mai hanno accolto le ripetute richieste di audizione e apertura di dibattito pubblico.

11 D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89 e Decreto Interministeriale 7 ottobre 2010, n. 211.

12 Il liceo artistico, ad esempio, presenta ben sei sotto-indirizzi.

13 Sulla nuova "ortodossia" delle competenze in campo educativo la letteratura critica è sconfinata: a titolo di esempio, tra i tanti contributi italiani, cfr. Bonato, 2013 o gli articoli di G. Carosotti, A. Angelucci e di chi scrive, scaricabili dal blog ROARS; tra i lavori della scuola francofona, cfr. quelli di N. Hirtt, di A. Del Rey e M. Benasayag o di C. Laval.

14 Per un approfondimento relativo alle discipline di Matematica e Fisica, cfr. Tomasi 2012.

1. I nuovi licei, “scuole di mezzo”

A cosa ha condotto la scelta politica, apparentemente progressista, di moltiplicare le opportunità di formazione liceale e dunque “formalmente aperta”? Quali sono i destini che attendono gli studenti liceali italiani? Dire *liceo* vuol dire spazio e tempo concessi alla crescita, alla maturazione, allo sviluppo di un'autonomia intellettuale; vuol dire slittamento in avanti dell'impellenza di dover lavorare, possibilità di scegliere più tardi la propria collocazione nella società. Una recente analisi¹⁵, che ha preso in considerazione i primi dati relativi alle sorti universitarie dei liceali post-riforma Gelmini¹⁶, consente di ipotizzare che alla maggiore crescita di iscrizioni progressivamente registrata¹⁷ non corrisponda alcun effetto di maggiore mobilità sociale. Tra i diplomati al liceo linguistico, oltre il 34% degli studenti non si immatricola o abbandona l'università nel corso del primo anno. La percentuale cresce di 10 punti (oltre 44%) se si guarda ai licei delle cosiddette scienze umane. La moltiplicazione dei percorsi di scelta liceali, in altri termini, sembrerebbe rafforzare un indirizzamento precoce (quello che il linguaggio ministeriale chiama, con metafora idraulica, “canalizzazione”) su base censitaria e socioculturale: le percentuali di immatricolati o studenti che non abbandonano gli studi universitari è più elevata solo per chi proviene dal liceo classico o scientifico. A un sistema come il nostro, che si dichiara non “duale”¹⁸ e che offre un variopinto *menu à la carte* di scelte aperte, sembra corrispondere in maniera camuffata un sistema genericamente formativo e più realisticamente “pseudo-terminale”¹⁹. Prendendo in prestito le parole del saggio di Carosotti, in questo stesso dossier, possiamo condividere l'idea che a una moltiplicazione delle opzioni liceali corrisponda, nei fatti, una “*delicizzazione*” complessiva, tanto più accentuata quanto meno

15 Cfr. Condello, 2018, pp. 30-41 e 222-246. Lo Studioso definisce l'attuale situazione “pre-gentiliana”.

16 Ricordiamo che i primi diplomati del nuovo sistema liceale post Gelmini risalgono all'anno scolastico 2014/2015, dunque non è ancora terminato il secondo quinquennio di applicazione della riforma.

17 Stando ai dati rinvenibili sul sito del MIUR relativi alle iscrizioni 2018 (<https://www.miur.gov.it/-/iscrizioni-on-line-licei-ancora-in-crescita-li-sceglie-il-55-3-dei-ragazzi>) la percentuale di iscritti ai licei è di oltre il 55% del totale degli studenti. Di questi, lo scientifico ne attrae la maggior parte (circa il 25%), ma solo contando i nuovi percorsi “scienze applicate” e “sportivo”. Una percentuale di poco inferiore (circa il 23%) è quella degli studenti che si iscrivono in quelli che potremmo definire “nuovi” licei gelminiani.

18 Com'è, per esempio, quello precocemente selettivo della vicina Germania.

19 Con l'espressione “terminale” si intende, tecnicamente, un percorso di studi finalizzato all'inserimento diretto nel mondo produttivo e delle professioni. Il termine “pseudo-terminale” o, ancor meglio, “cripto-terminale”, utilizzato brillantemente da Condello (2019, p. 227), evidenzia il carattere illusorio della denominazione di “liceo” per tutti quei percorsi che più di altri non hanno retto l'impatto con le trasformazioni della scuola di massa contemporanea, stretta tra retorica del successo formativo, innovazione didattica e funzionalismo, in un regime di progressiva austerità e di sottofinanziamenti.

solide sono la tenuta del contesto economico-sociale e l'identità storico-politica dell'istituzione di riferimento. Proprio in quelle varietà di indirizzi nati da meno di dieci anni si condensano e si svelano, a parere dell'esperienza di chi scrive – insegnante da quasi dieci anni nei licei “né classici né scientifici” – alcune delle maggiori contraddizioni e incoerenze dell'attuale discorso politico sull'istruzione, oggi inserito in un contesto internazionale, europeo e globale (Magaraglia, 2016). I licei non scientifici né classici si presentano come delle “terre di mezzo”: né professionalizzanti né licei a tutti gli effetti, istituiti in “sofferenza formativa”, la cui azione, nelle condizioni fattuali generate da interventi politico-amministrativi rigorosamente senza oneri per lo Stato, non può che essere quella di una sommaria, seppur ospitale, scolarizzazione. Proprio le “scuole di mezzo”, più delle altre, sembrano strette nella morsa della difficoltà di coniugare, da una parte, il rispetto della promessa di “istruzione integrale” del patto liceale e, dall'altra, la complessità quotidiana generata da una maggiore vocazione all'inclusione e all'accoglienza²⁰. Senza entrare nei dovuti dettagli, per via dell'ampiezza del tema, che richiederebbe ben altri spazi e ricerche, vale comunque la pena di sottolineare qui, *en passant*, che oggi “inclusione” è tra le parole d'ordine dominanti nella retorica scolastica. Tra tutte, forse, quella che si fa più fatica a sopportare e fronteggiare. Essa, infatti, mentre si presenta demagogicamente garbata e untuosamente corretta nelle intenzioni, resta in tante realtà un mero contenitore amministrativo²¹ privo di sostanza educativa concretamente emancipante e aggregante. Basti pensare alle condizioni di insegnamento-apprendimento che quotidianamente si sperimentano in tante scuole statali: mancanza di spazi, arredi, edilizia adeguati, intermittenza – quando non assenza – di personale docente di sostegno, di presenze e di tempi/percorsi di recupero continuativi; il tutto con la scure del risultato delle

20 Non è possibile, per ovvie ragioni legate alla sensibilità e alla delicatezza dei dati in questione, stimare quanto le “scuole di mezzo” accolgano più che altrove studenti con varie difficoltà o disturbi dell'apprendimento o del comportamento, spesso associati a situazioni di svantaggio di altra natura. Fa riflettere, tuttavia, l'episodio registrato nel febbraio 2018 in occasione della pubblicazione di una serie di Rapporti di Autovalutazione di alcuni licei classici italiani (ad es. il Liceo Visconti di Roma). In essi si sottolineava la presenza di una precisa e selezionata “clientela”: nessun disabile, pochi stranieri, altrettanto pochi allievi svantaggiati o con disturbi dell'apprendimento. Cfr. Coccoli 2018; Baccini 2018.

21 Sul tema dell'inclusione scolastica è intervenuto di recente il D.Lgs. 66/2017, concernente le norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità; per un'analisi puntuale cfr. Puleo 2018.

Al recente decreto, si aggiunga, inoltre, la produzione normativa precedente, che accoglie la tutela dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (Legge 170/2010) e la documentazione ministeriale sui Bisogni Educativi Speciali, BES, del 2012/2013. Per ultima, a testimonianza della complessità della situazione attuale in cui operano gli istituti scolastici, è significativa la recente circolare del 17 Maggio 2018 dal titolo *L'autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno*. In essa si sottolinea, non a caso, la necessità di superare “la tendenza a distinguere in categorie le specificità di ognuno, con il rischio di attuare la personalizzazione prevalentemente mediante l'utilizzo di strumenti burocratici e di mero adempimento” e si conia addirittura il termine “bisogni educativi normali”, emblema semantico di quel corto-circuito amministrativo-burocratico che oggi inghiotte le relazioni educative.

valutazioni standardizzate INVALSI sullo sfondo (scandalosamente connesse alle valutazioni dei dirigenti scolastici²²), che la Buona Scuola ha direttamente associato alla certificazione delle competenze di ogni singolo studente, sia che abbia o non abbia “bisogni educativi speciali”. Tali valutazioni, basate su test tutti uguali – dunque, per questo, banalmente “eque” – vanno applicate indistintamente agli studenti, in barba ai tanto dichiarati slanci pedagogici di personalizzazione e cura delle differenze²³.

2. Paideia 2.0: le *socio-emotional skills*

Nel guardare al vasto panorama dei licei, all'ampiezza di possibilità offerte agli studenti, il sentir parlare oggi correntemente di “inclusione scolastica” o di “successo formativo” da garantire a tutti – successo verso quale meta, poi? – e il poter scegliere l’“offerta formativa” più desiderabile, magari in funzione dell’“innovazione didattica” –altro mantra sempre privo di contenuto – danno la sensazione di trovarsi di fronte a un’Altra Scuola: quella che il governo Renzi ha ribattezzato “Buona Scuola”, cristallizzando in una locuzione apparentemente definitiva almeno venticinque anni di riforme. Tuttavia, sotto la vernice dai colori internazionali di un linguaggio pseudo-manageriale e buonista (inclusione, centralità dell’allievo, rapporti con la famiglia), si celano le tensioni di sempre: quelle di un’istituzione divisa tra un’idea di educazione al servizio dell’ordine economico-sociale – la scuola che fa “crescere, competere, correre”²⁴ – e un’idea di educazione al servizio dell’Umano – la scuola della Bildung e della Paideia. Tra le evoluzioni recenti delle politiche internazionali in campo educativo sembra farsi strada un’ipotesi nuova e quanto mai preoccupante: la definizione di una sorta di “Paideia 2.0”, di cui proprio queste scuole “di mezzo” potrebbero rappresentare i luoghi di formazione più indicati, sia per la loro struttura curricolare aperta e variegata sia per la maggiore capacità di includere le diversità. I nuovi licei (dall’artistico all’economico sociale, passando per il coreutico) appaiono come perfetti laboratori in cui sperimentare la nuova formazione “integrale” all’epoca dei Big Data (Grimaldi, Landri, Taglietti, 2019): non più solo competenze di tipo cognitivo, le cosiddette *hard skills*, ma anche

22 Si scorrono, per capire la situazione paradossale in cui operano le scuole oggi, gli incarichi che l’Ufficio Scolastico Regionale del Veneto assegna ai dirigenti scolastici delle varie province (<http://www.istruzioneveneto.it/wpusti/trasparenza/dirigenti-scolastici-incarichi-2>). Anche scegliendo a caso, si troverà, ad esempio (liceo in provincia di Padova): “diminuire del 10% il numero di studenti che si attestano sui livelli 1 e 2 di Italiano e Matematica [ai test INVALSI]”.

23 Come si può misurare in maniera standardizzata ciò che si dovrebbe curare con attenzione specifica e singolare? È chiaro che gli insegnanti oggi devono imparare a non farsi troppe domande.

24 Questi sono, dichiaratamente, gli “obiettivi formativi” del documento *La Buona Scuola: facciamo crescere il paese*, vero e proprio manifesto culturale alla base della legge 107/2015. Cfr. Presidenza del Consiglio dei Ministri, MIUR, 2014, p. 35.

attenzione agli aspetti socio-emotivi, a valori morali quali la collaborazione, l'apertura verso gli altri, la consapevolezza di sé, vale a dire alle nuove competenze che le scuole, in un futuro non lontano, dovranno suscitare e "allevare": le *socio-emotional skills*. Come sempre, per avere contezza delle prospettive nazionali, è utile prendere le mosse dalla numerosa e incalzante produzione internazionale in ambito educativo. Di recente, quella comunità transnazionale fatta di organizzazioni governative e non, agenzie pubbliche e private, *think tanks* e gruppi accademici di varie aree disciplinari, capace di incidere e dettare indirizzi economico-politici fin su scala nazionale, sta investendo risorse e producendo analisi nel campo delle *soft skills*²⁵. Con i termini *soft skills*, *non cognitive skills*, *life skills* o *socio-emotional skills*²⁶ si indica comunemente quella gamma di qualità personali, spesso descritte come dimensioni non accademiche e non cognitive dell'apprendimento (Williamson, 2017, p. 273), ossia categorie come auto-controllo, benessere, perseveranza, felicità, resilienza, mentalità aperta, grinta, intelligenza sociale, "carattere" e tutto ciò che deriva dalla fusione "psico economica" della psicologia positiva con l'economia comportamentale.

In particolare, l'OCSE ha svolto negli ultimi anni un poderoso lavoro di raccolta e sistematizzazione di un gran corpo di ricerche di tipo psicometrico (Latempa, 2018c) sulle competenze trasversali, contribuendo alla costruzione sulla scena internazionale di un vero e proprio "apparato" di oggettività e di consenso attorno all'idea che un certo insieme di tratti psicologici, atteggiamenti o elementi del carattere degli studenti possa essere tradotto in categorie standardizzabili e misurabili. Le *soft skills*, in altre parole – esattamente come è accaduto nel tempo per le *hard skills* (le competenze base in lingua, matematica e scienze misurate dai test OCSE-PISA, *Programme for International Student Assessment*) – vanno inquadrare in una nuova metrica collegata alle *performances* di apprendimento degli studenti, sistematizzate in tassonomie e referenziali che permettano confronti e comparazioni anche tra contesti diversi; questo in ossequio alla nuova idea di "scienza dell'educazione basata sui dati", "sulle evidenze". "Misurare le competenze sociali ed emozionali è arduo, ma possibile e affidabile" (OECD, 2015, p. 36), ci assicurano gli economisti dell'educazione, concordando sulla "necessità di sviluppare/promuovere un bambino completo, con un set equilibrato di competenze cognitive, sociali ed

25 Oltre ai documenti dell'OCSE (in inglese OECD), di cui si parlerà diffusamente più avanti, si leggano, ad esempio, i progetti dell'UNESCO sulle *Skills for work and life* (<https://en.unesco.org/themes/skills-work-and-life>), il recente rapporto della Commissione Europea dal titolo *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU* (Cefalai 2018), il rapporto del World Economic Forum, *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*, del 2016, e tutte le attività dell'Associazione americana CASEL (Collaboration for Academic Social and Emotional learning), attiva già dagli anni Novanta negli Stati Uniti, oltre che ripetutamente citata sia nelle ricerche OCSE che UE.

26 La letteratura internazionale utilizza una terminologia variegata per riferirsi all'insieme delle competenze non cognitive. Qui, per semplicità si utilizzeranno le varie accezioni in maniera equivalente. Per una sistematizzazione dei diversi quadri di riferimento cfr. Stringher 2018.

emozionali”. Un bambino “talentuoso, motivato, determinato e socievole”, che “affronterà meglio le tempeste dell’esistenza, avrà prestazioni lavorative migliori e, di conseguenza, una vita di successo” (OECD, 2015, p. 13). “La personalità conta” (Kankaraš, 2017): è per questo che va studiata, misurata e messa a valore. Non esiste alcun set cristallizzato di attitudini o inclinazioni, anzi. Alcune *soft skills* sono duttili specie nei primi anni di vita. “Le competenze generano competenze” (OECD, 2015, p. 43): sono un prezioso capitale individuale e sociale, psicologico e cognitivo, da accumulare e far crescere in maniera “virtuosa”, intervenendo tempestivamente e indirizzando lo sviluppo di quei “tratti” che meglio interpretino la nuova idea di cittadinanza e convivenza civile nella società della conoscenza. Nello scorrere le centinaia di pagine dei lavori dell’OCSE, si ha una misura non solo della portata e dell’entità delle ricerche sviluppate, quanto soprattutto dell’impatto che esse avrebbero dal punto di vista dell’istruzione, se applicate in maniera standardizzata su scala mondiale. I primi progetti-pilota OCSE sulla misurazione delle *socio-emotional skills*, attualmente in atto in diversi paesi – tra cui proprio il nostro (Latempa, 2018c) – sono iniziati nella primavera 2018 in forma campionaria e non obbligatoria, coinvolgendo studenti *dai 6 ai 15 anni*. I macro-domini attitudinali e psicologici “misurati”²⁷ sono quelli del cosiddetto modello *Big Five*²⁸, presentato in occasione di un recente seminario riservato (a invito), organizzato dall’INVALSI: performatività, regolazione delle emozioni, collaborazione, apertura mentale, impegno con gli altri (Stringher, 2018, p. 16). Anche la recente politica nazionale sembra convergere sul tema delle *soft skills*. Sono d’attualità le parole della presidente dell’Istituto Nazionale di Valutazione INVALSI, Ajello, che in un recente editoriale ha dichiarato: “non è forse arrivato il momento di esigere ben altro dai sistemi educativi? Imparare a vivere, imparare a imparare”, aggiungendo proprio che sarebbe auspicabile “misurare il grado di acquisizione di questa [...] competenza” (Ajello, 2018). La stessa Ajello ha assicurato che sono in cantiere, elaborati dall’Istituto Nazionale di Valutazione INVALSI, nuovi test per la misura delle *soft skills* (Cerini, 2018) e anche il Ministro Bussetti ha ribadito che “bisogna pensare ad altre forme di valutazione non solo degli apprendimenti ma delle *soft skills* (...) come fanno molti Paesi dell’Ocse” (Loiacono, 2018). Giorgio Vittadini, nome noto a chi conosce le vicende che hanno condotto alla nascita del nostro Sistema Nazionale di Valutazione (Checchi, Ichino, Vittadini, 2008), sta lavorando alacremente al tema delle *soft skills* (Latempa, 2018d). Di recente, ha esposto il suo punto di vista in una relazione presentata in occasione di un seminario organizzato dal MIUR e dall’INVALSI nel marzo 2018. Il punto di partenza è un presupposto nobile: “lo

27 Per approfondire l’origine, la metodologia e le fasi del progetto si veda <http://www.oecd.org/education/cei/study-on-social-and-emotional-skills-the-study.htm>.

28 Il Modello delle Big Five, o Five Factor Model, si basa su cinque dimensioni che propongono una descrizione della personalità, replicabile nelle diverse culture e particolarmente utilizzata nella pratica psicologica, specie a seguito degli studi condotti dagli studiosi McCrae e Costa negli anni Ottanta. Su questi ultimi cfr. Mc Crae, Costa 1987.

sviluppo del carattere, della socialità [...] delle doti morali” (Vittadini, 2018, p. 3). I *non cognitive skills* secondo Vittadini sono misurabili: basta fare altri test (sic!). Questi potrebbero rivelarsi fondamentali per “diagnosticare problemi di carattere” (Vittadini, 2018, p. 12). Certo, bisognerebbe trovare un accordo sulle “dimensioni ‘utili’ del carattere, [da] diagnosticare (per calibrarle) in funzione di: malleabilità [...], sintomi clinici [...], cause (eziologia) [...] o in funzione dell’utilità presunta ai fini di: apprendimento [o] specifici obiettivi da raggiungere nel lavoro o nella vita” (Vittadini, 2018, p. 12).

A ben vedere sembrerebbe proprio questa la chiave di lettura più interessante per un insegnante: lavorare sulle competenze trasversali degli studenti si rivelerebbe fondamentale nella gestione di gruppi compositi, eterogenei e complessi, quali sono sempre più le classi attuali, specie in quelle che abbiamo ribattezzato “scuole di mezzo”. La “scienza delle *soft skills*”, coi suoi test diagnostici – se interpretiamo bene il senso delle affermazioni riportate ai tavoli MIUR-INVALSI – permetterebbe di osservare, quantificare, misurare, “*diagnosticare*” e “*calibrare*” i tratti della personalità degli studenti, eventualmente, intervenendo su quelli ritenuti meno “utili”, con opportuni “interventi educativi”. Ciò che abbiamo di fronte, per quanto possa apparire sconcertante a una prima lettura, non è altro che la naturale ed estrema deriva di un percorso su cui ci siamo incamminati da tempo: quello del meccanicismo delle moderne neuroscienze (Benasayag, 2016), che dopo aver “formattato” le abilità umane di tipo cognitivo – le *hard skills*, ma solo le più utili in senso spiccio al Mercato (matematica, comprensione linguistica, inglese e, ultimamente, educazione finanziaria²⁹) – si accinge ora a discretizzare anche l’Umano. Ciò a cui assistiamo, quindi, è né più né meno che un’ulteriore “modellizzazione” della singolarità umana, che pretende di matematizzare comportamenti, attitudini e atteggiamenti del soggetto osservato in ogni sua fase di sviluppo – dall’infanzia all’adolescenza – nell’illusione di poter intervenire precocemente per correggerne e calibrarne le eccedenze, le difformità, i tratti divergenti dall’idealtipo oggi ritenuto vincente. È l’estrema fase dell’“antropotecnica” neoliberista (De Carolis, 2017, pp. 165-177), che mostra qui il suo apparente “lato buono”, richiamando l’attenzione sugli aspetti interiori, sulle emozioni, sulla capacità di relazione, ma solo per inghiottirli, codificarli e ottimizzarli. È questa la nuova Paideia 2.0: l’educazione del nuovo “uomo cartesiano”, perfettamente dislocato – senza corpo, senza storia, senza legami, senza passioni, dunque perfettamente estrapolabile dal contesto e confrontabile con realtà differenti – che funziona, ma non “esiste”; un uomo modulare, le cui componenti, proprietà “estensive” da assemblare – competenze, *hard and soft* – vanno perfezionate in vista dell’obiettivo sociale comune: costruire quel benessere frutto della concorrenza competitiva di ogni individuo, educato a vivere e agire solo in funzione del proprio tornaconto. Nel silenzio assordante di un mancato dibattito democra-

29 Si veda PISA 2015, la prima indagine sulla financial literacy (<https://www.oecd.org/pisa/PI-SA-2105-Financial-Literacy-Italy-Italian.pdf>).

tico e pubblico (Latempa, 2018c), la deriva tecno-scientista da più voci denunciata a livello internazionale³⁰ fa un passo ulteriore nella riconfigurazione della relazione di insegnamento-apprendimento, con la misurazione delle *socio-emotional skills*. Nello scenario della Paideia 2.0, in cui addirittura la personalità umana appare perfettamente codificabile, la funzione della scuola – e del liceo come metafora dell’educazione – si separa dal suo terreno storicamente fondante, quello politico-civile, per spostarsi definitivamente su quello di una formazione sociale secondaria funzionale alla riproduzione tecnico-culturale della società, in termini sia di valori sia di professioni. In quest’ottica, la decodifica avanzata dei “profili” e il posizionamento precoce degli individui all’interno di determinati segmenti sociali e percorsi lavorativi rispondono a un preciso progetto di stratificazione, legittimato socialmente dalla legge morale della meritocrazia. Non pare uno scenario troppo fantasioso quello che vede sempre più distanti, da una parte, i “licei forti nelle *hard skills*”, classico e scientifico, a consolidare sempre più il primato del reddito, della famiglia, del dato di partenza; dall’altra, i “licei forti nelle *soft skills*”, quelle “terre di mezzo” in cui convive un’umanità varia e composita, laboratori di “progettazione” e integrazione dei diversi tipi umani, dalle differenti abilità trasversali, proiettati verso un destino di medio-bassa precarietà culturale ed economica. I licei artistici, socioeconomici, coreutici e pedagogici saranno perfetti “*atelier creativi*” di pratiche sociali, in cui si coltiveranno e si alleviranno individui destinati a integrarsi sempre più docilmente nel sistema.

Nota bibliografica

- Ajello A.M. (2018). L’imparare a imparare come competenza-chiave nella società globale. *Valu.Enews*, 7.
- Alba L. (2013). *La rivista Riforma della scuola nel decennio delle riforme mancate 1968-1980*. Tesi di Laurea in Scienze Statistiche. Firenze: Università degli Studi.
- Baccini A (2018). I frutti avvelenati del marketing scolastico. In <https://www.rivistailmulino.it/news/newsitem/index/Item/News:NEWS_ITEM:4250> (ultima consultazione 12/04/2019).
- Barone E. *et alii* (2018). *Per una scuola vera e buona*. Pistoia: Petite Plaisance.
- Benasayag M. (2016). *Cerveau augmenté, homme diminué*. Paris: La Découverte.
- Bevilacqua P. (a cura di) (2018). *Aprire le porte. Per una scuola democratica e cooperativa*. Roma: Castelvecchi.
- Biesta G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. London: Routledge.
- Biesta G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. London: Routledge.

30 Si leggano, ad esempio, le pagine del blog di Ravitch, ex responsabile del Dipartimento Educazione americana all’epoca di G. W. Bush (<https://www.dianeravitch.net/>); Duckworth 2016; Biesta 2010; Biesta 2017; le ricerche di Williamson, sull’impatto dei Big Data sulle politiche educative (https://www.researchgate.net/profile/Ben_Williamson3); Bradbury, Roberts-Holmes 2018.

- Bonato B. (2015). *Sospendere la competizione*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Bonato B. (a cura di) (2013). La scuola impossibile. *Aut Aut*, 358.
- Bradbury A., Roberts-Holmes G. (2018). *The Datafication of Primary and Early Years Education. Playing with Numbers*. London: Routledge.
- Cefai C. et alii (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cerini G. (a cura di) (2018). Il ruolo delle prove INVALSI: ne parliamo con Anna Maria Ajello, Presidente dell'INVALSI. *Scuola7*, 105.
- Checchi D., Ichino A., Vittadini G. (2008). *Un sistema di misurazione degli apprendimenti per la valutazione delle scuole: finalità e aspetti metodologici*. Proposta preparata per l'INVALSI. In <[http://lascuolachefunziona.pbworks.com/w/file/etch/54-662509/La supposta meritocratica.pdf](http://lascuolachefunziona.pbworks.com/w/file/etch/54-662509/La%20supposta%20meritocratica.pdf)> (ultima consultazione 15/05/2019).
- Ciccarelli R. (2018). *Capitale disumano. La vita in alternanza scuola-lavoro*. Roma: Manifestolibri.
- Coccoli D. (2018). Il liceo che si vanta di non avere studenti stranieri: un fallimento culturale. *Left*, 8 febbraio. In <<https://left.it/2018/02/08/il-liceo-che-si-vanta-di-non-avere-studenti-poveri-o-stranieri-un-fallimento-culturale/>> (ultima consultazione 12/04/2019).
- Condello F. (2018). *La scuola giusta*. Milano: Mondadori.
- Conte M. (2017). *Didattica Minima. Anacronismi della scuola rinnovata*. Padova: libreriauniversitaria.it.
- Dal Passo F., Laurenti A. (2017). *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*. Apulia: Novalogos.
- De Carolis M. (2017). *Il rovescio delle libertà. Tramonto del neoliberalismo e disagio della civiltà*. Macerata: Quodlibet.
- Duckworth A. (2016). Don't Grade Schools on Grit. *New York Times*, 26 marzo (<https://www.nytimes.com/2016/03/27/opinion/sunday/dont-grade-schools-on-grit.html>).
- Galfré M. (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.
- Gaudio A. (2000). La storia della scuola italiana e delle sue riforme. *Nuova Secondaria*, 8, pp. 55-58.
- Grimaldi E., Landri P., Taglietti D. (2019). Migliorare la Scuola grazie ai big data (evitando gli effetti collaterali): come fare. *Agenda Digitale*, 28 febbraio. In <<https://www.agendadigitale.eu/cittadinanza-digitale/big-data-cosi-possano-aiutarci-a-costruire-una-scuola-migliore/>> (ultima consultazione 12/04/2019).
- Kankaraš M. (2017). Personality Matters: Relevance and Assessment of Personality Characteristics. *OECD Education Working Papers*, 157.
- Latempa R. (2018a). Insegnare nell'era dell'innovazione didattica. In P. Bevilacqua (a cura di), *Aprire le porte. Per una scuola democratica e cooperativa* (pp. 74-83). Roma: Castelveccchi.
- Latempa R. (2018b). L'ossessione quantitativa. In E. Barone et alii. *Per una scuola vera e buona* (pp. 209-220). Pistoia: Petite Plaisance.
- Latempa R. (2018c). Psico-Ocse: arrivano le misure del carattere dei bambini. E Invalsi collabora in segreto. In <<https://www.roars.it/online/psico-ocse-arrivano-le-misure-del-carattere-dei-bambini-e-invalsi-collabora-in-segreto/>> (ultima consultazione 12/04/2019).
- Latempa R. (2018d). *Mega-Laboratorio INVALSI: la schedatura psicologica di massa dei minori italiani*. In <https://www.roars.it/online/mega-laboratorio-invalsi-la-schedatura-psicologica-di-massa-dei-minori-italiani/#_ftn13> (ultima consultazione 12/04/2019).

- Laval C. *et alii* (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La Decouverte.
- Laval C., Weber L. (coord.) (2007). *Le nouvel ordre éducatif mondial. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Paris: Syllepse (Edizione originale pubblicata 2002).
- Loiacono L. (2018). Scuola, intervista al ministro Bussetti: “L’Invalsi non basta, cambiamo le prove per valutare i ragazzi”. In <https://www.ilmessaggero.it/primopiano/scuola_e_universita/busetti_scuola_invalsi-3961073.html> (ultima consultazione 12/04/2019).
- Magaraggia S. (2016). Il discorso educativo europeo. Un esercizio di smascheramenti. In M. Conte (a cura di), *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell’educazione* (pp. 93-123). Padova: libreriauniversitaria.it.
- Magaraggia S. (2018). *Sul presente delle nostre scuole*. Tesi di Dottorato in Scienze Pedagogiche, dell’Educazione e della Formazione. Padova: Università degli Studi.
- McCrae R.R., Costa P.T. Jr. (1987). Validation of the Five-Factor Model of Personality Across Instruments and Observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, pp. 81-90.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD.
- Puleo R. (2018). Democrazia, partecipazione e altre bagatelle. In <<https://genitoreattivo.wordpress.com/2018/06/26/democrazia-partecipazione-e-altre-bagatelle/>> (ultima consultazione 12/04/2019).
- Raicich M. (1965). Dalla Commissione di indagine al piano Gui. *Belfagor*, 1, pp. 92-98.
- Reguzzoni M. (1970). La riforma della scuola secondaria superiore – Parte II. *Aggiornamenti Sociali*, 12, pp. 743-758.
- Scotto di Luzio A. (2007). *La scuola degli italiani*. Bologna: Il Mulino.
- Stringher C. (2018). *Il glossario del progetto L2L. Comparazione dei principali quadri teorici delle organizzazioni internazionali*. In <http://www.istruzione.it/snv/allegati/2018/SlideStringher23_05_2018_v3.pdf> (ultima consultazione 12/04/2019)
- Supiot A. (2015). *La gouvernance par les nombres. Cours au Collège de France (2012-2014)*. Paris: Fayard.
- Tomasi L. (2012). La matematica nella Scuola secondaria di II grado, dalle sperimentazioni degli anni Ottanta al riordino del 2010. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 4, pp. 203-227.
- Vittadini G. (2018). Intervento al 13° seminario tematico a invito sulla valutazione “Il Questionario studente”, 13 marzo. In <<http://www.istruzione.it/snv/allegati/2017/slide%20Vittadini%2013032018.pptx>> (ultima consultazione 12/04/2019).
- Williamson B. (2017). Moulding student emotions through computational psychology: affective learning technologies and algorithmic governance. *Educational Media International*, 4, pp.267-288.
- World Economic Forum (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. Cologne: World Economic Forum.

Documentazione istituzionale/normativa

- D.P.R. 31 maggio 1974, n. 419 – *Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti*.
- D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89 – *Regolamento recante revisione dell’assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell’articolo 64, comma 4, del decreto-legge*

25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

Decreto Interministeriale 7 ottobre 2010, n. 211 – *Schema di regolamento recante “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all’articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all’articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento”.*

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66 – *Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

Legge 31 dicembre 1962, n. 1859 – *Istituzione e ordinamento della scuola media statale.*

Legge 15 marzo 1997, n. 59 – *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa.*

Legge 20 gennaio 1999, n. 9 – *Disposizioni urgenti per l’elevamento dell’obbligo di istruzione.*

Legge 10 febbraio 2000, n. 30 – *Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell’istruzione.*

Legge Costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3 – *Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione.*

Legge 8 ottobre 2010, n. 170 – *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.*

Legge 13 luglio 2015, n. 107 – *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*

Ordinanza Ministeriale 11 marzo 2019, n. 205 – *Istruzioni e modalità organizzative e operative per lo svolgimento dell’esame di Stato conclusivo dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado nelle scuole statali e paritarie - anno scolastico 2018/2019.*

Piani di Studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca (1991). *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, 56.

Presidenza del Consiglio dei Ministri, MIUR (2014). *La Buona Scuola. Facciamo crescere il Paese*. Roma: MIUR.

Protocollo MIUR 17 maggio 2018, n. 1143 – *L’autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno.*