CARTOGRAFIE SOCIALI
Rivista di sociologia e scienze umane
Anno VIII, n. 16, 2023

Direzione scientifica
Lucio d'Alessandro e Antonello Petrillo

Direttore responsabile
Arturo Lando

Redazione
Elena Cennini, Anna D'Ascenzio, Fabrizio Greco

Staff di supporto alla Redazione
Giuseppina Della Sala, Federica Graziano, Luca Manunza, Andrea Postiglione

Staff di supporto alla Redazione per le attività di internazionalizzazione
Lucio Castracani, Laura Giovinazzi

Coordinamento redazionale
Stefania Ferraro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli)

Comitato di redazione
Manuel Anselmi (Unitelma Sapienza), Marco Armiero (KTH Royal Institute of Technology, Stockholm),Tugba Basaran (Kent University), Davide Caselli (Università Milano-Bicocca), Valentina Castellini (Università di Toronto), Alberto De Nicola (Alma Mater Studiorum Università di Bologna), Nick Dines (Robert Schuman Centre – European University Institute), Stefania Ferraro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marcello Maneri (Università di Milano Bicocca), Alessandro Mazzola (University of Liège),Domenico Perrotta (Università di Bergamo),Valeria Piro (Università degli Studi di Milano), Ciro Pizzo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pietro Saitta (Università di Messina), Anna Simone (Università Roma Tre)

Comitato scientifico
Maurizio Bergamaschi (Alma Mater Studiorum Università di Bologna), Emiliano Bevilacqua (Università del Salento), Fabienne Brion (Université Catholique de Louvain-la-Neuve), Sandro Busso (Università degli Studi di Torino), Alessandro Dal Lago (già professore presso Università di Genova), Davide De Sanctis (Università degli Studi Federico II – Napoli), Vincent Dubois (Université de Strasbourg), Didier Fassin (Institute for Advanced Study School of Social Science, Princeton), Domenico Fruncillo (Università degli Studi di Salerno), Fernando Gil Villa (Universidad de Salamanca), Akhil Gupta (University of California), Michalis Lianos (Université de Rouen), Marco Martiniello (University of Liège), Giulio Moini (Sapienza Università di Roma), Carlotta Mozzana (Università Milano-Bicocca), Laurent Mucchielli (CNRS – Centre national de la recherche scientifique), Fabio Quassoli (Università di Milano Bicocca), Salvatore Palidda (già professore presso Università di Genova), Michel Peraldi (CADIS – Centre d'analyse et d'intervention sociologiques), Andrea Rea (Université libre de Bruxelles), Giuseppe Ricotta (Sapienza Università di Roma), Francesca Vianello (Università degli Studi di Padova)

"Cartografie sociali" is a peer reviewed journal

CRITICA DELLA RAGIONE VALUTATIVA

A cura di Davide Borrelli

MIMESIS

SUOR ORSOLA UNIVERSITY PRESS

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 45,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Piazza Don Enrico Mapelli, 75
20099 – Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca – Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Cartografie sociali è una rivista promossa da URiT, Unità di Ricerca sulle Topografie sociali.

Direzione e Redazione della rivista hanno sede
presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa
Via Suor Orsola 10 – 80132 Napoli (Italy)
www.unisob.na.it
cartografiesociali@unisob.na.it
cartografiesociali.rivista@gmail.com

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE



MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9791222309729
Issn: 2499-7641

© 2023 – MIM EDIZIONI SRL
Piazza Don Enrico Mapelli, 75
20099 Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 21100089

Registrazione Tribunale di Napoli n. 37 del 5 luglio 2012

INDICE

Editoriale: la vita messa alla prova
di Davide Borrelli 7

MAPPE

Il sottile legame tra la concezione neoliberista dell' istruzione e l'insegnamento per competenze
di Fiorenzo Parziale 19

La valutazione della disabilità nelle politiche inclusive delle organizzazioni aziendali
di Brunella Iengo, Domenico Napolitano, Luigi Maria Sicca 43

La critica della valutazione nelle politiche della conoscenza, dell'educazione e del Workfare
di Roberto Ciccarelli 59

Du Baccalaureat comme visa pour l'enseignement superieur a parcoursup comme portefeuille de competences?
L'evolution des critères d'évaluation des candidatures dans l'enseignement supérieur à l'heure de Parcoursup
di Erwan Lehoux 83

ROTTE

Nel campo del sociale: innovazione, valutazione e determinazione delle condotte
di Anna D'Ascenzio e Stefania Ferraro 99

Precarietà, spaesamenti, (dis)appartenenze.
Soggettività accademiche migranti nell'Europa del Covid-19
di Franco Palazzi e Carla Panico 123

La professione medica: tra dimensione europea del diritto sanitario, governance e valutazione
di Sarah Otera 149

RILIEVI

Le prove invalsi come emblema della nuova scuola neoliberista: due *case studies*
di Antonio Zapelli 163

Il Rav come documento strategico.
Alcune riflessioni critiche
di Elisa Fiaccadori 181

WUNDERKAMMER

La settimana della sociologia a Unisob: per una critica alla ramificazione della ragione neoliberista
di Giancarlo De Marco 193

TRAVELOGUES

Moral panics
di Andrea Caroselli e Pasquale Schiano 213

Fiorenzo Parziale

IL SOTTILE LEGAME TRA LA CONCEZIONE NEOLIBERISTA DELL'ISTRUZIONE E L'INSEGNAMENTO PER COMPETENZE

Abstract:

The article provides an analysis of a subtle link between the neoliberal conception of education and the transition from teaching of knowledge to learning by skills. Particularly we want to point out the contrast in the pedagogical debate, even before the sociological one, between two different meanings of teaching for skills.

The article focuses in particular on the Italian case and takes a critical position with respect to the legislative interventions of our country in the school field in recent decades.

Keywords:

Neoliberal Conception of Education; Teaching of Knowledge; Learning by Skills; Teaching for Skills; Italian School Field.

1. *Introduzione*

L'obiettivo di questo articolo è mostrare la presenza di un sottile legame tra la concezione neoliberista dell'istruzione (Apple 2012) e il passaggio dall'insegnamento di conoscenze all'apprendimento per competenze (Blumberg 2009; Onurkan, Özer 2017).

Infatti, questo tipo di cambiamento didattico sembra si stia realizzando non solo attraverso l'introduzione di metodi alternativi alla lezione frontale, ma anche mediante la progressiva revisione del curriculum scolastico (Baldacci 2006, 2019).

Quando parliamo di revisione del curriculum scolastico intendiamo il lento scardinamento dei saperi disciplinari (Young 2008).

La revisione curriculare così intesa rappresenta l'esito di uno specifico modo di intendere l'insegnamento per competenze. Infatti, bisogna tenere

conto che quello di competenze è un concetto polisemico, come mostra proprio il suo impiego eterogeneo nelle diverse scienze sociali (Gherardi 1998; Giancola, Viteritti 2019).

In particolare vogliamo segnalare la contrapposizione nel dibattito pedagogico, prima ancora che sociologico, tra due accezioni differenti di insegnamento per competenze: esso può fare riferimento a una didattica focalizzata sullo studente che non prescinde dai saperi disciplinari (Pellerey 2011; Bagni, Fiorentini 2018); oppure può essere considerato come un insieme di pratiche che antepongono lo sviluppo delle competenze alla trasmissione di conoscenze codificate, riducendo lo spazio riservato alle seconde (OECD 2015; World Economic Forum 2016; Castoldi 2016).

In Italia, la prima concezione è più diffusa tra gli insegnanti che tendono in diversi casi a resistere alle pressioni istituzionali e a rielaborarle. Chi segue la prima accezione rimarca come il dialogo interdisciplinare presupponga i saperi codificati e organizzati in discipline piuttosto che negarli (Fiorentini 2020). La fine dei programmi scolastici ministeriali, sancita da un decennio (cfr. par. 3 e in particolare la nota 9), non implica necessariamente la svalutazione dei saperi disciplinari (Parziale 2023c). Tuttavia, gli insegnanti devono fare i conti con il cambiamento dell'organizzazione scolastica promosso dalle retoriche istituzionali (cfr. par. 2.1), tese a favorire la seconda accezione di insegnamento per competenze.

Concentreremo l'attenzione su questo secondo tipo di concezione, perché esso trasla la matrice pedagogica culturale presente nella prima accezione, più attenta alla formazione integrale della persona, in una cornice cognitiva economicista e aziendalista.

Più precisamente, riteniamo che la seconda accezione della didattica per competenze rappresenti uno degli strumenti attraverso i quali l'ideologia neoliberista penetra nel sistema scolastico al fine di subordinarlo in qualche misura al processo di accumulazione capitalistica (Olssen, Peters 2005; Pinna, Pitzalis 2020). Infatti, l'enfasi sulle competenze in questa seconda accezione è funzionale a scardinare l'organizzazione disciplinare dei saperi teoretici, che – come mostra in particolare la tradizione di studi avviata da Bernstein (1971, 2000) e proseguita dai suoi epigoni (per es. Wheelahan 2007; Maton 2009; Shay 2013; Young, Muller 2013, 2019) – finora si sono mostrati preziosi per lo sviluppo della formazione critica degli studenti; e in effetti quest'ultima può entrare in contraddizione con il proposito di una maggiore integrazione tra la scuola e l'assetto produttivo (Parziale 2020).

La nostra analisi ci porta così a rimarcare la contraddizione esistente tra il potenziale emancipativo dell'attuale sistema scolastico, democratizza-

tosi nel tempo, e la tendenza delle principali istituzioni nazionali e internazionali a cercare una maggiore convergenza dell'istruzione rispetto al sistema economico.

Tale contraddizione è insita nella natura ambivalente dell'educazione, in particolare di quella praticata a scuola: l'educazione svolge una funzione di controllo sociale e al tempo stesso può favorire non solo la mobilità dei giovani appartenenti ai gruppi subalterni, ma anche una più generalizzata emancipazione sociale (Apple 2011, 2013). La natura ambivalente dell'educazione è intrecciata al conflitto interpretativo sulla concezione complessiva dell'istruzione[1].

Sebbene caratterizzi la scuola moderna sin dalle sue origini (Brint 1998), questo conflitto pare si sia oggi acuito, investendo anche il lento passaggio all'insegnamento basato sulle competenze.

L'articolo si concentra in particolare sul caso italiano e assume una posizione critica rispetto agli interventi legislativi del nostro Paese nel campo scolastico degli ultimi decenni. Questi interventi, infatti, sono concepiti come parte di un più ampio processo globale (Cobalti 2006), consistente nell'informare il sistema scolastico dei principi di fondo della regolazione neoliberista, rendendolo così più diseguale (Gunter *et al.* 2016; Ball 2021).

Il prossimo paragrafo sarà dedicato a descrivere succintamente la riforma neoliberista dell'istruzione nel nostro Paese, al fine di evidenziare il suo legame con la particolare enfasi che le istituzioni nazionali e internazionali pongono alla necessità di incentrare la scuola sull'apprendimento di competenze e non sull'insegnamento di conoscenze.

Tuttavia, questo legame non è lineare perché l'egemonia dell'ideologia neoliberista nel campo educativo è solo "relativa" (Baldacci 2019), per via della concorrenza di altre visioni e, come accennato, della resistenza di educatori, insegnanti e diversi operatori della scuola e del welfare[2]. In

1 In questo conflitto culturale la dimensione cognitiva delle credenze si intreccia a quella valoriale, che porta i diversi attori a confliggere su contenuti e finalità dell'istruzione scolastica. A sua volta la macro-dimensione culturale si lega strettamente agli interessi economici di cui sono portatori i differenti gruppi sociali coinvolti in questo conflitto. Per questo possiamo dire che nella scuola si riflette la dimensione culturale del più generale conflitto sociale (Parziale 2020).

2 Tuttavia, andrebbe esaminato quanto le visioni alternative rappresentino un lascito di discorsi welfaristi del passato (si pensi all'opera di Lengrand 1976), che il neoliberismo tende a reindirizzare verso l'obiettivo ultimo di integrare maggiormente istruzione e sistema produttivo; o se invece la resistenza e la capacità innovativa di diversi attori sociali – a partire dai professionisti del welfare (tra i quali possiamo annoverare gli stessi insegnanti) – siano tali da generare pratiche che ritraducono le politiche educative dando loro una configurazione più ibrida

altre parole, le politiche educative, con le loro specifiche misure, norme e documenti di programmazione, sono spesso connotate da ambiguità discorsive per via proprio della natura particolarmente conflittuale del campo scolastico (Althusser 1970; Bourdieu 1984)[3]. Della ambivalenza delle politiche educative degli ultimi decenni terrà conto il terzo paragrafo, volto a identificare alcune contraddizioni insite nel nuovo modello pedagogico, o meglio nella sua declinazione secondo le coordinate del neoliberismo.

Infine, alla luce delle osservazioni sviluppate lungo l'articolo, nel quarto paragrafo tracceremo alcune conclusioni sulla natura ideologica dell'insegnamento per competenze quando contrapposto a quello basato sulle conoscenze.

2. *La privatizzazione endogena del sistema scolastico italiano*

La riforma neoliberista a cui stiamo facendo cenno è indirizzata alla privatizzazione dell'istruzione attraverso una modalità che agisce dall'esterno (privatizzazione esogena) e un'altra che invece penetra direttamente nel sistema scolastico pubblico (privatizzazione endogena).

La prima modalità consiste nella contrazione delle risorse statali destinate alla scuola pubblica e dal supporto offerto in vari modi (anche con aiuti finanziari) agli operatori privati (si pensi alle scuole paritarie nel nostro Paese), che vedono crescere il loro potere nel definire le finalità dell'istruzione. L'allargamento del sistema scolastico a organizzazioni di mercato riflette in pieno lo spirito di fondo della ideologia neoliberista (Harvey 2011), in quanto si pone l'obiettivo di superare la relazione istituzionale tra lo Stato e i titolari dei diritti sociali (de Leonardis 1997), ridefinendo il primo come un supporto al sistema aziendale e i secondi come consumatori privati.

L'altro tipo di privatizzazione agisce invece "dall'interno", poiché consiste nella trasformazione degli stessi istituti scolastici statali o comunque pubblici in organizzazioni culturalmente, e dunque eticamente simili alle imprese attraverso l'interiorizzazione dei principi del New Public Management (Ball 2012; Gunter *et al.* 2016).

---

rispetto alla ideologia dominante. Per motivi di spazio non possiamo esaminare anche questo tema, ma ci limitiamo a evidenziare la posizione di Apple (2011). Questo autore nota la tensione esistente tra le lotte sociali portate avanti, talvolta con successo, nei confronti della riforma dell'istruzione di matrice neoliberista e la capacità di quest'ultima, comunque, di incidere altrettanto efficacemente sul funzionamento delle istituzioni e addirittura sul senso comune.

3 Cfr. nota 1.

Il modello organizzativo a cui le scuole pubbliche vengono indirizzate si caratterizza per la combinazione di due logiche d'azione, entrambe avverse al professionalismo (Freidson 2001); il managerialismo (che subordina completamente l'autonomia dei lavoratori agli obiettivi aziendali) e il consumerismo (che invece fa dipendere l'azione aziendale dalle richieste dei clienti).

Queste due logiche d'azione consistono, dunque, in principi organizzativi che limitano l'autonomia professionale degli insegnanti. In particolare, l'organizzazione manageriale aumenta il carico burocratico, intensificando i ritmi di lavoro di tutti gli operatori scolastici e ciò può mettere in discussione la missione educativa degli insegnanti (Fenwick, Edwards 2016), giacché questi ultimi vedono ridursi il tempo che possono dedicare all'attività didattica e al supporto agli studenti più svantaggiati (Thompson, Cook 2017).

Nel caso italiano, la privatizzazione dell'istruzione è avvenuta soprattutto in via endogena, specialmente attraverso la cosiddetta autonomia scolastica (L. 59/97; DPR 279/99; L. 3/2001). È su quest'ultima che vale la pena soffermarsi, poiché ha fornito il quadro istituzionale entro il quale il modello pedagogico incentrato sulle competenze ha preso forma e si è affermato, privilegiando l'accezione economicista e aziendalista.

2.1. *L'autonomia scolastica come leva per la costruzione di un "quasi-mercato" dell'istruzione in Italia*

L'autonomia scolastica rappresenta solo in parte l'esito delle lotte politiche degli anni Settanta per una maggiore apertura della scuola alla società, essendo stata incanalata nel tempo secondo la visione "mercatista" appena descritta (Benadusi *et al.* 2020). Anzi, si potrebbe sostenere che l'autonomia scolastica è oggi concepibile come una componente della territorializzazione delle politiche pubbliche indotta dalla regolazione neoliberista (D'Ascenzio 2022); nel settore dell'istruzione si sta realizzando un assetto da "quasi-mercato" applicato su scala locale che in parte ricorda l'organizzazione delle politiche sociali (Bifulco 2009; Fazzi 2013; Granaglia 2020).

Più precisamente, la riformulazione del rapporto tra centro e periferia nel sistema istituzionale governato dal Ministero dell'Istruzione non ha prodotto un mercato dei servizi educativi che attribuisce alla singole scuole l'effettivo potere di assumere e licenziare gli insegnanti (come auspicato da alcuni analisti: cfr. Sestito 2013); tuttavia nei vari contesti territoriali i singoli istituti sono entrati in competizione gli uni con gli altri, accentuan-

do la loro sostanziale segmentazione per tipo di platea sociale alla quale si rivolgono (Pitzalis 2012). Oltre al mantenimento (se non il rafforzamento) della differenziazione delle scuole in "borghesi" e "popolari", l'apertura al territorio ha comportato la parziale integrazione del curriculum scolastico tradizionale con attività formative maggiormente incentrate sui saperi provenienti dal mondo delle imprese, della pubblica amministrazione e del Terzo Settore.

Al di là delle valutazioni di merito (si pensi al dibattito italiano sull'Alternanza Scuola-Lavoro, sostituita con la l. 145/2018 dai "PCTO"; cfr. Gentili 2018; Giubileo, Scarano 2018; Chimenti *et al.* 2022), la presenza di queste attività extra-scolastiche ha aumentato il tempo dedicato dagli insegnanti alla progettazione, rendicontazione e promozione commerciale dell'offerta scolastica, rendendo il supporto agli studenti più svantaggiati non solo difficoltoso ma anche inopportuno: sempre più il destino di un singolo istituto dipende dal successo nel raggiungere una platea sociale sufficientemente numerosa e comunque non problematica (ossia con un capitale culturale familiare non così basso da favorire l'insuccesso scolastico: Pitzalis 2012, 2017), pena una marginalizzazione che indirettamente incide sui meccanismi di allocazione delle risorse ministeriali (con accorpamenti o chiusure di plessi, ricollocazione del personale stabile, etc.). Pertanto, nel nuovo scenario istituzionale, un istituto scolastico non può permettersi di perdere il consenso della maggior parte dei genitori, proponendo un'offerta formativa troppo lenta nei ritmi medi di apprendimento degli studenti al fine di mettere in pari quelli in difficoltà. Ciò cozzerebbe con il valore dominante della competizione individuale e con la concezione privatistica dell'istruzione: quest'ultima è sempre più ritenuta una risorsa che il soggetto deve acquisire individualmente per raggiungere il successo economico e sociale.

Questa concezione strumentale dell'istruzione non è una novità, ma la regolazione neoliberista pare accentuarla e prediligerla, accrescendo la competizione tra gli istituti scolastici, così come tra gli alunni: il quasi-mercato nell'erogazione dei servizi pubblici consiste proprio nella creazione di un ambiente istituzionale che spinge le singole unità organizzative (in questo caso le scuole) a operare secondo la logica della domanda e dell'offerta e dunque a competere nell'acquisizione degli studenti, coerentemente concepiti come clienti.

In merito a questi ultimi, il nuovo clima culturale favorisce la colpevolizzazione dei giovani più svantaggiati, che infatti rinunciano a chiedere un supporto più solido agli insegnanti, temendo lo stigma sociale di "sabotatori" della formazione dei loro compagni (Parziale 2023b). In tal modo si

assiste a un vero e proprio "prolungamento tardo moderno" dell'etica protestante che ha alimentato la razionalizzazione capitalistica (Weber 1905): vi sono gli "eletti" – studenti spesso di classe media – che secondo il senso comune non sono abbastanza "valorizzati", e i "dannati", costretti ad accettare la collocazione scolastica marginale dovuta spesso a una provenienza sociale particolarmente deprivata.

Più in generale, la disgiunzione della responsabilità individuale dall'analisi dei fattori strutturali che riproducono le diseguaglianze educative (Triventi 2014; Reay 2018; Nurse, Melhuish 2021) rappresenta uno dei capolavori ideologici del neoliberismo. In tal modo la scuola viene nuovamente disegnata su misura delle classi possidenti (English, Mayo 2021).

Questa è almeno la tendenza principale dovuta ai vettori normativi (Scott 1995) costituiti dalle retoriche istituzionali e dalle politiche per come sono ideate dai decisori politici (alcuni dei quali possono anche essere inconsapevoli dei più generali obiettivi costruiti dai discorsi ideologici emergenti). Altro discorso vale per gli operatori scolastici, in particolare per gli insegnanti che si muovono tra l'adesione indotta dalla socializzazione continua a opera delle retoriche istituzionali, l'adeguamento ai vincoli creati dai cambiamenti organizzativi effettivi e – invece – un atteggiamento recalcitrante per via dei valori e delle credenze trasmessi dalle comunità professionali/epistemiche che hanno segnato la loro traiettoria formativa. È per questo che la privatizzazione endogena del sistema scolastico punta alla costruzione di soggettività a questa aderenti, come notano Serpieri e colleghi (2015). Gli autori, nel riprendere alcune categorie concettuali proposte da Foucault (1978, 1980, 2001), mostrano anche come si sia andata affermando un sistema di governance in cui le relazioni orizzontali tra istituti scolastici e organizzazioni del territorio sono comunque subordinate a nuove forme di controllo centralizzato, senza il quale non sarebbe paradossalmente possibile l'assetto di quasi-mercato appena descritto. Il controllo del sistema scolastico è così passato progressivamente dalla co-gestione degli insegnanti, tipica dell'epoca in cui vigeva il welfare keynesiano, a quello della "eterarchia" (Ball 2012), basata sul potere di influenzare l'agenda scolastica da parte di attori un tempo esterni all'ambito educativo, quali consulenti governativi e altri professionisti (provenienti anche dall'accademia e dal mondo delle imprese).

La tendenza a spostare l'organizzazione e il controllo del sistema scolastico in questa direzione si è palesata in Italia con l'istituzione del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV).

2.2. *Il Sistema Nazionale di Valutazione e la promozione della concezione neoliberista dell'istruzione*

Il SNV di fatto prevede un complesso di pratiche, tra loro collegate, di monitoraggio degli istituti scolastici, sulla base dell'assunto che sia necessario un miglioramento continuo delle loro "prestazioni".

Pur essendo orientato alla cultura della valutazione delle politiche pubbliche (Palumbo 2001; Lippi 2007), e di conseguenza non prevedendo alcun dispositivo effettivamente sanzionatorio o punitivo, il SNV per certi versi alimenta il clima culturale improntato alla competizione scolastica e lo fa attraverso il connubio, solo apparentemente paradossale, tra rafforzamento burocratico e promozione dell'azione di mercato: la scuola di oggi rappresenta un caso esemplare di quanto agire burocratico e azione di mercato siano indissolubilmente legati l'uno all'altra nell'epoca della regolazione neoliberista.

Infatti, il processo valutativo resta incardinato all'interno di una logica che preferisce il controllo amministrativo alla ricerca sociale orientata a una "sociologia pubblica" (per dirla alla Burawoy 2007); la rispondenza a criteri amministrativi supporta il contesto di quasi-mercato nel campo scolastico. Per esempio, la redazione del Rapporto di Autovalutazione (RAV) richiede la rilevazione di una serie di dati rilevanti per la reputazione sociale di un istituto scolastico, e dunque per la sua tenuta nel (quasi-) mercato[4]. In altri termini, la valutazione rappresenta una strategia per fornire ai "clienti" del sistema scolastico tutte le informazioni sulle varie scuole, stimolando queste ultime alla competizione (Baldacci 2015).

Inoltre, il SNV col tempo ha legato una parte della retribuzione variabile del dirigente scolastico all'esito della valutazione del suo operato, facendo di questa figura professionale un rilevante "street level bureaucrat" (Lipsky 1980), interessato in qualche modo a farsi carico del modello organizzativo aziendalista[5]. E questo aspetto, insieme al tentativo di superare una parte

4 Se è vero che ogni istituto esamina i dati del RAV attraverso una comparazione limitata ad altri istituti con le stesse caratteristiche sociali (Barone 2016), va comunque tenuto conto che i risultati dell'autovalutazione delle scuole costituiscono una vetrina sociale a cui la comunità locale ha accesso (per esempio, attraverso la piattaforma ministeriale "Scuola in Chiaro"). Come ha notato lo stesso Barone, uno dei problemi del SNV riguardai tempi di coinvolgimento della comunità locale, spesso anticipati all'analisi del RAV anziché alla fase conclusiva relativa al Piano di Miglioramento, il documento previsto a conclusione dell'intero processo valutativo.

5 I dirigenti scolastici prima della L. 59/97 erano "presidi", rivestivano cioè un ruolo quasi vicino a quello di "primi inter pares" rispetto agli insegnanti (Ser-

della contrattazione collettiva tradizionale con "la valorizzazione del merito professionale" e il conseguente tentativo di formare un middle management (le cosiddette "funzioni strumentali"), può creare ulteriori motivi di attrito tra gli insegnanti e tra costoro e la stessa dirigenza scolastica. Se recuperassimo le coordinate teoriche di Touraine (1973), potremmo, dunque, dire che tendenzialmente insegnanti e dirigenti si ritrovano in una collocazione opposta rispetto al processo di razionalizzazione capitalistica, giacché i secondi sono chiamati a gestirla e i primi a subirla, possibilmente con accondiscendenza.

Un attore centrale del SNV è l'agenzia Invalsi che si occupa della somministrazione di test standardizzati agli studenti, che in parte si pongono nel solco di alcune indagini internazionali come quella PISA (Programme for International Student Assessment), promossa dall'OCSE.

Al di là della diatriba, che la valutazione riguardi solo gli esiti o invece sia indirizzata al miglioramento dei processi di apprendimento dei discenti (Giancola, Salmieri 2023), i test in parola stanno assumendo un'importanza crescente al punto da incidere sull'organizzazione dell'attività didattica e sulla valutazione del rendimento scolastico. L'opposizione di una parte non irrisoria di insegnanti deriva dal fatto che questi test invadono quello che è definibile come "ambito giurisdizionale" (Abbott 1988) della loro professione. Ciò si evince dall'accusa che gli insegnanti rivolgono a questo strumento, ritenuto eccessivamente standardizzato e pertanto incapace di considerare gli specifici contesti di formazione, gli obiettivi curriculari di più ampio respiro della scuola e le condizioni sociali specifiche degli studenti[6]. Le scarse conoscenze della ricerca sociale e di quella valutativa

pieri 2012). Questa trasformazione ha segnato la fine della co-gestione scolastica che riconosceva agli insegnanti un potere decisionale significativamente maggiore di quello attuale.

6 In merito all'ultima accusa chi si oppone ai test Invalsi sostiene che gli istituti scolastici caratterizzati da un numero elevato di studenti svantaggiati risultano penalizzati ingiustamente per un duplice motivo: la valutazione "sommativa" degli esiti prevarrebbe su quella "formativa", attinente al percorso di apprendimento, trascurando così gli eventuali progressi degli studenti deprivati culturalmente; le cattive prestazioni di questi ultimi sarebbero di fatto attribuite erroneamente all'operato degli insegnanti piuttosto che allo svantaggiato background sociale. Bisogna aggiungere, però, che le accuse spesso risentono anche della mancanza di una cultura valutativa improntata alla ricerca sociale da parte degli stessi operatori scolastici, orientati a una concezione ancora troppo burocratica (Serpieri 2012; Pinna, Pitzalis 2020). Ciò vale per gli insegnanti, così come per i dirigenti scolastici, e in realtà questo limite si estende anche ai vari attori che costituiscono le comunità locali, dalle imprese alle associazioni, alle famiglie.

sicuramente influiscono sull'atteggiamento oppositivo degli insegnanti[7]; tuttavia, non si può trascurare né il legame politico-economico tra il SNV e l'assetto di quasi-mercato impresso dall'autonomia scolastica, né quello culturale-ideologico tra il valore del miglioramento continuo delle prestazioni e la concezione privatistica dell'istruzione.

Rispetto a quest'ultima, l'insegnamento promosso nel nuovo contesto istituzionale è proprio incentrato sulle competenze, intese spesso come risorse da coltivare nei singoli individui affinché questi siano adeguati nel compiere determinate azioni.

3. *L'insegnamento per competenze: tensioni e contraddizioni*

Il nuovo modo di intendere l'insegnamento costituisce una pietra miliare del paradigma di fondo – il lifelong learning – alla base delle politiche educative promosse da agenzie internazionali come l'Unesco e l'UE (per es. Delors 1997[8]; 2006/962/CE; 2018/C189/01)[9] che non a caso individuano nello "imparare a imparare" una delle principali competenze chiave a cui la scuola deve puntare.

---

7 La produzione del RAV è spesso molto descrittiva, la capacità interpretativa dei dati è scarsa e la stessa analisi statistica e dei documenti è scollegata dalla progettazione del Piano di Miglioramento previsto a conclusione del ciclo valutativo.

8 Questo documento in realtà prova a mitigare l'impostazione neoliberista con una prospettiva più welfarista e socialdemocratica. Se ciò riflette la tensione in campo tra retoriche istituzionali e concezioni dell'istruzione contrapposte (cfr. nota 1), la sensazione è che la matrice neoliberista prevalga già in questo Rapporto dell'Unesco di fine anni Novanta.

9 L'orientamento alle competenze – in particolare per come espresso nelle Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE) – è stato accolto in Italia da una serie di documenti, tra i quali va menzionato il DM 254/2012 relativo alle Indicazioni Nazionali sul Curricolo. Questo documento recepisce l'impostazione di fondo dell'insegnamento per competenze e rivede la didattica curriculare nella scuola dell'infanzia e in quella primaria. Va detto che i principi espressi sono molto generali, per non dire generici, e quindi non si rinviene una concezione dell'istruzione necessariamente in linea con l'ideologia neoliberista (ma si veda anche la nota 12). Tuttavia, l'aspetto più rilevante è il cambio di prospettiva: si passa dalla veicolazione di conoscenze curriculari alla promozione di una didattica interdisciplinare da realizzare all'interno di ogni istituto sulla base delle peculiarità dei singoli contesti e delle specificità dei singoli studenti. Va detto che il 22 febbraio del 2018 il MIUR ha pubblicato il documento integrativo "Indicazioni Nazionali e nuovi scenari". Si tenga conto anche del fatto che già i DPR 87, 88 e 89 del 2010 avevano fornito indicazioni simili a quelle del DM 254/2012, ma in quel caso riguardavano la scuola secondaria di secondo grado.

Infatti, anche grazie al progressivo successo delle teorie costruzioniste nelle scienze sociali, e in particolare nel dibattito psicologico e pedagogico (si pensi ai contributi – nonostante le loro non secondarie differenze – di Vygotskyj, Piaget, Bruner), le agenzie nazionali e internazionali stanno promuovendo un cambiamento pedagogico radicale nella scuola, che vorrebbe accrescere la partecipazione effettiva degli studenti nella realizzazione delle lezioni: gli insegnanti sono chiamati a diventare i facilitatori nelle attività di gruppo svolte dagli studenti in modo che questi ultimi acquisiscano prima di tutto competenze cognitive ed emotive (Zairul 2020).

Due sono le ragioni principali che vengono avanzate dalle istituzioni e comunità professionali che promuovono questo cambiamento, segnato dal superamento della lezione frontale a favore dei cosiddetti metodi didattici student-centred: 1) la lezione frontale concepisce il discente in una posizione troppo passiva, rivelandosi inefficace soprattutto per tutti quei soggetti già poco motivati, spesso provenienti dai ceti più svantaggiati; 2) il modello trasmissivo, presupposto dalla lezione frontale, riproduce relazioni gerarchiche e standardizzate che penalizzano l'autonomia di pensiero degli studenti e ancora una volta la loro reale capacità di apprendimento.

Le due motivazioni del cambiamento non sono affatto peregrine, ma vale la pena scandagliarle meglio, anche perché entrambe vengono in più di un caso abbinate all'idea che lo sviluppo delle competenze sia oppositivo all'apprendimento di solide conoscenze teoretiche (Castoldi 2016), oggi ritenute obsolete e inutili in quanto astratte. Per inciso quest'ultima idea contrasta con gli approcci costruzionisti suindicati, negando l'attività di mediazione che ogni sapere disciplinare, sulla base della propria struttura epistemica, esercita rispetto alla nostra esperienza nel mondo (Bagni, Fiorentini 2018)[10].

10 L'approccio proposto da Bruner (1996), per esempio, tiene conto dello stretto legame esistente tra le competenze e le conoscenze. In particolare, questo autore nota come le competenze siano acquisite attraverso le conoscenze organizzate in strutture disciplinari. Ed è per questo che propone un "curriculum a spirale" in cui le conoscenze disciplinari non sono eliminate o comunque svilite, bensì sono adattate alle competenze sviluppabili dai discenti sulla base della loro età. Il "curriculum verticale", promosso dalle Indicazioni Nazionali sul Curricolo (DM 254/2012), sembra richiamarsi in qualche modo al concetto di curriculum a spirale, poiché prevede la definizione di obiettivi raggiungibili dagli studenti nel tempo. Questa idea di curriculo si connota per una visione pedagogica che in parte si distanzia dalla concezione neoliberista delle competenze, anche se implica una organizzazione delle conoscenze per lo più sulla scala locale (e ciò è coerente con l'assetto di quasi-mercato), prevedendo l'accordo tra gli insegnanti dello stesso istituto scolastico. Si torni alla nota precedente e si consideri anche quanto riportato nella nota 12.

In merito alla prima motivazione, va detto che la costruzione di una relazione positiva tra insegnanti e studenti costituisce un fattore centrale per motivare i secondi all'acquisizione dei saperi scolastici (Scuola di Barbiana 1967; Reay 2015, 2018).

In genere riusciamo a imparare più facilmente ciò che ci interessa e amiamo, mentre possiamo arrivare a detestare ciò che non riusciamo a imparare.

L'apprendimento si fonda, cioè, su una dimensione emotiva e non solo cognitiva (Bruner 1996). In questo senso possiamo comprendere fino in fondo il legame tra mancato riconoscimento sociale da parte della scuola e insuccesso formativo: come evidenziato da Diana Reay, spesso i ceti popolari costruiscono brevi carriere scolastiche anche per via di un meccanismo sociopsicologico che li fa sentire inadeguati in aula; ciò si può riverberare negativamente sulla possibilità per una parte delle giovani generazioni di nutrire fiducia verso le istituzioni culturali (Parziale 2023a), fino al punto da assumere atteggiamenti irrazionali che riflettono – e contemporaneamente legittimano – la loro marginalità sociale.

Eppure, per gli studenti provenienti dalle classi subalterne proprio l'amore per lo studio può rappresentare una risorsa compensativa dello scarso capitale culturale di partenza.

L'amore per lo studio costituisce, cioè, il motore di quello "sforzo in più" richiesto a chi è costretto a riconvertire il codice socioculturale familiare in quello scolastico, se intende costruire un percorso formativo di successo (Parziale 2016; Parziale, Vatrella 2019).

L'amore per lo studio non è facile da stimolare, soprattutto in chi proviene da ambienti familiari descolarizzati. Questo tipo di atteggiamento concerne una specifica predisposizione mentale al centro delle attenzioni di chi propone l'insegnamento per competenze attraverso il coinvolgimento attivo degli studenti. Secondo i fautori dell'insegnamento per competenze, infatti, la predisposizione in parola rappresenta un ideale regolativo verso il quale i discenti possono tendere, una volta che sono stati messi nelle condizioni di divenire i protagonisti della lezione.

In merito all'altra motivazione, il favore per i modelli student-centred può riflettere un atteggiamento genuinamente teso a valorizzare le indicazioni di intellettuali del calibro di Dewey (1899) e Freire (1968)[11]. Quest'ultimo metteva in guardia proprio dai pericoli dell'educazione bancaria, ossia di una scuola nozionistica e asettica, funzionale

11 Non ci stiamo riferendo alle impostazioni pedagogiche di questi autori, ma alle finalità politiche connesse alla loro concezione dell'educazione e in particolare dell'istruzione scolastica. È questo il tema che a noi più interessa, date le sue implicazioni più eminentemente sociologiche.

a mantenere i subalterni nella loro condizione sociale. Analogamente, Dewey chiedeva un maggiore legame tra conoscenza e pratica, tra sapere e sapere fare, in modo da offrire agli studenti la possibilità di capire effettivamente come funziona un mondo fondato su conoscenze sempre più complesse.

Coerentemente, studiosi come Barraket (2005) ritengono che l'innovazione nel metodo didattico non escluda la possibilità per gli insegnanti di condividere i loro saperi con gli studenti, ma questa azione deve essere diluita nell'interazione attraverso un totale capovolgimento dei rapporti di potere che tradizionalmente sono presenti in classe. Il successo dei nuovi metodi student-centred dipende, infatti, da quanto insegnanti e studenti disimparano le convinzioni e le pratiche precedenti per adottare nuovi ruoli (Fullan 2006; Zairul 2020).

In sintesi, secondo la nuova prospettiva didattica gli insegnanti sono chiamati a facilitare l'interazione in classe, stimolando la riflessione degli studenti e facendoli sentire i protagonisti nella produzione dei saperi (Onurkan, Özer 2017); per raggiungere questo scopo, le attività laboratoriali e di ricerca-azione sono considerate fondamentali, in quanto portano gli studenti a impiegare le conoscenze pregresse e dunque a sviluppare un pensiero autonomo (Wang, Zhang 2019).

Se adottata acriticamente, però, la retorica istituzionale del superamento della lezione frontale può essere problematica e anzi produrre esiti opposti a quelli desiderati da autori come Freire e Dewey. Per esempio, l'enfasi posta sulla necessità di formare alle competenze anziché trasferire conoscenze formali – senza evidenziare il legame di reciproca costituzione delle une con le altre (Fodor 1998; Salmieri, Giancola 2023) e senza procedere a un'operazione di chiarimento concettuale su cosa siano le competenze (Benadusi 2019) – rischia di far prevalere una concezione dell'istruzione accomodante verso le tendenze conservatrici degli ultimi tempi e la più generale impostazione neoliberista (Apple 2011, 2013). L'idea che l'istruzione debba essere finalizzata alla formazione critica della persona (la *bildung*) presuppone una concezione della scuola come di una istituzione che guida l'organizzazione sociale ammettendo anche la possibilità di radicali cambiamenti di quest'ultima. Al contrario, anche in contesti come quello italiano l'insegnamento per competenze sembra essere declinato soprattutto in una direzione che risulta congeniale alla finalità di formare soggettività "resilienti" e capaci di "adeguarsi" al sistema politico-economico vigente, ossia di accettarlo così come è, in linea con la teoria del capitale umano (Becker 1962; Heckman 2000), rielaborata nel tempo e oggi centrale nell'agenda politica europea.

L'accettazione dello status quo mortifica il senso critico, confondendolo col senso comune. Infatti, l'immersione nelle routine presenti fa volgere lo sguardo al massimo sui mezzi, non sui fini sociali. A tal proposito, va detto che in Italia, come nel resto dell'UE, le politiche educative degli ultimi decenni dichiarano dogmaticamente che viviamo nella "società della conoscenza". A partire dal Rapporto di Cresson (1995) fino alla Strategia di Lisbona 2000 e alla più recente Europa 2020, si sostiene che la società attuale premia le persone capaci di rivedere continuamente la propria formazione adattandola alle contingenze del mercato; pertanto, la scuola ha la responsabilità di fornire ai giovani la forma mentis adatta a godere dei vantaggi (giudicati innumerevoli) di una società così dinamica e ad evitare le lacerazioni vissute da chi non è stato capace di sviluppare determinate competenze (Allulli 2015).

Chi adotta questa visione ritiene che competenze e abilità tecnico-professionali siano preferibili alle conoscenze astratte perché maggiormente aderenti al mondo reale. Se ci si sofferma su quanto appena asserito, si può scorgere allora un pregiudizio anti-intellettualistico verso ogni forma di sapere astratto: della teoresi si rimarca la lontananza dal mondo concreto, non la possibilità di esaminare quest'ultimo più in profondità.

Questa visione anti-intellettuale del sapere si mostra congeniale all'imperativo espresso da diverse istituzioni economiche (FMI, Banca Mondiale, varie fondazioni private, etc.) di formare una forza-lavoro con una soggettività "devota" agli obiettivi aziendali (Thompson 2002; Pinna, Pitzalis 2021) e al tempo stesso pronta ad assumersi responsabilità sociali che spetterebbero in realtà alle imprese (Gallino 2011). Insieme alla negazione di qualsiasi divergenza di interessi tra capitale e lavoro, la confusione tra intraprendenza e imprenditorialità rappresenta una delle credenze più rilevanti promosse dal neoliberismo (Harvey 2005).

Il fatto che in Italia l'insegnamento per competenze tenda ad assumere la configurazione neoliberista è testimoniato dalla particolare enfasi attribuita alla necessità di allargare le attività extra-curriculari nella scuola. Queste attività, infatti, possono favorire pratiche di insegnamento volte all'addestramento tecnico, come nota Biesta (2010, 2012, 2017) che parla, appunto, di "learnification". Questo processo, peraltro, sembra essere favorito dalla diffusione della mediazione digitale a lezione (Collins, Halversone 2009; Ecclestone, Hayes 2009; Head 2014; van Dijck *et al*. 2018); non a caso le nuove tecnologie sono considerate utili al superamento del modello trasmissivo insito nella pedagogia incentrata sulla lezione frontale e basata sulle conoscenze scolastiche (Rivoltella 2018).

La trasformazione dell'istruzione in addestramento tecnico – in verità, poco importa se a specifiche abilità o a competenze trasversali, non strettamente collegate al mondo del lavoro – potrebbe così da un lato alimentare ulteriormente le scarse disposizioni scolastiche dei giovani delle classi subalterne (Parziale 2021), e dall'altro eliminare qualsiasi anelito alla formazione intesa come bildung. Quest'ultima, infatti, è stata finora favorita dai saperi disciplinari scolastici (Maton 2009; Young 2014). Se recuperiamo l'analisi di Bernstein (1964, 1971, 1999, 2000), possiamo notare lo stretto legame esistente tra l'interiorizzazione dei saperi scolastici, soprattutto se teoretici, e la generalizzazione come precondizione per lo sviluppo di un pensiero critico, fondato su analiticità, razionalità e sistematicità argomentativa: si tratta di caratteristiche che, a determinate condizioni, proprio la lezione frontale ha saputo garantire, anche grazie al supporto del libro (Thompson 1995), una tecnologia sulla quale la scuola moderna ha fondato la sua storia plurisecolare (Roncaglia 2020).

Dunque, un atteggiamento acritico nei confronti del modello trasmissivo e dei saperi disciplinari sembra essere tipico di chi aderisce alla visione neoliberista dell'istruzione come addestramento tecnico basato sull'apprendimento individuale di competenze, a partire da quella relativa allo "imparare a imparare", senza indicare cosa debba essere appreso (Young 2008), e senza considerare come la capacità di apprendimento cambi in funzione del tipo di saperi (Pellerey 2011). Altra cosa è invece promuovere una visione dell'istruzione genuinamente ancorata a una visione pedagogica democratica (Dewey 1899) o ancor più critica (Freire 1968) in cui l'insegnamento per competenze si combina alle potenzialità emancipatrici che risiedono nel "potere delle conoscenze disciplinari" (Muller, Young 2019).

4. *Conclusioni: il rischio dell'insegnamento per competenze ai tempi del neoliberismo*

Le competenze fanno riferimento alla capacità di fare e di essere, per riprendere ciò che sostiene Nussbaum (2000, 2010); tale capacità consiste sicuramente in abilità concrete, che però a loro volta richiedono una formazione basata anche sulle conoscenze codificate.

Questo articolo non intende affatto sottovalutare l'importanza delle competenze, né è finalizzato a difendere la pedagogia tradizionale, effettivamente ancorata a una visione gerarchica e nozionistica dell'insegnamento.

Tuttavia, dato che fanno riferimento a ideali di performatività personale e professionale (Giancola, Viteritti 2019), le competenze riguardano la conoscenza incorporata; prediligono, cioè, la messa in azione dei saperi. All'interno di questa cornice cognitiva il concetto di competenze può facilmente essere declinato secondo un'accezione che porta a trascurare la trasmissione dei saperi codificati, soprattutto se teoretici.

A questo proposito, la nostra analisi ha provato a soffermarsi sull'accezione neoliberista dell'insegnamento per competenze, evidenziando il rischio che la sua affermazione metta a repentaglio il potere della conoscenza formalizzata, come ben evidenziato dagli epigoni di Bernstein, attenti all'organizzazione sociale dei saperi in discipline.

Questo articolo è dunque finalizzato a mostrare come tale rischio sia possibile perché esiste un legame – sul versante ideologico come su quello politico-economico – tra la riforma neoliberista dell'istruzione e l'enfasi sulle competenze negli ultimi due decenni.

In altri termini, la nuova visione pedagogica può mostrarsi funzionale ad assecondare la privatizzazione endogena del sistema scolastico.

L'Italia non si discosta da questa tendenza, anzi sembra rappresentare un caso esemplare. La rilevanza attribuita alle competenze non è solo associata all'obiettivo di soddisfare i bisogni di apprendimento degli studenti, rendendoli effettivamente i protagonisti dell'esperienza formativa. Altrimenti ci sarebbe da far notare che il sistema educativo anche in passato mirava allo sviluppo di competenze, da quelle di base (leggere, far di conto, etc.) – su cui si concentra ancora oggi la scuola primaria – ad altre più complesse e trasversali come l'esposizione di un argomento in pubblico e in parte la capacità di lavorare in gruppo, curate nei livelli di istruzione secondaria.

La questione, invece, è un'altra. I fautori del nuovo modello pedagogico ritengono che gli studenti nei livelli di istruzione superiore siano capaci di produrre conoscenza in virtù della loro formazione pregressa (Onurkan, Özer 2017); ma non è chiaro per quale motivo non sia possibile generare ulteriore conoscenza, facendo leva anche sulla tradizione di studi che le vecchie generazioni possono trasmettere con la lezione frontale. Se si adotta una prospettiva compiutamente sociologica che tiene conto del conflitto che attraversa la scuola, allora si può rinvenire nella retorica istituzionale sulla necessità di modificare la metodologia didattica tradizionale la costruzione di un messaggio teso in realtà a scardinare il curriculum scolastico, e soprattutto i saperi teoretici veicolati – in particolare – dall'università. Tale finalità deriva dal fatto che i saperi teoretici, se effettivamente interiorizzati, alimentano una mentalità critica che può contrastare con l'assetto politico-economico da cui origina la stessa riforma neoliberista dell'istruzione (Parziale 2020).

La sensazione, pertanto, è che i diversi fautori dell'insegnamento per competenze (consulenti aziendali e accademici, imprenditori, decisori politici, rappresentanti di fondazioni private, etc.) in più casi puntino il dito contro il metodo, ma il loro obiettivo siano in realtà i contenuti didattici. Infatti, di sovente il nuovo modo di intendere l'insegnamento tende a schiacciare la formazione sulle abilità, trascurando il loro legame con i saperi codificati (OCSE 2015; Castoldi 2016). In altri termini, le competenze vengono contrapposte al curriculum scolastico tradizionale, e più in particolare ai saperi disciplinari dell'istruzione secondaria e terziaria. Anche quando si fa riferimento alla "competenza" (al singolare) come a un processo attinente alle potenzialità del discente (Benadusi 2019), la riforma scolastica nella sua complessità pare prediligere l'idea che il rendimento scolastico vada valutato in funzione comunque di abilità[12], sebbene di natura trasversale e di tipo mentale come, per esempio, quella di "imparare a imparare". Ma proprio la grande attenzione riservata a questa "meta competenza" può congiungersi a un modo di concepire l'istruzione che svaluta l'acquisizione di conoscenze codificate, negando la complessa relazione esistente tra sapere, saper fare, saper essere. Si pensi all'introduzione dei test Invalsi in Italia: essa ha alimentato in diversi casi la pratica degli istituti scolastici a realizzare un vero e proprio percorso di addestramento tecnico alle prove in quanto tali, con il paradosso di ridurre il tempo dedicato alla preparazione dei discenti nelle conoscenze utili proprio allo sviluppo delle competenze in lettura, matematica e scienze. La pratica dell'addestramento non è da intendersi solo come un mero effetto perverso della necessità degli istituti scolastici di farsi trovare pronti ai test Invalsi e così mostrarsi in linea con quanto previsto dal SNV; ma riflette anche il modello pedagogico di fondo a cui punta il neoliberismo, sebbene le politiche educative europee siano caratterizzate dalla sovrapposizione di visioni pedagogiche differenti, alcune apertamente in contrasto con l'ideologia dominante (Mayo 2015; Baldacci 2019).

Sappiamo bene che esistono altri modi di orientarsi al paradigma delle competenze, e ciò traspare anche da una nostra indagine sugli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado a Roma (Parziale 2023c). Cio-

12 A pag. 14 del DM 254/2012 si fa riferimento alle competenze come a modalità attraverso le quali gli studenti mobilitano conoscenze, abilità, atteggiamenti ed emozioni. La rilevanza attribuita al come si apprende e conosce (e non al cosa), insieme al richiamo ad atteggiamenti ed emozioni, sembra assecondare in questa sezione del documento una visione pedagogica di matrice neoliberista, che concepisce l'apprendimento come addestramento individuale orientato più al saper fare che al sapere (si consideri, però, anche quanto riportato nelle note 9 e 10).

nonostante, non si può negare che a livello istituzionale lo spostamento dell'attenzione dalla trasmissione di saperi codificati alle competenze rappresenta uno strumento per allargare lo spazio riservato ai saperi informali provenienti dalle agenzie extra-scolastiche. Questo tipo di saperi sono più strettamente legati a pratiche formative che mettono in secondo piano l'educazione critica della persona (*bildung*) a favore della socializzazione della forza-lavoro alle coordinate cognitive predilette dalle imprese.

L'ulteriore promozione dell'insegnamento per competenze potrebbe così in futuro assecondare maggiormente questa tendenza. Peraltro, come rilevato in altri contesti nazionali, la rilevanza attribuita alla responsabilità diretta degli studenti rispetto alla loro formazione può implicare la ridefinizione non solo delle relazioni pedagogiche in classe, ma anche delle modalità organizzative e di finanziamento della scuola (Barraket 2005). Il protagonismo dello studente, cioè, si può spingere ben oltre l'obiettivo di sviluppare le sue potenzialità di acquisizione e produzione di conoscenza – come egregiamente evidenziato da chi sostiene il recupero dell'analisi di Vygotskij (2000) – fino a legittimare la visione neoliberista dell'istruzione descritta in questo contributo. La contrapposizione dell'insegnamento per competenze a quello per conoscenze nel tempo potrebbe comportare uno svilimento dei saperi disciplinari a vantaggio di un curriculum che pone al centro lo studente-consumatore per poi piegare anche la formazione di quest'ultimo alle richieste dall'attuale mercato del lavoro (Baker 2014).

Pertanto, se in passato la pedagogia tradizionale poteva servire a socializzare i giovani alle relazioni gerarchiche che avrebbero poi trovato in fabbrica o in ufficio, oggi la nuova pedagogia delle competenze può rispondere all'esigenza di formare una forza lavoro flessibile e resiliente rispetto all'incertezza del turbo capitalismo (Gallino 2011) e del connesso contesto culturale che favorisce la de-standardizzazione delle relazioni sociali (Bauman 2000).

Bernstein (1971) aveva previsto il passaggio dai curricula "a collezione", basati sulla rigida organizzazione disciplinare dei saperi codificati, a quelli "integrati", dove i confini disciplinari sono più sfumati e il legame con il sapere ordinario è più stretto; ma aveva messo in guardia dal pericolo di costruire relazioni pedagogiche così orizzontali da svilire lo sviluppo di saperi teoretici, utili alla *bildung*.

Il neoliberismo sembra spingere in questa direzione: ridurre lo spazio dei saperi scolastici attraverso una metodologia che, nel titillare l'enfasi sulla crescita personale del discente, in realtà produce il controllo sociale delle giovani generazioni. Infatti, senza saperi teoretici le possibilità di stimolare il pensiero sistematico-razionale si attenuano ed è più facile for-

giare le nuove generazioni a una mentalità incapace di "pensare altrimenti" l'assetto politico-economico (Bernstein 2000; Wheelahan 2007).

La revisione dei metodi didattici potrebbe implicare in futuro una trasformazione dei contenuti curriculari tale da contribuire ulteriormente al processo di learnification, funzionale a subordinare il sistema scolastico a quello economico, e a diffondere una visione dell'istruzione in linea con la regolazione neoliberista degli ultimi quattro decenni (cfr. parr. 2 e 3). Se si dovesse realizzare in pieno questa tendenza, l'idea di scuola come palestra per una formazione critica si rivelerebbe ancor meno praticabile di quanto non lo sia già oggi.

Riferimenti bibliografici

Abbott A., 1988, *The system of professions: An essay on the expert division of labor*, Chicago, Chicago UP.

Allulli G., 2015, *Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020*, Roma, Istituto salesiano Pio XI.

Althusser L., 1970, *Idéologie et appareilsidéologiques d'état*, in «*La pensée*», n. 151, pp. 3-38 (trad. it. *Ideologia* e *apparati ideologici di Stato*, in Barbagli M. (a cura di) *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Bologna, il Mulino, 1978, pp. 41-61).

Apple M.W., 2012, *Can education change society?*, New York, Routledge.

Apple M.W., 2011, *Democratic education in neoliberal and neoconservative times*, in «International Studies in Sociology of Education», 21(1), pp. 21-31.

Apple M.W., 2013, *Knowledge, power, and education: The selected works of Michael W. Apple*, New York, Routledge.

Bagni G., Fiorentini C., 2018, *Il curricolo per competenze è l'antitesi del sapere disciplinare*, al link: https://www.cidi.it/cms/uploads/ckeditor/files/Il-curricolo-per-competenze-come-antitesi-del-sapere-disciplinare.pdf

Baker D.P., 2014, *The schooled society: The educational transformation of global culture*, Redwood City, Stanford University Press.

Baldacci M., 2006, *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche.* Roma, Carocci.

Baldacci M., 2015, *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci.

Baldacci M., 2019, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, Franco Angeli.

Ball S.J., 2021, *The education debate*, Cambridge, Policy Press.

Barbiana S.D., 1967, *Lettera a una professoressa*, Firenze, LEF.

Barone C., 2016, *Valutazione e miglioramento tra potenzialità e criticità*, in «Scuolademocratica», 7(2), pp. 293-298.

Barraket J., 2005,*Teaching research method using a student-centred approach? Critical reflections on practice*, in «Journal of University Teaching & Learning Practice», 2(2), pp. 17-27.

Bauman Z., 2000, *Liquid Modernity*, Cambridge, Polity Press.

Becker G.S., 1962, *Investment in human capital: A theoretical analysis*, in «Journal of political economy», 70(5, Part 2), pp. 9-49.
Benadusi L. , 2019, *Le molte interpretazioni del concetto di competenze. Una maionese impazzita o ben assortita?*, in «Scuola democratica», 10(1), pp. 41-62.
Benadusi L., Giancola O., Viteritti A., 2020, *L'autonomia dopo l'Autonomia nella scuola*. *Premesse, esiti e prospettive di una policy intermittente*, in «Autonomie locali e servizi sociali», 43(2), pp. 325-341.
Bernstein B., 1964, *Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences*, in «American anthropologist», 66(6), pp. 55-69.
Bernstein B., 1971, *Theoretical studies toward a sociology of language*, Vol. 1. Class, codes, and control, London, Routledge & Kegan Paul.
Bernstein B., 1999, *Vertical and horizontal discourse: An essay*, in «British journal of sociology of Education», 20(2), pp. 157-173.
Bernstein B., 2000, *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique* (Vol. 5), Lanham, Rowman & Littlefield.
Biesta G., 2017, *The rediscovery of teaching*, Milton Park, Taylor & Francis.
Biesta G., 2010, *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*, Boulder, Paradigm Publishers.
Biesta G., 2012, *Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher*, in «Phenomenology&Practice», 6(2), pp. 35-49.
Bifulco L., 2009, *Governance e territorializzazione: il welfare locale in Italia tra frammentazione e innovazione*, in «Traduzione italiana di "Governance territorialização: o Welfare Local na Itália Entre Fragmentação e Inovação", Cadernos Metrópole», 14, pp. 41-57.
Blumberg P., 2009, *Developing learner-centred teaching, a practical guide for faculty*, San Francisco, Jossey-Bass.
Bourdieu P., 1984, *Homo academicus*, Paris, Editions du Minuit (trad.it. *Homo academicus*, Bari, Dedalo, 2014).
Brint S., 1998, *Schools and societies*, Stanford, Stanford University Press.
Bruner J., 1997, *The culture of education*, Cambridge, Harvard University Press.
Burawoy M., 2007, *Per la sociologia pubblica*, in «Sociologica», 1(1), pp. 1-45.
Castoldi M., 2016, *Valutare e certificare le competenze*, Roma, Carocci.
Chimenti S., Fasanella A., Parziale F., 2022, *Le configurazioni organizzative dell'alternanza scuola-lavoro in Italia*, in «Scuola democratica», 13(1), pp. 151-172.
Cobalti A., 2006, *Globalizzazione e istruzione*, Bologna, il Mulino.
Collins A., Halverson R., 2014, *La seconda rivoluzione educativa: come la tecnologia sta trasformando l'educazione*, in «Italian Journal of Educational Technology», 22(1), pp. 4-10.
Cresson E., 1995, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Rapporto della Commissione Europea.
D'Ascenzio A., 2022, *Il volontariato dopo lo stato sociale: discorsi e pratiche*, Milano-Udine, Mimesis.
de Leonardis O.,1997, *Declino della sfera pubblica e privatismo*, in «Rassegna italiana di sociologia», 38(2), pp. 169-194.
Delors J., 1997, *Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Roma, Armando Editore.

Dewey J., 1899, *The school and society: Being three lectures*, Chicago, University of Chicago Press (trad.it. *Scuola e società*, Milano, Feltrinelli, 2018).
English L.M., Mayo P., 2021, *Lifelong learning, global social justice, and sustainability*, Berlin, Springer Nature.
Fazzi L., 2013, *Terzo settore e nuovo welfare in Italia*, Milano, Franco Angeli.
Fenwick T., Edwards R., 2016, *Exploring the impact of digital technologies on professional responsibilities and education*, in «European Educational Research Journal», 15(1), pp. 117-131.
Fiorentini, C., 2020, *Una proposta per una didattica significativa*, in «Studi sulla Formazione/Open Journal of Education», 23(2), 33-42.
Fodor J.A., 1998, *Concepts: Where cognitive science went wrong*, Oxford, Clarendon Press.
Foucault M., 1978, *The history of sexuality, vol. 1: an introduction*, New York, Pantheon.
Foucault M., 1980, *Power/knowledge*, New York, Pantheon.
Foucault M., 2001, *The essential works of Michel Foucault: Power*, New York, New Press.
Freidson E., 2001, *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*, Chicago, University of Chicago Press.
Freire P., 1968, *Pedagogía Del Oprimido,* São Paulo, Paz e Terra (trad.it. *Pedagogia degli oppressi*, Torino Edizioni Gruppo Abele, 2018).
Fullan M., 2006, *Change theory: A force for school improvement* (Centre for Strategic Education Seminar Series Paper n. 157), Victoria, SCE.
Gallino L., 2011, *Finanzcapitalismo: la civiltà del denaro in crisi*, Torino, Einaudi.
Gentili C., 2018, *Alternanza scuola-lavoro. Un bilancio*, in «Scuola democratica», 9(2), pp. 391-398.
Gherardi S., 1998, C*ompetence – The Symbolic Passe-partout to Change in a Learning Organization*, in «Scandinavian Journal of Management», 14 (4), pp. 373-393.
Giancola O., Salmieri L., 2023, *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*. Roma, Carocci.
Giancola O., Viteritti A., 2019, *Le competenze nello spazio globale dell'educazione. Discorsi, modelli e misure*, in «Scuola democratica», 10(1), pp. 11-40.
Giubileo F., Scarano G., 2018, *Uno, nessuno o centomila modelli di Alternanza*, in «Scuola democratica», 9(3), pp. 563-584.
Granaglia, E. (2020). *Quale idea di uguaglianza per lo stato sociale? In difesa della «vecchia» idea di uguaglianza di condizioni*, in «*Social Policies*», 7(1), pp. 19-38.
Gunter H.M., Grimaldi E., Hall D., Serpieri R. (eds.), 2016, *New public management and the reform of education: European lessons for policy and practice*, New York and London, Routledge.
Harvey D., 2005, *The neoliberal state. A brief history of neoliberalism*, Oxford, Oxford University Press.
Harvey D., 2011, *L'enigma del capitale e il prezzo della sua sopravvivenza*, Milano, Feltrinelli.

Head K., 2014*, Are MOOCs the future of general education?*, in «The Journal of General Education», 63(4), pp. 244-255.
Heckman J.J., 2000, *Policies to foster human capital*, in «Research in economics», 54(1), pp. 3-56.
Lengrand P., 1976, *Life-long Education and Population Education*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Population Education Section, Division of Equality of Educational Opportunity and Special Programmers.
Lippi A., 2007, *La valutazione delle politiche pubbliche*, Bologna, il Mulino.
Lipsky M., 1980, *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*, New York, Russell Sage Foundation.
Maton K., 2009, *Cumulative and segmented learning: Exploring the role of curriculum structures in knowledge-building*, in «British journal of sociology of education», 30(1), pp. 43-57.
Mayo P., 2015, *Hegemony and education under neoliberalism: Insights from Gramsci.* New York & London, Routledge.
Muller J., Young M., 2019, *Knowledge, power and powerful knowledge re-visited*, in «The Curriculum Journal», 30 (2), pp. 196-214.
Nurse L., Melhuish E., 2021, *Comparative perspectives on educational inequalities in Europe: an overview of the old and emergent inequalities from a bottom-up perspective*, in «Contemporary Social Science», 16(4), pp. 417-431.
Nussbaum M.C., 2000, *Women and human development: The capabilities approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
Nussbaum M.C., 2010, *Kant and cosmopolitanism*, in «The cosmopolitanism reader», pp. 27-44.
OECD, 2015, *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, Paris, OECD.
Olssen M., Peters M., 2005, *Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism*, in «Journal of education policy», 20(3), pp. 313-345.
Onurkan Aliusta G., Özer B., 2017, *Student-centred learning (SCL): roles changed?*, in «Teachers and Teaching», 23(4), pp. 422-435.
Palumbo M., 2001, *Il processo di valutazione: decidere, programmare, valutare*, Milano, Franco Angeli.
Parziale F., 2016, *Eretici e respinti: classi sociali e istruzione superiore in Italia*, Milano, Franco Angeli.
Parziale F., 2020, *L'universalismo incipiente. La dimensione culturale del conflitto sociale*, Milano, Mondadori.
Parziale F., 2021, *Nuove attività di learning, aspirazioni professionali e diseguaglianze sociali*, in «Scuola democratica», 12(2), pp. 231-252.
Parziale F., 2023a, *A bourdieusian analysis of vaccine hesitancy. The case of Italian upper secondary school students*, «International Studies in Sociology of Education», 1-21, https://doi.org/10.1080/09620214.2023.2243963
Parziale F., 2023b, *Le scuole popolari nelle dinamiche di trasformazione di scuola e welfare*, in Zizioli E., a cura di, *L'altra scuola*, Roma, Donzelli.

Parziale F., 2023c, *La mediazione digitale a scuola. Il caso degli studenti e degli insegnanti negli istituti secondari di secondo grado a Roma*, Broni (PV), AltravistaEdizioni.
Parziale F., Vatrella S., 2019, *Education and universalism in Europe: when education supports democracy*, «Athens Journal of Social Sciences», 6(2), pp. 113-138.
Pellerey M., 2011, *L'approccio per competenze: è un pericolo per l'educazione scolastica?*, in «Scuola democratica», 2, pp. 37-54.
Pinna G., Pitzalis M., 2020, *Tra scuola e lavoro. L'implementazione dell'Alternanza Scuola Lavoro tra diseguaglianze scolastiche e sociali*, in «Scuola democratica», 11(1), pp. 17-35.
Pinna G., Pitzalis M., 2021, *Aprire la 'scatola nera' del rapporto tra istruzione, formazione e lavoro*, in «Scuola democratica», 12(2), pp. 221-230.
Pitzalis M., 2012, *Effetti di campo: spazio scolastico e riproduzione delle diseguaglianze*, in «Scuola Democratica» (3), pp. 26-45.
Pitzalis M., 2017, *Ritorno sulla riproduzione sociale. Famiglia, capitale culturale e campo scolastico*, in «Teoria Sociale», 4, pp. 159-179.
Reay D., 2015, *Habitus and the psychosocial: Bourdieu with feelings*, in «Cambridge journal of education», 45(1), pp. 9-23.
Reay D., 2018, *Working class educational transitions to university: The limits of success*, in «European Journal of Education», 53(4), pp. 528-540.
Reay D., 2018, *Working class educational transitions to university: The limits of success*, in «European Journal of Education», 53(4), pp. 528-540.
Rivoltella P.C., 2018, *Un'idea di scuola*, Brescia, Scholé-Morcelliana.
Roncaglia G., 2020, *L'età della frammentazione: cultura del libro e scuola digitale*, Bari-Roma, Laterza.
Serpieri R., 2012, *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*, Milano, Franco Angeli.
Serpieri R., Grimaldi E., Vatrella S., 2015,*School evaluation and consultancy in Italy. Sliding doors towards privatisation?*, in «Journal of Educational Administration and History», 47(3), pp. 294-314.
Sestito P., 2013, *Opting out: un contributo alla soluzione, non certo la soluzione*, in «Scuolademocratica», 4(2), pp. 509-520.
Shay S., 2013, *Conceptualizing curriculum differentiation in higher education: a sociology of knowledge point of view*, in «British Journal of Sociology of Education», 34(4), pp. 563-582.
Thompson J.B., 1995, *The media and modernity: A social theory of the media*, Stanford, Stanford University Press.
Thompson P., 2002, *Per una critica del quadro di riferimento: lavoro, occupazione e politica economica nella ed oltre la Labour Process Theory*, in «Per una critica del quadro di riferimento: lavoro, occupazione e politica economica nella ed oltre la Labour Process Theory», pp. 40-60.
Thompson G., Cook I., 2017, *The politics of teaching time in disciplinary and control societies*, in «British Journal of Sociology of Education», 38(1), pp. 26-37.
Touraine A., 1973, *Production de la société*, Paris, Seuil (trad.it. *La produzione della società*, Bologna, il Mulino, 1975).

Triventi M., 2014, *Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano*, in «Scuola democratica», (2), pp. 321-342.
van Dijck J., Poell T., De Waal M., 2018, *The platform society: Public values in a connective world*, Oxford, Oxford University Press.
Vygotskij L., 2000, *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari Laterza (ed. or. 1934).
Wang S., Zhang D., 2019, *Student-centred teaching, deep learning and self-reported ability improvement in higher education: Evidence from Mainland China*, in «Innovations in Education and Teaching International», 56(5), pp. 581-593.
Weber M., 1991, *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Milano, Rizzoli (ed. or. 1905).
Wheelahan L., 2007, *How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: A modified Bernsteinian analysis*, in «British Journal of Sociology of Education», 28(5), pp. 637-651.
World Economic Forum, 2016, *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*, Global Challenge Insight Report.
Young M., 2008, *From constructivism to realism in the sociology of the curriculum*, in «Review of research in education», 32(1), pp. 1-28.
Young M., 2014, *What is a curriculum and what can it do?*, in «Curriculum Journal», 25(1), pp. 7-13.
Young M., Muller J., 2013, *On the powers of powerful knowledge*, in «*Review of education*», 1(3), pp. 229-250.
Zairul M., 2020, *A thematic review on student-centred learning in the studio education*, in «Journal of Critical Reviews», 7(2), pp. 504-511.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2023
da Puntoweb S.r.l. – Ariccia (RM)