



Coerenza e incoerenza dei sistemi scolastici

*Benedetto Vertecchi**

Se consideriamo l'educazione come l'insieme delle soluzioni che in un tempo e in uno spazio determinati consentono l'adattamento culturale alla vita, si rischia di rendere astratto l'intervento educativo, o di piegarlo ad intenti che non sono di adattamento, ma di condizionamento. Spazio e tempo non costituiscono infatti semplici categorie fisiche, ma dimensioni dell'attività educativa che debbono essere interpretate.

Nella notte che stiamo attraversando si fa strada un incubo, quello di intravedere in fondo al percorso, invece del chiarore dell'aurora, gli ultimi sprazzi del tramonto. Si continuano, infatti, a proporre incessantemente, in Italia, immagini della scuola dense di un già visto che affonda nel tempo. Non che tali immagini siano immediatamente riconoscibili, perché chi le ripropone ha cura di ritocarle quel tanto che basta a conferire loro un alone modernizzato, ma se solo si resiste ad una simile apparenza ci si rende conto della reale (in)consistenza delle soluzioni che si vorrebbero introdurre per i problemi della scuola. Per rendere ancora più esplicita la prolessi, dirò che quello che sta emergendo è uno scenario provinciale, appena increspato, a beneficio dei distratti, da riverberi imperiali. Fuor di metafora, il sistema scolastico italiano arranca in direzione antistorica, e non basta qualche lustrino aggiornato per modificare questa realtà.

* Benedetto Vertecchi è professore ordinario di Pedagogia sperimentale all'Università di Roma Tre. Si è occupato di valutazione, in dimensione didattica e di sistema; di individualizzazione dell'attività d'insegnamento; di istruzione a distanza e di altri aspetti della tecnologia dell'istruzione. È autore di varie pubblicazioni, tra le quali *Valutazione formativa* (Torino, 1976), *La qualità dell'istruzione* (Torino, 1978), *Manuale della valutazione* (Roma, 1983), *Insegnare a distanza* (Firenze, 1988), *Interpretazioni della didattica* (Firenze, 1990), *Decisione didattica e valutazione* (Firenze, 1993), *Valutazione analogica e istruzione individualizzata* (Firenze, 1994), *La didattica. Parole e idee* (Torino, 1999), *La scuola italiana da Casati a Berlinguer* (Milano, 2001).

A spingere verso il provincialismo il confronto sulla scuola italiana concorrono due fattori, l'uno politico, l'altro culturale. Da un punto di vista politico è in atto un movimento retrogrado, il cui intento è di interrompere la linea di sviluppo che il sistema scolastico italiano ha seguito, anche se non sempre con la medesima convinzione, negli ultimi quarant'anni. Poiché si è trattato di una linea di sviluppo che ha consentito al sistema scolastico italiano di crescere e di raggiungere dimensioni non troppo lontane da quelle che altri paesi industrializzati avevano già raggiunto o stavano per raggiungere, il confronto sulla politica scolastica ha dovuto assumere caratteristiche autarchiche, per evitare che si manifestasse con imbarazzante evidenza l'intento restauratore delle misure proposte. A rafforzare la scelta autarchica hanno contribuito i limiti che nel corso del Novecento hanno progressivamente condizionato la cultura dell'educazione, allontanandola dai temi sui quali parallelamente si riversava all'attenzione della ricerca internazionale.

Non è la prima volta che la cultura dell'educazione italiana si chiude al confronto internazionale. Qualcosa di simile era avvenuto con l'avvento del fascismo e con l'affermarsi del pensiero idealista quale riferimento per gli interventi di politica scolastica del regime. La preoccupazione sembrava allora quella di rimuovere dalle interpretazioni e dalle pratiche dell'educazione scolastica gli apporti della cultura del positivismo. Poco importava che proprio nei decenni in cui era stato più forte l'influsso della cultura positivista – senza tuttavia assumere un ruolo di regime – si fosse avuto in Italia il primo importante cambiamento nel profilo della popolazione. Lo stato unitario che si era costituito nel 1861 aveva raccolto un'eredità desolante: gli italiani avevano ben poca consapevolezza della loro identità, privi com'erano persino di una lingua comune. A quel popolo di analfabeti corrispondeva un'infanzia dolorosa e malformata alla quale, attraverso l'istruzione, occorreva assicurare migliori prospettive di vita. Certamente, ciò non avvenne nella misura in cui sarebbe stato necessario, ma se si tiene conto delle difficoltà incontrate, dalla penuria di insegnanti alla scarsità delle risorse, è innegabile l'imponenza delle trasformazioni intervenute. Alla crescita della scuola si era accompagnata la consapevolezza della complessità del compito di istruire, per affrontare la quale c'era bisogno del contributo della ricerca educativa. E, in effetti, i decenni che vanno dalla fine dell'Ottocento alla prima guerra mondiale sono stati gli unici, nella storia unitaria d'Italia, in cui il confronto sull'educazione scolastica è apparso ben inserito nel più ampio confronto internazionale. Quando, dopo la seconda guerra mondiale, si è ricominciato a guardare al di là dei nostri confini, si è vista la distanza che separava il sistema scolastico italiano da quello degli altri paesi con i quali si è soliti confrontarsi (per esempio, la Francia, l'Inghilterra, gli Stati Uniti): in Italia non poteva dirsi generalizzata neanche l'istruzione elementare, quando altrove otto anni di scuola costituivano una condizione modale di educazione per i bambini e i ragazzi. Non meno profonda era la distanza che si era prodotta nella cultura dell'educazione: altrove si era assistito ad uno sviluppo imponente delle scienze umane, e l'educazione poteva contare su re-



periori conoscitivi di riferimento in espansione, mentre in Italia si discettava di grandi principi o di buoni sentimenti.

Per quanto la Costituzione del 1948 abbia stabilito il diritto per tutti a fruire di almeno otto anni di istruzione, si è dovuta attendere la riforma della scuola media, nel 1962, perché tale diritto diventasse effettivo. Si noti che, per quanto vivace sia stato il dibattito sulla riforma della scuola media, esso fu più caratterizzato dalle prese di posizione politiche che dagli apporti della cultura educativa. Nelle nostre università (non dico nei centri di ricerca, che non c'erano allora come non ci sono oggi) si continuava a discutere, con limitate eccezioni, di questioni generalissime, quando sarebbe stato necessario un impegno di analisi e progettazione capace di sostenere lo sviluppo della scuola. Nei quarant'anni che sono trascorsi dalla riforma della scuola media la cultura dell'educazione è cambiata assai più lentamente di quanto non sia cambiata la scuola, nonostante le continue sollecitazioni provenienti dagli insegnanti che quotidianamente si sono trovati, senza riferimenti, a fronteggiare situazioni nuove. Alla domanda di cultura ha corrisposto una proposta debole da parte delle università, ed una sostitutiva, ma impropria da parte dell'amministrazione scolastica. Alla formulazione autonoma di ipotesi interpretative e di disegni per l'innovazione si è sostituita la produzione di una subcultura nella quale la densità degli orecchiamenti ai temi della ricerca internazionale non poteva nascondere la limitatezza degli apporti originali, specificamente rivolti alla comprensione delle esigenze del nostro sistema scolastico.

Per quanto impropria, la risposta dell'amministrazione scolastica nasceva dalla consapevolezza del ritardo che la cultura dell'educazione andava accumulando in Italia nei confronti di altri paesi. L'improprietà è consistita nel ritenere che fosse possibile una trasposizione pura e semplice alla realtà italiana di quanto era stato acquisito altrove, senza il sostegno di una riflessione autonoma che si giovasse degli apporti di indagini specifiche. Era giusto però guardare ad un orizzonte più ampio, perché le società dei paesi industrializzati erano investite da processi di cambiamento comuni, le cui conseguenze modificavano sostanzialmente le condizioni in cui si attuava, e si attua, l'educazione scolastica. È questo un punto su cui merita riflettere, perché può aprire lo spazio per fraintendimenti insidiosi: cogliere i segnali di cambiamento che si manifestano in campo internazionale non significa rinunciare a perseguire un disegno originale di sviluppo della scuola. Nel quadro internazionale debbono essere colte le tendenze collegabili a modificazioni strutturali dell'attività educativa, ma ciò non comporta la rinuncia ad effettuare scelte autonome, sul piano politico e culturale. Così, per esempio, prendere atto delle tendenze involutive che si riscontrano in un settore chiave, com'è quello della distribuzione delle competenze alfabetiche, non significa che si debba rinunciare a proporre percorsi di lettura nei quali si rifletta la ricchezza del patrimonio letterario. È vero, anzi, il contrario, e cioè che sarebbe velleitario pretendere di valorizzare un patrimonio culturale senza tener conto delle modifiche che investono la distribuzione delle competenze nel profilo culturale delle popolazioni dei paesi industrializzati.

Ignorare, o non considerare con l'attenzione necessaria, le modificazioni che ho definito strutturali spinge l'educazione fuori del tempo e dello spazio. In altre parole, se consideriamo l'educazione come l'insieme delle soluzioni che in un tempo e in uno spazio determinati consentono l'adattamento culturale alla vita, si rischia di rendere astratto l'intervento educativo, o di piegarlo ad intenti che non sono di adattamento, ma di condizionamento. Spazio e tempo non costituiscono infatti semplici categorie fisiche, ma dimensioni dell'attività educativa che debbono essere interpretate.

Sotto questo aspetto, mi sembra indubbio che nel corso del Novecento il tempo si sia progressivamente ristretto, e lo spazio si sia dilatato. È accaduto, infatti, che contenuti e modi dell'educazione siano cambiati con grande rapidità, per effetto dell'accumulazione conoscitiva, dell'accelerazione nello sviluppo tecnologico, dell'innovazione nelle attività produttive e del mutare dell'organizzazione sociale. Oggi, il tempo di una generazione che separa i genitori dai figli costituisce un intervallo enormemente più ampio rispetto a quanto si potesse pensare due, tre o più generazioni fa. Di conseguenza la validità temporale delle rappresentazioni educative tende a restringersi, e c'è bisogno di rivedere, anche profondamente, le scelte a intervalli sempre più brevi. Se si considera che è ormai impossibile, se non per ambiti molto ampi, prevedere quale sarà il contesto socioculturale ed economico in cui si troveranno ad operare i bambini e i ragazzi che ora frequentano la scuola, e che pure occorre effettuare scelte per dar senso e contenuto all'educazione, possiamo concludere che ad una nozione *discreta* del tempo, nella quale gli intervalli per la ridefinizione (oltretutto molto parziale) delle scelte educative potevano consistere in più generazioni, si sia sostituita una nozione *continua*, che richiede non vi siano attenuazioni nell'attenzione che si rivolge ai cambiamenti. In pratica, ciò vuol dire che l'educazione assume forma mentre la si pratica, ma anche che tale forma si modifica più volte negli anni necessari perché una leva di popolazione completi il percorso dell'educazione scolastica.

Per lo spazio è accaduto il contrario. Ancora poche generazioni fa i riferimenti e le consuetudini locali qualificavano buona parte delle esperienze con implicazioni educative dei bambini e dei ragazzi. L'ambiente di vita era circoscritto, nella grande maggioranza dei casi, allo spazio percorribile in una giornata di cammino. Né tale spazio si dilatava gran che se all'esperienza diretta si aggiungeva quella mediata. È vero che i rari lettori di Cesare imparavano che *Gallia est omnis divisa in partes tres*, ma è dubbio che quella Gallia fosse realmente un luogo fisico e non solo una rappresentazione mentale. In ogni caso, dal punto di vista della vita quotidiana, che le parti della Gallia fossero tre era del tutto ininfluenza: lo spazio di riferimento per l'educazione continuava ad essere quello, ristretto, nel quale avvenivano interazioni capaci di incidere su di essa. Avviene ora che fin dalla nascita lo spazio di riferimento per l'esperienza dei bambini sia vastissimo, e separi non tanto un luogo da un altro, ma classi sociali diverse nei medesimi luoghi. I bambini ricevono cure perinatali



molto simili, sono nutriti in modi analoghi, indossano abiti che sono altrettante repliche di pochi modelli, dispongono degli stessi giocattoli, vedono i medesimi spettacoli. In breve, le loro esperienze sono omogenee, sempre che non intervengano cause di diversità d'ordine sociale. Con gli anni, si succedono altre esperienze molto simili da un paese all'altro, tanto che la stessa immagine di adolescente, se si prescinde da alcuni tratti somatici, potrebbe appartenere a ragazzi vissuti in paesi diversi e lontani.

La relativa omogeneità delle esperienze che osserviamo nei bambini e nei ragazzi è solo un aspetto della riduzione delle differenze nelle condizioni di vita delle popolazioni dei paesi industrializzati. Tale riduzione investe non solo pratiche della vita quotidiana collegabili al soddisfacimento di esigenze primarie (come l'alimentazione o il vestiario), ma anche le manifestazioni e gli atteggiamenti culturali delle popolazioni. Se fino a qualche decennio fa costituiva una necessità per la vita quotidiana utilizzare competenze simboliche (e si considerava una privazione non possederle), nei decenni più prossimi tale necessità si è gradualmente attenuata, ed oggi si può constatare che una parte consistente della popolazione ne prescinde per le esigenze della vita quotidiana o per quelle del lavoro. Si tratta di un fenomeno non localizzato, nel senso che in varie misure può essere osservato in paesi diversi, e proprio per questo deve essere oggetto di attenzione, perché rivelatore di trasformazioni profonde nei profili culturali delle popolazioni dei paesi industrializzati. Costatare il fenomeno o individuare la tendenza di cui esso è manifestazione richiedono comunque un livello più elevato di interpretazione: potremmo limitarci a prendere atto della situazione per riaffermare la centralità dei repertori simbolici solo per quella parte delle popolazioni che ne fa effettivamente uso, oppure collegare al possesso di tali repertori benefici immateriali, che siano l'obiettivo di una *progettazione* politico-sociale del profilo degli individui.

Se esaminiamo le due soluzioni prospettate entro linee interpretative definite dal tempo e dallo spazio, giungiamo alla conclusione che si tratta, in entrambi i casi, di conclusioni *coerenti*. Posso affermare, infatti, che è utile l'educazione che ha effetti sul comportamento e non è utile ciò che empiricamente si osserva che non è più utilizzato. Pertanto, dal momento che non è più necessario saper effettuare operazioni aritmetiche, è coerente affermare che si tratta di capacità non essenziali. O meglio, certi repertori non sono più necessari per la generalità della popolazione, ma debbono essere mantenuti e rafforzati per quote ristrette, perché funzionali allo svolgimento di attività di direzione o progetto non risolvibili attraverso procedure automatizzate. Una ventina d'anni fa negli Stati Uniti era stata avanzata l'ipotesi che per conservare l'alto livello di sviluppo economico del paese fosse sufficiente che una percentuale modesta della popolazione (circa un settimo) si distinguesse per un possesso consistente di competenze simboliche. Sappiamo, dai dati della International Adult Literacy Survey (Ials, ricerca promossa dall'Ocse) che quella previsione corrisponde molto da presso ai dati effettivamente osservati.

Ma è coerente anche l'altra possibilità, ossia affermare che dal possesso di repertori simbolici si debbano attendere benefici immateriali (che potrebbero anche recare utilità, ma non nel breve periodo). Chi opta per questa alternativa ritiene che sia importante promuovere l'identità culturale, che nel profilo della popolazione la letteratura, l'arte o la musica abbiano la medesima rilevanza della tecnologia o delle altre competenze orientate alle attività economiche. Una cittadinanza colta sarebbe dunque l'intento da perseguire attraverso l'educazione scolastica.

Per quanto entrambe le alternative siano coerenti, per il fatto di interpretare le esigenze collegabili ad un'ipotesi di sviluppo, da un lato si ha una scelta *utilitaristica*, nella quale l'efficienza del sistema economico costituisce la categoria di riferimento, dall'altro si tende a dar valore ai profili individuali, dai quali può attendersi un beneficio solo qualitativo. Nel primo caso l'educazione risponde ad una logica conservatrice, nell'altro persegue un'idea di progresso. Che un sistema scolastico appaia orientato nell'una o nell'altra direzione non è dunque una questione di coerenza, ma scelta politica. Né si può stabilire quale linea sia preferibile sulla base di un riscontro obiettivo: i dati sono scarsi, e per di più riguardano un segmento recente dello sviluppo temporale dei sistemi scolastici. Qualche elemento in più può venire però associando i dati di cui si dispone ad una riflessione storica. Ho già ricordato la ricerca Ials: tale ricerca (cui in un secondo turno – Sials – ha partecipato anche l'Italia) aveva lo scopo di rilevare la consistenza della regressione illetterata, ossia della perdita di capacità alfabetiche in età adulta. Il fenomeno, che desta ovunque grande preoccupazione, appare contraddittorio se si considera che nel corso del Novecento si è raggiunta, nei paesi industrializzati, una fruizione generalizzata e prolungata dell'educazione scolastica. Costituisce perciò un segnale negativo osservare come percentuali più o meno elevate di adulti non siano in grado di comprendere o formulare un sia pur semplice messaggio scritto. È emerso tuttavia che in alcuni paesi le percentuali di adulti toccati dalla tendenza regressiva era nettamente più bassa: sono i paesi dell'Europa del Nord. Da un punto di vista storico-culturale tali paesi hanno in comune l'adesione alla riforma luterana, dalla quale è conseguito un rapido processo di alfabetizzazione. La riforma religiosa di Lutero conteneva, infatti, il principio del libero esame, e cioè del diritto-dovere dei cristiani di leggere e interpretare i testi sacri. Ciò ha determinato in quei paesi sia un vantaggio temporale, di alcuni secoli, nella diffusione dell'alfabetismo, sia una differenza di motivazione rispetto ai paesi che hanno affrontato il problema in tempi successivi. Nei paesi del Nord si è imparato a leggere non per migliorare le condizioni della vita quotidiana, per accrescere la mobilità sociale o per introdurre nuove tecniche produttive, ma per soddisfare un'esigenza immateriale, derivante dalla religione. È cambiato così il profilo culturale dei popoli del Nord, ed è cambiato stabilmente, se ancor oggi può osservarsi una differenza nell'alfabetismo rispetto a paesi in cui lo sviluppo della scolarizzazione è stato non solo posteriore, ma soprattutto trainato da intenti di modernizzazione. Non c'è dubbio che la condizione culturale dei popoli del Nord rap-



presenti un vantaggio, ma tale vantaggio si è potuto manifestare solo in un tempo molto lungo.

Se torniamo alle due vie che prima si definivano coerenti, mi sembra indubbio che da un confronto comparativo dello stato del letteratismo in paesi di tradizione diversa possano trarsi argomenti a favore di una scelta di politica scolastica rivolta a valorizzare il profilo culturale degli individui, senza eccessiva preoccupazione per l'uso che sarà fatto della competenza acquisita. Si direbbe che questa sia stata la scelta effettuata in Italia nei decenni successivi alla riforma della scuola media. Non che tutti gli interventi che si sono succeduti abbiano presentato omogeneità di intenti, ma nel complesso l'effetto di tali interventi è stato quello di cambiare sostanzialmente il profilo culturale della popolazione italiana. L'attenzione che, nella passata legislatura, era rivolta alla ricerca di soluzioni per accrescere e consolidare le competenze di base era il segno della priorità riconosciuta al possesso di un repertorio simbolico che, per la maggior parte della popolazione, non aveva implicazioni di utilità per il soddisfacimento delle esigenze della vita quotidiana. I dati della ricerca Ocse-Pisa (Programme for International Student Assessment), relativi al profilo della popolazione di quindici anni, confermano che questa era la linea perseguita dalla politica scolastica. C'è un aspetto di quei dati sui quali conviene soffermarsi con attenzione: in Italia, lo svantaggio (peraltro non grande) osservato nei confronti della media dei paesi industrializzati si deve alla modesta frequenza dei punteggi alti, e non ad un effetto di trascinamento di quelli bassi. In altre parole, il nostro sistema scolastico aveva intrapreso un percorso di sviluppo teso a modificare il profilo della popolazione, anche se tale scelta aveva comportato una certa trascuratezza nel perseguire, per una parte minoritaria degli allievi, risultati di qualità elevata.

Questo indirizzo di politica scolastica è stato immediatamente abbandonato dal governo della Destra, insediatosi dopo le elezioni del maggio 2001. Dopo quasi due anni, è difficile capire se i provvedimenti adottati siano parte di un disegno complessivo o il risultato di un'agitazione scomposta, talvolta intesa soltanto ad eliminare quanto era stato fatto da governi precedenti. Ma non voglio dilungarmi nell'analisi delle decisioni assunte dal governo della Destra. Mi preme piuttosto di stabilire se, anche per ciò che riguarda la gestione recente del sistema scolastico italiano si possa parlare di coerenza. Un primo elemento da prendere in considerazione è costituito dalla palese ostilità del governo della Destra nei confronti della ricerca educativa. Basti per tutti l'esempio di ciò che è avvenuto per l'attività valutativa. Dopo alcuni annunci altisonanti è incominciato lo smantellamento dell'Istituto per la Valutazione (ex Cede) che, non a caso, non è più in grado di diffondere dati sul funzionamento del sistema scolastico. Non solo: si lasciano passare sotto silenzio anche risultati della ricerca valutativa che pure sono disponibili, perché rilevati nell'ambito di progetti internazionali (come nel caso della ricerca Pisa), probabilmente perché tali risultati non sono graditi. L'attività valutativa è stata sostituita da una generica somministrazione di prove, al di fuori di un disegno teoricamente sostenibile e sen-

za che vi sia ricorso a metodologie appropriate: si può solo concludere che ci si trova di fronte ad una cortina fumogena, destinata a dar l'impressione che stia avvenendo qualcosa che in realtà non sta avvenendo. Se l'attenzione dall'attività valutativa si allarga verso altri campi della cultura dell'educazione dai quali possono venire apporti interpretativi di una realtà in trasformazione, il quadro che appare non è diverso: alla riflessione sui profili culturali si preferisce l'addottrinamento valoriale, alla qualificazione delle risorse didattiche si sostituisce l'effetto suggestivo della tecnologia (per far che cosa?), alla considerazione del vantaggio sociale che può venire da interventi rivolti a strati particolari della popolazione (per esempio, gli allievi svantaggiati) si contrappone la geremiade del loro costo eccessivo.

C'è di peggio. Non si vuol capire che l'educazione scolastica non è fine a se stessa, ma rivolta a costituire le condizioni perché nell'età adulta sia possibile fare affidamento su un corredo di competenze stabili. Nel mondo contemporaneo, tale corredo di competenze si identifica col possesso di abilità di base, come quelle alfabetiche e numeriche. E tali competenze sono da considerare indipendenti rispetto all'intento di trasferire abilità utilizzabili a fini professionali. La politica scolastica della Destra ha deciso di non tener conto di quanto a livello internazionale costituisce una base di consenso comune a governi conservatori e progressisti e, anziché ampliare lo spazio per l'istruzione di base, l'ha compresso. È stata anticipata la separazione dei percorsi scolastici da quelli per l'istruzione professionale (anche se, pudicamente, è stata enfatizzata la foglia di fico costituita dalle passerelle che, peraltro, non sono un'invenzione, anche se pochi le conoscono dal momento che ancor meno ne hanno mai vista funzionare una), è stato limitato il tempo scolastico, sono peggiorate, con l'aumento delle materie di insegnamento, le condizioni di impiego del tempo disponibile. Se queste misure sono prese in considerazione insieme ad altre, che rivelano un disegno politico di contenimento del sistema scolastico pubblico, si può giungere alla conclusione che il governo della Destra persegue una scolarizzazione composta da tre percorsi paralleli: quello preferibile, rappresentato dall'offerta scolastica dei privati, cui si riconosce qualità e desiderabilità (ma su che base? non c'è alcun dato che consenta di accreditare questo giudizio positivo); quello intermedio, costituito dal sistema scolastico pubblico, peraltro di incerto destino se dovesse andare in porto la legge sulla devoluzione; quello di basso livello, consistente in una formazione professionale in funzione di professioni che non si è neanche sicuri continuino ad esistere quando gli sventurati precocemente avviati in quella direzione avranno terminato il loro percorso.

In breve, siamo di fronte ad una politica scolastica che presume di potersi esprimere indipendentemente dall'analisi dei fenomeni educativi per come essi si manifestano nel tempo e nello spazio. Ma non erano proprio il tempo e lo spazio le categorie di riferimento per stabilire la coerenza dei sistemi scolastici?