

Benedetto Vertecchi

# Percorsi di ricerca educativa

Gli editoriali di *Cadmo*



R I C E R C H E

S P E R I M E N T A L I

Serie diretta da **Benedetto Vertecchi**

**FrancoAngeli**

## Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



## Ricerche sperimentali

Collana diretta da *Benedetto Vertecchi*

*Comitato scientifico internazionale*: Rosalind Duhs (University College London), Colette Dufresne-Tassé (Université de Montréal), Yves Jeanneret (Université Paris-Sorbonne), Emma Nardi (Università Roma Tre), Michele Pellerey (Università Pontificia Salesiana), Clara Tornar (Università Roma Tre), Benedetto Vertecchi (Università Roma Tre), Chris Whetton (National Foundation for Educational Research, UK).

La Collana ha lo scopo di promuovere lo sviluppo della conoscenza sperimentale sull'educazione accogliendo contributi di riflessione e ricerca che si inseriscano tra i temi più attuali nel confronto internazionale.

### Serie **Monografie**

Accoglie contributi d'insieme relativi ad aree della ricerca nelle quali gli autori siano particolarmente impegnati.

### Serie **Didattica museale** (diretta da Emma Nardi)

Contiene contributi relativi a studi e ricerche nel campo della didattica museale e della mediazione culturale nei musei. Particolare attenzione è dedicata all'analisi delle caratteristiche del pubblico e alla valutazione della ricaduta educativa delle visite museali.

### Serie **Strumenti**

Lo sviluppo della ricerca sperimentale richiede la disponibilità di riferimenti metodologici sui quali uniformare le diverse fasi di avanzamento dei progetti. Questa sezione della Collana *Ricerche sperimentali* si propone di offrire gli elementi di una cultura metodologica generalmente accreditata.

### Serie **Studi montessoriani** (diretta da Clara Tornar)

Questa serie è dedicata all'approfondimento di temi attinenti la pedagogia montessoriana nella varietà e ricchezza degli aspetti storici, teorici e metodologici che la contraddistinguono. Sono anche proposte opere di M. Montessori di non agevole reperibilità.

### Serie **Progetti e ricerche**

I volumi di questa serie si caratterizzano per il doppio frontespizio, uno nel *recto*, uno nel *verso*, il primo in italiano, l'altro in inglese. L'intenzione è di promuovere la diffusione oltre lo spazio linguistico italiano delle proposte e dei risultati derivanti dall'impegno nella ricerca sperimentale.

### Serie **Biblioteca di Cadmo**

Nella ormai lunga esperienza di pubblicazione di *Cadmo. Giornale Italiano di Pedagogia sperimentale. An International Journal of Educational Research* sono numerosi gli apporti che configurano linee interpretative e di approfondimento che vanno oltre un interesse di breve periodo. La collana propone testi raggruppati attorno a nodi tematici.

I testi del direttore e dei membri del comitato scientifico della collana non sono sottoposti alla procedura di revisione.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

**Benedetto Vertecchi**

**Percorsi  
di ricerca educativa**

Gli editoriali di *Cadmo*

**FrancoAngeli**

Copyright © 2014 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

Ristampa							Anno							
0	1	2	3	4	5	6	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali ([www.clearedi.org](http://www.clearedi.org); e-mail [autorizzazioni@clearedi.org](mailto:autorizzazioni@clearedi.org)).

Stampa: Digital Print Service srl - sede legale: via dell'Annunciata 27, 20121 Milano;  
sedi operative: via Torricelli 9, 20090 Segrate (MI) e via Merano 18, 20127 Milano.

# *Indice*

<b>Premessa</b>	pag.	7
<b>Riedificare la casa di Salomone</b>	»	9
<b>La cultura del pregiudizio</b>	»	13
<b>L'inganno</b>	»	17
<b>Educare la creatività con creatività</b>	»	21
<b>L'educazione fra natura e cultura</b>	»	27
<b>La densità della valutazione. Riflettere attraverso il tempo</b>	»	31
<b>La ricerca educativa: <i>esprit de géométrie</i> e/o <i>esprit de finesse</i>?</b>	»	41
<b>L'educazione è figlia del tempo</b>	»	45
<b>Suggerimenti e limiti della causalità ristretta nella valutazione</b>	»	51



## *Premessa*

Per quanto si sia affermata dall'inizio di questo secolo la tendenza a diffondere le pubblicazioni scientifiche attraverso la rete, le riviste su carta continuano ad avere una loro funzione, facilitando nei lettori l'assunzione di atteggiamenti riflessivi. Il testo su carta si presta ad essere preso in considerazione in tempi più distesi, a incoraggiare il ritorno su passi già letti, a prendere appunti (e scrivere un appunto è anche un modo per rinforzare nella memoria ciò che si è letto). Le due serie di *Cadmo* che si sono succedute da quando, oltre vent'anni fa, ha avuto inizio la sua pubblicazione corrispondono a due concezioni diverse della funzione della stampa periodica: la prima serie offriva ai lettori, oltre a un certo numero di articoli scientifici, anche numerose rubriche e strumenti informativi e di documentazione che gradualmente hanno incominciato a essere reperibili in rete. È apparso quindi opportuno far seguire alla prima una seconda serie, in cui i singoli fascicoli fossero costituiti da soli contributi di ricerca.

Nel progettare la seconda serie di *Cadmo* si è tenuto conto dei criteri che nel frattempo si erano affermati nella comunità scientifica internazionale. Sono i criteri che costituiscono la condizione per l'accreditamento delle riviste da parte dell'Isi (Institute for Scientific Information). *Cadmo* ha chiesto e ottenuto l'accreditamento, segnalandosi con sempre maggiore evidenza come un periodico scientifico aperto alla collaborazione internazionale e capace di recare un apporto significativo alla diffusione dei risultati della ricerca educativa. Successivamente la rivista è stata compresa anche negli elenchi Scopus (un centro di accreditamento europeo che persegue, come l'Isi, l'intento di promuovere la qualità della ricerca e della connessa informazione scientifica). È giunto infine il riconoscimento come rivista di prima fascia da parte dell'Agenzia di valutazione del sistema universitario francese (Aeres).

Ho ricordato i riconoscimenti che *Cadmo* ha ricevuto da parte di autorevoli organizzazioni scientifiche internazionali perché rappresentano il riconoscimento della correttezza della linea editoriale seguita, in particolare dal 2003,

l'anno in cui è stata avviata la seconda serie. È proprio di tale linea aver offerto agli studiosi la possibilità di scegliere la lingua nella quale preferivano pubblicare i loro testi. E, in effetti, negli anni è stato sempre più evidente il carattere plurilinguistico della rivista, che ha anche corrisposto a una migliore valorizzazione degli apporti collegabili ai singoli ambiti culturali. Sarebbe stato certamente più semplice seguire la tendenza più affermata, quella di utilizzare una lingua veicolare (che ormai non può che essere l'inglese), ma ciò avrebbe significato rinunciare almeno a parte delle componenti originali che si collegano alle singole culture nazionali. Per consentire la presenza degli articoli nei grandi archivi, come sono quelli ISI e Scopus, è sufficiente che siano accompagnati da parole chiave e sintesi in inglese: del resto, per quanto riguarda l'accreditamento da parte delle organizzazioni internazionali è questa la condizione richiesta.

*Cadmo* non si limita, tuttavia, alla diffusione di contributi di ricerca provenienti da un rilevante numero di paesi, perché – numero dopo numero – afferma un'idea del progresso dell'educazione nella quale gli apporti scientifici si compongono con l'analisi delle principali tendenze in atto, con la critica dei condizionamenti che sullo sviluppo della cultura dell'educazione sono esercitati da organizzazioni economiche, con la proposta di strategie di progresso culturale e sociale. È questo l'intento che si prefiggono gli *editoriali* che aprono i singoli fascicoli e dei quali un buon numero è riprodotto nelle pagine che seguono. Il fascicolo nel quale gli editoriali sono stati pubblicati è dopo il titolo. Ci piacerebbe che *Cadmo* accrescesse il credito di cui gode per la qualità degli articoli che pubblica, ma anche per la cornice teorica e interpretativa che costituisce uno sfondo comune alla varietà degli apporti.

*Benedetto Vertecchi*

## *Riedificare la casa di Salomone*

2 - 2003

Tutto incominciò il 31 ottobre del 1517, quando un monaco agostiniano, Martin Lutero, rese pubbliche a Wittenberg le 95 tesi dalle quali avrebbe preso avvio la Riforma protestante. Tra i capisaldi della Riforma sarebbe stato enunciato, infatti, il principio del *libero esame*, per il quale a ciascun cristiano si riconosceva il diritto, e il dovere, di leggere e interpretare autonomamente la *Bibbia*. Ma la pratica del libero esame comportava che fosse soddisfatta una condizione, e cioè che i cristiani sapessero leggere. Quanto è avvenuto in seguito è troppo noto per dover essere qui ripercorso: basti pensare che alla Riforma si collega, nei paesi in cui essa si affermò, la prima, consistente diffusione delle capacità alfabetiche di base.

È evidente che non abbiamo l'intenzione di discutere gli aspetti religiosi della Riforma, e neanche di ricordare, in termini descrittivi, gli inizi di un processo di alfabetizzazione che in Europa si sarebbe protratto per alcuni secoli. Quel che ci interessa è sottolineare un aspetto della trasformazione culturale indotta dalla Riforma: per la prima volta, il possesso di un certo repertorio di competenze simboliche cessava di essere limitato ad alcune classi sociali o a caste depositarie di funzioni specializzate per diventare requisito comune. Dal punto di vista educativo, l'impatto rivoluzionario della Riforma è consistito proprio in questo, ossia nel qualificare una popolazione non solo per il territorio in cui risiede, la lingua che parla, il lavoro che svolge o la religione che professa, ma per il possesso di capacità alfabetiche.

A cinquecento anni di distanza quella prima alfabetizzazione appare una sorta di *utopia* realizzata, così come utopie realizzate appaiono tutte le grandi trasformazioni che hanno segnato il passaggio dall'organizzazione medievale della conoscenza e della società a quella che si è affermata nei secoli successivi. E non è casuale che tale passaggio sia stato accompagnato dall'affermarsi di un genere argomentativo centrato sulla negazione dello spazio (*u-topia*, ossia *non luogo*). Gli utopisti classici, da Moro a Campanella a Bacone, hanno elaborato le loro proposte partendo dalla negazione dei caratteri distintivi delle società storiche nelle quali erano immersi. L'espedito narrativo del

viaggio e l'approdo più o meno fortunoso in una terra lontana e sconosciuta consente di rovesciare i riferimenti consueti. Ebbene, in quei non luoghi tutti fruibano dell'istruzione. Leggere e scrivere diventavano il segno di una nuova condizione umana. Le grandi scoperte geografiche avevano liberato dall'angustia di un'interpretazione del mondo i cui confini erano immutati da millenni, così come la presunzione della centralità tolemaica del nostro pianeta cedeva sotto i colpi della nuova cosmologia copernicana. Ma si incominciava anche a guardare all'uomo come oggetto di studio, superando schematismi radicati nella tradizione aristotelica. La conoscenza non aveva più la sua fonte dell'*auctoritas* degli antichi autori, ma nella capacità di esplorare il grande libro della natura. Dal *provare e riprovare* enunciato nel *Paradiso* di Dante, in cui *provare* significava trovare *auctoritates* a favore di una certa tesi e *riprovare* fonti che affermassero il contrario, ci si avviava alla ricerca di *prove* che derivassero dal tentare consapevolmente la natura perché si rivelasse, e *riprovare* nell'aggiungere alle prove già acquisite nuove prove.

Ad una conoscenza esoterica, custodita gelosamente dai suoi cultori, si incominciava ad opporre una conoscenza aperta, alla cui costruzione era necessaria una pluralità di apporti. Bacon poteva porre nel frontespizio della *Instauratio magna* un'allegoria del superamento delle Colonne d'Ercole, nella quale compariva, riprendendone lo spirito profetico, una citazione di Daniele: *multi pertransibunt & augebitur scientia*. Ed è proprio Bacon che nella *New Atlantis* definisce la collocazione della conoscenza nella società. Nella narrazione baconiana, i naviganti inglesi che approdano nell'isola lontana si trovano di fronte ad una società nella quale si contrastano con successo le angustie che avvilitano le popolazioni europee del tempo: l'agricoltura forniva l'alimentazione necessaria, la pratica della medicina consentiva a tutti di vivere in buona salute, si produceva ogni sorta di medicine, lo sviluppo della tecnica consentiva di costruire macchine utili, si traevano dalla terra i minerali necessari per le attività produttive e si individuavano le soluzioni più efficaci per la loro trasformazione eccetera. Ma tutto ciò era reso possibile dall'esistenza della Casa di Salomone, un'organizzazione conoscitiva che, nelle intenzioni del legislatore che ne aveva definito le regole, costituiva l'autentico motore della società: "Ye shall understand, my dear friends, that amongst the excellent acts of that king, one above all hath the preminence. It was the erection and the institution of an order, or society, which we call Salomon's House; the noblest foundation, as we think, that ever was upon the earth, and the lantern of this kingdom. It is dedicated to the study of the works and creatures of God... The end of our foundation is the knowledge of causes, and secret motions of things; and the enlarging of the bounds of human empire, to the effecting of all things possible ...".

Se l'alfabetismo indotto dalla Riforma rispondeva ad un'esigenza religiosa,

l'istruzione per tutti tratteggiata nelle grandi costruzioni utopistiche spostava il centro dell'attenzione dall'esistenza ultraterrena a quella terrena. È proprio delle grandi utopie fornire prerappresentazioni di uno sviluppo possibile: se si confrontano le condizioni di vita attuale con le enunciazioni presenti nelle grandi utopie del Cinquecento e del Seicento si trova che per tanti versi esse hanno trovato attuazione nel tempo. E ciò non solo da un punto di vista meramente descrittivo: se è vero che l'istruzione ha riguardato strati sempre più ampi della popolazione, fino a generalizzarsi, è anche vero che lo spirito della Casa di Salomone ha sostenuto la crescita della conoscenza. Nel mondo contemporaneo, malgrado le distrazioni consumiste e le fascinazioni marginali della tecnologia, tale spirito si esprime attraverso l'impegno nella ricerca che continua a dispiegarsi nelle università, nelle scuole, nei laboratori, ovunque ci siano studiosi il cui intento sia quello di accrescere la conoscenza.

L'educazione progredisce se è vivo lo spirito della Casa di Salomone. E ciò per due ragioni: da un lato occorre nuova conoscenza che dia sostanza all'istruzione, dall'altro la conoscenza deve investire gli stessi processi attraverso i quali l'educazione si realizza. Appaiono però, sempre più frequenti, segni di logoramento nella costruzione baconiana: si tende a considerare la conoscenza non per il beneficio che la società può trarne, ma per il vantaggio che alcuni si attendono da essa. L'intento che si persegue non è più in modo prevalente quello di accrescere la capacità di tutti di capire la realtà in cui vivono, ma di rendere funzionale la competenza acquisita per via educativa a logiche in sé estranee alla conoscenza, come sono quelle del mercato. Non si guarda agli studi e alla ricerca come ad un bene il cui valore è intrinseco, ma li si valuta positivamente solo per le ricadute economiche. L'educazione diventa un'attività subalterna agli interessi di potere di chi è in grado di manipolare la conoscenza, promovendo alcuni settori di ricerca e sacrificando quelli cui non si collega un ritorno economico a breve termine.

Ancora una volta il pensiero utopista ha fornito prerappresentazioni degli esiti del percorso involutivo che si è incominciato a percorrere. Non è un caso che all'elaborazione di scenari in cui la negazione portava a tratteggiare un progresso per la condizione umana, l'utopia del Novecento abbia sostituito il tratteggio di scenari angosciosi, sul cui sfondo si distingue la compressione del pensiero e della volontà degli individui e delle classi sociali. Autori come Zamjatin, Bradbury, Huxley, Orwell hanno mostrato di possedere una capacità di prerappresentazione non inferiore a quella degli utopisti classici. Anche in tali prerappresentazioni l'educazione assume un ruolo centrale, che però è l'opposto di quello che ha consentito il progresso nelle condizioni di vita a partire dalla grande rivoluzione scientifica. Sullo sfondo dell'utopia contemporanea appaiono le rovine della casa di Salomone.

Nel dibattito internazionale sull'educazione si ascoltano toni sempre più preoccupati. Si lamenta il livello scadente della cultura diffusa. Si costata che

le competenze alfabetiche, che si credevano ormai parte di un repertorio comune, tendono invece ad essere dominate solo da parte delle popolazioni dei paesi industrializzati. Si osserva con quanta facilità si affermino processi di condizionamento che hanno come sbocco l'induzione di bisogni consumistici e la sudditanza alle fonti della comunicazione sociale. Si assiste al mutare dell'educazione in una sorta di ingegneria sociale, in cui gli intenti sono di semplice utilizzazione delle risorse degli individui al fine di adattarli ai processi di accumulazione della ricchezza da parte di pochi. L'economia, nella sua interpretazione capitalistica, diventa il criterio di tutte le scelte. Le aziende sono le nuove cattedrali, dalle quali si diffonde il salmodiare petulante di nuovi chierici, ansiosi di spalmare sulle scuole le loro competenze residuali sull'organizzazione aziendale. Non che dappertutto il quadro sia così fosco: ci sono, e va riconosciuto, paesi i cui governi continuano a credere che l'educazione e la conoscenza siano beni che occorre promuovere a vantaggio di tutti.

In Italia i chierici della nuova cultura sembrano aver trovato condizioni ideali per affermarsi. L'azienda è stata identificata col bene, la cui dottrina è l'organizzazione. Occorre fornire alle aziende ciò di cui hanno bisogno. Gli allievi sono materia da formare (ecco che appare la *formazione*, al netto dai cascami ideologici con i quali la si circonda) in funzione delle esigenze del sistema produttivo. Se continua così, lo scenario descritto dall'utopia del Novecento non sembra tanto lontano. Ed è per questo che occorre un forte impegno negli studi e nella ricerca, in contrasto utopico con la contingenza, orientata in tutt'altra direzione. L'obiettivo è riedificare la Casa di Salomone, per ricomporre la diade che collega la conoscenza al progresso degli individui e della società.

# *La cultura del pregiudizio*

1 - 2004

Un *pregiudizio* è un giudizio espresso prima che un determinato evento sia avvenuto, che se ne siano costatate le circostanze ed osservati gli effetti. Ne consegue, da un lato, che non ha molta importanza stabilire come realmente stiano le cose, dal momento che l'interpretazione dell'evento è già stata data, dall'altro che chi ha espresso o accettato il pregiudizio avrà cura di rilevare tutto ciò che contribuisce a confermare una certa conformazione del reale, mentre sarà incline a sorvolare su quanto possa apparire non conforme alle rappresentazioni di cui dispone. La rivoluzione scientifica, in gran parte collegabile allo sviluppo delle scienze sperimentali sulla linea tracciata da Copernico e Galileo, ha mostrato l'inconsistenza delle interpretazioni dei fenomeni naturali fondate su pregiudizi. Il cammino è stato invece molto più incerto per ciò che riguarda la conoscenza dell'uomo. Per quanto importanti siano stati i contributi delle scienze che si sono costituite con lo specifico intento di esplorare le diverse manifestazioni, individuali e collettive, dell'attività umana, il pregiudizio ha continuato ad operare, talvolta insinuandosi nelle stesse teorie scientifiche e spesso attestandosi in quella incerta terra di nessuno nella quale si esprime una sapienza che, per quanto suggestiva, è incapace di dar ragione di ciò che afferma. È ciò che continua ad avvenire nel campo della conoscenza educativa, anche se considerazioni simili potrebbero essere proposte in altri campi d'indagine, come la psicologia, la sociologia, l'antropologia.

Nell'educazione la conoscenza continua ad essere, prevalentemente, effetto di conferma. In altre parole, si ha in mente un'interpretazione dei fenomeni, che si vorrebbe suffragata dall'esperienza, e se ne cerca la riprova nel presentarsi successivo dei medesimi fenomeni. Si costruisce così un fondamento sapienziale capace, in apparenza, di giustificare le scelte, ma che, nei fatti, agisce come un fattore deterministico che spinge i fenomeni ad assumere la conformazione attesa. È vero che molti pregiudizi (la conferma è il loro terreno di cultura) sono stati abbattuti quando le spiegazioni che essi fornivano

sono state dimostrate inconsistenti dal progredire della ricerca, ma è anche vero che in molti casi il prevalere della razionalità ha interessato aspetti particolari dell'educazione, senza intaccarne le interpretazioni complessive. Nessuno sosterebbe oggi che il mancinismo debba essere represso, perché associato a tendenze devianti, o che il presentarsi di difficoltà nell'apprendimento della lettura e della scrittura sia necessariamente da collegarsi allo scarso livello della dotazione attitudinale o, peggio, ad un difetto di qualità morali da parte degli allievi. Ma se si è disposti a riconoscere che esistono differenze sul piano neurologico che inducono ad usare la sinistra più che la destra, o che problemi di carattere percettivo possono ritardare, se non individuati tempestivamente, l'acquisizione di determinate capacità, la medesima disponibilità al ravvedimento non si manifesta quando sono in gioco interpretazioni che riguardano l'insieme della funzione educativa. In tali interpretazioni il pregiudizio continua a prevalere, anche se si tenta di coprirlo con argomentazioni che si vorrebbero far discendere da analisi riferite ai cambiamenti in corso nei rapporti sociali, nel quadro della conoscenza o nell'organizzazione delle attività produttive.

È il caso della cultura di cui si ammantano gli interventi di politica scolastica decisi dal governo della Destra. Ci si trova di fronte ad una minuteria che presenta elementi di modernizzazione mescolati ad interpretazioni consuete, talmente consuete da apparire come una sorta di senso comune educativo dal quale non si può prescindere. Con uno spericolato espediente retorico, il rifiuto di tale senso comune è considerato espressione di conservatorismo. Sarebbe un conservatore, dunque, chi ritenga che l'educazione scolastica abbia il compito di fornire a tutta la popolazione un repertorio quanto meno differenziato di competenze simboliche e che sul livello di tale repertorio non debbano incidere condizioni di contesto sfavorevoli, come quelle derivanti dall'appartenenza sociale degli allievi. Al contrario, mostrerebbe disponibilità all'innovazione chi sia convinto che debbano essere offerte migliori opportunità d'istruzione a chi mostra di poterne meglio approfittare, mentre per gli altri sia preferibile pensare a percorsi educativi (o *formativi*, come si preferisce definirli con un'operazione di cosmesi verbale) rivolti a facilitarne una rapida integrazione nelle attività produttive.

Vale la pena di osservare che la cultura del pregiudizio, centrata com'è sul senso comune, presenta caratteri realistici, a condizione però che l'analisi sia mantenuta su un piano strettamente sincronico. In altre parole, se un ragazzo in terza media sillaba penosamente (purtroppo può accadere), ha senso attendersi che consegua livelli di apprendimento non troppo diversi da quelli dei compagni che leggono con proprietà e mostrano di comprendere il testo scritto? Non sarebbe preferibile attenuare le attese, per conseguire comunque un risultato utile? E per il seguito non sarebbe meglio indirizzarlo verso percorsi nei quali invece di tendere ad un improbabile accrescimento delle conoscenze in qualche modo riferibili al possesso di simboli si curi il trasferi-

mento di capacità operative apprezzate dal mercato? Così poste, queste domande appaiono retoriche. Ma, se spostiamo l'attenzione dal piano sincronico a quello diacronico, il realismo si stempera in una parodia interpretativa. Ciò per la fondamentale ragione che l'educazione avviene in una estensione di tempo e che quindi ogni analisi deve considerare che cosa è avvenuto prima e che cosa è possibile accada dopo.

Se si riflette sulle trasformazioni che hanno cambiato negli ultimi due secoli (in Italia dopo il raggiungimento dell'unità nazionale) il quadro dell'educazione, si osserva che ogni progresso conseguito ha contraddetto il senso comune. Insegnare a leggere ai figli dei contadini e degli operai non poteva che risolversi in un fattore di instabilità sociale. Istruire le bambine alla pari dei bambini voleva dire distrarle dall'acquisire le competenze donnesche necessarie per diventare brave mogli e madri di famiglia. Consentire l'accesso alla scuola secondaria ai "traditori della zappa e della cazzuola" era la premessa per la decadenza della qualità degli studi. E via seguitando. Se il senso comune non fosse stato sopraffatto da un'idea di progresso, talvolta espressa solo da coraggiosi interpreti, non ci sarebbe stata quella generale trasformazione delle condizioni di vita delle popolazioni dei paesi industrializzati che ha consentito l'affermazione dei modi della vita contemporanea. Non che voglia esprimere su tali modi un giudizio positivo indifferenziato: quel che è certo, è che, attraverso un'educazione che è stata capace di superare il senso comune, la grande maggioranza delle popolazioni di quelli che ora sono definiti paesi *industrializzati* è stata sottratta allo stato di miseria, ignoranza e superstizione nel quale si trascinava.

Tra le scelte di politica scolastica della Destra che si appoggiano a considerazioni di senso comune mi limito a ricordare:

- sul piano dell'ordinamento del sistema educativo, la separazione precoce tra un percorso scolastico, cui dovrebbero essere destinati gli allievi che dimostrano una migliore attitudine per lo studio, ed uno professionale. È una separazione che ha conseguenze non solo sui destini successivi degli allievi, ma sulla qualità dell'offerta d'istruzione negli anni della scuola elementare e media. Molti si chiederanno, infatti, perché dovrebbero affannarsi per migliorare i risultati dell'apprendimento degli allievi che presentano maggiori difficoltà, quando si sa che lasceranno la scuola;
- sul piano didattico un effetto analogo avrà la *personalizzazione* degli obiettivi di apprendimento. Le difficoltà che gli allievi incontrano per raggiungere un livello comune e positivo nell'acquisizione di competenze cessano di costituire un problema, dal momento che si potranno formulare obiettivi corrispondenti al credito di attitudine riconosciuto a ciascuno. Quella che si profila è una didattica della rassegnazione, dalla quale certamente non deriva un progresso per l'educazione;

- infine, sul piano culturale è stata scelta la via della subalternità delle scelte alle mode del momento, rinunciando ad una progettazione originale che comporterebbe un impegno per individuare non ciò che appare attraente al momento, ma ciò che potrà dar consistenza al profilo culturale delle persone nel corso dell'età adulta. Non ha altro significato l'enfasi posta sulla tecnologia, sulla cultura d'impresa, sull'inglese. La tecnologia sappiamo come si presenta al momento, ma non abbiamo idea delle caratteristiche che avrà il suo sviluppo tra dieci, venti o più anni: chi abbia seguito il dibattito educativo negli ultimi decenni sa che la validità di questa o quella proposta si è esaurita nello spazio di un mattino. Quanto alla cultura d'impresa, non si capisce per quali ragioni dovremmo considerarla un modello educativo. Oltre tutto, è una cultura soggetta a fattori di variazione che hanno a che fare con le vicende dei sistemi produttivi. E non si può dire che la preoccupazione per i destini individuali sia al sommo delle preoccupazioni di chi è in grado di assumere decisioni in tale campo. Resta da considerare l'inglese. Nulla da obiettare sul fatto che sia necessario allargare al possesso di altre lingue la competenza linguistica. Ma è cosa del tutto diversa dal riconoscere un ruolo di lingua imperiale all'inglese, sulla base di considerazioni che, prima che educative, sono politiche ed economiche. Quel che si ottiene non è un incremento della competenza linguistica, ma una compressione della capacità di esprimere un pensiero compiuto sia in italiano, sia in inglese.

L'affermarsi di una cultura del pregiudizio a livello delle scelte politiche non può che avere conseguenze depressive sullo sviluppo della conoscenza educativa. Alla prudenza critica dei giudizi fondati sulla ricerca si sostituisce l'indisponibilità alla contraddizione di un senso comune che ha trovato il modo di affermarsi come interpretazione autorizzata dell'educazione. Quel che sfugge agli esegeti del senso comune è che le contraddizioni faticosamente coperte riappaiono presto con maggiore evidenza. Si ricordi che anche Gentile, pur con una dignità incomparabile con quella che si ritrova nelle formulazioni attuali, aveva perseguito un disegno di contenimento della scolarizzazione riassunto dallo slogan *poche scuole ma buone*. In pochi anni si è potuto osservare che la crescita della domanda d'istruzione rendeva illusoria l'istanza contenuta nel primo aggettivo. Quanto al giudizio da esprimere sulla *bontà* di quelle scuole, sono ottant'anni che se ne discute.

# *L'inganno*

1 - 2006

Il Novecento è stato il secolo della grande scolarizzazione, almeno nei paesi industrializzati. Per la prima volta nella storia, la grande maggioranza dei bambini e ragazzi ha fruito dell'educazione formale, per periodi progressivamente più consistenti. Lo sviluppo scolastico, in un primo tempo volto a generalizzare l'istruzione elementare, nel corso del secolo si è esteso al livello secondario. Negli ultimi decenni una tendenza analoga sta investendo l'istruzione universitaria, o comunque di livello terziario. In alcuni paesi i fenomeni menzionati si sono manifestati più tempestivamente, mentre in altri la loro affermazione non è stata priva di contraddizioni, anche se, considerando il quadro che si presenta in questo inizio di secolo, si può dire che fruire di un numero consistente di anni di istruzione formale costituisce ormai, nei paesi europei o in quelli in cui il modello culturale europeo ha esercitato una influenza più consistente, una condizione modale nell'adattamento alla vita delle nuove generazioni. Se ci si limitasse a queste considerazioni si dovrebbe giungere a conclusioni decisamente positive. L'istruzione per tutti rappresenta oggi un'utopia realizzata. Ma se, dalla semplice constatazione del progredire quantitativo della scolarizzazione, si passa a considerare le caratteristiche dell'educazione offerta ai bambini e ai ragazzi, il giudizio deve quanto meno essere più prudente, e variare anche in modo sostanziale fra un paese e l'altro.

Qualche considerazione sullo sviluppo dell'istruzione in Italia può chiarire perché rilevare il solo sviluppo quantitativo del sistema scolastico e universitario non basti per esprimere un giudizio positivo sulla situazione attuale. Nessuno dubita che siano stati compiuti enormi progressi. Agli inizi del Novecento l'analfabetismo aveva ancora una diffusione di massa, malgrado la situazione fosse sensibilmente migliorata rispetto al 1861, l'anno del raggiungimento dell'unità nazionale, quando si stimava che solo un ventesimo della popolazione possedesse una sia pur modesta competenza alfabetica. La crescita della popolazione scolarizzata, e soprattutto il primo manifestarsi della tendenza a proseguire la fruizione scolastica al livello secondario, determinava uno stato di allarme nelle classi sociali favorite. Si vedeva nell'accesso all'i-

istruzione secondaria il primo segno di una mobilità sociale capace di porre in crisi la condizione di favore di cui godeva una piccola minoranza. Chi tuonava contro l'assalto alle scuole da parte dei "traditori della zappa e della cazzuola" non poteva essere preoccupato per le dimensioni del fenomeno, ancora molto modeste, ma per le sue implicazioni nella vita sociale. La riforma della scuola varata nel 1923 dal ministro Gentile può essere considerata, dal punto di vista sociale, un tentativo di compromesso: all'istruzione primaria, rivolta a tutti, faceva seguito un'istruzione secondaria che svolgeva la funzione di filtro fra la parte della popolazione che avrebbe continuato nel percorso di studio e quella che si sarebbe rapidamente avviata a svolgere lavori di livello modesto. L'ipocrisia della riforma Gentile, che poi ne determinò il rapido insuccesso, consistette nel pretendere di soddisfare la domanda di studio ulteriore delle classi sociali più modeste istituendo corsi non secondari che avrebbero dovuto svolgersi in parallelo a quelli secondari rivolti agli allievi provenienti dalle classi favorite. Si trattava di un tentativo antistorico di moderare la domanda d'istruzione, che invece continuò a crescere anche nel periodo fascista, tanto da spingere, nel 1938, un ministro più coraggioso, Giuseppe Bottai, a varare una *Carta della Scuola* che non solo decretava l'impraticabilità dell'architettura del sistema definita nel 1923, ma apriva spazi di qualche consistenza per un più diffuso accesso all'istruzione secondaria. Si deve alla Costituzione del 1948 l'affermazione dell'obbligo per tutti di frequentare la scuola per almeno otto anni e alla riforma della scuola media del 1962 l'aver posto le condizioni perché ciò fosse possibile. La legge del 1962 eliminava, infatti, gli ultimi ostacoli ad una fruizione generalizzata dell'istruzione secondaria. La linea difensiva opposta dalle classi favorite alla crescita della mobilità sociale attraverso l'accesso all'istruzione secondaria cadeva per effetto di norme esplicitamente intese ad assicurare l'eguaglianza delle opportunità educative.

Sono trascorsi oltre quaranta anni dalla riforma del 1962. L'istruzione secondaria si è generalizzata, prima al livello inferiore e poi a quello superiore. Intanto, cresceva enormemente la percentuale dei giovani che, completata l'istruzione scolastica, decideva di proseguire gli studi nelle università. Per certi versi, si può pensare che la riforma del 1962 abbia costituito un caposaldo dell'affermazione della democrazia scolastica in Italia. Ma, per altri versi, si può dare un'interpretazione assai meno ottimistica. E ciò non per quanto la riforma prescriveva, ma perché si può far partire proprio da quella riforma il precisarsi di una nuova linea difensiva da parte delle classi sociali favorite: dal momento che le mura che separavano l'istruzione primaria da quella secondaria erano state abbattute, occorre mettere in atto una ritirata progressiva, facendo terra bruciata nel territorio intermedio. I tanti bambini che dalla scuola elementare passavano a quella media e i tanti ragazzi che dalla scuola

media proseguivano nelle scuole secondarie superiori potevano fruire di una cultura che poco o nulla si faceva per rendere adeguata alle nuove esigenze. La complessità del compito educativo, conseguente al crescere della variabilità delle caratteristiche affettive e cognitive del crescente numero di allievi, veniva risolta attraverso una banalizzazione del compito di apprendimento. In alcuni decenni, la banalizzazione è giunta ad un punto che non consente più di inferire alcun particolare possesso di competenze culturali di base (quelle che un tempo si riassumevano nell'espressione *leggere, scrivere, far di conto*) dal possesso di un diploma di studi secondari. Gli esami di Stato, che concludono l'istruzione secondaria, sono diventati occasione per eventi folcloristici. Dei commissari d'esame (peraltro caserecci, dopo le ultime modifiche introdotte dal governo di Destra) si può solo ripetere ciò che Cicerone osservava a proposito degli aruspici e dei loro vaticini: come fanno a non mettersi a ridere quando si incontrano?

L'assenza di credibilità dei certificati di studio della scuola secondaria, in un quadro caratterizzato dalla tendenza ampiamente maggioritaria nei giovani a proseguire gli studi, sta ad indicare che la linea difensiva della terra bruciata si è estesa all'università. Non voglio dire che i titoli di studio universitari abbiano ormai la stessa inconsistenza di quelli secondari, soprattutto perché le differenze fra i corsi di studio sono enormi, ma in vari settori la tenuità culturale della proposta d'istruzione è evidente a chiunque voglia vedere. Alcuni aspetti dell'evoluzione degli studi universitari richiedono di essere considerati con speciale attenzione: a) è sempre più ridotto il numero degli studenti che intraprendono studi scientifici (da non confondersi con quelli tecnologici); b) cresce un'offerta di studi sedicenti umanistici ai quali non corrisponde neanche un buon possesso della lingua italiana; c) si moltiplicano i corsi di studio a basso investimento (poche strutture, attrezzature ridotte al minimo, un numero limitato di docenti ecc.); d) le facoltà, nel tempo che resta dalla pratica di ritualità accademiche sempre più insensate, giustificano la loro esistenza facendo esami; e) le attività didattiche sono ridotte al minimo e sono rivolte ad un numero sempre più limitato di studenti; f) gli studenti sono considerati come le *anime morte* nel romanzo di Gogol, ossia numeri da utilizzare per ottenere risorse; g) si diffondono le iniziative volte ad assicurare certificazioni utili per l'attività professionale, senza tuttavia che da tali iniziative si possano cavare apprezzabili benefici conoscitivi; h) è nata un'offerta di servizi parassitaria rispetto all'istruzione universitaria, che accredita percezioni utilitarie centrate sugli esami. Potrei continuare, ma non ne vale la pena: chiunque sarebbe in grado di farlo al mio posto. Quel che mi propongo di mostrare è che i tanti studenti che affollano le università italiane e le famiglie che associano al conseguimento di una laurea da parte dei figli il raggiungimento di un traguardo di elevazione sociale si trovano di fronte ad un inganno.