

Indice

Visalberghi e la svolta degli anni Sessanta <i>Premessa di Benedetto Vertecchi</i>	7
Una riforma a metà <i>di Bruno Losito</i>	31
L'approccio interdisciplinare e di ricerca per una formazione permanente degli insegnanti <i>di Guido Benvenuto</i>	45
Identità ed educazione europea in Visalberghi <i>di Gabriella Agrusti, Valeria Damiani</i>	61
Linguaggio, esperienza e condizionamento sociale <i>di Cinzia Angelini, Teresa Savoia</i>	75
Respice finem: le indagini internazionali in prospettiva visalberghiana tra traduzioni e tradimenti <i>di Cristiano Corsini</i>	91
Giocare e apprendere nella pedagogia di Aldo Visalberghi <i>di Anna Dipace, Pierpaolo Limone</i>	105
Informatica e tecnologie dell'istruzione: la lezione di Aldo Visalberghi <i>di Francesco Agrusti</i>	117
Il contributo di Aldo Visalberghi alla ricerca empirica in educazione <i>di Alberto Fornasari</i>	127

Scuola, museo, territorio. Il modello proposto dal distretto scolastico <i>di Paolo Campetella</i>	137
Bibliografia	149
Gli autori	163

Visalberghi e la svolta degli anni Sessanta

Premessa di *Benedetto Vertecchi*

Vorrei, in questo mio intervento, interpretare aspetti della realtà attuale dell'educazione nel modo che, a mio giudizio, sarebbe stato proprio di Aldo Visalberghi. È un intento non facile, e probabilmente non privo di presunzione, ma mi sostiene nel mio proposito l'esperienza acquisita in una frequentazione che è durata 45 anni, e cioè dal 1962, quando Visalberghi fu chiamato alla Cattedra di Pedagogia della Facoltà di Lettere dell'Università di Roma ed io iniziavo i miei studi in quella sede, e il 2007, quando ci lascio, all'età di 87 anni.

Per cominciare, credo che Aldo Visalberghi non avrebbe per niente gradito il manifestarsi nel confronto educativo di atteggiamenti come quelli che periodicamente affiorano nei mezzi di comunicazione, e dei quali il minimo che possa dirsi è che si ripetono argomenti cui non corrisponde mai un'interpretazione più meditata. Continuiamo, invece, a subire la stanca ripetizione degli stessi luoghi comuni che un interprete illuminato come Visalberghi aveva già respinto al loro primo apparire, agli inizi degli anni Settanta. Mi riferisco alle banalità sulla valutazione che accompagnano la diffusione di dati rilevati in ricognizioni sul campo, più o meno estese. Agli inizi tali ricognizioni avevano un intento fondamentalmente conoscitivo, e da esse ci si proponeva di trarre argomenti per migliorare la proposta di educazione scolastica. Sapere come certi esiti caratterizzassero questo o quel sistema educativo aiutava ad approfondirne la comprensione dall'interno e ad ampliare gli spazi interpretativi dall'esterno. Per conseguire tale intento c'era bisogno di compiere rilevazioni comparative, per la cui promozione fu costituita (e fu essenziale per farlo l'apporto di

Visalberghi) l'Associazione Iea (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

Si era negli anni Sessanta e la spinta verso la democratizzazione di quella che ormai si è soliti indicare come *educazione formale* era molto forte: basti pensare alle rivolte studentesche che nell'ultima parte del decennio (attorno al '68) animarono l'orizzonte politico di molti paesi, sollecitando ovunque un ripensamento delle scelte educative e delle pratiche ad esse collegate. C'è una significativa continuità fra lo sviluppo quantitativo dei sistemi scolastici, i cambiamenti intervenuti nelle concezioni educative e i temi sviluppati dai movimenti degli studenti. Il diritto all'istruzione per un numero consistente di anni, che in qualche paese aveva trovato sanzione legislativa già agli inizi del Novecento, era andato affermandosi dopo la Prima Guerra Mondiale, fino a generalizzarsi verso la metà del secolo. In Italia il ritardo nello sviluppo della scolarizzazione che si era avuto nella prima metà del Novecento ha incominciato ad essere compensato negli anni Cinquanta, dopo che l'obbligo dell'istruzione per otto anni era stato sancito nella *Costituzione* del 1948. Ma la grande spinta alla scolarizzazione (in parte trainata dal crescere della domanda sociale, in parte sospinta da un disegno politico di innovazione culturale e sociale) si è avuta nel decennio successivo, dopo l'approvazione della riforma della Scuola Media alla fine del 1962. Alla nuova offerta di istruzione per i più giovani si accompagnavano iniziative volte a superare la piaga storica dell'analfabetismo di frazioni consistenti della popolazione adulta, anche tramite iniziative di grande portata innovatrice, come il programma televisivo condotto da Alberto Manzi, *Non è mai troppo tardi*.

La riforma della Scuola Media interveniva in un quadro che si distingueva per l'impegno a promuovere il formarsi di una nuova cultura dell'educazione, in un contesto politico segnato dal superamento delle coalizioni di maggioranza al governo

fin dalla prima legislatura repubblicana. In vista dell'entrata in vigore della riforma, con l'inizio dell'anno scolastico 1963-4, il 24 luglio 1963 fu pubblicata la *Relazione della Commissione di indagine sullo stato e sullo sviluppo della pubblica istruzione in Italia*. La *Relazione* consisteva in due volumi, che complessivamente assommavano a un migliaio di pagine: nel primo volume era contenuta la relazione vera e propria, mentre il secondo volume proponeva documenti che ponevano in evidenza gli apporti metodologici e gli approfondimenti descrittivi possibili attraverso l'ampliamento degli interessi sulla realtà educativa dagli ambiti nei quali essa tradizionalmente era confinata agli altri settori che potevano contribuire all'approfondimento delle analisi e a sostenere lo sviluppo di progetti per i tempi successivi. Il catalogo delle conoscenze educative si ampliava per acquisire gli apporti delle scienze dell'uomo e di quelle della natura, nonché le opportunità collegate allo sviluppo di nuove tecnologie per la comunicazione. Visalberghi contribuì in modo rilevante a orientare i lavori della Commissione, grazie anche al sostegno politico che gli forniva il parlamentare socialista Tristano Codignola, spostando l'asse delle argomentazioni dagli enunciati valoriali verso interpretazioni più comprensive.

Per quanto da molti anni la *Relazione* sia scomparsa dai riferimenti comuni nel confronto educativo, e pochi ne conservino la memoria, c'è un aspetto che è opportuno sia richiamato e che va oltre lo specialismo di settore. Anche chi si limiti a sfogliare i due poderosi volumi si accorge di un cambiamento che investe l'interpretazione dei fenomeni educativi, supponendo la disponibilità a ruotare l'asse del tempo da sincronico a diacronico. L'educazione è considerata nel suo modificarsi entro contesti in trasformazione sotto una pluralità di punti di vista. Cambia la società, cambiano i riferimenti politici, cambiano i sistemi economici, cambia il *corpus* delle conoscenze, cambiano le condizioni di vita, la sua durata, i rapporti fami-

liari, la dislocazione della popolazione sul territorio e via seguitando. Eppure, implicitamente, si coglieva una domanda: come poteva guardarsi in modo statico all'educazione in un contesto in cui tutti i fattori assumevano forme e consistenze diverse?

Rispondere a un simile quesito comportava che si rinunciassero a considerare un numero tutto sommato modesto di variabili per la funzione indipendente o dipendente che ad essa era riconosciuta nel senso comune. La relazione più generalmente accolta considerava indipendenti le variabili descrittive degli allievi e dipendenti i risultati ottenuti tramite l'educazione scolastica. In altre parole, e a dispetto di tutto ciò che avrebbe dovuto sospingere le interpretazioni verso conclusioni diverse, fin verso la metà del Novecento le analisi dei processi educativi si sono prevalentemente espresse in senso determinista. Le caratteristiche degli allievi dovevano essere considerate predittive degli effetti dell'educazione. Non si negava che potessero presentarsi eccezioni, ma dovevano appunto essere intese come tali. Entro limitati spazi di cooptazione, da intendersi per le implicazioni sociali oltre che per quelle culturali, un piccolo numero di allievi delle classi subalterne poteva aspirare a intraprendere un percorso di mobilità ascendente.

Negli anni Sessanta sono state sviluppate critiche radicali del determinismo educativo. Da un punto di vista sociologico è stata posta in evidenza la relazione intercorrente tra *status* socioculturale e successo nello studio. D'altra parte la ricerca psicologica ha fortemente ridimensionato la relazione deterministica associata a interpretazioni genetiche dell'abilità mentale: si respingeva l'interpretazione di senso comune che collegava i livelli dell'apprendimento scolastico al possesso originario di capacità di apprendere (*attitudine*, dal latino *ap-tus*). La ricerca pedagogica ha raccolto tali indicazioni, delle quali ha individuato le grandi possibilità di estensione degli spazi di libertà per accrescere la qualità delle proposte di ap-

prendimento nella scuola. Ma ciò richiedeva, ed è stato merito di Visalberghi di averlo posto in evidenza, che fosse rivisto l'impianto delle dimostrazioni educative. Si trattava di passare da una struttura interpretativa nella quale cause ed effetti fossero collegati da una relazione lineare ad una che individuasse *cause* ed *effetti* entro un contesto determinato, con cambiamenti del punto di vista se i fenomeni erano considerati in modo sincronico e delle stesse funzioni di causa ed effetto se ciò che interessava era cogliere le variazioni che intervenivano attraverso il tempo.

Era abbastanza scontato (con le eccezioni già menzionate) che a migliori caratteristiche individuali corrispondessero risultati scolastici più positivi. Quel che non era per nulla scontato, ed era questo l'oggetto della critica, era che le migliori caratteristiche individuali fossero da considerare *cause*. Erano numerose le ricerche che mostravano che le caratteristiche individuali, ad una considerazione diacronica, fossero da considerare variabili *dipendenti*. Ma, dal momento che le caratteristiche individuali non potevano se non in parte essere considerate *effetti* dell'educazione scolastica, si giungeva ad una conclusione paradossale (o che allora sembrava tale, perché dissonante con le interpretazioni generalmente diffuse nel senso comune), e cioè che i risultati dell'educazione scolastica fossero nella maggior misura l'effetto di esperienze non scolastiche. Era come dire, richiamando espressioni ora abbandonate all'oblio, che il curriculum *implicito* finiva col prevalere su quello *esplicito*, a meno che una positiva combinazione di scelte politiche, di valori sociali e di pratiche didattiche non esercitasse una efficace azione di contrasto. C'era stato un precedente importante di revisione nella direzione indicata dalle interpretazioni educative correnti, quello che aveva consentito a Maria Montessori di cambiare sostanzialmente i destini scolastici degli allievi in svantaggio in un'area urbana degradata come quella del quartiere San Lorenzo a Roma.

Negli anni Sessanta si andavano precisando linee interpretative che non riguardavano solo la scuola e il superamento di aspetti specifici della deprivazione culturale propria degli allievi che scontavano in modo più evidente il disagio della loro condizione di vita, ma l'insieme degli scenari politici, economici e culturali che facevano da retroterra alle esperienze educative di bambini e ragazzi. Visalberghi pose l'enfasi sulla rilevanza da riconoscere ai condizionamenti derivanti dal contesto sociale curando la pubblicazione, presso Laterza, di *Educazione e condizionamento sociale* (1964). Si trattava di una serie di saggi che interpretavano i dati derivanti da rilevazioni empiriche attraverso le quali acquistavano consistenza condizioni educative sulle quali, nei casi migliori, si riversava un'attenzione, per così dire, *filantropica*, priva di conseguenze sul piano delle scelte didattiche: che cosa c'era di più scontato che attendersi esiti scolastici negativi da allievi che appartenevano a famiglie in cui i genitori erano analfabeti, o al più semialfabeti, e in cui appena possibile si avviavano al lavoro precoce bambini e ragazzi che avrebbero dovuto percorrere ancora un tratto consistente del loro itinerario scolastico? Visalberghi, aprendo una linea interpretativa che successivamente avrebbe richiamato una crescente attenzione¹, dimostrò l'esistenza di una correlazione significativa tra le condizioni di vita degli allievi e i risultati che essi traevano dall'educazione scolastica.

¹ Ricordo in particolare due opere, la prima delle quali ebbe un effetto dirompente nel dibattito sull'educazione già verso la fine degli anni Sessanta, mentre l'altra, pubblicata qualche anno dopo, traeva comunque origine da studi che erano stati avviati negli stessi anni. L'opera i cui effetti si sono definiti dirompenti è la *Lettera a una professoressa*, nella quale si esprime il pensiero, politico oltre che pedagogico, di Don Lorenzo Milani, Priore di Barbiana (1967). L'altra opera, che diffonde i risultati delle ricerche effettuate da Ornella Andreani, si intitola *Classe sociale, intelligenza e personalità. Ricerca sui condizionamenti socio-culturali dello sviluppo* (1974).

È opportuno considerare che dall'impostazione che si è definita *filantropica* a quella volta a rilevare la concomitanza delle variazioni tra le esperienze esterne e quelle interne alla scuola c'è una differenza sostanziale: nel primo caso il modello complessivo dell'educazione non poteva che essere *deterministico*, per il fatto che individuava in caratteristiche proprie degli allievi le variabili indipendenti del processo di istruzione, mentre nell'altro caso doveva essere considerata quanto meno una certa circolarità fra variabili indipendenti e variabili dipendenti al succedersi dei punti di vista: ciò che sembrava spiegare i fenomeni dal punto di vista della scuola era in contraddizione con quanto emergeva dall'esterno. Se alla base del determinismo si riconosceva la solidificazione di una forma piuttosto rustica di *induzione* (quella per *conferma*), il percorso che allora stava avviandosi faceva emergere una complessità ben maggiore, che escludeva l'espressione di giudizi assertori solo giustificati dal riproporsi in tempi lunghi (salvo eccezioni codificate tese a rendere moralmente accettabili le conseguenze) delle medesime relazioni tra fenomeni. In altre parole, la revisione della struttura induttiva nell'interpretazione dei fenomeni era solo un punto d'avvio, volto a rendere più ampiamente praticabile il campo dell'educazione. Il passo successivo avrebbe dovuto essere costituito da una sostanziale revisione del *criterio di dimostrazione*, capace di dar conto di che cosa si ponesse in *continuità con realtà preesistenti e che cosa sarebbe stato necessario per ridefinire* un territorio frastagliato della conoscenza, come quello dell'educazione.

Per quanto dagli anni Sessanta del Novecento sia trascorso più di mezzo secolo, l'impressione è che la revisione auspicata del criterio di dimostrazione non solo non si sia affermata, ma sia in atto lo sbiadimento anche dei pochi elementi che sembravano aver perforato i rigidi steccati del condizionamento sociale. I criteri di dimostrazione che stiamo ponendo in alternativa si fondano su due modi di intendere l'evidenza

empirica che si ricava dai risultati dell'educazione. Da un lato resiste (anzi, l'impressione è che sia più forte che mai) il criterio centrato sulla rilevazione del successo, dall'altro abbiamo assistito a timide sortite di un criterio opposto, che fonda il giudizio non sul riprodursi di esiti ampiamente scontati, ma sul manifestarsi e sull'assumere consistenza degli esiti negativi. C'è dunque un approccio inferenziale all'interpretazione educativa, nel quale (*mutatis mutandis*) procede come in una marcia trionfale la riproposta della priorità delle caratteristiche personali, mentre un altro, che definirei valutativo-progettuale, prende in considerazione ciò che normalmente crea disagio, e cioè la frequenza e l'ampiezza degli insuccessi.

Se il criterio di dimostrazione è il *successo*, siamo di fronte ad una teoria semplificata e ad un *corpus* sapienziale che lo è ancora di più. Non ci vuol molto a immaginare un disegno didattico che si proponga di conseguire per gli allievi accreditati di una maggiore capacità di apprendere, risultati di livello più elevato. Se le misure che si rilevano in uscita (variabili *dipendenti*) confermano che è avvenuto ciò che si attendeva, il criterio di dimostrazione è onorato e si può procedere a formulare una proposizione *quasi-assertoria* sul legame che si è stabilito fra certi comportamenti e certi esiti dell'educazione. Accade, in altre parole, ciò che accadrebbe in un laboratorio di scienze della natura se le variabili estranee fossero tutte accuratamente neutralizzate: il criterio di dimostrazione sarebbe quello che consentirebbe di porre in relazione i dati iniziali con quelli terminali, tenendo presenti gli interventi compiuti. Ma in un laboratorio di scienze della natura quelle condizioni così accuratamente semplificate sono il risultato di interventi complessi, compiuti da studiosi che hanno piena consapevolezza dei guasti che potrebbe produrre nella loro attività una qualsiasi negligenza che dia luogo a contaminazioni: è proprio ciò che non si può dire nel caso dell'educazione. Se l'attività in un laboratorio si configura come un'espressione di artificialismo,

dovrebbe far riflettere la leggerezza con la quale si pretende di ridurre gli effetti di interventi esplicitamente rivolti a modificare assetti preesistenti nella direzione di un naturalismo spontaneo: è come dire che gli esiti dell'educazione, ovvero di una attività intenzionalmente rivolta a modificare l'andamento dei fenomeni perché si approssimi agli esiti sperati, sono invece, e non possono che essere, eventi casuali.

Poste queste premesse, le nuove linee dell'interpretazione educativa che sono venute affermandosi dopo la metà del Novecento (e che dispiace notare come siano ampiamente trascurate da una cultura educativa tutta rivolta a compiacere gli interessi del mercato) si andavano orientando verso la sostituzione di un criterio di dimostrazione centrato sul successo con uno capace di analizzare l'ampiezza e le ragioni degli esiti non corrispondenti alle attese, ossia degli insuccessi. Possiamo, infatti, sempre supporre che un esito positivo derivi dal congiungimento di condizioni favorevoli, ma non possiamo pensare il contrario, e cioè che l'insuccesso sia da riferire al caso.

Visalberghi seguiva con attenzione le ricerche che si andavano svolgendo in altri paesi, assumendo prestiti metodologici da ambiti conoscitivi in qualche modo collegati all'educazione. Il frequente riferimento alla ricerca empirica (in particolare a quella di ambito psicometrico) non aveva indebolito l'impianto interpretativo di senso comune. Per esempio, dall'analisi della concomitanza della variazione tra prove attitudinali e punteggi nei test di apprendimento usciva rafforzato un concetto naturalistico per il quale si riconosceva nell'attitudine la variabile indipendente, e nel risultato di apprendimento quella dipendente. Non era ciò che Visalberghi, al pari di un qualificato gruppo di studiosi e sperimentalisti, si attendeva dallo sviluppo della ricerca in campo educativo. Quella che emergeva era un'apparenza di obiettività, conferita dalla suggestione proveniente da apparati metodologici inusuali (come quelli statistici), ma povera di elementi che potessero sostenere ipotesi innovative. Ma erano

proprio queste ultime le ipotesi alle quali Visalberghi era attento: il suo intento era quello di minare l'impianto deterministico che ancora prevaleva nelle interpretazioni correnti.

Una revisione delle interpretazioni educative che ne poneva in discussione la struttura lineare fra cause (variabili relative alle caratteristiche degli allievi) ed effetti (risultati dell'attività svolta) incominciò ad essere validamente sostenuta da dati rilevati sul campo dopo la metà del Novecento. Nei paesi in cui la crescita della scolarizzazione era apparsa più vivace erano state avviate indagini per individuare le cause delle difficoltà che parti più o meno consistenti degli allievi andavano manifestando. Si trattava di indagini che facevano riferimento ad alcuni nodi principali, non di rado intersecati fra loro: a) le procedure didattiche; b) l'accreditamento della capacità di apprendere; c) l'appartenenza etnica; d) il patrimonio ereditario; e) il condizionamento sociale nei suoi aspetti valoriali, economici, culturali al micro e al macro livello. Vale la pena di ricordare alcune ricerche rilevanti non solo per i temi affrontati, ma anche, talvolta soprattutto, per l'apparato metodologico che era stato necessario elaborare:

- a) la ricerca didattica ha avuto importanti sviluppi in Europa. Basti pensare agli apporti di Édouard Claparède, Maria Montessori, Ovide Decroly, Célestine Freinet. In Italia esperienze originali sono state effettuate da insegnanti e amministratori locali, come Loris Malaguzzi (Reggio Emilia), Bruno Ciari (Bologna), Mario Lodi (Piadena), Albino Bernardini e Alberto Manzi (Roma) e tanti altri che formerebbero un elenco eccessivo per essere qui dettagliato. Un comune filo conduttore per le esperienze indicate è stato il superamento delle difficoltà di apprendimento da parte degli allievi attraverso l'introduzione di differenti relazioni didattiche, l'incoraggiamento delle attività socializzanti, la valorizzazione della manualità, il contenimento della dispersione scolastica;

b) nella prima metà del Novecento si era avuta una larga diffusione di strumenti per la misurazione delle attitudini degli allievi (come la scala di Binet-Simon). L'intensificarsi delle relazioni con gli Stati Uniti dopo la Seconda Guerra Mondiale ha contribuito ad estendere l'uso di prove strutturate anche in Europa, al fine di rilevare sia le attitudini sia i livelli di apprendimento. La ricerca ha seguito due linee: l'affinamento degli strumentari, ma anche la rilevazione critica degli effetti di atteggiamenti irriflessivi nella loro utilizzazione. Non è un effetto che sia stato avvertito significativamente in Italia, dove gli strumentari a lettura preordinata erano restati quasi del tutto ignorati prima che alcuni precursori, in particolare Aldo Visalberghi e Luigi Calonghi, si fossero assunti, negli anni Cinquanta, il compito di introdurre le teorie e le tecniche derivate dalla psicomelia nella cultura educativa. Ma era un effetto cui non erano insensibili studiosi sull'altra sponda dell'Atlantico. Un professore di Harvard, Robert Rosenthal, e una insegnante californiana, Lenore Jacobson, promossero nel 1965 un esperimento volto a rilevare quanto le aspettative degli insegnanti nei confronti del successo degli allievi fossero una conseguenza delle aspettative determinate dai dati attitudinali forniti dai servizi psicologici. Agli insegnanti furono forniti dati alterati in modo casuale. Risultò che in effetti il livello di rendimento degli allievi era prossimo a quello indicato nei dati alterati: gli insegnanti si attendevano, anche da parte di allievi generalmente poco brillanti, livelli elevati di apprendimento ed operavano per ottenere tale risultato. L'esperimento è stato descritto in un volume del 1968, *Pygmalion in the Classroom*², che

² Il titolo del volume richiama quello della celebre commedia di George Bernard Shaw, che a sua volta si rifaceva al mito greco dell'omonimo re di Cipro, cantato da Ovidio nelle *Metamorfosi* (X, 243-297).

incontrò un notevole successo anche nella traduzione italiana, *Pigmalione in classe* (1983)³;

- c) non occorre qui far riferimento ai tanti modi in cui i pregiudizi razziali contaminano le interpretazioni educative. Sono fenomeni ben noti, anche se molti si ostinano ad ignorarli, non di rado ostentando interesse e apprezzamento per qualche aspetto di determinate culture locali;
- d) al volume collaborativo *Educazione e condizionamento sociale*, si devono non solo una migliore conoscenza delle condizioni in cui l'educazione si pratica in determinati contesti, ma anche interpretazioni più corrette dei diversi destini scolastici degli allievi. In altre parole, il condizionamento sociale non deve essere considerato solo per l'esigenza di sostegno economico di parti più o meno consistenti degli allievi: questo aspetto era ben noto molto prima della svolta degli anni Sessanta della quale Visalberghi fu protagonista, dando luogo a interventi a carattere solidale, di organismi pubblici ma anche di soggetti privati. L'approccio di Visalberghi all'analisi del condizionamento sociale richiama, sul piano teorico e metodologico, quello che Roman Jakobson (1955) aveva proposto per lo studio dell'afasia, come punto di partenza per l'interpretazione del linguaggio⁴: anche nell'educazione, uno stato di deprivazione va colto, al di là delle implicazioni che presenta per i singoli soggetti, per la possibilità che offre di elaborare modelli a partire dai quali sia possibile un avanzamento delle conoscenze.

³ In precedenza, anche Maria Montessori aveva colto l'effetto che il formarsi di un'attesa negativa poteva avere sullo sviluppo degli allievi. Non alimentare apprezzamenti negativi costituiva pertanto un principio deontologico.

⁴ Una raccolta di scritti particolarmente rilevanti compare in Roman Jakobson, *Saggi di linguistica generale*, a cura di Luigi Heilmann (1966).

La proposta teorica di Visalberghi, così come le implicazioni che ne derivavano sul piano dell'azione educativa, già negli anni Sessanta incominciava ad allontanarsi dagli atteggiamenti dominati da una nozione di *modernizzazione* considerata come *innovazione*. La modernizzazione passava soprattutto attraverso l'acquisizione di nuove dotazioni strumentali, ma non per questo comportava una revisione sostanziale dei modelli educativi. Tale revisione richiedeva che si rendesse esplicita la struttura che sosteneva le scelte: occorreva, in altre parole, una esplorazione nel profondo della cultura dell'educazione. Fra la nozione di modernizzazione e quella di innovazione c'era, e continua ad esserci, una incompatibilità relativa all'asse temporale lungo il quale si considerano gli eventi: la modernizzazione considera soprattutto il *presente*, mentre l'innovazione affonda le sue radici nel volgere del *tempo*. Visalberghi era tutt'altro che insensibile alla modernizzazione, a condizione che le suggestioni del momento non prescindessero da un disegno di lungo periodo. Se ancora oggi non viene colta in tutta la sua rilevanza la differenza fra l'innovazione e la modernizzazione, ciò si deve al progressivo attenuarsi della consapevolezza relativa al farsi di un *canone* educativo che Visalberghi identificava nel mondo antico con il pensiero di Platone e Quintiliano, e seguiva poi nel suo sviluppo storico, fino ad un punto di sintesi costituito da Dewey, attraverso gli apporti di Comenio, Rousseau, Cattaneo e Montessori.

Può destare qualche perplessità vedere compreso tra i grandi nomi cui si deve il progredire dell'educazione negli ultimi cinquecento anni quello di Carlo Cattaneo. Visalberghi avvertiva un profilo culturale affine al suo: dallo studio dei classici aveva ampliato i suoi interessi ai problemi della società e si era impegnato nella lotta politica partecipando alle Cinque Giornate di Milano. Ma, soprattutto, Visalberghi vedeva nell'intersecarsi, nella riflessione di Cattaneo, di una pluralità di fattori (*transazione*) qualcosa di molto simile a quella che successivamente sarebbe stata la teoria deweyana.

Negli anni Sessanta l'innovazione costituiva un traguardo comune per gli studiosi che in molti paesi erano impegnati nella ricerca educativa. Non solo quindi per la minoranza di pedagogisti che, come Visalberghi, avevano considerato la ricerca empirica la via che occorreva percorrere per incrementare la conoscenza educativa e porla al passo con le esigenze di sviluppo delle società contemporanee, ma per quanti, muovendo da differenti punti di vista e recando competenze diverse, condividevano l'esigenza di un impegno comune per il progresso dell'educazione. Scorrendo la letteratura scientifica di quegli anni si ritrovano i nomi di psicologi, sociologi, antropologi, statistici, architetti, medici, politici e via elencando: il filo rosso che collegava i diversi apporti, al di là delle contingenze locali, era il determinismo che, con curvature diverse, continuava a dominare i modelli dell'educazione sia quando fosse esplicita una scelta conservatrice, sia quando il cambiamento fosse considerato solo una questione strumentale o di disponibilità di risorse. Un modo per impegnare i ricercatori su un comune grande progetto educativo fu considerato quello di promuovere la ricerca *comparativa*. Visalberghi fu tra i promotori del progetto, malgrado l'obiettiva debolezza dell'organizzazione scientifica in Italia. Il volgere del decennio sul quale abbiamo centrato l'attenzione vedeva preparare con grande fervore la partecipazione italiana alle rilevazioni della prima, grande indagine comparativa (*Six subjects*) promossa dall'Associazione Internazionale IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Dalla rilevazione si ottenne la maggior mole di dati che fino ad allora fosse stata raccolta sugli esiti dell'educazione scolastica. Erano dati che contraddicevano molti luoghi comuni diffusi attorno alla scuola italiana e segnavano un progresso importante rispetto al confronto che poteva derivare da giudizi di origine dialettica ed impressionistica: ma contenevano, e Visalberghi non mancò di rilevarlo, i primi segni di una nuova crisi.

L'intento della *Six subjects* era stato quello di far emergere i punti di forza e quelli di debolezza dei sistemi educativi dei paesi che avevano aderito al programma di indagine. Non che questo intento sia stato del tutto ignorato una volta resi disponibili i dati: molte pubblicazioni specialistiche proposero analisi che andavano proprio nella direzione indicata. Ma quelle analisi circolarono soprattutto entro una piccola comunità di esperti, mentre la gran parte dei mezzi di comunicazione si affannava a porre in evidenza le graduatorie che risultavano dal confronto fra i singoli paesi. Aveva ragione Visalberghi a considerare il dibattito sui risultati delle rilevazioni internazionali alla stregua di quelli di un campionato di calcio. Ma probabilmente neanche Visalberghi aveva valutato appieno quanto fosse agevole intervenire sulle scelte alla base dell'educazione impartita nelle scuole ponendo l'enfasi sulle posizioni acquisite nelle graduatorie. Chi traeva vantaggio dalla competizione che ne derivava? Col senno di poi, oggi possiamo rispondere alla domanda che abbiamo posto: anche se si tratterà di risposte non del tutto coincidenti, sarà difficile negare che procedendo verso la fine del Novecento e gli inizi del nuovo secolo si è assistito all'attuazione di un disegno di rimozione del patrimonio culturale preesistente e alla sua sostituzione con repertori fundamentalmente diversi.

È fuor di dubbio che un legame tra le scelte educative e quelle politiche si sia sempre manifestato, sia che le organizzazioni educative avessero accettato di fare da cassa di risonanza degli orientamenti dominanti sulla scena politica, sia che avesse preferito assumere orientamenti diversi. Questa constatazione non consente tuttavia di assimilare quanto è avvenuto negli ultimi decenni agli aggiustamenti del rapporto educazione-politica di cui si era abituati a prendere atto. La diversità emersa riguarda la congruità dei valori educativi, che non viene più ricercata all'interno dello spazio dell'educazione, neanche nella dimensione allargata educazione-politica, ma – anno dopo anno – ha mostrato di cedere agli intenti valoriali, ai modelli

organizzativi, agli obiettivi economici del sistema produttivo. La ricorrente confusione che si riscontra nell'uso verbale tra *educazione* e *formazione* è rivelatrice della diversa priorità che si riconosce alle attività che si sviluppano in un tempo *breve* (nel quale si tende prioritariamente a far acquisire capacità richieste dal mercato, sulla base di apprezzamenti utilitari) e quelle che perseguono obiettivi ai quali non si attribuisce una utilità immediata, ma che si ritiene potranno favorire l'adattamento culturale nei tempi *lunghe*. Merita notare che l'ossessivo richiamo alle esigenze di capacità espresse dal sistema produttivo, e quindi alla priorità della formazione, non sembra aver prodotto gli effetti conclamati, come mostra la difficoltà di impegnare i giovani nel sistema produttivo. Ma si può anche pensare che tale difficoltà sia da collegare ad una sorta di *determinismo per i tempi brevi*: l'espressione sembra riassumere la linea culturale più prossima agli interessi dei sistemi produttivi e, ovviamente, degli strati sociali che da certe forme di funzionamento traggono il maggior profitto.

Visalberghi non si nascondeva le asperità che il percorso riformatore dell'educazione formale avrebbe dovuto superare, a cominciare dall'Italia, dove la piena attuazione delle norme che avevano modificato profondamente il primo livello della scuola secondaria richiedeva un impegno del tutto inconsueto nelle direzioni dello sviluppo della ricerca educativa e in quella della formazione degli insegnanti. In un libro pubblicato nel 1965, quando ancora non era stato completato il primo triennio di attuazione del nuovo ordinamento della Scuola Media, si poneva in evidenza quale poteva essere il collo di bottiglia che avrebbe limitato l'impatto innovatore della legge approvata alla fine di dicembre del 1962 ed entrata in vigore il 1° ottobre successivo (1965a). Visalberghi proponeva di creare un Istituto Nazionale per la Ricerca Educativa, il cui compito sarebbe stato di accompagnare sul piano conoscitivo e dell'innovazione pedagogica e didattica lo sviluppo del sistema scolastico.

Visalberghi ricevette assicurazioni formali che la sua proposta sarebbe stata considerata, ma dovette prendere atto nei decenni seguenti, malgrado le sue costanti pressioni sulle forze politiche e sul governo, che non c'era nessuna reale intenzione di procedere nella direzione indicata.

Non intraprendere il cammino innovativo non significava comunque conservare la condizione preesistente, col suo corredo di intenti e il relativo apparato sapienziale. Al contrario, con lo scorrere dei decenni verso il nuovo secolo si operava una lenta ma costante sostituzione dei modelli culturali di riferimento. La scuola non cercava più in sé stessa la fonte per la definizione di un programma educativo, fruendo dell'autonomia di scelta (per quanto limitata) che le derivava dalla tradizione, ma era sempre più impaniata dai cascami di una cultura che non nascondeva la sua funzionalità agli interessi dell'apparato produttivo. Quella che successivamente è stata enfatizzata come "scuola dell'autonomia" lo è stata certamente per alcune funzioni gestionali, ma sempre meno per le scelte che avrebbero potuto qualificarne l'azione sul piano culturale e didattico. E non ha contribuito ad assecondare quella scelta virtuosa che Visalberghi, con vari altri studiosi di orientamento democratico, andava auspicando, di realizzare un sistema educativo all'insegna dell'*equità*, il sempre più ingombrante apparato tecnico-metodologico che aveva finito per affermarsi nelle rilevazioni comparative. Quella che doveva essere una condizione centrale per la realizzazione di un disegno di equità è diventata la premessa per formare graduatorie utili solo per assecondare linee di globalizzazione culturale. Le culture locali sono state sacrificate sull'ara di un imperialismo linguistico che ha reso marginale il pensiero e la creatività che non avessero espressione in inglese. Visalberghi, che aveva compiuto parte delle sue esperienze di studio negli Stati Uniti (era stato borsista Fulbright), non poteva apprezzare le importazioni per assonanza o l'esibizione da parte di presunti esperti

della nuova pedagogia di competenze in una lingua che troppo spesso era ignota anche a coloro che si presumeva ne fossero i parlanti.

Intanto, ed è ciò che ormai capita più di frequente di osservare, il credo comparativo sembra aver acquistato carattere assiomatico. È bastata la diffusione dei dati ricavati da una rilevazione a carattere nazionale sulla capacità di comprensione della lettura per fornire a legioni di commentatori *de omni et de nullo* l'ennesima occasione per ergersi a critici dell'educazione scolastica. Non che i dati diffusi non meritassero di essere considerati con attenzione. Non si può restare indifferenti se ci si trova di fronte all'affermazione secondo cui un ragazzo su tre, malgrado abbia seguito un corso di studi secondari, legga in modo stentato e abbia difficoltà a comprendere il significato di un semplice testo scritto. Quel che lascia perplessi è, tuttavia, il tono fra lo scandalizzato e il moralistico che generalmente è stato assunto. I commenti sono prevalentemente consistiti, infatti, nella denuncia della cattiva qualità dell'insegnamento impartito nelle scuole, nella caduta di motivazione degli allievi nei confronti dell'impegno ad apprendere, nella inadeguatezza delle strutture e delle dotazioni didattiche. In breve, è stata colta l'occasione per riversare sulle scuole la responsabilità di tutto ciò che non soddisfa in quella che, a mio parere impropriamente, viene definita *cultura giovanile*. Ci si limita a considerare una fenomenologia di superficie quando si afferma che se i giovani non leggono è perché nella scuola non sono motivati a farlo; se ignorano le norme di base della vita politica e della convivenza civile, la responsabilità è nella mancanza di attenzione su questi temi dell'educazione formale; se non conoscono, neanche per sommi capi, la storia recente, al punto da non saper indicare i nomi degli ultimi presidenti della Repubblica, è evidente che ciò consegue da un difetto della proposta di apprendimento nella scuola.

Potremmo continuare, ma ce ne asteniamo, perché altre e più imbarazzanti domande ci vengono alla mente: se lamentiamo che i giovani non leggono è perché non seguono o perché seguono l'esempio degli adulti? Se nella vita sociale sono frequenti gli episodi di intolleranza, di rifiuto delle differenze (etniche o religiose che siano) e se comportamenti analoghi sono assunti anche dai giovani dobbiamo ritenere che vi sia stato un crollo di valori rispetto al livello delle generazioni che li hanno preceduti o che, più banalmente, abbiano assorbito proprio quei valori (ricordiamoci – purtroppo non è l'unico esempio che venga alla mente – delle leggi razziali)? Le tante edicole che hanno chiuso i battenti o le librerie che hanno cessato l'attività riflettono stili di comportamento acquisiti da bambini e ragazzi nella scuola o da adulti che nella vita quotidiana collegano alla cultura un credito che si va progressivamente assottigliando? L'indifferenza nei confronti della cultura, dell'informazione, del confronto critico sono espressioni di una modernizzazione perversa che si sarebbe annidata nei principi dell'educazione scolastica e sulla quale non avrebbe avuto alcun effetto l'enfasi sui beni di consumo che permea larga parte della comunicazione sociale? Quel che è certo è che se dovessimo prendere per buone le esibizioni di buoni sentimenti che si sono lette e sentite esprimere dovremmo pensare che qualcosa di cui siamo ignari sia venuto a turbare una società giusta e ordinata, capace di dar forma a progetti di valenza generale sia a breve termine, sia proiettati nel lungo periodo. Ovvero, dovremmo essere disposti a prenderci in giro e a pretendere che i nostri bambini e i nostri ragazzi credano nella virtù della generazione che li ha preceduti, anche se tutto dimostra il contrario. Troppo spesso chi in esperienze trascorse avrebbe potuto dire *video meliora proboque deteriora sequor*, oggi sembra aver perso anche la possibilità di stabilire questo tenue rapporto con quell'idea di progresso

e quell'esigenza di comprensione senza le quali non si capisce di che cosa si parli quando si parla di educazione.

In breve, il disagio che in tanti modi si manifesta nell'educazione scolastica non è posto in relazione con una crisi culturale (e, a mio parere, morale) che condiziona le diverse manifestazioni della vita sociale e investe non solo bambini e ragazzi ma – dove più, dove meno – l'insieme della popolazione, ma viene per lo più ridotto ad una questione di graduatorie fra i livelli di apprendimento. Raccogliamo oggi i frutti della furia iconoclasta che nel mezzo secolo passato ha investito, nella scuola come nei contesti sociali, il *canone* della cultura occidentale. Si è voluto ridurre all'essenziale il corredo di apprendimenti sulla base dei quali esprimere un giudizio sul funzionamento dei sistemi scolastici e ci si ritrova con alcune scatole vuote pomposamente definite *competenze*, alle quali non corrisponde un insieme coerente di saperi. Si sono volute superare le differenze fra i sistemi scolastici e si è finito con l'eliminare proprio quegli aspetti dell'educazione che consentivano di dare un senso all'apprendimento, favorendo l'emergere di un pensiero autonomo, della capacità di manifestarlo, di operare con intelligenza senza schiacciarsi su interpretazioni subalterne. Sta di fatto che buona parte delle misure di politica scolastica delle quali si è vantata la finalità innovativa hanno avuto come bersaglio quegli aspetti dell'educazione intellettuale di bambini e ragazzi che nel seguito si sarebbero espressi come *esprit de géométrie* e come *esprit de finesse*. Si è affermato un utilitarismo di breve momento, del tutto insensibile ai cambiamenti che con crescente evidenza si sono manifestati nel corso del Novecento e in questo inizio di secolo: non si è guardato ai tempi lunghi nei quali il pensiero si sarebbe dovuto esercitare (se non altro per l'estendersi della speranza di vita), ma alle pratiche che nell'immediato avrebbero soddisfatto le esigenze dei sistemi produttivi. Dobbiamo meravigliarci se i nostri bambini e i nostri ragazzi non capisco-

no ciò che leggono? E perché dovrebbero capirlo? A quali valori sono stati abituati a collegare la comprensione? I sistemi di rilevazione da cui è derivato l'allarme dal quale abbiamo preso le mosse per la nostra riflessione non danno indicazioni per ciò che riguarda la capacità di scrittura, ma la mia impressione è che per quest'altro aspetto della cultura alfabetica la situazione sia anche peggiore.

Invece di stracciarsi le vesti di fronte a dati che non soddisfano, riversando sulle scuole la responsabilità per ciò che è stato rilevato, sarebbe meglio chiedersi quale sia il contesto in cui certe tendenze si sono manifestate. E ci si dovrebbe anche chiedere perché di certi andamenti negativi si prenda atto solo quando emergono da comparazioni, interne o internazionali che siano. Sono domande per rispondere alle quali occorre richiamare a ritroso le esperienze che si sono susseguite a partire dagli anni Sessanta, ossia da quando, completata la fase della ricostruzione postbellica, è incominciato il processo che ha portato in qualche decennio a generalizzare la fruizione dell'educazione scolastica per un numero consistente di anni da parte della grande maggioranza dei bambini e dei ragazzi. In Italia si incominciò a dar senso alla norma costituzionale sull'istruzione obbligatoria, limitando progressivamente gli effetti dei filtri sociali. Ci si rendeva conto che per assicurare il diritto costituzionale all'istruzione non bastava introdurre provvidenze a carattere economico, ma occorreva rivedere modelli di intervento didattico naturalizzati come conseguenza del loro riproporsi tra le generazioni. Anche se in precedenza vi erano state eccezioni che avevano contraddetto modelli teorici ricavati da induzioni solidificate nel senso comune (il primo esempio che mi viene in mente è quello offerto da Maria Montessori), l'educazione formale era dominata da relazioni deterministiche che collegavano in modo lineare le caratteristiche degli allievi con i livelli di apprendimento raggiunti nella scuola. Lo sviluppo della ricerca in campo educativo, pur

offrendo importanti indicazioni per migliorare le condizioni di sviluppo degli allievi, non aveva aggredito il punto nodale della teoria, quello che stabiliva una relazione concomitante fra il livello di attitudine del quale ciascun allievo era accreditato e la misura del successo che questi avrebbe potuto conseguire in procedure di apprendimento formale. Dal momento che l'attitudine era considerata alla stregua di una variabile casuale (è come dire che la natura si mostrava più o meno benigna), lo spazio di libertà per l'educazione era definito dalle condizioni di contesto, anziché da ipotesi consapevolmente formulate. La messa a punto di scale per la misurazione dei livelli attitudinali aveva fornito un fondamento empirico al determinismo educativo: la distribuzione dei livelli di apprendimento non poteva che riprodurre quella dell'attitudine.

Fin quando lo sviluppo dei sistemi di educazione formale era stato trainato dall'esterno, ossia dall'attesa del miglioramento delle condizioni di vita collegato al conseguimento di titoli di studio, anche il solo fatto di essere inclusi fra quanti fruivano di istruzione scolastica era considerato una condizione desiderabile. I modelli deterministici cui le scuole uniformavano i loro criteri d'azione bastavano per giustificare pratiche selettive che avrebbero trovato una più veritiera spiegazione spostando l'attenzione dal possesso individuale di attitudini al manifestarsi del condizionamento sociale. Del resto, un alleato potente del determinismo era costituito dalla possibilità di convertire gli esiti dell'istruzione tramite procedimenti matematico-statistici. Era fin troppo agevole dimostrare che la rilevazione di tratti del profilo degli allievi, non importa se precedenti o susseguenti alla fruizione di proposte didattiche, dava luogo alla medesima distribuzione, quella definita *normale*, suggerendo un'idea di necessità che era ben lontana dal possedere. Ed è stato proprio per contrastare il determinismo implicito nel concetto di distribuzione normale che nel corso degli anni Sessanta molte ricerche, nelle quali si impegnarono

studiosi di vari paesi, furono rivolte ad abbattere i *totem* che il senso comune educativo aveva eretto per giustificare una continuità interpretativa che si sarebbe dovuta considerare prima di tutto da un punto di vista sociale.

Un modo per spingere ad un ripensamento del senso comune educativo poteva essere quello di rendere *relative* le interpretazioni, tramite analisi *comparative* del funzionamento dei sistemi scolastici. In altre parole, se si fosse potuto dimostrare che in contesti diversi i successi o gli insuccessi erano da collegare a differenti modi di interpretare il determinismo, quest'ultimo ne sarebbe uscito quanto meno indebolito. Un lungo elenco di variabili, che comprendeva, fra l'altro, aspetti organizzativi, scelte culturali, strategie di controllo, criteri per il reclutamento del personale, quantità e qualità delle dotazioni, ammontare delle risorse poteva combinarsi per consentire l'emergere di sistemi scolastici dei quali si potevano apprezzare i punti di forza e quelli di debolezza. Si trattava di individuare soluzioni per un miglioramento generale della qualità dell'educazione formale. Spettava ai governi interpretare le indicazioni fornite dagli studi comparativi, assumendo decisioni orientate al perseguimento di traguardi di equità nei singoli paesi. Quel che è certo è che quelle prime ricerche comparative erano ben lontane dall'assumere un aspetto da classifica nelle competizioni sportive che successivamente è venuto a ricoprire il cambiamento radicale di intenti che oggi possiamo osservare.

Nel tempo le rilevazioni internazionali, e quelle interne che ne hanno imitato la metodologia, hanno progressivamente perso di rilevanza per gli aspetti pedagogici e quelli didattici e ne hanno acquistata da un punto di vista politico ed economico. L'opinione pubblica dei paesi che hanno partecipato alle rilevazioni promosse da organizzazioni internazionali o da istituzioni locali ha mostrato di essere sempre più sensibile alle posizioni occupate nelle graduatorie e sempre meno attenta ad individuare le implicazioni che i criteri seguiti nelle rilevazioni

avrebbero potuto avere sul profilo culturale delle popolazioni dei diversi paesi. Oggi le geremiadi che dominano il dibattito sull'educazione scolastica investono gli strati *deboli* di allievi, che non dispongono di possibilità alternative o integrative di istruzione, ma non considerano che i fenomeni che si riscontrano per le generazioni più recenti non sono diversi da quelli che analisi assai meno conclamate avevano posto in evidenza per le generazioni che le hanno precedute.

L'esperazione dei confronti fra paesi o fra aree dello stesso paese fa perdere di vista il senso dell'educazione formale e il suo scopo, per chi continua a ritenere, come me, che essa rappresenti un aspetto determinante dell'adattamento alla vita. Le comparazioni potranno contribuire alla crescita della conoscenza educativa se recupereranno lo spirito iniziale, quello che rifiutando il determinismo (oggi di nuovo dilagante) spingeva a perseguire intenti di equità. A che cosa serve sapere che in un paese si è al di sopra o al di sotto di una soglia stabilita empiricamente tenendo conto delle tendenze centrali nella distribuzione dei dati se questa informazione serve solo a rinfocolare a intervalli periodici la competizione economica? E a che cosa serve comparare mirtili e cocomeri, se troviamo in un'unica graduatoria paesi che considerano fondamentale la socializzazione e paesi che praticano una selezione spietata, richiedendo orari di studio non inferiori a quelli che erano imposti agli operai delle manifatture britanniche al tempo della Rivoluzione Industriale? Vorremmo un miglioramento dei risultati pagando come prezzo l'ostilità fra allievi che vedono negli altri solo pericolosi concorrenti, da contrastare per non essere scalzati dalle posizioni utili nelle graduatorie che danno accesso a studi ulteriori?

Quello che merita di essere ripreso è, a mio parere, lo spirito innovatore degli anni Sessanta, la tensione innovativa che si esprimeva attraverso la revisione dei modelli e non la sostituzione di corredi strumentali che presto lo stesso mercato che li ha imposti chiederà che siano sostituiti.