

Molte pratiche e poca teoria (Editoriale)

Benedetto Vertecchi*

Chi oggi si proponga di individuare le linee di sviluppo dei sistemi scolastici di tradizione europea (ossia le linee che caratterizzano l'azione delle istituzioni educative nei maggiori Paesi del Vecchio Continente e nei Paesi del resto del mondo che si richiamano alla medesima tradizione, e che hanno ripreso assetti già operanti nei luoghi di provenienza dei colonizzatori) si trova di fronte a una frammentazione che sottolinea il progressivo allontanamento da un modello classico che dal mondo antico ha continuato a orientare le scelte fino a tempi relativamente recenti. È vero che un'autentica rivoluzione nella presenza delle scuole nelle singole aree si è avuta per rispondere alle esigenze dall'adesione alla *Riforma* religiosa che dopo il 1517 ha interessato molti Paesi d'Europa, ma si trattava di una rivoluzione il cui intento era di assicurare ai cristiani condizioni di adeguatezza congruenti con la nuova ritualità, nella quale una parte importante era costituita dalla capacità di leggere e interpretare liberamente i testi sacri. Ha avuto tale origine l'imponente cambiamento intervenuto nella seconda metà del passato millennio che ha portato nel tempo a una generalizzazione pressoché completa dei percorsi di alfabetizzazione.

Tuttavia, quel che qui si vuole porre in evidenza non è il cambiamento intervenuto nelle caratteristiche culturali delle popolazioni, ma il fatto che, pur realizzando compromessi con le condizioni preesistenti, il diffondersi delle scuole abbia conservato nel vasto orizzonte cristiano aspetti non eccessivamente disgregati. L'idea di scuola ha continuato a operare

* Benedetto Vertecchi, Università degli Studi Roma Tre, via del Castro Pretorio 20 – 00185 Roma (Italia); benedetto.vertecchi@uniroma3.it.

distinguendo una fase *preparatoria* (centrata sulla scuola elementare) da una *secondaria* o *media* (che poteva distinguersi, come recitava la legislazione italiana successiva al 1861, in un ciclo *inferiore* e uno *superiore*). Restavano escluse (ma come livello dell'istruzione erano l'ultimo nato) le *università*: erano state le ultime strutture per l'istruzione a prendere forma (o forse dovrebbe dirsi forme, dato il carattere accentuatamente autonomo che hanno avuto fin dalle origini). Un aspetto non marginale, sul quale vale la pena di soffermarsi, è stato il precisarsi di una *nomenclatura* per indicare parti del sistema educativo o funzioni al suo interno. La rilevanza della nomenclatura può essere rilevata seguendo le variazioni che l'hanno distinta fino al XX secolo. Ovviamente i percorsi sono stati diversi nei singoli Paesi: si sono considerati come esempio gli Stati Uniti. Anche se i singoli Stati hanno potuto legiferare in materia d'istruzione senza essere tenuti a ripetere uno schema già determinato, un'influenza di rilievo è stata quella esercitata nella prima metà dell'Ottocento da uno studioso delle letterature classiche, Horace Mann. Questi assunse nel governo del Massachusetts la responsabilità dell'educazione, cui contribuì non solo proponendo una legislazione successivamente ripresa da altri Stati americani, ma anche redigendo libri di testo e contribuendo con i suoi interventi a definire il profilo professionale degli insegnanti.

A sostegno di questa intensa attività c'era sia la sua esperienza di insegnamento, sia la sua vicinanza ad altri importanti esponenti della cultura degli Stati Uniti: H. Mann fu incluso nel primo elenco di statunitensi designati come membri della *Hall of Fame for Great Americans*. Suo cognato era Nathaniel Hawthorne, il celebre autore della *Lettera scarlatta*. È stato un caso rinvenire il catalogo delle vendite per corrispondenza di una grande rete commerciale canadese, che al principio del Novecento proponeva ai suoi clienti un discreto numero di libri in latino, segno evidente della rilevanza che la conoscenza dei classici continuava ad avere nella popolazione di medio livello culturale. Ma ancora più significativo è stato leggere uno studio che ha passato in rassegna le denominazioni che compaiono negli stemmi di un numero considerevole di Stati americani (fra gli altri quelli che hanno formato il nucleo fondante dell'Unione). Non solo sono interessanti i cartigli inseriti nelle immagini, ma anche, e forse di più per il loro valore istituzionale, le parole utilizzate per indicare la forma statale prescelta. Il motto che riunisce gli Stati americani è *E Pluribus Unum*. Altri motti (scelti a caso) sono *Audemus jura nostra defendere*, *Ditat Deus*, *Regnat populus*, *Eureka*, *Esse quam videri*, *Dum spiro spero*, *Ad astra per aspera*, *Salus populi suprema lex esto*, *Crescit eundo*, *Labor omnia vincit*. Ciascuna proposizione riassume un programma condiviso nello Stato

che l'ha scelto per incorporarlo nella propria simbologia. Ma non è tanto importante associare ciascun motto a un singolo Stato, quanto trarre dal complesso i principi che hanno sostenuto le popolazioni dislocate nelle varie aree del territorio nella loro determinazione a superare la sudditanza che li ha tenuti soggetti alla monarchia inglese fino alla dichiarazione di indipendenza sottoscritta a Filadelfia nel 1776.

Con un gran balzo nel tempo e un sostanziale cambiamento nell'organizzazione educativa, arriviamo al XX secolo. Nella prima metà la relazione che si è individuata fra la cultura diffusa e quella che le scuole trasmettevano (ovviamente a una parte degli allievi socialmente favorita) non sembra subire cambiamenti rilevanti. Ma nel frattempo si era verificata una trasformazione radicale nella provenienza degli allievi. La frazione favorita regrediva per l'ingresso nel sistema educativo di nuove quote di popolazione, quale che per tradizione ne era esclusa. Ma stavano rapidamente cambiando i criteri di giudizio. Se si considera ciò che Horace Mann scriveva nella prefazione alle sue *Lectures on Education* (reca come data di pubblicazione il 1855, ma dal testo si ricava che era stato scritto dieci anni prima, nel marzo 1845) parte dei suoi propositi si trovano compiuti con l'accesso all'istruzione pubblica di bambini e ragazzi che in precedenza ne sarebbero stati esclusi, ma nello stesso tempo si trova che i criteri qualitativi allora indicati sono apparsi largamente disattesi: "The Act creating the Massachusetts Board of Education was passed April 20, 1837. In June following the Board was organized, and its Secretary chosen. The duties of the Secretary, as expressed in the Act, are, to "collect information of the actual condition and efficiency of the Common Schools, and other means of popular education; and to diffuse as widely as possible, throughout every part of the Commonwealth, information of the most approved and successful methods of arranging the studies, and conducting the education of the young, to the end, that all children in this Commonwealth, who depend upon Common Schools for instruction, may have the best education which those schools can made to impart".

H. Mann non mirava solo ad attrarre i giovani nelle scuole pubbliche, ma voleva che a essi attraverso lo studio dell'esistente e i progetti che prevedevano la più diffusa informazione fosse erogata la migliore istruzione che le scuole fossero in grado di impartire. Oggi si direbbe che quella auspicata da H. Mann era un'educazione democratica, nella quale si combinavano la qualità degli esiti e la quantità degli accessi. Nulla quindi che richiamasse quello che in seguito sarebbe diventato l'espedito più rapido per raggiungere un risultato almeno a prima vista somigliante, quello di sfrondare la proposta di studio di quelle parti che presumibilmente avrebbe frapposto difficoltà. Un secolo più tardi, dopo la Seconda guerra mondiale, il traguardo meramente

quantitativo ricavabile dalle parole di H. Mann poteva dirsi sostanzialmente conseguito. Ma la stessa constatazione non poteva essere effettuata per il traguardo qualitativo. I successi degli allievi dipendevano in parte non marginale da un'erosione dell'asse tradizionale degli studi: in altri termini dalla rinuncia a conservare quella omogeneità dei curricula associabile a scelte educative sostenute dall'apporto di una cultura linguistica che nella tradizione europea era simboleggiata dallo studio del latino.

Basterebbe seguire le date in cui iscrizioni inglesi hanno sostituito quelle latine nell'iconografia degli Stati per cogliere la perdita progressiva di rilevanza dell'asse culturale che affondava le sue radici nel mondo classico. Ma, al di là del valore simbolico costituito dalla presenza del latino, era importante l'impegno per l'apprendimento richiesto agli allievi, che comportava sì compissero analisi e riflessioni che avevano conosciuto un'affrettata rinuncia. Si è seguito il percorso che ha portato a contraddire una delle indicazioni più importanti presenti nel testo di H. Mann sopra citato. Non c'è stata quell'educazione al miglior livello per tutti gli allievi, ma un progressivo allargamento dell'intervallo fra l'educazione per gli strati favoriti della popolazione e quelli ricacciati nella (per loro) consueta marginalità. Se dagli Stati Uniti si torna in Europa, si trova che, con qualche ritardo, lo scenario non cambia sostanzialmente. Su questa sponda dell'Atlantico, si sono succedute levate iconoclaste che, se da un lato hanno alleggerito l'immagine dell'istruzione prima impaniata in ritualità ormai difficile da comprendere, dall'altro hanno favorito la diffusione di una cultura posticcia, povera di radicamenti e soprattutto incapace di dar conto delle innovazioni che intendeva promuovere. Se n'è avuta una riprova in Italia. Molti osservatori dello scenario educativo segnalavano, già nella fase di ricostruzione seguita alle devastazioni del periodo bellico, la necessità che non ci si limitasse a ricreare lo scenario preesistente, ma che si introducessero nuove soluzioni, che tenessero in maggior conto le nuove condizioni operative e di contorno.

Erano affermazioni cui non era difficile esprimere un consenso verbale: per uscire dalla vaghezza delle enunciazioni sarebbe stato necessario impegnare le non molte risorse disponibili per incrementare la ricerca, avviare seri percorsi per adeguare alle nuove esigenze i profili professionali degli insegnanti, rivedere le dotazioni delle scuole, coordinare le fasi di passaggio tra i diversi livelli scolastici (un nuovo livello doveva essere collocato prima dell'inizio della scuola elementare), coinvolgere le associazioni professionali, e in particolare quelle impegnate nella ricerca didattica), favorire lo scambio fra le iniziative italiane e quelle che nel frattempo andavano avviandosi in altri Paesi europei, creare una sorta di archivio ragionato delle esperienze innovative, costituire un'anagrafe dell'innovazione, che

tenesse conto delle iniziative avviate e del personale coinvolto nei singoli progetti eccetera. Ma occorre anche che un programma impegnativo come quello sommariamente richiamato potesse fruire dell'apporto conoscitivo delle università, della collaborazione degli istituti magistrali, che al momento costituivano la via obbligata per chi avesse voluto intraprendere l'attività di insegnamento, prevedere l'impiego di nuove figure professionali, con competenze miste pedagogico-didattiche ed espressamente tecniche, rivedere i criteri di reclutamento dei docenti, prestando una maggiore attenzione alle competenze specificamente pedagogiche e didattiche. Quest'ultimo punto richiede una precisazione. A lungo, fino a non molti anni fa, nelle università la pedagogia era considerata una specie di filosofia diminuita, sulla quale ripiegava chi non aveva avuto successo nel percorso che avrebbe desiderato intraprendere. Ne è derivata una nozione diminuita della pedagogia sul piano teorico e su quello storico, per non parlare di quanto poco fossero considerate le discipline che avevano a che fare con approcci o metodiche particolari, com'erano quelle che si proponevano di facilitare l'acquisizione di competenze tecniche, come quelle di scrittura, lettura, calcolo, disegno, musica.

Chi voglia ricostruire le gerarchie che hanno condizionato l'apprezzamento di aspetti rilevanti della competenza educativa (e di conseguenza la ricerca di soluzioni che ne favorissero lo sviluppo) potrebbe seguire l'aumento progressivo degli organici nel settore: potrebbe constatare che continuavano a proliferare le cattedre di pedagogia generale, che modeste aperture erano accettate per le discipline storiche, mentre nulla che non fosse una collaborazione volontaria e senza oneri per l'istituzione era previsto per rafforzare ambiti specifici. Si direbbe che un criterio non contraddetto fosse quello di consentire solo caute intrusioni nel *sancta sanctorum* della conoscenza educativa chi non appariva allineato nel considerare prioritario il ruolo della pedagogia generale, anche quando il tentativo di intrusione era compiuto da persone o movimenti che potevano vantare grande consenso, in Italia e in molti Paesi del mondo. Chi legge avrà capito che il riferimento implicito in quanto affermato sia al pensiero e all'opera di Maria Montessori. Non c'è bisogno di tracciarne un profilo in questo scritto. Basti pensare al gran numero di scuole Montessori disseminate un po' dappertutto, e alla vastità dei campi dell'educazione cui il suo pensiero e i suoi metodi hanno recato un contributo di prezioso. Né si può trascurare l'importanza dell'impegno di Maria Montessori in settori che oggi sono più che mai al centro dell'attenzione di genitori e insegnanti, come il sostegno da assicurare agli allievi in difficoltà. Si noti che Montessori vedeva la soluzione da adottare per tali allievi all'interno delle istituzioni educative: non si trattava

di trasferire a manipoli di esperti i compiti compensativi, ma di adattare il funzionamento delle scuole alle specifiche esigenze.

Sono noti i successi conseguiti da Montessori con ragazzi socialmente disadattati, o che presentavano condizioni di sviluppo diverse da quelle che attendevano da soggetti della stessa età. Montessori non era sfiorata dal pensiero di delegare a professionisti esterni il recupero (che oggi si rivela in tutta la sua drammatica difficoltà) di allievi con un adattamento complesso, ma cercava di individuare soluzioni che non comportassero il loro estraniamento dal gruppo di cui erano parte. Nella commedia degli equivoci che si va stancamente rappresentando nelle nostre scuole, contaminando ad arte le procedure di individualizzazione e quelle di personalizzazione, l'apporto di Maria Montessori avrebbe sostenuto l'individualizzazione. Ma non basta rifarsi alla teoria e alle pratiche di un'eminente testimone della possibilità, tramite l'educazione, di concorrere a migliorare i percorsi di apprendimento. Lo sviluppo della ricerca deve poter selezionare quali aspetti, collegati ai cambiamenti in atto nell'ambiente sociale, possono essere integrati o sostituiti in un disegno educativo, come quelle che oggi occorre tracciare, sensibile alle esigenze di innovazione. La rapidità con la quale tali aspetti si sono imposti all'attenzione, così come il loro contributo a superare abitudini ripetitive spesso acquisite tramite pratiche funzionalmente inserite nei percorsi scolastici, hanno prodotto conseguente importanti, parte positive ma parte distruttive. Si direbbe che sia affermato una sorta di modernismo attento solo alla *pars adferens* favorita dagli apporti dello sviluppo tecnologico, ma spesso ignara della necessità di considerare che c'è anche una *pars destruens*, che se non percepita e controllata può indurre guasti nei profili di bambini e ragazzi. Tali guasti continueranno a prodursi anche nell'età adulta, se si introducono contromisure che li possano contenere.

Proprio l'attenzione a ciò che sta avvenendo nell'età dello sviluppo dovrebbe suggerire una grande cautela nel considerare esaurita l'esigenza di acquisire e utilizzare elementi di quel repertorio che solitamente si associava al profilo educativo, come un elemento costitutivo. Molti di questi elementi hanno in comune la capacità di assumere comportamenti qualificati da livelli significativi di manualità: è il caso della scrittura, delle manipolazioni di materiali, di varie pratiche di coltivazione e via aggiungendo a questo primo elenco altri aspetti che potrebbero contrastare la tendenza a ricorrere, ogni volta che se ne presenti l'occasione, a qualche dispositivo automatico. Le pratiche manuali accrescono l'autonomia di chi è in grado di usarle e migliorano la comprensione dei fenomeni. Quest'ultima affermazione può essere verificata tramite procedure sperimentali, così come

può essere verificata la tendenza opposta: troppi bambini e troppi ragazzi (evito di menzionare gli adulti) hanno ridotto la loro capacità di operare con una manualità fine, di ricordare principi e procedure costitutivi della crescita delle conoscenze, di servirsi di strumentari anche semplici che richiamano fasi non tecnologiche dei progressi conseguiti in tanti settori della vita quotidiana. Ci si chiederà perché queste considerazioni siano poste a complemento di quanto prima si diceva a proposito della differenza tra *individualizzazione* e *personalizzazione*: la differenza risulta evidente se si riflette degli obiettivi dell'una e dell'altra. Un obiettivo è *individualizzato* quando a chi apprende si propone un percorso che lo porti a conseguire risultati non diversi da quelli conseguiti dalla generalità degli altri soggetti impegnati nello stesso compito. È *personalizzato* quando si considera necessario rivedere l'attesa del risultato, riducendone la complessità per adeguarla a quello che si ritiene essere il livello di abilità dispiegabile da un allievo. Mentre l'individualizzazione risponde a un'esigenza di uguaglianza, la personalizzazione accetta la differenza: è evidente che la prima risponde a un'esigenza democratica, mentre l'altra è all'origine delle tante tante discriminazioni che colpiscono gli allievi, per ragioni sia riferibili ai profili e alle esperienze di ciascuno, sia al vantaggio, o allo svantaggio, collegabile alle esperienze di vita. Bisogna aggiungere che l'individualizzazione apre lo spazio per *strategie di progresso*, in quanto fa ricadere sulle scuole la responsabilità di individuare le soluzioni più opportune per conseguire un determinato obiettivo, mentre la personalizzazione si presenta come una via di fuga per le scuole che appaiano incapaci di definire i percorsi più opportuni. In pratica, anche considerando la buona fede delle decisioni assunte dalle scuole, la personalizzazione appare come una pedagogia della rinuncia e della rassegnazione. È frequente che la rassegnazione assuma le vesti di una delega, rilasciata dalle scuole e spesso sottoscritta dai genitori, con la quale la risoluzione delle difficoltà viene affidata a specialisti che le considerano manifestazioni di specifiche patologie. Per esempio, se un bambino ha difficoltà a eseguire calcoli lo si considera affetto da *discalculia* e se le sue difficoltà riguardano la scrittura sarà segno di una *disgrafia*.

Per vari aspetti si presentano come pedagogie della rassegnazione molte proposte avanzate senza tener conto della loro reale utilità da tablerondisti compiaciuti per la possibilità di esibire un pensiero avanzato. La loro è una pedagogia della rassegnazione, perché la non riuscita dei propositi non viene fatta ricadere sulla loro inconsistenza, ma su difetti nell'attuazione. Molto spesso non si giunge neanche a questa fase: la proposta resta tale e chi l'ha avanzata può compiacersi di aver formulato un piano di azione incompre-

so da chi avrebbe dovuto impegnarsi per attuarlo. Meglio sarebbe produrre meno progetti, ma preoccuparsi di sottoporre quelli cui si pensa di dare un seguito a una critica severa e a un'analisi rigorosa dei risultati ottenuti. Gran parte della creatività selvaggia che dimostrano personaggi il cui principale intento è quello di esibirsi finisce nel calderone della rassegnazione per la mancanza di un adeguato fondamento teorico, al quale si aggiungono pratiche rutilanti mai sottoposte alla necessaria verifica sul campo. Certo siamo distanti da quella razionalità che Galileo voleva si rivelasse in ogni tentativo di saggiare la natura.