

# UN MONTO DALL'AMERICA: LE SCUOLE DI CUI ABBIAMO BISOGNO

*Angela Martini*

RECENSIONE A E. D. HIRSCH,  
*THE SCHOOLS WE NEED. AND WHY WE DON'T HAVE THEM*,  
DOUBLEDAY, NEW YORK 1996, PP. XIV + 318, \$ 24,95

## 1. Introduzione

Eric Donald Hirsch, professore di Letteratura Inglese all'Università della Virginia, già autore di *Cultural Literacy*<sup>1</sup> – un *best-seller* negli Stati Uniti una decina d'anni fa – è ritornato recentemente sulle tematiche della politica scolastica nel suo paese in un libro *Le scuole di cui abbiamo bisogno. E perché non le abbiamo*<sup>2</sup> che, oltre a costituire l'ennesima denuncia dello stato in cui versa la scuola pubblica americana, analizza estesamente le cause del degrado che colpisce la fascia dell'istruzione di base e pre-universitaria in generale. Rifacendosi all'opinione, largamente condivisa nella comunità internazionale e suffragata dai risultati delle indagini OCSE, secondo cui gli Stati Uniti hanno creato, nello stesso tempo,

<sup>1</sup> E. D. Hirsch, *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, Houghton Mifflin, Boston 1987.

<sup>2</sup> E. D. Hirsch, *The Schools We Need. And Why We Don't Have Them*, Doubleday, New York 1996.

il peggior sistema scolastico e le migliori università del mondo, Hirsch va alla ricerca, lungo quasi trecento pagine dense di dati e osservazioni, delle risposte in grado di spiegare tale contraddizione. Il testo, dedicato alla memoria di William Bagley e Antonio Gramsci<sup>3</sup> e purtroppo non tradotto in italiano, è degno di attenta considerazione da parte di quanti si occupano di problematiche scolastiche e sono interessati, vuoi come addetti ai lavori, come utenti del sistema d'istruzione o come semplici cittadini, alle prospettive di riforma della scuola italiana attualmente sul tappeto, al cui centro vi è la realizzazione dell'autonomia degli istituti scolastici. Per questo intendiamo esporre e discutere qui alcune delle tesi principali in esso sostenute, specialmente quelle che appaiono più significative in relazione alle innovazioni strutturali in via di attuazione e alle tendenze più "alla moda" in campo pedagogico e didattico, nella speranza di arrecare un utile contributo e uno stimolo alla riflessione critica su quanto sta accadendo nel nostro paese in un settore di vitale importanza per ogni futuro sviluppo civile e culturale.

## 2. Autonomia didattica e flessibilità del curriculum

Uno dei primi punti che Hirsch affronta nella sua analisi è quello della definizione dei curricula nel sistema scolastico americano. Quest'ultimo, pluralistico nei propri ordinamenti e fortemente decentrato, è improntato al principio – che ha profonde radici nella tradizione e nella storia americane, caratterizzate da un accentuato individualismo – del controllo locale del curriculum. Non esiste negli Stati Uniti un curriculum nazionale, né a livello federale né dei singoli stati che compongono l'unione, e ai distretti scolastici (più di 15000) e alle singole scuole è demandato, teoricamente, di stabilire quello che gli alunni dovrebbero apprendere. Ciò ha nei fatti comportato – cosa che l'autore sottolinea con vigore come uno degli

<sup>3</sup> «Due profeti che negli anni '30 spiegarono perché le nuove idee sull'istruzione avrebbero portato ad una maggiore ingiustizia sociale», come recita la dedica del libro.

aspetti più disastrosi – la pratica assenza di un curriculum determinato nelle scuole degli Stati Uniti, giacché quello del controllo locale è semplicemente “un mito” cui non corrisponde alcuna realtà effettiva, sebbene gli esperti di istruzione fingano di credere alla sua esistenza. La mancanza di un controllo esterno sul curriculum e la facoltà attribuita ad ogni scuola di stabilirne uno ha avuto come esito che sia gli insegnamenti che entrano a comporre i piani di studio, sia i contenuti effettivamente proposti, sebbene sotto denominazioni apparentemente analoghe, possano essere molto diversi fra loro, per qualità e genere, non solo da una scuola all'altra ma addirittura da una classe all'altra entro la medesima scuola. Se a questo si aggiunge la possibilità di scelta, nella scuola secondaria, dei corsi da frequentare entro un vasto e assortito *menù*, in cui trovano posto tanto materie accademiche quanto attività che nulla hanno a che fare con l'istruzione tradizionalmente intesa, gli elementi di variabilità del percorso formativo effettivamente seguito da ogni studente aumentano in modo verticale, fino a creare quel *cafeteria-style curriculum*, più volte denunciato, a cominciare dall'ormai famoso rapporto *A Nation at risk*,<sup>4</sup> come uno degli aspetti deteriori della *High School* americana. La generale incoerenza e disorganicità dei curricula, accompagnata al fatto che gli alunni americani cambiano scuola con una certa frequenza seguendo gli spostamenti dei genitori (la popolazione degli Stati Uniti è caratterizzata da un alto tasso di mobilità), fa sì che essi si trovino o a ripetere gli stessi argomenti fino alla noia o che non vengano mai loro insegnati argomenti anche fondamentali relativi a singole discipline.

Un secondo elemento che incide negativamente sulla qualità dei curricula è la circostanza che, sebbene molti stati e distretti scolastici si siano fatti promotori della pubblicazione di spesse *Guide alla programmazione curricolare*, questa viene affrontata – secondo una tendenza, invalsa fin dagli anni '30 col movimento per la revisione dei curricula, parte integrante del movimento “progressista”

<sup>4</sup> National Commission on Excellence in Education, *A Nation at risk: the imperative for educational reform*, Government Printing Office, Washington D. C. 1983.

in educazione – con un approccio facente perno sulla definizione di finalità e obiettivi di apprendimento anziché di precisi contenuti; ciò dà luogo a curricula vaghi e generici perché sotto gli stessi obiettivi sono sussunti argomenti diversi tra loro per tema e per livello di difficoltà e perché insegnanti differenti interpretano in modo differente indicazioni formalmente identiche, non essendo guidati né ad una scelta razionale degli argomenti da sviluppare né a distinguere fra ciò che è essenziale e ciò che è secondario. In definitiva, la mancata prescrizione da parte di un'autorità centrale esterna alle scuole di curricula orientati ai contenuti, da sviluppare anno per anno in modo sistematico e secondo una progressione organica e coerente, ha come risultato quello che Hirsch definisce il "caos curricolare" della scuola americana e come ulteriore conseguenza la difficoltà, per non dire l'impossibilità, di monitorare e controllare i livelli di apprendimento raggiunti dagli studenti e il loro progresso nel tempo. È tale endemico disordine una delle cause principali cui sono da attribuire, secondo l'autore, i bassi punteggi ottenuti dagli alunni americani, rispetto ad altre nazioni del mondo industriale avanzato, nei test internazionali di rilevazione del profitto scolastico.

A sostegno delle sue argomentazioni, Hirsch porta i dati che emergono dal confronto, a distanza di dieci anni, fra i risultati delle due indagini comparative condotte nel 1970 e 1980 dall'*International Association for the Educational Achievement* sui livelli di conoscenza nelle materie scientifiche: mentre i paesi con un curriculum nazionale, nel periodo di tempo considerato, erano progrediti o erano rimasti stabili, i paesi senza un curriculum comune (Stati Uniti, Inghilterra e Australia) avevano perduto posizioni. Inoltre, se accanto alla graduatoria stilata sulla base del punteggio medio di profitto, si prende in considerazione la graduatoria che si ottiene rispetto ad un "punteggio di equità", relativo all'eguaglianza di opportunità educative offerte da ciascun sistema scolastico e calcolato considerando la percentuale di scuole che hanno punteggi significativamente al di sotto dello *standard* nazionale, le due graduatorie tendono a presentare una correlazione positiva: in altre parole, i paesi con i punteggi più elevati in una graduatoria erano anche

quelli con le percentuali più basse nell'altra. L'unica eccezione era rappresentata dall'Olanda (paese anch'esso con un sistema fortemente decentrato) che, mentre nella prima graduatoria risultava al terzo posto, nella seconda si collocava notevolmente al di sotto degli altri paesi del Nord-Europa, a causa di una più alta percentuale di scuole con punteggi molto inferiori alla media nazionale.

Non è probabilmente un caso – rileviamo – che dopo il 1980 l'Inghilterra abbia introdotto, con l'*Education Reform Act* del 1988, un curriculum nazionale comune per tutti gli studenti nel periodo dell'obbligo scolastico e che l'Olanda abbia stabilito, con la legge sull'istruzione primaria del 1985 e con una legge del 1993 sulla formazione di base nel primo triennio della secondaria, le materie che debbono obbligatoriamente esser studiate da tutti gli alunni, qualunque sia la scuola frequentata. Inoltre, entrambi i paesi hanno, contemporaneamente, rafforzato – o creato *ex novo* – gli organismi e gli strumenti di controllo centrale sul profitto degli studenti e sull'operato delle scuole (sistema di *assessment* nel Regno Unito e creazione degli Istituti Nazionali per la valutazione del profitto e per lo sviluppo del curriculum in Olanda).

Considerando ora le innovazioni previste in Italia in questo decisivo settore, si può osservare che uno degli obiettivi perseguiti dal Regolamento applicativo<sup>5</sup> dell'art. 21 della legge 59/97 (artt. 3, 4, 8) è l'attribuzione alle singole scuole, nel quadro del generale trasferimento di poteri dal centro alla periferia, che l'autonomia mira ad attuare, della facoltà di determinare il curriculum obbligatorio per i propri alunni. Il cosiddetto "piano dell'offerta formativa" (POF), che ogni scuola sarà tenuta ad elaborare e pubblicare, dovrà infatti esplicitare le scelte educative e didattiche che ne rappresentano "l'identità culturale e progettuale", integrando la quota di curriculum definita a livello nazionale, in relazione ai diversi tipi di percorso di studi, con quella riservata alle singole scuole. Per quanto nell'art. 8 del Regolamento sia demandato al Ministro di stabilire gli obiettivi formativi generali, gli obiettivi specifici di apprendimento

<sup>5</sup> D. P. R. 275/99: Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche.

e le discipline costituenti la quota nazionale dei curricoli col relativo monte-ore annuale e di ciclo, la libertà lasciata alle singole istituzioni scolastiche, di ogni ordine e grado, di organizzare i percorsi d'istruzione al suo interno e di riempirli di concreti contenuti didattici appare assai ampia (si veda a questo proposito l'art. 4 sull'autonomia didattica). Non per nulla il legislatore ha sentito l'esigenza – e ciò costituisce una spia significativa delle irrisolte tensioni che stanno dietro la lettera del testo normativo – di precisare che «nell'integrazione tra la quota nazionale del curricolo e quella riservata alle scuole è garantito il carattere unitario del sistema d'istruzione ed è valorizzato il pluralismo culturale e territoriale».

La perplessità qui sollevata non riguarda solo la scelta dei contenuti curricolari, ma anche l'organizzazione dei piani di studio e dell'insegnamento, visto che, fermo restando il monte-ore complessivo previsto per ogni materia obbligatoria, per il resto le scuole sono incoraggiate ad adottare tutte le forme di flessibilità oraria e di raggruppamento degli alunni che ritengano opportune, superando l'attuale organizzazione per classe e per anno scolastico, oltre che ad introdurre attività opzionali e facoltative. Sebbene manchi ancora la puntuale definizione degli obiettivi, generali e specifici, e delle quote nazionali dei curricoli, tuttavia, soprattutto se si ha presente la retorica ricorrente volta ad esaltare le virtù creatrici delle singole scuole una volta liberate dai "lacci e laccioli" dell'esasperato centralismo cui sarebbero da imputare tutti i mali, veri e presunti, della nostra scuola, è lecito paventare che tali curricoli siano concepiti sotto forma di contenitori molto generali, in coerenza col carattere "pluralistico" che, ad imitazione dei modelli anglosassoni, si intende imprimere al nostro sistema d'istruzione. È sintomatico che il quotidiano *Il Sole 24 ore*<sup>6</sup> così titolasse qualche tempo fa un pezzo dedicato al Regolamento sull'autonomia: «Negli istituti libertà di curricolo». Il rischio che tale "libertà" si traduca in una diffusa anarchia e, anziché in un aumento dell'efficacia formativa del sistema scolastico, in una accentuazione delle disomoge-

<sup>6</sup> N. 56 del 27 febbraio 1999.

neità e delle differenze, con l'emergere da un lato di alcune realtà di eccellenza ma con un effetto di depressione, dall'altro, della qualità media dell'insegnamento impartito dalle scuole, non è improbabile, specie se si riflette sulla cronica difficoltà della nostra amministrazione pubblica a mettere in atto un efficace sistema di controlli. Il più volte annunciato "Sistema nazionale di valutazione" – che ha nel frattempo già cambiato nome divenendo "Sistema per la qualità dell'istruzione" – è ancora in fase di costruzione, senza contare la mancanza in Italia, a differenza dell'Inghilterra e dell'Olanda, di un corpo ispettivo forte, rispettato e tecnicamente competente. In conclusione, mentre, contrariamente a quanto si crede o si finge di credere da noi, i paesi europei con alle spalle una radicata tradizione storica di decentramento e di pluralismo in ambito scolastico, hanno proceduto in tempi recenti ad una correzione di rotta, e mentre perfino negli Stati Uniti, dove il principio del controllo locale del curriculum è quasi, come Hirsch sottolinea, un intoccabile tabù, è attualmente in corso un dibattito sull'opportunità per l'America di introdurre *standard* nazionali,<sup>7</sup> nel nostro paese, che pure aveva dietro di sé una tradizione del tutto diversa, si procede in direzione opposta. Quello che tuttavia più desta sconcerto è che ciò avvenga senza un dibattito critico e approfondito, volto ad esaminare i pro e i contro delle riforme che ci si appresta ad introdurre e le loro possibili conseguenze, e senza essersi preoccupati di predisporre gli indispensabili strumenti tecnici di sostegno e di controllo dell'operato delle scuole una volta divenute autonome.

### **3. Il monopolio sulla scuola dell'ideologia pedagogica "progressista"**

Il fallimento della scuola americana, denunciato a partire dagli anni '80 dai periodici rapporti del Dipartimento federale dell'I-

<sup>7</sup> D. Ravitch editor, *Debating the future of American education. Do we need national standards and assessment?*, The Brookings Institution, Washington D. C. 1995.

struzione e testimoniato dal costante declino dei punteggi del SAT,<sup>8</sup> è, secondo Hirsch, da attribuire, in ultima analisi, alle errate teorie pedagogiche che da circa settant'anni a questa parte dominano incontrastate le scuole per insegnanti e l'opinione pubblica e che, elaborate originariamente dal movimento progressista nato negli anni '20 nel *Teachers College* dell'Università di Columbia, sono state largamente diffuse e più volte riprese e riformulate negli anni successivi, divenendo l'ideologia di riferimento, senza possibilità di alternativa, per quanti si occupano di scuola negli Stati Uniti. La loro pratica applicazione ha avuto come conseguenza un progressivo impoverimento culturale dei curricula delle scuole americane e un continuo abbassamento dei livelli di apprendimento, non riscontrabile per dimensioni in altri sistemi scolastici che pure hanno come quello americano conosciuto una massiccia espansione quantitativa.

Le idee, che in qualche modo rappresentano il prototipo di ogni ulteriore rielaborazione, sotto forme e varianti rinnovate, di tale ideologia e che hanno tenuto a battesimo il nuovo corso della scuola americana – un tempo più vicina a modelli europei – a partire almeno dal 1918, sono esposte in alcuni documenti e testi apparsi fra questa data e i dieci anni successivi. Fra di essi in particolare Hirsch ricorda:

1) *I principi fondamentali dell'istruzione secondaria* (1918), documento governativo scritto dalla Commissione per la Riorganizzazione dell'Istruzione secondaria, in cui si adottava per la prima volta un atteggiamento ostile alle materie "accademiche" – divenuto poi un costante *leit-motiv* del riformismo pedagogico – e si raccomandava l'introduzione nella scuola di attività ed argomenti (educazione alla salute, orientamento professionale, educazione alla vi-

<sup>8</sup> *Scholastic Aptitude Test*: è fin dal 1947 il test standardizzato più ampiamente usato negli Stati Uniti dal *College Entrance Examination Board* per l'accesso al *college*; diviso in due sezioni, verifica con domande a scelta multipla abilità linguistiche e matematiche ed è virtualmente indipendente da ogni curriculum. Il declino dei punteggi del SAT per oltre un decennio, a partire dal 1963, fu uno degli elementi che diedero luogo alla pubblicazione nel 1983 di *A nation at risk*.

ta familiare e civile, uso del tempo libero, ecc.) che tenessero conto delle differenze negli interessi, nelle attitudini e nelle capacità degli studenti di una scuola che stava per avviarsi a diventare di massa e che più che ad elevati *standard* di apprendimento intellettuale doveva mirare a promuovere l'adattamento alla vita e al mondo economico e sociale;

2) *Il metodo progettuale* (1918), di William Heard Kilpatrick, il più influente diffusore del verbo progressista in educazione, in cui si sosteneva il principio dell'organizzazione dei contenuti di apprendimento sulla base di un nucleo tematico o di un principio comune, con lo scopo di consentire da parte dell'alunno l'integrazione attiva delle conoscenze e di superare la frammentazione e la separatezza che nascerebbero dalla tradizionale organizzazione dei curricula in materie distinte;

3) *La scuola centrata sul bambino* (1928), di Harold Rugg, in cui, contrapponendo la "vecchia" scuola alla "nuova", si sottolineava come la prima fosse per l'alunno un luogo di costrizioni e di ascolto passivo degli adulti, mentre la seconda era tesa a favorire la libera espressione di sé e la massima crescita individuale del bambino, di cui dovevano essere educati tutti gli aspetti della personalità e non solo quello intellettuale.

Le tesi sostenute in questi e altri scritti del decennio suddetto – e più volte riformulate lungo una ininterrotta linea di pensiero che giunge fino ai nostri giorni – definiscono quello che Hirsch individua come il primo dei due tratti distintivi dell'ideologia pedagogica diffusa nelle scuole degli Stati Uniti, vale a dire il suo marchio "naturalismo". Tale orientamento, che si sposa a sua volta e fa tutt'uno con un atteggiamento romantico profondamente radicato nell'anima americana, tende a condannare la scuola "tradizionale" perchè artificiale e innaturale e a ritenere che l'apprendimento migliore e più duraturo sia quello che avviene ad imitazione di un processo fisiologico di crescita e sviluppo. La scuola ideale è quella in cui, senza sforzo e come per gioco, l'alunno è guidato, secondo un metodo di progressiva scoperta e seguendo un proprio intrinseco ritmo evolutivo, diverso da un soggetto all'altro, ad impadronir-

si dei contenuti di conoscenza, che non devono essergli imposti intenzionalmente dall'esterno, prima ch'egli manifesti di esservi "pronto", di aver raggiunto la maturità per affrontare quel determinato apprendimento. Inoltre, solo se sostenuto da una motivazione interiore e rispondente a un bisogno personale e non a un'incentivazione estrinseca, questo potrà costituire una conquista permanente.

Sebbene le idee del progressismo pedagogico appaiano seducenti e, a prima vista, plausibili, le indicazioni che ne scaturiscono, specie nella versione *vulgata* che è però quella che si è di fatto diffusa tra gli epigoni dell'originario movimento (la personalizzazione dell'insegnamento, il metodo della scoperta, ecc.), da una parte non hanno funzionato nella pratica quando sono state applicate su ampia scala nella scuola reale, dall'altra costituiscono solo delle "mezze verità" che trascurano alcune importanti considerazioni: in primo luogo il fatto che, tolti alcuni apprendimenti "primari" che hanno rivelato di avere effettivamente una base naturale e di essere transculturali, come l'apprendimento psicomotorio e quello della lingua materna, per il resto la maggior parte degli apprendimenti (leggere, scrivere, contare, risolvere problemi, ecc.) sono del tutto artificiali, appartengono solo alle culture alfabetizzate e, dato il loro carattere "secondario", richiedono, per essere acquisiti, un ambiente intenzionalmente predisposto e organizzato per la loro trasmissione; essi inoltre non si padroneggiano senza sforzo e senza passare attraverso un apprendistato fondato sull'esercizio e la pratica ripetuta, tanto più efficace quanto più precocemente esso ha inizio, in base al principio che "l'apprendimento si costruisce sull'apprendimento".

Sotto la categoria del naturalismo, espressione a sua volta dell'inveterato romanticismo, che costituisce lo sfondo delle teorie pedagogiche dominanti, rientra anche, secondo Hirsch, l'eccessivo valore attribuito all'unicità del soggetto, alle cui caratteristiche e ai cui ritmi di sviluppo si ritiene che l'insegnamento sia tenuto a conformarsi, senza forzature né imposizioni esterne; unendosi alla convinzione dell'uguale dignità di qualsiasi manifestazione indivi-

duale e del diritto di ciascuno all'autoaffermazione, tale atteggiamento crea una singolare mistura di esasperato individualismo e nello stesso tempo di altrettanto estremo egualitarismo. Se ogni fanciullo è "unico" e il lavoro di ogni alunno ha il medesimo valore di quello di un altro, la conclusione logica che ne deriva, portata alle estreme conseguenze, è che ogni alunno merita una "A". Ma poiché un tale principio non potrebbe esser pubblicamente accettato, quel che ne consegue è lo scoraggiamento di ogni genere di emulazione in classe, la pratica diffusa in molte scuole della non valutazione e dell'ammissione indiscriminata da un anno al successivo, la contestazione e l'elusione dei test i cui risultati periodicamente annunciano che "il re è nudo", e atteggiamenti di ingannevole condiscendenza nei confronti dei membri di gruppi sociali svantaggiati e delle minoranze razziali, per i quali si ricorre a forme di valutazione compensativa per evitare di affliggerne l'autostima.

Il secondo errore dell'ideologia pedagogica corrente negli Stati Uniti è, secondo Hirsch, il "formalismo" educativo, e cioè la tendenza a concepire la cultura essenzialmente come un insieme di strumenti formali, separati dai contenuti cui si applicano e che possono essere insegnati e acquisiti a prescindere da questi. È quest'errore – d'origine diversa dal primo – ad essere alla base di tutte quelle impostazioni che, opponendo la capacità di pensiero e di elaborazione concettuale e critica alla conoscenza di mere nozioni, tendono a far oggetto di diretto insegnamento il tipo di abilità e competenze che costituiscono le mete finali dell'istruzione e sono un frutto di essa. Giustificate con argomentazioni che si richiamano ai risultati della ricerca psicologica e psicopedagogica, le molteplici attività didattiche astrattamente centrate sull'"imparare ad imparare", sull'acquisizione di "strategie metacognitive" e di capacità di "accesso all'informazione", "pensiero critico", "soluzione di problemi", ecc., di cui Hirsch denuncia la proliferazione nelle aule delle scuole americane, si fondano sull'errato presupposto che il focalizzare l'attenzione sui processi e sulle abilità piuttosto che sui contenuti conduca più facilmente e più sicuramente ad un apprendimento attivo e costruttivo e allo sviluppo di capacità d'ordine su-

periore. Ma – argomenta Hirsch – non è seguendo un corso di logica formale che si diviene più capaci di ragionare logicamente e vari esperimenti hanno dimostrato che raramente le persone sono in grado di applicare in modo adeguato regole procedurali a problemi non famigliari che appartengano a diversi domini di conoscenza. Paradossalmente, l'enfatizzazione americana delle abilità generali produce studenti che sono deficitari proprio in tali capacità, mentre altri sistemi scolastici che accentuano soprattutto la trasmissione di conoscenze strutturate in ben articolati e definiti programmi disciplinari genera studenti in grado di padroneggiare quelle abilità. Il paradosso si spiega col fatto che, come anche gli studi sulla cognizione dimostrano, le abilità intellettuali consistono sia di operazioni formali che di schemi concreti e che nel reale processo di acquisizione e sviluppo delle competenze non è possibile scindere le relazioni e le strutture dai contenuti determinati in cui esse si incarnano e a cui sono strettamente intrecciate. Tra le une e gli altri l'interdipendenza reciproca è inevitabile.

#### 4. Pedagogia e ricerca scientifica

Al di là della validità dell'analisi di Hirsch delle cause ultime che sono alla base dei cattivi risultati delle scuole americane e della rappresentazione e interpretazione che egli dà delle teorie pedagogiche che più hanno influenzato e influenzano la pratica didattica negli Stati Uniti, quello che ci sembra importante sottolineare, in relazione a fenomeni nient'affatto estranei anche alla nostra realtà, sono alcuni corollari delle sue tesi. Ciò che rende particolarmente pernicioso il complesso di idee e presupposti che il nostro autore riassume sotto le categorie del naturalismo e del formalismo, non è tanto il suo contenuto intrinseco, per quanto erroneo o discutibile possa essere, ma piuttosto il fatto che esso costituisce una dottrina dogmatica, come tale impenetrabile ad ogni tentativo di analisi critica e razionale. Tale carattere è connesso alla separatezza delle scuole per insegnanti all'interno dei *campus* universitari e alla cir-

costanza che la preparazione pedagogica in quanto tale rappresenta il contenuto principale della formazione dei docenti americani, a scapito della preparazione specifica in rapporto alle discipline da insegnare. Questo comporta inevitabilmente una predominanza degli aspetti metodologici su quelli di contenuto nell'insegnamento e, di fatto, un monopolio intellettuale e istituzionale sulla scuola da parte della *lobby* dei "professionisti" della formazione, rappresentati principalmente da tre categorie di persone: i professori di *education* delle università, dei *colleges* e delle scuole per insegnanti, gli amministratori degli istituti scolastici a livello locale e gli esperti e burocrati degli uffici statali e federale dell'educazione. L'ortodossia pedagogica imposta da tale *lobby* e mascherata come riformismo si è da sempre ammantata – secondo un costume già presente nel testo di Kilpatrick *I fondamenti del metodo* (1925) – di giustificazioni scientifiche mediante il ricorso ai pretesi risultati della ricerca nel campo dei processi mentali e cognitivi, e ciò o facendo appello a principi talmente generali da esser di per sé compatibili con qualsiasi metodo efficace,<sup>9</sup> oppure operando una pregiudiziale selezione dei risultati di tale ricerca, così da trattenere solo quelli che sembrano favorevoli alle proprie assunzioni e preferenze e tralasciare quelli che le smentiscono. Strettamente legata a quest'atteggiamento ideologico è la tendenza a polarizzare ed interpretare in chiave "politica" ogni controversia che sorga intorno ad un particolare problema di metodologia didattica, dividendo i sostenitori delle tesi in discussione in due schieramenti opposti, uno connotato in senso liberale e progressista, l'altro in senso reazionario e conservatore, anziché affidarsi ai risultati dimostrabili conseguiti dall'applicazione di questa o quella metodologia per decidere fra le alternative in lizza. Un esempio particolarmente eclatante è fornito

<sup>9</sup> Hirsch definisce «fallacia genetica» la confusione logica tra la meta che dev'esser raggiunta e la modalità per giungervi: un tipico esempio è rappresentato dal costruttivismo e dalle metodologie didattiche che ad esso pretendono di richiamarsi. Ogni apprendimento in cui vi sia una comprensione approfondita ha un carattere costruttivo e non meramente riproduttivo, ma ciò costituisce una caratteristica di *tutto* l'apprendimento dotato di significato, *qualunque* sia la modalità o il metodo con cui è stato raggiunto.

dalla disputa nata intorno al metodo più efficace per insegnare a leggere, che ha visto la contrapposizione da un lato del “metodo globale” e dall’altro del più tradizionale metodo basato sull’insegnamento delle corrispondenze tra grafemi e fonemi. Mentre – ricorda Hirsch – da una parte la ricerca sui processi di apprendimento della lettura ha mostrato che un approccio “*fifty-fifty*” si rivela il più produttivo di risultati, dall’altra lo stato della California, insistendo per l’introduzione nelle sue scuole del metodo globale, ha, suo malgrado, portato a termine un’operazione su vasta scala di sconfirma dell’efficacia universale che gli era stata aprioristicamente attribuita, risultando agli ultimi posti nella graduatoria dei punteggi ai test di lettura somministrati nella successiva indagine nazionale.

Un secondo, istruttivo esempio dell’uso strumentale della ricerca operato dalla “comunità educativa” è rappresentato dal successo che in tempi recenti hanno conosciuto presso di essa le teorie delle intelligenze multiple<sup>10</sup> e dei diversi stili di apprendimento,<sup>11</sup> da Hirsch considerate come la versione scientificizzata del persistente individualismo romantico che porta ad eccentruare il ruolo delle caratteristiche personali nell’apprendimento e alla rivendicazione dell’esigenza di un insegnamento “su misura”. Egli rileva che in primo luogo tali teorie non riscuotono il generale consenso degli studiosi, ma sono anzi ampiamente discusse e, secondariamente, non è affatto chiaro, anche ammesso che si trattasse di teorie ben

<sup>10</sup> La teoria delle intelligenze multiple è dovuta allo psicologo Howard Gardner, il quale in *Frames of mind* (Basic Books, New York 1983; trad. it. *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano 1987) ha sostenuto l’esigenza di sostituire all’idea di un’unica forma di intelligenza quella dell’esistenza di sette diverse forme di abilità mentale, variamente sviluppate nelle diverse persone: linguistica, logico-matematica, spaziale, musicale, corporeo-cinestetica, interpersonale e intrapersonale.

<sup>11</sup> La teoria degli stili di apprendimento, prendendo le mosse dalla constatazione che studenti diversi imparano in modi diversi, sostiene che ciò si deve al fatto che i differenti soggetti sono più o meno facilitati nell’apprendimento a seconda che la modalità di insegnamento sia più o meno congruente con il loro stile cognitivo: alcune persone, ad esempio, apprendono meglio attraverso modalità di tipo visivo piuttosto che esclusivamente verbale. Le implicazioni pedagogiche della teoria suggeriscono che gli insegnanti dovrebbero cercare di variare il loro insegnamento per adattarlo alle differenze negli stili individuali.

fondate e generalmente riconosciute, quali siano le indicazioni che in campo didattico e pedagogico se ne dovrebbero trarre, se cioè si dovrebbe, a partire da esse, cercare di rinforzare i lati deboli dell'alunno o sviluppare quelli dove si rivela particolarmente dotato o entrambe le cose. Questo riporta a un altro punto essenziale della questione: raramente la ricerca scientifica è in grado di dare risposte positive e soprattutto risposte *univoche* sulle soluzioni da adottare nelle situazioni reali all'interno della scuola reale; in particolare, il problema di come affrontare i problemi posti dall'eterogeneità della popolazione scolastica e dalle differenze individuali, di capacità e condizioni personali, di classe sociale, di razza, di genere, ecc. o, in altre parole, di come trovare un punto d'equilibrio per mediare il complesso rapporto fra individuo e istituzione, fra diversità ed eguaglianza è, innanzitutto, un problema sociale e politico che su tale piano deve essere affrontato, senza spostamenti su un terreno improprio e senza travestimenti mistificatori. Se ad ogni alunno debba competere una valutazione positiva in qualche cosa – osserva Hirsch – è essenzialmente una questione di politica sociale, a cui la ricerca non è né sarà mai in grado di fornire una risposta.

## **5. La scelta della scuola, la scuola comune e il pubblico bene**

La libertà di scelta fra una scuola e l'altra, sostenuta negli Stati Uniti dal movimento denominato *charter and choice*,<sup>12</sup> non si è rivelata in sé uno strumento efficace per migliorare attraverso la competizione il livello delle scuole pubbliche americane. Hirsch, pur dichiarandosi in linea di principio non contrario alla concor-

<sup>12</sup> Il movimento ha sostenuto l'esigenza che fosse data ai genitori la possibilità di scelta della scuola pubblica da far frequentare ai propri figli; insieme ad altri analoghi movimenti che mirano ad ampliare e sostenere, anche economicamente, la possibilità di scelta della scuola da parte dei genitori (si veda a questo proposito P. E. Peterson, «The new politics of choice», in: D. Ravitch, M. A. Vinovskis ed., *Learning from the past*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore 1995) si basa essenzialmente sul convincimento che l'assenza di competizione fra una scuola e l'altra abbia significato un appiattimento verso il basso per la mancanza di un incentivo a migliorare.

renza fra scuole, osserva come sia semplicistico ritenere che l'introduzione nel sistema scolastico di un principio di concorrenza produca gli stessi effetti di selezione – il prodotto migliore al prezzo più conveniente – che la competizione economica ha nel mercato, e ciò perché mentre in quest'ultimo i consumatori sono più o meno in grado di valutare la qualità dei prodotti e dei servizi loro offerti, giudicare la qualità dell'istruzione fornita da un'istituzione scolastica è un'operazione assai più complessa e che richiede, da parte di chi opera la scelta, molte più conoscenze e capacità di valutazione e di giudizio. Per loro natura i risultati scolastici si vedono solo nel lungo periodo e non sono immediatamente apprezzabili. Inoltre, il conformismo intellettuale imperante nella comunità educativa induce le scuole, più che a differenziare e sviluppare autonomi ed originali progetti educativi, all'omologazione e all'imitazione reciproca nel tentativo di incontrare i gusti e le preferenze del potenziale consumatore, adeguandosi a ciò che si ritiene meglio in grado di esercitare un'attrattiva. E in ogni caso, come dimostrano le indagini internazionali sui risultati scolastici rispetto ai livelli di apprendimento degli studenti, la possibilità di scelta fra una scuola e l'altra non è affatto un elemento determinante per il successo di un sistema formativo né in termini di eccellenza né in particolare – come accennato in un precedente paragrafo – in termini di equità.

Sotto quest'ultimo profilo, è indubbio che il fallimento della scuola pubblica abbia pesanti ripercussioni soprattutto su coloro che appartengono alle classi sociali meno abbienti e ai gruppi minoritari, alla cui emancipazione essa avrebbe dovuto invece contribuire. Riprendendo un'osservazione già contenuta nel rapporto Coleman,<sup>13</sup> Hirsch sottolinea che è proprio sugli alunni provenienti dai ceti sociali più svantaggiati che una buona o una cattiva scuola esercitano la più forte influenza in senso positivo o negativo, diversamente da quanto accade per i bambini che provengono dai ceti sociali più privilegiati. Ciò è facilmente comprensibile se solo si

<sup>13</sup> J. S. Coleman, *Equality of educational opportunity*, Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Washington D. C. 1966.

riflette sul fatto che una buona scuola è per i primi l'unica opportunità di apprendimento e di progresso personale poiché l'ambiente familiare non è in grado di compensare le eventuali manchevolezze dell'istituzione scolastica, come si verifica invece per i secondi. La mediocre qualità e la diseguaglianza dell'istruzione fornita dalla scuola americana è alla base del crescente divario nelle abilità e nelle conoscenze fra gli alunni appartenenti a diversi gruppi sociali e razziali, divario che aumenta costantemente col progredire dell'età dei soggetti e il passaggio da una classe alla successiva. Piccole differenze di partenza divengono nel corso del tempo distanze incolmabili, senza che nessuno, né gli alunni, né gli insegnanti, né i responsabili scolastici possa esser ritenuto in qualche modo responsabile. Se la relazione tra ambiente socio-culturale e profitto scolastico, messa in luce dalle indagini condotte a più riprese in quest'ambito e costantemente riconfermata, non è stata superata in nessun paese, né è probabile che mai lo sia, tuttavia negli Stati Uniti tale relazione risulta – osserva Hirsch – più stretta che non in altri stati del mondo industriale avanzato. Un sistema scolastico che si vorrebbe improntato a principî di eguaglianza si rivela così, nei fatti, discriminatorio e incapace di assolvere al dovere fondamentale della scuola di un paese democratico, che è quello di rispondere alla doppia sfida posta dall'esigenza di perseguire sia l'eccellenza che l'equità, consentendo ad ogni alunno la possibilità di sviluppare le proprie potenzialità fino ai massimi livelli e dando a tutti indistintamente l'opportunità di apprendere le abilità e conoscenze fondamentali indispensabili in una cultura altamente alfabetizzata. L'importanza di trasmettere ad ognuno un comune patrimonio di conoscenze e di valori civici condivisi è sottolineata da Hirsch con particolare vigore come mezzo essenziale non solo per assicurare il diritto all'eguaglianza di opportunità educative ma anche per permettere la stessa sopravvivenza di una democrazia: solo la condivisione di saperi comuni e di una comune coscienza civile può infatti consentire l'inserimento dei cittadini nel mercato del lavoro e la partecipazione al sistema politico. I padri fondatori degli Stati Uniti, e Thomas Jefferson in particolare, con-

divisero con i pensatori del tardo illuminismo l'ideale di una scuola pubblica, laica e neutrale, che nutrisse in tutti i cittadini una cultura comune e un senso di universale cittadinanza, relegando nella sfera privata tutte quelle differenze, religiose, personali, ecc., che fossero foriere di divisione dentro la sfera pubblica. Quest'ideale, in parte tradito, ha assunto nuovo significato nell'attuale società occidentale, percorsa da molteplici linee di frattura sul versante economico e sociale, e avviata a veder crescere ovunque la presenza di diversi gruppi etnici e culturali. L'appello di Hirsch ad un ritorno all'ideale cosmopolita ed ecumenico delle cose comuni per combattere e controbilanciare le spinte "balcanizzanti", che tendono alla separazione e alla chiusura di ogni gruppo nella propria individualità e nell'indifferenza, quando non nell'aperta ostilità, verso gli altri, ha un manifesto rapporto con la situazione degli Stati Uniti e con le degenerazioni del multiculturalismo e della *political correctness* che hanno segnato la vita dei *campus* universitari e della società americana dei due ultimi decenni, e tuttavia, nella realtà di un mondo e di un'economia sempre più globalizzati, esso trova un'immediata eco anche al di qua dell'Atlantico, dove siamo appena all'inizio di un travagliato cammino che l'America ha intrapreso prima di noi. Le parole con cui Hirsch, auspicando in tale contesto una rinnovata funzione della scuola, chiude il suo libro, meritano dunque di esser riportate per intero: «Portare i nostri bambini più vicino ad una generale competenza è importante. Ma un ruolo ugualmente importante potrebbe avere la scuola davvero comune nel dar forza alla possibilità di comunicazione universale e al sentimento della comunità entro la sfera pubblica. Nel lungo periodo, questo potrebbe essere il più importante contributo della scuola comune<sup>14</sup> alla preservazione della fragile costruzione della nostra democrazia».

<sup>14</sup> Traduciamo in modo letterale l'espressione inglese *common school*, con l'avvertenza che, nel contesto istituzionale del sistema americano, la scuola pubblica è espressione della comunità locale ed è finanziata sulla base delle tasse pagate dai residenti in una data località.