

PROGRAMMA EDUCATION
FGA WORKING PAPER

N. **17** (2/2009)

**Il difficile rapporto tra politica
e ricerca scientifica sui sistemi scolastici**

Norberto Bottani

Consigliere della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo

© Fondazione Giovanni Agnelli, 2009

Le opinioni espresse in questo testo sono responsabilità dell'autore e non necessariamente riflettono quelle della Fondazione Giovanni Agnelli.

The opinions expressed in this paper are the sole responsibility of the authors and do not necessarily reflect those of the Fondazione Giovanni Agnelli.

www.fondazione-agnelli.it

segreteria@fga.it

Sommario

Prima parte: Colpa della scuola o colpa della società?

1. La Nazione in pericolo
 - 1.1. La crisi sociale
 - 1.2. Il rifiuto del mondo della scuola di essere messo sul banco degli imputati
 - 1.3. L'istruzione è elemento fondamentale per la crescita economica
2. La crisi della scuola: da questione americana a questione internazionale

Seconda parte: Lo scenario contemporaneo della ricerca scientifica sulla scuola

1. La complessità dei problemi da risolvere
2. Tre esigenze internazionalmente condivise per pilotare i sistemi scolastici
 - 2.1. Dalla ricerca-azione alle prove evidenti
 - 2.2. Gli indicatori dell'istruzione
 - 2.3. Le valutazioni comparate su larga scala

Terza parte: Ricerca educativa e politica dell'istruzione in Italia

1. La particolare situazione italiana
2. L'atipicità delle *sperimentazioni* italiane
3. Il ruolo della ricerca scientifica sull'istruzione
4. Un po' di storia: la valutazione su larga scala in Italia
5. Un confronto eloquente: la cultura della valutazione della scuola in Italia e Germania
 - 5.1. Un'eredità simile
 - 5.2. Strade divergenti a partire dagli anni '90

Quarta parte: Uno sguardo al futuro

1. Il futuro della scuola: alcuni indizi in un paesaggio difficile da scrutare
2. La scuola nella "società liquida"
3. La ricerca scientifica sui sistemi scolastici
 - 3.1. La simulazione di futuri scenari
 - 3.2. Gli scenari: che cosa sono, a cosa servono
 - 3.3. I sei scenari ipotizzati dall'OCSE
 - 3.3.1. "Conservazione dello status quo"
 - 3.3.2. "Rilancio della scuola"
 - 3.3.3. "De-scolarizzazione"
 - 3.3.4. Limiti degli scenari OCSE
 - 3.4. Gli scenari del "National College for School Leadership": preparare i giovani alla società della creatività
 - 3.5. Gli scenari neozelandesi di "Secondary Futures: la padronanza dell'incertezza"
 - 3.6. Gli scenari della *network society* visti dagli insegnanti americani
4. Il cambiamento scolastico è ancora ipotizzabile?
5. Un colpo d'occhio all'Italia

Conclusione

“Inventare, è creare informazione, turbare pensieri abitudinari, lo stato stazionario di un sapere...”(Georges Canguilhem).

Prima parte: Colpa della scuola o colpa della società?

1. La Nazione in pericolo¹

Nell'aprile del 1983, 25 anni or sono, fu pubblicata negli Stati Uniti una relazione sullo stato della scuola in America, intitolata *A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform* redatto dalla National Commission on Excellence in Education (Gardner, 1983), installata nel 1981 dal segretario di Stato per l'istruzione Terrel H. Bell sotto la presidenza di Ronald Reagan. Le conclusioni della commissione sullo stato della scuola pubblica americana erano allarmanti²:

¹ Avvertenza terminologica: in questo articolo il termine “sistema scolastico” è utilizzato in senso lato, includendo nel sintagma tutti i tipi d'istruzione e formazione, statali o privati, formali od informali, a fini lucrativi o meno, iniziali o estesi a tutto l'arco dell'esistenza. Il sintagma non va dunque interpretato in senso ristretto per indicare solo l'istruzione del periodo dell'obbligo scolastico. Per evitare questo tipo assai comune di malinteso nel testo si alternano varie espressioni più o meno simili come sistema d'insegnamento e di formazione o sistema scolastico e d'istruzione, che sono da considerare come sinonimi di sistema scolastico in senso lato.

² Gli indicatori di rischio scolastico presi in considerazione dalla Commissione nazionale americana sull'eccellenza della scuola furono i seguenti:

- Punteggi medi bassi degli studenti americani nelle comparazioni internazionali sul profitto scolastico degli studenti. In 19 indagini internazionali alle quali gli Stati Uniti avevano a quell'epoca partecipato (dati anteriori al 1983), mai gli studenti americani si erano piazzati o al secondo posto e nei confronti con gli altri paesi industrializzati erano finiti ultimi sette volte;
- proporzione elevata di persone adulte praticamente “illettrate”, ossia prive del bagaglio tecnico minimo necessario per capire o per redigere testi quotidiani semplici (circa 23 milioni di persone, dati del 1983);
- la proporzione dei diciassetenni che si trovano nelle stesse condizioni è del 17%. Questa proporzione sale al 40% tra i giovani delle minoranze etniche;
- la media dei punteggi conseguiti dagli studenti delle scuole secondarie nella maggioranza delle prove standardizzate è inferiore a quella di 26 anni prima, quando fu lanciato lo Sputnik;
- la discrepanza esistente tra i risultati conseguiti nei test dagli studenti ed i loro risultati scolastici;
- declino costante dei risultati conseguiti nei test alla fine della scuola secondaria superiore (le prove SAT per accedere all'università) che sono in calo costante tra il 1963 ed il 1980. Il punteggio medio nel test verbale è calato di quasi 50 punti mentre il punteggio medio nel test di matematica è diminuito di 40 punti;
- declino costante dei punteggi nei test di fisica ed inglese somministrati nelle università;
- declino drammatico della proporzione di studenti che conseguono punteggi elevati nei test SAT (per esempio gli studenti con un punteggio superiore a 650 punti);
- numero elevato di diciassetenni che non posseggono le competenze intellettuali complesse che ci si aspetterebbe da loro a quell'età. Quasi il 40% è incapace di effettuare inferenze da un testo scritto; solo un quinto riesce a scrivere un saggio in modo convincente; solo un terzo riesce a risolvere problemi di matematica che esigono una concatenazione di ragionamenti;
- diminuzione continua dei punteggi conseguiti nei test di scienze tra i diciassetenni effettuati a livello nazionale nel 1969,1973 e 1977;

- «Il nostro paese è in pericolo (...): le fondamenta del nostro sistema scolastico sono erose da una crescente mediocrità che minaccia il nostro futuro come paese e come nazione (...);»;
- «Se una potenza nemica straniera avesse tentato d'imporre all'America il livello mediocre di prestazioni scolastiche che conseguiamo ora, probabilmente saremmo stati indotti a considerare un simile gesto come un atto bellico (...);»;
- «La nostra società e le sue istituzioni scolastiche hanno perso di vista gli scopi fondamentali della scuola, nonché le aspettative elevate e gli sforzi metodici richiesti per conseguirli (...).».

La Commissione governativa americana addossava alla scuola la responsabilità del futuro del Paese e la scuola era additata come il capro espiatorio della crisi economica, morale e sociale della nazione. “A Nation at Risk” ha rappresentato una provocazione per la collettività scientifica che si occupa di scuola e d’istruzione, dapprima negli Stati Uniti e poi a livello planetario. E’ stato un gran tonfo che ha svegliato dal torpore i centri di ricerca accademici e quelli privati o para-pubblici, le organizzazioni internazionali, le associazioni scientifiche e professionali, mettendo in evidenza il divario profondo tra le aspettative del mondo politico da un lato e le finalità della comunità scientifica dall’altro.

1.1. La crisi sociale

Molti ricercatori americani contestarono questa tesi, sostenendo che le ragioni del declino della società e della stessa istruzione si collocavano al di fuori della scuola. Questa posizione è stata per esempio sostenuta da Robert Putnam per il quale è l’estinzione del *capitale sociale* a minare il Paese e l’istruzione. Putnam ha pubblicato nel 2000 uno studio ponderoso nel quale confermava la diagnosi di un paese in crisi, simile a quella effettuata in “A Nation at Risk” una ventina d’anni prima (Putnam, 2001)³, ma svolgendo un’argomentazione del tutto diversa. Servendosi dei risultati di un’indagine a tappeto sul volontariato negli Stati Uniti, Putnam dimostra che la crisi del Paese e la minaccia per la democrazia americana provengono dalla perdita del *capitale sociale* e non dalla crisi dell’istruzione. La diluizione e la scomparsa della vita associativa significa infatti perdita di regole e valori che consentono ad una società di funzionare efficacemente. In quest’indagine Putnam non fa molti riferimenti alla scuola della quale tratta in un documento preparato per l’OCSE nel 2004 (Putnam, 2004). In quest’altro testo, presentato alla Conferenza dei ministri dell’istruzione dei Paesi Membri dell’OCSE svoltasi quell’anno a Dublino, Putnam delinea la fondamentale correlazione tra *capitale sociale* e scuole. La qualità della scuola, così come è ora strutturata ed organizzata,

-
- aumento del 72% tra il 1975 ed il 1980 del numero di studenti iscritti nei corsi di recupero in matematica nelle università statali; al momento del rapporto un quarto dei corsi di matematica delle università statali erano corsi di recupero;
 - medie sempre più basse conseguiti dai laureandi nei test finali all’università;
 - lamentele crescenti provenienti dagli imprenditori e dai responsabili dell’esercito che dichiarano di essere costretti a spendere milioni di dollari per organizzare corsi di recupero scolastico di formazione nelle competenze di base come leggere, scrivere, sillabare e calcolare. Gli alti ufficiali della Marina, per esempio, hanno dichiarato alla Cpotuto omissione che un quarto delle reclute non aveva le competenze in lettura che dovrebbero essere quelle degli studenti del nono anno di scuola, che non erano in del bagaglio minimo richiesto per capire le istruzioni scritte di sicurezza. Senza corsi di recupero, queste reclute non avrebbero nemmeno iniziato e men che meno terminare una formazione complessa come quella richiesta da un esercito moderno.

³ Libro tradotto in italiano dal Mulino: *Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America*, 2004

dipende dal contesto sociale in cui si trova. Se il terreno è pessimo, anche la scuola lo sarà. Per esprimere efficacemente questo concetto Putnam cita un proverbio africano : « Ci vuole un intero villaggio per educare un bambino », alludendo all'importanza delle relazioni sociali per l'educazione⁴.

Un altro autore americano che contesta la validità del catastrofismo scolastico di “*A Nation at Risk*” è Gene Glass, un esponente di primo piano della ricerca educativa negli Stati Uniti (Glass, 2008). Anche per Glass è ingiusto imputare alle scuole e in particolare alle scuole statali, responsabilità che non hanno. Il sistema scolastico rispecchia lo stato della società, subisce le trasformazioni dei modi di vita. Secondo Glass, la crisi della scuola è un'invenzione politica che non ha nessuna legame con l'indebolimento degli Stati Uniti nella competizione internazionale sul piano economico. Le ragioni di questa decadenza sono altrove. Per Glass i comportamenti collettivi, i valori e le pratiche di vita sono stati sconvolti nel corso del '900 da tre innovazioni: i concimi chimici, la pillola anticoncezionale e la striscia magnetica delle carte di credito. Le ripercussioni di queste innovazioni sulla scuola sono state sconvolgenti.

La scoperta dei fertilizzanti all'inizio del XX secolo ha “ridisegnato” il mondo per i successivi cinquant'anni. Usando fertilizzanti economici, un solo agricoltore poteva produrre quello che un tempo producevano dieci agricoltori. E poiché c'era bisogno di un numero sempre minore di agricoltori, in Europa e negli USA cominciò la grande migrazione dalle campagne verso i centri urbani. Si svilupparono le città e proliferarono le periferie

Quando negli anni Cinquanta fu inventata la “pillola”, si trovò l'espedito per ridimensionare la famiglia e in America il comandamento biblico di moltiplicarsi venne assunto solo dagli immigrati e dalle minoranze etniche povere. Fu a questo punto, sostiene Glass, che sono comparsi sulla scena quei fenomeni che qualcuno ora etichetta come “crisi” dell'educazione, solo perché la borghesia bianca senescente, benestante, non vuole più farsi carico dell'istruzione pubblica dei meno abbienti.

La carta di credito ha consentito a sua volta spese facili, rendendo l'indebitamento un'abitudine (in media, il debito di un possessore di carta di credito ammonta negli Stati Uniti a 10.000 dollari). Questo ha cambiato la mentalità delle classi medie americane, alimentando una cultura iper-consumistica che si rifiuta di continuare a finanziare costose istituzioni statali, come la scuola, create per il bene comune. Anche il “bene comune” diventa prodotto di consumo acquistabile con la carta di credito.

Queste trasformazioni hanno profondamente inciso sulla scuola, mandando in frantumi tutta l'architettura del servizio scolastico costruita nell'800.

1.2. Il rifiuto del mondo della scuola di essere messo sul banco degli imputati

Il mondo della scuola non accettò d'essere messo sul banco degli imputati e contestò subito gli attacchi infertigli sia nel rapporto “*A Nation at Risk*” sia nelle denunce dei media ogniquale volta vi si commentavano in termini impietosi i punteggi conseguiti dagli studenti

⁴ In un altro documento Putnam afferma che “l'evidenza statistica che il sottoscritto (ed altri) hanno raccolto suggerisce in modo molto eloquente che l'atteggiamento ed il comportamento che genitori e studenti manifestano nei riguardi delle attività scolastiche sono influenzate in maniera profonda e diretta più dalle forze che uniscono la comunità e le famiglie che non dalle variabili socioeconomiche o dalle caratteristiche delle componenti etniche delle comunità. In effetti, si hanno prove evidenti secondo le quali i punteggi conseguiti nei test strutturati o la proporzione della dispersione scolastica si possono predire assai meglio misurando il capitale sociale di una comunità che non la qualità degli insegnanti o la spesa pro capite per studente (Putnam, 2002).

nelle indagini internazionali su vasta scala. Il contrattacco dell'*establishment* scolastico accusò il potere politico di ricercare un capro espiatorio della crisi economica, congiunturale o strutturale che fosse. In quegli anni si parlava d'uscita dall'epoca moderna e di ingresso nell'era postmoderna⁵. Il disagio causato da questa fase di transizione era considerevole, le perplessità a proposito degli indirizzi da seguire erano molteplici. La scuola costituiva un bersaglio ideale per mascherare disorientamenti legittimi, problemi e limiti che i poteri politici e culturali non riuscivano a dominare. Negli Stati Uniti la denuncia più argomentata dell'artificialità della crisi scolastica fu effettuata da David Berliner e Bruce Biddle nel libro *The Manufactured Crisis: Myths, Fraud, and the Attack on America's Public Schools*, pubblicato nel 1995 (Berliner e Biddle, 1995).

In un lungo articolo pubblicato nell'ottobre 2007 nella rivista "*Phi Delta Kappan*", Gerald Bracey, che da sempre contesta la realtà di una crisi della qualità della scuola statale negli Stati Uniti passando al vaglio i test internazionali, ha fatto una cronistoria degli attacchi alla scuola e ne ha collocato gli inizi al 1957, anno in cui l'Unione Sovietica lanciò lo Sputnik, il primo satellite artificiale della terra (Bracey, 2007). Secondo Bracey, "*A Nation at Risk*" non è che l'episodio di una strategia pluridecennale di smantellamento e d'indebolimento sistematico della scuola statale condotto dalle cerchie neoliberali proliferanti nella classe media americana.

1.3. L'istruzione è elemento fondamentale per la crescita economica

Il dilemma sulle responsabilità del declino (la perdita di competitività economica e della solidità sociale è colpa della scuola oppure il degrado della scuola è da imputare a una società globalmente in crisi) rimane comunque irrisolto. Negli Stati Uniti il ruolo funzionale del sistema educativo nello sviluppo economico continua ad essere affermato e sbandierato come una delle principali giustificazioni dell'interventismo federale nel settore scolastico. Se ne ha una prova nell'impostazione del supplemento del settimanale "Education Week"⁶ dedicato al venticinquennale di "*A Nation at Risk*". Il saggio principale firmato da due economisti, Eric Hanushek e Ludger Woessmann, il primo americano e il secondo germanico, è dedicato alle prove scientifiche dell'impatto delle competenze cognitive della popolazione sulla crescita economica. I due autori affermano che: "L'importanza di buone scuole può essere documentata in modo alquanto preciso. Maestranze altamente qualificate possono far aumentare la crescita economica di circa due terzi di punto percentuale ogni anno" (Hanushek et al., 2008). Un punto di vista simile è stato peraltro recentemente sostenuto da un gruppo di economisti riuniti da Henry Levin della Columbia University e Clive Belfield del Queens College di New York per un simposio organizzato nel 2005 dal Teachers College della Columbia University sul tema dei costi sociali di un'istruzione inadeguata (Belfield e Levin, 2007).

2. La crisi della scuola: da questione americana a questione internazionale.

"*A Nation at Risk*" parve dapprima una stranezza americana. Fuori dagli Stati Uniti prevalse all'inizio una reazione di rigetto della tesi della crisi della qualità dell'istruzione, ma questa

⁵ Od anche epoca postindustriale. Solo più tardi vennero popolarizzati i concetti di società della conoscenza e società dell'informazione. Si veda la serie di analisi filosofiche proposte da François Lyotard: (Lyotard, 2005a);(Lyotard, 2005b); (Lyotard, 1979)

⁶ Education Week, 22 aprile 2008: A Nation at Risk. 25 Years Later. (<http://www.edweek.org/ew/collections/nation-at-risk-25-years/index.html>)

“santa alleanza pedagogica”, che mobilitò i principali attori scolastici sia sul piano internazionale che nazionale, non riuscì ad impedire la diffusione planetaria delle critiche rivolte all’efficienza e all’efficacia dei sistemi scolastici. La teoria del “complotto” contro la scuola statale non convinse e fu impotente di fronte a un’altra alleanza, quella dei governi di vari Paesi, che pur con sfumature diverse, spesso dovute alla natura delle maggioranze politiche che li costituivano, si creò attorno alle tesi di “*A Nation at Risk*” sul degrado della qualità del servizio statale d’istruzione. La polemica divampò nella seconda parte degli anni Ottanta e sfociò nella sorprendente constatazione che mancavano prove documentate della validità di questi punti di vista contrapposti⁷. Per evitare uno stucchevole dibattito dottrinario occorre prove ma queste non c’erano.

Basti citare che i membri della *Commissione americana sull’eccellenza scolastica*, impegnati nella redazione del rapporto, non trovarono, all’epoca, nella banca dati federale sull’istruzione (CCD)⁸ i dati necessari per comprovare la tesi del degrado scolastico e costruire gli indicatori necessari per documentare le asserzioni formulate nel rapporto. “Nessun dato tra quelli ritenuti dalla commissione come un indicatore di rischio fu estratto da questa banca dati e nessun dato avrebbe potuto essere fornito dal CCD semplicemente perché il CCD non aveva mai posto le domande che si era posta la commissione sulla qualità delle scuole. Dei 24 fattori ritenuti dalla commissione all’origine del degrado nazionale del livello d’istruzione, soltanto uno ed uno solo proveniva e nemmeno “in toto” dai dati del CCD, quello sugli stipendi degli insegnanti” (Weiss e Gruber, 1987). Una constatazione analoga avrebbe potuto essere fatta altrove e valeva anche per le banche dati internazionali sull’educazione come per esempio quella dell’UNESCO, oppure quella dell’OCSE. Nella massa di dati statistici sulla scuola raccolti e pubblicati negli annuari statistici non c’erano informazioni né sulla qualità dell’insegnamento, né sulle modalità d’insegnamento, né sulle competenze degli insegnanti né sui risultati degli studenti.⁹ Per altro pochissimi dati autorizzavano comparazioni attendibili tra sistemi scolastici diversi tra loro.

Questa constatazione colse di sorpresa sia la comunità internazionale attiva nel campo dell’educazione sia i governi di molti Paesi costretti dalla crisi economica a controllare o a ridurre la spesa pubblica e quindi a gestire in modo oculato anche la spesa statale per il servizio scolastico. Per salvaguardare gli investimenti stanziati per l’istruzione occorre fornire prove convincenti della loro utilità, ossia occorre dati sui risultati, ma la maggioranza dei sistemi scolastici non ne possedeva e quando questi dati c’erano, spesso non era possibile collegarli tra loro perché i metodi di raccolta dei dati non usavano le stesse unità di analisi o le stesse definizioni. Le rivendicazioni di risorse a favore del sistema scolastico erano basate su assiomi e postulati non dimostrati o su principi teorici, per non dire dogmi, non comprovati. La richiesta di prove sulla validità degli investimenti per l’istruzione fu recepita piuttosto malamente negli ambienti scolastici, ma ha innestato sul piano politico una serie di riforme che hanno in molti casi modificato radicalmente (per esempio in Nuova Zelanda, Svezia, Inghilterra, Stati Uniti, Spagna) il paesaggio scolastico. (Bottani, 2002)

⁷ Evidentemente altri fattori più rilevanti di natura politica e sociale e non solo tecnica come la mancanza di dati concorrono a spiegare la sincronizzazione delle reazioni dei responsabili dei sistemi scolastici nonché la convergenza verificatasi sul piano internazionale delle posizioni di svariati Paesi che resero possibile il finanziamento di grosse operazioni internazionali sul finanziamento dell’istruzione, la valutazione degli apprendimenti, la costituzione di nuove banche dati, il miglioramento delle statistiche scolastiche.

⁸ CCD è l’acronimo di “Commun Core of Data », denominazione della banca dati centrale sulla scuola del governo americano.

⁹ Si veda per esempio UNESCO, 1990: Basic Education and Literacy. World Statistical Indicators. Paris, 1990.

Seconda parte: Lo scenario contemporaneo della ricerca scientifica sulla scuola

*“ Non c'è nulla che un governo odii di più
dell'essere ben informato;
poiché ciò rende molto più complicato e
difficile il processo che conduce alle decisioni
“*

(J.M. Keynes)

1. La complessità dei problemi da risolvere

Gli anni Novanta nel campo delle politiche scolastiche furono dominati da problemi riguardanti il governo del sistema scolastico, l'importo e l'uso delle risorse stanziare per l'insegnamento, l'efficacia dell'istruzione. L'espansione continua del sistema scolastico, soprattutto nella prospettiva dell'insegnamento lungo tutto l'arco della vita, non poteva essere rivendicata senza argomenti probanti e soprattutto senza un esame critico delle funzioni prioritarie assegnate ai sistemi scolastici in un'epoca del tutto diversa da quella in cui questi erano stati concepiti e creati. Quale senso dare a questi sistemi quando l'intera impalcatura del *welfare state* era messa in discussione? Si poteva contestare la legittimità del loro inserimento nelle responsabilità dello Stato o si doveva porre il problema della loro pertinenza come servizio pubblico, valutandone le prestazioni come si valutavano altri servizi nell'ambito delle politiche pubbliche? In altri termini, il settore scolastico era intoccabile oppure poteva essere passato al vaglio della critica fino ad immaginare l'impensabile, ossia la sua privatizzazione alla stessa guisa di quanto si stava congetturando per il servizio postale, o quello ferroviario o quello sanitario? Con quali conseguenze?

La crisi del “welfare state”, la polemica sul “meno stato”, le proposte del “new public management” finirono per contagiare anche i sistemi scolastici che, a differenza di altri settori, erano fino ad allora rimasti immuni, protetti dal principio del diritto universale all'istruzione. Lo scossone dato dal rapporto americano al mondo dell'educazione rivelò ovunque la presenza di falle e crepe nei sistemi scolastici che si dimostrarono sempre più profonde. Non a caso, dunque, i responsabili scolastici a livello mondiale trovarono, agli inizi degli anni Novanta, un'intesa sulla necessità di cambiare rotta e si rivolsero alla comunità scientifica internazionale per ottenere indicazioni che servissero a impostare nuove riforme.

2. Tre esigenze internazionalmente condivise per pilotare i sistemi scolastici

Da questa fase di confronti emerse, a livello internazionale, un ampio consenso su tre esigenze ritenute indispensabili per pilotare i sistemi scolastici:

1. l'adozione di metodi empirici di ricerca scientifica in grado di fornire prove attendibili sulla validità delle innovazioni e delle sperimentazioni;
2. la produzione di un insieme d'indicatori internazionali dei sistemi scolastici;
3. l'amplificazione e accelerazione delle valutazioni internazionali su vasta scala del profitto scolastico.

La comunità scientifica internazionale di ricerca sulla scuola fu chiamata direttamente in causa e invitata a modificare le proprie pratiche. La contropartita era non solo la sua credibilità, ma la sopravvivenza di istituti e laboratori di ricerca finanziati dallo Stato. Bastò un decennio per modificare il panorama mondiale della ricerca scientifica sulla scuola e realizzare programmi di ricerca insperati, dando origine a un movimento che non è ancora del tutto concluso. Qui di seguito ci soffermeremo su queste tre piste che ormai rappresentano una buona parte degli indirizzi di ricerca sulla scuola a livello mondiale.

2.1. Dalla ricerca-azione alle prove evidenti

Nel settore scolastico, per una sessantina d'anni, il modello dominante di ricerca è stato quello della *ricerca-azione*. Questa metodologia s'impose grazie ad un forte substrato teorico elaborato per contestare l'assioma della neutralità della scienza nel settore sociale e quindi anche della ricerca scientifica sulla scuola. La teoria della ricerca-azione nega la possibilità di conoscere dall'esterno quanto succede negli istituti e nei sistemi scolastici. Per sapere veramente come funzionano le scuole occorre coinvolgere i ricercatori nelle sperimentazioni scolastiche perché solo in questo modo si acquisiscono dal vivo conoscenze autentiche. L'osservatore esterno ha solo una visione parziale e incompleta della realtà scolastica, costruisce un oggetto che è falso o deformato e, peggio ancora, la sua presenza modifica la realtà che osserva. In altri termini, la conoscenza prodotta dai metodi di ricerca che non sono di "ricerca-azione" sarebbe errata in parte o *in toto*.

La *ricerca-azione* si presenta per altro come una riflessione collettiva di attori impegnati a risolvere uno stesso comune problema. Per questa ragione ha conosciuto un grande successo nel mondo della scuola e ha contribuito ad avvalorare la figura dell'insegnante-ricercatore, ossia di un insegnante qualificato per le sue competenze a svolgere ricerche scientifiche sulla e nella realtà in cui opera.¹⁰

Per decenni nel campo della ricerca educativa ha prevalso una grande ambiguità, con la rivendicazione del diritto della ricerca alla piena autonomia e del diritto-dovere della ricerca a operare sul terreno per cambiare la realtà. Questo statuto ambiguo è stato contestato e denunciato da più parti, in particolare da molti responsabili politici di diverse tendenze.

Per uscire da questo vicolo cieco occorre nuove metodologie di ricerca. L'occasione per uscire dal vicolo cieco nel quale si era infilata gran parte della ricerca pedagogica fu data dalla richiesta espressa dalle cerchie politiche e in particolare dagli ambienti neo-conservatori di produrre *prove evidenti* della validità delle sperimentazioni pedagogiche.¹¹ Solo a questa condizione i finanziatori ed i responsabili politici avrebbero accettato di entrare in materia e di promuovere le riforme e i cambiamenti propugnati dai pedagogisti e dai ricercatori. Questa tendenza fu in un primo tempo particolarmente aggressiva negli Stati Uniti. Orbene, la raccolta di prove nel campo delle riforme scolastiche non è un'operazione semplice ed è a sua

¹⁰ Il termine e il concetto di *ricerca-azione* sono stati forgiati nel 1944 dallo psicologo Kurt Lewin, professore al Massachusetts Institute of Technology (MIT). D'allora in poi la teoria e la pratica della *ricerca-azione* si sono notevolmente evolute, ma il principio della partecipazione in prima persona dei ricercatori e soprattutto degli insegnanti nelle ricerche e nelle sperimentazioni è rimasto un pilastro della teoria ed è tuttora molto praticato.

¹¹ Per una presentazione relativamente completa ma non del tutto oggettiva di questa tendenza si veda l'articolo di Romuald Normand (Normand, 2006) nonché il numero speciale della nota d'informazione dell'Institut National Français de Recherche Pédagogique (INRP), redatta da Olivier Rey, che descrive bene il problema dell' "Evidence Based Education" (ossia della ricerca basata su prove evidenti), offrendo una selezione assai completa di articoli ed opere recenti su questo argomento (Rey, 2006), (<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/mai2006.htm>)

volta oggetto di discussioni e dibattiti, ma il ricorso a protocolli sperimentali controllati aveva il pregio di impedire almeno in parte divagazioni ideologiche e soggettive sulla bontà dei dati e delle sperimentazioni.

La maggioranza neo-conservatrice americana al potere sotto la presidenza di George W. Bush ha ritenuto che per ottenere *prove evidenti* bastasse applicare alla ricerca pedagogica la metodologia in uso nel settore della ricerca farmaceutica imperniata sulle prove sperimentali. Ciò ha spinto a richiedere al mondo della scuola di effettuare ricerche secondo il modello “in cieco” o “in doppio cieco”, nelle quali si comparano campioni di scuole (o di classi o di insegnanti) sperimentali a campioni del tutto normali, scelti a caso, senza che siano al corrente di partecipare ad una valutazione. Questa metodologia serve per sapere se a un determinato intervento corrisponde l’effetto annunciato¹² e per ottenere prove evidenti della validità delle riforme.

La decisione del governo Bush di finanziare unicamente ricerche sulla scuola impostate secondo il criterio dell’evidenza delle prove si scontra però, in molti casi, soprattutto con considerevoli problemi etici. Per esempio, per verificare cosa succede nel caso di ripetenze, non si può chiedere alle scuole di fare ripetere la classe a un gruppo di studenti scelti a caso e di promuoverne invece altri pure scelti a caso. Per altro, secondo Richard J. Shavelson, uno dei membri della commissione dell’AERA che ha redatto il rapporto sulla metodologia di ricerca, esistono eccellenti banche dati, diverse da quelle costruite secondo il modello “in cieco” o “in doppio cieco”, nelle quali si possono attingere informazioni documentate e serie, ossia prove certe, della validità o meno di molte proposte di riforme e di molte sperimentazioni.

Un aspetto importante sul quale si sofferma il citato rapporto dell’AERA è il progresso rappresentato dalla statistica nelle valutazioni su larga scala. Spesso, in queste indagini ci si imbatte in gravi limiti d’interpretazione quando i gruppi che si studiano sono troppo piccoli (per esempio in Italia il numero degli studenti delle classi agiate che frequentano le scuole paritarie), con la conseguenza che non si possono comparare i loro risultati con quelli di altri gruppi (gli studenti della stessa categoria nelle scuole statali, tanto per restare nello stesso esempio), senza correre il rischio di trarre conclusioni errate. Orbene, in questo campo i progressi statistici e metodologici sono stati in questi ultimi anni considerevoli per cui si riesce, almeno in parte, a ridurre e controllare le potenziali deformazioni delle comparazioni tra gruppi diversi.¹³

Le ingiunzioni degli ambienti politici rivolte alla comunità scientifica che opera nel settore dell’istruzione d’ adottare metodologie di ricerca in grado di fornire prove documentate della validità dei progetti di riforma ed il rifiuto di proseguire a finanziare i programmi sperimentali

¹² Questo problema è stato ampiamente discusso in seno all’ “American Educational Research Association” che ha commissionato uno studio su questa questione, “Estimating Causal Effects: Using Experimental and Observational Designs”, ad un gruppo di esperti presieduto da Barbara Schneider, professore di sociologia dell’educazione e d’amministrazione della scuola alla Michigan State University, i cui membri erano: William Schmidt, pure della Michigan State University, Martin Carnoy e Richard Shavelson, entrambi alla Stanford University, e Jeremy Kilpatrick dell’Università di Georgia (Schneider et al., 2007).

In questo studio, l’AERA afferma che gli esperimenti scientifici come quelli auspicati dalle autorità federali statunitensi non sono la sola via per raccogliere prove convincenti sulla validità di una riforma o di una innovazione, ma che ci sono anche altri metodi altrettanto validi per certificare quello che funziona a scuola (What works). Il documento contesta la rigidità della politica federale americana condotta dalla maggioranza repubblicana nel campo della ricerca scientifica sull’istruzione. Per l’AERA quel che conta è preparare ricercatori in grado di servirsi di una larga gamma di metodi di ricerca in funzione degli obiettivi da verificare e delle ipotesi di ricerca da comprovare.

¹³ Si veda a questo riguardo la relazione dell’AERA (Schneider et al., 2007)

e di ricerca unicamente sulla base di dichiarazioni di principio o di atti di fede è stata dapprima rifiutata con indignazione nelle cerchie degli addetti ai lavori ma ha anche suscitato un intenso lavoro critico di revisione dei metodi di ricerca nella comunità scientifica che si occupa di scuola.¹⁴

2.2. Gli indicatori dell'istruzione

Sul finire degli anni Ottanta i governi dei principali Paesi del mondo occidentale si accorsero che non disponevano delle informazioni necessarie per avere un'idea precisa dello stato dei loro sistemi scolastici. Questa mancanza di conoscenze li metteva in condizione di non saper fronteggiare le rivendicazioni provenienti dal mondo della scuola e più in generale di non potere pilotare con cognizione di causa il servizio statale d'istruzione.

In condizioni del genere, qualsiasi politica dell'educazione non poteva che essere un esercizio arbitrario di contrapposizione di dottrine e di ideologie sostenute dalle varie corporazioni annidate nei sistemi d'insegnamento (per esempio, l'associazione degli insegnanti di educazione fisica oppure il sindacato dei tecnici di laboratorio, oppure la società dei documentalisti scolastici, ecc.). La politica scolastica che non può avvalersi di una solida base di ricerca scientifica è sempre ricattata e ricattabile, impotente ad innovare, paralizzata di fronte a qualsiasi tentativo di cambiamento, condannata a salvaguardare i diritti acquisiti. Fu in questo contesto che fu presa la decisione di dotarsi sul piano internazionale di un insieme d'indicatori essenziali, tra loro comparabili, dello stato di salute dei sistemi scolastici. Moltissimi Paesi, Stati Uniti compresi, non sapevano, una ventina d'anni fa, quanto spendevano per la scuola e quale fosse il rendimento di tale investimento¹⁵.

La costituzione di un insieme d'indicatori della scuola non è un'operazione facile né dal punto di vista politico né da quello tecnico.

Dal punto di vista politico si sapeva che dopo avere scelto e costruito gli indicatori, gli attori all'interno dei vari sistemi scolastici avrebbero cercato di falsare, con varie motivazioni, i dati rilevati dagli indicatori.

Dal punto di vista tecnico, il problema era quello della comparabilità delle informazioni provenienti da sistemi scolastici tra loro molto diversi. Questa questione richiedeva l'adozione di una strategia per la raccolta di dati basata sulla trasparenza e la fiducia reciproca tra fornitori e produttori di statistiche e misure. Questo tema è stato trattato da Jeannie Oakes in

¹⁴ Questo è stato il tema della prolusione di Stephen W. Raudenbush tenuta al congresso annuo 2007 dell'AERA, in occasione dell'omaggio reso dalla comunità scientifica americana con l'assegnazione della distinzione per contributi eccezionali alla ricerca scientifica sull'istruzione e la scuola (Distinguished Contributions to Education Research Award) (<http://www.softconference.com/Media/WMP/270409/s41.htm>). Nel corso di questa lezione magistrale Raudenbush ha discusso i metodi per misurare cause ed effetti dell'insegnamento in classe. ("How Shall We Study the Causes and Effects of Classroom Teaching?") (Raudenbush, 2007). Raudenbush insiste sulla necessità di continuare ad occuparsi della misura degli effetti dell'insegnamento. Le difficoltà dell'impresa e gli ostacoli che si incontrano in questo tipo di indagini non sono un argomento accettabile per rinunciare a proseguire i lavori. C'è ancora moltissimo lavoro per approntare protocolli di ricerca che permettano di misurare e quindi valutare in modo inappuntabile gli effetti dell'insegnamento.

¹⁵ Si può obiettare, ed è del resto questo uno degli argomenti fatti valere dai pedagogisti, che poco importa quanto si spende per la scuola e che si spende sempre meno di quanto non sarebbe auspicabile. La spesa per l'istruzione non può avere limiti. Varrebbe qui il detto che "chi più spende, meglio spende". Del resto, i risultati delle indagini internazionali, a prima vista sembrerebbero confortare questo assioma perché i paesi con livelli d'istruzione elevati sono anche quelli che spendono molto per la scuola, ma se si analizzano i risultati si scopre che non c'è una correlazione tra livelli di spesa e livelli d'istruzione.

un opuscolo pubblicato nel 1986 nel quale si affrontava di petto il problema dell'utilità di un insieme d'indicatori dell'istruzione per la politica scolastica (Oakes, 1986)¹⁶.

Oakes ricorda che un insieme di indicatori non è mai neutro e che il legame tra indicatori e politica è diretto. "Gli insiemi d'indicatori non sono sistemi d'informazione tecnologica impermeabili alle pressioni politiche" (Oakes, ibid., pagina 29). Si possono quindi capire le resistenze di ogni genere ai progetti di produzione d'indicatori, mentre appaiono assai strane le reticenze di diverse amministrazioni scolastiche a dotarsi di uno strumento di questo tipo. Il primo paese che ha iniziato a produrre regolarmente un insieme d'indicatori dell'istruzione è stata la Francia. Dal 1991 ad oggi, il Ministero francese della Pubblica Istruzione ha pubblicato alla vigilia di ogni dibattito parlamentare sulla legge finanziaria, in autunno, un insieme di 30 indicatori fondamentali sul sistema scolastico destinato in primo luogo a informare i deputati del Parlamento sullo stato reale della scuola e dell'istruzione (Direction de l'évaluation et de la prospective, 1991) e poi a migliorare la qualità del dibattito sulla scuola. Questo obiettivo non è stato conseguito come lo si constata quando si esaminano i dibattiti sulla scuola in Parlamento. Raramente o quasi mai la classe politica fa riferimento agli indicatori pubblicati dal Ministero. Secondo Meuret, che è stato uno dei promotori dell'iniziativa, questo stato di cose è da imputare in primo luogo alla scarsa attenzione prestata nell'insieme degli indicatori prodotti dal Ministero alle preoccupazioni immediate degli utenti della scuola¹⁷ e poi alla natura del dibattito politico sulla scuola che resta confinato ad un dibattito tra professionisti della scuola sui contenuti della scuola e dal quale sono esclusi i diretti interessati, gli utenti della scuola (Meuret, 2001). Progressivamente, molti altri sistemi scolastici hanno prodotto nel corso degli anni Novanta un loro proprio insieme d'indicatori. Le ultime iniziative di questo tipo si annoverano in Italia¹⁸ e in Germania¹⁹.

La comparabilità delle informazioni sulla scuola di vari sistemi scolastici è stata un'altra rivendicazione politica espressa in primo luogo da alcuni paesi che volevano conoscere comparativamente quale fosse la qualità dei loro sistemi scolastici (per esempio il livello d'investimenti nella scuola correlato ai risultati ottenuti) e poi dalle maggiori organizzazioni internazionali intergovernative come l'UNESCO, la Banca Mondiale, l'OCSE che avevano bisogno di dati comparabili attendibili sia per informare i governi sullo stato dell'istruzione sia per pianificare e finanziare progetti di riforma scolastica nei paesi in via di sviluppo. Orbene, per produrre dati comparabili si deve disporre di una nomenclatura comune dei programmi e dei tipi d'istruzione e formazione, basata su definizioni accurate e comprensibili

¹⁶ Il documento è stato pubblicato dal *Center For Policy Research in Education* che è un consorzio nel quale cooperano tre istituti di ricerca, la Rutgers University, la Rand Corporation e l'Università di Wisconsin-Madison, e che è stato costituito per svolgere indagini scientifiche sulle politiche scolastiche. Il consorzio è finanziato dal Dipartimento federale americano dell'educazione.

¹⁷ Ciò significa che gli indicatori sono stati scelti male. La causa è da ricercare nel quadro teorico adottato per selezionare i criteri di scelta degli indicatori.

¹⁸ L'amministrazione statale italiana ha iniziato solo recentemente, nel 2005 (Ministero della Pubblica Istruzione, 2005), a produrre un insieme d'indicatori. Il Ministero italiano della Pubblica Istruzione ha pubblicato fin qui tre edizioni (2005, 2006 e 2007). Il modello seguito è quello francese di "L'Etat de l'école" curato dal "Ministère dell'Education Nationale" (http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2007/scuola_in_cifre.shtml). L'insieme d'indicatori pubblicato da Tuttoscuola nel 2007 è un'iniziativa privata che per altro assomiglia di più ad un annuario statistico che non ad un insieme d'indicatori. (Tuttoscuola, 2007)

¹⁹ In Germania sono state fin qui pubblicate due sole raccolte di indicatori dell'istruzione, la prima nel 2006 e la seconda nel 2008 (<http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=6153>). L'insieme tedesco di indicatori dell'istruzione è impostato in modo più originale di quello italiano ma non comprende confronti internazionali come invece li propone il modello francese e la versione italiana (Bildungsberichterstattung and Autorengruppe, 2008). Occorre qui sottolineare la differenza di metodo di lavoro. In Italia, "La scuola in cifre" è il frutto di un lavoro di ministeriali romani, ossia di funzionari del Ministero della Pubblica Istruzione, mentre in Germania l'opuscolo "Bildung in Deutschland 2008" è stato prodotto da un gruppo di specialisti affiliati a diverse università ed istituti di ricerca.

da tutti. Per avere un'idea delle difficoltà da superare per produrre uno strumento del genere, basti qui accennare al fatto che non esiste ancora oggi una definizione condivisa da tutti i Paesi del concetto di scuola. Quindi quando si distribuiscono ai dirigenti scolastici questionari internazionali sull'organizzazione e il funzionamento delle scuole, si può essere certi che in ritorno non si avranno risposte tra loro comparabili perché i dirigenti delle scuole dei vari sistemi scolastici non condividono una stessa definizione di scuola. Uno dei meriti della produzione di un insieme d'indicatori comparabili a livello internazionale è stato quindi quello di avere stimolato la ripresa dei lavori sulla nomenclatura dei programmi d'insegnamento gestita dall'UNESCO. Senza una classificazione coerente, accettata da tutti, non si possono infatti produrre statistiche dell'istruzione comparabili tra Paesi e men che meno si possono realizzare insiemi d'indicatori internazionali dei sistemi scolastici.

L'uso di una tale classificazione è indispensabile per la raccolta di dati comparabili²⁰. L'adozione di una terminologia comune non impone ai Paesi di modificare la propria, ma li obbliga a completare il proprio sistema statistico qualora manchino i dati statistici relativi ad alcuni settori, e costringe inoltre a produrre tavole sinottiche che comparano la terminologia nazionale con quella internazionale²¹.

Ci sono voluti diversi anni per produrre sul piano internazionale un insieme d'indicatori dell'istruzione. Le vicende che hanno preceduto la pubblicazione del primo insieme d'indicatori internazionali dell'istruzione nel 1992 da parte dell'OCSE²² sono state scandite da numerose discussioni tecniche e soprattutto politiche, come il taglio da dare a quest'insieme di indicatori e quale ne dovesse essere lo scopo principale. Il progetto INES (International Indicators of Education Systems) lanciato in seno al CERI (Center for Educational Research and Innovation, il centro dell'OCSE specializzato nelle analisi delle innovazioni scolastiche e nella ricerca scientifica sulla scuola)²³, fu incaricato nel 1988 di produrre un insieme d'indicatori internazionali dell'istruzione²⁴. Questa decisione fu preparata in due conferenze internazionali, la prima a Washington D.C. dal 3 al 7 novembre

²⁰ Un manuale d'uso della classificazione internazionale è stato prodotto dall'OCSE che non ne poteva fare a meno per continuare a produrre il suo insieme d'indicatori internazionali dell'istruzione noto con l'acronimo INES, nonché per predisporre i questionari d'accompagnamento dell'indagine PISA e per costruire i campioni rappresentativi di quindicenni ai quali sono somministrati i test ed i questionari PISA.

²¹ Nel 1997, l'Assemblea Generale dell'UNESCO ha approvato una revisione della classificazione internazionale dell'istruzione che era stata adottata a Ginevra nel 1975 dalla Conferenza Internazionale dell'educazione del BIE (Bureau International de l'Éducation). Questa nomenclatura è nota con l'acronimo CITE (Classificazione Internazionale Tipo dell'Éducation) o ISCED (International Standard Classification of Education). La revisione del 1997 è stata la prima effettuata dopo l'adozione della nomenclatura nel 1975. La revisione ha adottato alcune modifiche che si erano rese necessarie a seguito dell'evoluzione dei sistemi scolastici ed ha completato alcune lacune che falsavano in modo significativo le comparazioni statistiche tra i sistemi scolastici, in particolare dei programmi d'istruzione e formazione professionale.

²² Il volume che contiene il primo insieme d'indicatori internazionali dell'istruzione fu pubblicato dall'OCSE nel settembre 1992 con il titolo "Regards sur l'éducation" (in inglese: "Education at a Glance", noto con l'acronimo EAG). Per alcuni anni il Ministero italiano della Pubblica Istruzione con il contributo dell'OCSE ha pubblicato in italiano questo rapporto presso l'Editore Armando di Roma.

²³ http://www.oecd.org/department/0,3355,en_2649_35845581_1_1_1_1_1,00.html

²⁴ Il progetto è stato approvato nelle sue grandi linee e nelle sue finalità dal Comitato direttivo del Centro durante la 40esima sessione svoltasi nel maggio 1988, il che ha permesso di stanziare i fondi necessari per svolgere il progetto. Si noti che quest'attività non è stata affidata alla Direzione dell'Éducation dell'OCSE e nemmeno al servizio di statistica scolastica di questa direzione. Queste scelte non sono casuali e sono il riflesso di tensioni e conflitti esistenti in seno all'Organizzazione internazionale sui rischi politici connessi alla produzione di quest'insieme nonché sull'inadeguatezza della banca dati sull'istruzione esistente a quell'epoca in seno all'OCSE.

1987 e la seconda a Poitiers dal 21 al 23 marzo 1988. Non tutti i delegati dei Paesi presenti alle due conferenze condividevano l'urgenza di dotarsi di uno strumento che misurasse lo stato di salute dei sistemi scolastici, perché per alcuni di loro la scuola statale non era affatto in crisi. La maggioranza di Paesi, capitanati dagli Stati Uniti e dalla Francia, ne impose però l'adozione e finalmente tutti si accordarono (anche se taluni con riserva o a malincuore) di produrre un insieme d'indicatori internazionali dell'istruzione che fornisse punti di riferimento rigorosi sullo sviluppo dei sistemi scolastici.²⁵

L'insoddisfazione condivisa da molte autorità nazionali per l'insufficienza d'informazioni attendibili sulla qualità dell'istruzione e sui risultati degli apprendimenti fu senz'altro il collante principale del progetto INES dell'OCSE, ma non vi è dubbio che esso fu reso anche possibile dalle pressioni politiche connesse alla crisi del *welfare state* e dalla ricerca di modalità di gestione dei servizi statali meno onerose e possibilmente più giuste ed efficaci.

2.3 Le valutazioni comparate su larga scala

La comunità scientifica internazionale ha cominciato nel corso degli anni Cinquanta a interessarsi della valutazione su vasta scala²⁶, per misurare l'efficacia dei sistemi scolastici e analizzare le relazioni tra i risultati conseguiti a scuola e i modelli d'organizzazione dell'insegnamento (per esempio i sistemi scolastici nei quali si opera una selezione precoce degli allievi, a 9 o 10 anni, e quelli nei quali la prima selezione che orienta verso indirizzi di studio diversi avviene tardi, a 14 o 15 anni).

L'idea di valutare sistemi scolastici diversi con uno stesso strumento per cercare di capire se determinati modelli d'organizzazione e gestione della scuola o determinati curricula d'insegnamento dessero risultati migliori di altri fu discussa per la prima volta nel 1958 in seno alla riunione annuale dei direttori dei principali istituti di ricerca pedagogici dell'epoca, organizzata ad Amburgo dall'Istituto Internazionale dell'UNESCO per l'educazione. All'ordine del giorno fu inserito il tema della valutazione dei sistemi d'insegnamento per verificare innanzitutto se dal punto di vista pratico un'indagine del genere avesse senso, e per appurare poi se ci fosse un numero sufficiente di sistemi scolastici interessati ad effettuarla. I direttori degli istituti convenuti ad Amburgo furono d'accordo che valeva la pena di tentare l'esperienza e decisero di avviare un esperimento pilota di valutazione comparata dei sistemi scolastici²⁷. Lo studio si svolse tra il 1959 e il 1962 con mezzi piuttosto artigianali rispetto a quelli attuali, coinvolse un campione di 12.000 studenti tredicenni di dodici Paesi (1000 studenti per ciascun Paese) e misurò le loro competenze in matematica, lettura, geografia, scienze. In questa indagine si misurò anche intelligenza non verbale. Questa novità non fu più ripresa in nessuna indagine successiva malgrado la sua rilevanza per capire e relativizzare i punteggi conseguiti dagli studenti nei test.

²⁵ Il Ministero italiano della Pubblica Istruzione ha inviato rappresentanti a tutti questi incontri. Varrebbe la pena ricostruire le vicende della partecipazione italiana, ritrovare i nomi dei delegati designati dal ministero, esaminare le loro funzioni e le loro competenze, per capire come mai a quasi vent'anni di distanza il Ministero anaspri ancora quando si tratta di produrre dati statistici sulla qualità della scuola.

²⁶ Le valutazioni su larga scala sono delle indagini sul profitto scolastico o sulle competenze degli studenti effettuare tramite test somministrati a popolazioni molto numerose (migliaia di studenti). Queste indagini sono rese possibili dalle nuove tecnologie di trattamento dei dati che permettono elaborazioni rapide di una gran quantità di dati nonché dai perfezionamenti della statistica dei grandi numeri e della statistica applicata alle valutazioni e alle prove strutturate.

²⁷ Nel gruppo che prese quella decisione facevano parte alcuni dei maggiori ricercatori di quel momento nel campo dell'educazione scolastica, come Benjamin Bloom, Robert Thorndike, Arthur Wellesley Foshay, Arnold Anderson, Torsten Husén, Gaston Mialeret. Non c'erano italiani.

Il tentativo, nel quale non fu coinvolta l'Italia, ebbe esito positivo. Nonostante gli errori commessi, i direttori di ricerca poterono constatare che un'indagine comparata su vasta scala in diversi sistemi scolastici era fattibile. I primi risultati, per quanto grezzi e imprecisi, fornirono informazioni mai avute in precedenza sulle relazioni tra punteggi conseguiti dagli studenti nelle prove strutturate e svariati aspetti dei sistemi scolastici. La pista era dunque promettente e valeva la pena di proseguirla.

Nel 1961 fu creata l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievements), un'associazione mondiale di ricercatori che divenne lo strumento principale per la realizzazione di molte indagini internazionali a partire dagli inizi degli anni Sessanta. La prima indagine, non più sperimentale fu condotta sulle conoscenze dei tredicenni in matematica ed è nota con l'acronimo FIMS (First International Mathematics Study). Essa fu realizzata tra il 1962 e il 1965. In quest'indagine si corressero gli errori e i difetti metodologici dello studio pilota e si posero le fondamenta di tutti gli studi successivi. Dodici paesi parteciparono a questa prima indagine sulla matematica, che è ritenuta, a giusto titolo, come un punto di riferimento sicuro dalla comunità scientifica²⁸. L'Italia fu assente anche da questo evento.

Per un quarto di secolo, fin verso il 1990, l'IEA ha occupato una posizione di monopolio nell'organizzazione delle indagini comparate su vasta scala. La crisi della qualità della scuola scoppiata nel 1983 e l'insoddisfazione dei responsabili politici di molti sistemi scolastici sugli esiti della scolarizzazione nei loro Paesi furono fatali alla preminenza dell'IEA. Non si possono infatti moltiplicare le indagini, continuare a batter cassa, senza produrre rapidamente risultati e informazioni utilizzabili tempestivamente dai dirigenti dei sistemi scolastici per scegliere le riforme scolastiche da effettuare, per pilotarle o correggerne i difetti, in funzione dei risultati prodotti. Lo svolgimento di quelle numerose indagini rese però possibile un perfezionamento costante della metodologia della valutazione e l'accumulazione di un'importante esperienza sulle modalità d'impostazione e realizzazione delle indagini, di preparazione dei test e di trattamento dei risultati.

La diffusione dei risultati al di fuori della cerchia degli addetti ai lavori fu però alquanto limitata. Le conclusioni non arrivavano laddove avrebbero dovuto giungere, ossia ai responsabili dei sistemi scolastici, oppure vi arrivavano troppo tardi, perché i risultati venivano pubblicati con grande ritardo²⁹, quando avevano solo un interesse scientifico per gli specialisti dei sistemi scolastici o dell'educazione comparata ma non ne avevano più per i responsabili politici ai quali importava conoscere a breve termine gli effetti delle decisioni da loro prese. Il modello IEA fu quindi contestato e si incrinò; ma ad esso non va negato il

²⁸ Va notato che da allora fino al 2008 ci sono state ben sette indagini dell'IEA sulle competenze in matematica che hanno coinvolto popolazioni di età diverse; due indagini sulla matematica svolte dall'IAEP (International Association for the Evaluation of Educational Progress) rispettivamente nel 1988 e nel 1991, nonché l'indagine PISA 2003 dell'OCSE che aveva la matematica come polo centrale. La matematica è stato il soggetto più valutato in 45 anni di studi comparati sulle competenze scolastiche, per cui si può affermare che si è senz'altro appreso in questo periodo a padroneggiare assai bene i problemi posti dalle indagini sulle competenze in matematica, ma non si può per ora dire con certezza se questa moltiplicazione di valutazioni sulla matematica sia servita a migliorare il livello di competenza in matematica degli studenti, anche perché la comparabilità diacronica dei test non è garantita. In ogni modo varrebbe la pena interrogarsi sulle ragioni di questa ossessione per la matematica, da dove proviene, chi la genera, a quali tendenze della scolarizzazione e dello sviluppo scientifico e tecnologico si collega.

²⁹ Svariate ragioni concorrono a spiegare il ritardo nella pubblicazione dei risultati: la mancanza di fondi, la meticolosità delle verifiche, l'ambizione di un lavoro completo e ben fatto, le discussioni diplomatiche dietro le quinte sull'interpretazione dei dati, le incertezze di fronte a dati inattesi, ecc.

merito di avere formato una vasta comunità scientifica mondiale che condivideva e sapeva gestire i codici delle valutazioni su vasta scala³⁰.

La svolta decisiva nel settore della valutazione è avvenuta in due tempi: dapprima con la terza indagine internazionale sulla matematica e le scienze, nota con l'acronimo TIMSS, organizzata dall'IEA nel 1994/1995 e poi con l'indagine PISA organizzata dall'OCSE e svoltasi per la prima volta nel 2000 (Bottani e Vrignaud, 2005; Bottani, 2003). L'indagine TIMSS è stata ripetuta nel 1998-99, ed è nota con l'acronimo TIMSS-R (dove la R sta per ripetizione), poi è stata riprodotta nel 2002-2003 e nel 2007, e in questa occasione il significato della T cambia: invece di "Terza" significa "Tendenze" (Trends)³¹. Attualmente è in corso un'indagine TIMSS-Advanced, ossia un'indagine sulla popolazione di studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria superiore che seguono un indirizzo che privilegia la matematica e la fisica (come per esempio il liceo scientifico in Italia). L'Italia ha partecipato a tutte queste indagini, con scarse ricadute sulla politica scolastica e sull'insegnamento. In Italia si è infatti parlato pochissimo dei risultati di queste ricerche anche perché sono state pubblicate poche analisi dei risultati italiani. Gli Stati Uniti che avevano agli inizi degli anni 90 fortemente sostenuto e finanziato l'indagine TIMSS dell'IEA per sapere a che punto erano gli studenti americani in matematica rispetto a quelli di altri Paesi, alla fine del secolo, si sono ritirati dall'indagine TIMSS-Advanced, come del resto la maggior parte degli altri Paesi, mentre l'Italia continua, si direbbe in modo inerziale, a partecipare all'indagine e quindi a pagarne i costi, senza che si conoscano le ragioni di questa scelta³².

Oggi si può dire che a livello internazionale il panorama delle politiche scolastiche è contraddistinto dalla presenza quasi ossessiva delle valutazioni su larga scala. Se si analizzano le politiche scolastiche in maniera trasversale si ha l'impressione che ovunque le decisioni politiche riguardanti l'organizzazione e il funzionamento dei sistemi scolastici non possano più fare a meno di indagini comparate o di valutazioni dei risultati scolastici mediante prove strutturate. Tali prove sono spesso limitate a poche materie, come la matematica e la lettura,

³⁰ Per essere corretti occorre aggiungere anche che il merito dei progressi metodologici attuati nel campo delle valutazioni su vasta scala non va attribuito unicamente all'IEA. Molte novità metodologiche che hanno reso possibile la somministrazione in contemporanea a migliaia di studenti di lunghe e complesse prove strutturate nonché l'elaborazione di dettagliati protocolli di ricerca e d'analisi sono state sperimentate nell'ambito dell'indagine NAEP (National Assessment of Educational Progress) che è il programma di valutazione dei risultati dei sistemi scolastici dei cinquanta stati americani, avviato nel 1964. Il caso del NAEP merita di essere segnalato perché dimostra che valutazioni su vasta scala all'interno di un singolo paese sono possibili e danno risultati altamente interessanti per il mondo politico. Gli Stati Uniti furono il primo paese ad avere capito la necessità di una valutazione del genere per pilotare la politica scolastica. Il NAEP divenne subito un laboratorio sperimentale nel quale furono provati nuovi metodi di valutazione su vasta scala e nuovi tipi di test che vennero poi ripresi sia dall'IEA che dall'OCSE nel progetto PISA. Possiamo qui citare l'IRT (Item Response Theory), ossia il modello di risposta agli items, inventato dal matematico danese Georg Rasch il quale cercava un metodo per comparare le competenze in lettura di studenti a più anni d'intervallo e dall'americano Allan Birnbaum che cercava un metodo per migliorare i modelli di misura psicometrici. L'IRT è stato applicata su vasta scala dapprima nell'ambito del NAEP. Sulla storia del NAEP si veda il volume pubblicato nel 2004 per commemorare il quarantesimo anniversario del NAEP. Il volume raccoglie testimonianze dei principali attori di questa straordinaria avventura scientifica (Jones and Olkin, 2004).

³¹ L'indagine non era più la terza, ormai; con il passare degli anni si è imposta l'esigenza di conoscere l'evoluzione nel tempo degli effetti dei cambiamenti dei programmi di matematica. Il nuovo TIMSS non è un'indagine longitudinale perché non segue nel tempo una stessa fascia d'età ma è un'indagine che permette di verificare se le riforme dei programmi d'insegnamento hanno permesso di migliorare le competenze matematiche oppure se le hanno peggiorate.

³² TIMSS-Advanced è un'indagine originale e rilevante da vari punti di vista, anche se il suo interesse è ridotto perché si concentra solo sugli studenti iscritti nei corsi di matematica e scienze avanzate. I paesi partecipanti al progetto IEA TIMSS 2008 Advanced sono: Armenia, Italia, Iran, Libano, Paesi Bassi, Norvegia, Filippine, Federazione Russa, Slovenia, Svezia (Siniscalco Maria Teresa et al., 2008).

mentre assai più difficile, almeno finora, risulta la valutazione di altri tipi di competenze, che pur si vogliono sviluppare a scuola, come il sapere comunicare opinioni ed idee in modo intelligibile, la capacità a risolvere problemi inediti, l'assunzione di iniziative, la capacità a collaborare con altri, ecc..

Il richiamo alla valutazione è diventato un fenomeno planetario grazie anche alle iniziative di alcune organizzazioni mondiali come la Banca Mondiale (che tende a subordinare alla valutazione dei risultati scolastici i prestiti ai governi per l'istruzione), l'UNESCO, l'OCSE, l'UNICEF, il PNUD. Per ora è meno presente su questa scena l'Unione Europea che ha adottato una strategia larvata d'interventi nel settore scolastico con una miriade di programmi che fanno a meno di indagini comparabili come quella dell'OCSE-PISA.³³

Questa situazione, come abbiamo illustrato, rappresenta un ribaltamento radicale rispetto al quadro offerto dalle politiche scolastiche fino ad un decennio fa. Negli anni 90 in nessun sistema scolastico (ad eccezione forse degli Stati Uniti) la politica scolastica era condotta sulla base delle valutazioni (valutazioni del sistema scolastico nel suo insieme, valutazioni delle scuole a livello territoriale, valutazioni di singole scuole e *dulcis in fundo*, valutazione degli insegnanti, più raramente dei dirigenti o degli amministratori).³⁴ Uno degli effetti internazionali a lunga scadenza del dibattito innestato da A "Nation at Risk" nel 1983 è stata dunque la diffusione a macchia d'olio delle valutazioni comparate. In linea subordinata si è sentita la necessità di chiedersi se "la scuola conta" e si è provato a fornire una risposta a questa domanda. In termini più scientifici questo significa chiedersi se la scuola incide sugli apprendimenti e in che misura, il che porta inevitabilmente a progettare programmi di valutazione su vasta scala.³⁵

Terza parte: Ricerca educativa e politica dell'istruzione in Italia

1. La particolare situazione italiana

In Italia la politica scolastica sembra poter fare a meno della ricerca scientifica in educazione. Se così fosse, si avrebbe una prova ulteriore dello scollamento esistente tra riconoscimento sociale ed economico e livello medio d'istruzione della popolazione. In Italia, i criteri che determinano il successo economico e sociale dei soggetti non sarebbero dunque, in questo caso, di ordine scolastico. Forse è proprio per questa ragione che la politica dell'istruzione, in

³³ Questa strategia è in parte imputabile al fatto che nei trattati europei le competenze dell'Unione nel campo dell'educazione sono molto ridotte.

³⁴ La valutazione classica degli insegnanti è stata praticata per decenni con il ricorso ad ispettori che si recavano nelle scuole per assistere alle lezioni degli insegnanti, controllare che il programma d'insegnamento fosse applicato correttamente e per intero e verificare che gli insegnanti rispettassero le norme, le circolari, le istruzioni e la regolamentazione che riguardava la scuola. Questo sistema aveva i suoi pregi e difetti ed è stato ampiamente analizzato e discusso sul piano internazionale (per esempio dall'UNESCO nel corso degli anni Settanta; dall'OCSE nel corso degli anni Ottanta, dal Consiglio d'Europa negli stessi anni). Taluni sistemi scolastici hanno mantenuto fino ad ora questo modello (per esempio quello francese); altri lo hanno smantellato (per esempio l'Italia) ed altri l'hanno rinnovata da capo a piedi come è stato il caso in Inghilterra.

³⁵ Nel mondo scientifico il dibattito su questa questione era stato aperto dalle ricerche sulla disuguaglianza scolastica svolte da Coleman e Jencks negli Stati Uniti e pubblicate nel 1972 (Jencks, 1972) nonché dallo studio condotto da Michael Rutter in Inghilterra (Rutter M. et al., 1979) che contestava le conclusioni di Jencks, il quale affermava: "non abbiamo trovato nessuna prova che dimostri la possibilità di generare un significativo cambiamento sociale fuori dalla scuola con una riforma scolastica". In altri termini, la scuola "non conterebbe" molto, perché è illusorio ridurre il divario tra ricchi e poveri puntando sulla scuola.

questo Paese, pare poter fare a meno della ricerca scientifica, mentre non è così altrove, come abbiamo visto.

A questo punto potremmo domandarci, riprendendo la metafora del rapporto statunitense di venticinque anni fa, “*A Nation at Risk*”, se l’Italia è “in pericolo” a causa dello stato della propria scuola statale, ossia se questa è in condizioni tanto disastrose da mettere a repentaglio la competitività internazionale del Paese e il suo prodotto interno lordo. E’ giusto e corretto porsi la domanda che si fecero allora gli Stati Uniti e via via tanti altri Paesi? In altri termini, la metafora della nazione in pericolo a causa del pessimo stato della sua scuola può essere applicata al caso italiano?

Rispondere a questa domanda non è facile e questo non è nemmeno il luogo per tentare di farlo. Di primo acchito verrebbe da dire che in Italia il problema non si pone perché l’educazione scolastica non è una priorità nazionale, non sta al vertice delle preoccupazioni dell’opinione pubblica e dei partiti e tanto meno delle maggioranze di governo, come se non ci fosse nessun legame tra il livello medio d’istruzione della popolazione e lo stato di benessere generale. Forse l’Italia è un caso a sé, oppure è un Paese che investe nella formazione di una ridotta élite che coesiste con una classe media e con ceti popolari sotto-istruiti rispetto alla media internazionale. Un’ipotesi simile spiegherebbe l’indifferenza politica nei riguardi dello stato della scuola. Il sistema scolastico svolgerebbe per le classi dirigenti del Paese in modo soddisfacente la sua funzione di governo della popolazione. E’ tutto quanto ci si attende dalla scuola. Si capirebbe a questo punto perché dirigenti appartenenti all’élite minoritaria formata dalla scuola, si guardano dal proporre cambiamenti del modello o di occuparsi del futuro del sistema scolastico italiano.

2. L’atipicità delle sperimentazioni italiane

Qualunque sia l’ipotesi che sottenda il caso italiano, occorre rilevare una “stranezza” della politica scolastica di questo Paese. In quasi ogni proposta di legge o di regolamento che riguardi la scuola emanata in questi ultimi anni in Italia si parla di *sperimentazione*. Ma la cosa singolare è che le sperimentazioni non si fanno mai prima dell’assunzione delle decisioni per capire se il modello d’intervento proposto permetta o meno di risolvere il problema che si vuole affrontare. La stessa autonomia scolastica, istituita con la legge delega 59 del 1997, è stata decretata alla cieca, senza nessuna pianificazione. E’ mancata una sperimentazione scientifica che avrebbe permesso di identificare almeno i problemi che si sarebbero incontrati. Politicamente si può capire la decisione di generalizzare subito la riforma per evitare resistenze o blocchi. Questa è una delle strategie possibili quando si realizzano riforme della scuola. E’ rischiosa ma la si può giustificare a condizione però che tutto (o molto) sia fatto nella pratica per facilitarne l’attuazione. Nessuno sa ora cosa si ottiene con l’autonomia, né tanto meno a quali condizioni l’autonomia scolastica funzioni. Questo modo di procedere appare insostenibile dal punto di vista scientifico ma sembra non esserlo nel sistema scolastico italiano, che funziona secondo una filosofia politica implicita condivisa da molti, indipendentemente dalle tendenze politiche di appartenenza.

Le riforme scolastiche costano; non si possono fare senza risorse economiche, questo è un dato ben noto. Proprio per questa ragione, prima di decidere una riforma o un’innovazione i responsabili politici, che non possono contare su risorse illimitate, chiedono alla ricerca scientifica se valga o meno la pena di intraprendere un determinato programma. Questo succede nei sistemi governati secondo criteri di responsabilità che tengono conto della spesa pubblica e del bene comune, che sanno che non si può mettere in cantiere tutto quanto è

auspicabile e neppure fare promesse che non si potranno mantenere. Quando invece, per una serie di ragioni, non si vogliono fare autentiche riforme scolastiche, le strategie possibili sono sostanzialmente tre:

- tagliare i fondi della ricerca scientifica sull'istruzione e la scolarizzazione;
- promettere mirabolanti risultati senza però far nulla, lasciando inalterato il sistema scolastico, al quale si concede di evolvere secondo le proprie regole interne che mirano a garantirne la sopravvivenza e a difendere posizioni di potere acquisite;
- promuovere sperimentazioni fasulle, che non seguono rigorosi protocolli d'indagine e che servono solo da un lato a dare l'illusione di operare secondo criteri scientifici e dall'altro a dare soddisfazione ai vari *stakeholders*.

In Italia, la strategia che va per la maggiore pare essere quest'ultima.

L'accumulazione di incongruenze e problemi nel sistema scolastico italiano non è quindi sorprendente. Senza uno sforzo adeguato di ricerca scientifica sulla scuola non si combattono i cattivi risultati degli studenti, non si riduce il disagio di molti insegnanti e dirigenti in un sistema che affonda lentamente nell'indifferenza, né si attenuano le ingiustizie e i macroscopici squilibri esistenti sul territorio nazionale. Tranne alcune eccezioni, l'offuscamento della realtà pare prassi corrente nel dibattito scolastico italiano. Questa operazione è resa possibile dalla mancanza di prove e di dati verificati, frutto di indagini rigorosamente condotte.³⁶

3. Il ruolo della ricerca scientifica sull'istruzione

E' evidente che non si può governare un sistema delle dimensioni di quello scolastico con espedienti, scappatoie, invenzioni retoriche, narrazioni discorsive che rappresentano situazioni irreali o che emanano da interessi corporativi e che non possono essere smentiti in assenza di dati certi.

Il problema dell'interazione tra ricerca scientifica sull'istruzione e decisione politica è generale³⁷, ma in Italia si presenta in forma cronica accentuata: il dibattito pubblico sull'istruzione e la scuola e le decisioni politiche in materia fanno un uso troppo scarso delle conoscenze scientifiche o peggio non vi ricorrono affatto.³⁸ Per essere precisi si deve dire che il problema è duplice: il primo è quello dell'insufficienza o della debolezza della ricerca scientifica sulle questioni scolastiche; il secondo è quello dell'uso delle conoscenze

³⁶ Poche eccezioni hanno sollevato il velo che nasconde la realtà della scuola in Italia. Per esempio il quaderno bianco sulla scuola (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007), gli indicatori della scuola pubblicati da Tuttoscuola (Tuttoscuola, 2007), o l'analisi di Checchi e collaboratori sui risultati PISA 2000 (Bratti Massimiliano et al., 2007).

³⁷ Si veda per esempio il dibattito in corso in Germania da quando si sono conosciuti i risultati dell'indagine PISA 2000. Le autorità scolastiche hanno immediatamente reagito e votato tutta una serie di provvedimenti miranti a migliorare il livello d'istruzione e di competenze della popolazione scolastica. Una parte del mondo pedagogico si è ribellata contro l'uso della ricerca scientifica basata su evidenze empiriche per modificare la scuola, contestando la validità e la pertinenza delle misure e delle ricerche. Nel quotidiano "Die Zeit" sono state pubblicate pareri polemici in merito. Tra questi spicca l'articolo dei tre coordinatori che hanno pilotato la partecipazione della Germania alle tre indagini PISA fin qui svolte, nel 2000, 2003 e 2006, ossia Manfred Prenzel, Jürgen Baumert e Eckhard Klieme. (Prenzel, 2008)

³⁸ A scanso di equivoci, va ricordato che una conoscenza scientifica è un'informazione verificata e controllata, che può essere invalidata e che in genere risulta da esperimenti condotti secondo protocolli rigorosi e documentati che possono essere ripetuti. Secondo lo scienziato polacco Ludwig Fleck "il sapere è sempre stato - nell'opinione di chi vi ha preso parte - sistematico, comprovato, applicabile ed evidente." (Fleck, 2005)

comprovate prodotte dalla ricerca scientifica in questo settore. Conoscenze certe e verificate sulla scuola e sulle modalità d'apprendimento infatti ce ne sono, ma sono poco diffuse e vengono in genere disattese dai dirigenti politici, quando non sono semplicemente ignorate.

4. Un po' di storia: la valutazione su larga scala in Italia

E' sempre stato così? Per capirlo occorre ripercorrere brevemente la storia italiana recente della ricerca scientifica sulla valutazione scolastica. Questo è un caso paradigmatico dei comportamenti del sistema scolastico italiano.

Agli albori della storia internazionale della valutazione su vasta scala, come è stata precedentemente illustrata, nessun specialista italiano fu presente, il che non dovrebbe sorprendere se si considerano gli indirizzi dominanti della pedagogia italiana dell'epoca e l'inesistenza o quasi in Italia della ricerca empirica sull'educazione, eccezion fatta della psicologia. L'Italia non ha quindi partecipato né al primo studio pilota né alla prima indagine sulla matematica, FIMS. La prima partecipazione dell'Italia a una indagine internazionale su vasta scala degli apprendimenti degli studenti avvenne nel 1970, quando l'IEA organizzò uno studio molto originale che non fu mai replicato in seguito, il "Six Subjects Survey", concepito per verificare se determinate constatazioni emerse dall'indagine sulla matematica potevano essere applicate anche ad altri ambiti disciplinari.³⁹ Questa valutazione, unica nel suo genere, riguardò la comprensione della lettura, la letteratura, le scienze, il francese e l'inglese come lingue straniere e l'educazione civica. Il numero dei Paesi partecipanti passò da 12 a 19 e si cambiò l'età della popolazione scolastica: non più i tredicenni ma i quattordicenni, ai quali furono aggiunti gli allievi di dieci anni; quindi due gruppi di popolazione. L'Italia fu coinvolta in questo studio, da Aldo Visalberghi, che si avvalese di Mauro Laeng per l'organizzazione tecnica. Invece di svolgere la valutazione su tutti i sei temi, l'Italia decise di partecipare solo a cinque, tralasciando di valutare le conoscenze in francese come lingua straniera.⁴⁰

I risultati italiani comparati a quelli di altri Paesi non furono affatto brillanti. La scuola italiana era già in ritardo allora, come lo è tuttora. Siniscalco (op. cit. p. 13) afferma che quando furono resi noti i risultati italiani nel 1976, il ministro della Pubblica Istruzione dell'epoca, Franco Maria Malfatti, ne fu assai preoccupato e dichiarò che questi erano come una scossa elettrica (Siniscalco et al., 2008).

L'Italia partecipò in seguito a diverse indagini internazionali dell'IEA sotto l'impulso di Aldo Visalberghi. Gli esiti del "Six Subjects Study" furono confermati più volte. Ripetuti segnali d'allarme sullo stato della scuola italiana non sono dunque mancati, ma tra gli alti responsabili scolastici pochissimi o nessuno sembrò prenderli sul serio.⁴¹ Il dibattito politico

³⁹ Questa è una questione tuttora aperta perché il ventaglio dei temi valutati sul piano internazionale non si è mai esteso. Basti qui pensare alle difficoltà incontrate per impostare una valutazione comparata delle competenze nella produzione scritta oppure in altre lingue che non siano la lingua dell'insegnamento.

⁴⁰ Per esempio la Francia optò per una sola disciplina, le scienze. Ovviamente una simile flessibilità indebolì considerevolmente il valore politico dell'indagine. 19 paesi parteciparono all'indagine sulle scienze; 15 a quella sulla lettura; 10 a quella sulla letteratura; 8 al francese come lingua straniera; 10 all'inglese come lingua straniera; 10 all'educazione civica.

⁴¹ Occorrerebbe svolgere un'indagine approfondita per ricostruire con esattezza questa storia, per sapere chi ha preso le decisioni di partecipare alle indagini, chi partecipava ai gruppi d'esperti che preparavano i test, chi pilotava l'esecuzione delle indagini in Italia, quanto si è speso per questi studi, a chi erano trasmesse le analisi dei risultati, quali sono state le analisi pubblicate e da chi. Nel sito dell'INVALSI (www.invalsi.it) è stata recentemente pubblicata la lista degli studi italiani realizzati dopo il 1983 con i dati delle valutazioni internazionali. Basta scorrere questo elenco per rendersi conto della pochezza del lavoro analitico condotto su un materiale ricchissimo. Le informazioni sul livello delle conoscenze degli studenti italiani provengono in gran

sulla scuola, talora molto conflittuale e spesso assai polemico, è stato quasi sempre imperniato attorno a questioni come la durata dell'obbligo scolastico, l'ingegneria scolastica o la filosofia politica della scuola, mentre venivano sistematicamente ignorati i risultati reali della scolarizzazione.

Trent'anni dopo, i risultati dell'Italia nell'indagine OCSE/PISA sulle competenze dei quindicenni in lettura, matematica e scienze, hanno rivelato che il quadro non è cambiato.

Si potrebbe affermare che la scuola italiana va complessivamente male, ma se si esaminano in dettaglio i punteggi si scopre che esistono almeno due scuole italiane, una del Nord, con risultati buoni, e una del Sud, con risultati scadenti. Dal punto di vista scolastico, ma non solo, il Paese è dunque spaccato in due, ma questa situazione non è oggetto né di specifici studi (con qualche isolata eccezione) né di appositi interventi.

Rispetto ai risultati complessivamente scadenti dell'Italia non si registrano particolari reazioni ufficiali; al contrario, si tenta di sminuirne il significato con alibi di ogni genere, più o meno avallati dall'amministrazione statale⁴². Negli ambienti politici pochi si preoccupano di questi dati, a livello universitario le analisi sono scarse, mentre in altri Paesi si corre ai ripari, si studiano i risultati a fondo e si finanziano programmi appositi per migliorare le competenze in lettura, matematica e scienze⁴³. Lo scarso peso dato dall'Italia ai risultati delle indagini sembra avallare l'immagine di una scuola come immane "parco umano" nel quale tenere posteggiati più o meno a lungo le giovani generazioni, senza alcun collegamento con ciò che capiterà loro al momento di entrare nella vita attiva. Una funzione lontanissima da quella di mettere ciascun studente nelle condizioni di dare il meglio di sé, tenuto conto delle sue competenze e delle sue attitudini, secondo una visione in cui il diritto allo studio non è mai disgiunto dal diritto al lavoro.

5. Un confronto eloquente: la cultura della valutazione della scuola in Italia e Germania

5.1. Un'eredità simile

Vale la pena confrontare quanto è successo in Italia nel settore della valutazione del sistema scolastico in questo ultimo mezzo secolo durante il quale si è impostata e definita la valutazione su vasta scala con quanto è avvenuto in Germania⁴⁴. Questa storia recente presenta punti in comune nei due Paesi fino agli anni Novanta del secolo scorso ma in seguito i percorsi si sono separati.

parte dagli studi internazionali di sintesi delle indagini svolte sul piano internazionale e non da analisi condotte in Italia.

⁴² Per esempio si sostiene che i punteggi italiani sono bassi perché in Italia si sono integrati gli allievi disabili nelle scuole mentre in altri paesi questi frequentano istituti speciali e non hanno partecipato all'indagine; oppure si afferma che gli studenti italiani non sono abituati a rispondere a prove strutturate con domande a scelta multipla mentre non è il caso in altri Paesi; oppure che le prove del test svantaggiano gli studenti italiani perché pongono domande estranee alla cultura italiana; oppure che la traduzione in italiano di domande concepite in inglese o in francese genera complicazioni di lettura e comprensione che gli studenti di altri sistemi scolastici non incontrano. Queste obiezioni, tuttora diffuse in Italia, contestano la validità scientifica della prova e quindi tendono a sminuire il significato dei risultati italiani. Non è questa la sede per dimostrare l'incongruenza di queste critiche.

⁴³ Per esempio in Germania, Svizzera, Inghilterra.

⁴⁴ Per le informazioni sul caso tedesco attingo alla conferenza di Wilfried Bos e Knut Schwippert dell'Università di Amburgo sul tema "The Use and Abuse of International Comparative Research on Student Achievement" tenuta in occasione del Congresso della società europea di ricerca sull'educazione svoltosi ad Amburgo dal 15 al 19 settembre 2003 (Bos, 2003).

Un primo punto comune è l'obbligo di fronte al quale si sono trovati i due Paesi di ricostruire il sistema scolastico dopo l'esperienza totalitaria del nazi-fascismo e la disfatta della seconda guerra mondiale. Esistette nell'immediato dopoguerra una premessa ideale per dare vita a un nuovo moderno sistema scolastico, ma malauguratamente, per ragioni multiple che qui non si analizzano, questa occasione fu sprecata. Gli alleati tentarono di intervenire, ma i due sistemi scolastici resistettero e nulla o poco cambiò. Le forze inerziali ebbero il sopravvento e impedirono riforme di fondo.

I sistemi scolastici dei due Paesi si sono allora isolati e sono rimasti tagliati fuori dai movimenti che hanno plasmato la scuola contemporanea nell'immediato dopoguerra. L'Italia è riuscita a realizzare la scuola media unica una quindicina d'anni dopo la fine del conflitto mondiale, mentre la riforma della "Gesamtschule" in Germania è fallita. La scuola media unica è stata introdotta solo parzialmente in certi Länder con una maggioranza politica di sinistra, mentre non è passata in altri a maggioranza di centro-destra. Il sistema tedesco, si direbbe, mostrò di essere più rigido di quello italiano.

Il secondo punto comune è la cultura che impregna la tradizione educativa ed accademica dei due Paesi. Sia in Italia che in Germania il discorso pedagogico fu dominato per anni dalla tradizione filosofica di Herbart, Pestalozzi, Schleiermacher, Rousseau. Gli autori citati dagli universitari nei loro articoli e nei loro corsi sono quasi identici in Italia e in Germania. Le grandi teorie dell'educazione hanno continuato a fare le veci delle scienze dell'educazione. Non esisteva fino a pochi anni fa nei due Paesi nessuna ricerca sugli esiti dell'istruzione scolastica. In entrambi i Paesi è mancato qualsiasi interesse per la ricerca empirica internazionale, mentre si sviluppava una localistica ricerca educativa comparata di natura meramente descrittiva, appannaggio di un'esigua minoranza di studiosi.

Il terzo punto in comune è la logica conseguenza del secondo, ossia la mancanza di un centro nazionale di valutazione e l'assenza di una consolidata cultura della valutazione. In Italia, il CEDE (Centro Europeo dell'Educazione) di Frascati diretto da Aldo Visalberghi non ha mai funzionato come un istituto di ricerca sul sistema scolastico; ha semplicemente eseguito le istruzioni provenienti dai centri di ricerca che pilotavano le indagini internazionali alle quali l'Italia partecipava. In Germania non c'era nemmeno un equivalente del CEDE, benché l'IEA avesse il suo centro di calcolo ad Amburgo, che era diretto da Neville Postlethwaite, titolare tra l'altro della cattedra di ricerca in educazione internazionale nell'università locale. Nonostante la fama mondiale indiscussa di Postlethwaite, questa presenza fu del tutto ignorata dal mondo accademico tedesco.

La Germania, che è uno stato federalista, continua a non avere un centro nazionale di valutazione mentre in Italia è stato creato, dopo multiple traversie, l'INVALSI, l'Istituto Nazionale per la valutazione del sistema educativo d'istruzione e formazione.⁴⁵ In ogni modo, fin verso la metà degli anni Novanta, la cultura della valutazione del sistema scolastico è stata assai scarsa sia in Germania che in Italia. Non solo: in nessuno dei due Paesi si era creata una massa critica di specialisti della valutazione collegata con la comunità internazionale cresciuta attorno all'IEA. I dirigenti politici e i responsabili della scuola non avevano idea né di cosa si potesse fare con la valutazione del sistema scolastico, né di come impostare una tale valutazione né infine di cosa si potesse estrarre dai risultati ottenuti dagli studenti nelle prove strutturate su vasta scala. Il baratro tra Germania e Italia, da un lato, e Francia, Inghilterra,

⁴⁵ La complessità dell'acronimo è di per sé un indice delle difficoltà incontrate in Italia per trasformare il CEDE che era un centro che non dava fastidio a nessuno e di cui nessuno o quasi si occupava in un istituto nazionale di valutazione della scuola.

Svezia, Paesi Bassi e Stati Uniti dall'altro, dove la misura del profitto degli studenti era una pratica corrente, era gigantesco.

5.2. Strade divergenti a partire dagli anni '90

A partire dal 1999 l'Italia ha tentato di uscire da questo isolamento scientifico e di dotarsi di uno strumento all'altezza dei problemi posti dallo sviluppo dei sistemi scolastici, senza però riuscirci. Non è qui né il luogo né il caso di discutere cosa abbia realizzato il neo-istituto nazionale italiano di valutazione, ma basta semplicemente ricordare che per venire a capo dei molteplici nodi irrisolti il ministro della pubblica istruzione Giuseppe Fioroni ha dovuto, nell'autunno 2006, commissariarlo.

In Germania il panorama contemporaneo della valutazione scolastica è invece del tutto diverso. In pochissimi anni, ossia a decorrere dalla terza indagine dell'IEA sulla matematica e le scienze (l'indagine TIMSS del 1994/1995), la Germania è diventata un polo di ricerca mondiale sulla valutazione. Il cambiamento è stato anticipato con la partecipazione all'indagine internazionale dell'IEA sulla lettura ("Reading Literacy") realizzata nel 1991. Anche l'Italia fu presente in entrambe le indagini, ma in Italia non successe nulla, mentre in Germania i Tedeschi si servirono di queste due esperienze per cambiare radicalmente rotta distanziandosi dall'Italia. D'allora in poi, la Germania, come l'Italia del resto, ha continuato a partecipare a pressoché tutte le indagini internazionali, ma mentre in Germania, in poco meno di un decennio, si è costituita una comunità scientifica di alto livello in grado di competere sulla scena internazionale della valutazione su larga scala, nulla di simile è successo in Italia. Il divario tra Italia e Germania è oggi considerevole. I Tedeschi, rispettosi della struttura federalista del loro Paese, hanno coinvolto nelle indagini diversi istituti di ricerca universitari ai quali hanno affidato l'incarico di pilotare sul piano interno le indagini internazionali. Una strategia dimostratasi molto feconda, perché ha innestato rapidamente un circolo virtuoso di produzione di una massa critica d'esperti capaci di svolgere valutazioni nazionali e di fare ricerca sui dati internazionali.. Basti citare alcuni esempi. Ad Amburgo è stata condotta un'indagine longitudinale (ossia un'indagine che segue gli allievi nel loro percorso scolastico), la LAU (Lern-Ausganglagen-Untersuchung), nel quinto, settimo, nono ed undicesimo anno di scuola (Lehmann, 1997). Nel Brandeburgo è stata svolta l'indagine QuaSUM sulla matematica su un campione rappresentativo di allievi del terzo e dell'ottavo anno (Lehmann, 2000). Nella Renania-Palatinato si sono valutate le conoscenze in matematica di tutti gli allievi dell'ottavo anno (indagine MARKUS) (Helmke, 2002). In pochissimi anni, dunque, si è sviluppata in Germania una nuova importante cultura della valutazione ed è cresciuta una comunità scientifica specializzata in questo campo, che analizza, dibatte e critica i risultati delle valutazioni. In Italia, al contrario, il panorama della valutazione scolastica è rimasto spoglio. Non solo l'Italia non è finora riuscita a formare una massa critica di specialisti della valutazione dei sistemi scolastici, ma non è nemmeno riuscita a mantenere il debole aggancio con la comunità internazionale che aveva saputo coltivare Aldo Visalberghi.

Quarta parte: Uno sguardo al futuro

“Si dovrebbe per esempio riuscire a capire che le cose sono senza speranza ed essere nondimeno decisi a cambiarle” (Francis Scott Fitzgerald).

1. Il futuro della scuola: alcuni indizi in un paesaggio difficile da scrutare

Nessuno è in grado oggi di prevedere con certezza come evolveranno i sistemi scolastici. La capacità della ricerca in educazione di anticipare i cambiamenti e pilotarli pare al traino della rivoluzione tecnologica e di quella della globalizzazione e delle radicali e rapide trasformazioni sociali, economiche e culturali che esse portano con sé.

In questo panorama difficile da fissare, una prospettiva appare comunque abbastanza chiara: non durerà a lungo l'attuale struttura della scuola, nata e sviluppata con il modello di statizzazione, caratterizzata da riti e procedure uniformi, come la lezione, i compiti, i voti, gli esami, le scansioni temporali, l'edificio scolastico, l'organizzazione per classi d'età affidate a gruppi di adulti che un tempo erano detentori quasi unici delle conoscenze. Un'immensa organizzazione burocratica concepita per il governo della popolazione e per il disciplinamento dei comportamenti di massa, con il compito prioritario d'inculcare comportamenti e valori senza i quali le società non avrebbero potuto funzionare, come hanno brillantemente spiegato da un punto di vista teorico Peter Sloterdijk (Sloterdijk, 2000) e in termini di educazione comparata Meyer e Ramirez (Meyer J.M. e Ramirez F., 2003). Questo apparato è giunto al capolinea.

2. La scuola nella “società liquida”

L'ambiente entro cui la scuola è chiamata oggi a riorganizzarsi è contraddistinto dall'emergere della “società liquida” secondo la felice definizione del sociologo Zygmunt Bauman (Bauman, 2000):

«...Nel corso della storia umana il lavoro della cultura è consistito nel selezionare e sedimentare nuclei duri di perpetuità estraendoli dalle vite umane passeggero e dalle precarie azioni umane, nel creare il duraturo dallo scorrevole, di ricercare la continuità nella discontinuità e nel trascendere pertanto i limiti imposti dalla mortalità umana ponendo uomini e donne mortali al servizio di una specie umana immortale (Bauman, *ibid.*, 126) .»

Non è più così. Nella società dei consumi liquido-moderna, fatta di legami mutevoli, fragili, effimeri e incerti, le situazioni in cui agiscono gli uomini si modificano prima che i loro modi di agire riescano a consolidarsi in abitudini e procedure. La capacità di un tempo di determinare le tappe successive, che costruivano una storia continua orientata a una meta, non esiste più. Anche il mondo dell'educazione, che fino a venti, trenta anni fa si caratterizzava per essere rimasto ripetitivo e identico nel tempo, sta diventando “liquido”. Ciò che appare destinato a scomparire è la “struttura” dei sistemi scolastici, non la scuola intesa come modalità privilegiata di educazione delle nuove generazioni, di trasmissione del sapere da una generazione all'altra, secondo la formulazione di Durkheim. La struttura istituzionale, l'apparato scolastico, è infatti qualcosa di solido e rigido, e come tale incompatibile con la

liquidità. Ciò che è destinato a sostituirla pare l'ambiente impalpabile, volatile della *rete*, che dà insieme la possibilità di collegarsi e disconnettersi a piacimento.

3. La ricerca scientifica sui sistemi scolastici

Se, come abbiamo visto, fare ipotesi attendibili diventa via via più difficile, e le previsioni infallibili sono ormai fuori dal mondo, ciò non significa che dal punto di vista della ricerca scientifica non si possano individuare con sufficiente certezza alcune piste d'indagine.

Non si potrà fare a meno di approfondire la ricerca sugli apprendimenti, sul funzionamento della mente, sulle modifiche biologiche dei meccanismi della cognizione prodotte nelle generazioni cresciute in un universo dominato dai media. Restano aperti anche il capitolo della crescita emotiva ed affettiva, quello della costituzione del capitale sociale, dello sviluppo e della conservazione del capitale umano.

Le prospettive per ampi programmi di ricerca sono affascinanti, ma purtroppo l'interesse delle grandi organizzazioni internazionali per la promozione di studi su questi temi è debole, e le risorse stanziare non sono all'altezza dei bisogni emergenti. Infine, pressoché scoperto è il terreno degli scenari futuri.

3.1. La simulazione di futuri scenari

Forse uno degli aspetti più stimolanti per la ricerca scientifica sui sistemi scolastici è la simulazione di scenari: date determinate premesse, cosa potrà succedere nell'arco di tempo di 20, 30, 40 anni? Disponiamo di banche dati considerevoli, di tecniche di calcolo molto raffinate, di potenzialità elevate per il trattamento dei dati. La simulazione dei cambiamenti sociali è ipotizzabile e credibile. Per esempio cosa potrà succedere ai nati di questi ultimi anni quando andranno a scuola, dopo due, tre o magari più anni di educazione prescolastica? La speranza media di scolarizzazione nei Paesi occidentali in questo momento si protrae fino ai 18 anni. Gli studenti che frequenteranno le scuole tra vent'anni sono già nati. Ma come saranno scolarizzati e come usciranno dai sistemi scolastici? Gli apparati internazionali e nazionali che si occupano di scuola scommettono sul "lifelong learning", ma siamo proprio certi che questa generazione digitale costituirà la popolazione ideale per andare a scuola lungo tutto l'arco della vita? Questo obiettivo è realistico? Tiene conto della presenza di un tipo nuovo di discendenti, di mutanti "sui generis" che non siamo in grado di tratteggiare e anticipare? Cosa succederà aumentando continuamente la proporzione dei diplomati e dei laureati? Quali saranno le disponibilità sul mercato del lavoro per una popolazione complessivamente molto istruita? Le domande si accumulano, mentre le risposte tardano a venire (Duru-Bellat, 2006). La realtà scolastica del resto è meno rosea di come è raccontata nei grandi epopee pedagogiche. La realtà resiste alle teorie. La prova dei fatti smentisce i miraggi dell'educazione di massa. La dispersione scolastica continua ad essere elevata in molti sistemi scolastici e la generalizzazione dell'insegnamento secondario di secondo ciclo non è stata finora realizzata (Bottani e Pegoraro, 2005). Questa è la situazione nei Paesi con sistemi d'istruzione di massa sviluppati. Ma cosa succede nei Paesi che non sono ancora giunti a questa fase?

Il fallimento ormai visibile del grande programma internazionale "Un'educazione per tutti" lanciato dall'UNESCO e dalla Banca Mondiale nel 1990, che si prefiggeva di rendere universale la scolarizzazione primaria entro il 2015, pone problemi di fondo: l'insuccesso non è solo un problema tecnico e non è nemmeno questione di incompetenza manageriale e organizzativa. E' il futuro della scolarizzazione di massa secondo i canoni tradizionali che è in crisi e è ancora ben lungi da venire.

I sistemi scolastici non detengono più il monopolio dell'istruzione. Si impara molto fuori dalla scuola e secondo modalità non scolastiche. L'istituzione scolastica non è che un ambito

sempre più esiguo in cui si apprende e ciò indebolisce l'obiettivo di puntare tutto sulla scuola e investire unicamente sull'istituzionalizzazione dell'istruzione all'interno degli istituti scolastici.

Ciò che allora pare necessario è cominciare a delineare modalità generalizzate di apprendimento imperniato non più soltanto sui sistemi scolastici statali, che sono peraltro i più reticenti al cambiamento, ma su un'idea più ampia e diversificata di servizi preposti all'apprendimento. Occorrono sistemi che siano in grado di connettere gli studenti con una vasta gamma di strumenti e di informazioni accessibili a qualsiasi ora, da qualsiasi luogo. Queste strategie di riforma, ancora in grande misura da inventare, sono quelle che coagulano attorno allo studente la maggioranza delle risorse per l'apprendimento e non quelle che si prefiggono di salvaguardare le attuali istituzioni scolastiche (Bentley, 2006).

3.2. Gli scenari: che cosa sono, a cosa servono

“Gli scenari sono descrizioni logiche e coerenti di ipotetiche situazioni future, che riflettono punti di vista differenti su evoluzioni passate, presenti e future e che possono servire come base per l'azione”. Gli scenari non sono che una componente degli studi prospettici il cui scopo è quello di aprire nuovi orizzonti e di approfondire la riflessione strategica (Notten, 2006).

La formulazione di futuri scenari si prefigge vari scopi: aiutare a capire meglio le situazioni verso le quali tendere, individuare le soluzioni per arrivarci, stimolare la creatività della politica e il dialogo strategico tra i diversi attori, anche tra quelli con opinioni opposte. Gli scenari servono dunque per prepararsi al futuro, sempreché sia dato che ci sarà ancora un futuro (Taguieff, 2000).

3.3. I sei scenari ipotizzati dall'OCSE

All'inizio del 1996, in occasione della Conferenza dei ministri dell'educazione dei paesi membri dell'organizzazione dedicata al tema “L'educazione e la formazione lungo tutto l'arco della vita per tutti”, i ministri invitarono il segretariato dell'OCSE a “valutare quali avrebbero potuto essere le implicazioni di diverse rappresentazioni della scuola del futuro”. Tutti convenivano che i sistemi scolastici di cui dovevano occuparsi quotidianamente non erano adeguati a raccogliere la sfida del *lifelong learning*, ma nessuno era in grado di dire quale configurazione scolastica fosse necessaria per vincere questa sfida. Nel campo delle politiche scolastiche gli studi strategici e prospettici scarseggiavano e le metodologie per studiare la complessità dei problemi scolastici erano piuttosto embrionali⁴⁶. In un contesto sprovveduto come questo, l'OCSE non poté fare altro che lanciare un mega-progetto di ricerca sulla scuola del futuro (“Schooling of Tomorrow”).⁴⁷

⁴⁶ Per l'OCSE, i sistemi scolastici continuano ad essere in larga parte guidati da preoccupazioni a corta scadenza dettate dall'esigenza di risolvere problemi urgenti del momento o più semplicemente dalla volontà di mantenere lo status quo con più efficacia. Poiché la riflessione sul lungo termine è carente, diventa difficile per le autorità scolastiche e gli attori della scuola anticipare i cambiamenti e prepararli (OCSE, 2006). Per più ampie informazioni siedo il sito del progetto:

http://www.oecd.org/document/10/0,3343,en_2649_39263231_2078922_1_1_1_37455,00.html

⁴⁷ Questo è tra l'altro uno dei ruoli delle organizzazioni internazionali; aprire le piste, approfondire nuovi temi, produrre gli strumenti per produrre nuove conoscenze. Il progetto ha generato una massa di documenti che sono in parte a disposizione nel sito dell'OCSE (www.oecd.org). Il progetto “Schooling of Tomorrow” ha prodotto anche una serie di pubblicazioni tra le quali menzioniamo i tre volumi seguenti: (OECD, 2000), (OECD, 2001); (OECD, 2006).

Nel 2001 l'OCSE ha presentato sei scenari della scuola del futuro (OECD, 2001), raggruppati in tre categorie:

- 1) “il tentativo di mantenere lo status quo”,
- 2) “la ri-scolarizzazione” o “rilancio della scuola”,
- 3) “la de-scolarizzazione”⁴⁸.

Nessuno dei sei scenari si realizzerà mai in forma pura. Anzi, in una certa misura, la contaminazione tra loro sarà inevitabile e persino auspicabile. La finalità di questa classificazione è quella di delineare scenari di sviluppo ragionevolmente fondati da mettere alla prova confrontandoli con le informazioni che provengono dal terreno, ossia con le soluzioni che gli attori della scuola inventano per risolvere i problemi che si presentano loro quotidianamente.

3.3.1. “Conservazione dello status quo”

Nei due scenari dello “status quo”, i sistemi scolastici esistenti mantengono le loro principali caratteristiche, o per scelta politica o per incapacità di realizzare cambiamenti sostanziali.

Il primo scenario, “Permanenza dei sistemi scolastici burocratici”, è il più conservatore: prospetta il mantenimento di un apparato burocratico forte che preme per conservare l'uniformità del sistema e manifesta una grande resistenza a cambiamenti radicali. Lo scenario è costruito sulla convinzione che i sistemi scolastici vigenti sono sani e solidi. Da questo punto di vista la burocrazia scolastica resta il perno di tutto il meccanismo scolastico.

Il secondo scenario, “Il collasso”, presume che le riforme intraprese per tenere in piedi i sistemi scolastici così come sono porteranno al crollo dei sistemi, ossia falliranno in pieno il bersaglio. L'OCSE usa a questo proposito il termine di disintegrazione. Questa sarà provocata dalla scomparsa degli insegnanti, che è innescata dal rapido invecchiamento della professione, dal basso morale dei docenti, attratti da più appetibili opportunità di lavoro. La scomparsa degli insegnanti non è un'ipotesi fasulla, specialmente in certe discipline. Né l'insegnamento primario, né quello secondario sono immunizzati di fronte a questo rischio. In certi sistemi scolastici la penuria è cronica; in altri è ciclica (Bottani, 1994). Questo “esodo” degli insegnanti quando si realizzerà, avverrà comunque in maniera molto disparata, a seconda delle aree socio-geografiche e delle diverse discipline d'insegnamento. Le soluzioni per parare a questa crisi potranno essere molto diverse: ad un estremo potrebbe apparire un fenomeno di regressione pedagogica, con l'adozione di metodi tradizionali ritenuti più appropriati per gestire la situazione; all'altro estremo, si potrebbe collocare invece l'adozione di strategie di emergenza facenti leva sulle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), che potrebbero di rimbalzo anche stimolare innovazioni e cambiamenti originali.

⁴⁸ Sulla base delle critiche ricevute dopo la pubblicazione del 2001, i sei scenari OCSE sono stati raggruppati in modo leggermente diverso, portando nel primo gruppo (“Conservazione dello status quo”) lo scenario del “collasso”, prima collocato nell'ultimo, e spostando nell'ultimo gruppo (“De-scolarizzazione”) lo scenario “modello di mercato”, prima sistemato nel primo. Qui si fa riferimento all'ultima classificazione degli scenari.

3.3.2. "Rilancio della scuola"

I due scenari della “ri-scolarizzazione” o “rilancio della scuola” rappresentano una svolta rispetto alla filosofia scolastica che ispira gli scenari precedenti. In questo gruppo, il primo scenario è concentrato sulla socializzazione, mentre il secondo esprime un forte orientamento verso gli aspetti cognitivi.

Nel primo scenario, “Le scuole centri di socializzazione”, la scuola s’impone come centro di vita associativa, rompendo radicalmente con il modello della scuola tradizionale imperniato sullo svolgimento di programmi d’insegnamento prefissati ed uniformi. Le scuole, trasformate in centri sociali, saranno uno strumento per compensare la frammentazione delle famiglie e delle comunità e ai trasformeranno in centri per la tutela e la promozione del *capitale sociale*, condividendo responsabilità con altri servizi sociali. In questo scenario le scuole assumono consistenti compiti collettivi e comunitari fino a diventare il perno di politiche sociali intersettoriali miranti a mantenere, proteggere, potenziare la coesione sociale. Inoltre, questi centri dovrebbero essere anche diventare poli per l’istruzione permanente, nel senso che saranno sedi di corsi accessibili a tutti, indipendentemente dai livelli d’istruzione conseguiti o dalla classe sociale d’origine, per rinsaldare e promuovere le competenze fondamentali a qualsiasi momento della vita.

Il secondo scenario, “Scuole come organizzazioni che apprendono”, è il rovescio della medaglia. Esso recupera la funzione cognitiva della scuola e ne ristabilisce la centralità, ma nella prospettiva delineata dalle ricerche sullo sviluppo della mente condotte nel corso del XX secolo e non più secondo gli stereotipi di insegnamento sedimentati nella scuola lungo tutta l’epoca moderna⁴⁹. Questo significa sollecitare l’autonomia e lo spirito d’iniziativa degli studenti, mettendo al bando passività e subordinazione: un ribaltamento della tradizionale rappresentazione del buon allievo. In questa operazione un posto centrale sarà assegnato ai TIC e la grandissima maggioranza delle scuole subiranno una metamorfosi che le trasformerà in “organizzazioni che apprendono”, per diventare centri nei quali esistono le condizioni favorevoli per innestare e sostenere percorsi d’apprendimento individuali e collettivi.

3.3.3. "De-scolarizzazione"

I due ultimi scenari proposti dall’OCSE descrivono una società priva di sistemi scolastici come noi li conosciamo, quei sistemi che, costituitisi nell’epoca moderna, si sono progressivamente sviluppati fino ad invadere e controllare pressoché tutti gli spazi di trasmissione del sapere. I sistemi scolastici vigenti saranno sostituiti da modelli organizzativi dell’istruzione che non saranno più né burocratici né istituzionalizzati.

Gli antesignani di questa impostazione sono da ricercarsi da un lato in Ivan Illich, autore di un opuscolo che negli anni settanta suscitò enorme scalpore, *Deschooling Society* (Illich, 1971) (trad. it.: *Descolarizzare la società*, Milano 1978) e dall’altro in Manuel Castells, specialista di fama mondiale delle società dell’informazione e della comunicazione, del quale nel 2002 è stata pubblicata in italiano la trilogia *L’età dell’informazione*⁵⁰, nella quale si teorizza e analizza lo sviluppo delle società in rete (Castells, 2002).

Questi due ultimi scenari OCSE non nascono dunque dal nulla, ma hanno una solida storia alle spalle, per cui molti degli elementi prospettici descritti possono a ragion veduta essere considerati attendibili. Entrambe le ipotesi partono dal presupposto che si possa imparare

⁴⁹ Si veda a questo riguardo la stupenda sintesi svolta da Howard Gardner in “The Mind’s New science” (Gardner, 1987)

⁵⁰ *L’età dell’informazione*. Università Bocconi Editore, Milano 2002. Vol. I: La nascita della società in rete; Vol.II: Il potere delle identità; Vol.III: Volgere di millennio.

facendo a meno dell'istituzione scolastica, perché si impara anche fuori dai sistemi scolastici, perché non tutto quanto si impara nelle scuole è importante mentre invece ci sono apprendimenti fondamentali che si fanno senza sistemi scolastici. Inoltre, in entrambi i casi si ritiene che si impara meglio quando ci si riappropria delle modalità d'apprendimento, impostando, si potrebbe dire, curricoli a propria immagine e somiglianza.

Il primo scenario, "Reti d'apprendimento e società di reti", deriva dallo sviluppo dell'emergente "network society". L'insoddisfazione nei confronti delle istituzioni scolastiche e il diffondersi di richieste diversificate d'istruzione portano all'abbandono degli istituti scolastici in favore di una moltitudine di reti di apprendimento, il cui sviluppo viene accelerato dalle possibilità offerte da sempre più potenti ed economiche tecnologie dell'informazione e della comunicazione. La de-istituzionalizzazione fino allo smantellamento dei sistemi scolastici costituisce la caratteristica fondamentale di questo scenario, che appare il più avveniristico, ma anche, per molti aspetti, il più fondato.

L'ultimo scenario, "Estensione del modello di mercato", prevede che l'istruzione assuma le attuali caratteristiche del mercato, sotto la spinta dell'insoddisfazione dei "consumatori" in un contesto generale in cui l'istruzione è considerata più un bene privato che pubblico. Molte nuove agenzie verrebbero sollecitate a entrare nel mercato dell'apprendimento, incoraggiate da riforme strutturali dei finanziamenti, degli incentivi e delle regole⁵¹. Un fiorire di indicatori e di modalità di accreditamento si sostituirebbero alla valutazione pubblica diretta e alla regolazione del curriculum. Si può già sin d'ora prevedere che quest'ipotesi sarà foriera di molte tensioni e di parecchi conflitti anche di tipo giuridico.

3.3.4. Limiti degli scenari OCSE

I sistemi scolastici sono strumenti di potere messi a punto dalle società per educare e governare le popolazioni (Meyer e Rowan, 1977), (Meyer e Rowan, 1978). Questo è il nocciolo del problema. La loro funzione, come ha ben visto Michel Foucault, è quella di creare un ordine sociale. Pertanto, quando si discute di scenari possibili per il futuro, non si può non affrontare la questione delle modalità con le quali le società tratteranno i problemi finora demandati ai sistemi scolastici. Occorre non scordare che le prestazioni degli operatori del sistema scolastico dipendono non tanto e non solo dalla buona o cattiva volontà dei singoli o dalla loro competenza quanto dall'efficacia dell'organizzazione entro cui agiscono. E' l'organizzazione complessiva che occorre prendere in considerazione e in primo luogo il disegno che la sottende il quale a sua volta deriva dagli obiettivi che si vogliono perseguire.

Gli scenari proposti dall'OCSE mescolano considerazioni di vario genere (sociologiche, economiche, culturali, psico-pedagogiche,) e quindi offrono un ampio ventaglio d'argomenti favorevoli o contrari alla probabilità di sviluppo dei vari scenari, ma ignorano l'elemento fondamentale, ossia la filosofia politica dell'educazione che determina le finalità del sistema scolastico. Non a caso, nella seconda parte del volume dedicato alle strategie per agire (OECD, 2006), l'OCSE lascia ampio spazio alla presentazione di altri scenari.

⁵¹ Per esempio il movimento delle "Charter Schools" (scuole statali appaltate o cedute in franchigia a enti privati senza fini lucrativi) negli Stati Uniti (Bottani, 2002).

3.4. Gli scenari del “National College for School Leadership”: preparare i giovani alla società della creatività

Nel 2002 il *National College for School Leadership* (l’istituto nazionale inglese per la formazione dei dirigenti scolastici)⁵², ha commissionato a Riel Miller e Tom Bentley, due notissimi studiosi dell’istruzione, un rapporto (Miller e Bentley, 2003) sul futuro della scolarizzazione. Gli autori sostengono che entro il 2030 i sistemi scolastici statali dovranno rinunciare ad una gran parte delle funzioni fin qui esercitate e saranno chiamati ad operare come un servizio di consulenza nel settore degli apprendimenti (“a learning broker”).

Nell’epoca industriale, il ruolo fondamentale della scuola fu quello di educare alla disciplina, di impartire ai ragazzi le abilità di base richieste dal lavoro e - cosa estremamente importante - di accudirli mentre i genitori erano al lavoro. Gli autori identificano cinque funzioni centrali che i servizi scolastici hanno ereditato da quel periodo e conservato fin qui:

- 1) funzione di custodia,
- 2) insegnamento di corretti comportamenti,
- 3) funzione cognitiva,
- 4) funzione di *screening* o selezione,
- 5) funzione di socializzazione.

Il problema che si pone ora è quello di capire se nell’era postmoderna i servizi scolastici continueranno a svolgere tutte queste funzioni, o se ne svolgeranno solo alcune, ed in questo caso in che modo.

Gli autori sostengono che ci stiamo muovendo da un’epoca imperniata sull’uniforme produzione di massa (di cui è tipico esempio la catena di montaggio fordista⁵³) alla sua polarità opposta, le “creazioni uniche”, ossia su misura, dove il consumatore diventa coproduttore e chiede merci e servizi progettati sulle proprie specifiche esigenze.

La transizione dalla produzione di massa alle “creazioni uniche” comporta un cambiamento radicale nei rapporti con il lavoro e con i consumi, ma anche con l’istruzione. Gli autori esprimono una visione sostanzialmente positiva del cambiamento, vagheggiando per le scuole un ruolo guida in questa fase di transizione: quello di stimolare e sostenere le nuove generazioni nella costruzione della “società della creatività”.

Nel rapporto sono delineati quattro possibili scenari:

1. “*Diversificazione nell’erogazione dell’istruzione*” - le scuole manterranno le loro attuali funzioni, ma perderanno il monopolio dell’istruzione con l’avvento di nuovi enti erogatori dei servizi educativi.
2. “*Modernizzazione della scuola*” - le scuole riusciranno a mantenere sia le loro funzioni sia il loro monopolio, perché diventeranno capaci di impartire insegnamenti personalizzati.
3. “*La scuola parametro di riferimento*” - le scuole perderanno il monopolio a favore di altre agenzie, ma assumeranno una nuova funzione, quella di “*parametro di riferimento*” per tutti gli altri enti erogatori dei servizi educativi.
4. “*La scuola mediatrice dell’apprendimento*” - le scuole manterranno soltanto la funzione di *screening*. L’aula scomparirà e alle scuole sarà affidato il solo compito di validare gli apprendimenti degli studenti e operare come regolatrici e fonti d’informazione per i nuovi erogatori dei servizi educativi.

⁵² <http://www.ncsl.org.uk/home-index.htm>

⁵³ Henry Ford avrebbe voluto che la catena di montaggio producesse un solo modello, la Ford T, e che tutte le Ford T fossero di un solo colore, nere.

Gli scenari, precisano gli autori, non vanno intesi come opzioni separate, ma come una sorta di istantanee di possibili futuri, a dimostrazione che i contorni della scuola di domani possono essere mappati, ma che il sentiero è tutto da costruire.

3.5. Gli scenari neozelandesi di “Secondary Futures: la padronanza dell’incertezza

“Il futuro è incerto ma l’incertezza è il cuore della creatività umana” (Ilya Prigogine)

Il governo neozelandese finanzia dal 2004 un’operazione del tutto autonoma e indipendente intitolata “Secondary Futures”, che ha lo scopo di riflettere sulle modalità e gli strumenti che possano garantire a tutti i giovani neozelandesi il successo nello studio. Si riconosce in questo modo che l’istruzione di massa è finora fallita. Inoltre il programma ha anche la missione di sviluppare una metodologia di lavoro che metta in grado chi la pratica di identificare le sfide del domani (sapere pensare il futuro) e di adottare procedure appropriate per anticipare quel che avverrà⁵⁴. Gli studenti della scuola secondario sono al centro della costruzione degli scenari, ma l’insieme dell’operazione coinvolge tutti i gradi dell’istruzione.

Questo progetto ha il pregio di uscire dalla ristretta cerchia degli esperti e dei gruppi di iniziati e di rivolgersi sia a tutti gli attori del sistema scolastico sia alla cittadinanza nel suo complesso. L’obiettivo del programma è quello di fare apprendere ai soggetti come gestire l’imprevisto, a non temere i cambiamenti e a controllare i comportamenti irrazionali di fronte all’ignoto. Il programma privilegia dunque il metodo di lavoro e l’acquisizione di abitudini di pensiero strategico, e, in questo senso, presenta alcune similitudini con il progetto inglese del “National College for School Leadership”.

3.6. Gli scenari della *network society* visti dagli insegnanti americani

Il “Teacher Leaders Network”, una comunità virtuale di insegnanti e dirigenti scolastici americani⁵⁵ creata nel 2003, ha organizzato nell’estate 2008 un forum sulle prospettive dell’istruzione indotte dalla diffusione delle nuove tecnologie⁵⁶. Questo scambio di idee ha esplicitato una serie di questioni e preoccupazioni che rappresentano altrettanti nodi da risolvere nell’attuale fase di transizione. Elenchiamo di seguito alcuni temi considerati dai partecipanti al Forum elementi significativi dei futuri scenari della scuola.

- Una nuova “geografia scolastica”

la prima considerazione ampiamente condivisa da questo gruppo di insegnanti è che la rapida e generalizzata diffusione delle TIC imporrà una nuova “geografia scolastica”, liberando gli individui dall’asservimento ai luoghi e ai tempi specificamente dedicati all’insegnamento/apprendimento. Il risultato sarà una diversa organizzazione degli spazi, uno sconvolgimento nella distribuzione territoriale delle scuole, una ricchezza di accessi agli strumenti della conoscenza. Poiché questa prospettiva sembra ormai universalmente condivisa, si dovrebbero trarre, già nell’immediato, alcune conseguenze nei confronti dell’edilizia scolastica. Prima di decidere la costruzione di una scuola si dovrebbero

⁵⁴ www.secondaryfutures.co.nz . Si veda per esempio la sezione “Cosa sta dicendo ora il linguaggio del tuo corpo elettronico?”

⁵⁵ <http://www.teacherleaders.org/about/history>

⁵⁶ Il resoconto di questa discussione tra insegnanti sul futuro della scuola è stato pubblicato il 24 luglio 2008 dal supplemento “Teacher Magazine” del settimanale americano “Education Week”.

attentamente considerare gli sconvolgimenti che le nuove tecnologie stanno producendo nella distribuzione e nell'uso degli spazi e degli accessi all'istruzione.

- La libertà di scelta della scuola

Le nuove tecnologie avrebbero anche il merito di sgomberare il campo da alcuni orpelli ideologici che oggi avvelenano il dibattito politico sulla scuola. E' il caso della libertà di scelta dell'istituto scolastico, che è un problema acuto dove vige una forte concorrenza tra settore statale e settore privato, o dove predomina un'impostazione neoliberistica con un quasi-mercato scolastico (Bottani, 2002). Le nuove tecnologie renderebbero questo problema obsoleto. Resterebbe però insoluta la questione critica della valutazione, certificazione e riconoscimento delle conoscenze e competenze acquisite al di fuori dei sistemi scolastici.

- Il mercato degli insegnanti

Se la rete consente agli allievi da soli o in gruppi, a casa o in un qualsiasi altro luogo, di costruirsi i propri programmi di formazione e seguire corsi d'apprendimento su misura, i cambiamenti nella professione docente saranno radicali e inevitabili. Per questa ragione l'inglese "National College for School Leadership" e il programma neozelandese "Secondary Futures" mettono l'accento sul coinvolgimento del personale scolastico nella preparazione degli scenari della scuola di domani. Nessuno per ora è in grado di avere certezze sul futuro profilo degli insegnanti e sul destino dei milioni di docenti che operano nelle scuole (più di sei milioni solo nei sistemi scolastici dell'Unione Europea). Quale sarà la sorte di questa forza lavoro? E' del tutto inverosimile che sparisca, ma è molto probabile che subirà una considerevole riduzione. Nella *network society* il profilo professionale degli insegnanti sarà in ogni modo diverso da quello odierno. Ciò pone da subito il problema della formazione iniziale e della selezione dei futuri professionisti dell'istruzione, ma anche quello dell'aggiornamento degli insegnanti in servizio. I docenti americani esprimono su questo punto l'assoluta convinzione che la professione subirà trasformazioni radicali e che nascerà un grande *mercato* degli insegnanti, perché gli insegnanti in rete (come singoli oppure in gruppo in seno a ditte specializzate nell'istruzione) non potranno fare a meno di vantare i propri meriti per attirare studenti. Occorrerà infatti convincere le famiglie della bontà e efficacia dei metodi pedagogici proposti in rete. Sarà particolarmente arduo regolamentare questo mercato sotto l'aspetto sia normativo che retributivo.

- Il rischio di una crescente segregazione scolastica

Un rischio molto probabile denunciato dagli insegnanti americani è costituito dalla fine della mescolanza fra allievi di ogni classe sociale, finora garantita dalla scuola statale. Ci si avvierebbe verso la fine dell'uguaglianza dell'offerta formativa. L'effetto più grave di questa trasformazione potrebbe essere l'incremento della segregazione sociale nell'istruzione, lo sviluppo di forme di com'unitarismo settario, l'indebolimento della coesione sociale. Potrebbero crearsi "comunità d'apprendimento" virtuale per affinità di classe sociale o di affiliazione religiosa o etnica. Questa tendenza è per altro già in atto. Da questo punto di vista, il rischio di una regressione sociale, di un aggravamento delle ingiustizie nel campo dell'istruzione e di un impoverimento del capitale umano non è da escludere.

- L'indebolimento della socializzazione

Un'altra preoccupazione espressa dai docenti americani riguarda l'influenza delle tecnologie cibernetiche sulla socializzazione delle giovani generazioni. Questi insegnanti fanno notare che la parte più importante della vita scolastica non ha nulla a che fare con l'apprendimento dei contenuti disciplinari. A scuola si sviluppano soprattutto competenze non cognitive come,

l'interazione con i coetanei, lo sviluppo dell'identità personale nel confronto con gli altri, la capacità di fare valere le proprie opinioni in un gruppo, il lavoro in squadra, il rispetto delle scadenze, il senso di responsabilità, l'etica dei comportamenti, ecc. Queste competenze, bene o male, si apprendono e si coltivano "in presenza" nei tradizionali ambienti scolastici. Gli insegnanti americani si chiedono come questi importanti aspetti educativi, costitutivi delle competenze non cognitive, potranno essere promossi al di fuori delle scuole. Occorre a questo punto fare notare che di per sé non esiste un'incompatibilità intrinseca tra socializzazione e comunità virtuali. Quindi, in teoria non dovrebbe esserci contraddizione tra socializzazione tra le mura scolastiche e nella rete. Si deve però riconoscere che per ora si sa assai poco di quel che succede nell'universo delle comunità virtuali e di come la socializzazione vi si svolga, con quali conseguenze e secondo quali regole. Nelle comunità virtuali si applicano codici rigorosi e norme rigide di affiliazione e riconoscimento, ma i principi di riferimento potrebbero presupporre un tipo di società molto individualistica, nel quale prevalgano gli interessi particolari, il successo personale al posto del bene comune e dell'interesse generale. E' anche possibile che nello scenario di una società liquida questi valori non conterranno più di tanto perché il collante sociale sarà un altro e la popolazione sarà governata con altre tecniche di potere. Il profilo dei vincenti e dei perdenti è improbabile che cambi, mentre appare ormai certa una mutazione del ruolo dello stato e degli apparati propri del "Welfare State". Sono questioni di fondo di cui non si potrà fare a meno di discutere quando si affronta la scuola del futuro

4. Il cambiamento scolastico è ancora ipotizzabile?

Il mantenimento dei sistemi scolastici, indipendentemente dalla loro qualità, sembra incompatibile con le caratteristiche della società liquida descritta da Bauman e ricordate in precedenza. Ci si può quindi chiedere cosa fare per pianificare riforme scolastiche di ampio respiro come lo esigerebbe il restauro degli attuali sistemi scolastici in una società "liquefatta", nella quale prevalgono l'individualismo sfrenato, gli interessi soggettivi, il narcisismo, la disinibizione, l'aggressività di gruppo, gli interessi comunitari. Queste posizioni ritengono obsoleti i servizi collettivi, l'eredità del *welfare state*, i servizi sociali d'interesse generale e le iniziative che privilegiano il bene comune e la coesione sociale. E' ancora possibile proporre sul piano politico un ambizioso progetto collettivo di riforma (come per esempio quello della creazione nell'Ottocento dell'istruzione obbligatoria) che raccolga il consenso di tutte le classi sociali e di tutte le comunità che compongono la società?. Per riuscirci si deve fare la dimostrazione che sistemi scolastici efficienti sono compatibili con risultati migliori per tutti, che non penalizzano né i forti né i deboli, e che possono essere gestiti in modo efficiente, senza sprechi.

La posta in palio non è il restauro di una scuola o il miglioramento di una rete di scuole di quartiere o di una zona geografica isolata. Il problema non è questo, ma quello della riforma di un intero sistema scolastico. Si può ancora concepirlo? E' tuttora realizzabile? C'è un futuro per il cambiamento del sistema d'istruzione? Per rispondere a queste domande si può attingere alle lezioni del passato, studiare le strategie messe a punto in 25 anni di riforme e esperienze scolastiche in varie parti del mondo.

Queste questioni sono state al centro di un seminario patrocinato dalla fondazione Atlantic Philanthropies tenutosi a Dublino nel luglio 2006 (Sugrue, 2008) al quale hanno partecipato alcuni tra i promotori delle più note riforme scolastiche realizzate nell'ultimo quarto di secolo nel mondo anglosassone. Il tema dell'incontro fu proprio il futuro del cambiamento scolastico, ossia l'identificazione delle condizioni necessarie per impostare uno scenario di

cambiamento dei sistemi scolastici. Non si è dunque tratteggiato nessuno scenario, ma si sono discusse le condizioni che renderebbero possibili i cambiamenti scolastici nel contesto socio-economico e culturale odierno.

Gli esperti riuniti a Dublino hanno fornito risposte ambigue. Gli ottimisti (per esempio Jeannie Oakes che opera a Los Angeles; Ben Levin, canadese, ricercatore all'OISE e vice-ministro dell'educazione dell'Ontario, Andy Hargreaves) pensano che il futuro del cambiamento non può che venire dal basso; tutte le esperienze riuscite lo dimostrano. Altri sono scettici sulle possibilità di scenari provenienti dal basso ma mettono anche in evidenza le incoerenze e i disastri provocati da decisioni prese dall'alto. Tutti concordano sul fatto che per fronteggiare le sfide poste ai sistemi scolastici è indispensabile che gli attori operanti nei sistemi scolastici siano preparati in modo adeguato⁵⁷.

5. Un colpo d'occhio all'Italia

Su tutti questi temi la politica italiana avanza a tentoni. Le riforme si fanno senza un pensiero strategico, senza sperimentazioni scientifiche rigorose, senza valutazioni e dunque senza prove e dati certi. Il dibattito italiano sulla scuola negli ambienti istituzionali è ancorato al passato, e il riferimento rimane un sistema ingessato (Ribolzi, 1997). Per ora è assente una seria riflessione sulla scuola di domani. Le autorità scolastiche non hanno fin qui promosso alcun dibattito strutturato sugli scenari del futuro, su strategie, cioè, che si proiettino su un arco di tempo di almeno 10 o 15 anni.

Ciò non toglie che vi sia in Italia una riflessione, anche molto stimolante, da parte di singoli studiosi. Basti citare, fra gli altri, F. Antinucci (Antinucci, 2001), R. Simone (Simone, 2000), D. Parisi (Parisi, 2000) e P. Ferri (Ferri, 2008).

L'Italia unita ha forgiato un sistema scolastico a sua immagine e somiglianza, in funzione di fabbisogni politici, amministrativi, sociali, e in minima parte culturali, del paese. Ora questo sistema è andato a catafascio o quasi. Come lo dimostrano gli ultimi dati delle indagini internazionali, in Italia non c'è un solo sistema scolastico ma ce ne sono almeno due. A questo punto, paradossalmente, si potrebbe dire che non tutto è perduto. Per ironia della sorte, pur essendo in coda al treno in quanto a qualità dell'istruzione (a parte qualche notevole eccezione), il sistema scolastico italiano potrebbe, trovarsi di colpo, proprio grazie alla sua incapacità a rinnovarsi, all'avanguardia dell'evoluzione scolastica. Per demerito, non tanto per merito! Il sistema scolastico italiano in rovina consente infatti di ipotizzare tutti gli scenari per uscire dalla crisi.

Conclusione

In un articolo recentemente pubblicato dalla BBC, Mike Baker, un noto giornalista britannico specializzato nell'analisi delle politiche scolastiche, si chiede se c'è mai stata un'età dell'oro nella scuola (Baker, 2008). La risposta è netta: No! Le giovani generazioni di oggi hanno fruito di occasioni d'istruzione nettamente migliori di quelle della generazione nata cinquant'anni fa. Il livello d'istruzione dei giovani è nettamente superiore a quello dei loro genitori. L'occasione per tale affermazione è stata offerta dalla pubblicazione dei risultati

⁵⁷ Questi programmi di formazione sono noti con l'espressione "capacity building".

dell'indagine longitudinale condotta in Inghilterra nell'ambito del "National Child Development Study"⁵⁸ che ha analizzato cinquant'anni di vita di 17.000 persone nate in una stessa settimana del 1958. Questo tipo di ricerca è rarissimo e consente di ricostruire quanto è successo nei sistemi scolastici nell'arco di cinquant'anni.

Il rapporto longitudinale si intitola "Now We Are 50" ("Adesso siamo cinquantenni")⁵⁹ e fornisce un'analisi senza precedenti degli effetti a lungo termine prodotti dall'educazione prescolastica, dai contesti familiari e dall'istruzione sulla vita professionale e sociale di un'intera generazione. In questi cinquant'anni il mondo è cambiato enormemente. Quando i cinquantenni del 2008 sono nati il miracolo economico non era ancora avvenuto. Le automobili e gli elettrodomestici erano merce rara. Il telefono era un lusso. I temi centrali delle politiche scolastiche erano l'uguaglianza delle opportunità e l'ampliamento dell'accesso all'istruzione secondaria. La maggioranza degli allievi non proseguiva nelle scuole secondarie. Quando la generazione del '58 cominciò ad andare a scuola, le classi avevano una media di 37 allievi. A 33 anni, solo il 14% degli uomini e l'11% delle donne aveva ottenuto un diploma. Due terzi dei nati nel 1958 ha smesso di formarsi ed istruirsi subito dopo la scuola dell'obbligo ossia a 16 anni. A 33 anni, il 15% non era in possesso di nessuna qualifica e il 10% aveva solo la licenza elementare. Il sistema scolastico non è stato dunque molto generoso con la generazione del '58. Due terzi di questi cinquantenni continua a pagare ancora oggi le carenze di quella politica scolastica, poiché il loro potere d'acquisto è considerevolmente inferiore a quello dei coetanei che hanno proseguito nei livelli d'istruzione superiore. Il prezzo pagato è stato elevato non solo per i singoli, ma anche per la società, perché le conseguenze economiche e sociali di un livello d'istruzione e formazione inadeguato sono molto pesanti.

Un ritorno nostalgico al passato, ad un sistema che ha funzionato molto bene per la sola minoranza benestante, ma che ha penalizzato duramente la maggioranza della popolazione, non s'impone affatto. È lo scenario che, con buona pace dei *laudatores temporis acti*, va scartato con assoluta determinazione. Il presente scolastico è meglio del passato, ma occorre ancora molto lavoro per costruire un futuro dell'istruzione migliore.

Riferimenti bibliografici

- Antinucci, F. (2001). *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*. Bari, Laterza.
- Baker, M. (2008). Was there ever a golden age? BBC News, 11 luglio 2008, http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/7502340.stm
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press, Cambridge.
- Belfield, C. R. & Levin, H. M. (2007). *The Price We Pay: Economic and Social Consequences of Inadequate Education*. Washington D.C, Brookings Institution Press.
- Bentley, T. (2006): Futures for Learning. Note di un intervento effettuato in un simposio organizzato a Merida (Messico)
- Berliner, D. C. & Biddle, B. J. (1995). *The Manufactured Crisis: Myths, Fraud, and the Attack on America's Public Schools*. Addison Wesley Publishing Company.

⁵⁸ <http://www.esds.ac.uk/about/about.asp>

⁵⁹ www.cls.ioe.ac.uk/news.asp?section=000100010003&item=449

- Bildungsberichterstattung, Autorengruppe. (2008). *Bildung in Deutschland 2008: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld, Bertelsmann.
- Bottani, N. (1994). *Professoressa addio*. Bologna, Il Mulino
- . (2002). *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*. Bologna, Il Mulino.
- . (2003). Le indagini comparate internazionali sul profitto scolastico. Cinquant'anni di storia che hanno cambiato il mondo dell'educazione. In N. Bottani & A. Cenerini (Eds.), *Una pagella per la scuola. La valutazione tra autonomia e equità*. (pp. 265-288). Gardolo-Trento, Edizioni Erickson.
- Bottani, N. & Vrignaud, P. (2005): *La France et les évaluations internationales*. Haut Conseil de l'évaluation de l'école, *Quaderno.16*, pp. 167, Ministère de l'Education Nationale, Paris.
- Bottani, N. & Pegoraro, R. (2005). La situation de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE. In N. Bottani, C. Magnin, & E. Zotto (Eds.). *L'enseignement secondaire à l'échelle mondiale: bilans et perspectives Actes du colloque de Genève organisé à l'occasion de la 47ème Conférence internationale de l'éducation du BIE*. Genève, SRED.
- Bracey, G. (2007). The First Time 'Everything Changed': The 17th Bracey Report on the Condition of Public Education. *Phi Delta Kappan*, Vol. 89, No. 02, 119-136.
- Bratti M., Checchi D., & Filippin, A. (2007). *Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell'indagine OCSE PISA 200*. Bologna, Il Mulino.
- Castells, M. (2000). *The Rise of the Network Society (New Edition) (The Information Age: Economy, Society and Culture Volume 1)*. Wiley-Blackwell.
- Curtis, P. (2008). Education: Sats results show fall in pupils with top grades amid fear that schools are teaching to the test. In: *The Guardian*, 6 agosto 2008. <http://www.guardian.co.uk/education/2008/aug/06/sats.primaryschools>
- Direction de l'évaluation et de la prospective (D.E.P), (1991). *L'Etat de l'école*. Ministère de l'Education Nationale, Paris.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire : Les désillusions de la méritocratie*. Seuil, Paris.
- Ferri, P. (2008). *La scuola digitale*. Mondadori, Milano.
- Fleck, L. (2005). Genèse et développement d'un fait scientifique. Traduction de la version originale en allemand: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache? Einführung in die Lehrer vom Denkstil und Denkkollektiv, 1935 (traduzione francese: c casa editrice "Les Belles Lettres", Paris).
- Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class: And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*. Basic Books, New York.
- Gardner, D. R. (1983). "A Nation at Risk": The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education. Washington D.C.
- Gardner, H. (1987). *The Mind's New Science: A History of the Cognitive Revolution*. Basic Books.
- Glass, G. (2008). *Fertilizers, Pills, and Magnetic Strip. The Fate of Public Education in America*. Charlotte, North Carolina, Information Age Publishing.
- Hanushek, E., Jamison, D. T., Eliot A. Jamison, Woessmann, L. (2008). Education and Economic Growth. *Education Next*, vol. 8, no. 2.
- Helmke, A., Jager, R.S. (Ed.). (2002). *Das Projekt MARKUS. Mathematik- Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society: World Perspectives*. New York, Harper & Row.,

- Jencks, C. (1972). *Inequality : a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York, Basic Books.
- Jones, L. V. & Olkin, I. (2004). *The nation's report card: : evolution and perspectives*. Bloomington, IN, Published by Phi Delta Kappa Educational Foundation in cooperation with the American Educational Research Association.
- Lehmann, R. H., Peek, R., Gänsfuss, R. (1997). Aspekte des Lernausgangslage von Schülerinnen und Schüler der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September. Behörde für die Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule, Hambourg, 1996.
- Lehmann, R. H., Peek, R., Gänsfuss, R., Lukat, S., Mücke, S., Barth, I. (2000). QuaSUM Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik. Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung im Land Brandenburg. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Potsdam
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris, Editions de Minuit.
- . (2005a). *Le Postmoderne expliqué aux enfants : Correspondance 1982-1985*. Paris, Editions Galilée.
- . (2005b). *Moralités postmodernes*. Paris, Editions Galilée.
- Meuret, D. (2001). De la contribution des indicateurs au débat sur l'éducation. Une étude de cas: L'Etat de l'Ecole. *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 1,3, 13-27.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, LXXXIII, 2, 340-363.
- Meyer, J. W. (Ed.). (1978). *The Structure of Educational Organizations*. San Francisco, Jossey Bass.
- Meyer, J. W. & Ramirez, F. O. (2003). The World Institutionalization of Education. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt/M., Peter Lang.
- Miller, R. & Bentley, T. (2003). *Possible Futures: four scenarios for schooling in 2030*. Nottingham, National College for School Leadership.
- Ministero della Pubblica Istruzione, Ministero dell'Economia e delle Finanze (2007). *Quaderno Bianco sulla Scuola*. Roma.
- Normand, R. (2006). Les qualités de la recherche ou les enjeux du travail de la preuve en éducation.. *Education et Sociétés*, No. 18. De Boeck ,Bruxelles.
- Notten, Ph. v. (2006). Elaboration de scénarios: typologie des approches. In OECD (Ed.), *Repenser l'enseignement. Des scénarios pour agir*. (pp. 75-100). Paris, OECD.
- Oakes, J. (1986): *Educational Indicators: A guide for policymakers*. CPRE (Occasional Paper Series).
- OECD. (2000). *Les écoles innovantes*. O.E.CD, Paris.
- . (2001). *Quel avenir pour nos écoles?* OECD, Paris.
- . (2006). *Repenser l'enseignement. Des scénarios pour agir*. OECD, Paris.
- Parisi, D. (2000). *Scuol@.it. Come il computer cambierà il modo di studiare dei nostri figli*. Mondadori, Milano.
- Putnam, R. D. (2001). *Bowling Alone : The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster.
- . (2002). Community-Based Social Capital and Educational Performance. In . Ravitch Diane & J. Viteritti (Eds.). *Making Good Citizens: Education and Civil Society*. New Haven: Yale University Press
- . (2004). *Education, Diversity, Social Cohesion and "Social Capital"*. Note for discussion. Paper presented at the Meeting of OECD Education Ministers, Dublin.

- Raudenbush, S. W. (2007). How Shall We Study the Causes and Effects of Classroom Teaching? Distinguished Contributions to Education Research Award. Chicago, Annual AERA Meeting.
- Rey, O. (2006). Qu'est-ce qu'une « bonne » recherche en éducation ? *La lettre d'information*, Newsletter de la VST, n° 18. INRP, Lyon,
- Ribolzi, L. (1997). *Il sistema ingessato : autonomia, scelta e qualità nella scuola italiana*. Brescia, Editrice la Scuola.
- Rutter M., Maughan B., Mortimer P. & Houston G. (1979). *Fifteen-thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. London, Open Books.
- Schneider, B., Carnoy M., Kilpatrick, J., Schmidt, W., & Shavelson, R. (2007). *Estimating Causal Effects. Using Experimental and Observational Designs*. Washington D:C: AERA.
- Simone, R. (2000). *La Terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Laterza, Bari.
- Siniscalco Maria Teresa, Bolletta Raimondo, Mayer Michela, & Pozio Stefania. (2008). *Le valutazioni internazionali e la scuola italiana*. Bologna, Zanichelli.
- Sloterdijk, P. (2000). *Règles pour le parc humain : une lettre en réponse à la Lettre sur l'humanisme de Heidegger*. Paris, Mille et Une Nuits.
- Sugrue, C. (Ed.). (2008). *The future of Educational Change. International Perspectives*. London, Routledge.
- Taguieff, P.-A. (2000). *L'effacement de l'avenir*. Paris, Galilée.
- Tuttoscuola. (2007). *Primo rapporto sulla qualità nella scuola. Tutti i dati provincia per provincia*. Roma, Tuttoscuola.
- Weiss A.J., Gruber, E. J. (1987). The Managed Irrelevance Of Federal Education Statistics. In: Alonso W. & S. P. (Eds.). *The Politics of Numbers*. (pp. 363 - 391). New York, Russel Sage Foundation.