

Indice

<i>Introduzione</i>	7
<i>Parte prima</i>	
CONSIDERAZIONI SULLA PROFESSIONALITÀ DEGLI INSEGNANTI di Benedetto Vertecchi	13
1. Lo sconcerto di D'Alembert	15
2. Tutto a tutti, nel modo opportuno	23
3. Le lusinghe dei falsi amici	31
4. Fra creatività e adempimenti	39
5. La priorità dell'allievo valorizza l'insegnante	47
6. L'insegnante che conosce	55
7. Insegnare: perché?	63
8. Conoscere per i tempi lunghi	71
9. Un'autonomia da ricostruire	77
10. L'unità e il cattivo infinito	85

Parte seconda

VALUTAZIONE FORMATIVA E UGUAGLIANZA DELLE OPPORTUNITÀ
EDUCATIVE. OLTRE IL DETERMINISMO BIOLOGICO 93
di Vincenzo Bonazza

1. Premessa 95

**2. Ha ancora senso parlare di uguaglianza
nella scuola?** 99

- a. Uguaglianza stantia! 100
- b. Uguaglianza finale sì, ma ad un patto! 107

→ Hic sunt leones. *A proposito di determinismo
biologico...* 109

**3. Un dispositivo per realizzare l'uguaglianza:
la valutazione formativa** 121

- a. Gli obiettivi di apprendimento: considerazioni 127
Risvolti operativi 133
- b. Il feedback: considerazioni 135
Risvolti operativi 139
- c. L'autovalutazione da parte dell'allievo:
considerazioni 140
Risvolti operativi 143

→ Hic sunt leones. *Neoliberismo e meritocrazia:
due facce della stessa medaglia* 146

Appendici

- 1. Il demerito del merito (B. Vertecchi) 155
- 2. Quanto è diffusa la valutazione formativa nella scuola?
Il dato empirico (V. Bonazza) 163

Bibliografia 177

Introduzione

di BENEDETTO VERTECCHI e VINCENZO BONAZZA

Nella prima parte del volume concentreremo la nostra attenzione sulla delicata questione della professionalità docente. Fino ad alcuni decenni fa il credito goduto dagli insegnanti era una conseguenza della cultura che si riteneva associata alla loro attività; si apprezzavano qualità come il rigore, la dedizione, l'obiettività, anche quando esse non si accompagnavano alla capacità di adattare il messaggio di apprendimento alle caratteristiche degli allievi. Spettava infatti a questi ultimi adattarsi al modo in cui gli insegnanti ritenevano opportuno organizzare il percorso d'istruzione: gli insuccessi, tutt'altro che infrequenti, segnalavano difetto di attitudine o limiti di personalità. A questa concezione degli insegnanti corrispondeva una scuola fortemente selettiva, soprattutto da un punto di vista sociale. Non è un caso che quella nozione abbia incominciato a entrare in crisi dopo il 1962, con l'attuazione della riforma della scuola media. Non si trattava solo di introdurre modifiche nell'ordinamento del sistema scolastico, ma di dare attuazione al principio costituzionale dell'istruzione obbligatoria. La rapida crescita della popolazione scolarizzata al livello secondario indicava una volontà politica di adeguamento del sistema educativo alle esigenze di un paese che si andava rapidamente trasformando.

Alla crescita della popolazione scolarizzata non poteva, tuttavia, non corrispondere il manifestarsi di una crescente inadeguatezza del profilo professionale degli insegnanti. L'insuccesso

doveva, infatti, essere interpretato come un segnale dell'insufficienza del sistema nel far fronte al suo compito. Le difficoltà che si manifestavano nell'attività degli insegnanti erano la conseguenza inevitabile dell'abbandono di criteri e comportamenti rassicuranti senza che si disponesse di alternative altrettanto coerentemente definite. Non bastava affermare il principio dell'obbligo d'istruzione e ritenersi appagati se gli allievi erano effettivamente coinvolti in attività di apprendimento formale per otto anni: il problema era quello di far corrispondere ai tempi lunghi dell'educazione scolastica un progetto di trasformazione delle caratteristiche culturali della popolazione. Sarebbe stato necessario fornire agli insegnanti una cultura di riferimento per la loro attività, che contribuisse ad accrescere la loro consapevolezza sulla funzione che avrebbero dovuto svolgere. Si avvertiva l'esigenza di colmare la differenza esistente fra il nostro e gli altri paesi industrializzati, ma si coglieva solo lo squilibrio esistente in termini di percentuali di popolazione scolarizzata e di numero di anni di istruzione fruiti, mentre si restava insensibili all'arretratezza del sistema educativo in termini di conoscenza e di ricerca. Eppure, solo sviluppando la conoscenza e la ricerca sull'educazione si sarebbe potuto ricostruire su nuove basi il profilo degli insegnanti.

Nella storia dell'educazione i progressi che nel tempo sono stati conseguiti si sono collegati alla capacità degli insegnanti di ricavare dalle loro esperienze nuove conoscenze, necessarie per modificare i comportamenti precedenti. Bisogna tuttavia che si tratti di conoscenze reali, che concorrano a modificare la comprensione dei fenomeni. Non basta che determinate conformazioni dei fenomeni siano iterate un certo numero di volte: anche ammesso che si riscontrino successioni coerenti di dati, avremmo solo modeste induzioni, dalle quali non si potrebbero ricavare nuovi elementi di comprensione. L'innovazione educativa suppone analisi approfondite, capaci di sostenere ipotesi sempre più complesse: ovvero, ipotesi che consentendo prerap-

presentazioni probabili degli eventi siano in grado di sostenere l'assunzione di nuove decisioni.

Il trascinarsi al ribasso del credito riconosciuto all'insegnamento è avvenuto di pari passo col diminuire dell'autonomia *reale* delle scuole, che poco o nulla ha a che fare con la limitata possibilità di cui le scuole fruiscono di destinare risorse per lo più filiformi a questo o a quell'intento. Nell'educazione l'autonomia è essenzialmente autonomia di decisione, è libertà di interpretazione, è capacità di pensare lontano, è prefigurazione di scenari che, per quanto sbagliati possano essere, lo saranno sempre meno di quelli sollecitati da un senso comune incapace di progettualità educativa e subalterno a modelli di interpretazione del reale che rispondono a tutt'altre logiche.

Nella parte seconda di questo lavoro l'attenzione verrà proiettata, in modo particolare, sul concetto di *eguaglianza formativa*: è convinzione di chi scrive che solo dopo aver raggiunto tale meta sarà possibile iniziare a discutere sul *merito*, costruito oggi tanto dibattuto quanto frainteso.

Se dovessimo prendere per buone le dichiarazioni d'intenti che si sono succedute circa la funzione della scuola, il suo ruolo nell'assicurare l'*uguaglianza delle opportunità educative*, il contributo che essa potrebbe fornire al superamento delle differenze fra allievi appartenenti a diversi strati sociali, il diritto di tutti ad acquisire le conoscenze necessarie per partecipare consapevolmente alla vita politica e sociale nel mondo contemporaneo, potremmo immaginare che l'utopia descritta da Bacon nella *Nuova Atlantide* si sia finalmente realizzata e che nella società contemporanea la scuola costituisca una sorta di Casa di Salomone, che rischiara col proprio apporto di conoscenze e valori le varie manifestazioni della vita associata.

Evidentemente qualcosa deve esserci sfuggito, se oggi, guardandoci intorno, non solo non intravediamo nulla che richiami alla nostra memoria le caratteristiche della mirabile istituzione

uscita dalla penna del grande Cancelliere, ma abbiamo l'impressione del contrario, e cioè che il cammino virtuoso che talvolta aveva fatto pensare alla scuola come ad una istituzione capace di assicurare una certa misura di equità non solo si sia arrestato, ma abbia avuto inizio un movimento retrogrado, che ci riporta a concezioni della natura umana e dei destini sociali che si credevano superate. La grande crescita dei sistemi scolastici nell'Ottocento e nel Novecento (compresa, anche se con ritardo rispetto ad altri paesi, quella del sistema scolastico italiano) è stata resa possibile, se non dal superamento, almeno da un'attenuazione delle interpretazioni deterministiche circa i processi di sviluppo nella prima parte della vita. In altre parole, è del tutto inutile provvedere all'educazione formale di bambini e ragazzi che si considerano *per natura* incapaci di apprendere. Senza troppo sottilizzare nella ricerca di giustificazioni teoriche, la spinta sociale all'istruzione ha assunto un carattere antinaturalistico, quando ha affermato la necessità di sottrarre all'ignoranza e alla superstizione quegli strati maggioritari delle popolazioni che da secoli vi soggiacevano.

I nodi teorici dello sviluppo scolastico che in un primo tempo si era evitato di affrontare emersero tuttavia non appena, proprio per il diffondersi dell'alfabetizzazione, incominciarono ad emergere le contraddizioni di società (è il caso dell'Italia) che avevano intrapreso inconsapevolmente un cammino di equità, respingendone però le implicazioni sociali e politiche. Un conto era infatti offrire a tutti i bambini (o, almeno, a gran parte di loro) i primi rudimenti dell'istruzione, altro conto accettare che tali rudimenti potessero essere considerati da parti più o meno consistenti della popolazione il primo passo di un percorso a conclusione del quale poteva intravedersi per alcuni la perdita di una condizione di favore e per altri il raggiungimento di traguardi di equità. Quel che i deterministi nostrani avevano omesso di considerare era che la spinta all'equità doveva essere considerata intrinseca alla crescita dei sistemi

d'istruzione formale, come sarebbe dovuto apparire evidente se si fosse considerato che la prima, grande spinta all'alfabetizzazione (quella conseguente alla riforma religiosa di Lutero) aveva avuto l'intento di assicurare a tutti i cristiani le medesime opportunità di accesso alle *Scritture*: è come dire che la componente dinamica di quella prima alfabetizzazione si qualificava come una sorta di equità delle condizioni per la salvezza.

Assistiamo oggi ad un ritorno di determinismo, anche se variamente imbellettato. In breve, si assumono decisioni che possono essere giustificate solo dall'assunzione preliminare di differenze tra gli individui per ciò che riguarda il loro potenziale di apprendimento. Se il determinismo tradizionale faceva derivare dalla natura la ragione delle differenze tra gli individui, quello attuale ha lasciato cadere ogni reticenza: il successo nell'istruzione varia in modo concomitante alle condizioni sociali degli allievi. Solo la riproposta rituale dei buoni sentimenti che si è soliti associare all'educazione scolastica impedisce di affermare, *sic et simpliciter*, che solo una parte favorita degli allievi trarrà dalla scuola benefici che potranno segnare positivamente il corso successivo della vita. Nell'educazione si è affermata una linea di pensiero che vorrebbe essere *realista*, e che a mio giudizio è invece *iperrealista*: per essa occorre prendere atto di aspetti fenomenici dell'educazione. La linea delle interpretazioni si colloca tutta su un asse sincronico: il successo deriva dal merito, il merito è espressione di qualità intellettuali e morali, tali qualità sono più frequenti in certi strati della popolazione e meno in altri eccetera. Eppure, anche chi si pone su tale linea di pensiero non rinuncia a bruciare granelli di incenso sull'ara dell'equità, come se si trattasse di una divinità che può essere soddisfatta con semplici pratiche di devozione rituale.

È vero invece che l'equità non è una categoria rarefatta e difficile da verificare. L'educazione è equa se, prendendo in considerazione un certo numero di variabili descrittive delle

condizioni in cui si pratica, delle procedure tramite le quali si esprime e dei risultati che consegue si riscontra che la loro distribuzione non varia sostanzialmente al variare di altri aspetti di contesto, come la collocazione delle scuole nel territorio o la classe sociale di appartenenza degli allievi. Il nostro è un sistema scolastico iniquo non perché alcuni studenti hanno un risultato migliore di altri, ma perché tale risultato non deriva da interazioni fra le caratteristiche degli allievi e l'offerta educativa, ma tra le prime e un certo numero di fattori non scolastici di contesto.

Roma, aprile 2024