

Libertà di educare. C'è l'America nel nostro futuro?

Giovedì 24, ore 15.00

Relatori:

Charles GLENN,
Docente presso la Boston University School of Education

William K. KILPATRICK,
Docente presso il Boston College

Kilpatrick: Quando per la prima volta ho sentito che l'Italia voleva adottare lo stile americano nel settore dell'istruzione, la mia reazione immediata è stata: perché mai? Le scuole americane sono appena in grado di insegnare ai propri studenti a leggere e a scrivere, gli studenti americani dimostrano grande ignoranza in materia di storia, geografia ed eventi internazionali. In una valutazione internazionale gli studenti americani figuravano sempre fra i paesi in via di sviluppo in matematica, scienza e lettura... ho qui con me i risultati del *Terzo studio internazionale sulle matematiche* e le scienze che ha raffrontato 21 paesi nel 1995: e per quanto riguardava l'alfabetismo matematico l'Italia figurava al 16mo posto su 21 paesi, certo non una posizione di riguardo, ma gli Stati Uniti figuravano al 19mo!

Ora, perché dovremmo, o dovrete piuttosto, rapportarvi a un modello che figura al 19mo posto su 21 paesi? In America abbiamo una validissima industria costruttrice di aeromobili, abbiamo bellissimi programmi di computer, si fanno sorprendenti passi avanti in campo medico, l'economia è una economia prospera, ma tutte queste conquiste sono state ottenute nonostante e non a causa del sistema scolastico americano. Inoltre, per quanto mi è dato di capire, il modello americano, a cui l'Italia aspira, è un modello che molti americani stanno ormai respingendo; questo modello può essere definito come il modello delle tre "c": centrato sul bambino, *costruttivista e di chritical thinking*, del pensiero critico. Questo modello non ha prodotto risultati positivi ma ha prodotto numerosi slogan che hanno avuto un certo successo, ad esempio "teach the child and not the subject", "insegna al bambino e non insegnare la materia"; o ancora, "dobbiamo insegnare agli studenti ad imparare come imparare", ovvero gli insegnanti non dovrebbero sottolineare i fatti ma dovrebbero incoraggiare il pensiero critico; oppure ancora "puoi sempre cercarlo sul dizionario oppure sull'enciclopedia". Sono in molti a credere erroneamente che queste siano nuove idee, innovazioni: vorrei smentire questa errata convinzione, erano innovazioni 85 anni fa quando sono state introdotte per la prima volta, ma non possono essere certo definite innovazioni oggi.

Tutte queste idee infatti sono state sperimentate nella prima parte dell'ultimo secolo al Teacher college della Columbia University di New York. Negli anni Trenta queste idee cosiddette progressiste erano ormai diffuse a tutti gli altri college per gli insegnanti degli Stati Uniti; alla fine degli anni Sessanta prevalevano nelle classi scolastiche americane. Migliaia di teorici dell'istruzione americani potevano aver sbagliato per tanti anni? È apparso evidente che effettivamente si sbagliavano. Le idee che per la prima volta erano state elaborate in seno alla Columbia University cominciano ad invecchiare e devo dire che non stanno invecchiando in modo elegante. Sebbene questi approcci all'istruzione non siano definitivamente morti negli Stati Uniti, vengono messi in discussione per vari motivi, innanzitutto perché si basano su presupposti errati, in secondo luogo perché non sono supportati da nessuna ricerca scientifica o ancora semplicemente perché non funzionano. È troppo presto per dire se queste idee pietrificate verranno alla fine respinte dall'America ma è sempre più evidente che i cittadini americani sono stanchi di questo concetto.

Il principale critico del modello delle tre "c" è il professor Hirsch dell'università della Virginia; il suo libro *The school we needed* è di gran lunga il testo più importante degli ultimi trent'anni in questo campo. Se esiste un modello americano che vale la pena di emulare è senz'altro quello descritto dal dottor Hirsch e non quello elaborato dai costruttivisti. Il costruttivismo in quanto tale, del resto, non viene ritenuto dal professor Hirsch il principale responsabile degli errori della scuola americana. Agli occhi del professor Hirsch il costruttivismo è semplicemente una propaggine di un movimento più ampio nel campo dell'istruzione, della filosofia e della storia chiamato romanticismo. I concetti romantici, nell'ambito dell'istruzione sono stati elaborati all'inizio del XVIII secolo negli scritti di Jean Jaques Rousseau. Rousseau credeva che l'apprendimento fosse un processo naturale, e quindi che gran parte dell'istruzione ricevuta a scuola fosse innaturale; questa teoria avrebbe esercitato una potente influenza sulla immaginazione degli educatori, soprattutto americani. Per circa ottant'anni infatti gli educatori americani sono rimasti affascinati dalla visione romantica, dagli anni sessanta fino agli anni novanta; successivamente questo fascino è andato diminuendo, anche se, come ho indicato, ci sono segni che si sta ponendo fine a questa tendenza. Sicuramente il romanticismo rappresenta un approccio non realistico all'apprendimento e senza dubbio estremamente allettante: la poesia di Wells *The table tells* ne rappresenta un buon esempio. La prima stanza legge – ovviamente la mia è una traduzione improvvisata –: "svegliati amico mio e lascia i libri, o ti piegherai sotto il loro peso, svegliati amico mio e apri gli occhi; perché tutta questa fatica e questa briga?" La terza stanza porta avanti l'argomentazione contro i libri: "è una battaglia noiosa e senza fine, vieni ascolta l'uccello nel bosco, senti quanto è dolce la sua musica, c'è più saggezza nel canto di quell'uccello. Perché lavorare sui libri quando possiamo trovare tutto ciò che abbiamo bisogno di sapere nel libro della natura?"

Questo è il principio di base del romanticismo: Wells lo definisce il naturalismo, ossia il credere che l'apprendimento sia un processo naturale che si verifica più o meno spontaneamente. Ai suoi occhi, e questa è una

visione che viene difesa a spada tratta dagli educatori americani, i bambini si sviluppano meglio laddove sono liberi di seguire i loro istinti e le loro inclinazioni naturali. Il ruolo dell'insegnante, in questo caso, non è di istruire, ma di facilitare lo sviluppo naturale della mente, di fornire l'atmosfera giusta, e in questa atmosfera i bambini senza dubbio scopriranno quello che hanno bisogno di sapere proprio come le radici di un albero arrivano a trovare i nutrimenti nel terreno. Un corollario al naturalismo è che tutto ciò che è non naturale probabilmente è dannoso per i bambini, e dal punto di vista romantico ciò comprende gran parte delle attività che vengono svolte a scuola. Sono stati criticati diversi aspetti delle scuole: lo stare seduti al banco, i banchi allineati, le ripetizioni, gli esercizi, la memorizzazione, la tabella delle moltiplicazioni e soprattutto una lettura prematura. Il peccato peggiore dal punto di vista del naturalista è quello di imporre certi tipi di conoscenza ai bambini quando ancora non sono pronti. Questo si applica in particolare ai tentativi di insegnare a leggere, a contare, all'addizione, alla sottrazione, e ad altre capacità di base. Proprio come non si può pretendere che un albero di mele fruttifichi fino a quando non è pronto, non si può prevedere che i bambini imparino fino a quando non sono pronti a farlo. In America, purtroppo, questa prontezza naturale si pensa si sviluppi piuttosto avanti nella vita del bambino, e di conseguenza ci si aspetta molto poco da bambini in giovane età, se non che imparino a giocare con gioia. Se un bambino non è in grado di leggere a otto, nove e perfino dieci anni di età, significa semplicemente che non è ancora pronto.

Ora, anche se esiste un elemento di verità in questa dottrina, è senz'altro una idea che è stata spinta troppo oltre: la prova è che milioni di bambini in tutto il mondo stanno imparando a leggere, a fare dei conti e anche a disegnare con realismo anni prima dei loro coetanei negli Stati Uniti. Questa dottrina che talvolta viene definita la "prontezza" dello sviluppo è una conseguenza della filosofia naturalistica dell'apprendimento.

Un altro corollario è che l'apprendimento dovrebbe essere divertente e privo di sforzo. Agli occhi di molti educatori americani, l'aggettivo "naturale", corrisponde a "facile" e da questa premessa ne discende che non sono necessarie la memorizzazione o l'esercizio, né lunghe ore di compiti. Perché impegnarsi se tutto ciò prima o poi accadrà spontaneamente? In altre parole la teoria naturalista cerca di scoraggiare lo sforzo morale ed intellettuale degli studenti. Fino a poco tempo fa le scuole venivano considerate luoghi di serio intento morale, e la padronanza delle materie accademiche si pensava dipendesse da certi tratti caratteriali, come l'autodisciplina, la perseveranza; il successo nelle scuole si pensava dipendesse in gran parte dalla diligenza. Al contrario il fallimento a scuola si pensava dipendesse dalla pigrizia. Questa visione era una eccessiva semplificazione ma non era dannosa: l'idea che i bambini, a prescindere dalle loro doti naturali, dovessero impegnarsi a scuola è una idea che incita i bambini ad andare al di là delle proprie inclinazioni naturali, o per acquisire delle capacità e delle conoscenze che si dimostreranno utili nelle loro vite. Questa nuova semplificazione invece è più ingenua e più dannosa, perché in effetti il risultato è che a seguito di questa filosofia naturalista milioni di studenti americani non sono riusciti a sviluppare importanti competenze dal momento che non hanno sviluppato un'etica di lavoro accademica. Come sottolineano Stevenson e Steagler in *The learning gap*, gli studenti americani dedicano molto meno tempo agli studi rispetto ai loro coetanei nelle altre parti del mondo e non è sorprendente che gli studenti americani non raggiungano buoni risultati rispetto ai loro coetanei molto più impegnati in altri paesi.

La filosofia del naturalismo cerca di scoraggiare lo sforzo dello studente; tuttavia la sua peggiore conseguenza l'abbiamo constatata nel settore dei metodi educativi. Se, come molti educatori credono, l'apprendimento è un processo naturale ne discende anche che ci deve essere una pedagogia naturale, ossia metodi di insegnamento che sono più in linea con lo sviluppo naturale. Da alcuni punti di vista questa ricerca è comprensibile perché, per rendere giustizia ai naturalisti, alcuni tipi di apprendimento sono effettivamente naturali: imparare a gattonare, a camminare, a parlare sono processi naturali che tutti i bambini normali padroneggiano a seconda di ritmi governati dalla natura; l'errore dei naturalisti risiede piuttosto nell'ipotizzare che "dal momento che alcuni apprendimenti sono naturali tutti i tipi di apprendimento lo sono"; ma non è così, di conseguenza la ricerca di una pedagogia naturale, come la ricerca della fontana della giovinezza, è sostanzialmente una ricerca vana. Molti tipi di apprendimento sono infatti innaturali dal momento che non esiste alcuna strada naturale per arrivare a queste forme di apprendimento. Ad esempio non c'è motivo per cui i mesi dell'anno siano chiamati gennaio, febbraio, marzo e così via, non c'è nulla in natura che ci possa indicare perché i mesi siano stati chiamati così, ciò nonostante conoscere i mesi dell'anno è utile.

Fra le forme di apprendimento non naturali indicate da Hirsch abbiamo la lettura, la scrittura il sistema di conta a base decimale, l'addizione e la sottrazione, il riporto, la moltiplicazione e la divisione: Hirsch osserva che è fuorviante pensare a tutte queste forme di apprendimento in termini di sviluppo. Seguendo l'analogia della ghianda che si sviluppa in una quercia, questi apprendimenti non si sviluppano a meno che non ci sia un insegnamento; Hirsch conclude che dal momento che la lettura è un apprendimento innaturale, è improbabile che i bambini arriveranno mai ad apprendere e a leggere in modo naturale. Consideriamo questo aspetto più da vicino e in particolare la forma di apprendimento cruciale, la lettura.

Dopo anni di familiarità con l'alfabeto può sembrare naturale per noi che certe lettere abbiano un certo suono, ma in effetti l'alfabeto è un sistema di singole arbitrarie che vengono collegate arbitrariamente al suono. Non c'è nulla di naturale. Come sottolinea Hirsch, la prova più evidente contro l'aspetto naturale e brutale è che l'alfabetismo è estremamente raro fra le culture storiche del mondo, mentre la lingua orale è universale. Ciò nonostante negli Stati Uniti c'è stato uno sforzo massiccio per insegnare questa materia non naturale in modo naturale. Il metodo naturalistico viene chiamato "all language" e rappresenta un tentativo di duplicare il modo in cui i bambini apprendono la loro madre lingua. Da questo punto di vista la lettura è una capacità innata proprio come camminare e richiede soltanto un ambiente propizio per la sua realizzazione; invece di far esercitare i bambini in fonetica, i sostenitori di questo metodo preferiscono circondarli di libri e immergerli in un bagno di letteratura. Sembra un'alternativa piuttosto allettante rispetto all'approccio fonetico: gli educatori americani sono del resto particolarmente capaci nello sviluppare etichette

allettanti da appiccicare ai loro metodi! Il problema è che questo metodo non funziona. Quando lo Stato di California passò alla metodica “all language”, i punteggi della lettura sono calati follemente in tutto lo Stato, e dopo diversi anni di risultati pessimi, la California è ritornata al metodo che gran parte della ricerca aveva dimostrato essere il più efficace, ossia quello non naturalistico definito fonetico. Tra l’altro, anche se l’approccio fonetico richiede la ripetizione, ciò non significa che i bambini non nutrano interesse verso questa metodica. Gran parte dei programmi di istruzione basati sulla fonetica utilizzano musica, le lezioni comprendono anche giochi ed altre attività e anche i metodi non naturali possono essere divertenti. È inoltre istruttivo notare che esiste un vastissimo mercato per programmi commerciali in materia di fonetica che vengono venduti direttamente ai genitori: alcuni di questi programmi sono piuttosto costosi e il fatto che comunque si vendano benissimo dimostra in modo piuttosto evidente che le scuole americane non se la cavano molto bene a insegnare a leggere ai propri studenti.

Il metodo detto “all language” è un esempio di approccio costruttivista all’apprendimento: i sostenitori di questo metodo guardano alla lettura come la possibilità di inferire il significato da un testo. Invece di apprendere lo stretto codice della fonetica gli studenti dovrebbero sviluppare le proprie strategie per riconoscere le parole stampate, gli studenti possono anche inventare un proprio metodo di *spelling*: non ha importanza che gli studenti siano in grado di scrivere correttamente o che l’ortografia sia corretta, purché l’ortografia abbia un significato per il bambino. Il costruttivismo si basa sull’idea che l’unica conoscenza valida sia la conoscenza che i bambini hanno creato o hanno scoperto da soli; invece che insegnare agli studenti fatti e teoremi, gli insegnanti dovrebbero incoraggiarli a comprendere da soli la realtà. Essendo parte attiva al processo di apprendimento (dicono i costruttivisti) i bambini scopriranno la conoscenza in modo significativo; invece di memorizzare gli elementi della scienza della matematica, gli studenti apprenderanno a essere matematici e scienziati creativi. Ancora una volta gli educatori americani si sono dimostrati particolarmente capaci nel trovare un’etichetta allettante per questo metodo, ma i risultati nel mondo reale, i risultati degli approcci costruttivisti non sono tranquillizzanti. Il fallimento del metodo “all language” ne è un esempio, il fallimento della “new new math”, la “nuova nuova matematica” è un altro. La “new new math” – non chiedetemi perché abbia questo nome – è una scoperta del National Council of Teachers of Math, un’organizzazione che potrebbe anche essere definita “gli insegnanti nazionali costruttivisti di matematica”. La “new new math” sminuisce la capacità di calcolo o altre capacità come la memorizzazione e le tabelle della moltiplicazione, le divisioni e il calcolo con le frazioni e chiede invece che le lezioni si basino sulla scoperta da parte degli studenti. La “new new math” – o la “matematica oscura”, come i suoi critici la definiscono – sminuisce l’importanza di dare risposte precise, mentre invece dà punteggi elevati nel caso di approssimazioni e previsioni. Secondo il National Council of Teachers of Math, i vecchi approcci alla matematica non corrispondono allo schema di apprendimento naturale dei bambini.

Ora, come funziona questa “new new math”? Nel 1995, l’Associazione internazionale per la valutazione nel campo dell’istruzione ha condotto il terzo studio internazionale nel campo della matematica e della scienza, utilizzando una popolazione internazionale di studenti di circa 500.000 soggetti. Ecco alcuni dei risultati: nell’area dell’alfabetismo matematico, gli Stati Uniti figuravano al diciannovesimo su ventuno paesi con punteggi decisamente inferiori rispetto alla media internazionale. Per quanto riguardava invece i risultati nel campo della matematica avanzata, gli Stati Uniti figuravano quindicesimi su sedici paesi, l’Italia dodicesima. Nel campo della fisica (una materia che richiede molta matematica) gli Stati Uniti figuravano ultimi. I ricercatori di questo studio sono giunti alla conclusione che gli Stati Uniti hanno bisogno di migliorare drammaticamente la resa dei propri studenti, aggiungendo che i piani di studio in materia di matematica e scienza mancano di rigore, attenzione e coerenza.

Se si applica la teoria del costruttivismo alla storia, le conseguenze sono altrettanto interessanti: molti studenti delle scuole superiori americane non sono neppure in grado di trovare gli Stati Uniti su una cartina del mondo, né sono in grado di collocare esattamente la guerra civile americana nel secolo scorso, oppure ancora non sono in grado di distinguere fra la prima e la seconda guerra mondiale, né distinguono Winston Churchill da Joseph Stalin. Per quanto riguarda poi il pensiero critico, uno studio del 1989 ha scoperto che un quarto degli Stati Uniti non era in grado di distinguere tra le idee di Marx e la costituzione degli Stati Uniti.

Una mancanza di conoscenza della storia è un problema molto grave, ma il problema ancora più grave è che i costruttivisti spesso negano la possibilità di ottenere una conoscenza obiettiva oppure una narrazione storica veritiera. Piuttosto, la conoscenza storica si dice sia costruita sotto il profilo sociale o ancora che sia costruita per servire gli interessi dei gruppi dominanti di una società. Portata agli estremi, come spesso accade, la filosofia costruttivista sostiene che non esistono verità storiche ma soltanto narrazioni contrastanti e che il potere decide quali narrazioni prevalgono; l’idea quindi non è quella di arrivare alla verità delle cose ma di ottenere il potere, con il potere poi si riscrive la storia in modo da poter servire gli interessi di un gruppo. La storia quindi è pronta per essere sfruttata, non esiste un gruppo di fatti, un insieme di eventi: ciascun individuo dovrebbe costruire il proprio significato a partire dagli eventi storici. La cosa importante è vedere come un gruppo o un individuo si riflettono nella narrazione storica: dal punto di vista costruttivista la storia è dunque uno strumento o un’arma da essere utilizzata per scopi politici o terapeutici. Di conseguenza molte scuole americane insegnano quella che oggi si chiama versione afro centrica della storia, un’interpretazione che afferma che l’Africa nera è la culla delle scienze, della filosofia, della religione, della medicina e della tecnologia. Secondo gli afro centristi tutti questi progressi sono stati rubati dall’Africa dai greci che poi hanno affermato di averli sviluppati: ad esempio gli educatori afro centrici sostengono che Alessandro il grande ha saccheggiato la libreria di Alessandria per poter poi trasferire queste conoscenze al suo tutore Aristotele. Non importa che Alessandria non esistesse prima che Alessandro la fondasse né importa che la biblioteca fosse creata cinquanta anni dopo la morte di Alessandro e Aristotele. Gli educatori afro centrici non si preoccupano di queste falsità imbarazzanti e la precisione storica non è stata mai il loro obiettivo. La motivazione che ha spinto a questo tipo di istruzione afro centrica non era tanto accademica quanto terapeutica: questo modello è stato sviluppato come forma di compensazione

per le ingiustizie e l'indifferenza di cui erano state vittime gli afro americani. In altre parole si tratta di una storia ad azione affermativa, i cui sostenitori ritenevano che una versione della storia che narrasse le glorie del passato africano, glorie vere o meno, avrebbe aiutato i giovani di colore a sentirsi bene. Era un'affermazione terapeutica piuttosto che una narrazione storica obiettiva che prevaleva. Tra l'altro – non so se lo sapete – ci sono prove che suggeriscono che la poesia che noi riteniamo scritta da Dante, sia stata in realtà scritta da un indiano americano della "tribù seminole". Gli storici americano centrici sostengono che questi manoscritti sono stati rubati da Colombo che rendendosi conto di quanto fossero importanti per rafforzare la stima degli italiani in se stessi li rubò segretamente portandoli in Italia e li consegnò a un poeta minore chiamato Dante; la data esatta non ha importanza. Si prevede che la tribù seminole ben presto chiederà danni e riparazioni al governo italiano sotto forma della città di Firenze! La ovvia similarità in inglese tra le parole Florence e Florida ha portato ad un crescente sospetto tra gli storici americano centrici che Firenze originariamente si trovasse nelle everglades.

La stima in se stessi è importante ma non tanto importante da giustificare la creazione di fantasie costruttiviste: in America la stima di se stessi è diventata molto importante "la coda che il cane dell'istruzione agita". Qualsiasi cosa, anche il buon senso, serve l'interesse della stima, e quindi anche i fautori dell'approccio "all language" difendono il loro sistema, sostenendo che esercita meno pressione sulla psiche dei giovani rispetto all'approccio fonetico: coloro che sostengono l'approccio della "nuova nuova matematica" ritengono che avere risposte giuste e sbagliate crei troppe concorrenze e competizione nella classe.

Secondo Hirsch, l'educazione americana pone innanzitutto i concetti romantici, poi il costruttivismo ed altre teorie convenienti. La visione è che il bambino è innocente è un essere divino dotato di meravigliosi poteri di creatività. Un importante educatore, Herbert Khol, rivela che è diventato insegnante perché guardava i bambini come i salvatori. I romantici credono che i bambini, se lasciati al proprio istinto, sbocceranno in bellissimi adulti, e proprio come il buon selvaggio di Rousseau temono che la società farà tutto quanto è in suo potere per schiacciare questa creatività spontanea. Da questo punto di vista è quasi criminale insistere perché i bambini entrino presto nel mondo della competizione, della dura realtà, del duro lavoro, delle classi e delle valutazioni che sono tipiche dell'istruzione tradizionale. È necessario invece trovare una pedagogia più adatta, che consenta ai bambini di essere bambini mantenendo il mito secondo il quale sono dei super creatori. Il costruttivismo risponde benissimo a questi criteri, perché costruttivismo significa proprio che il bambino non ha mai torto, è un metodo che prescinde da giudizi e che è compatibile con le terapie di cui sono innamorati gli americani: nella classe costruttivista nessun bambino si sente a disagio perché non esistono parametri universali od obiettivi secondo i quali il suo lavoro e il suo pensiero può essere misurato; così il bambino viene lasciato libero di creare di scoprire e di costruire, anche se le sue costruzioni possono avere ben poco rapporto con la realtà.

Hirsch, che ha condotto un ampio studio di ricerca pedagogica, sottolinea che gli approcci costruttivisti e l'apprendimento tramite la scoperta sono i metodi meno efficaci. Gli approcci migliori invece combinano i seguenti elementi: enfasi sul contenuto, lezioni prestrutturate, tempo dedicato alla ripetizione, allo studio, alla recitazione e all'esercizio, istruzione da parte dell'insegnante, compiti organizzati in una sequenza temporale ben pianificata. Se dovessimo sintetizzare la ricetta di Hirsch, la parola che riassumerebbe questo metodo è "conoscenza": il contenuto più importante che un insegnante può trasferire ad uno studente non è la stima in se stesso né le capacità o l'entusiasmo, ma la conoscenza. Una metafora più appropriata, suggerisce Hirsch, è quella del capitale intellettuale: proprio come è necessario denaro per creare ricchezza, serve conoscenza per creare conoscenza. Hirsch cita anche il Vangelo di Matteo: colui che ha riceverà di più e avrà abbondanza, e a colui che non ha verrà persino sottratto. Secondo Hirsch il paradosso di Matteo funziona nel sistema educativo americano: i bambini che posseggono un capitale intellettuale, quando arrivano per la prima volta a scuola hanno la struttura mentale e il velcro che consente loro di ritenere quanto sta accadendo, possono trasformare la nuova conoscenza in un altro velcro mentale per ampliare la loro conoscenza. Ma quei bambini che non hanno nemmeno una esperienza di vocabolario di base, non vedono né capiscono, continueranno a rimanere in posizione arretrata.

Hirsch non dedica molto tempo alla critica del costruttivismo, non perché lo respinga direttamente, ma piuttosto perché lo considera come un'idea piuttosto ovvia e banale: il costruttivismo infatti caratterizza qualsiasi tipo di apprendimento significativo; ogni apprendimento che riguardi l'uso significativo della lingua è un apprendimento costruito, a meno che non si creda nella telepatia mentale. Il fattore determinante, afferma Hirsch, non è tanto il modo di costruzione, ma la quantità di attività costruttiva che il cervello può avviare; la quantità di costruzione utile e l'apprendimento che si verifica dipendono principalmente dalla quantità di conoscenze di base che lo studente già possiede, piuttosto che dalla modalità di istruzione. In breve non si può pensare criticamente se non si ha nulla su cui pensare: nessun bambino è in grado di riflettere criticamente o concettualmente sulla storia americana – ad esempio – se non sa chi è George Washington, o cosa è avvenuto durante la convenzione che ha portato alla stesura della costituzione. Senza informazione di base si ha una opinione non informata. La conoscenza è per le facoltà quello che i mattoni sono per la calce; c'è bisogno di entrambi per l'intelletto.

Tuttavia, come sottolinea Hirsch, non è qualsiasi conoscenza che funzionerà, è solo quella conoscenza che rappresenta la moneta intellettuale condivisa dalla società. Per essere utile ai bambini questo capitale intellettuale deve essere condiviso ampiamente con gli altri. Una analogia molto utile è quella della barzelletta: quando qualcuno capisce una barzelletta è perché si condivide una conoscenza di base. E infatti è difficile raccontare una barzelletta a chi proviene da una cultura diversa: l'individuo può essere intelligente, ma dal momento che non dispone della conoscenza culturale necessaria, la barzelletta può essere fraintesa o non capita. Hirsch osserva: quando un bambino afferra quello che gli viene offerto in una classe è come qualcuno che capisce una barzelletta, c'è un "clic" che si verifica. Una classe di trenta bambini non può procedere come gruppo fino a quando tutti gli studenti non hanno acquisito quella conoscenza che è data per scontata e che è necessaria per poter fare il salto al prossimo gradino dell'apprendimento; se

la classe deve fermarsi troppo spesso perché ci sono troppi bambini in ritardo, che mancano di conoscenza di base, quella conoscenza che avrebbe dovuto essere appresa nelle classi precedenti, il processo della classe sarà troppo lento per gli studenti meglio preparati. Quando gli educatori come Hirsch sottolineano l'importanza della conoscenza fattiva, gli educatori romantici rispondono che se gli studenti hanno bisogno di fatti, possono sempre trovarli sui libri. Ma è davvero così? Hirsch sottolinea che la ricerca ha indicato che coloro che non hanno conoscenza di base di questi fatti hanno grande difficoltà a trovarli sui libri; ad esempio Hirsch sottolinea che gli specialisti in vocabolario stimano che per poter comprendere qualcosa che si legge o si sente o che deve essere cercato sul dizionario, la percentuale di parole che già occorre conoscere è del 95%. Noi penseremmo che chi si addentra in una prima volta in una determinata materia sia in grado di ricevere la nuova informazione prontamente al momento in cui legge l'enciclopedia o consulta internet, invece non è così: l'esperto che possiede già un'ampia conoscenza apprende di più ciò che è nuovo. Più si sa più prontamente si apprende qualcosa di nuovo, perché si possono costruire più analogie, si hanno più punti di contatto per collegare la nuova conoscenza con quanto già si conosce. Di conseguenza Hirsch dice: coloro che ripudiano un piano di studi basato sui fatti – dal momento che i bambini possono sempre cercare questi fatti sull'enciclopedia – non colgono il paradosso secondo il quale sottovalutare la conoscenza fattiva non consente ai bambini di consultare l'enciclopedia o internet in modo efficace.

A questo punto penserete che Hirsch sia un conservatore fino al midollo: sarebbe errato crederlo. Egli riconosce di essere un conservatore in materia di istruzione, ma si descrive come un liberal-politico; il suo libro è in parte dedicato alla memoria di Antonio Gramsci che – dice Hirsch – ha previsto che le idee romantiche in materia di istruzione degli anni Trenta avrebbero portato ad una grande ingiustizia sociale; in effetti la giustizia sociale è il tema principale del lavoro di Hirsch. Il divario economico fra poveri e ricchi negli Stati Uniti, dice Hirsch, è soltanto un divario in termini di istruzione, e le teorie progressiste romantiche alimentano il problema del motivo per cui privano i bambini poveri della ricchezza di conoscenza che darebbe loro maggior eguaglianza rispetto ai bambini più ricchi. Naturalmente gli studenti della classe media e superiore soffrono anch'essi delle conseguenze di queste teorie dell'istruzione errata, ma le loro famiglie possono permettersi di arricchire la loro istruzione da molti punti di vista, ad esempio acquistando programmi costosi; questi studenti acquisiscono maggiore capitale intellettuale a casa, dai genitori, dai libri, dalle enciclopedie, da internet, e a causa del carattere cumulativo dell'apprendimento il loro fondo iniziale di conoscenza si amplia ogni anno sempre di più. D'altra parte coloro che possono soltanto fare affidamento sulle istituzioni scolastiche per la propria conoscenza hanno una base molto limitata sulla quale costruire. Con il passare degli anni questo deficit aumenta e il divario aumenta anch'esso. Fra l'altro, dato che non esiste un piano di studi nazionale negli Stati Uniti ed esiste invece una mobilità elevatissima, non c'è modo di garantire che gli studenti delle diverse città e dei diversi Stati apprendano le stesse cose. All'interno di questo sistema non ci sono degli standard per ciascuna classe e i piani di studi non solo variano da città a città, ma da una classe all'altra all'interno della stessa scuola i divari sono enormi. Il sistema o piuttosto la mancanza di un sistema colpisce in modo speciale i bambini delle classi meno abbienti. Senza una conoscenza intellettuale condivisa che è necessaria per comprendere gli insegnati e i loro coetanei in classe, questi studenti privati della conoscenza continuano a rimanere in posizione arretrata, e quando entreranno a far parte della vita adulta saranno sempre più emarginati, non saranno in grado di partecipare alla vita civile, di partecipare in modo efficace all'economia. Hirsch sottolinea che quelle nazioni che ottengono i migliori risultati nelle valutazioni in genere hanno dei piani di studio nazionali o comunque fondamentali. I sistemi elementari più egalitari, come quelli della Svezia, della Francia e del Giappone, insegnano ai bambini un nucleo centrale di conoscenze in ciascuna delle prime sei classi, consentendo ai bambini l'accesso alla classe successiva con una base sicura per poter ampliare l'apprendimento. In questi sistemi scolastici il divario di conoscenza iniziale diminuisce al passaggio alla classe successiva. Da anni ormai Hirsch spinge le scuole americane ad adottare questo sistema di conoscenza di base per poter rendere più equo il sistema scolastico.

C'è un'America nel futuro dell'Italia? Se ciò significa eguagliare l'istruzione italiana a quelle politiche fallite degli educatori che pronunciano slogan come “imparare ad imparare” ma non offrono nulla di concreto, credo che gli italiani farebbero molto meglio a guardare altrove; questo non significa che ci siano alcune idee che forse vale la pena di prendere in prestito dall'America.

Glenn: Sei anni fa ho avuto l'onore di parlare ad una conferenza tenuta a Bari in occasione dell'anno internazionale della famiglia. Il tema della conferenza era “Scuola: una questione di scelta” e l'argomento assegnatomi era “Libertà di scelta della scuola nei paesi occidentali”. Voglio iniziare le mie osservazioni ripetendo i primi punti del mio discorso a Bari, in quanto credo che come voi potrete rendervi conto, nonostante alcuni recenti sviluppi positivi sia in Italia sia negli Stati Uniti, essi rimangono ancora validi.

“Italia e Stati Uniti condividono una spiacevole distinzione: sono praticamente gli unici fra i paesi sviluppati che chiedono ai genitori che vogliono scegliere quale scuola fare frequentare ai propri figli, di pagare per poter esercitare questa libera responsabilità.

Al contrario, sono almeno venti le nazioni europee ed anche Australia, Nuova Zelanda e Canada, che mettono a disposizione dei fondi pubblici per le scuole che i genitori scelgono per i loro figli, siano esse in mano allo Stato o meno. Questa pratica, a lungo diffusa nei paesi occidentali, ha preso piede anche nelle nazioni ex comuniste dell'Europa dell'est negli ultimi anni: anzi, non appena la democrazia è stata ripristinata in questi paesi, i cittadini hanno richiesto una riforma della scuola.

In Olanda e in Belgio la maggioranza degli studenti frequentano scuole finanziate dallo Stato ma non statali, grazie ad una politica che assicura pari opportunità indipendentemente dalle condizioni delle famiglie”.

E fin qui le mie osservazioni fatte a Bari sei anni fa. Rimane vero come allora che i nostri due paesi sono molto lontani dalle altre democrazie occidentali in termini di rispetto dei diritti dei genitori nel decidere circa l'educazione dei loro figli, un diritto garantito da diverse convenzioni internazionali, di cui sia l'Italia che gli Stati Uniti sono firmatari.

Sono consapevole che ci sono stati dei cambiamenti legislativi in Italia, i quali fanno sperare in ulteriori passi avanti nel futuro. Senza dubbio anche voi saprete dei significativi sviluppi in diversi Stati americani e che in tutto il paese sta crescendo un'opinione pubblica a favore di un'erogazione di fondi pubblici a sostegno dell'educazione dei ragazzi nelle scuole scelte dai loro genitori. Sono segnali molto positivi del fatto che i nostri due paesi si stanno finalmente muovendo nella direzione di quelle che il cardinal Ruini chiamò "una piena libertà della scelta educativa dei cittadini e delle famiglie".

Ma non dobbiamo farci troppe illusioni. L'opposizione alla libertà di educazione sembra rimanere molto forte e ben organizzata. Ci sono forti interessi istituzionali schierati contro i genitori nelle vesti di esperti dell'educazione in grado di prendere decisioni in merito a ciò che è meglio per i figli. E non basta. Coloro che si oppongono alla scelta dei genitori in favore delle scuole libere lo fanno in nome della libertà, convinti che solo nelle scuole dirette dallo Stato i ragazzi possono essere liberati dai pregiudizi religiosi o di altra natura dei loro genitori. Questo è il vecchio sogno giacobino, il sogno di Rousseau e di innumerevoli altri pensatori, ossia ricostruire un'umanità attraverso il controllo della scuola di Stato, di fatto costringere le persone a essere libere ("contraindre les gens a être libre").

A noi non basta continuare a ripetere lo slogan "libertà di istruzione" poiché i nostri avversari controbattono immediatamente con "libertà per mezzo dell'istruzione", insistendo che sono loro ad avere veramente a cuore l'interesse dei giovani. Essi sostengono che solo attraverso la cosiddetta scuola "neutrale" di Stato i ragazzi possono essere veramente illuminati grazie alla guida di coloro che sono già illuminati, dal momento che i genitori, specialmente coloro che professano un credo religioso, non lo sono. "I giovani – sostengono – hanno bisogno di una guida illuminata e questa guida siamo noi". Oppure, come un recente rapporto di professori di pedagogia americani ha evidenziato, i genitori sono troppo poco informati su quanto costituisce una buona educazione per poter giudicare ciò che accade nella scuola.

No, gli slogan non bastano. Dobbiamo rivendicare i concetti di libertà, giustizia, rispetto per le differenze che vengono così spesso usati contro i nostri sforzi a favore di una reale democrazia nel campo educativo. Occorre impegnarsi anche a costo di un duro lavoro per mostrare come quei concetti siano strettamente collegati nei dettagli specifici della pratica. È a questo compito che l'OIDEI, l'organizzazione internazionale che si occupa di libertà e giustizia nell'educazione, dedica il suo impegno e io ho il piacere di poter portarvi alcuni risultati preliminari della nostra discussione di alcune settimane fa, in Spagna.

L'OIDEI ha identificato tre dimensioni della libertà di educazione che vanno considerate insieme e in tutta la loro complessità. La prima è la libertà di costruire e rendere operative scuole che siano espressione della società civile (scuole della società civile) e che a queste scuole sia riconosciuta una capacità educativa equivalente a quella della scuola di Stato. Questa libertà è generalmente riconosciuta in ogni società democratica, come è il caso delle scuole parificate in Italia, ed è protetta da leggi internazionali.

Il mese scorso ero a Washington per la celebrazione del 75° anniversario di un'importantissima decisione della corte suprema degli Stati Uniti, *Pierce* contro la *Society of Sisters*. Nel 1925 la corte respinse una legge nello Stato dell'Oregon che richiedeva che tutti gli studenti frequentassero scuole statali, una legge che era apertamente contro gli immigrati e contro i cattolici. La Corte stabilì, con parole memorabili, che "la teoria fondamentale su cui tutti i governi dell'Unione poggiano, esclude qualsiasi potere generale dello Stato di standardizzare i suoi giovani, costringendoli ad accettare un'istruzione solo da insegnanti della scuola pubblica. Il giovane non è una creatura dello Stato: coloro che lo educano e guidano il suo destino hanno il diritto, come anche il supremo dovere, di accoglierlo e prepararlo per tutto ciò che dovrà affrontare".

La libertà di educazione, in questa importante accezione, è già protetta in Italia dall'art. 33 del titolo II della Costituzione del 1948: "Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione".

Non dobbiamo sottovalutare il significato di questo diritto stabilito. Una delle prime azioni dei bolscevichi in Russia, nel 1918, fu la "nazionalizzazione" delle scuole della Chiesa ortodossa e (come ho esposto nel mio libro *Libertà educativa nell'Europa Occidentale*) i regimi comunisti dell'Europa centrale e orientale seguirono questo esempio nel momento in cui consolidarono il loro potere al termine della seconda guerra mondiale. Allo stesso modo i comunisti al potere in Cina sostituirono tutte le scuole missionarie, sia protestanti che cattoliche, che erano state fondate e mantenute con grande dedizione. Uno dei primi segnali del ritorno alla democrazia fu la fondazione di centinaia e poi migliaia di scuole indipendenti nei paesi in cui il regime comunista è fallito, persino in Cina. No, non dobbiamo sottovalutare la libertà garantita dalle costituzioni italiana e americana.

Ma sarebbe un errore considerare questo come l'unico test di un sistema educativo degno di una società libera. Sentiamo chiedere dai nostri oppositori: "Perché chiedete una libertà che già esiste?". La nostra risposta deve essere che una società libera chiede sì la giustizia, ma che la giustizia non esiste finché la relativa povertà di alcune famiglie rende loro impossibile l'accesso a quelle scuole che riflettono le loro convinzioni in campo educativo.

C'è un'ingiustizia fondamentale – dobbiamo insistere, specialmente in un'economia per cui l'educazione è diventata tanto essenziale – quando la politica confina i figli di coloro che non hanno avuto un grande successo nella vita in scuole di Stato che sono popolate, nella maggior parte dei casi, solo dai figli di coloro che hanno la stessa condizione familiare. Sono quelle che chiamiamo "scuole a vicolo cieco" (dead-end schools), dalle quali tutti i genitori di educazione elevata hanno portato via i figli in un modo o nell'altro.

È un'ironia che la critica mossa alla libertà di scelta educativa lamenti che essa comporta segregazione sociale e ineguaglianza di opportunità, quando queste esistono in larga misura nel sistema scolastico statale. Il fatto è che un

governo che opera a favore della libertà di scelta della scuola agisce esattamente in senso opposto, rendendo accessibile qualsiasi scuola ai genitori di modeste condizioni. Le scuole secondarie cattoliche in Francia, come gruppo, sono meno elitarie del top dei licei statali: esse offrono una seconda possibilità a quei giovani che hanno fallito nel mondo altamente competitivo dell'istruzione pubblica. In Olanda le scuole cattoliche e protestanti nelle aree urbane ricevono figli di minoranze di immigrati allo stesso modo delle scuole statali dal momento che sono gratuite.

Negli Stati Uniti e in Italia, al contrario, i genitori poveri generalmente non possono scegliere tra le scuole non statali e le scuole pubbliche di periferia per i loro bambini, e in verità la segregazione razziale nell'istruzione pubblica statunitense è più alta che nell'istruzione non statale. Vale a dire: i ricercatori hanno trovato che le scuole private, la maggior parte delle quali sono religiose, sono più integrate sul piano razziale che non le scuole pubbliche americane. Il piccolo sussidio statale per i genitori a basso reddito in Italia può praticamente essere utilizzato solo nelle scuole pubbliche, mentre dovrebbe essere integrato dalle famiglie per pagare la retta per le scuole private. In breve, la scelta della scuola da parte del genitore – così come l'esercizio dei diritti tutelati dalle convenzioni internazionali – è limitata, negli Stati Uniti e in Italia, ai genitori con risorse finanziarie sufficienti per scegliere dove essi andranno o a quale scuola pagheranno la retta. Questa è un'ingiustizia educativa, e una ingiustizia con serie conseguenze per i bambini poveri.

In entrambi i paesi, dovrei aggiungere, l'ingiustizia educativa è alleggerita talvolta dagli sforzi caritativi nel settore privato, specialmente in forza di motivazioni religiose, per offrire possibilità di scelta della scuola ai genitori meno abbienti. Negli Stati Uniti, per esempio, decine di migliaia di bambini non cattolici, per la maggior parte afro-americani, frequentano le scuole cattoliche nella loro città, di solito pagando una piccola retta fortemente sovvenzionata dalla Chiesa e da contributi privati. Questi sforzi lodevoli non possono nascondere l'ingiustizia fondamentale del sistema, stabilita dalle scelte della politica pubblica.

No, dobbiamo insistere proprio sulle politiche pubbliche, riconoscendo nel contempo l'obbligo permanente di sostenere l'azione dei privati nel soddisfare i diritti umani e creare opportunità educative. Con il cardinal Ruini, noi dovremmo individuare quegli accorgimenti economici "indispensabili per una parità concreta ed effettiva". La parità non è carità.

Un buon evento può essere realizzato, ovvero che nessun diritto è più fondamentale del poter decidere come un bambino sarà educato e sulla base di quale concezione della vita coi doveri che essa comporta. Il professore di diritto John Coons ha sostenuto eloquentemente che l'educazione americana così come essa è ora strutturata nega a molti genitori l'opportunità di partecipare pienamente a quel che significa essere un genitore.

Il diritto di formare una famiglia e definire lo scopo della libertà effettiva dei propri figli è per molti uomini e donne l'occasione principale per scegliere ed esercitare una responsabilità. Uno non deve essere ricco o ben collocato per costruire una famiglia. L'opportunità per una coppia di quindici o vent'anni di provare a trasmettere i valori più profondi al suo amato figlio resta un'arena unica per l'impeto creativo. Qui avviene la comunicazione delle idee nella sua dimensione più originale.

Sì, una nazione che non permette che questo diritto possa essere esercitato dai suoi cittadini poveri – come gli Stati Uniti e l'Italia – fallisce uno dei test fondamentali per una società libera e giusta.

Ma c'è una terza dimensione del problema che non può essere trascurata, il bisogno di trovare soluzioni che garantiscano che le scuole possano essere chiaramente differenti, possano avere quello che i francesi chiamano "un proprio carattere" ("un caractère propre"). La libertà di istituire e rendere operante una scuola è senza senso se essa è regolamentata in maniera tale che la scuola debba essere una pallida copia delle scuole statali. La giustizia non è soddisfatta se le condizioni in cui i genitori possono esercitare la loro opzione senza penalizzazioni finanziarie impedisce loro di scegliere una scuola che educi secondo una modalità peculiare.

Al fine di proteggere la specifica identità delle scuole è necessario avere un reale pluralismo di strutture che riconosca i tanti diversi modi in cui i cittadini scelgono di organizzare la loro presenza nella società civile. Questa non è più una questione sui rapporti tra Chiesa e Stato, che possa essere risolta da un negoziato e definita da un concordato. Il principio di sussidiarietà, enunciato prima dalla Chiesa cattolica ma ora pietra angolare dell'Unione Europea, richiede che noi impariamo a pensare le scuole come espressione della società civile piuttosto che come entità subordinate alla burocrazia di un governo. Questo si riferisce sia alle scuole "pubbliche" sia a quelle "private" – in verità entrambi i termini sono profondamente fuorvianti.

Noi sentiamo spesso esprimere concetti, tipo quello secondo cui l'unità sociale sarà danneggiata da incoraggianti alternative a un sistema statale di scuole pubbliche cosiddette "neutrali". Costruire una coscienza nazionale è sempre stato un obiettivo primario del sistema di istruzione popolare e i sostenitori del monopolio statale sulla scuola libera spesso sostengono che è quella la sola sicurezza contro la divisione e l'intolleranza alimentate dalle scuole private e "settarie".

Il risultato di questa strategia di socializzazione scambiata forzatamente per tolleranza è stato che le scuole stesse sono diventate il punto focale del conflitto sociale. Da un lato esse hanno cercato di imporre una pedagogia di Stato nella quale la nazione e il suo ordinamento politico sono indicati come oggetto della maggiore lealtà, facendo così crescere la resistenza di coloro per i quali un ordine trascendente realizza uno scopo più alto cui essere devoti, dall'altro le scuole gestite dal governo si sono progressivamente svuotate di contenuti di valore, con il risultato che esse non possono effettivamente educare nel senso più pieno.

Le scuole, i cui dirigenti e insegnanti hanno messo in discussione l'obiettivo di insegnare ciò che è vero e degno di lode per paura che si offendessero quelli che comprendono la realtà in modo diverso, non possono insegnare il rispetto per la diversità, su cui una società pluralistica dovrebbe attestarsi. Il reale rispetto per le differenze richiede di prenderle

sul serio e non di evitarle. Le scuole che comunicano e incoraggiano convinzioni educano cittadini per i quali altre convinzioni sono meritevoli di rispetto.

Questa affermazione è basata su verifiche empiriche fondate sull'esperienza. I paesi nei quali sia il sistema scolastico religioso sia quello non religioso hanno convissuto l'uno accanto all'altro per centinaia e più anni, come gli Stati Uniti, il Regno Unito e i Paesi Bassi, sono contrassegnati da un alto grado di tolleranza religiosa, e ciò è prova evidente che le scuole religiose sono una realtà più tollerante verso le differenze che non le scuole governative "neutrali".

Le tremende predizioni di coloro che si oppongono alla possibilità di scelta della scuola da parte dei genitori, secondo cui deriverebbe un conflitto sociale o possibilità ridotte per i bambini poveri, non ricevono alcun sostegno dall'esperienza europea; è vero anzi il contrario. Le scuole in Francia o in Germania, in Belgio o Danimarca sono meno facili da gestire nella dialettica coi genitori che non quelle negli Stati Uniti, da quando sono disponibili alcune alternative sostenute dai pubblici poteri. Esse possono concentrarsi molto sulla soddisfazione di alcuni genitori piuttosto che su un "insegnamento basato sulla difensiva", così come accade in molte scuole pubbliche americane.

Le scuole in salute devono essere protette dal soffocamento mortale dei regolamenti governativi e dall'essere collocate tra le cose da sistemare. Ad esse deve essere offerta la possibilità di diventare effettivamente soggetti pilota libere di esercitare il lavoro migliore che sia nelle loro possibilità. Non si tratta semplicemente di una efficienza amministrativa, del tipo che ogni agenzia governativa o corporazione economica possa ricercare attraverso il decentramento delle responsabilità decisionali, ma si tratta piuttosto di un impegno profondo.

Le decisioni saranno prese tenendo conto delle risposte preferibili per la situazione locale e dei bisogni e della capacità degli alunni che sono al momento nella scuola, piuttosto che degli alunni in generale. Il morale degli insegnanti sarà più alto e sarà possibile attrarre e recuperare come insegnanti persone capaci che hanno altre possibilità di impiego. Ci sono certamente considerazioni importanti, ma l'argomento essenziale per sottolineare l'esistenza autonoma delle scuole è basato sullo scopo per il quale le scuole esistono, il loro bisogno di costituire per gli alunni una comunità di ricerca, di impegno disciplinato e di responsabilità. Un settore della burocrazia governativa non può, nel senso più vero, educare.

Naturalmente ci sono molti bravi insegnanti nelle scuole che sono trattati come impiegati statali di basso livello, e qualche volta essi possono creare una piccola comunità di cultura e sviluppo; di tanto in tanto un preside dotato di talento può coltivare quello spirito nell'intera scuola, sapendo nel contempo respingere gli effetti di un ambiente burocratico. Queste sono eccezioni che possono essere segnalate, ma esse ricevono un sostegno piccolo dall'attuale sistema di governo che controlla la scuola.

Solo attraverso cambiamenti strutturali di fondo che vadano al di là del decentramento possono essere create le condizioni che incoraggeranno le scuole a funzionare come devono al fine di educare realmente. Queste condizioni possono derivare dalla collaborazione crescente tra coloro che operano nella scuola nel prendere decisioni su come il progetto dell'istruzione sarà strutturato e le sue articolazioni compaginate insieme, oppure possono essere create dall'autorevolezza di un singolo individuo capace di portare gli altri a condividere la stessa prospettiva.

Solo attraverso uno sforzo di riflessione circa gli obiettivi della scuola in un modo o nell'altro si possono studiare delle strategie che possono essere sviluppate per dare un'impronta al progresso dello studente e determinare come l'insegnamento dovrebbe essere modificato per renderlo più efficace.

Solo nelle singole scuole gli standard possono essere tarati e applicati sul piano del comportamento e dello sforzo. Questi aspetti essenziali per incontrare la missione della scuola devono essere elaborati attraverso gli impegni della vita quotidiana.

La possibilità per i genitori di scegliere quale scuola frequenteranno i loro figli crea una cornice strutturale all'interno della quale gli insegnanti possono creare delle scuole che corrispondano alle loro convinzioni e alle loro valutazioni professionali.

Un pluralismo strutturale non nega il ruolo fondamentale dello Stato nel garantire che tutte le scuole possano offrire un'istruzione adeguata. L'accento posto su questo pluralismo strutturale non deriva da una posizione libertaria, ma è piuttosto il risultato di una adeguata comprensione dei ruoli delle varie "parti sociali", che richiede grande attenzione alle modalità specifiche dei finanziamenti governativi e dei regolamenti scolastici, ai meccanismi esistenti per rendere conto delle proprie azioni e – se necessario – per intervenire. Ricordiamo che "il diavolo fa le pentole ma non i coperchi"!

È per questa ragione che l'OIDEI, l'Organizzazione internazionale per la tutela della libertà di educazione sta portando a termine uno studio approfondito, svolto in oltre venti Paesi, degli accordi materiali relativi al finanziamento governativo delle scuole non statali; il libro contenente tale studio verrà pubblicato a breve termine e contribuirà a fare chiarezza sia sulle possibilità, sia sui rischi insiti in tali interventi. Il titolo del mio ultimo libro sull'argomento, *L'abbraccio ambiguo: scuole e enti sociali governativi e confessionali*, vi fa capire quanto ci stia a cuore questo problema negli Stati Uniti, in un momento in cui il governo partecipa e si affida sempre più alle organizzazioni di volontariato nella società civile.

La libertà, la giustizia e il pluralismo strutturale che conducono ad una vera autonomia degli istituti scolastici – comprese le cosiddette "public schools": questi sono gli elementi di un sistema educativo capace di rispondere alle esigenze e ai bisogni di una società libera.

Come possiamo verificare la misura in cui l'Italia e ciascuna nazione democratica tiene conto di questi elementi, all'interno di un giusto equilibrio reciproco? L'OIDEI sta elaborando una serie di indici che ci consentiranno di fornire una valutazione molto accurata delle politiche di vari Paesi e di vari Stati di sistemi federalistici come gli Stati Uniti, il Canada e l'Australia. Dopo aver esaminato la normativa, le pratiche e i risultati dei vari sistemi educativi verranno

assegnati dei punteggi in relazione al grado di libertà, giustizia e pluralismo strutturale. Così, con ogni probabilità, gli Stati Uniti otterranno un punteggio elevato nella libertà, ma scarso nella giustizia del sistema scolastico, mentre alcune scuole europee riceveranno un punteggio elevato nel settore della giustizia scolastica, ma basso per quanto attiene al pluralismo strutturale che costituisce la vera differenza tra le scuole.

Oltre a questi provvedimenti, il cui scopo è quello di informare l'opinione pubblica, l'OIDEL sta elaborando una serie di indici rivolti alle Nazioni Unite ed altri soggetti internazionali, ai giuristi e ai legislatori dei vari paesi. Tali indici più tecnici confronteranno la performance di sistemi diversi in rapporto alle norme giuridiche internazionali contenute nella Dichiarazione universale dei diritti umani del 1948, la quale recita: "I genitori hanno in primo luogo il diritto di scegliere il genere di educazione da impartire ai loro figli", e nell'Accordo internazionale sui diritti economici, sociali e culturali del 1966, secondo il quale le nazioni si impegnano a rispettare la libertà dei genitori di scegliere per i loro figli scuole diverse da quelle create dalle autorità pubbliche, che corrispondono agli standard educativi minimi fissati o approvati dallo Stato, e a garantire l'educazione religiosa e morale dei loro figli in conformità con le proprie convinzioni.

Analogamente, il primo protocollo della Convenzione europea per la protezione dei diritti umani e delle libertà fondamentali sancisce che "lo Stato, nell'esercizio delle funzioni che assume nel campo dell'educazione e dell'insegnamento, deve rispettare il diritto dei genitori di assicurare tale educazione e tale insegnamento secondo le loro convinzioni religiose e filosofiche".

In uno studio all'avanguardia pubblicato nel 1995 l'OIDEL ha già stilato una classifica di 58 Paesi in base alla loro capacità di corrispondere agli standard internazionali; i nuovi indici saranno molto più precisi e dettagliati. Forse vi interesserà sapere che l'Italia si è classificata 33ma su 58 Paesi nello studio *L'état de la liberté l'enseignement dans le monde (La libertà di insegnamento nel mondo)*, davanti quindi agli USA, ma dietro tutti i paesi dell'Unione Europea, ad eccezione della Grecia!

La sfida che ci attende è far sì che i responsabili italiani e americani dell'educazione modifichino i nostri sistemi di istruzione, in modo da garantire la libertà di offrire scuole accessibili anche agli allievi bisognosi, in cui la creatività e la presenza di uno scopo possano affermarsi.