

Ricordo di Aldo Visalberghi

Intervista a Benedetto Vertecchi

Gabriella Agrusti¹



Aldo Visalberghi fu un noto pedagogista, accademico, politico, partigiano e antifascista italiano (Trieste 1919 - Roma 2007).

L'intervista che segue presenta, nelle parole del suo allievo più rappresentativo e noto (Benedetto Vertecchi, Professore emerito di Pedagogia sperimentale), alcuni punti del pensiero di Visalberghi sulla ricerca educativa, riportandoli in chiave odierna.

“Se dovessimo riflettere sullo stato della ricerca educativa in una prospettiva diacronica, confrontando gli inizi, quando Visalberghi si impegnò in prima persona per consentire la partecipazione dell'Italia alle prime indagini

IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), quali potrebbero essere i punti di maggiore lontananza rispetto alle pratiche odierne?”

BV: “Dopo la fine della seconda guerra mondiale, nel panorama internazionale dell'educazione si distingueva nettamente fra Paesi con scolarizzazione diffusa (in Europa era il caso della Francia e della Germania, oltre ai Paesi del Nord) e Paesi nei quali lo sviluppo della scolarizzazione arrancava. L'obiettivo degli otto anni di educazione formale, che in qualche Paese era già stato raggiunto già prima della Prima Guerra Mondiale, come in Norvegia, in altri era lontanissimo. Era il caso dell'Italia. Comunque, vari processi di trasformazione erano in atto. Gli anni Cinquanta erano stati gli anni della ricostruzione, ma nello stesso tempo incominciavano ad affacciarsi nuove teorie e a compiersi esperimenti interessanti sul piano di una revisione delle interpretazioni educative. In parte questa revisione era legata allo sviluppo di teorie psicologiche e didattiche (per esempio, il comportamentismo di Skinner), in parte allo sviluppo di nuove soluzioni tecnologiche (basti pensare alle proposte di Pressey o di Crowder), senza trascurare la parte avuta dalla rapida crescita della domanda sociale di istruzione.

È difficile dire se il grande sviluppo della scolarizzazione, che è seguito in rapida crescita nella seconda metà del secolo, sia stato più effetto di un'azione diretta dei governi oppure di una domanda che si è espressa a livello sociale e che in qualche modo è stata soddisfatta. Probabilmente, nei Paesi a economia socialista ha prevalso l'azione dei governi, mentre in quelli ad economia capitalista ha prevalso la trazione sociale. Questo ha portato a rivedere in

1. LUMSA, Roma.

modo piuttosto radicale gli schemi interpretativi dell'educazione formale: se ne hanno importanti effetti già negli anni Sessanta, quando incominciarono a essere espresse critiche radicali nei confronti di quello che era probabilmente uno dei capisaldi delle interpretazioni tradizionali e cioè la dipendenza dell'apprendimento, ovvero l'apprendimento dall'attitudine, vista come caratteristica personale. Le principali obiezioni sono state mosse nell'ambito della ricerca psico-pedagogica: tra le altre merita ricordare l'apporto alla revisione del concetto di attitudine fornito da Carroll, insieme al rifiuto (argomentato compiutamente da Madaus, che per primo avanzò il rifiuto delle interpretazioni a 'curva normale', la *bell curve*) di modelli statistici della distribuzione delle variabili relative ai risultati dell'educazione tendenzialmente deterministici. Nell'ambito della psicologia cognitiva, la critica che veniva formulata era centrata sul rifiuto di considerare l'attitudine una caratteristica originaria, o quanto meno di considerarla del tutto originaria. Pur accettandosi di considerare la presenza nell'attitudine di un potenziale originario, si prendeva atto che restava da spiegare circa il 20% della varianza nelle prestazioni degli allievi, abbastanza per modificare in modo anche sostanziale i profili individuali. Era quindi necessario analizzare le modifiche che si collegavano alle condizioni dello sviluppo, quelle formali e quelle informali. Gli allievi potevano mutare la loro condizione dal limite della difficoltà cognitiva a una compiutamente positiva: si apriva quindi uno spazio enorme alla ricerca sullo sviluppo dell'educazione. Madaus sviluppò un'altra interessante interpretazione, per la quale la distribuzione più consueta dei punteggi attribuiti agli allievi (quella, già ricordata "a campana") dovrebbe essere considerata il punto d'arrivo di serie di avvenimenti casuali. Ciò, almeno, se si argomenta in base a dati relativi a un numero molto elevato di allievi. Obiettava Madaus che il progresso dell'educazione non poteva considerare casuale (in senso statistico) la distribuzione di variabili che hanno a che fare col processo educativo. Se ciò avviene, occorre riconoscere che l'intervento educativo è stato di cattiva qualità, che la sua capacità di modificare una condizione preesistente era limitata e che era inadeguato a orientare i fenomeni in una direzione desiderata.

In questo quadro, la ricerca educativa più matura, ma anche più libera da condizionamenti ideologici, arrivò a formulare un programma d'azione: se provassimo a confrontare che cosa accade nei diversi sistemi scolastici e poi a confrontare i singoli aspetti cui si fa riferimento per assumere decisioni in determinati settori, attraverso la comparazione potremmo disporre di un maggior numero di elementi per definire traguardi e modi di intervento più adeguati alle necessità locali. Si trattava, in questi termini, di elaborare un programma di ricerche essenzialmente orientato all'incremento delle conoscenze che avrebbero potuto sostenere l'assunzione di migliori decisioni educative. È accaduto, invece, che se mai questi obiettivi sono stati almeno in parte rispettati, ciò è avvenuto forse solo per la prima grande rilevazione internazionale, la *IEA Six Subject*, che si è svolta agli inizi degli anni Settanta. Subito l'attenzione si è infatti spostata dal piano conoscitivo a quello competitivo, reso possibile dalla disponibilità di graduatorie tra Paesi: lo stesso Visalberghi lamentava che si guardassero i dati delle rilevazioni

IEA come se fossero le classifiche del campionato di calcio. Il fatto è che questa logica, in cui la comparazione è considerata in un contesto competitivo, è stata privilegiata dal mercato e dalle organizzazioni internazionali ad esso più sensibili. Alla fine del Novecento, è diventato evidente il prevalere di scelte educative volte, sulla base di considerazioni originate da esigenze di sviluppo economico, alla loro integrazione in una concezione d'insieme della vita sociale ormai generalmente definita *globalizzazione* (è la linea che si riconosce nei programmi di ricerca dell'OCSE). L'educazione compare in questo quadro come una delle tante variabili che assecondano o ritardano lo sviluppo economico.”

“Come si inserisce in questo quadro l'idea che Visalberghi aveva (o avrebbe avuto oggi) rispetto a una valutazione di sistema, a livello nazionale, da affiancare alla ricerca comparativa?”

BV: “Oggi parlare di ricerca comparativa appare lontanissimo da ciò che Visalberghi aveva in mente, e lo stesso vale per gli altri studiosi (ricordo, fra gli altri Benjamin Bloom, Arthur Foshay, Fernand Hotyat, Thorsten Husén, Gaston Mialaret, Harry Passow) che fin dagli anni Sessanta si erano spesi per precisare gli intenti e per attuare le campagne di rilevazione nell'ambito IEA. Rispetto alle prime rilevazioni internazionali, ci sono stati progressi di pura efficienza elaborativa, ma non un vero progresso per quanto riguarda l'interpretazione dei dati ottenuti. Questo è un aspetto preoccupante. Le procedure seguite nelle rilevazioni e nell'analisi dei dati hanno lasciato che si affermasse una posizione privilegiata per alcuni sistemi scolastici e svantaggiata per altri: non c'è dubbio che la cultura dei paesi anglofoni, come le esigenze di determinate concezioni dell'organizzazione del lavoro, hanno assunto un ruolo centrale nel determinare le scelte di politica scolastica. La cultura umanistica e lo studio teorico hanno avuto un'influenza sempre più limitata nel determinare gli orientamenti educativi, mentre è progressivamente aumentata l'importanza di apprendimenti applicativi e di un sapienzialismo nel quale si riconosce la base algoritmica. Non abbiamo, di conseguenza, comparazioni rispettose delle diversità culturali, ma solo modelli interpretativi dell'educazione che accettano la centralità del mercato e si piegano alle sue esigenze. È sempre più tenue la spinta a consentire un arricchimento del profilo degli individui non rivolto a fini utilitari e nel quale non si riconosca una strumentalità in una concezione globalizzata delle attività produttive: se leggiamo Dante, nessuno ci pagherà per questo, ma se non lo leggiamo, subiamo una perdita sia a livello individuale, in termini di crescita personale, sia a livello sociale, per il ridursi della qualità delle interazioni nell'ambito della popolazione. È una considerazione che vale dappertutto: di conseguenza o si compie una scelta che cerca di equilibrare ciò che ha un'utilità strumentale con ciò che non ne ha, ma ha grande valore per la persona, per il suo pensiero, per la sua autonomia, per la sua capacità di giudizio, o l'alternativa è schiacciare tutto su una competenza esecutiva che è priva o quasi di capacità di interpretazione. Oggi è comune che si parli di *valutazione di sistema*, anche se con accezioni diverse. Se intendiamo il *sistema* nel modo in cui l'ha definito Von Bertalanffy (il padre

della *teoria dei sistemi*), dovremmo porre l'accento sulla molteplicità di variabili da prendere in considerazione e sull'interazione esistente tra loro. Se ci accontentiamo di una nozione banale di *sistema*, subalterna all'uso che se ne fa nel sistema economico, priviamo le interpretazioni educative di ciò che le rende espressione delle differenze di pensiero che si manifestano negli individui e nelle realtà locali.”

“A questo proposito, bene si inserisce il rapporto tra fini e mezzi nell’ambito dei paradigmi di ricerca teorizzato da Visalberghi.”

BV: “In ambito educativo c'è stata una forte tendenza a porre fini e mezzi in una sequenza lineare, mentre secondo von Bertalanffy la successione di tale implicazioni non è lineare, bensì reticolare: quando si tira una maglia si modifica l'intera rete, perché la geometria circostante al nodo su cui si è agito viene modificata. Questo è uno dei limiti fondamentali che sta portando a riflessioni critiche sempre più forti. Il mercato, in quei Paesi che non hanno autonomia progettuale, come il nostro, impone ciò che vuole. Altrove, per esempio in Francia, dove pur essendo stata in prima istanza raccolta la suggestione tecnologica, non è stata però scambiata con la cultura educativa, sono evidenti i segni di un ripensamento”.

“Una via di uscita non potrebbe essere, seguendo l’intuizione di Visalberghi, quella di incentivare gli aspetti materiali non solo nella formazione ma anche nelle attività di ricerca educativa?”

BV: “Visalberghi non li ha mai separati e dubito che darebbe un giudizio positivo su attività che non comprendano le due facce. La sua idea, già molto ben precisata nel 1966, in *Problemi della ricerca pedagogica*, poneva in risalto come non basti fare buone riforme, quali ad esempio quella della scuola media, ma sia necessario stabilire una relazione virtuosa fra ricerca e sviluppo della conoscenza e pratica educativa. In pratica era il contrario di ciò che si è fatto successivamente, con il ritenere gli insegnanti semplici esecutori materiali, privi di responsabilità progettuale. Visalberghi era ben lontano dal considerare in questo modo la professione degli insegnanti. Ma le sue indicazioni hanno avuto minor seguito di quanto si sarebbe potuto supporre pensando alla statura internazionale dello studioso: le riforme scolastiche hanno finito col rappresentare un aspetto marginale del dibattito politico e sociale”.