



Citation: A. Mariuzzo (2023), *Tra funzione civica e mercato: il sistema scolastico degli Stati Uniti* in “Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative” 5(2): 73-80, DOI: 10.53163/dyn.v5i5.206

Copyright: © 2023 A. Mariuzzo. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The authors have declared that no competing interests exist.

TRA FUNZIONE CIVICA E MERCATO: IL SISTEMA SCOLASTICO DEGLI STATI UNITI

ANDREA MARIUZZO

Università di Modena e Reggio Emilia

Abstract:

Designed to be a bulwark of democracy and in view of a widespread access to cultural opportunities, the US school system has recently been losing its civic function due to the difficulty in reacting to the increase of social inequalities and the tightening of quality assessment almost exclusively based on testing. However, a reaction to this situation is taking place among teachers, in a growing number of families, and at the forefront of the educational and pedagogical debate.

Keywords: United States, Teachers, Assessment, School policies

1. Può descriverci qual è la struttura attuale del sistema scolastico negli Stati Uniti, dai 6 anni di età fino all'Università esclusa, specificando i diversi percorsi e le soglie relative all'obbligo scolastico?

Il sistema scolastico degli Stati Uniti può risultare complesso da comprendere nei suoi meccanismi se si tiene in considerazione quello a cui siamo abituati in Italia, per varie ragioni.

In primo luogo, non si tratta di un sistema istituzionalmente unitario, poiché la Costituzione non comprende esplicitamente l'istruzione tra gli ambiti di competenza federali, e di conseguenza ognuno dei cinquanta Stati ha ampi margini di libertà nella legislazione sulla scuola. Questo significa, in breve, che non sono mai esistiti programmi né indicazioni nazionali universalmente validi per strutturare contenuti e metodi dell'esperienza didattica, e che gli interventi di omologazione – anche in tempi recenti – sono avvenuti in forma indiretta, o

attraverso l'emulazione di buone pratiche su pressione di istituzioni e famiglie, o attraverso la proposta di adesione a pratiche comuni non immediatamente vincolante, ma al limite legata all'accesso a particolari benefici economici. In effetti, sebbene oltre l'80% del sistema scolastico degli Stati Uniti sia in mano pubblica, ogni scuola e ogni distretto scolastico hanno un'ampia autonomia di gestione che è innanzitutto autonomia di bilancio. Per quanto gli Stati e soprattutto il governo federale abbiano incrementato nel corso dei decenni il proprio budget a finanziamento delle scuole, primariamente allo scopo – non sempre perseguito in modo efficace, come vedremo – di ridurre le disuguaglianze economiche tra gli istituti garantendo un accesso universale e inclusivo a tutti i gradi scolastici, una parte ancora cospicua delle risorse disponibili dipende dall'accesso alle tasse locali del distretto a cui la scuola appartiene. Questo finisce per generare profonde sperequazioni che influiscono profondamente su funzionamento e obiettivi fondamentali dei diversi istituti scolastici in base alla situazione socio-economica in cui si trovano a operare.

Al di là delle valutazioni di merito che si possono fare alla luce di questa situazione, un aspetto fondamentale che spesso disorienta gli osservatori italiani è il fatto che le differenze tra le scuole statunitensi sono assai maggiori in relazione alla loro collocazione geografica, alle loro modalità di finanziamento e alla disponibilità di risorse piuttosto che in relazione all'indirizzo di studio. Gli USA infatti hanno un'antica tradizione di istruzione secondaria di massa, risalente per la popolazione bianca e per gli Stati economicamente più sviluppati fino alla seconda metà dell'Ottocento. Questo comporta, da un lato, che da tempo l'obbligo scolastico sia fissato quasi in tutti gli Stati ai 18 anni, alla conclusione della *high school*, e in ogni caso mai sotto i 16; dall'altro che fin dall'inizio del secolo scorso si sia imposto come consueto per tutto il percorso scolastico secondario lo standard di un curriculum di studi *comprehensive*, che non prevede indirizzi vincolanti e che si contrappone alla tradizionale canalizzazione sociale più che di attitudini dell'Europa occidentale, oggi certo molto meno rigida anche nei sistemi educativi del vecchio continente proprio grazie all'influenza dell'esempio statunitense nella realizzazione di una scolarizzazione secondaria universale, ma ancora tutt'altro che cancellata.

Come accennato in precedenza, la sostanziale uniformità istituzionale del percorso di studio statunitense per tutto l'arco del *K-12* – così è denominato di solito il comparto scolastico che dal *kindergarten* arriva alla conclusione del dodicesimo anno di studi al termine della seconda-

ria – non significa che l'esperienza culturale e didattica sia uniforme. Sicuramente nei quattro anni di *high school*, ma sempre più di frequente già nel triennio di *middle school* e addirittura in alcuni istituti già alla fine del quinquennio di *primary school*, per riprendere la scansione degli ordini scolastici oggi più comune negli Stati degli USA, a un gruppo di materie comuni a livello base – di solito Inglese, Matematica, Scienze, Storia – si affiancano numerose altre attività di studio a diversi livelli di approfondimento e vari impegni extracurricolari, dallo sport a laboratori di teatro e giornalismo, e altro ancora in base alla disponibilità di docenti. Di conseguenza, l'esperienza educativa standard avviene dove possibile – specie nelle grandi realtà metropolitane che costituiscono il cuore della società delle coste atlantica e pacifica, del *Midwest* e degli stati centrali più popolosi – in istituti scolastici di grandi dimensioni, che possono garantire una maggiore varietà di esperienze di studio e di vita. Questo modello è stato messo recentemente in discussione da più parti, come si avrà modo di vedere, ma resta ancora quello di riferimento.

2. Quali sono i principi pedagogici che guidano maggiormente questo sistema, e quale ne è il background storico?

In un sistema decentrato come quello degli Stati Uniti è difficile individuare precise coordinate pedagogiche comuni che presiedano all'esperienza scolastica. Sicuramente, un momento di assoluto rilievo per l'emergere dell'idea di scuola con cui ancora oggi la società statunitense si confronta è l'affermazione, nella prima metà del Ventesimo secolo, della *progressive education* ispirata dal pensiero e dall'opera di John Dewey¹.

Con la sua riflessione teorica e prima ancora con le sue sperimentazioni didattiche, il grande pensatore originario del Vermont ha portato nel mondo contemporaneo l'idea della funzione civica della scuola come "palestra" egualitaria, ispirata a quei valori "repubblicani" che avevano portato Horace Mann a impiantare un primo sistema scolastico di massa pubblico e aperto, le *common schools*².

¹ Senza nemmeno voler provare a riassumere la sterminata produzione sulla figura di Dewey e sulla sua influenza nel pensiero e nelle pratiche educative statunitensi, per un quadro d'insieme dello sviluppo storico dell'esperienza educativa negli USA rinvio a un lavoro fondamentale, che peraltro non lesina critiche alle responsabilità del *progressive educators* nella trasformazione della scuola in campo di tensione politico nazionale: D. Ravitch, *Left Back. A Century of Battles over School Reform*, Simon & Schuster, New York 2000.

² Su questa esperienza e sul suo impatto nella storia scolastica degli

Per Dewey, infatti, la scuola doveva essere innanzitutto un'esperienza culturale e di vita comunitaria, in cui ognuno dei giovani componenti della società trovava attraverso la sperimentazione diretta e il *learning by doing* il percorso che gli era più congeniale per affrontare in modo efficace e arricchente i problemi della vita attraverso l'acquisizione di conoscenze condivise, e si abituava a sperimentare i metodi di riflessione e decisione di una comunità democratica effettivamente funzionante perché basata sull'attiva partecipazione di tutti i suoi membri.

Su queste basi, soprattutto tra gli anni Venti e gli anni Sessanta del secolo scorso i principali discepoli e collaboratori di Dewey hanno impostato metodi e contenuti per la formazione degli insegnanti e per l'insegnamento scolastico che hanno avuto grande successo e hanno inciso profondamente sull'identità dell'esperienza educativa statunitense: la scuola pubblica è stata interpretata primariamente come luogo di inclusione e composizione dei conflitti sociali, ad esempio nel grande sforzo per la desegregazione razziale, e per tutto il ciclo *K-12* la didattica è stata sempre più frequentemente impostata secondo progetti ed esperienze multidisciplinari e realistiche, piuttosto che su esposizione e trasmissione delle materie. A partire dal secondo dopoguerra, questa idea di esperienza scolastica è diventata così caratterizzante degli Stati Uniti da essere un riferimento ineludibile persino come idolo polemico da parte delle voci che intendevano intervenire per una sua robusta riforma. A partire dal 1960, dopo che tre anni prima, in piena guerra fredda, l'opinione pubblica era stata sconvolta dalle polemiche sulla scarsa efficacia dell'istruzione soprattutto scientifica di fronte al lancio sovietico del primo satellite artificiale *Sputnik* e quindi alla dimostrazione della perdita della supremazia statunitense nella più avanzata competizione tecnologica, la "correzione" cognitivista promossa dal governo federale e coordinata da Jerome Bruner riguardò appunto soprattutto le materie scientifiche, con l'offerta di nuovi percorsi didattici improntati più all'esposizione tradizionale dei fondamenti disciplinari che alla loro lenta e spesso incompleta scoperta attraverso sperimentazioni dirette³. In questo caso come in seguito, però, le richieste di una più profonda riforma anche degli

assetti istituzionali in senso selettivo rimasero senza esito, poiché le *comprehensive schools* con la loro ampia offerta di corsi con diversi livelli di approfondimento erano ritenute adeguate e coniugare accesso universale allo studio e selezione "meritocratica", soprattutto di fronte alla sempre più frequente possibilità di completare e consolidare il proprio bagaglio culturale al *college*.

Anche in tempi più recenti l'esperienza scolastica modellata dalla *progressive education* è stata messa in discussione con la richiesta di percorsi d'istruzione più esigenti e uniformi, che garantissero il confronto degli studenti con un bagaglio di conoscenze di base solido e chiaramente individuabile già dalla *high school*. Era questa, in particolare, la critica espressa dal volume del 1985 *The Shopping Mall High School. Winners and Losers in the Educational Marketplace*, di Arthur G. Powell, Eleanor Farrar e David K. Cohen⁴, che provocatoriamente, come si evince fin dal titolo, paragonava un'idea di scuola troppo impegnata ad andare incontro alle curiosità e alle esigenze di "semplificazione" della trasmissione disciplinare degli studenti a un centro commerciale pronò ai desideri e ai capricci del consumatore.

È sulla base di critiche come queste che nell'ultimo ventennio la legislazione federale è intervenuta, e ha promosso le legislazioni statali a fare altrettanto, per un rafforzamento nel controllo dei risultati di apprendimento nelle discipline di base e per un maggiore coordinamento dei curricula. Averlo fatto non sulla base di una più stretta centralizzazione dell'amministrazione – impossibile visto l'assetto istituzionale – ma con la generalizzazione degli *standardized tests* per legare ai loro risultati l'accesso ai finanziamenti e finanche interventi di ristrutturazione generale in caso di fallimento prolungato, ha da un lato acuito le già profonde disuguaglianze nell'accesso delle scuole alle risorse, dall'altro appiattito una parte crescente dell'esperienza culturale offerta al corpo studentesco sulla mera preparazione al superamento delle prove.

Soprattutto per queste ragioni, la tradizione *progressive* ancora dominante nel dibattito pedagogico accademico ha maturato forme di reazione, tra le quali risulta particolarmente interessante il movimento delle *small schools* la cui *speaker* più autorevole è Deborah Meier⁵: di fron-

USA, cfr. B. P. Taylor, *Horace Mann Troubling Legacy. The Education of Democratic Citizens*, University Press of Kansas, Lawrence 2010.

³ Su questo passaggio, e in particolare sul significato storico della conferenza di Woods Hole del 1959 e del rapporto che ne derivò sotto la direzione di Bruner, *The Process of Education* (Harvard University Press, Cambridge, MA 1960), resta fondamentale A. Hartman, *Education and the Cold War. The Battle for the American School*, Palgrave Macmillan, Basingstoke-New York 2008.

⁴ Houghton Mifflin, Boston.

⁵ Nella nutrita produzione dell'autrice vale qui la pena ricordare soprattutto *The Power of Their Ideas. Lessons for America from a Small School in Harlem*, Beacon Press, Boston 1995; *In Schools We Trust. Creating Communities of Learning in an Era of Testing and Standardization*, Beacon Press, Boston 2002; *These Schools Belong to You and Me. Why We Can't Afford to Abandon Our Public Schools* (con E. Gasoi), Beacon Press, Boston 2017.

te all'eccessivo gigantismo dispersivo che ha finito per caratterizzare lo standard delle *comprehensive schools*, si propongono istituti più piccoli, con poche decine di studenti, che alla varietà di offerta didattico-formativa privilegino la profondità dei rapporti umani, il coinvolgimento delle famiglie, la collaborazione a rete tra diversi istituti. Le sperimentazioni effettuate soprattutto tra New York e Boston danno risultati interessanti, anche se nei contesti sociali più difficili il modello non sembra in grado di offrire un contributo alla soluzione delle criticità.

3. *Può descriverci qual è l'iter attuale per diventare insegnanti e che tipo di formazione obbligatoria o facoltativa ricevono, specialmente in merito al ruolo educativo e all'aspetto relazionale della loro professione? In generale, come è visto il ruolo degli insegnanti a livello sociale?*

Anche in questo caso la grande varietà delle legislazioni statali impone di concentrarsi su alcuni aspetti generali. In linea di massima, dopo la conclusione del *college* col conseguimento del titolo di primo livello, o *Bachelor's degree*, l'aspirante insegnante deve ottenere l'abilitazione dallo Stato in cui intende esercitare la propria professione. Gli standard di preparazione richiesti per il conseguimento della licenza variano da Stato a Stato, e di solito per la preparazione sono disponibili corsi di dodici-diciotto mesi nelle *Schools of Education* di cui si sono attrezzate le varie università.

Già questo primo passaggio chiarisce il fatto che i requisiti minimi per insegnare a tutti i livelli scolastici non sono particolarmente sfidanti, in un paese in cui ormai oltre il 65% degli studenti prosegue gli studi dopo la *high school*. Il contrasto è stridente proprio con un paese come l'Italia, che ha un accesso all'istruzione superiore ancora assai più contenuto, ma in cui una laurea magistrale è un passaggio necessario per l'abilitazione al ruolo di insegnante anche nelle scuole per l'infanzia, ed è la soglia minima per iniziare il complicato percorso di ingresso ai ruoli nella scuola secondaria.

Il completamento con successo di percorsi di studi di maggiore specializzazione dopo il primo livello, e soprattutto le certificazioni di percorsi di consolidamento della professionalità in *excellence in teaching*, come il *National Board Certification* rilasciato a livello nazionale dal *National Board for Professional Teaching Standards*, di solito sono conseguiti dopo alcuni anni di esperienza di insegnamento, quando si decide di investire

seriamente risorse ed energie personali su quest'ambito professionale⁶. Nel caso delle certificazioni di qualità, in particolare, si tratta del frutto di percorsi che durano diversi anni, rilasciati da organismi privati riconosciuti, in cui spesso è richiesto che formazione e aggiornamento si accompagnino all'attività lavorativa, monitorata in modo da verificare la messa in pratica efficace delle nuove competenze.

Un simile bagaglio di formazione ulteriore è importante soprattutto per poter contrattare una retribuzione più elevata, per proporsi per una carriera nella dirigenza o nell'amministrazione scolastica locale, e soprattutto per partecipare alla riqualificazione di istituti in cui sono stati rilevati risultati scadenti. Infatti, in base alla legislazione varata dall'amministrazione Bush col *No Child Left Behind Act* a fine 2001, poi in parte modificata dall'amministrazione del suo successore Obama, nelle scuole che per alcuni anni non segnano recuperi nella qualità del rendimento degli studenti negli *standardized tests* si dovrà intervenire in prima battuta investendo in assunzioni di personale dotato di più elevata qualificazione.

Questo sommario quadro relativo alla formazione alla professione aiuta a orientarsi nel complesso tema dell'attuale considerazione sociale degli insegnanti negli Stati Uniti. Da un lato, le qualifiche non particolarmente selettive richieste all'ingresso si traducono per chi inizia la carriera in una retribuzione medio-bassa in relazione ai livelli generali, in condizioni tutt'altro che confortevoli anche per un mondo del lavoro duro come quello nordamericano – anche per i dipendenti nelle scuole pubbliche gli incarichi sono a breve termine, al più triennali; i mesi di chiusura estiva degli istituti spesso sono poco o nulla retribuiti; la possibilità di percepire un'indennità nei periodi di malattia prolungati o durante una gravidanza dipende dall'assicurazione sanitaria – e in un rapido ricambio di personale. Dall'altro, con quelle che a prima vista sembrano interessanti opportunità di crescita professionale e di miglioramento delle proprie condizioni sulla base dell'offerta di un servizio di migliore qualità, sempre più spesso il sistema scolastico scarica sugli insegnanti la responsabilità di risolvere le criticità emerse dalle verifiche di qualità del proprio rendimento, rendendo sostanzialmente obbligatori per mantenere la propria posizione professionale i percorsi di crescita offerti per migliorarla e chiedendo ai docenti di soddisfare richieste stringenti, sia in termini di risultati di rendimento degli studenti nelle abilità linguistiche e matematiche di base misurate dagli *standardized tests* che di natura politica, limitando così spesso la loro libertà progettuale sul lavoro didattico. Un esempio emblematico per comprendere l'attuale si-

6 Cfr. <https://www.nbpts.org>.

tuazione del corpo docente in gran parte degli Stati Uniti è la proposta avanzata alla fine del 2022 dal governatore della Florida Ron DeSantis, figura emergente dell'estrema destra repubblicana, di assegnare per vie brevi posizioni d'insegnamento agli ex militari⁷. L'idea di fondo è da un lato quella di rispondere alla sempre più preoccupante "fuga" dalla professione di insegnante, acuitasi dopo la pandemia di COVID-19, con una "truppa di riserva" poco qualificata piuttosto che con una ridiscussione delle condizioni professionali; dall'altro, quella di affidare le classi a persone tendenzialmente ostili, per atteggiamento personale e per inclinazione ideologica, all'adozione dei programmi di insegnamento aggiornati e criticamente fondati su temi "caldi" come le relazioni razziali e i rapporti di genere, ormai proposte standard dei corsi di formazione pedagogico-didattica per insegnanti professionisti e visti come una minaccia portata alla cultura tradizionale dalle "teste d'uovo" dei dipartimenti di Pedagogia nelle università "progressiste"⁸.

È stato proprio per rispondere ad atteggiamenti non dissimili da questo da parte delle istituzioni che a partire dal 2018 i docenti degli Stati repubblicani avevano dato vita a una delle più dure ondate di protesta sindacale della categoria, tale da influire sul risultato favorevole ai Democratici alle elezioni di *midterm* e da interessare tutti i principali mass media del paese – iconica la copertina di «Time» del settembre di quell'anno, che presentava un'insegnante costretta persino a dare il proprio sangue a pagamento per arrivare a fine mese. Sulla professione del docente, insomma, si è accesa da anni battaglia sociale e culturale non ancora conclusa.

4 La valutazione è un aspetto complesso e delicato del processo educativo. Come è affrontato negli Stati Uniti? Da chi, e secondo quali criteri, vengono valutati gli alunni e le loro competenze nell'arco del percorso scolastico?

Quello della valutazione è un notevole campo di tensione nel sistema scolastico statunitense, visto che negli ultimi decenni su questo terreno si è giocata molta della politica

7 Cfr. le indicazioni della procedura sul sito ufficiale del dipartimento dell'Istruzione dello Stato: <https://www.fldoe.org/veterans/>.

8 Per un quadro d'insieme di questi sviluppi di scottante attualità, cfr. in particolare il recente C. Young, *DeSantis Fights a Counterproductive Culture War in Florida's Schools*, in "Education Next", vol. 23, n. 3, 2023 (<https://www.educationnext.org/desantis-fights-counterproductive-culture-war-florida-schools-young-forum-desantis-education-record/>).

nazionale relativa alle istituzioni educative.

Storicamente la generale disarticolazione locale del sistema scolastico, che prevedeva ampia autonomia culturale e di gestione per distretti e singoli istituti, e l'influsso sull'identità professionale del corpo docente delle correnti pedagogiche *progressive* hanno aperto l'esperienza didattica delle classi a forme di sperimentazione della valutazione in accompagnamento al percorso educativo e disciplinare. Nel corso del tempo, e man mano che gli insegnanti si formavano in questo senso, le scuole statunitensi sono diventate laboratori per la pratica educativa e non sanzionatoria della valutazione, per la definizione dei livelli di comprensione e di conoscenza sulla base del contesto-classe di riferimento e non in termini assoluti, o per l'uso dei meccanismi valutativi nella determinazione del livello generale delle competenze acquisite nel corso della partecipazione ai progetti didattici piuttosto che della pura e semplice qualità nella trasmissione delle nozioni disciplinari. In questo senso, il precoce prolungamento dell'obbligo scolastico e l'altrettanto precoce – almeno per la popolazione bianca – accesso di massa a un livello di studi post-secondario che contribuisse a sistematizzare le conoscenze disciplinari sono stati di grande aiuto, perché hanno garantito la possibilità di sostituire la ripetizione di interi anni con la progettazione di percorsi di recupero mirati per gli studenti che ottenevano in qualche ambito un risultato scadente.

A fianco di questa diffusa cultura della valutazione che di fatto la vede essenzialmente come uno strumento educativo, però, si è diffusa un'altra pratica di valutazione esterna alle classi e agli istituti⁹. Proprio l'assenza di un regolatore istituzionale centrale nel sistema scolastico degli Stati Uniti, infatti, ha richiesto precocemente – in particolare da quando all'inizio del Ventesimo secolo l'accesso al *college* si è fatto di massa, interessando studenti provenienti da scuole prima non interessate ai percorsi di universitarizzazione, e si è sostanzialmente nazionalizzato superando almeno per le istituzioni più prestigiose le barriere statali – un parametro di confronto universale per i risultati scolastici e le attitudini individuali allo studio, abbastanza immediato e (almeno nelle intenzioni) obiettivo da poter essere considerato quantomeno nelle pratiche di ammissione agli istituti di *higher education*.

9 Per ulteriori approfondimenti e suggerimenti di lettura su questo tema, rinvio al recente A. Mariuzzo, *Testing e politica negli Stati Uniti. Una prospettiva storica da Conant al No Child Left Behind*, in "Pedagogia oggi", vol. 21, n. 1, pp. 162-168.

Così, sotto l'influenza delle tendenze positiviste a rendere "misurabili" apprendimento e capacità intellettive – basti pensare all'enorme impatto che proprio a inizio Novecento esercitarono sulla cultura degli USA gli studi di Alfred Binet sul "quoziente d'intelligenza" – nel 1926 vide definitivamente la luce dopo diverse sperimentazioni il SAT (allora acronimo per *Scholastic Aptitude Test*), il primo test standardizzato costruito allo scopo valutare quantitativamente le capacità intellettuali necessarie ad affrontare gli studi superiori, espresse secondo quesiti ed esercizi il più possibile astratti dal contesto dei contenuti culturali specifici, diversi da scuola a scuola e da percorso a percorso, e concentrato su quelle che si ritenevano le fondamentali strutture di base della comprensione e della proprietà linguistica e del ragionamento logico-matematico.

Il SAT era – ed è tuttora – amministrato da un organismo privato, tanto da essere soggetto a concorrenza, visto che nel 1959, sempre poco dopo lo shock per il lancio sovietico dello Sputnik a cui ho già accennato, è stato affiancato dal test ACT (originariamente *American College Testing*), che si voleva maggiormente concentrato sulle competenze culturali di carattere scientifico. Il *testing*, insomma, sorgeva come regolatore informale e non vincolante per le ammissioni al *college* basate sui risultati. Nel corso del tempo però, la misura è diventata un obiettivo, e come ci insegna la legge di Goodhart questo non ha mai effetti positivi né sulla qualità della misura, né su quella dei comportamenti. Man mano che l'accesso a istituzioni accademiche di qualità diventava fine fondamentale del percorso scolastico, conseguire un punteggio alto a SAT o ACT si imponeva sempre di più come fine della formazione e, di conseguenza, come metro per la qualità di un'esperienza educativa, con un investimento via via maggiore di energie e di risorse materiali nella specifica preparazione alle prove e nell'affinamento fine a se stesso delle qualità che si sarebbe proceduto a "misurare". Questo fino alla sanzione legislativa del *No Child Left Behind Act*, che ha impostato la prassi, ancora oggi sostanzialmente in vigore, di demandare ai risultati di *standardized tests* somministrati praticamente a tutte le classi lungo il percorso scolastico la verifica del miglioramento nella qualità del servizio educativo di scuole e distretti scolastici, e di conseguenza il loro accesso ai fondi federali e l'eventuale necessità di programmare una ristrutturazione degli istituti che presentano per più anni un rendimento sotto soglia.

Molti osservatori, prima tra tutti una studiosa originariamente tutt'altro che critica verso quello che le sembrava un genuino tentativo di miglioramento della qualità

scolastica diffusa come Diane Ravitch¹⁰, notano che aver sostituito i risultati dei test a decisioni politiche prese con piena responsabilità sulla scuola pubblica provoca varie distorsioni: l'impoverimento di un'esperienza scolastica sempre più incentrata sul consolidamento delle abilità linguistiche e logico-matematiche invece che sui contenuti culturali attraverso i quali conseguirle ed esercitarle; la sostanziale esautorazione del corpo docente – le cui pratiche valutative diventano secondarie rispetto a quelle standardizzate – dai processi di decisione e di orientamento riguardanti le loro attività e le loro classi; un aumento di quelle differenze di qualità che si intendeva ridurre a fronte della maggiore facilità con cui le scuole avviate in contesti più semplici ottengono risultati migliori di quelle operanti nelle realtà più complesse. Una ridiscussione di questi equilibri – che parte proprio dalla rinuncia da parte di molti atenei all'utilizzo di SAT e ACT nelle ammissioni a partire dalla pandemia di COVID-19 – potrebbe prendere ora corpo anche a livello istituzionale.

5. Scelga tre temi che reputa maggiormente significativi per il sistema scolastico degli Stati Uniti, e ce ne parli brevemente: innovazione digitale; capacità individuali; rapporto con le famiglie.

La scuola statunitense è spesso immaginata come propensa all'aggiornamento tecnologico e all'utilizzo delle nuove possibilità offerte dagli strumenti digitali. In effetti, negli USA la maggiore capacità innovativa della ricerca applicata e del sistema produttivo espongono storicamente anche le istituzioni educative a un'integrazione nelle proprie attività delle nuove tecnologie generalmente più precoce che in Europa. Negli ultimi dieci-quindici anni, poi, si è assistito a un ciclo di investimenti per garantire la connettività veloce e la disponibilità di dispositivi nelle classi, che ora interessa le scuole di quasi il 90% degli studenti, e alla diffusione dell'insegnamento dell'informatica e di almeno una modalità di programmazione fin dalle prime classi della scuola primaria.

Non bisogna però sottovalutare ostacoli e criticità. In primo luogo, nonostante l'impegno delle istituzioni e finanche quello delle fondazioni private legate ai colossi dell'*information technology*, le scuole dei contesti più difficili, e molte famiglie che non possono permettersi dispositivi informatici e connessione accettabile a casa,

¹⁰ Si veda soprattutto il suo *Slaying Goliath. The Passionate Resistance to Privatization and the Fight to Save America's Public Schools*, Knopf, New York 2020.

sono rimaste escluse dalla progressiva digitalizzazione dell'insegnamento e dello studio. Esso dovrebbe infatti caratterizzarsi per la possibilità di dilatare la relazione educativa nel tempo della giornata e nello spazio al di fuori delle aule, che invece per tanti studenti sono l'unico contesto in cui possono rimanere connessi, con un ulteriore aumento delle disuguaglianze sociali che ormai, come si è detto in precedenza, caratterizzano quasi ogni aspetto della vita educativa statunitense.

È inoltre diffuso un senso comune che sopravvaluta la portata dirompente dell'innovazione tecnologica. A lungo si è ritenuta ormai prossima la trasformazione degli insegnanti in meri "facilitatori" delle esperienze didattiche personalizzate offerte in digitale, fino a pensare a una prossima scomparsa della scuola come ambiente fisico e spazio sociale, finché la sperimentazione forzata conosciuta durante il *lockdown* per il COVID-19 non ha spazzato via certi scenari. Allo stesso modo oggi monta la preoccupazione per l'impatto che l'intelligenza artificiale avrà sulle consegne didattiche tradizionali, mentre è chiaro che la soluzione passerà per un recupero del rapporto diretto tra docenti e studenti nel contesto della classe e della "comunità educante".

Un altro elemento che caratterizza l'immagine della scuola statunitense è la concentrazione dei percorsi curricolari sullo sviluppo delle *soft skills* individuali, al punto che nell'immaginario collettivo i curricoli delle *high schools* sembrano concentrati più sull'acquisizione di capacità come parlare efficacemente in pubblico, sostenere un contraddittorio, lavorare in gruppo, esprimere la propria *leadership*, che non sull'acquisizione di contenuti culturali solidi.

In effetti gli USA hanno fatto scuola a tutto il mondo occidentale per l'attenzione a questi aspetti dello sviluppo personale, attenzione che però va circostanziata. Essa è connaturata alla tradizione della *progressive education* deweyana che vede l'educazione come il percorso di avvio a una vita associata soddisfacente, e cerca di ridurre al minimo le differenze tra esperienza scolastica ed esperienza sociale. A questo atteggiamento ha contribuito poi la particolare situazione dell'istruzione secondaria statunitense, esperienza storicamente universale e che in molti casi – a differenza di quanto avveniva tradizionalmente in Europa fino a non molti decenni fa – non rappresentava per la massa degli studenti la conclusione e il coronamento del percorso di formazione culturale, visto l'ampio accesso all'istruzione post-secondaria. Proprio la presenza, per una maggioranza sempre più ampia di giovani, di un momento di "sistemazione" delle conoscenze di cultura generale in un percorso di livel-

lo universitario ha consentito di strutturare l'esperienza scolastica fino alla *high school* in proposte progettuali interdisciplinari in cui la scoperta di diversi ambiti del sapere accompagnasse la scoperta di se stessi e la messa alla prova delle proprie potenzialità, anche a costo di un'esposizione culturale non completa e rifinita. È questo delicato equilibrio tra i livelli scolastici ciò di cui spesso non si tiene sufficientemente conto in altri sistemi quando emerge il dibattito sulla proposta di una rinnovata centralità alla promozione delle "competenze non cognitive". È poi vero che anche negli USA l'impegno nello sviluppo delle *soft skills* tradizionalmente individuate come più rilevanti è oggetto di critiche sempre più radicali, che però si incentrano su questioni più generali. L'idea di educare a doti come *leadership*, capacità argomentativa nel confronto pubblico e assertività presuppone un'idea di società che cresce attraverso la competizione e l'affermazione individuale, che non è detto sia per forza la più efficiente. Alcune osservazioni sperimentali su lavori di gruppo mostrano che spesso si può pervenire a risultati migliori promuovendo la cooperazione alla pari e impegnandosi collettivamente ad ascoltare i componenti introversi, piuttosto che forzandoli ad acquisire comportamenti che essi non sentono loro.

Parlando della scuola statunitense non si può infine tralasciare il ruolo delle famiglie. In una società in cui anche i servizi pubblici seguono logiche di mercato per l'accesso ai fondi, le famiglie hanno attivamente difeso e promosso la loro possibilità di scegliere l'istituzione scolastica e il tipo di educazione per i propri figli, e negli ultimi decenni il campo delle loro possibili scelte si è consolidato, vista ad esempio l'adozione da parte di molti Stati della politica dei *voucher* per le scuole private, l'emergere delle *charter schools*, scuole a finanziamento pubblico ma caratterizzate da un progetto culturale autonomo concordato coi vertici del distretto scolastico al fine di variare le tipologie di istruzione disponibili, o il sostegno alle pratiche di *home schooling*.

Generalmente, si tende a percepire l'attenzione delle famiglie alla scuola in senso conservatore, o quantomeno in termini di contrapposizione agli obiettivi di progresso e inclusione sociale conaturati al servizio scolastico pubblico. Negli anni Settanta, durante il grande sforzo di desegregazione delle scuole, sono state le famiglie dei quartieri benestanti a opporsi all'uso del *compulsory busing* per garantire la diversità di provenienza etnica e sociale nelle scuole di realtà in cui la separazione degli studenti era marcata dalla residenza delle comunità in diverse aree cittadine, facendo leva sulla presunta possibilità che bambine e bambini bianchi fossero forzati a

studiare in scuole più povere, e quindi peggiori, rispetto a quelle del “vicinato”. In tempi più recenti, soprattutto dopo che l’amministrazione Trump si è fatta carico di queste istanze con la nomina a segretaria all’Istruzione di una paladina del conservatorismo educativo come Betsy DeVos, il successo di alternative alla frequenza della scuola pubblica è legato soprattutto al timore degli appartenenti alla destra religiosa di esporre bambini e bambine alle ideologie cristianizzatrici che a loro dire caratterizzerebbero la pedagogia progressista.

Tuttavia, anche le reti organizzate di sostegno alla scuola pubblica – specie l’ormai influente Network for Public Education – trovano la loro forza nell’opinione pubblica proprio dal sostegno di ampi settori delle famiglie degli studenti, soprattutto quelle del ceto medio progressista messo in difficoltà dall’aumento della concentrazione della ricchezza e quelle più attive nelle comunità appartenenti a minoranze etniche. Per quanto non abbia finora inciso come ci si aspettava alla sua nomina, è in fondo espressione di orientamenti simili il segretario di Stato all’istruzione dell’amministrazione Biden, Miguel Cardona¹¹.

6. In definitiva, quali sono secondo lei i punti di forza e quali punti di debolezza del sistema scolastico negli Stati Uniti?

In generale, costituisce ancora un punto di forza rilevante per la scuola statunitense il suo ruolo civico. Obbligatoria per un periodo lungo, sostanzialmente gratuita, capillarmente presente anche nelle aree socialmente più marginali e degradate, propedeutica agli studi superiori per la grande maggioranza degli studenti, tradizionalmente legata alla promozione dei valori di convivenza civile e partecipazione democratica alla vita associata, essa conserva ancora la capacità strutturale di offrire inclusione sociale e opportunità formative e culturali universali.

Il principale punto di debolezza risiede appunto in una politica scolastica che ha reso marginale questo aspetto fondativo dell’esperienza scolastica negli USA. Nell’ultimo quarto di secolo il tentativo, per certi aspetti lodevole, di garantire un generale miglioramento della qualità culturale del sistema ha avuto luogo non attraverso l’elaborazione di strategie unitarie di ampio respiro, ma semplicemente attraverso il premio alle buone *performance*, conducendo in una società essenzialmente “di

mercato” a un aumento della differenza di qualità nell’offerta dei vari istituti e all’apertura di spazi ai privati laddove le scuole pubbliche mostravano problemi. Tutto questo, peraltro, senza che la differenziazione qualitativa dell’offerta fosse accompagnata dall’individuazione di contenuti culturali forti per la formazione degli studenti canalizzati per diventare le future classi dirigenti, come è tradizionalmente avvenuto in Europa attraverso la valorizzazione della tradizione classica secondo uno schema di differenziazione degli indirizzi rifiutato negli USA fin da fine Ottocento per ragioni egualitarie e sfociato, con l’esplosione di nuove disuguaglianze, in un generale impoverimento anche delle esperienze scolastiche destinate ai ceti privilegiati a causa dell’appiattimento della didattica sul potenziamento delle abilità misurate negli *standardized tests*.

Tuttavia, mi sento di concludere individuando un altro punto di forza che, se valorizzato, potrebbe contribuire in modo decisivo a cambiare gli equilibri. Gli Stati Uniti sono ancora il cuore del dibattito culturale e scientifico mondiale, e possiedono una comunità accademica di primo livello nella quale sono emerse riflessioni sul valore pedagogico dell’esperienza scolastica e strumenti di sperimentazione delle innovazioni didattiche di assoluto rilievo. Se le istituzioni e l’opinione pubblica sapranno davvero aprirsi a queste solide proposte di cambiamento, smettendo di fare della scuola il terreno per le tensioni sociali e le battaglie culturali a scopo mediatico tra conservatori e progressisti, la scuola negli USA troverà gli strumenti per ridefinire al meglio il proprio ruolo di istituzione culturale aperta ed efficace.

¹¹ Per ulteriori approfondimenti rinvio ad A. Mariuzzo, *Scuola e politica negli Stati Uniti (1980-2020)*, Morcelliana Scholè, Brescia 2022.