

TEORIA E STORIA DELL'EDUCAZIONE

Collana diretta da Francesco Mattei

259

Comitato Scientifico

Enver Bardulla (Parma), Amelia Broccoli (Roma Tre), Luciano Caimi (Cattolica), Franco Cambi (Firenze), Cristiano Casalini (Boston College), Florencio V. Castro (Extremadura), Enza Colicchi (Messina), J.C. Sánchez Garcia (Salamanca), Mario Gennari (Genova), Mario Manno † (Palermo), Marielisa Muzi (Roma Tre), Victor Santiuste Bermejo (Madrid Complutense), Dennis Shirley (Boston College), Benedetto Vertecchi (Roma Tre), Ignazio Volpicelli (Tor Vergata), Christoph Wulf (Berlino, Freie Universität).

Volume sottoposto a doppio referaggio anonimo.

Indice

Prefazione all'edizione italiana

Ritorno alla ragione 11
di Benedetto Vertecchi

Introduzione 21

**I. Solo la ragione dei nostri figli
contrasterà la barbarie** 23

1. Barbarie e barbari 23
2. Facili prede 24
3. Rafforzare la ragione dei nostri figli 26
4. La scuola in prima linea nella lotta alla stoltezza
e alla crudeltà 28

II. La situazione attuale 31

1. Massificazione vs democratizzazione 31
2. Una scuola sempre più ingiusta 33
 - 2.1. *La domanda cruciale* 33
 - 2.2. *Una macchina da riproduzione sociale* 34
 - 2.3. *La capacità di resilienza della scuola
in diminuzione costante* 35
 - 2.4. *Una particolare rinuncia* 36
 - 2.5. *Gli esclusi* 38
3. Una scuola che programma il fallimento
dei più fragili 39
 - 3.1. *Il percorso dei condannati* 39
 - 3.2. *Le quattro tappe di un fallimento annunciato* 40
4. Una scuola che non previene l'analfabetismo 44
 - 4.1. *Un lungo corridoio verso l'analfabetismo* 44
 - 4.2. *In fondo al corridoio, la vulnerabilità intellettuale* 46

4.3. <i>In fondo al corridoio, la violenza</i>	46
4.4. <i>Longevità scolastica è diventata sinonimo di riuscita</i>	49
III. La scuola com'è arrivata fino a questo punto?	51
1. Vagabondaggio pedagogico troppo a lungo tollerato	51
1.1. <i>Il piacere della lettura prima della fatica dell'apprendimento</i>	51
1.2. <i>Le difficoltà di lettura hanno cambiato natura</i>	53
2. Fumosità, demagogia e incompetenza	55
2.1. <i>Dall'accondiscendenza alla mancanza di ambizione</i>	55
2.2. <i>Dire invece di fare: l'illusione delle politiche educative</i>	58
2.3. <i>Dispute ideologiche invece dell'ambizione collettiva</i>	60
2.4. <i>La discriminazione falsamente positiva</i>	63
2.5. <i>Lo specchietto per le allodole</i>	66
2.6. <i>La formazione degli insegnanti lasciata alla deriva</i>	68
IV. La speranza di una metamorfosi	73
1. Scegliere la metamorfosi contro la disintegrazione	74
1.1. <i>Il coraggio di una metamorfosi</i>	74
1.2. <i>La metamorfosi della scuola sarà uno slancio collettivo</i>	75
2. Dare importanza sia a come si impara, sia a cosa si impara	77
2.1. <i>Una scuola che va oltre la sua missione di istruire</i>	77
2.2. <i>Mettere l'etica al centro degli apprendimenti</i>	78
2.3. <i>Insegnare cosa significa parlare</i>	80
2.4. <i>Insegnare cosa significa leggere</i>	83
2.5. <i>L'onestà intellettuale</i>	86

2.6. Un impegno collettivo di ciascuno e di tutti	86
3. Una scuola che dirà ai propri allievi perché apprendono	88
3.1. Ogni giorno darà prova di quanto sia necessaria	88
3.2. Metterà la comprensione al centro di tutti gli apprendimenti	89
4. Una scuola che trasmetterà il potere della lingua e del pensiero	93
4.1. Parole per dire il mondo	93
4.2. Insegnare a pensare	96
5. Una scuola che si prenderà cura dei più piccoli	98
5.1. Il fallimento si delinea presto	98
5.2. Sostenere le famiglie	99
5.3. Rivedere le condizioni per l'accoglienza dei più piccoli	100
5.4. Adattare la scuola ai più piccoli	101
5.5. La scuola dell'infanzia contro le diseguaglianze linguistiche e sociali	102
5.6. I cinque compiti della Scuola dell'Infanzia	104
6. Una scuola che rifiuterà di programmare il fallimento dei più fragili	108
6.1. Non c'è posto per le mezze misure	108
6.2. Stabilire momenti di transizione nei punti nevralgici del corso di studi	109
7. Una scuola che accompagnerà ogni allievo in funzione dei suoi bisogni	112
7.1. L'esempio della Rete degli Osservatori Locali della Lettura (ROLL)	113
8. La scuola rifiuterà la santuarizzazione	116
8.1. Per una scuola aperta alla comunità	117
8.2. Difendere il proprio patrimonio e aprirsi alla comunità educativa	118
8.3. Una scuola impegnata in una missione culturale e sociale	119

9. Una scuola che promuoverà un'alleanza fra gli attori dell'educazione	120
9.1. <i>La compatibilità culturale fra casa e scuola</i>	120
9.2. <i>Un patto fra genitori e insegnanti</i>	122
9.3. <i>Insegnanti e genitori: gli occhi negli occhi</i>	124
10. Una scuola che neutralizzerà le opposizioni ideologiche	126
10.1. <i>Conciliare elevazione e rivelazione</i>	126
10.2. <i>Associare i verbi apprendere e comprendere</i>	127
10.3. <i>Far accettare le regole ma invitare alla discussione</i>	129
10.4. <i>Conciliare competizione e collaborazione, lavoro e piacere, fermezza e indulgenza</i>	132
10.5. <i>Mettere in equilibrio la testa e la mano</i>	135
10.6. <i>Iniziative locali in sintonia con l'autorità centrale</i>	137
10.7. <i>Costruire un'identità nazionale aperta alle altre culture</i>	140
11. Una scuola che metterà la persona al centro del suo impegno	143
11.1. <i>Assumersi il dovere della trasmissione della cultura</i>	144
11.2. <i>Scuola nuova, maestri nuovi</i>	148
11.3. <i>La tecnologia al servizio di una scuola umanista</i>	150
11.4. <i>La profondità storica alleata della dimensione planetaria</i>	155
11.5. <i>Nessuna concessione alla barbarie ma rifiuto categorico dell'odio</i>	160
12. La scuola deve conciliare laicità e spiritualità	163
 <i>Per concludere...</i>	 169

Prefazione all'edizione italiana
Ritorno alla ragione

di *Benedetto Vertecchi*

Alain Bentolila (Relizane, Algeria, 1949) insegna linguistica all'Università Paris-Descartes. È noto, tuttavia, ad un pubblico più ampio per aver segnalato, fin dagli anni Ottanta, l'insorgere e il dilatarsi nel profilo culturale di parti consistenti della società francese di una tendenza recessiva nel possesso delle competenze alfabetiche. Il fenomeno, che è tra i più inquietanti tra quanti se ne siano manifestati nell'ultimo mezzo secolo, non ha interessato solo la Francia, ma è stato avvertito, destando una diffusa preoccupazione, in molti altri paesi. Si trattava (e si tratta, perché la tendenza si è tutt'altro che esaurita) della perdita della capacità di utilizzare la lingua scritta per formulare o per acquisire un messaggio.

Più o meno negli stessi anni un allarme non dissimile era destato in Italia da Alberto Asor Rosa ("La cultura divisa: lacerazioni e conflitti nei processi di modernizzazione culturale", in B. Vertecchi, a cura di, *La scuola italiana verso il 2000*, Firenze, La Nuova Italia 1984), che lamentava l'attenuazione in atto delle competenze verbali. Ma, nel dibattito internazionale, un più forte effetto dirompente fu quello che seguì la pubblica-

zione nel 1987 di un saggio di Allan Bloom, *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*, New York, Simon & Schuster. Il libro, soprattutto rivolto ad analizzare tendenze in atto nella cultura americana, comprendeva un capitolo che conteneva una stima di una involuzione che tutti consideravano catastrofica, anche se non tutti erano ugualmente convinti che essa stesse caratterizzando l'evoluzione culturale della popolazione degli Stati Uniti: Bloom riteneva che nella popolazione adulta fossero presenti una trentina di milioni di persone funzionalmente incapaci di utilizzare il linguaggio scritto. Quel che si rilevava con maggiore preoccupazione era che non si trattava di analfabeti, ossia di persone originariamente deprivate della capacità di leggere e scrivere, ma di persone che mediamente avevano ricevuto circa nove anni di educazione scolastica.

Il libro ebbe un enorme successo, ponendosi per varie settimane al vertice delle graduatorie dei libri venduti. I lettori si divisero in due schieramenti contrapposti: c'era chi respingeva la stima di Bloom e chi riteneva che si dovesse partire da essa per rivedere le scelte educative. Per uscire dallo stallo sembrò opportuno che il *Federal Office of Statistics* conducesse un'ampia rilevazione sulla popolazione adulta, alla quale fu invitato a partecipare anche *Statistics Canada*. Fu individuato nella popolazione dai 16 ai 65 anni un campione suddiviso in cinque strati, ciascuno composto da soggetti compresi in una fascia di dieci anni (16-25, 26-35 ecc.). Per stabilire quale fosse stato il livello della prestazione fornita da ciascun soggetto fu definita

una scala a cinque posizioni, da uno a cinque, delle quali la prima indicava la competenza minima che occorre per leggere un'insegna o tracciare la propria firma, la terza una padronanza intermedia, la quinta un livello di competenza che consente un accesso agevole ai diversi tipi di testo.

I risultati della rilevazione negli Stati Uniti e in Canada mostrarono che, se Bloom aveva sbagliato, era stato per difetto: in particolare, negli Stati Uniti non erano trenta milioni gli adulti in difficoltà alfabetiche, ma circa quarantaquattro milioni. Questi dati suscitarono una diffusa preoccupazione nei paesi industrializzati, tanto da indurre l'Ocse (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) a promuovere una nuova e più diffusa indagine nei paesi interessati (*International Adult Literacy Survey*). In due turni, oltre una ventina di paesi, coordinati dall'Ocse, organizzarono rilevazioni sui livelli delle competenze alfabetiche: i risultati mostrarono che, ove più, ove meno, i fenomeni regressivi individuati da Bloom erano presenti. Emerse anche una significativa diversità nei risultati tra i paesi di tradizione protestante e quelli di tradizione cattolica. Non si tratta di un aspetto marginale. Tra i due gruppi di paesi c'è un intervallo temporale di almeno un paio di secoli nell'accesso generalizzato all'alfabetizzazione, ed una divergenza nell'intento che si voleva perseguire: nel primo caso saper leggere era una condizione per consentire che i cristiani praticassero il libero esame dei testi sacri, nell'altro si collegava ad esigenze utilitarie che nei singoli paesi accompagnavano le trasformazioni produttive proprie dei processi di industrializzazione. Oggi avviene che le competenze alfabetiche siano conservate

nella vita adulta quando sono prevalentemente associate a esigenze immateriali, in cui non prevale la nozione di utilità, mentre si disperdono più rapidamente quando la motivazione originaria ad acquisirle sia stata proprio di tipo utilitario. L'esigenza utilitaria, infatti, è quella che si riscontra soprattutto nelle professioni intermedie, che negli ultimi quattro o cinque decenni hanno perso una maggior rilevanza nel quadro della attività produttive, come ha posto ben in rilievo Tyler Cowen in *Average is Over. Powering America Beyond the Age of the Great Stagnation* (New York, Dutton, 2013). In breve, il dibattito internazionale sulle competenze alfabetiche sembra seguire soprattutto una logica utilitaria e competitiva, lasciando sfumare in secondo piano considerazioni a carattere immateriale che, nelle società contemporanee si esprimono soprattutto in termini di democratizzazione della scuola.

Si capisce, pertanto, che un fenomeno complesso, che sta modificando i profili delle popolazioni nella maggior parte dei paesi industrializzati, possa dar luogo a interpretazioni e risposte diverse, discostandosi dal modello interpretativo che finora è sembrato prevalere, senza peraltro che ne derivassero implicazioni per la messa a punto di nuove linee strategiche per la cultura e l'educazione. E, certamente, non basta far convergere l'attenzione sui tratti che si manifestano nei profili degli adulti, ma occorre seguire i percorsi attraverso i quali si vengono a costituire i repertori delle competenze individuali fin dall'infanzia. Una maggiore attenzione nei confronti dei problemi dell'educazione scolastica è ciò che ha caratterizzato le ricerche effettuate in Francia sull'*illettrisme* (è la parola che in francese

indica la regressione delle competenze alfabetiche) da quelle che si sono rifatte al modello Ocse. L'Ocse (che, come è chiaro dalla sua denominazione, rivolge la sua attenzione prioritaria allo sviluppo economico) ha sviluppato le sue rilevazioni soprattutto per rendere evidente la distribuzione delle competenze alfabetiche in determinati momenti della vita, considerando tali competenze un aspetto importante per valutare le caratteristiche della popolazione attiva o che aspira ad esserlo. Quella che ne emerge (prescindendo da ciò che si potrebbe eccepire sulla metodologia adottata) è una rappresentazione piuttosto statica, una sorta di fotografia che non dà conto del carattere dinamico delle trasformazioni culturali, dell'esistenza di un prima e di un dopo, del sovrapporsi delle variabili indipendenti nel processo educativo. Le scelte effettuate in Francia, e occorre dar atto a Alain Bentolila dell'impulso recato alle interpretazioni prevalentemente orientate in senso dinamico, hanno collegato l'educazione scolastica ai cambiamenti che si riscontrano nell'età adulta.

Si direbbe che nella maggior parte dei paesi si sia resistito a prendere atto che la regressione delle competenze alfabetiche si manifesta precocemente, già al livello della scuola elementare. È un segno del conformismo che avvolge il confronto sulla scuola: da un lato se ne segnalano i limiti, si fa sfoggio di una sapienza educativa che prescinde dall'esperienza (e, probabilmente per questo, viene generalmente esposta usando espressioni al condizionale), si criticano gli insegnanti come se si fosse perfettamente in grado di sostituirli, con ben altra competenza, nella loro attività. Quel che ne deriva sono i toni pre-

dicatori, coi quali si discetta di una scuola senza la scuola. Giustamente Bentolila accosta i tanti discorsi che si ascoltano sull'educazione alle promesse disinvolute dei politici in cerca di voti, che assicurano soluzioni adeguate ad ogni problema della vita sociale.

Gli allievi delle scuole primarie e secondarie sono tra i bersagli preferiti delle esibizioni oratorie di chi cerca il consenso che può essere assicurato da una parte così rilevante della popolazione, quella composta non solo dagli allievi, ma soprattutto dalle loro famiglie. Bisognerebbe chiedersi come sia possibile che dopo tanti anni di scuola siano tanti i giovani disposti ad accettare affermazioni che ad una riflessione minimamente critica sarebbero da respingere per la rigidità formale dei giudizi, e spesso per la loro immoralità. Bentolila dà prova di grande consapevolezza delle condizioni in cui i giovani respinti ai margini della società impegnano gli anni destinati all'educazione, e ci comunica il suo pensiero con espressioni certamente crude, ma che non lasciano spazi ad ammiccamenti adulatori: "le giornate [dei giovani] trascorrono nella mediocrità, nella monotonia e nel disprezzo di sé". Non c'è traccia in Bentolila di quella compiacenza melassata che si traduce in una sorta di tolleranza naturalistica.

Tanto meno si ritrovano in questo libro segni di rifiuto di chi è diverso e si distingue come portatore di un repertorio di cultura differente da quello che siamo abituati ad accettare. È sbagliato considerare barbari quanti si distinguono per la lingua, per la religione, per il modo di vestire. Non che Bentolila rifiuti

la barbarie in quanto categoria, ma dobbiamo cercarla anzitutto dentro di noi, come “rottura brutale” del principio che riconosce il rispetto della vita, della nostra e di quella altrui. I giovani che cedono alla violenza, che indulgono al sopruso, che manifestano intolleranza verso chi è diverso (non sono più solo gli emarginati che vivono nelle grandi periferie urbane) rivelano, cercando di coprirla, una debolezza di fondo che, anziché trovare alternative nell’educazione, produce sbandamenti nella loro coscienza.

Siamo di fronte ad uno sbiadimento della ragione dei nostri giovani: quel che Bentolila indica per ciò che riguarda la Francia si può affermare senza esitazioni anche per l’Italia. Si deve riconoscere che la scuola e la famiglia hanno troppo spesso mostrato di non essere in grado di contrastare i modelli illusori disseminati dai mezzi di comunicazione, con quanto ne è derivato in termini di incultura e di passività intellettuale. Quello che si presenta è uno scenario complesso, che comprime la capacità dei nostri bambini e dei nostri ragazzi di elaborare un pensiero autonomo. Per certi versi, l’inquietudine di Bentolila ricorda quella che Quintiliano esprimeva nelle *Istituzioni*, e in particolare nella *Prima*, nella quale erano posti in evidenza i limiti dell’educazione dei giovani romani appartenenti agli strati più opulenti della popolazione. Si direbbe che, *mutatis mutandis*, ad una crescente disponibilità di risorse da parte delle famiglie corrisponda una minore capacità di comunicare ai figli le virtù e la sapienza dei padri. Quintiliano si diffonde su alcuni limiti che oggi non è difficile interpretare come segni del consumismo dilagante: i giovani di famiglie abbienti che avevano a disposi-

zione all'ingresso di casa una lettiga non erano molto diversi dai coetanei che oggi fanno continuo ricorso a microvetture per i loro spostamenti. Se a segni appariscenti, come quello menzionato, aggiungiamo aspetti della vita quotidiana le cui implicazioni emergono in tempi più estesi, otteniamo modelli di bambini e ragazzi che si ripropongono ogni volta che le famiglie trascurano l'educazione dei figli affidando a persone o cose ruoli vicari. Ne deriva quello che dalle pagine di Bentolila appare come una sorta di disarmo linguistico, ovvero una rinuncia ad accompagnare lo sviluppo fisico con la sensibilità, l'attenzione verso gli altri, la capacità di osservare, l'acquisizione di un ordine mentale che valorizzi l'esperienza.

Da Quintiliano a Bentolila corrono un paio di millenni. È un lungo intervallo in cui possono ritrovarsi molti altri esempi di quella perdita di tensione educativa che interviene quando un'impegnativa interazione fra i genitori e i figli è sostituita dalla compiacenza di questa o quella forma di baliatico umano o dalla freddezza di quello ricavato da risorse strumentali capaci di riproporre indefinitamente modelli di comportamento e messaggi che derivano da un pensiero già pensato, e certo non aprono la via ad uno nuovo e divergente. Non è stato infrequente, nel corso del tempo, che i genitori (ovviamente quelli delle classi favorite) delegassero ad altri le scelte educative, a nutrici, precettori e istitutori che facevano parte della famiglia non per parentela o affinità, ma solo in una accezione allargata, come nel mondo classico. In questo insieme di conviventi, chi si occupava dei bambini e dei ragazzi era più attento a ottenerne una compiacente benevolenza che a orientare la loro educazione

nella direzione dei valori che, formalmente, erano considerati prioritari.

Quella che emerge con evidenza dalle pagine di questo libro è l'esigenza di una inversione della linea evolutiva (che, al momento, è soprattutto involutiva) attraverso la quale si viene definendo il profilo di bambini e ragazzi. Bentolila indica il percorso da seguire, che appare in negativo solo ad una lettura sommaria. Contrapporsi alla barbarie, riaffermare il primato della ragione, potenziare il linguaggio per consentire l'espressione di un pensiero originale e autonomo sono i primi, fondamentali passi da compiere.