

Alfabeto a rischio

Un paio d'anni fa, di fronte al crescere del numero degli insegnanti che segnalavano la perdita da parte di molti allievi della capacità di scrivere in corsivo, è stato elaborato, presso il Laboratorio di Pedagogia sperimentale dell'Università Roma Tre, un progetto di ricerca volto ad analizzare il fenomeno e a individuare, se possibile, soluzioni didattiche in grado non solo di contrastarlo, ma di promuovere, con la capacità di scrittura, anche una ripresa nello sviluppo delle competenze verbali. Il progetto è stato intitolato *Nulla dies sine linea*, con riferimento a un passo della *Naturalis historia* di Plinio il Vecchio, nel quale si ricorda come il pittore greco Apelle considerasse necessaria la continuità dell'impegno. Dalla pittura l'indicazione si è estesa alla scrittura, assumendo il valore di una massima che ha una duplice valenza: la continuità dell'impegno è necessaria per sostenere e accrescere la competenza, ma è anche il segno della capacità di orientare le proprie azioni in vista del conseguimento di un risultato desiderato. È sembrato che anche per ciò che riguarda la scrittura sia necessaria tale duplice valenza. È improbabile che si conservi e si accresca la capacità di scrivere (che solo in un primo tempo è una capacità tecnica, ma presto assume complesse implicazioni cognitive), ma è anche improbabile che s'incoraggi la disponibilità a scrivere se l'ambiente sociale mostra estraneità nei confronti della scrittura.

Senza voler richiamare il lungo percorso attraverso il quale la scrittura ha visto precisarsi il suo ruolo nella cultura sociale, basterà considerare che all'inizio di quella generale trasformazione dei profili culturali delle popolazioni europee e di cultura europea, che ha portato a sostituire a un quadro di generale analfabetismo uno connotato dal possesso diffuso di competenze alfabetiche, c'è il profondo rivolgimento del rapporto tra le persone e il testo scritto conseguente alla riforma religiosa di Lutero. La riflessione sul testo, senza la quale non avrebbe potuto trovare attuazione il principio del *libero esame*, comportava una disponibilità all'impegno nella comprensione che andava ben oltre la competenza tecnica necessaria per utilizzare i simboli dell'alfabeto. Certo, quest'ultima costituiva una condizione preliminare, ma leggere e scrivere sono attività che suppongono un impegno che coinvolga l'insieme delle esperienze di ciascuno. Negli ultimi cinque secoli (a partire da quella vigilia di Ognissanti del 1517 in cui, con l'affissione delle *Tesi* alla porta della Cattedrale di Wittenberg, si può ritenere abbia avuto inizio il processo che ha portato, anche se in tempi diversi, a perseguire e a raggiungere nei diversi paesi traguardi di piena scolarizzazione) la competenza tecnica e la capacità di comprensione sono apparsi strettamente legati. Alla competenza alfabetica sono stati collegati benefici, di volta in volta, a carattere materiale o immateriale, che hanno sostenuto la disponibilità individuale

all'impegno. In altre parole, imparare a leggere e scrivere ha costituito il primo passo per il perseguimento di obiettivi desiderabili, perché da essi sarebbe dipesa una migliore qualità dei tratti costitutivi del profilo di ciascuno. La comprensione del testo scritto fornisce il sostegno affettivo necessario perché la competenza alfabetica si conservi e si accresca, superando la soglia dell'originaria semplice associazione grafico-fonetica.

Potrebbe sembrare un paradosso che l'importanza del coinvolgimento nell'interpretazione del testo, così come dell'impegno per la sua formulazione, sia apparsa particolarmente evidente negli ultimi decenni, in concomitanza con l'emergere di una crisi nella distribuzione delle competenze alfabetiche che richiede siano riviste convinzioni nel tempo largamente condivise. Tali convinzioni sono state alla base di una sorta di naturalismo sul quale ha operato l'educazione formale, mentre oggi si manifestano per quello che sono, e cioè espressione di valori lungamente non contraddetti e funzionali a ipotesi di organizzazione e di sviluppo della società. I progressi dell'alfabetismo sono stati considerati un percorso irreversibile, una mutazione permanente del profilo individuale. Alla crescita della quota di popolazione scolarizzata ha corrisposto l'uso di un linguaggio militaresco: si parlava di *lotta* all'analfabetismo, della *conquista* della capacità di leggere e scrivere da parte di nuove quote di popolazione. Gli insegnanti *combattevano* questa *battaglia in prima fila*: occorreva *sconfiggere* l'ignoranza. Oggi sarebbe un anacronismo parlare dell'educazione ricorrendo a espressioni come quelle esemplificate. E ciò non perché si ritenga che in altri momenti quelle espressioni fossero inadeguate a esprimere gli intenti della scolarizzazione (e, implicitamente, dell'alfabetizzazione), ma perché, con qualche sfasatura temporale, nei paesi di cultura europea quegli obiettivi sono stati raggiunti. Al punto in cui siamo, i fattori dinamici che hanno sostenuto la crescita della scolarizzazione appaiono aver perso la loro capacità propulsiva.

Ho già richiamato la relazione che, nei paesi di religione riformata, ha collegato lo sviluppo dell'alfabetizzazione all'osservanza del principio del libero esame. Altrove una spinta decisiva alla scolarizzazione è venuta dalle trasformazioni produttive e dal rimescolamento sociale conseguente ai cambiamenti delle condizioni di vita. Alla scolarizzazione si è collegata la possibilità di intraprendere un percorso sociale ascendente e di esercitare attività più qualificate. Nel corso del Novecento si è assistito a un processo di *normalizzazione*, che ha generalizzato l'esperienza che in precedenza era considerata distintiva di una condizione di vantaggio sociale. Verso la fine del secolo studiosi attenti alle modifiche in atto nel quadro culturale hanno incominciato a manifestare preoccupazione per l'estendersi nella popolazione adulta della consistenza di fenomeni regressivi che interessavano la competenza alfabetica. Basterà ricordare un saggio di Alberto Asor Rosa del 1984 ("La 'cultura divisa': lacerazioni e conflitti nei processi di modernizzazione culturale" in *La scuola italiana verso il 2000*, a cura di B. Vertecchi, Firenze, La Nuova Italia), nel quale erano posti in evidenza i segni di una crisi che stava per assumere rilevanza crescente, e un libro di Allan Bloom del 1987, *The Closing of the American Mind* (New York, Simon & Schuster), in cui, tra molte altre considerazioni, si formulava una stima della

consistenza di un fenomeno inatteso, perché contraddittorio rispetto alle concezioni educative correnti, quello della regressione delle competenze alfabetiche. Secondo A. Bloom negli Stati Uniti alcune decine di milioni di adulti, che pure avevano mediamente fruito di nove anni di educazione scolastica, non erano più in grado di comprendere un semplice messaggio comunicato in forma scritta. Il libro destò grande impressione (oltre che, come è facile immaginare, aspre polemiche), ma il problema che in esso si segnalava non poteva più essere ignorato. Autorevoli organizzazioni di ricerca, come il *Federal Office of Statistics* e *Statistics Canada*, organizzarono rilevazioni empiriche sul fenomeno della regressione alfabetica, dalle quali le stime di Bloom non solo risultarono confermate, ma inferiori rispetto all'ampiezza che il fenomeno aveva già assunto. Negli anni novanta la questione richiamava l'attenzione dell'Ocse (l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, cui aderisce gran parte dei paesi industrializzati) che estese le rilevazioni già compiute negli Stati Uniti e in Canada a una ventina di altri paesi, tra i quali l'Italia.

I risultati confermavano le tendenze già rilevate, ma emersero anche significative differenze, che avrebbero dovuto, ma non sono state, essere oggetto di analisi approfondita. Non bastava, infatti, rilevare il fenomeno, ma si doveva capire perché si presentasse con consistenza molto diversa, e a quali altri aspetti del quadro culturale potesse essere collegato. Eppure, osservando le percentuali di adulti che nei diversi paesi erano stati assorbiti nel gorgo regressivo, poteva ricavarsi una prima, importante indicazione: un vistoso intervallo separava i paesi nei quali i processi di alfabetizzazione erano stati avviati per corrispondere a esigenze religiose da quelli nei quali la crescita dell'istruzione era stata indotta da trasformazioni intervenute nelle attività produttive. In breve, dimostravano di produrre effetti più persistenti i sistemi educativi nei quali la promozione dell'alfabetismo aveva risposto a motivazioni immateriali di quanto non si potesse rilevare per i sistemi più orientati a trasferire competenze utili per lo sviluppo produttivo. Non solo: le motivazioni immateriali erano certamente meno soggette di quelle riferibili allo sviluppo economico a trasformare l'educazione formale in un fattore di divisione sociale. I dati più favorevoli sui livelli della competenza alfabetica degli adulti sono stati rilevati nei paesi dell'Europa del Nord di tradizione riformata. Altrove, è anche il caso dell'Italia, nella motivazione che ha sostenuto lo sviluppo dell'istruzione le considerazioni di carattere economico hanno spesso avuto un ruolo determinante: gli effetti dell'istruzione hanno incominciato a presentarsi più deboli a misura dell'affermarsi di modelli di organizzazione produttiva meno dipendenti dalle caratteristiche del personale impegnato e più dalle opportunità offerte da quella sorta di intelligenza reificata che costituisce il nucleo dello sviluppo tecnologico.

Tyler Cowen, un economista della George Mason University, in un saggio pubblicato nel 2013 (*Average is Over: Powering America Beyond the Age of the Great Stagnation*, New York, Dutton) ha posto in evidenza i cambiamenti in atto nella stratificazione sociale degli Stati Uniti: le sue considerazioni possono tuttavia estendersi agli altri paesi industrializzati. Cowen considera conclusa la fase storica che ha visto crescere la rilevanza della classe media. Oggi si assiste al formarsi di gruppi elitari che occupano ruoli sociali più elevati, mentre strati

sempre più consistenti di popolazione, che in precedenza rivestivano ruoli sociali intermedi, si stanno spostando verso posizioni più modeste. Lo stesso Cowen nota che al ridursi della consistenza della classe media corrispondono cambiamenti importanti nell'organizzazione culturale. Le sue considerazioni offrono uno sfondo che aiuta a interpretare i fenomeni regressivi della competenza alfabetica. Le attività intermedie richiedevano livelli culturali più elevati di quelli che oggi sono richiesti per la partecipazione ad attività produttive. Nello stesso tempo, sono sempre più numerosi gli adempimenti della vita quotidiana che non richiedono più, per essere svolti, di saper leggere e scrivere. Ci si trova di fronte alla necessità di interpretare come *sistema* l'attività educativa, nell'accezione che al termine ha dato Karl Ludwig von Bertalanffy in *General System theory: Foundations, Development, Applications*, New York, George Braziller, 1968. Ho accennato all'apparente paradosso costituito dal fatto che la rilevanza del coinvolgimento nella formulazione e nell'interpretazione del testo scritto sia diventata più evidente col manifestarsi di uno stato di crisi. È proprio von Bertalanffy che aiuta a spiegare perché il paradosso sia solo apparente: di un *sistema*, che s'identifica per le interazioni che si stabiliscono fra un gran numero di variabili, si ha consapevolezza soprattutto quando non funziona. E ciò vale sia per i sistemi *naturali* (per esempio, un essere animato), sia per quelli *culturali* (come il servizio postale). Nel caso dell'educazione ci si trova di fronte a un sistema particolarmente complesso, nel quale si combinano fattori naturali e culturali. Quando si rileva un fenomeno come quello della regressione alfabetica, non ha senso stabilire relazioni *lineari*, di causa/effetto, che si limitino a porre in relazione un numero limitato di variabili indipendenti con la specifica variabile dipendente che consiste in una misura del livello di competenza posseduto. Occorre, invece, sviluppare interpretazioni che riferiscano l'aspetto dell'educazione sul quale uno o più limiti hanno richiamato l'attenzione al sistema nel suo insieme, senza operare semplificazioni che il più delle volte tradiscono *pre-giudizi* (nel senso di giudizi che anticipano gli eventi) ideologici, per lo più espressione degli interessi di classi sociali favorite. Oggi il pre-giudizio si esprime prevalentemente attraverso l'enfasi posta in un certo numero di formule di senso comune, che riguardano soprattutto la valutazione. Se riferita agli allievi, la valutazione ne rileva il merito; se riferita agli insegnanti, la capacità professionale; se riferita alle scuole, le scelte organizzative. In ogni caso, allievi, insegnanti e scuole sono considerati variabili *indipendenti*, e cioè *causa* di ciò che si osserva, sia che soddisfi, sia che non soddisfi.

Proprio la crisi che ha investito la cultura alfabetica dovrebbe mostrare quanto siano improprie le analisi che fanno riferimento ai pre-giudizi menzionati. Si è collegato il primo avvio di un'alfabetizzazione su ampia scala a un fattore immateriale, come la riforma religiosa di Lutero. Un fattore successivo, a carattere utilitario, si è indicato nelle esigenze di sviluppo delle attività produttive. La crescita negli ultimi due secoli dei sistemi scolastici ha corrisposto a una grande crescita della classe media, così come il presentarsi della regressione della capacità di lettura e di scrittura è stato parallelo alla sua perdita di rilevanza. Non si dovrebbero trascurare altri aspetti, e in particolare il ricrearsi dell'intervallo tra gli intenti dell'educazione formale, di cui fruiscono gli allievi appartenenti alle

classi favorite, e quelli della parte crescente di popolazione che occupa posizioni meno favorevoli. I primi fruiscono di una proposta educativa che si distingue per la rilevanza che si riconosce all'acquisizione di repertori conoscitivi non condizionati dal senso comune. L'educazione per gli allievi favoriti è sottratta al condizionamento di una categoria di *utilità* intesa come coerenza degli apprendimenti con le esigenze del sistema produttivo. Le scuole che si collocano in posizioni comparative più favorevoli fanno affidamento soprattutto sulla capacità degli insegnanti di stabilire interazioni con gli allievi, sullo sviluppo delle competenze verbali, sull'acquisizione delle competenze proprie della cultura scritta, come la produzione e la comprensione di testi. Il contrario avviene nelle scuole destinate agli allievi di condizione modesta, con ciò che ne consegue nei termini di un malessere diffuso fra gli allievi e le loro famiglie. L'involuzione della proposta educativa è resa più evidente dalla pervasività nell'esperienza degli allievi di prodotti di consumo, tra i quali una parte di rilievo è quella cui si riconoscono, senza peraltro che possano essere dimostrate, proprietà didattiche, come la varia strumentazione digitale. È importante osservare come l'educazione di livello elevato abbia come principale riferimento una cultura alfabetica, mentre la lettura e la scrittura perdano progressivamente terreno nell'educazione di livello modesto, in parallelo con quanto avviene nella società.

Alla maggioranza dei bambini e dei ragazzi s'invisano messaggi contraddittori. Il loro impegno dovrebbe essere teso ad acquisire una conoscenza alla quale corrisponde un credito sociale decrescente. I mezzi di comunicazione enfatizzano il successo conseguito rapidamente e portatore di facile ricchezza. I comportamenti consumisti sono avvolti da suggestioni tecnologiche che nascondono le conseguenze che dal loro uso derivano allo sviluppo dei profili culturali. La caduta più insidiosa è quella che riguarda la capacità di scrivere. È una caduta che investe sia la capacità di tracciare i caratteri, sia quella di organizzarli correttamente in parole, da usare per organizzare il messaggio. L'uso di mezzi digitali comporta l'attenuazione, e talvolta la perdita, della capacità di coordinare il pensiero con l'attività necessaria per tracciare i segni. L'intervento nella scrittura digitale di correttori automatici (o di dispositivi automatizzati per la composizione delle parole, come nei telefonini) riduce la consapevolezza ortografica. Il ricorso ossessivo alla funzione *copia e incolla* riduce la necessità di sviluppare una linea argomentativa. Numerose ricerche, condotte soprattutto da studiosi di neuroscienze (si veda il volume di Manfred Spitzer, *Demenza digitale*, Milano, Corbaccio, 2013) hanno posto in rilievo i danni mentali che conseguono da un uso dissennato di strumenti tecnologici. Ce n'è abbastanza per suggerire una maggiore cautela nell'accogliere i messaggi messianici che accompagnano la proposta aggressiva alle scuole e alle famiglie di mezzi digitali. Del resto, basterebbe soffermarsi sui prodotti della scrittura di bambini e ragazzi per rendersi conto di quale sia il quadro della competenza alfabetica che si è venuto definendo. Rappresenta un espediente apologetico riferire le difficoltà che si osservano negli allievi alle loro caratteristiche personali, alle capacità degli insegnanti o alle dotazioni delle scuole, così come non ha senso pretendere di valutare il fenomeno sulla base dei livelli di competenza degli allievi: la crisi della cultura alfabetica che si osserva nelle scuole, e che prelude al dilagare della caduta in età adulta,

deve essere considerata in una logica di *sistema*, con riferimento cioè all'insieme dei fattori sociali, culturali ed economici entro il quale ha luogo l'educazione.

Il richiamo al *sistema*, e all'incidenza che assume nel determinare le scelte educative, non è espressione di un atteggiamento di rinuncia. Proprio i collegamenti che sono stati stabiliti con altri momenti della storia della società e dell'educazione in Europa mostrano quanto sia importante compiere scelte fortemente contraddittorie dalle quali possa derivare un riorientamento d'insieme. Oggi l'educazione deve recuperare quell'autonomia che in altre fasi storiche ha consentito di raggiungere traguardi importanti, anche in controtendenza rispetto a orientamenti d'opinione cui sembrava corrispondere un generale consenso. L'esperimento *Nulla dies sine linea* ha rappresentato proprio una scelta in controtendenza. In particolare:

- si è chiesto agli allievi coinvolti nell'esperimento di scrivere a mano, escludendo qualunque tipo di tastiera;
- l'attività di scrittura è stata considerata parte dell'esperienza scolastica quotidiana per circa 380 alunni di terza, quarta e quinta;
- alla scrittura è stato dedicato un tempo limitato, in contrasto con tradizioni di esercizio fondate su tempi lunghi di applicazione;
- gli stimoli proposti hanno evitato ogni coinvolgimento improprio, di ordine sociale, etnico, religioso eccetera;
- gli alunni hanno subito capito che l'attività proposta non era rivolta a esprimere giudizi, ma a consentire la libera espressione di un pensiero.

Al primo esperimento seguiranno altri due, *Verba sequentur* e *In interiori puero*. *Verba sequentur* si propone, sempre nel quadro della pratica della scrittura manuale, di promuoverne l'uso a fini di organizzazione, documentazione e riflessione sulle attività. *In interiori puero* ha lo scopo di incoraggiare l'autonomia del pensiero di bambini e ragazzi. Nel loro insieme i tre esperimenti danno corpo a un progetto che, riprendendo suggestioni comeniane e lockiane, ho definito *In intellectu et in sensu*. A chi si chiedesse per quale ragione i titoli degli esperimenti e dell'intero progetto siano in latino, rispondo semplicemente che ho voluto in tutti i modi affermare l'autonomia delle scelte compiute, evitando di usare parole o espressioni che, anche solo per prossimità o per calco, richiamassero quelle più o meno propriamente prese a prestito dall'inglese. L'autonomia della ricerca educativa e delle scelte che a essa si collegano si esprime anche non rinunciando a usare quella che Gregorio di Narek definiva la *lingua adatta*, ossia quella nella quale si è in grado di esprimere un pensiero più complesso.