

## ***Perché Nulla dies sine linea. Ovvero, la saggezza di Plinio***

Benedetto Vertecchi

Leggiamo nella *Naturalis historia* di Plinio il Vecchio (XXXV, 36) che “Apelle aveva l’abitudine, diventata proverbiale, di non lasciar trascorrere un giorno, per quanto fosse occupato, senza tracciare almeno una linea”<sup>1</sup>. Se Plinio ha ritenuto opportuno ricordare l’abitudine di Apelle, non è stato certamente per fornire un aneddoto, ma per segnalare il legame che occorre stabilire tra la continuità di una pratica (tracciare una linea), e la crescita (o anche solo la conservazione) della capacità di coordinare il pensiero e l’azione. Sorprende che un’affermazione di buon senso, come quella di Plinio, ci appaia così attuale, e sia in grado, se opportunamente interpretata, di dar ragione di tanti aspetti dei comportamenti quotidiani, e in particolare di quelli che collegano il fare all’attività mentale. È vero che Apelle era un maestro della sua arte, la pittura, ma credo nessuno dubiti che qualcosa di molto simile si sarebbe potuto dire se fosse stato un musico o un vasaio. Perché, dunque, riprendere le parole di Plinio, o la sintesi che ne esprime l’espressione *nulla dies sine linea*?

Credo che ciascuno di noi potrebbe trovare argomenti per rispondere se solo si liberasse dalla cappa ideologica che ci sommerge e che ostacola la comprensione di tanti aspetti della vita quotidiana. Nel corso della vita abbiamo acquisito capacità che in parte si sono conservate, e in parte si sono perse. Se ci chiediamo perché sia avvenuta l’una o l’altra cosa, non possiamo che fornire la medesima spiegazione, anche se positiva in un caso e negativa nell’altro: abbiamo conservato ciò che non è stato abbandonato. Sembra una conclusione degna di Jacques de La Palice, e invece contiene un’inferenza fondamentale. Si apprende, si accresce il repertorio delle conoscenze e delle abilità di cui si dispone, ma a condizione che ciò che si è appreso diventi un aspetto della nostra attività. Un limite dell’educazione scolastica della quale tutti abbiamo esperienza è la perdita, in un periodo più o meno lungo, della maggior parte degli apprendimenti che avevamo acquisito. Restano gli apprendimenti specifici che utilizziamo con qualche continuità o quelli specifici che sono richiamati da esigenze della vita quotidiana. Parte degli apprendimenti assumono una rilevanza particolare perché sono necessari per acquisirne altri: è il caso dell’acquisizione del repertorio di simboli che consente di formulare ed esprimere il pensiero, di leggere, di scrivere, di stabilire relazioni di qualità o di quantità e via seguitando. Si tratta del repertorio che è stato all’origine degli imponenti processi di alfabetizzazione che

---

<sup>1</sup> Il passaggio, che ho tradotto liberamente, è il seguente: *Apelli fuit alioqui perpetua consuetudo nunquam tam occupatum diem agendi, ut lineam ducendo exerceret artem, quod ab eo in proverbium venit.*

hanno trasformato il quadro dell'educazione in Europa e, con qualche ritardo, nel resto del mondo.

Se escludiamo i paesi dell'Europa del Nord, nei quali il processo di alfabetizzazione si è avviato con un anticipo notevole per corrispondere a esigenze di tipo religioso (la riforma luterana affermava il principio del libero esame, che comportava la capacità da parte dei cristiani di leggere e interpretare le *Scritture* senza la mediazione del clero), lo sviluppo dei sistemi scolastici europei ha avuto luogo, con sfasature temporali anche di rilievo, negli ultimi duecentocinquant'anni. Fino a pochi decenni fa, i cambiamenti nel profilo culturale delle popolazioni conseguenti all'alfabetizzazione erano considerati permanenti. Il linguaggio usato per indicare i progressi dell'istruzione era un calco di quello militare: era in corso una guerra contro l'analfabetismo e occorreva conquistare al progresso nuovi strati di popolazione. I successi si ritenevano conseguiti per sempre. Ed è questa la ragione del brusco risveglio che si è avuto negli ultimi decenni, quando si è dovuto prendere atto, dapprima quasi con incredulità e poi con un allarme crescente, dell'involuzione in atto nella cultura diffusa delle popolazioni. Un numero crescente di adulti, che nell'infanzia e nell'adolescenza aveva fruito di periodi consistenti di educazione scolastica, dimostrava un'evidente difficoltà nel comprendere semplici messaggi scritti.

Per un concorso di circostanze, non sono state colte tutte le implicazioni che si sarebbero dovute trarre dalle regressioni delle competenze alfabetiche. Il fenomeno si è manifestato in concomitanza col diffondersi di soluzioni tecnologiche per esigenze che in precedenza avrebbero richiesto un coinvolgimento ben altrimenti produttivo da parte dei soggetti. È un fatto che nelle società industrializzate e ad alto sviluppo tecnologico c'è meno bisogno di scrivere e di leggere per far fronte alle esigenze della vita quotidiana. I simboli alfabetici sono spesso sostituiti, o quanto meno integrati, con simboli iconici. Non si scrivono lettere, ma si telefona. La comunicazione scritta è spesso limitata a trasmettere poche parole. La sintassi dei messaggi scambiati tramite canali telematici è di una banalità sconcertante, e certamente non adatta a formulare un pensiero complesso. Non si fa di conto, ma si ricorre al calcolo automatico. Non si conta più neanche il denaro, che spesso ha perso la sua consistenza fisica per assumere una rilevanza solo virtuale. A queste modifiche intervenute nella vita quotidiana devono essere aggiunte le conseguenze di una modernizzazione che è apparsa molto più preoccupata di abbattere e disperdere gli insiemi delle competenze preesistenti che di favorire il potenziamento della capacità di comprendere e formulare messaggi. Gli sviluppi della tecnologia hanno recato un contributo determinante all'accelerazione di questi fenomeni, specie quando – soprattutto per questioni di *marketing* – le opportunità offerte dai nuovi mezzi sono state ammantate da aloni ideologici.

La diffusione, nelle famiglie e nelle scuole, di mezzi digitali ha comportato una progressiva banalizzazione delle operazioni mentali che si collegano alla lettura e, soprattutto, alla scrittura. A chi visiti oggi le nostre scuole elementari, quelle secondarie e persino le università si presentano scenari decisamente allarmanti. E ciò vale non solo in Italia, ma in molti paesi industrializzati nei quali la furia

iconoclasta che si è manifestata negli ultimi decenni ha distrutto molte forme dell'operatività mentale di sostegno all'apprendimento.

Si vedono bambini che vergano faticosamente i caratteri alfabetici e che si mostrano incapaci di organizzare sul foglio la disposizione dei numeri necessari a compiere un'operazione aritmetica. Quella che, usando una tastiera, o uno schermo a comandi tattili, si continua a chiamare scrittura non è nulla di più di un'operazione di *copia e incolla*. In altre parole, non sono più richieste le complesse operazioni che nella scrittura manuale impegnavano, e impegnano quando nelle loro classi non sono spinti a usare mezzi digitali<sup>2</sup>, l'attività mentale e quella motoria degli allievi.

Proprio l'osservazione delle difficoltà che gli allievi incontrano nello scrivere dovrebbe condurre sia a cogliere la perdita di autonomia che si verifica quando cresce la mediazione necessaria per compiere un'operazione, sia a considerare gli effetti che determinati comportamenti hanno sullo sviluppo mentale degli allievi. Sono sempre più numerose le ricerche che segnalano le conseguenze negative di una sostituzione dello strumentario educativo fortemente sollecitata dai grandi gruppi industriali che operano nel settore delle apparecchiature digitali. Non ci sono evidenze che giustifichino certe scelte, anche perché le singole proposte hanno una validità nel tempo sempre più limitata. Ormai non si fa in tempo a padroneggiare compiutamente un'apparecchiatura (sempre che non lo si faccia per mestiere) che occorre adattarsi a sostituirla con una più aggiornata, le cui potenzialità educative sono prontamente magnificate, anche se le esperienze precedenti mostrano che con ogni probabilità sono destinate a restare tali. Quel che è più preoccupante è la trascuratezza di aspetti della trasformazione del profilo dell'attività mentale di bambini e ragazzi (il fenomeno si sta estendendo agli adulti) ai quali dovrebbe, invece, essere prestata grande attenzione. Le ricerche segnalano che sta diminuendo la capacità di orientamento nello spazio, la capacità di compiere operazioni aritmetiche, di memorizzare parole e frasi, di compiere operazioni che comportino un certo livello di precisione nel coordinamento senso-motorio.

Rilevare simili tendenze non significa opporsi allo sviluppo tecnologico. Vuol dire, invece, non subordinare al mercato le scelte educative, ma chiedersi che cosa nelle diverse età della vita concorra a soddisfare esigenze reali o si esaurisca in un'esibizione consumista. Tutti usiamo l'automobile, ma non siamo disposti ad affidarne la guida a un bambino. Ogni scelta comporta una certa dose di rischio, ma quando le scelte riguardano l'educazione si impone la prudenza. Non possiamo sacrificare alle suggestioni del momento lo sviluppo dell'intelligenza e la capacità di adattarsi alla vita dei nostri bambini e dei nostri ragazzi.

---

<sup>2</sup> È significativo il caso della Wardolf School at the Peninsula, una scuola situata nel cuore della Silicon Valley, frequentata dai figli dei dirigenti delle massime imprese che operano nell'industria dei *computer*. Il percorso scolastico si estende dall'infanzia all'adolescenza degli allievi. Le soluzioni educative valorizzano il rapporto con la natura, le interazioni verbali, l'acquisizione di un saper fare intelligente. Solo al livello della *high school* è previsto che gli allievi, in vista della prosecuzione degli studi nelle università, imparino a servirsi, in chiave strumentale, di apparecchiature digitali.

Partendo da simili considerazioni è stato organizzato dal Laboratorio di Pedagogia sperimentale dell'Università Roma Tre un esperimento didattico, che ha coinvolto più di 380 allievi delle classi terze, quarte e quinte di due scuole elementari dell'area romana, una a Ostia e l'altra nella periferia orientale della città. L'esperimento si protratto per quasi quattro mesi, e ha consentito di raccogliere una quantità enorme di dati. È stata organizzata, d'accordo con gli insegnanti, un'attività che prevedeva un quarto d'ora di scrittura quotidiana, rigorosamente manuale. Agli allievi sono stati proposti stimoli capaci di sollecitare la loro competenza verbale, evitando ogni riferimento (sociale, religioso, etnico eccetera) che potesse alterare la loro disposizione positiva nei confronti del compito richiesto. Le osservazioni compiute dagli insegnanti sono state estremamente interessanti. Bambini che avevano perso la capacità di scrivere manualmente (specialmente in corsivo) l'hanno riacquistata. L'esercizio quotidiano di scrittura è stato accolto con piacere, e sollecitato dagli stessi allievi quando per qualche ragione era proposto più tardi del solito. È stata raccolta un'ampia aneddotica che conferma il positivo svolgersi dell'esperimento. Nel lungo e impegnativo lavoro di elaborazione dei dati si è manifestata, ancora una volta, la grande saggezza di Plinio: l'esperimento (che riprende il suo pensiero e che per questo è stato chiamato *Nulla dies sine linea*) ha fatto emergere l'importanza della pratica quotidiana della scrittura, l'acquisizione di autonomia e di sicurezza derivante da tale pratica, la rapida crescita della capacità di coordinamento tra pensiero e azione necessario per tracciare i segni alfabetici.

Mi corre l'obbligo di menzionare quanti si sono impegnati per la realizzazione di un progetto che non ha fruito di alcun finanziamento pubblico o privato. Solo l'appassionata sensibilità per un aspetto centrale dell'educazione ha spinto a impegnarsi per la sua realizzazione. Ringrazio Gabriella Agrusti e Cinzia Angelini per il difficile lavoro di coordinamento svolto, e del quale questo volume è una testimonianza; le insegnanti e gli insegnanti dell'Istituto Comprensivo Mar dei Caraibi e della Scuola elementare Cecconi, e i dirigenti di tali scuole, la dott.ssa Lucia Carletti e il dott. Andrea Caroni, per aver prima discusso col gruppo di ricerca le linee dell'esperimento ed averne poi assicurato lo svolgimento, le Colleghe e i Colleghi del Laboratorio di Pedagogia sperimentale (prof. Emma Nardi, Francesco Agrusti, Laura Corcione, Francesca Corradi, Nader Harb, Antonella Poce, Teresa Sacchi Lodispoto, Gilberto Scaramuzzo, Sabrina Trasolini) che hanno mostrato, ancora una volta, che l'intelligenza e la passione rappresentano la condizione preliminare per il progresso dell'educazione.