

La *reading literacy* tra educazione democratica ed educazione mercatoria. Una possibile rilettura deweyana

FABRIZIO CHELLO

Associato di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa

Corresponding author: fabrizio.chello@unisob.na.it

Abstract. The paper proposes an analysis of the recent debate on reading literacy in education, highlighting the opposing positions that identify functional reading as a tool either for democratic participation or for conforming to the market-meritocratic logic. Against this oppositional view, the article reconstructs the origin of reading literacy in order to explore, with Dewey, the possibility of rethinking functional reading in the light of a democratic vision of education and schooling.

Keywords. Reading Literacy - Democratic Education - School - Transaction - Experience

1. Lo sviluppo della *reading literacy*: un obiettivo dell'educazione democratica o mercatoria?

Negli ultimi decenni, sulla scorta di una sempre maggiore armonizzazione (o, secondo alcuni, omologazione) delle politiche di istruzione dei diversi Paesi occidentali¹, la progettazione e l'attuazione di pratiche educative volte allo sviluppo della *reading literacy* è diventata uno degli obiettivi prioritari delle istituzioni scolastiche non solo dei paesi di lingua e cultura anglofona, già da tempo intenti a promuovere tale abilità, ma anche di quelli di derivazione neolatina². Sempre di più, infatti, nei documenti strategici e nelle programmazioni didattiche dei paesi dell'Europa centrale e meridionale si insiste sulla necessità che la fioritura dell'abilità di lettura non debba avvenire più solo – come nelle tradizionali forme di alfabetizzazione – mediante pratiche di insegnamento volte all'apprendimento di strategie per la decodifica dei segni, l'interpretazione dei significati e la comprensione dei contenuti. Piuttosto è necessario proporre pratiche di insegnamento-apprendimento della lettura che consentano alle studentesse e agli studenti di «interagire con i testi» per riuscire, in altri ambiti di esperienza, le informazioni apprese a scuola «al

¹ Per un'analisi delle politiche educative relative alla *reading literacy* nei diversi Paesi europei, cfr. Eurydice, *Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche*, Bruxelles, Eurydice, 2011.

² Sul rapporto tra alfabetizzazione e *literacy* nei paesi anglofoni e neolatini, cfr. A.-M. Chartier & E. Rockwell, *Histoire comparée des outils et débats sur la lecture des débutants: alphabétisation vs literacy*, in «Histoire de l'éducation», 138, 2013, pp. 5-16.

fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare alla società»³.

Tale passaggio verso la lettura funzionale consente di concepire questa abilità come strategica non solo per la crescita intellettuale e culturale dell'apprendente, secondo un modello di istruzione centrato prioritariamente su obiettivi scolastici, ma anche per la generazione di un solido legame tra l'apprendente e il contesto sociale, secondo un modello di istruzione che mira a una pluralità di obiettivi. Infatti, come si legge nella *UNESCO strategy for youth and adult literacy (2020-2025)*, apprendere a leggere in maniera funzionale significa potenziare le risorse delle persone, consentendo loro – soprattutto in una società della conoscenza, come quella attuale – di aggiornarsi costantemente e consapevolmente, con molteplici conseguenze positive nella risoluzione di concreti problemi occorrenti in vari ambiti della vita quotidiana (studio, lavoro, salute, hobby, ecc.), nella costruzione di reti di comunicazione e di relazioni così come nella strutturazione di un più forte senso di appartenenza alla comunità⁴. In questa direzione, l'incremento delle abilità di lettura funzionale in un ampio numero di persone permette di ridurre le disuguaglianze legate all'età, al genere, alla classe sociale e all'appartenenza etnica, aumentando così l'inclusività delle nostre società.

Inoltre, la diffusione delle abilità di lettura, comprensione e riuso delle informazioni consente lo sviluppo di altre abilità come, ad esempio, l'analisi, la sintesi, l'argomentazione e la deliberazione. Queste ultime – come sottolineato in un ormai ventennale documento dell'OCSE – sono essenziali per una «partecipazione attiva e critica alla società»⁵, poiché consentono al singolo di sottoporre a verifica le informazioni attraverso processi di indagine e ricerca, i quali ampliano e diffondono la dinamica di costante apertura che costituisce la natura intrinseca delle società democratiche⁶. Ne consegue che la diffusione di pratiche educative volte allo sviluppo della *reading literacy* – e non più solo dell'alfabetizzazione tradizionale – ha l'obiettivo politico di incrementare in ciascuna persona quelle abilità essenziali a promuovere un maggiore impegno civico nella gestione della cosa pubblica e del bene comune. Ed è in questa direzione che si è sostenuto che i metodi di insegnamento volti allo sviluppo della lettura funzionale consentono, contrariamente alla passivizzazione indotta dalle vecchie forme di insegnamento della lettura, l'attivazione di un *engagement* al tempo stesso personale e sociale.

Tuttavia, una folta letteratura internazionale e nazionale ha questionato i concetti di impegno e partecipazione che emergono dalle politiche di organismi come l'OCSE, l'UNESCO e l'Unione Europea, avanzando l'ipotesi che la *reading literacy*, più che essere un'abilità che si iscrive in un quadro di educazione democratica, sia una abilità aderente alla logica mercatoria che sempre più caratterizza l'educazione nell'attuale economia neoliberista. Tale ipotesi deriva da un'attenta analisi dei documenti ufficiali delle suddette organizzazioni internazionali, da cui si evince che l'impegno e la partecipazione che deriverebbero dallo sviluppo della *reading literacy* sono prioritariamente e prevalentemente legati alla

³ OECD, *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, Paris, OECD Publishing, 2019, p. 28.

⁴ UNESCO, *UNESCO strategy for youth and adult literacy (2020-2025)*, Paris, UNESCO, 2019, annex I, pp. 1-2.

⁵ I. Kirsch, J. de Jong, D. Lafontaine, J. McQueen, J. Mendelovits & C. Monseur, *Reading for Change. Performance and Engagement across Country*, Paris, OECD, 2002, p. 18.

⁶ Sulla natura 'aperta' delle società democratiche, cfr. K. Popper, *La società aperta e i suoi nemici*, Roma, Armando Editore, 2018 (ed. or. 1945).

capacità del singolo di assumere una posizione soddisfacente nell'attuale società dell'informazione, usando le tecnologie digitali della comunicazione per produrre beni e servizi utili a collocarlo in maniera competitiva nel mercato del lavoro. In altri termini, il *civic engagement* del soggetto si sostanzia nell'uso dell'abilità di lettura funzionale per la diffusione e la riproduzione delle informazioni, intese come risorsa strategica non solo per il nuovo mercato del lavoro, ma per una intera società che funziona secondo le logiche di mercato⁷.

In questo senso, il passaggio dalle pratiche tradizionali di alfabetizzazione a quelle di tipo funzionale è ritenuto essere il frutto delle pressioni che il discorso neoliberista sta effettuando sull'educazione al fine di espandere la propria visione mercatista e concorrenziale dell'individuo e della società⁸. Infatti, la tenuta del sistema neoliberista dipende strettamente dalle politiche e dalle pratiche educative poiché questa forma economica, a differenza delle precedenti, non si basa più sul concetto di capitale fisico o finanziario, ma su quello di capitale umano. Lì dove tale concetto – proposto già da Smith nel XVIII secolo e sviluppato dalla Scuola di Chicago negli anni Sessanta e Settanta del Novecento – fa riferimento all'insieme di “conoscenze, competenze e abilità che ciascun individuo accumula nel corso della vita”⁹. Ne consegue che l'educazione e, in specie, l'educazione scolastica non sono più considerate dalla scienza economica esclusivamente come una spesa che pesa sul bilancio pubblico dello Stato¹⁰, ma sono intese come investimenti che devono essere effettuati sin dalla più tenera infanzia al fine di ottenere, in età giovanile e adulta, il più alto rendimento possibile¹¹.

La concezione dell'educazione come investimento che deve produrre un ritorno soddisfacente in tempi non troppo lunghi impone alle istituzioni educative, *in primis* a quelle scolastiche, di pensarsi come organizzazioni caratterizzate da un'idea imprenditoriale, da un'offerta di prodotto-servizio e da un sistema di valutazione che ne attesti la qualità e i benefici. Infatti, come ha evidenziato Baldacci, il sistema scolastico è obbligato a fare propri i meccanismi competitivi e gli imperativi di efficienza sociale delle aziende, con la conseguente trasformazione della sua identità pedagogica¹². Questi meccanismi e imperativi si esplicano nella richiesta di creare le condizioni, materiali e immateriali, che permettano all'individuo di sviluppare risorse cognitive e metacognitive in grado di farlo divenire efficace ed efficiente, nel presente, in ambito scolastico e, in futuro, sul mercato del lavoro. Ne consegue che, dal punto di vista prettamente pedagogico, il modello di essere umano che il neoliberismo propone è quello di un *homo oeconomicus*, da intendersi non più come individuo dedito allo scambio economico, secondo la concezione del primo capitalismo, ma

⁷ Sulla sovrapposizione tra società e mercato nelle politiche educative europee, cfr. R. Capobianco, P. Mayo e P. Vittoria, *Educare alla cittadinanza globale in tempi di neoliberalismo. Riflessioni critiche sulle politiche educative in campo europeo*, in «Lifelong Lifewide Learning», 32, 2018, pp. 34-50.

⁸ Sulla visione dell'individuo nell'educazione neoliberista, cfr. S. Casulli, F. D'Aniello e S. Polenta, *Consumi precari e desideri inariditi. L'educazione al tempo del neoliberalismo*, Fano, Aras Edizioni, 2019.

⁹ M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Roma, Laterza, 2019, p. 11.

¹⁰ Per un'analisi del ripensamento del valore economico dell'educazione in un'ottica neoliberista, cfr. A. Cegolon, *Il valore educativo del capitale umano*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

¹¹ Sull'educazione come ritorno sull'investimento sin dalla prima infanzia si permette di rimandare a F. Chello, *L'infanzia come Return On Investment? Un'analisi del rapporto tra pedagogia e politica a partire dal PNRR*, in M. Fiorucci, A. Vaccarelli (a cura di), *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, Lecce, Pensa Multimedia, 2022, pp. 207-216.

¹² M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

come individuo che trasforma la sua intera esistenza in un'impresa economica¹³.

L'idea-guida dell'educazione scolastica neoliberista, in effetti, è formare soggettività in grado di porsi quali imprenditori di sé stessi. Questa metafora, come sottolinea Tramma, porta con sé una visione individualista e privatistica della formazione dell'essere umano, secondo la quale ciascuno si 'costruisce' da sé, liberamente, e raggiunge gradi diversi di successo solo sulla base degli sforzi che compie e delle capacità che ha sviluppato attraverso le esperienze che ha condotto¹⁴. Questa visione dell'essere umano, che riprende e rafforza l'idea cara alla cultura americana del *self-made man*, si sostanzia dell'ideologia del merito, secondo la quale la condizione di ciascuno all'interno della società non dipende da privilegi ottenuti dalla nascita ma da privilegi derivanti dall'agire individuale. In questo senso, l'ideologia del merito non combatte i privilegi ma, come ha sostenuto Boarelli in un recente saggio, li ripropone mediante una nuova logica oligarchica della differenziazione in classi sociali, che svuota – solo apparentemente – il concetto di 'classe' da dimensioni legate al censo e che lo sostanzia di caratteristiche soggettive e individuali quali abilità, capacità e competenze che compongono il talento¹⁵.

Tale svuotamento del sociale – ridotto a un insieme di soggettività assolutamente libere e indipendenti le une dalle altre – è un artefatto ideologico per almeno due ordini di motivi. Il primo è che la possibilità di fare esperienze con il fine di sviluppare abilità, capacità, competenze e, dunque, talento non deriva solo dagli sforzi individuali, ma anche dalle condizioni economiche, sociali e culturali di partenza che facilitano od ostacolano l'accesso a certi ambiti di attività. La seconda è che tale visione induce a considerare l'altro da sé alla stregua o di una risorsa da 'sfruttare' per perseguire il proprio progetto imprenditoriale o come un ostacolo da superare nella corsa al successo. Sicché all'interno di questa ideologia, il singolo, in quanto imprenditore di sé, o la famiglia, in quanto imprenditrice del merito del/la proprio/a figlio/a, devono accuratamente selezionare i propri investimenti affettivi, intellettivi, sociali e temporali per massimizzarne il profitto, trasformando di fatto ogni ambito di esperienza in un mercato¹⁶. Di conseguenza, anche la scuola diviene luogo di transazioni economiche ed è per questo che, sondando i bisogni dei suoi clienti, deve 'offrire' saperi utili così da ottenere in cambio una buona valutazione in termini di soddisfazione percepita¹⁷.

Infatti, nella prospettiva neoliberista, accecata dalla mania di valutare¹⁸, ogni servizio erogato va monitorato e misurato in termini di prestazioni raggiunte, perché è necessario andare a stimare il ritorno che l'individuo, la famiglia, la scuola e l'intera società ottengono dall'investimento economico effettuato in educazione. Il singolo, attraverso la valutazione della sua *performance*, può misurare il livello di capitale umano raggiunto e, dunque, il grado di competitività che lo separa dagli altri. Allo stesso modo, l'istituzione scolastica, a partire da tali dati, può verificare il suo valore aggiunto con il fine di miglio-

¹³ Sull'idea neoliberista dell'individuo come impresa economica, cfr. P. Maltese, *Foucault e la teoria del capitale umano*, in «Educazione. Giornale di pedagogia critica», 2, 2015, pp. 27-48.

¹⁴ S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Roma, Carocci, 2015.

¹⁵ M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, cit.

¹⁶ P. Mayo & P. Vittoria, *Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberismo*, Firenze, SEF, 2017.

¹⁷ Sul rapporto tra scuola e famiglia al tempo dell'educazione neoliberista, cfr. P. Dusi, *La corresponsabilità educativa fra famiglia e scuola*, in «Race/ethnicity», 2-3, 2006, pp. 1-10.

¹⁸ Sulla mania valutativa dell'educazione neoliberista, cfr. F. Coniglione, *Dalla valutazione distribuita a quella amministrata. Il caso italiano*, in «I problemi della pedagogia», 2, 2015, pp. 345-376.

rare la propria qualità prestazionale e comunicarla sul mercato per ottenere un miglioramento della propria reputazione¹⁹. In questa direzione, anche un saper fare di base come la lettura va costantemente misurato e valutato: da qui, la diffusione, a livello internazionale, dei programmi PIRLS e PISA dell'OCSE e, a livello nazionale, delle prove INVALSI che, come ha argomentato d'Agnese²⁰, riproducono – attraverso la falsa idea della neutralità degli strumenti strutturati – una visione conformativa dell'insegnamento, perché lo intendono come pratica di addestramento alla corretta esecuzione di tali test piuttosto che un sostegno allo sviluppo del pensiero critico²¹.

In questo senso, la diffusione del concetto e delle pratiche di *reading literacy* nelle istituzioni scolastiche dell'Europa centrale e meridionale, sotto la pressione dell'approccio neoliberista delle istituzioni internazionali, ha comportato un rovesciamento pedagogico da attenzionare con cura. Sulla base dell'ideologia del merito, le politiche internazionali hanno proposto pratiche di insegnamento-apprendimento della lettura funzionale che incidono «negativamente sulla qualità della didattica e sui processi d'inclusione»²² poiché, riducendo l'*engagement* sociale alla sola competizione mercatoria, hanno asservito la funzionalità della *reading literacy* alla logica economicistica del ritorno sull'investimento, svelando così il fatto che dietro la retorica della partecipazione democratica si cela in realtà una dinamica abilista, classista e concorrenziale. Ed è per tale motivo che contro tale visione neoliberista dell'educazione si stanno facendo strada, sia nella letteratura pedagogica sia nel più vasto dibattito culturale, approcci critici che, reclamando a buona ragione una educazione «non per profitto»²³, propendono per una educazione che ritorni ad essere esclusivamente occasione di crescita culturale, senza immediate finalità funzionaliste e utilitariste.

Tuttavia, il rischio di tali critiche è che, volendo liberarsi dell'acqua sporca, ossia della logica mercatoria dell'educazione neoliberista, gettino via con essa anche il bambino, ossia l'idea che l'educazione e che l'educazione scolastica, *in primis*, abbiano senso e valore poiché funzionali alla partecipazione democratica in società caratterizzate da economie capitaliste. La questione che ci si pone, dunque, è la seguente: come ripensare la *reading literacy* al fine di liberarla da una concezione mercatoria dell'educazione senza però dover contemporaneamente rinunciare al concetto di funzionalità della lettura? O, in altri termini, come rinunciare alla funzionalità neoliberista, che rende la partecipazione sociale sinonimo di competizione economica, senza cadere in «retrotopie»²⁴ pedagogiche che, rinunciando alla funzionalità *tout court*, rischiano di separare la scuola da qualunque forma di partecipazione sociale?

¹⁹ Sul rapporto tra valutazione e accountability nell'attuale scenario educativo, cfr. G. Castellana G. & C. Corsini, *Valutazione formativa vs accountability: l'impiego del Valore Aggiunto nella Ricerca-Formazione*, Lifelong Lifewide Learning, 31, 2018, pp. 56-78.

²⁰ V. d'Agnese, *Reclaiming Education in the Age of PISA. Challenging OECD's Educational Order*, London, Routledge, 2017.

²¹ Sull'educazione alla *reading literacy* come *teaching to test*, cfr. D. Manno, *L'alfabetizzazione per l'inclusione: conquista della parola e partecipazione*, in E. Corbi (a cura di), *La literacy in lettura. Prospettive pedagogiche e didattiche*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2016, pp. 143-166.

²² C. Corsini, *Sull'utilità e il danno di 'misurazione e valutazione' in educazione*, in Id. (a cura di), *Rileggere Visalberghi*, Roma, Nuova Cultura, 2018, p. 24.

²³ M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2014 (ed. or. 2010).

²⁴ Z. Bauman, *Retrotopia*, Roma-Bari, Laterza, 2017 (ed. or. 2017).

2. Ripensare la *reading literacy* alla luce del pensiero pedagogico deweyano

Per rispondere alle domande che chiudono il precedente paragrafo, si propone qui di differenziare il concetto di '*reading literacy*' dall'interpretazione che il modello neoliberista ne ha dato. Se, infatti, è vero che la diffusione delle pratiche di lettura funzionale nelle scuole dei Paesi di lingua e cultura neolatina è avvenuta recentemente sulla base della suddetta concezione mercatoria dell'educazione, è altrettanto vero – come attestato dalla più recente letteratura storico-educativa²⁵ – che l'idea di rendere funzionale la lettura ha radici molto più longeve nelle culture anglofone e che tali radici hanno perseguito finalità e obiettivi molto diversi da quelli attuali. Come è stato dimostrato dalla storica dell'educazione Anne-Marie Chartier, la nascita e lo sviluppo concettuale della categoria di '*reading literacy*' sono da far risalire alla svolta pedagogica, avvenuta agli inizi dello scorso secolo negli USA, volta a definire nuovi modelli educativi e scolastici, tra i quali l'educazione progressiva e le scuole attive²⁶. È in quel clima culturale che ci si impegnò ad elaborare pratiche di insegnamento-apprendimento della lettura che non passivizzassero gli studenti e le studentesse, ma che gli consentissero di sviluppare tale abilità in maniera funzionale ai loro bisogni e alla loro partecipazione sociale.

Più precisamente, collocare la nascita del concetto di '*reading literacy*' nell'ambito delle pedagogie attiviste e progressiste di inizio secolo scorso, fortemente impegnate nella costruzione di un modello di scuola alternativo a quello trasmissivo e conformativo fino ad allora in voga, consente di pensare la generazione delle pratiche di insegnamento-apprendimento di stampo funzionale come una risposta complessa e articolata al confronto-scontro tra i due processi che influenzarono, in Occidente, la nascita del sistema scolastico come lo conosciamo oggi. Tali processi sono l'industrializzazione e la democratizzazione ed essi individuaronò nell'alfabetizzazione scolastica un obiettivo comune, sebbene il raggiungimento di tale obiettivo abbia dato vita a interpretazioni diverse e in alcuni casi opposte. Infatti, il dibattito pedagogico di quegli anni e di quelli successivi si caratterizzò spesso per un *aut-aut* secondo cui il processo di industrializzazione avrebbe spinto per una «alfabetizzazione di base che [...] aiut[i] [i/le giovani] a lavorare meglio e, soprattutto, a produrre di più»²⁷, mentre il processo di democratizzazione avrebbe puntato alla formazione del pensiero critico così da consentire agli/alle apprendenti di divenire cittadini/e capaci di gestire le trasformazioni in atto²⁸.

In effetti, la compresenza di questi due obiettivi dette vita, nel corso dell'Ottocento, a un metodo di insegnamento-apprendimento della lettura estensiva caratterizzato da almeno due livelli. La suddivisione del *curriculum* di studio in un primo livello, volto allo sviluppo delle abilità tecniche di lettura, avallò di fatto l'istanza economico-industriale di 'ottenere' velocemente risorse umane alfabetizzate da impiegare nel mercato del lavoro, mentre i successivi livelli di apprendimento, volti allo sviluppo delle abilità cultu-

²⁵ Per un'analisi pedagogica di tali studi, comprensiva di una ricca bibliografia, ci si permette di rimandare a F. Chello e D. Manno, *Ripensare la reading literacy per una scuola attuale*, in M. Musello e V. Cafagna (a cura di), *Transizione digitale. Temi e prospettive della scuola di oggi*, Barletta, Cafagna Editore, 2021, pp. 109-130.

²⁶ A.M. Chartier, *Faire lire les débutants: comparaison de manuels français et américains (1750-1950)*, in «Histoire de l'éducation», 138, 2013, pp. 35-68.

²⁷ V. Sarracino, *La scuola casatiana e quella positivista (1859-1901)*, in E. Corbi & Id. (a cura di), *Politiche e riforme della scuola in Italia. Linee di sviluppo storico*, Napoli, Liguori, 2014, p. 29.

²⁸ F.M. Sirignano, *Per una pedagogia della politica*, Roma, Editori Riuniti, 2007.

rali di lettura, sostennero l'istanza politico-democratica di formare cittadini consapevoli e critici. Tuttavia, il rapporto tra istanze politico-economiche e livelli di apprendimento, per quanto concepito come unitario, si rivelò essere di fatto discontinuo e separato. Tale discontinuità e separazione consentirono nel tempo – come, ad esempio, accadde in Italia – la diffusione di una visione «autoritaria» e «classista» della scuola²⁹, avente il fine di riprodurre più che ridurre la distanza tra la classe dirigente e le classi subalterne, mediante la separazione tra l'istruzione elitaria, fondata su conoscenze atte a sviluppare la capacità di pensare, e l'istruzione popolare, fondata su conoscenze utili a eseguire compiti tecnici³⁰.

È contro un tale sistema scolastico – di cui l'Italia rappresenta solo un esempio tra tanti – che, tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, il variegato e articolato (e perciò non privo di ambiguità e contraddizioni³¹) movimento dell'educazione attiva e delle scuole nuove elaborò, prima negli USA e poi negli altri paesi di cultura anglofona, pratiche educative volte a superare la lettura per sillabazione. Tale metodo – secondo gli/le attivisti/e – rendeva, per le/i debuttanti, la lettura una attività inutilmente noiosa e faticosa, poiché centrata esclusivamente sullo sforzo tecnico e non sul piacere di scoprire ciò che il testo narra. Con la conseguenza che le/gli apprenditi con un *background* socio-culturale debole, demotivate/i da attività così lontane dalla loro vita quotidiana, abbandonarono precocemente la scuola. Per tale motivo, i movimenti pedagogici di rinnovamento della scuola iniziarono a proporre nuove pratiche educative che, articolando la visione globale delle lettere con la loro riproduzione vocale, spingessero le studentesse/gli studenti debuttanti a riconoscere direttamente le parole intere all'interno di frasi o contesti semantici articolati, con il fine di sviluppare sin da subito la capacità di significazione, interpretazione e riuso delle informazioni.

Tali strategie di insegnamento-apprendimento – passate alla storia con nomi diversi: da 'look-say' (o 'look and say') a 'whole word', da 'sight word' a 'global method' – consentirono di ripensare l'educazione alla lettura nella direzione di una alfabetizzazione funzionale (*reading literacy*). Queste nuove pratiche, come si è detto, sorsero in un clima culturale molto ampio e non lineare, all'interno del quale oggi è possibile riconoscere la pedagogia deweyana quale approccio più maturo e complesso da un punto di vista epistemologico, teorico e metodologico. Tale pedagogia, in particolare, ha inteso rileggere e superare la secolare opposizione tra pensiero e azione, che le tradizionali pratiche di alfabetizzazione hanno riprodotto separando l'azione tecnica della lettura dal pensare con e attraverso la lettura. Lì dove, in Dewey, tale superamento avviene attraverso la consapevolezza della necessità di una teoria filosofico-pedagogica dell'esperienza e, in specie, dell'esperienza educativa che, analizzando in maniera critica i fondamenti della pratica, consenta all'educazione nuova e progressiva di non «diventare altrettanto dogmatica quanto l'educazione alla quale reagisce»³².

²⁹ L. Borghi, *Educazione e autorità nell'età moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.

³⁰ Sulla differenza tra istruzione popolare ed elitaria, cfr. D. Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Bari, Laterza, 1965.

³¹ Sull'origine plurale dei movimenti di rinnovamento educativo e scolastico agli inizi del Novecento e sul loro rapporto con la pedagogia/le scienze dell'educazione, cfr. R. Hofstetter & B. Schneuwly (dir.), *Passion, fusion, tension. Éducation nouvelle et sciences de l'éducation, fin 19e, milieu du 20e siècle*, Berne, Peter Lang, 2006.

³² J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014, p. 9 (ed. or. 1938).

In particolare, la teoria dell'esperienza deweyana – emergendo dal superamento della concezione idealista dell'esistenza, alla quale il filosofo si era formato³³, mediante la rilettura filosofica della teoria darwiniana dell'evoluzione³⁴ – si fonda sulla ineludibile e naturale relazione tra organismo e ambiente. Tale relazione non è letta nel senso di una interazione tra due entità separate che entrano in contatto (= interazione), ma è intesa nel senso di due elementi da sempre compartecipi alla definizione di un sistema unitario (= transazione)³⁵. Ne consegue che l'esperienza non è 'proprietà' né dell'organismo – secondo la concezione idealista del soggetto che pone la realtà – né dell'ambiente – secondo la concezione realista della realtà che si iscrive nel soggetto –, ma è flusso vitale che accade e, accadendo, genera un nuovo equilibrio tra le parti³⁶. Lì dove in questo flusso vitale di tipo relazionale (o sarebbe meglio dire, transazionale), l'agire dell'organismo sull'ambiente non può essere scisso dall'agire dell'ambiente sull'organismo. Ciò significa che tutte quelle proprietà che solitamente sono attribuite all'organismo – conoscenze, capacità, abilità, competenze – sono in realtà proprie dell'unitario sistema transattivo organismo-ambiente e, dunque, in ultima analisi, della situazione esperita³⁷.

In questo senso, il pensiero, quale funzione organica di tipo intellettuale, scaturisce da una situazione problematica in cui i sensi e la motricità non sono sufficienti a ristabilire un equilibrio tra organismo e ambiente; allo stesso modo, l'azione, quale risposta organica di tipo comportamentale, è il prodotto di una transazione tra organismo e ambiente che richiede un fare trasformativo³⁸. Ossia pensiero e azione in Dewey sono intimamente connessi perché hanno come radice comune l'esperienza. Ancor meglio si potrebbe dire che se il pensiero emerge come funzione organica in una situazione in cui l'agire abituale non ha ottenuto gli esiti sperati e, dunque, in cui è necessario indagare ciò che la rende così nuova e indeterminata³⁹, allora il pensiero, in quanto prodotto di un'indagine, è sempre un fare riflessivo⁴⁰. È tale concettualizzazione che spinge Dewey a pensare che l'educazione, quale pratica che consente la crescita del soggetto, non può che essere educazione al pensiero e, dunque, in ultima istanza, educazione all'indagine⁴¹. L'educazione è quella pratica che chiede al soggetto di agire in una situazione incerta, ma supervisionata, affinché sviluppi una riflessività che gli consenta di fare meglio e con maggiore consapevolezza.

³³ Per un'analisi dell'ascendenza idealista della pedagogia del giovane Dewey, cfr. T. Pezzano, *Il giovane Dewey. Individuo, educazione, assoluto*, Roma, Armando, 2007.

³⁴ Sul ruolo che la teoria evolutivista ha avuto nella pedagogia di Dewey, cfr. S. Oliverio, *Dal newtonismo al darwinismo epistemologico. Considerazioni filosofico-educative sulla categoria di transazione in John Dewey*, in «Civitas Educationis. Education, Politics and Culture», 2, 2018, pp. 33-48.

³⁵ J. Dewey & A. Bentley, *Conoscenza e transazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974 (ed. or. 1949).

³⁶ J. Dewey, *Esperienza e natura*, Torino, Paravia, 1953 (ed. or. 1929).

³⁷ Per un'analisi della teoria dell'esperienza deweyana, cfr. T. Pezzano, *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

³⁸ Sulla dimensione naturale del rapporto tra pensiero e azione in Dewey, ci si permette di rimandare a F. Chello, *La "genuina contingenza" del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell'educatore*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2019, in particolare il terzo e ultimo capitolo.

³⁹ J. Dewey, *Logica. Teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1974 (ed. or. 1938).

⁴⁰ J. Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1961 (ed. or. 1933).

⁴¹ Per un'analisi della relazione tra educazione e indagine nel pensiero di Dewey, cfr. M. Striano, *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla logica di John Dewey*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2015.

Tale nesso tra esperienza, indagine ed educazione ha consentito al filosofo americano di elaborare una teoria pedagogica capace di leggere in modo realmente nuovo e progressista il rapporto tra scuola, industrializzazione e democratizzazione. È l'«idea di scuola»⁴² che Dewey propone – la cosiddetta scuola-laboratorio – ad agire la ‘pratica funzionale’ non come un mero asservimento alle richieste sociali (tanto delle industrie quanto dei governi), ma come uno spazio all’interno del quale il soggetto può confrontarsi in maniera riflessiva con tali richieste, analizzandole, decostruendole, accettandole o trasformandole⁴³. E ciò perché l’educazione, quale pratica di educazione all’indagine riflessiva, attiva più consapevolmente quella comunicazione transazionale che lega il soggetto alla comunità e la comunità al soggetto, rendendo la loro reciproca partecipazione qualitativamente più solida⁴⁴. Ne consegue che l’educazione e, in specie, l’educazione scolastica divengono il termine medio tra le istanze funzionali dell’economia industriale e le istanze partecipative della politica democratica.

In questo senso, l’approccio pedagogico deweyano offre importanti risorse argomentative per contrastare sia l’educazione mercatoria del neoliberalismo contemporaneo sia la critica al concetto di funzionalità proposta da alcune recenti retrotopie pedagogiche. Contro l’educazione mercatoria, infatti, il pensiero pedagogico deweyano ci ricorda che non esiste alcun soggetto assolutamente libero e indipendente, ma sempre e solo un soggetto che forma se stesso all’interno dell’unità sistemico-transazionale organismo-ambiente. Contro le retrotopie pedagogiche che criticano il concetto di ‘funzionalità’ *tout court*, il magistero pedagogico deweyano insegna che pensiero e azione emergono contemporaneamente dall’esperienza educativa, intesa quale momento di ricostruzione riflessiva del vissuto e, dunque, quale momento di mediazione tra una molteplicità di istanze, con la conseguenza che l’educazione è sempre funzionale al posizionamento critico del soggetto nel sistema sociale a cui co-appartiene. Sicché il possibile ripensamento della categoria concettuale di ‘*reading literacy*’ attraverso la pedagogia di Dewey consente di pensare la funzionalità come uno strumento di crescita emancipativa e non di assoggettamento conformativo del soggetto alla società.

In altri termini, l’approccio deweyano consente di giocare con il linguaggio neoliberalista per decostruirlo e sovvertirlo, perché riprende i suoi elementi cardine rileggendoli però nell’ottica di una educazione che punta alla crescita democratica del sistema transazionale individuo-società. Sicché è sulla base dell’orientamento pedagogico deweyano che è necessario oggi progettare, attuare, monitorare e valutare pratiche di educazione alla *reading literacy* che, contrastando l’approccio dominante del *teaching to test*, consentano alle/agli apprendenti di sperimentare la lettura come un’attiva laboratoriale attraverso cui riconoscersi come cittadini di una comunità democratica e non come imprenditori di sé stessi.

⁴² M. Baldacci, *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

⁴³ J. Dewey, *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1949 (ed. or. 1899).

⁴⁴ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1961 (ed. or. 1916).