

Quattro studi sull'intelligenza, quello di Lurija con i contadini uzbeki e kirghisi e di Tim Beardsley sul classico della teoria biologica dell'intelligenza di Herrnstein e Murray, *The Bell Curve* (1994) e due articoli sul programma americano *Head Start*.

Indice

1. Alexander Lurija, Studi sull'intelligenza con i contadini dell'Uzbekistan e della Kirghisia
 2. Tim Beardsley, *The Bell Curve* e il ruolo dell'educazione nello sviluppo dell'intelligenza
 3. Arthur Whimbey, L.S. Whimbey, Le terapie cognitive
 4. Jerome Bruner, Successi e insuccessi del programma Head Start
-

1. Alexander Lurija, Studi sull'intelligenza con i contadini dell'Uzbekistan e della Kirghisia

Fondatore, con Lev Vygotskij, della scuola storico-culturale, Alexander Lurija sostenne che **i sistemi funzionali** (l'intelligenza, il linguaggio, la memoria ecc.) **non sono espressione di una organizzazione geneticamente predefinita, ma si sviluppano nell'ontogenesi sotto la pressione dell'ambiente e hanno natura storica**, in quanto realizzati in un determinato momento della storia umana.

I CONTADINI DELL'UZBEKISTAN E DELLA KIRGHIZIA

Nel periodo tra il 1931 e il 1932, A. R. Lurija svolge un'importante ricerca per verificare come i fattori culturali influenzano i processi cognitivi.

Tra i compiti che si prefigge il nuovo stato sovietico vi sono: eliminare l'analfabetismo, anche nelle regioni più povere e sperdute; passare a un'economia più progredita, di tipo collettivistico; realizzare radicali riforme sociali (per esempio, l'emancipazione femminile). È ciò che si tenta di fare nelle zone remote dell'Uzbekistan e della Kirghizia, dove vivono contadini illetterati o a bassa alfabetizzazione. Lurija vuole valutare gli effetti di questi rivoluzionari cambiamenti sulle attività cognitive, per esempio sul modo di ragionare delle persone.

Egli osserva gruppi di contadini non ancora influenzati da tali cambiamenti confrontandoli con i lavoratori di aziende agricole collettive, che stanno sperimentando le prime conseguenze del cambia-

mento sociale. Le condizioni di partenza dei due gruppi sono però analoghe.

Lo studioso, attraverso colloqui informali, sottopone i soggetti a prove di ragionamento, talora poste sotto forma di indovinelli, per renderle consone alla mentalità agonistica dei suoi interlocutori. Altre prove riguardano le capacità di immaginazione e il livello di autostima.

I risultati sono sorprendenti: il primo gruppo di persone, se valutato secondo i criteri stabiliti da Piaget per descrivere lo sviluppo dell'intelligenza, dimostra forme di processi cognitivi paragonabili a quelle dei bambini della scuola elementare o anche a forme più primitive. In realtà, tutto questo non dipende dalla scarsa intelligenza dei soggetti, bensì da modi di organizzare il discorso e il pensiero funzionali ai problemi concreti legati alla loro cultura e al loro ambiente sociale. Questi individui mancano del pensiero astratto: per esempio, messi di

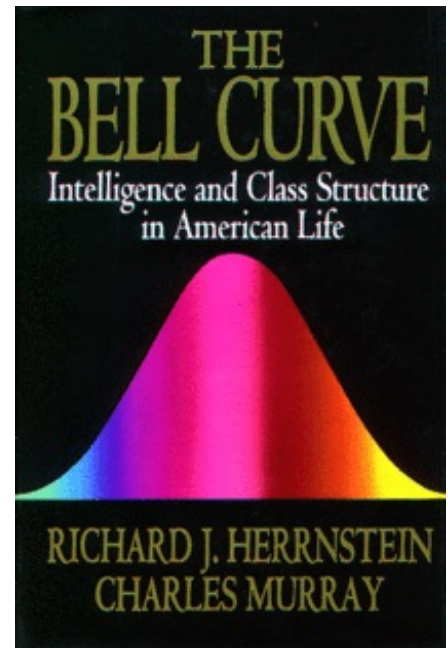
fronte alle figure di un martello, una sega, un'accetta e un ceppo, non classificano i primi tre come attrezzi e il ceppo come materiale su cui lavorare, ma tendono ad accomunare ceppo, sega e accetta, tenendo da parte il martello. Dinanzi allo sperimentatore che invece propone la classificazione in attrezzi e materiale, un contadino di venticinque anni obietta: "Sì, ma se anche abbiamo gli strumenti, senza il legno non si costruisce niente". Di fronte a una domanda che richiede un processo di deduzione, di solito non si ottengono risposte pertinenti. Ecco un esempio: "All'estremo nord, dove c'è la neve, tutti gli orsi sono bianchi. La Terranova sta all'estremo nord e lì c'è sempre la neve. Di che colore sono gli orsi?" "Non so, io ho visto un orso nero, altri non ne ho visti... ogni località ha i suoi animali".

Per questa persona non è possibile sapere com'è un orso in base al ragionamento astratto, ma solo attraverso l'esperienza concreta. I lavoratori più istruiti delle aziende collettive, invece, non ragionano solo in base all'esperienza pratica e immediata, ma si mostrano in grado di compiere deduzioni astratte. Essi mostrano anche una maggiore consapevolezza individuale e sociale e una maggiore immaginazione. I risultati di questi studi non vengono però resi subito pubblici. Probabilmente si teme che, in un periodo in cui in Unione Sovietica si cerca di far vivere in un unico stato popolazioni molto diverse tra loro, la minoranza uzbeka possa interpretare negativamente i dati rilevati da Lurija. La ricerca, pertanto, è pubblicata alcuni decenni più tardi con il titolo di *Storia sociale dei processi cognitivi*.

2. Tim Beardsley, The Bell Curve e il ruolo dell'educazione nello sviluppo dell'intelligenza

Che il libro di **Richard J. Herrnstein e Charles Murray** pubblicato negli Stati Uniti nel **1994** con il titolo *The Bell Curve* – ossia la curva a campana – fosse andato a ruba non fu una sorpresa per nessuno, dato l'argomento e la trattazione accattivante. Nelle ottocento pagine del volume si sosteneva che **la società americana sta sempre più dividendosi in due classi molto diverse: un'élite ricca e culturalmente avanzata e una sempre più ampia massa ottusa e arretrata che gli autori chiamavano sottoclasse.**

Sostenendo che l'abilità cognitiva viene prevalentemente ereditata e consente di prevedere per chi la possiede vantaggi sociali come la capacità di non commettere crimini e non cadere in povertà, Herrnstein e Murray ipotizzavano che potesse instaurarsi uno **Stato autoritario in cui l'élite avanzata dominava la sottoclasse arretrata.**



Nello scenario tracciato, gli afroamericani parevano destinati a restare nella sottoclasse in una percentuale molto più elevata rispetto al resto della popolazione, e questo per ragioni in gran parte «genetiche». **Tra le raccomandazioni avanzate vi erano quindi lo smantellamento dei piani per il sostegno alle classi povere, per la sicurezza sociale e per la didattica per i bambini svantaggiati (Affirmative Action) a favore di programmi per i bambini particolarmente dotati.**

Il libro ha venduto più di 500.000 copie, ma per fortuna c'è da dubitare che la sua influenza in campo politico e sociale sia paragonabile al successo di pubblico. In una postfazione all'edizione economica del libro, **Murray** (Herrnstein nel frattempo era morto) **sostiene che le correlazioni tra quoziente intellettivo e comportamento sociale**

sono così convincenti che rivoluzioneranno le scienze sociali.

Ma i critici che hanno riesaminato i dati riportati nel volume affermano che le nuove indagini ne indeboliscono o addirittura ne contraddicono le conclusioni più drastiche. Chi opera in campo scolastico non ha riscontrato effetti del libro sulle decisioni politiche, benché **sia probabile che esso abbia legittimato il mantenimento dello status quo** tra abbienti e non abbienti.

Il Congresso degli Stati Uniti, che avrebbe potuto essere interessato, in realtà in questi ultimi anni ha dato poco spazio alla politica educativa. Secondo Ernest R. House, esperto di problemi educativi deH'Università del Colorado, il dibattito sollevato ha semmai convinto i politici a tenere le distanze dal messaggio contenuto nel volume. [...]

Al contrario di Herrnstein e Murray, molti studiosi ritengono che, anche se l'ereditabilità del QI1 è molto alta, il punteggio potrebbe essere migliorato agendo sull'ambiente.

Una certa ereditabilità non limita obbligatoriamente gli effetti di cambiamenti ambientali,

sottolinea lo psicologo Douglas Wahlsten dell'Università dell'Alberta. [...] Wahlsten conclude che

anche modesti cambiamenti nell'ambiente di vita possono avere sostanziali effetti sui punteggi ottenuti nei test di abilità e che cambiamenti duraturi nell'ambiente di vita di un bambino possono avere notevoli effetti.

Alcuni di questi effetti sono stati documentati da Craig T. Ramey dell'Università dell'Alabama a Birmingham. Ramey ha dimostrato come **un intervento educativo nei primi cinque anni di vita abbia consentito di migliorare i Qi di bambini a rischio producendo un risultato che si è mantenuto negli anni della scuola e nell'adolescenza e che a 15 anni è stato quantificato in un incremento di 5 punti.**

I bambini più svantaggiati hanno mostrato un guadagno più alto, di 10 punti. Anche i risultati scolastici (considerati separatamente dal Qi) dei bambini a rischio hanno tratto vantaggio da interventi in età prescolare, un vantaggio che si è mantenuto anche nell'adolescenza. Ma Herrnstein e Murray non menzionano questi progressi.

Secondo lo psicologo Richard E. Nisbett dell'Università del Michigan, l'errore più grave del libro è il pessimistico giudizio sugli interventi educativi.

Gli autori hanno probabilmente ragione nel ritenere che si possa agire limitatamente sul QI – ammette Nisbett – ma i margini d'azione sono più ampi di quanto affermano.

Christopher Winship, di Harvard, e Sanders Korenman, della City University of New York, ritengono che **la stessa educazione convenzionale innalzi il Qi di 2-4 punti all'anno**, una stima che offre sostegno agli investimenti pubblici in campo educativo.

T. Beardsley, *Intelligenza e successo*, ne *L'intelligenza*, "Le Scienze Dossier", 1999, 1, pp. 24-25.

[Sul dibattito americano e il ruolo dei think tank del Manhattan Institute di cui Murray fa parte, si veda questo stralcio tratto da Loïc Wacquant, *Parola d'ordine: tolleranza zero*, 2000]

3. Arthur Whimbey, L.S. Whimbey, Le terapie cognitive

5.5 LE TERAPIE COGNITIVE

di A. e L.S. Whimbey

Nel 1962, Klaus e Gray lanciarono un'offensiva ai problemi che molti giovani, provenienti da famiglie socio-economicamente sottosviluppate, devono affrontare. Questi bambini cominciano la scuola intellettualmente svantaggiati e sono poi soggetti a un ulteriore progressivo declino del Q.I. e dei relativi progressi scolastici, quando passano da una classe all'altra della scuola elementare. Molti aspetti dell'istruzione dei poveri, sembravano contribuire a porre i bambini dei quartieri poveri in svantaggio scolastico.

Per prima cosa, Klaus e Gray trovarono un alto grado di disorganizzazione pratica in molte case di questi quartieri; c'era una mancanza di stabilità temporale e spaziale che sembrava essere un *handicap* per lo sviluppo cognitivo. Ma un effetto più importante delle condizioni di vita dei bambini poveri era in relazione con lo sviluppo del linguaggio.

Il linguaggio dei bambini con cui Klaus e Gray lavoravano era notevolmente in ritardo e ciò sembrava provenire dal tipo di scambio verbale che si verificava in casa. Klaus e Gray ne fecero questa descrizione: la madre parla poco al bambino e, cosa ancor più importante, non ascolta il bambino. Quando parla, lo fa in genere in un codice limitato, per usare il termine di Bernstein (1961).

Un «codice limitato» è quello in cui la maggior parte del significato è dato da altri aspetti della situazione globale: espressione del viso, intonazione più che parole dette, condizioni ambientali. In questo modo, il bambino non impara ad usare il linguaggio in modo efficace. Confrontate questa situazione con quella di una casa della classe media dove la madre rinforza, ma soprattutto, ascolta il linguaggio del bambino e tipicamente svilupperà le sue prime parole.

Così: «il gatto graffia», diventa: «Sì, il gatto ti graffierà con le sue unghie, se gli tirerai la coda».

Klaus e Gray cominciarono un programma sperimentale, intitolato *Early Training Project* (programma di addestramento precoce) che cercò di migliorare questa situazione.

Parteciparono alla ricerca bambini negri di tre anni di Nashville e della zona adiacente. Diciannove bambini seguirono corsi estivi di dieci settimane, trovandosi per quattro ore al giorno, cinque volte alla settimana, per tre estati consecutive.

Caratteristica principale del programma era l'impiego di numerosi insegnanti e la formazione di sottogruppi con un basso rapporto studenti/insegnanti di cinque a uno.

Questa disposizione facilitava l'interazione verbale e permetteva all'insegnante di prestare attenzione allo sviluppo di ogni bambino nella capacità di discriminazione percettiva, formazione di concetti, abilità numerica e linguaggio.

Erano a disposizione materiali standard di scuola materna, giocattoli a ruote, cubi, puzzle, colori, ma erano adoperati per facilitare lo sviluppo delle facoltà cognitive.

Per esempio, si insegnava ad un bambino a chiedere l'uso di un triciclo, con sempre maggior precisione e complessità.

Dapprima, il bambino imparava semplicemente a formulare una frase completa, poi gli si chiedeva di specificare quale triciclo – quello piccolo verde – e se il triciclo era usato da un altro bambino, imparava a chiedere a questi se poteva fare un giro.

Come altro esempio, si usavano cubi per insegnare il riconoscimento dei colori, il nome, il concetto di numero, il concetto di posizione come: su, giù, dietro, sotto, davanti, davanti a e così via. Inoltre, si copiavano e perfino si trasformavano serie graduate di disegni di cubi, comprese costruzioni tridimensionali. (Il bambino copiava con cubi rossi e verdi una difficile composizione di cubi blu e gialli.)

Poiché i bambini inizialmente mostravano scarsa capacità di dividere in categorie, l'addestramento alla formazione di concetti cominciava con quelli già familiari al bambino o quelli che potevano essere facilmente appresi.

Poi con la guida nella classificazione, generalizzazione e riclassificazione, si stabilivano gerarchie di concetti.

Per esempio, ad un gruppo formato da una mela rossa, una verde e una gialla, si aggiungevano una pera e una pesca per la definizione: frutta. Poi si aggiungevano fagioli per estendere la categoria alle piante, formaggio per estendere a tutti i cibi e alla fine vestiti per insegnare le «necessità della vita».

Man mano che si sviluppava la capacità dei bambini, essi venivano incoraggiati ad esercitarla al di fuori della scuola. Il supermercato, per esempio, forniva possibilità illimitate di dividere in categorie, generalizzare e riclassificare.

Assieme a questo addestramento, l'insegnante incoraggiava continuamente lo sviluppo di attitudini e motivazioni necessarie all'apprendimento scolastico – perseveranza, motivazione al successo, rinvio della ricompensa e interesse per i libri, le matite e le penne e per i materiali scolastici.

I corsi di scuola estiva costituivano soltanto metà del programma; durante i mesi invernali, un insegnante qualificato di scuola elementare, faceva una visita settimanale in casa.

Spiegava il programma alla madre e le mostrava come stimolare il progresso cognitivo e del linguaggio durante le normali attività domestiche, per esempio descrivendo e spiegando la funzione del pelare le patate o del programmare i pasti della famiglia.

Il visitatore portava libri e suggeriva che la madre li leggesse al bambino, discutesse le figure e offrisse semplici dimostrazioni. Programmava anche visite della madre alla scuola materna durante i corsi estivi e spiegava le attività che vi si svolgevano. Alla fine del programma di tre anni, i bambini raggiungevano un punteggio Q.I. 9 punti più alto di un gruppo di controllo analogo che era stato seguito durante tutto il periodo, ma che viveva a 60 miglia di distanza e quindi non aveva contatti col programma.

Entrambi i gruppi subirono un altro test nel 1968, alla fine del IV anno di scuola elementare: questo avveniva *tre anni dopo la fine dell'addestramento*.

Benché il Q.I. fosse un po' diminuito in entrambi i gruppi, i bambini del programma sperimentale mantenevano un vantaggio di 9 punti, rispetto a quelli del gruppo di controllo. [...]

I programmi di addestramento prescolare che seguirono quello di Klaus e Gray hanno avuto la tendenza a differenziarsi sotto due aspetti: primo, nell'estendere l'istruzione della classe a tutto l'anno scolastico, invece che limitarla all'estate; secondo, nel convergere maggiormente sulle materie scolastiche come contesto per insegnare le capacità di pensiero.

I programmi prescolastici di Bereiter ed Engelmann illustrano questi principi.

L'approccio Bereiter-Engelmann prese l'avvio dall'esame di ciò che un asilo dovrebbe realizzare per i bambini poveri, che non riescono a progredire normalmente nella scuola elementare, i cui punteggi relativi a test standardizzati di lettura e matematica mostrano al contrario un costante declino con l'età.

Bereiter ed Engelmann videro ciò come il risultato non di una mancanza di una capacità fondamentale di apprendimento, ma piuttosto come una mancanza di apprendimento.

Specificatamente, bambini provenienti da un ambiente di famiglie a basso reddito non riescono a sviluppare concetti e capacità che sono i fondamenti del successo scolastico. [...]

Ciò che manca al bambino del basso ceto non è la stimolazione sensoriale, ma le esperienze che hanno un ben preciso valore educativo e che preparano il terreno all'ulteriore sviluppo scolastico. Questo è più propriamente considerato come privazione culturale (con riferimento ad una specifica cultura tecnologico-letteraria), che come privazione sensoriale ed è puntualizzato dalla interazione verbale caratteristica delle famiglie a basso reddito.

deprivaz. culturale

Le comunicazioni consistono per la maggior parte di domande, comandi, espressione di sentimenti, manifestazione di bisogni e partecipazione di esperienze, ma il bambino ha scarse interazioni verbali con l'adulto in cui si riveli la conoscenza e in cui il linguaggio sia usato per indagare, analizzare, spiegare e dedurre. Sono esperienze di questo tipo che alimentano lo sviluppo estensivo e preciso del linguaggio così come di un accurato pensiero analitico. (Klaus e Gray osservarono anche che il linguaggio a codice limitato delle famiglie povere ritarda lo sviluppo sia del linguaggio che della capacità di pensiero.)

La deficienza di ragionamento dei bambini poveri si manifesta in molti modi. Bereiter ed Engelmann, per esempio, definirono il processo mentale di questi bambini come pensiero a «colpo unico». Il loro ambiente non ha insegnato ad eseguire operazioni concettuali, confrontare, congiungere e trasformare. Non hanno sviluppato la tecnica del dialogo interno, per cui dovrebbero fare a se stessi queste domande: è vero? ha proprio questa caratteristica?, nel procedere attraverso una sequenza di deduzioni, gradino per gradino.

Così possono, con facilità, mandare a memoria la regola: «se ha un principio e una fine è una parola», ma anche dopo aver imparato a identificare principio e fine, non possono applicarla consistentemente. [...]

Il programma prescolastico Bereiter-Engelmann si pone due obiettivi: primo, sviluppare la capacità negli schemi base del ragionamento come se-allora e o-o; secondo, insegnare i principali argomenti delle conoscenze scolastiche come il leggere e il far di conto.

Il programma elenca 15 «mete minime» specifiche:

1. Capacità di usare affermazioni positive e *non* in risposta alla domanda: «Cos'è questo?»
– «Questa è una palla», «Questo non è un libro».
2. Capacità di usare affermazioni positive e *non* in risposta al comando: «Parlami di questo... (palla, matita, ecc.)» – «Questa matita è rossa», «Questa matita non è blu».

3. Capacità di usare gli opposti («Se non è... deve essere...») per almeno quattro coppie di concetti, come per es.: grande e piccolo, su e giù, lungo e corto, grasso e magro.
4. Capacità di usare correttamente le seguenti preposizioni in asserzioni che descrivano disposizioni di oggetti: «su, in, sotto, sopra, in mezzo», «Dov'è la matita?», «La matita è sotto il libro».
5. Capacità di presentare esempi positivi e negativi per almeno quattro classi come arnesi, armi, pezzi di mobilio, animali selvatici, animali da cortile e veicoli. «Dimmi il nome di un'arma», «Un fucile è un'arma». «Nominami qualcosa che non sia un'arma», «Una mucca non è un'arma». Il bambino dovrebbe anche riuscire ad applicare correttamente questi concetti di classe o sostantivi che gli siano familiari, per esempio: il pastello è un mobile? No, il pastello non è un mobile, ma qualcosa con cui si scrive.
6. Capacità di eseguire semplici deduzioni *se-allora*. Si presenta al bambino un diagramma contenente quadrati grandi e piccoli; tutti i grandi sono rossi, ma i quadrati piccoli sono di vari altri colori. «Se il quadrato è grande, cosa ne sai del suo colore? è rosso».
7. Capacità di usare il «non» nelle deduzioni. Se il quadrato è piccolo, che cos'altro ne sai? Non è rosso.
8. Capacità di usare *o*- nelle deduzioni semplici; se il quadrato è piccolo, allora non è rosso. Che altro ne sai? È blu o giallo.
9. Capacità di usare i colori di base, più bianco, nero e marrone.
10. Capacità di contare ad alta voce fino a 20 senza aiuto e fino a 100 aiutati alle decine (30, 40...).
11. Capacità di contare correttamente fino a 10 oggetti.
12. Capacità di riconoscere e nominare le vocali e almeno quindici consonanti.
13. Capacità di distinguere parole stampate dai disegni.
14. Capacità di far rima in modo tale da pronunciare una parola che faccia rima con un'altra data, di dire se due parole fanno o non fanno rima, o di completare filastrocche non conosciute come: «Avevo un cane di nome Fufino, l'ho trovato nascosto sotto il...».
15. Un vocabolario di almeno 4 parole lette a prima vista oltre ai nomi propri, con dimostrazione che le parole stampate hanno per loro lo stesso significato delle corrispondenti parole pronunciate: «Che parola è questa?» «gatto»; «È una cosa che fa bu-bu?» «No, fa miao».

4. Jerome Bruner, Successi e insuccessi del programma Head Start

Testo 39 JEROME BRUNER: successi e insuccessi del programma *Head Start*

Head Start è il nome di un famoso programma di educazione compensatoria statunitense. Nel brano proposto di seguito, lo psicologo e pedagogista Jerome Bruner analizza approfonditamente le ragioni dei suoi successi e dei suoi insuccessi.

1 Con questa espressione si intende l'essere privi di qualcosa considerato normalmente necessario per uno sviluppo sereno e armonioso.

Il concetto di deprivazione¹ deve aver avuto una straordinaria presa sull'immaginazione degli americani; come ha osservato Harrington in quello stesso periodo, all'inizio degli anni sessanta, gli americani "scoprivano" l'esistenza in mezzo a loro della povertà. [...]

Ma, intenzionalmente o meno, la nuova deprivazione veniva giudicata a fronte di uno standard di "cultura" che era implicitamente derivato da un'idealizzazione della cultura della classe media americana. In questa versione della vita familiare, l'educazione dei bambini consisteva nell'interazione armoniosa di una madre casalinga a tempo pieno con il suo bambino ben nutrito, a cui venivano offerte ampie opportunità di prendere iniziative proprie. Non essere all'altezza di questo modello idealizzato era "deprivazione culturale". Comparvero presto progetti che si proponevano di insegnare alle madri povere a parlare di più e a giocare di più con i loro bambini, ad affidare loro compiti che richiedessero iniziativa autonoma e così via – in breve ad adeguarsi nel

comportamento nei confronti dei figli al modello delle madri idealizzate della classe media. Furono progetti che produssero qualche risultato reale. Perché è vero, e non sorprende, che l'educazione infantile condotta secondo lo stile della classe media produce bambini simili a quelli della classe media.

Non stupisce che, quando venne creato Head Start, i suoi concetti centrali fossero modellati su questo ideale di superamento della "deprivazione culturale" e di maggiore conformità allo stile della classe media nell'educazione infantile. Ma vorrei fare un'osservazione inquietante. La "deprivazione culturale" fa ricadere la colpa, anche se solo indirettamente, sulla vittima. Incolpa la madre della vittima, o almeno la sua "cultura". E siccome in America le madri in questione erano prevalentemente nere o ispano-americane, questo equivaleva ad affermare implicitamente che tali culture erano carenti. Per quanto non fosse privo di compassione e di simpatia, il programma Head Start non sfuggiva a quella sorta di implicita condiscendenza che accompagna i movimenti di riforma. [...]

All'inizio degli anni settanta la ricerca cominciava già a "dimostrare" che i guadagni di QI dovuti a Head Start scomparivano nel giro di qualche anno. I bambini provenienti da un ghetto sembravano incapaci di sostenere la spinta iniziale di Head Start quando dovevano proseguire gli studi. Jensen e Herrnstein² si fecero avanti per riaffermare la vecchia concezione di sviluppo "dall'interno all'esterno", centrata sul QI: i bambini poveri, in particolar modo i bambini neri, non avevano semplicemente la dotazione genetica - il QI - che consentisse loro di trarre vantaggio da Head Start o da qualsiasi altra cosa. E c'erano politici pronti a sfruttare queste "scoperte" facendo appello a una classe media sempre più oppressa che, a ogni buon conto, era fuggita verso le periferie per lasciarsi alle spalle le grandi città, le tasse troppo alte e i problemi della povertà. Le grandi città, che stavano perdendo le industrie e la base dei loro introiti fiscali, costituita dalla classe media, si trovavano a dover gestire ghetti sempre più poveri e costi assistenziali sempre più alti, e di conseguenza avevano meno possibilità di dare supporto ai progetti di Head Start. Il messaggio implicito era che i costi di Head Start e di altre forme di aiuto ai meno fortunati generavano costi fiscali che minacciavano il tenore di vita della cultura maggioritaria della classe media. In questo nuovo periodo di austerità urbana venne messo in dubbio perfino il finanziamento federale di Head Start. Il programma sopravvisse, ma non crebbe quanto avrebbe potuto.

Sopravvisse, credo, perché aveva creato una nuova consapevolezza (o aveva dato sfogo a una fede latente appena sotto la superficie della coscienza) che, intervenendo abbastanza presto nella scena evolutiva, si poteva cambiare la vita successiva dei bambini. Dico che era una "fede" perché durante quegli anni non vi furono molte prove dirette che Head Start avesse degli effetti "permanenti" (o che non ne avesse). Quando cominciarono a essere disponibili i risultati di venticinque anni di Head Start, emerse che aveva fatto differenza in una misura sorprendente, anche se non aveva prodotto un miracolo di massa. I bambini che avevano usufruito del programma, a confronto di quelli che non ne avevano usufruito, avevano maggiori probabilità di frequentare più a lungo e con migliori risultati la scuola, di ottenere e mantenere più a lungo un lavoro, di non andare in prigione, di commettere meno delitti e via dicendo. Insomma, il programma "pagava": il costo di Head Start (e di programmi analoghi ma più elaborati) era molto inferiore alle perdite economiche derivanti

² Arthur Jensen e Richard Herrnstein sono due psicologi statunitensi noti per aver sostenuto che l'intelligenza è tramandata per via genetica e che le differenze di quoziente intellettivo sono la conseguenza di un'ineluttabilità biologica.

le scuole valute sulle base di p.e. criteri.

il programma Head Start non lo ha messo in discussione

dalla disoccupazione, dai costi carcerari e dai costi assistenziali. Era "buono per la società", in termini strettamente socioeconomici, anche se non funzionava per ogni singolo bambino.

(J. Bruner, *La cultura dell'educazione*,
trad. it. di L. Cornalba, Feltrinelli, Milano 1997, pp. 85-88)

Guida alla lettura

- Il programma "Head Start" è nato con l'obiettivo di compensare la "deprivazione culturale" di alcuni strati della società statunitense. Su quali parametri, secondo l'autore, si è giunti a formulare e a riconoscere il concetto di "deprivazione culturale", e con quali conseguenze sociali?
- Quale consapevolezza (che l'autore chiama anche «fede») sta alla base delle strategie del programma "Head Start"?
- Nonostante gli ingenti costi fiscali che "Head Start" e altri programmi analoghi comportavano, essi non vennero abbandonati dal governo. Quali motivazioni adduce a tal proposito l'autore?

Esercitazione

1. Quali sono le diverse concezioni sulla natura dell'intelligenza sostenute rispettivamente da Herrnstein e Murray e dai detrattori del loro libro *The Bell Curve*? (Visualizza sinteticamente la tua risposta in uno schema o in una tabella.)
2. A tuo avviso, quale peso hanno nel processo educativo le caratteristiche individuali ereditarie e gli stimoli ambientali? E come ritieni che debbano essere valutati questi elementi dal sistema scolastico?
3. Illustra la tesi di Alexander Lurija sull'intelligenza, riferendo brevemente i risultati delle sue ricerche in Uzbekistan.
4. Illustra le difficoltà cognitive dei bambini con codice limitato descritti da Whimbey e spiega in cosa consistevano le terapie dell'*Early Training Project*.
5. Quali sono secondo Bruner i meriti e gli aspetti criticabili del programma Head Start?