

# *Ritorno a Tolomeo*

## (Editoriale)

Benedetto Vertecchi\*

Che l'educazione stia attraversando una fase complessa del suo sviluppo è sotto gli occhi di tutti. Con tutta evidenza, bisogna prendere atto di limiti che riguardano sia il modo di intendere la funzione educativa, sia i tanti modi in cui si cerca di favorire il processo di adattamento alla vita dei bambini e dei ragazzi. In tempi più recenti, al disagio che si collega alle manifestazioni consuete dell'attività educativa, quelle che investono la prima parte della vita, s'è aggiunta la necessità di considerare con crescente attenzione le esigenze di educazione proprie della popolazione adulta. La crescita delle conoscenze, i cambiamenti sempre più rapidi che intervengono nell'organizzazione della vita sociale e nelle attività produttive, l'evoluzione dei sistemi valoriali alla base dei comportamenti individuali e di quelli sociali richiedono che ci s'impegni per conservare ed accrescere, nelle età successive, i repertori conoscitivi e sapienziali acquisiti negli anni dell'infanzia e dell'adolescenza.

Almeno su queste notazioni preliminari si può ritenere che vi sia un consenso diffuso. Ma un conto è aderire a un'enunciazione di principi, un altro conto è approfondire la conoscenza dei problemi e precisare strategie per la loro soluzione. Basti pensare che la crisi dell'educazione dà luogo a interpretazioni che sono le une il contrario delle altre: c'è chi lamenta la decadenza dei valori tramandati dalla tradizione e l'abbandono delle pratiche che vi erano collegate, e chi afferma che è proprio la sopravvivenza delle concezioni e dei comportamenti consueti a impedire quell'adeguamento alle condizioni attuali di esistenza che sarebbe necessario per individuare nuove e più efficaci soluzioni educative. Dall'una e dall'altra parte si mostra grande sicurezza nel

\* Benedetto Vertecchi, Università degli Studi Roma Tre, via Daniele Manin 53 – 00185 Roma (Italia), [benedetto.vertecchi@uniroma3.it](mailto:benedetto.vertecchi@uniroma3.it).

*Cadmo* (ISSN 1122-5165, ISSN e 1972-5019), 2017, 1 DOI: 10.3280/CAD2017-001001

proporre soluzioni alle quali il più delle volte non corrisponde una riflessione adeguata. In altre parole, il tono assertorio delle interpretazioni e delle proposte operative appare in evidente contrasto con il carattere sempre più incerto e contraddittorio che caratterizza le decisioni educative sia a livello delle istituzioni (decisioni di *macrosistema*), sia a quello delle pratiche che hanno rilevanza in contesti informali o formali (decisioni di *microsistema*). Questo contrasto si ritrova di continuo: basta sfogliare un giornale o assistere a un dibattito televisivo per rendersi conto che la sicurezza che si ostenta affermando questa o quell'interpretazione, o proponendo soluzioni alternative a quelle correnti, non dipende da una conoscenza criticamente acquisita, ma il più delle volte è il risultato di un'elaborazione concettuale totalmente soggettiva. Si tratta di un'elaborazione che prescinde dall'esperienza, o la riduce alla considerazione di singoli casi, ai quali per qualche ragione si sia prestata una speciale attenzione. Tutti abbiamo sentito far menzione dei successi ottenuti da bambini e ragazzi con i quali chi parla abbia una relazione di parentela: quel che sorprende è che questo modo di argomentare si presenti come una serie abduktiva alla quale si pretende di conferire autorevolezza non per il particolare rigore critico o per la correttezza delle induzioni, ma solo per il credito che dovrebbe essere riconosciuto a chi parla, indipendentemente dalla sua capacità di dimostrare ciò che afferma, ampliando la valenza dei giudizi dai casi isolati alla generalità dei soggetti.

Per quanto possa sembrare paradossale, nella gara per definire in modi assertori funzioni e compiti educativi o per proporre soluzioni per le pratiche quotidiane non sono particolarmente coinvolti proprio quanti sono resi prudenti dall'esperienza e si trovano per il loro lavoro ad affrontare situazioni nuove e difficili. Si sta vivendo una scissione tra teoria e pratica dell'educazione: la teoria è sempre più infarcita di senso comune, mentre la pratica si affida a soluzioni estemporanee. Il fatto è che una teoria infarcita di senso comune rivela i suoi limiti proprio quando ci sarebbe bisogno di una comprensione più profonda e di una prospettiva più ampia, dal punto di vista spaziale come da quello temporale. Il senso comune può assumere le apparenze di una teoria ma, come diceva J. Stuart Mill in *A System of Logic: Ratiocinative and Inductive* (1843), è solo il terreno di cultura del pregiudizio. È proposta una *non-teoria* educativa nella quale si annidano gli elementi ideologici che sono di ostacolo a un'analisi critica dello stato dell'educazione nel mondo contemporaneo e all'elaborazione di una teoria capace di orientare le scelte e indicare criteri di regolazione per l'attività educativa.

La lista di aspetti rivelatori della crisi in atto nell'educazione potrebbe fare concorrenza al catalogo di Leporello. Per non disperderci in troppi rivoli, cercheremo di stabilire quali sono gli aspetti della crisi che impediscono, o quanto meno rendono più difficile, di rispondere ai quesiti che poco oltre la metà

del Seicento aveva formulato Johann Clauberg in *Logica vetus et nova* (1658). Questi era un filosofo tedesco, seguace di Cartesio. Come il suo Maestro, il suo approccio si distingueva per la chiarezza nel formulare i problemi che si proponeva di affrontare. La sua riflessione educativa (ecco il primo quesito) richiedeva innanzi tutto di chiarire *quid sit tradendum et quo fine*. Per Clauberg l'educazione consisteva nel trasferire un messaggio (*tradendum*). La formulazione del quesito lascia aperte tutte le possibili soluzioni tecniche, ma si afferma senza esitazioni che non può esserci educazione senza che si stabilisca che cosa dia sostanza a un processo di comunicazione. Ne deriva che l'educazione richiede conoscenza, e che entro tale conoscenza si sia in grado di scegliere che cosa debba essere comunicato. È una scelta che richiede sia stato definito un criterio: in altre parole, si può scegliere se si è consapevoli dell'intento che si persegue (*quo fine*).

Cinquecento anni fa, quando la Vigilia di Ognissanti Lutero affiggeva le sue *Tesi* alla porta della Cattedrale di Wittenberg, si avviava un processo di trasformazione culturale delle popolazioni europee la cui fortuna si collega direttamente all'evidenza delle risposte che si sarebbero potute dare a quesiti come quelli che successivamente avrebbe posto Clauberg. La Riforma richiedeva che i cristiani imparassero a leggere: la capacità di leggere era dunque il *tradendum*. Leggere per i cristiani era una condizione per la salvezza (*quo fine*). Nei secoli successivi si è avuta una progressiva dilatazione del *tradendum*, e più ridefinizioni del *quo fine*. Il trasferimento educativo ha preso in considerazione nuovi aspetti, e in particolare quelli derivanti dall'incremento delle conoscenze. Più complesso è il cambiamento che si è avuto nel *quo fine*. Alla finalizzazione religiosa se ne sono, in tempi e luoghi diversi, affiancate o sostituite altre, di carattere sociale, politico, economico. Oggi sarebbe arduo stabilire quale finalizzazione sia da considerare prevalente, e comunque non lo sarebbe uniformemente né all'interno dei singoli Paesi (dove il messaggio educativo assume implicazioni di classe), né fra Paesi diversi, sempre meno autonomi nel compiere scelte impegnative sul piano dei fini.

Il quadro non migliora se prendiamo in considerazione il secondo quesito di Clauberg, *quis traditurus, quis effecturus*. Nel processo educativo si deve distinguere il ruolo di chi vi partecipa, se deve organizzare il messaggio e trasferirlo (*traditurus*), o riceverlo per modificare il proprio profilo (*effecturus*). In altre parole, Clauberg considera essenziale avere una precisa nozione delle caratteristiche dei soggetti cui spetta di insegnare e di quelli cui spetta di apprendere. Nell'uno e nell'altro caso si può stabilire un nesso con l'evoluzione già richiamata a proposito del primo quesito, e cioè con l'incremento delle conoscenze e con la sostituzione dei riferimenti valoriali. A rigore, non sarebbe difficile immaginare la conservazione di un legame coerente fra il contenuto del messaggio educativo (*quid sit tradendum*) e le caratteristiche di chi de-

ve formularlo, mentre è molto più difficile che un siffatto legame colleghi il perseguimento di un intento e il mutare delle caratteristiche di chi apprende. Anche supponendo (e non è una supposizione da fare a cuor leggero) che la cultura di chi insegna sia costantemente adeguata al messaggio da formulare e altrettanto adeguata sia la capacità di trasmetterlo, solo il concorso di fattori esterni favorevoli può rendere coerente l'intento perseguito attraverso l'educazione con la varietà delle esperienze, delle attese, degli atteggiamenti di chi apprende. Ed è sempre più improbabile che una simile coerenza sia conseguita quando, come sta avvenendo nel mondo contemporaneo, il *quo fine*, che costituisce l'autentico fattore dinamico dell'educazione, ha origine all'esterno non solo dell'organizzazione e dell'attività, ma della stessa logica che sottende alla funzione educativa. Tra gli insegnanti e gli allievi si sta formando un intervallo sempre più difficile da colmare. Del resto, l'esperienza sociale sembra spingere nella medesima direzione. Il messaggio educativo appare sempre più saturo di elementi ideologici, che il più delle volte vanno nella direzione contraria a quella che dimostra di essere più apprezzata nella vita sociale. Se dovessimo ricavare un profilo educativo virtuale dagli enunciati valoriali di cui sono intrisi i messaggi educativi, sia formali sia informali, non sarebbe agevole riconoscere le caratteristiche dei nostri bambini e dei nostri ragazzi: si loda la continenza ma si incita al consumo, si professa il rispetto per l'ambiente ma lo si devasta senza ritegno, si dichiara l'importanza della cultura ma si lascia andare in malora il patrimonio morale e materiale sul quale si fonda la nostra identità, si lodano l'onestà e le altre virtù civiche ma si incita a imitare chi con furbizia e con comportamenti non di rado oltre il limite del lecito mostra di saper acquisire ricchezza. E via seguitando.

Resta da considerare il terzo quesito di Clauberg, *quomodo tradere conveniat*. Apparentemente si tratta della domanda cui potrebbe darsi una risposta meno controversa. Invece, gli elementi di crisi sui quali ci si è già soffermati vi si ritrovano ambigualmente addensati. Basti pensare al significato da attribuire a *conveniat* in un contesto storico determinato. Potrebbe significare: sia preferibile, sia più conveniente, sia più efficace, dia risultati più certi, sia preferito dagli insegnanti, sia più gradito agli allievi, corrisponda in maggior misura alle attese sociali (per esempio, delle aziende che intendano utilizzare le conoscenze acquisite dagli allievi per i loro fini), sia più funzionale alla conservazione di un assetto sociale, orienti i comportamenti in direzioni più gradite dalla parte egemone della popolazione eccetera. Ma *conveniat* potrebbe anche avere tutt'altro significato, non intriso d'ideologia come quelli appena elencati. Potrebbe voler dire che determinate ipotesi procedurali sono state sottoposte a verifica in un quadro di ricerca metodologicamente corretto e che i risultati che si sono ottenuti mostrano dei punti di forza che converrebbe continuare a esplorare tramite una generalizzazione dell'esperienza. In defini-

tiva, proprio il terzo quesito di Clauberg consente di identificare la linea di separazione tra una concezione autonoma dell'educazione, capace di perseguire i propri traguardi di conoscenza e di azione tramite la ricerca, e l'enfasi ideologica con la quale si coprono accezioni e interessi sostanzialmente estranei. Da un lato abbiamo un percorso che può anche essere lento e faticoso, ma che si risolve in un incremento della capacità di capire e di praticare l'educazione, dall'altro la ricerca di vantaggi effimeri, oggi sempre più subalterni alle politiche delle economie globalizzate. A un percorso galileiano, centrato sulla razionalità e sulla critica, si torna a contrapporre l'intuizione personale, più o meno sostenuta dai nuovi totem della tecnologia. I mezzi di comunicazione sociale contribuiscono ad amplificare una pedagogia il cui successo consiste soprattutto nel distruggere la propria capacità di giudizio. Si sta regredendo a una fase pre-scientifica: l'allievo è cacciato dalla posizione centrale che aveva raggiunto nelle interpretazioni educative a favore del mercato. È il triste ritorno a una concezione tolemaica.