

La pedagogia post-scientifica

Per quanto al divenire dell'educazione si sia accompagnato il manifestarsi di una grande cultura, è raro che gli atteggiamenti di volta in volta prevalenti siano stati conformi alle proposte che si sono andate formulando. E ciò per l'evidente ragione che le riflessioni che hanno alimentato la crescita della cultura educativa si sono per lo più presentate come una *via difficilior* all'interpretazione dei fenomeni, e soprattutto alle pratiche ad essi collegate, perché in contraddizione coi modelli generalmente accolti. Si sono avuti progressi importanti nell'educazione solo quando si è accettato di contrastare il senso comune e i dispositivi di accumulazione che sostengono i procedimenti inferenziali che ne sono il fondamento.

Il fatto è che se si considera il senso comune come una sorta di sapere immanente nelle mentalità è difficile negare che alcuni aspetti dell'educazione abbiano tale caratteristica. Per esempio, nessuno dubita che l'educazione sia necessaria, e che senza l'educazione la specie umana non riuscirebbe a realizzare il proprio adattamento alla vita. Di conseguenza, da un punto di vista strettamente biologico, si riconosce l'esistenza di un'interazione tra educazione e natura. La questione sulla quale il senso comune si manifesta in tutti i suoi

limiti è il modo in cui avviene tale interazione, e se le forme che conosciamo siano da intendersi come necessarie o debbano, piuttosto, essere considerate il risultato di alterazioni – della natura e dell'educazione – capaci di conferire variabilità ai fenomeni. Un conto è, infatti, riconoscere una funzione di struttura all'interazione uomo-natura, altro conto estendere il carattere di necessità della struttura alla conformazione contingente di questo o quel fenomeno, per quanto ricorrente.

Se consideriamo l'educazione come il complesso delle interazioni che hanno per intento l'adattamento alla vita, ci si trova di fronte a manifestazioni diverse, il cui tratto comune è costituito dalla loro caratterizzazione culturale. In altre parole, se è necessario prendersi cura di un bambino, non è necessario farlo nel modo che è stato interiorizzato da quanti hanno avuto esperienza di educazione in tempi e luoghi determinati. Per limitarci a un'esemplificazione molto parziale, basti pensare ai cambiamenti che negli ultimi secoli hanno interessato, con ritmi progressivamente accelerati, l'alimentazione, le pratiche igieniche, il vestiario, i rapporti dei bambini con gli adulti. E ciò non solo per ciò che riguarda la specifica educazione fruita da un determinato soggetto, ma più in generale i cambiamenti intervenuti in quella che si può definire *cultura* dell'educazione, e che consiste sia in interpretazioni d'insieme, sia in repertori sapienziali, ai quali fanno prevalente ricorso quanti, per qualsiasi ragione, assumano una funzione educativa.

Il senso comune conferisce legittimità ai repertori sapienziali, accettando come condizione sufficiente per operare inferenze il presentarsi ripetuto e non contraddetto di fenomenologie particolari. O, almeno, è questo il modo in cui sono percepite pratiche educative che in

realità sono in evoluzione costante e, di conseguenza, non possono far riferimento neanche alle modeste (ovviamente, dal punto di vista logico) inferenze che si traggono ricorrendo al principio della conferma. Ma la conferma sussiste *ubi non reperitur instantia contradictoria*: è una condizione del tutto improbabile, se non altro perché l'educazione è un processo che si svolge nel tempo. L'interazione educativa è alimentata proprio dal carattere contraddittorio che gli eventi in atto (ovvero, le pratiche correnti dell'educazione) assumono rispetto a quelli che li hanno preceduti. Il senso comune educativo non fa dunque riferimento al *principio*, ma alla *presunzione* della conferma e solo in questo modo riesce a ignorare i cambiamenti intervenuti, riproponendo giudizi solo apparentemente sostenuti da induzioni. Non ha perciò un fondamento *logico*, ma *ideologico*.

È abbastanza scontato ritrovare elementi di ideologia nelle interpretazioni e nelle scelte di volta in volta prevalenti nell'educazione. Quel che non può darsi per scontato è che l'ideologia sostenga sia la presunzione della conferma, sia il suo contrario, e cioè l'introduzione di elementi di modernizzazione nello scenario educativo. Da un lato, infatti, la presunzione della conferma serve a dare stabilità nel tempo alle interpretazioni, dall'altra si fa riferimento alla combinazione degli effetti d'alone esercitati dall'evoluzione sociale, dallo sviluppo scientifico e dai progressi della tecnologia per conferire valore alla modernizzazione, ovvero a scelte educative che contraddicono quelle preesistenti. In un certo senso, s'incrociano due culture di senso comune. La prima è quella della *conservazione*, derivante dal riconoscimento di una necessità che, in modo più o meno esplicito, costituisce il punto d'approdo di un processo di naturalizzazione dei comportamenti,

mentre l'altra è una cultura tesa a conferire consistenza a scelte marginali per la prossimità che presentano con campi della conoscenza e della vita sociale cui si riconosce una qualificazione positiva.

L'incrocio dei due tipi di senso comune non è una novità nella storia dell'educazione. In particolare, se si considerano i cambiamenti intervenuti negli ultimi secoli, affiora di continuo un intreccio ambiguo tra conservazione e modernizzazione. Si è avuto un progresso della cultura dell'educazione quando i due tipi di senso comune non hanno concorso in modo prevalente a determinare le interpretazioni, ma si è manifestata la capacità di stabilire nuove inferenze. Basta rileggere i primi capoversi della *Didactica magna* per rendersi conto che all'origine della costruzione di una conoscenza sistematica nel campo dell'educazione ci sia il rifiuto sia di un senso comune volto alla naturalizzazione delle interpretazioni educative, sia alla legittimazione di scelte contingenti, per lo più procedurali, definite prescindendo da una ridefinizione complessiva, che oggi chiameremmo di *sistema* (nel significato più ampio, quello attribuito alla parola da L. von Bertalanffy).

Comenio osservava che spesso all'origine delle proposte di cambiamento nelle pratiche educative c'era un intento di semplificazione del compito di apprendimento. Persone indubbiamente dotate di qualità (*eximii viri*), rendendosi conto dello sforzo richiesto agli allievi (*Sisyphica scholarum saxa miserati*), si impegnavano nella ricerca di soluzioni (*vestigare aggressi sunt*). Si trattava però di tentativi dai quali derivavano risultati molto diversi, soprattutto perché orientati a soddisfare un'esigenza specifica (per esempio, abbreviare il percorso didattico, *celerius instillandi breviores vias*) o a semplificare il compito degli insegnanti (*facilius tradendi*). Il limite ricorrente consisteva nel considerare i

problemi educativi solo per le loro manifestazioni più appariscenti e, di conseguenza, nel proporre alternative superficiali (*omnes fere per externas quasdam e faciliore praxi collectas observationes*).

Alle soluzioni di breve momento, Comenio contrappone l'esigenza di fondare le scelte su un'interpretazione d'insieme che consenta di insegnare tutto a tutti (*universale omnes omnia docendi artificium*). Ovviamente, non basta enunciare un simile intento, ma occorre dimostrare che può essere realmente conseguito: Comenio teme (a maggior ragione dovremmo temerlo oggi) che le sue proposte, sostenute da ipotesi rigorose e da esperienze verificate, siano confuse con gli annunci più o meno mirabolanti di chi vuole indurre ad accogliere soluzioni educative non dimostrate (*non enim opto persuasionibus nostris quenquam abripi, ut minus exploratae rei assensum praebeat*).

Comenio ha aperto una via che nei secoli successivi ha conosciuto sviluppi imponenti. La conoscenza educativa, da sapienza solo sostenuta da intuizioni soggettive, è venuta acquisendo i caratteri della razionalità scientifica. Non che anche prima di Comenio non siano state formulate interpretazioni di grande razionalità, ma si trattava d'interpretazioni che si riferivano agli aspetti dell'educazione che non suppongono un'organizzazione complessa. Sono gli aspetti che ora si definiscono *informali* (le interazioni familiari e sociali, gli apprendimenti che si acquisiscono tramite le esperienze della vita quotidiana, la percezione di valori), per distinguerli da quelli *formali*, che nella seconda metà del millennio trascorso hanno assunto connotazioni sempre più istituzionali.

I cambiamenti intervenuti sono molteplici, e variamente intersecati fra loro. Presentano, tuttavia, un elemento in comune, costituito dal crescere delle di-

mensioni di riferimento. È aumentata la parte alfabetizzata della popolazione. Con la diffusione dei libri a stampa è cresciuto lo strumentario a disposizione per insegnare e apprendere. Le trasformazioni produttive hanno richiesto non solo forza fisica, ma anche, in qualche misura, il possesso di capacità simboliche. I progressi della conoscenza hanno modificato le concezioni generali della natura. I cambiamenti delle condizioni di esistenza hanno fatto crescere la speranza di vita. Si è avuta un'attenzione progressivamente maggiore per ciò che è specifico dell'infanzia. Sono solo alcuni esempi, ma ugualmente rivelatori dell'importanza che la crescita delle dimensioni di riferimento ha avuto nello sviluppo dell'educazione.

Tale crescita ha comportato che la conoscenza educativa fosse attenta, oltre che a categorie generali, agli aspetti quantitativi dei fenomeni. Comenio perseguiva un intento generale, conforme alla sua fede cristiana, ma lo associava a un'indicazione quantitativa (*omnia omnibus*), che costituiva anche il criterio per verificare la coerenza degli esiti con l'attività svolta. I riformatori religiosi da un lato, i filosofi utopisti dall'altro, avevano tratteggiato uno scenario il cui tratto distintivo era il possesso generalizzato di competenze alfabetiche. Comenio individua le condizioni e i modi attraverso i quali quello scenario poteva essere realizzato.

Il criterio di verifica indicato da Comenio (*omnia omnibus*) si prestava a una lettura cumulativa (la crescita della popolazione alfabetizzata), ma anche a una complementare (quanta parte della popolazione non fruiva di educazione formale?). Sia nel caso della lettura cumulativa, sia in quello della lettura complementare, l'indicazione delle quantità diventava essenziale per comprendere quali fossero le difficoltà da affrontare. Il progresso dell'educazione ha richiesto la definizione di

modelli e l'elaborazione di pratiche che dessero alle due letture il medesimo rilievo. Per riprendere la felice distinzione introdotta da Pascal, interpretare il cambiamento dei profili culturali era una questione di *finesse*, ma i riferimenti necessari per farlo non potevano che essere forniti dalla *géométrie*.

La via per la crescita razionale della conoscenza educativa è venuta quindi definendosi nella seconda metà del millennio in concomitanza con il coinvolgimento di quote più rilevanti di popolazione in processi d'istruzione formale. Si è rilevato come Comenio avesse sottratto la didattica alle suggestioni degli espedienti di breve momento, impegnandosi nella definizione degli elementi formali necessari per avviare un percorso nitidamente definito per gli intenti da perseguire, per le ipotesi che avrebbero sostenuto l'attività, per la disponibilità di un criterio regolatore del giudizio (in altre parole, di un criterio di valutazione). Questo percorso ha dimostrato la sua validità in quella lunga fase di crescita dell'educazione nella quale hanno preso forma i sistemi scolastici contemporanei. Nel tempo, gli intenti si sono precisati e sono diventati più complessi, così come nuovi apporti si sono aggiunti alla conoscenza educativa. Bacone e Rousseau, Owen, Condorcet, Wollstonecraft (e tanti altri) hanno ampliato i riferimenti per l'educazione, stabilendo collegamenti con lo sviluppo delle scienze e delle tecniche, con la scoperta delle peculiarità della prima parte della vita, proponendo un equilibrio tra l'educazione generale e quella funzionale alle trasformazioni produttive, richiamando le istituzioni al compito di assicurare l'istruzione e affermando il diritto a fruirne anche da parte di chi tradizionalmente ne era escluso, a cominciare dalle donne.

Gli apporti che si sono venuti integrando nella conoscenza educativa hanno avuto per lo più origine dal modificarsi dei rapporti tra i soggetti coinvolti nelle attività (*quis traditurus* e *quis effecturus*, per usare le definizioni di J. Clauberg in *Logica vetus et nova*) e dalla necessità di rispondere al mutare delle esigenze che tali soggetti esprimevano (*quomodo quid tradere conveniat*). Se al crescere della razionalità delle interpretazioni educative ha corrisposto l'affermazione di una cultura critica, che si è qualificata in senso scientifico per il nitido disegno dell'indagine, la formulazione esplicita delle ipotesi, l'accuratezza delle procedure e dell'impianto di verifica, non si può dire che lo stesso sia avvenuto quando si sono volute trovare soluzioni prioritariamente rivolte al superamento delle asperità incontrate da insegnanti o allievi. Si sono costituiti aggregati sempre più consistenti di cultura sapienziale, orientati non a spiegare e risolvere il disagio connesso all'educazione, ma a fornire supporto tecnico per esigenze particolari. Non c'è stato un progresso reale nelle interpretazioni, ma l'affermazione di rimedi sintomatici.

Gli aggregati sapienziali che hanno integrato la conoscenza educativa hanno avuto una funzione di rassicurazione fin quando la crescita della domanda di educazione ha reso tollerabili i limiti che ne segnavano la pratica. L'attesa sociale del miglioramento delle condizioni di vita consentito da una più diffusa fruizione dell'educazione formale ha accreditato come scientifiche soluzioni procedurali e tecniche capaci di indurre suggestioni, ma non di dimostrare la validità delle proposte. I limiti di una pedagogia sempre meno rivolta a interpretare il divenire dell'educazione e sempre più esposta al predominio di aggregati suggestivi sono emersi quando, esaurita la fase della crescita quanti-

tativa dei sistemi d'istruzione, la proposta d'istruzione ha incontrato atteggiamenti sempre meno disponibili negli allievi e ha suscitato dubbi nelle famiglie e, più in generale, nella società.

In un certo senso, la razionalità scientifica nella conoscenza educativa, che ha costituito il modello di riferimento nella seconda metà del millennio trascorso, sta subendo il ritorno di atteggiamenti precomeniani, nei quali prevale l'attenzione ai cambiamenti di breve termine e la ricerca di espedienti procedurali per far fronte a difficoltà che non si sanno interpretare, e talvolta non si vogliono interpretare perché sarebbe possibile farlo solo a condizione di riconoscere la pochezza della cultura di riferimento. È una vera e propria pedagogia *post-scientifica* quella che è incapace di dimostrazione, che si alimenta degli effetti d'alone derivanti da altri settori della vita sociale, che ha rinunciato a formulare autonomamente i propri intenti e si rassegna a ricoprire un ruolo subalterno nello sviluppo della cultura e della società.

fm bv

“ὦ Καλλία”, ἦν δ’ ἐγώ, “εἰ μὲν σου τὼ υἱεῖ
πῶλῳ ἢ μόσχῳ ἐγενέσθην, εἵχομεν ἂν αὐτοῖν
ἐπιστάτην λαβεῖν καὶ μισθώσασθαι ὃς ἔμελλεν
αὐτὸν καλῶ τε κάγαθὸν ποιήσῃν τὴν
προσέκουσαν ἀρετὴν, ἦν δ’ ἂν οὗτος ἢ τῶν
ἵππικῶν τις ἢ τῶν γεωργικῶν νῦν δ’ ἐπειδὴ
ἀνθρώπῳ ἐστὸν, τίνα αὐτοῖν ἐν νῶ ἔχεις
ἐπιστάτην λαβεῖν; τίς τῆς τοιαύτης ἀρετῆς, τῆς
ἀνθρωπίνης τε καὶ πολιτικῆς, ἐπιστήμων ἐστίν;
οἶμαι γάρ σε ἐσκέφθαι διὰ τὴν τῶν υἱέων
κτῆσιν.

[*Ἀπολογία Σωκράτους*, 20a-b, ed. J. Burnet, 1903].