

I MOLTI VOLTI DELL'EDUCARE

SALVATORE VECA (*) (**)

Mi sia consentito, nell'avviare queste riflessioni sui molti volti dell'educare, un piccolo ricordo personale. Nel marzo di quest'anno, quando cominciò il primo grande confinamento per contrastare il contagio da Covid-19 e scuole e università furono chiuse e si avviarono esperimenti di didattica a distanza, mi chiesero di scrivere una lettera alla scuola. Pensai allora: "Cara scuola, ti scrivo...", questo potrebbe essere l'*incipit*, preso in prestito dal grande Lucio Dalla, di un pensiero da rivolgere a tutti coloro che abitano il vasto e variegato mondo della scuola ai tempi del coronavirus. La terribile pandemia, da cui speriamo tutti di uscire al più presto anche grazie all'impegno civico e alla responsabilità morale di ciascuno di noi oltre che – naturalmente – a un'ampia, convinta e diffusa vaccinazione, ci insegna *molte cose*. In particolare, ci insegna e ci mostra l'*importanza* di alcune cose proprio quando esse sono investite dal rischio della *perdita*.

Pensiamo alla destinataria di questa lettera con il suo bravo pensiero, alla *scuola*. Ora, insegnare e imparare *on line* sono attività molto meritorie e utili, senza dubbio. Nelle circostanze della terribile pandemia, con il suo corteo di sofferenza qua e là per il mondo, possono diventare *a volte* l'unico modo per preservare più o meno efficacemente la continuità della didattica e della formazione. Ma è difficile non provare la sensazione che ci manchi *qualcosa*, della complessa esperienza dell'*educare* perso-

(*) Professore emerito della Scuola Universitaria Superiore IUSS di Pavia.
E mail: salvatore.veca@iusspavia.it

(**) *Lectio magistralis* di apertura dell'anno accademico del Polo di Milano nell'ambito del progetto i Lincei per la scuola. Milano – Istituto Lombardo Accademia di Scienze e Lettere, 21 dicembre 2020.

ne. Perché l'educare ha *molti volti*: è un processo che coinvolge rapporti interpersonali, relazioni sociali, visioni culturali, chiama in causa ragioni ed emozioni, menti e corpi, e così dà luogo alla *comunità* educante nel tempo. E, come sanno bene per la loro professione e la loro vocazione educatrici e educatori, questa è proprio una cosa molto, molto importante per tutti noi.

È naturale che in circostanze straordinarie come quelle della emergenza da Covid-19 la discussione pubblica e la controversia investano il *trade off* tra diritto all'istruzione o all'educazione e diritto alla salute, come del resto accade per il diritto al lavoro e all'impresa e per le libertà fondamentali delle persone. Come ho accennato, la pandemia ci ha insegnato cose molto importanti a proposito dei nostri modi di convivere, dei rapporti fra economia e società, degli effetti di un capitalismo impaziente e predatorio, delle crescenti e intollerabili disuguaglianze ingiustificabili dalle molte dimensioni, della tenuta e della debolezza delle nostre forme di vita democratiche, del rapporto fra ricerca scientifica e scelta politica, della nostra sistematica umiliazione e degradazione dell'ambiente e della dissipazione ed erosione del patto sociale fra *natura* e *cultura*. Ma, al centro delle riflessioni sui molti volti dell'educare, mi interessa mettere a fuoco qualcosa che riguarda le interpretazioni socialmente prevalenti del *senso* e della funzione dell'educare persone. Ne illustrerò due, che mi sembra ci consentano di riflettere su un punto che considero decisivo per una visione dell'educazione da ventunesimo secolo, *a fortiori* all'esordio degli anni Venti del nostro secolo, dopo la pandemia, quando saremo chiamati tutti e tutte a una *rigenerazione – inter alia –* dell'educare.

I due modelli che vi presento, considerati l'uno indipendentemente dall'altro, o addirittura l'uno con l'altro in conflitto, si trasformano in volti deformi e programmi regressivi dell'educare. L'idea di fondo è che noi dovremmo, in una varietà essenziale di modi, metodi e pratiche, rendere viva nei discenti la tensione fra i due modelli e manovrare con sapienza sulla loro *incompletezza*.

1. Cominciamo dicendo che nel primo modello l'ossessione del breve termine colpisce direttamente l'educare, una delle sfere sociali, come amava dire John Locke, deputate alla trasmissione degli *alfabeti* del sapere: «il grande condotto attraverso cui la conoscenza si è trasmessa da una generazione all'altra». La sfera sociale dell'educazione: a

tutti i suoi livelli e gradi, dalla formazione primaria alla *higher education*, alla formazione universitaria. La dittatura del presente ha effetti distorsivi sulla sfera della ricerca, della produzione di nuovi saperi e sul passaggio di testimone nella staffetta delle generazioni che ha assunto ormai carattere globale, modellando per esempio la formazione universitaria sull'idea del sapere *utile*, inteso come sapere *problem solving* che prometta esiti e applicazioni di breve termine.

Per convenzione, avvalendomi di un suggerimento ormai classico di Alessandro Pizzorno, ho da tempo designato nelle mie ricerche con l'espressione "sapere utile" quell'insieme di conoscenze che si assume ci consentano o ci promettano di risolvere problemi classificati come socialmente rilevanti. Per questo, ho detto: il sapere utile mira al *problem solving*. Naturalmente, questa definizione è terribilmente sommaria. Sappiamo bene quale differenza possa darsi nell'identificazione di problemi socialmente rilevanti, e quale differenza possa darsi fra stime di utilità sociale. Né ci sfugge la questione decisiva della differenza fra gli orizzonti temporali chiamati in causa per il calcolo di utilità, oscillanti fra breve e lungo termine. Ma per ora questi aspetti possiamo lasciarli da parte, perché l'aspetto più significativo della faccenda, se lo scopo è quello di catturare le tendenze culturali prevalenti e dominanti nell'interpretazione sociale dei saperi e, in senso lato, dell'educazione e della formazione, è costituito dalla *connessione* fra il capitale di saperi di cui disponiamo e la lista variabile dei problemi che sono o sono ritenuti essere risolvibili sul *breve*, in virtù del possesso di tale capitale.

È bene chiarire che, in questa prospettiva, la categoria del sapere utile non è chiamata in causa sullo sfondo della vecchia faccenda delle *due culture*, né si riferisce esclusivamente alla famiglia dei saperi scientifici. Può includere buona parte, o una parte significativa, dei saperi delle cose umane. Fisica ed economia, psicologia e genetica, diritto e chimica, matematica e sociologia, neuroscienze cognitive e linguistica, intelligenza artificiale possono essere socialmente valutate e interpretate come esemplificazioni del sapere utile, se e quando i loro saperi sono riconosciuti solo nella veste di saperi *tecnologici*. Per sapere tecnologico intendo un sapere che verte su *mezzi*, a fini *dati*, stabili e non discussi. Questa immagine del sapere è quella che ora sembra a me prevalente nelle circostanze che ci sono contemporanee. E ha effetti pervasivi sulle trasformazioni dell'*educazione* e della *formazione*.

2. Consideriamo alcune implicazioni che discendono dall'inter-

pretazione del sapere utile come insieme di tecnologie, quali che siano, per la soluzione di problemi socialmente rilevanti. La prima, non sorprendentemente, è che la risposta alla domanda su ciò cui servano il sapere e la sua trasmissione educativa non hanno bisogno di una lunga catena di ulteriori interrogativi. Uno si chiede: a che cosa serve la cultura? E la risposta è immediata e *lineare*: la cultura serve alla soluzione dei problemi socialmente rilevanti che essa promette di risolvere nel *breve* termine.

La seconda implicazione ha invece carattere epistemologico. Essa consiste nello slittamento dal riconoscimento del valore intrinseco della verità o della validità, cui mirano i saperi, al riconoscimento del suo valore strumentale. Nel senso che le teorie e i corpi dei saperi, quali che siano, sono valutati e interpretati prioritariamente come mezzi per la soluzione di problemi, e il riconoscimento della loro verità o validità deriva dall'accertamento del successo effettivo o presunto nella soluzione di problemi. Nella nostra costellazione culturale si tenderà a dire che essi sono veri perché funzionano. Non che funzionano perché sono veri. Così accade che l'ossessione per la veridicità vada paradossalmente insieme al discredito nei confronti della verità, per dirla con il filosofo Bernard Williams. Con un sottile slittamento, a volte, verso il vasto, inquietante e pervasivo spazio delle *fake news*.

La terza implicazione riguarda direttamente la faccenda, cui ho fatto cenno, dei fini e dei mezzi. E rende conto della *immunizzazione* dei fini, della loro *saturazione* rispetto all'indagine e alla controversia che operano brillantemente solo entro il dominio dei mezzi. Il che spiega il bizzarro impasto di elogio dei saperi tecnologici e di ricorrenti domande di *sensò* che per definizione non possono trovare risposta entro il dominio di una cultura, intesa esclusivamente o prevalentemente come sapere utile, e inducono chi se le ponga a cercare da altre parti, indipendenti e distinte da quelle del campo culturale. Per le nostre ragazze e i nostri ragazzi, ogni paesaggio zeppo di luminosi saperi tecnologici finisce così per ospitare nella penombra un bel po' di guru, sciamani, guaritori, maghi e imbonitori. Di differente taglia, stile e prestigio. Ha luogo così, nella mentalità collettiva, il diffuso fai da te di *reincantamento* del mondo. Fantasie arcaiche e medievali e devozioni hi tech, insieme.

Veniamo alla quarta implicazione. Essa chiama in causa la propensione al *riduzionismo* che sembra a me contraddistinguere il qua-

dro della costellazione culturale che ci è contemporanea. Il riduzionismo consiste nella convinzione che l'intero campo dei saperi e della cultura debba poter essere ridotto al canone del sapere utile, inteso come capitale di tecnologie. Chi condivide la convinzione riduzionistica non prova un'esperienza di perdita o dissipazione nel sostenere, nel senso indicato, l'utilità e il valore del *solo* sapere utile a breve termine. L'utilità dell'inutile, per dirla con Nuccio Ordine, è un fatuo miraggio per parassiti o per oziosi coltivatori di memorie appassite.

3. Ci si chieda a questo punto che cosa resti fuori e in che mai possa consistere la *perdita* dovuta all'accettazione dell'immagine riduzionistica della cultura e dei saperi, che influenza profondamente il primo modello dell'educazione. E ci si imbatte nell'ampio spazio del sapere o dei saperi che mirano a rispondere veridicamente o validamente a domande che chiamano in causa i *fini*, sottratti all'immunizzazione operata dall'interpretazione della cultura come sapere utile. Per convenzione, possiamo dire allora che il sapere che mira a interpretare e a comprendere, a ricostruire e a definire la variabile natura dei fini è un sapere che genera *vocabolari di identità*. Chiamerò, per convenzione e un po' rudemente, la famiglia di saperi che mirano a rispondere a domande su *chi* noi siamo, e su chi noi siamo stati, e su chi potremo o potremmo essere, e su come possiamo – per dirla ancora con Williams – *make sense of humanity*, la famiglia dei saperi interpretativi. Ecco il secondo modello che abbozzo, in contrapposizione al primo del sapere utile.

Nel caso dei saperi interpretativi, definiti così per mera contrapposizione ai saperi tecnologici (può darsi il caso, naturalmente, che si diano impieghi interpretativi o tecnologici della stessa "disciplina", dello stesso sapere), l'*incertezza* verte sui fini, per usare il mio gergo filosofico. E l'indagine prende le mosse dall'incertezza e dalla controversia a proposito di attribuzioni alternative d'identità, piuttosto che dall'incertezza e dalla controversia a proposito della selezione fra mezzi alternativi. È così, e non altrimenti, che l'indagine mira a generare teorie e conoscenza che riducano l'incertezza, cercando la comprensione più perspicua di *chi* noi siamo (divenuti e divenute), di chi noi potremo, potremmo o dovremmo essere e di come ci è accaduto in vari modi di convivere nella durata, e di come potremo o dovremo o dovremmo convivere nella durata, in uno spazio di possibilità diffe-

renti, situate e contingenti. E questo ci dice qualcosa di importante sul senso dell'*educare* persone.

4. Chiediamoci ora quali siano le implicazioni della prospettiva dei saperi interpretativi. La prima implicazione chiama in causa la complessità e la varietà delle risposte alla domanda sul valore dei saperi e della cultura e sulla loro funzione. Non è disponibile una risposta *lineare*, come nel caso del sapere utile. Nel senso che il catalogo mutevole dei saperi interpretativi è connesso all'esplorazione, che non ha fine, di uno spazio di possibilità fra loro alternative. L'interpretazione, potremmo dire con Paul Ricoeur, è intrinsecamente interminabile in senso blandamente freudiano. E si nutre della consapevolezza del senso delle possibilità. *Making sense of humanity* è un'impresa mai finita, destinata ad imbattersi in una varietà essenziale di prospettive e di punti di vista, nello spazio e nel tempo. Il senso musiliano delle possibilità è responsabile del riconoscimento di uno sterminato repertorio di modelli e di *exempla*, che ci restituisce veridicamente l'immagine dei modi *diversi* di essere *diversi* nello spazio e nel tempo, in cui consiste il nostro essere e riconoscerci come esseri umani, Esseri situati, incompleti e contingenti. Il repertorio di modelli e di *exempla* è un'espressione che fa da promemoria per l'importanza cruciale della *storia*, presa sul serio. E, come vedremo, prendere sul serio il senso del *passato* equivale a tratteggiare idee possibili di *futuro*. Spesso, mi capita di incontrare studentesse e studenti che hanno un'idea di futuro come "eterno presente" o non hanno alcuna idea di futuro. Come diceva Paul Valéry, "il futuro non è più quello di una volta".

La seconda implicazione ha a che vedere con l'impegno nei confronti della verità e della validità. Il richiamo al carattere situato e contingente dei nostri modi di riconoscerci e di riconoscere in vari modi le nostre controparti passate e di saggiare la persistenza di criteri per il riconoscimento dei noi futuri, questo richiamo debitore nei confronti del senso della possibilità e della contingenza, non riduce in alcun modo, come molti credono, il valore intrinseco della verità e della validità degli esiti cui mira l'indagine del sapere delle cose umane.

La terza implicazione tocca, ancora una volta, la faccenda dei fini e dei mezzi. Riconoscere e attribuire fini vuol dire riconoscere e attribuire *identità* nel tempo. Identità mutevoli, esposte all'esperienza della metamorfosi. E che noi sappiamo, grazie all'esercizio interminabile dell'interpretazione e della comprensione, essere intrinsecamente tali. Questo tipo di indagine e questo tipo di saperi hanno come effetto, nel mio gergo filosofico, l'offerta di una galleria di *autoritratti*, cui noi ci impegniamo nella

qualità e nella condizione dell'essere eredi, in virtù del *retaggio*. Nel senso genealogico dell'*incipit* dei *Saggi* di Montaigne, in cui il grande pittore d'autoritratto sosteneva, a proposito dell'educazione, che «il vero problema non sono le teste *piene*, ma le teste *ben fatte*».

La quarta implicazione, infine, induce – in contrasto con la propensione al riduzionismo – a un elogio dell'*incompletezza*. L'incompletezza come virtù del sapere d'identità è naturalmente un corollario del senso musiliano della possibilità. E, come ho suggerito nelle ricerche sull'idea di incompletezza, ha più di un'applicazione in differenti ambiti. Ma si consideri, in particolare, l'importanza dell'elogio dell'incompletezza in tutte quelle circostanze in cui l'indagine si mette alla prova con il fatto del pluralismo e della diversità nelle cose umane. Quando ci si misura con i diversi modi di essere diversi, come ama dire Amartya Sen. Modi che contraddistinguono le mutevoli forme del convivere e gli esperimenti sociali di vita, nello spazio e nel tempo.

È proprio qui, in queste circostanze, che riconoscere l'incompletezza e attribuirle il merito che le spetta vuol dire riconoscere l'*insaturazione*, quanto al valore, di qualsiasi forma di vita in comune. E la manovra mirante alla comprensione e all'interpretazione si svolge in un contesto in cui l'oggetto dell'indagine viene, per così dire, *immerso* in uno spazio di possibilità alternative. Questo può dar luogo a un'educazione, come si usa dire, al senso o allo spirito *critico*.

Non sorprendentemente, è questa manovra che offre le risorse per la critica e l'esplorazione delle *alternative*, rispetto a come stanno le cose e, soprattutto, rispetto ai variabili confini di un qualche "noi". In fondo, uno dei dilemmi più severi cui siamo di fronte, quali osservatori o partecipanti, nelle circostanze che ci sono contemporanee, è generato dalla maggiore o minore consapevolezza della varietà dei confini che possono definire lo spazio di un qualche "noi". L'elogio dell'incompletezza raccomanda un atteggiamento intellettuale critico, caratterizzato dall'*inquietudine* e del sospetto nei confronti delle offerte di credenze nei confini stabili di identità rocciose e assegnate *sub specie aeternitatis*.

In parole povere, una cultura che non accettasse la raccomandazione dell'inquietudine come *habitus* sarebbe una cultura più povera. Sono convinto che una tale cultura comporterebbe esperienze di perdita e dissipazione. Semplicemente, non sarebbe una cultura al *suo* meglio. Naturalmente è bene tener presente che l'espressione "una cultura più povera" si riferisce in ogni caso all'immagine della cultura generata entro le cerchie della ricerca, della produzione e della trasmis-

sione educativa di saperi, quali che siano. Voglio dire che il senso di perdita e dissipazione potrebbe valere per i suoi nativi, ma non necessariamente per coloro che non ne hanno ricevuto il testimone nella staffetta delle generazioni. Come si usa dire, la fine di un mondo non è la fine del *mondo*. È semplicemente la fine di un mondo per come alcuni o molti di noi l'hanno conosciuto sinora.

5. È a questo punto che entra in gioco il modello dell'*educare* persone, qua e là per il mondo, il modello che oggi ci chiama in causa. Un'educazione incentrata *solo* sull'idea di sapere utile è destinata a modellare e disciplinare le menti di persone, addestrandole al *problem solving* con una scatola degli attrezzi, che paradossalmente si svaluta ciclicamente a fronte del mutamento continuo delle competenze, generato dalle frotte della incessante e pervasiva innovazione tecnologica. L'etica dell'impatto che, come ha sostenuto Ronald Dworkin, è orientata solo al risultato e alle conseguenze di breve, può rivelarsi un boomerang. Gli addestrati alla *routine* avrebbero bisogno che fosse vera e inossidabile la dittatura del presente, perché per loro le cose funzionassero alla grande.

L'addestramento al sapere utile contrae e inaridisce le capacità delle persone di orientarsi *riflessivamente* nel mondo, le capacità delle persone di fiorire e svilupparsi grazie al *padroneggiamento* del linguaggio e dei vocabolari d'identità, su cui vertono i saperi interpretativi. Si opera, in questo modo, una specie di *scippo* della comprensione e dell'interpretazione delle cose umane. E si azzera il retaggio variegato e meticcio d'umanità, che è retaggio di *diversità*. Che è fonte di immaginazione di mondi possibili e alternativi.

D'altra parte, il modello dei saperi interpretativi, a sé preso, rischia nella sua *solitudine* di girare, per così dire, senza *attrito*, e di finire sotto la condanna di un interpretazionismo fatuo o di un postmodernismo estenuato: il celebre e confutabile aforisma di Nietzsche secondo cui «non vi sono fatti ma solo interpretazioni (e questa è un'interpretazione)» potrebbe essere il suo desolante motto. In breve, noi dovremmo educare persone che fioriscano grazie a una *visione*. Visionari sì, ma visionari che sanno fare i *conti*. O meglio: "*visionari*" che sanno che cosa vuol dire fare i conti e ne riconoscono la rilevanza e "*calcolanti*" che sanno che cosa vuol dire avere una visione e ne riconoscono la rilevanza. L'interazione e la contaminazione fra i due modelli sembra essere allora

la prospettiva promettente per i volti plurali dell'educazione nel ventunesimo secolo.

Torniamo ora alle nostre aule. Torniamo alla scuola cui ho dedicato nell'*incipit* la mia lettera. Mi viene fatto di pensare a un suggerimento autorevole sull'importanza dell'educare e formare persone. È un suggerimento di Joseph Brodsky, premio Nobel per la letteratura 1987, rivolto anni fa agli studenti dell'Ann Arbor University del Michigan. Un suggerimento che sembra prendere sul serio l'idea dei molti volti e del senso dell'educare ragazze e ragazzi: «Adesso e nel tempo a venire, credo che per voi sarà un buon affare puntare alla *precisione* del linguaggio. Cercate di costruirvi un vocabolario e di trattarlo come trattereste il vostro conto corrente. Seguitelo con ogni cura e cercate di impinguare i vostri profitti. Qui non si tratta di migliorare la vostra eloquenza amatoriale o il vostro successo professionale – ma possono essere, anche questi, risultati collaterali – né di trasformarvi in raffinati conversatori da salotto. Lo *scopo* è un altro: mettervi in grado di *esprimere voi stessi con la massima ampiezza e precisione possibile*. Perché l'accumularsi di cose *non dette*, non espresse a dovere, può tradursi in *nevrosi*, *apatia* e *scetticismo*».