

INTERVENTI – INTERVENTIONS

CULTURA E INSEGNAMENTO

CULTURE AND TEACHING

Graziano Cavallini (Università Statale di Milano)

Capire che cos'è la realtà è indispensabile per capire qual è la funzione della cultura e i suoi effetti su chi la interiorizza. Senza tali comprensioni, non si può insegnare nel vero senso della parola: si può unicamente indottrinare a idee non dominate; ma non rendere capaci di pensare e di agire consapevolmente. La difficoltà di ottenere quest'ultimo scopo con l'insegnamento scolastico proviene dal fatto che, in genere, gli insegnanti non hanno pratica della ricerca e, di conseguenza, pieno dominio della cultura più evoluta disponibile, neppure nei settori della loro specializzazione. Anche in questi, per lo più sono formati a ripetere nozioni apprese di seconda mano. Solo un'organizzazione che prevedesse per essi periodici anni sabbatici di partecipazione a gruppi di ricerca potrebbe risolvere il problema.

Understanding the nature of reality is fundamental to understanding the function of culture and its impact on those who internalize it. Without this understanding, true teaching becomes impossible; one is only able to indoctrinate with unexamined ideas, hindering the development of conscious thought and action. The difficulty of achieving this in schools stems from the fact that teachers generally lack research experience and thus lack a complete grasp of the most advanced cultural knowledge available, even within their specialized fields. Even in these areas, their training often consists of repeating second-hand information. Only an

organizational structure providing regular research sabbaticals would effectively address this problem.

1. Il problema

Il problema dell'insegnamento, di che cosa e come insegnare, è fondamentalmente il problema della cultura: di che cos'è la cultura, di come funziona, di come la si acquisisce e di quali effetti produce acquisirla.

Cultura è l'intero sistema di rappresentazione dell'esperienza. Per ciascun individuo sono le sue capacità e il suo modo di rappresentarsi l'esperienza, in ragione del suo grado e modo di acculturazione, che costituiscono la sua cultura (e, reciprocamente, questa quelli).

Tale è la cultura di fatto, effettiva.

Senonché, tanto per le società e per qualsiasi tipo di comunità sociale, quanto per gli individui, la rispettiva cultura non è mai un sistema semplice, puro e coerente. In qualsiasi situazione reale, il suo complesso è composto di diversi sottosistemi culturali, alcuni interconnessi reciprocamente e all'esperienza pratica; altri più o meno privi di rapporti organici tra loro e circoscritti al solo ambito mentale. Ovviamente, l'esperienza pratica comprende quella mentale; ma non solo quella e non si riduce a una ricezione e a una produzione esclusivamente mentali scisse dalla realtà concreta, fisica. Invece, l'esperienza esclusivamente mentale resta limitata al piano altrettanto esclusivamente mentale. Gli effetti pratici che, pure, essa produce non li fa dominare, e nemmeno percepire, consapevolmente ai propri attori. Questi non ne prendono coscienza né essa serve a tale scopo: anzi lo ostacola e tende a privare di esso e a impedire di realizzarlo.

Schematizzando all'estremo, la cultura, i contenuti e le forme culturali agganciate all'esperienza pratica, costituiscono strumenti di vita parimenti pratica, utili a promuoverla, produrla, espanderla,

affinarla; oltre che essere strumenti di vita intellettuale e promuovere, produrre, espandere e affinare anche questa. Invece, la cultura, i contenuti e le forme culturali sganciate dall'esperienza pratica costituiscono solo degli ostacoli a tutti tali fini, relegano all'esperienza e alla vita puramente illusorie, e al pensiero unicamente ripetitivo del sentito dire: di fatto al non-pensiero, all'incapacità di elaborare personalmente le idee di ordine diverso da quelle ricalcate. Di conseguenza, servirsi dei contenuti e dei modi di pensare e di agire propri della cultura sganciata dall'esperienza pratica e, con ciò, dal mondo concreto, forma tipicamente ed esclusivamente idee illusorie prive di consistenza reale, e induce a vivere di illusioni altrettanto vuote. Servirsi dei contenuti e dei modi di pensare e di agire propri della cultura agganciata all'esperienza pratica e, con ciò, al mondo concreto, forma capacità di pensiero e di comportamento produttivi l'uno dell'altro in reciprocità, dotati di consistenza ed efficacia reali, stimola a vivere di realtà e fornisce i mezzi sia per attuare tale modalità di vita e contributi alla realtà, sia per riconoscere la realtà stessa in quanto tale.

2. Idee della cultura e della realtà

Il punto cruciale dell'intero discorso, di come si partecipa alla cultura, e a quale tipo di cultura, è definire il concetto della realtà, stabilire quale ne sia la natura.

Tradizionalmente, e, mi pare, ancora oggi in genere, si concepisce la realtà come esterna alla conoscenza, secondo l'espressione canonica, come "esistente in sé e per sé".

Questo crea problemi insolubili, originati dalla semplice constatazione che di qualsiasi entità che esista o esistesse al di fuori del percepirla, e concepirla in armonia con come sarebbe possibile percepirla, non si potrebbe sapere né dire alcunché.

Mi limito a citare due esempi paradigmatici del fraintendimento usuale al riguardo.

Einstein pretendeva che si potesse conoscere la realtà in sé e prenderla direttamente a riferimento per valutare l'attendibilità delle teorie (Einstein, Podolsky & Rosen, 1988).

Il paradigma dominante della Matematica è passato dalla pretesa, condivisa fino a quasi tutto l'Ottocento, della certezza assoluta di essa garantita dalla sua presunta perfetta corrispondenza alla realtà in sé, alla presa di coscienza, maturata verso la fine di quel secolo e diventata sempre più evidente e diffusa nel corso del Novecento e del Duemila, dell'insuperabile problematicità dei suoi fondamenti (AA.VV., 2024).

L'inevitabile fallimento, ma più precisamente impossibilità, del programma einsteiniano di ricerca della verità nella realtà in sé, così come la presa di coscienza indicata di almeno una buona parte della comunità dei matematici, si spiegano facilmente riformulando il concetto di realtà. Più propriamente, si deve innanzitutto precisare che non si tratta di passare da un concetto ad un altro, bensì di sostituire finalmente un vero e proprio concetto di realtà allo pseudoconcetto tradizionale di essa, riconoscendo ormai che quest'ultimo, in termini psicologici scientifici, corrisponde a uno schema e non a un concetto: vale a dire, non è una categoria razionale, sebbene erroneamente creduta tale; ma impressionistica, a-razionale (Cavallini, 1995/2012 in particolare parti seconda e terza).

L'unica realtà effettiva che possiamo conoscere, e della quale è, pertanto, lecito parlare, non coincide mai con la sola componente extramentale. La semplice considerazione che una tale realtà, o sua componente, da sole, sono per definizione estranee alla conoscenza e alla possibilità di conoscerle, e cioè, letteralmente, inconoscibili, fa subito capire che l'unica realtà effettiva risulta ineludibilmente dalla combinazione inscindibile di due componenti: l'extramentale e la mentale (Cavallini, 2019).

Si ha realtà effettiva esclusivamente con la corrispondenza, o con della corrispondenza, tra tali due componenti. E la si ha nella misura in cui si stabilisce questa corrispondenza, e solo in tale proporzione.

3. Idee dell'insegnamento

Dalla presa di coscienza della natura della realtà deriva la comprensione di come si può e si deve insegnare: del dato di fatto che soltanto un insegnamento che tenga conto delle due componenti indicate coinvolgendole entrambe in reciproca correlazione si riferisce alla realtà e può produrre capacità di riconoscerla, di rifarsi a essa in forme concettuali e di incidere su di essa coscientemente.

La conclusione richiama la Pedagogia attivistica, con la quale si era già colta in qualche modo la necessità, nell'insegnare, di rifarsi alla realtà, e lo si era espresso a chiare lettere. Però lo si era fatto senza riuscire a esplicitare un'adeguata teoria della realtà, comprensibilmente, considerando i limiti delle conoscenze psicologiche ed epistemologiche generali dell'epoca. Nel complesso, non solo la Pedagogia attivistica non giunse a elaborare una compiuta concezione della cultura ma non ne avvertì neppure, a sufficienza per riuscirvi, l'esigenza.

Ciò, nonostante che Dewey, il suo massimo teorico, avendo formulato insieme a Bentley il concetto di «transazione» (Dewey & Bentley 1974), avesse colto il punto centrale della questione. Già, con questo, aveva segnalato come la realtà, quale giungiamo a “conoscere” e la sola disponibile, è il prodotto della combinazione di esistenze esterne alla percezione e alla conoscenza e di queste due attività: dell'influenza reciproca tra conoscente e conosciuto, in termini di trasformazione e conformazione di entrambi con e nella transazione.

Dunque, si dovrebbe parlare di almeno parziale «costruzione» o, piuttosto, «co-costruzione» della realtà e di noi stessi: del conoscere quale processo di ridefinizione in interazione reciproca (transazione) del conoscente e degli stimoli senso-motori convertiti in idee che si finiscono per prendere globalmente quale conosciuto, quale contenuto integralmente unico.

Oggi esistono conoscenze scientifiche, anche nell'ambito delle cosiddette “scienze umanistiche” (Linguistica, Psicologia, Sociolo-

gia, Antropologia culturale) e di Epistemologia generale, che consentirebbero di attuare un insegnamento conforme. Con esso, si attuerebbe finalmente anche la Pedagogia attivistica in versione aggiornata perfezionata.

4. Dalla cultura all'insegnamento

La formazione umana avviene non per ripetizione ecolalica di nozioni che, in realtà, è piuttosto ridire e ridirsi frasi più o meno capite ma in gran parte o addirittura completamente vuote di significato reale nell'accezione di connesso all'esperienza pratica e applicabile a essa. La formazione umana avviene con la progressiva conversione della reattività biologica innata in rappresentazione. Questa conversione è indotta dalla comunicazione interpersonale e diventa progressivamente capacità di conoscere nell'accezione appena precisata (Cavallini, inedito).

L'insegnamento dovrebbe proseguire quel processo. Può davvero formare effettivi pensiero, intelligenza e personalità, solo non limitandosi a esporre nozioni, ma guidando a usarle per descrivere oggetti concreti, situazioni reali e azioni pratiche. Esso deve abituare ad accertare se le rappresentazioni usate e quelle incontrate indichino e caratterizzino contenuti reali e siano applicabili a qualcuno di essi, o siano vuote di possibili contenuti di tale natura: contenuti effettivi, utilizzabili nelle proprie transazioni e per capire della realtà.

Ecco alcune relative considerazioni, solo a titolo di scarni esempi.

Non vale esporre nozioni matematiche non evocate dall'esperienza personale degli allievi e non rapportabili in modo chiaro, evidente, per loro, a quella a essi accessibile. Invece, li si dovrebbero guidare a convertire in espressioni matematiche adeguate alla loro preparazione e livello culturale specifico e generale oggetti, situazioni e azioni di loro conoscenza o loro mostrati o descritti a

parole o in qualunque altro simbolismo. Si dovrebbero, poi, guidare a elaborare e sviluppare tali espressioni, a coglierne le strutture interne che consentono di farlo e se e quali operazioni ulteriori sono possibili o no, a individuare i tipi di realtà ai quali quelle espressioni sono applicabili, e a distinguere espressioni matematiche applicabili a contenuti da altre inidonee ad esprimerne.

Una tale attività preparerebbe a prendere visione e a studiare proficuamente espressioni matematiche canoniche quali strumenti predisposti per espandere le proprie capacità di pensare e di agire. Così si dovrebbe procedere a ogni livello e per ogni tipo di formazione matematica via via raggiunto.

Altrettanto si dovrebbe fare in lingua, guidando a esprimere qualunque oggetto, situazione e azione in vari modi a seconda dei diversi scopi e destinatari effettivamente coinvolti o immaginati, e a conoscere e studiare espressioni linguistiche di autori particolarmente validi da prendere come modelli ai quali rifarsi. Anche in tale attività gli studenti andrebbero guidati a discutere tra loro e a stabilire quali generi e forme espressive trovano migliori o più adatte, situazione per situazione; quali comprensibili e quali astruse o ermetiche; quali dotate di significato reale o verificabile e quali no.

Il medesimo criterio andrebbe adottato per introdurre le prospettive storiche, geografiche e relative a ogni disciplina. Ciascuna di esse andrebbe fatta concepire quale specifica specializzazione di strumenti e modi di esplorare il mondo, di capirne lo stato attuale e quelli locali in rapporto agli ambiti più ampi dei rispettivi decorsi cronologici, culturali e scientifici, e in rapporto alla geografia e alla cosmologia generali.

5. Una questione organizzativa di base

Il tipo di insegnamento proposto incontra la difficoltà di fondo che, in genere, gli insegnanti sono privi di pratica di ricerca. Ve ne sono, e non pochi, che fanno ricerca a livello personale e, più rara-

mente, per le condizioni effettive della maggioranza di essi, collaborando con qualche gruppo di ricerca o qualche ricercatore universitari o meno. Ne ho conosciuti che, pur insegnando taluni nelle secondarie di primo grado e tal altri in quelle di secondo, sarebbero stati ampiamente in grado di insegnare a livello universitario ed erano autori di articoli e libri pregevoli senza dubbio di quel livello.

Tuttavia, rispetto alla totalità degli insegnati in servizio nei diversi ordini e gradi scolastici, il numero di quelli che possiedono simili esperienze e mentalità è senz'altro esiguo, un'assoluta minoranza. Tutti gli altri, chi più chi meno, non fanno che ripetere cose studiate in astratto, delle quali essi stessi non possono che avere idee inadeguate: in sostanza, nozioni che, in misura più o meno ampia, non possono essere che di seconda mano, sentite dire, cultura molto superficiale e fragile, quando non pseudo-cultura.

L'unica soluzione che riesco a immaginare per tale problema sarebbe quella di introdurre sul piano istituzionale del reclutamento e del servizio dei docenti di ogni ordine e grado scolastico la norma di anni sabbatici periodici nei quali ciascuno di essi fosse inserito in un gruppo di ricerca istituzionalmente riconosciuto, preferibilmente universitario o del CNR. Si potrebbero stabilire periodicità, poniamo, triennali o quinquennali, o quali si ritenessero opportune per conciliare le esigenze di bilancio economico con quelle di efficienza didattica: considerando, però, che una formazione efficace di massa incentiverebbe l'economia presumibilmente compensando i maggiori costi. Ci vorrebbe la lungimiranza di un nuovo Cavour per attuare una politica che ne tenesse conto.

L'unica cosa certa, o della quale resto convinto, è che docenti privi di esperienza personale di ricerca non possono che limitarsi a esporre idee delle quali non sanno distinguere quelle campate per aria, pure chiacchiere, pseudo-conoscenza nociva più ancora che inutile. Così si perpetua la formazione dei tipici parolai di gran parte della nostra tradizione culturale, di misero valore intellettuale, particolarmente caratteristica dei suoi massimi rappresentanti, in tutta miopia ritenuti grandi o eccelsi intellettuali.

6. *La pseudocultura da evitare*

Certo non solo l'Italia, ma questa più di altre nazioni meno arretrate, risente della tradizione culturale parolaia afflitta da esibizionismo allucinatorio e narcotizzante che ha dominato a cavallo tra Ottocento e Novecento: sfociata, tra l'altro, ma significativamente, nel fascismo e in una delle più atroci tra le ricorrenti tragedie nazionali storiche. Croce, per chi ha letto qualche sua opera pretesa filosofica, e preteso grande filosofo egli stesso, ne è il rappresentante emblematico. Scimmiettatore della filosofia, non filosofo grande o piccolo: semplicemente non filosofo, né in grado di riconoscere che cos'è filosofia, meno che mai di capirla, ancora spesso citato, in genere lo è non quale letterato, del che non discuto, ma quale eminente filosofo. Correttamente definito da Timpanaro «analfabeta della scienza», come potrebbe essere un filosofo chi, come lui, non coglie il valore conoscitivo di essa? (Cavallini, 2016 in particolare capitolo VI, nota 5).

Non si fa scienza senza filosofia; né filosofia senza scienza. La scienza è essenzialmente caratterizzata dal riferirsi alla realtà. Ne considera congiuntamente e inseparabilmente, in transazione reciproca, la componente mentale con il formulare ipotesi e con l'elaborare teorie; e la componente extramentale con le verifiche empiriche e, soprattutto, sperimentali di quelle. I maggiori scienziati sono stati e sono sempre grandi filosofi: da Galilei e Newton a Einstein e Eddington, De Saussure, Humbolt, Durkheim, Sapir, Whorf, Feynman e, oggi, Rovelli (Cavallini, 2018).

Ovviamente, qui non interessa individualmente Croce ma la constatazione che si continua a identificare per elevatezza culturale il vuoto di cultura, la chiacchiera insulsa ammantata di espressioni ampollose, delle quali proprietà egli è il tipico rappresentante massimamente noto e acclamato. Del resto, l'ancora abituale celebrazione di Croce rientra nell'aberrazione consueta di definire filosofo, senza chiedersi se abbia o meno recato qualche contributo originale alla filosofia, qualsiasi insegnante o scrittore della disciplina, anche il più insulso e banale.

È la rispettiva pseudocultura che andrebbe finalmente superata e relegata nella soffitta della memoria delle follie umane: la sola condizione per mettersi a insegnare davvero.

Bibliografia

- AA.VV. (2024). *La filosofia nella matematica*, Convegno dell'Accademia Nazionale dei Lincei, 4 sessioni: <https://www.lincci.it/it/videoteca/04042024-la-filosofia-nella-matematica-parte-1>; <https://www.lincci.it/it/videoteca/05042024-la-filosofia-nella-matematica-parte-2>; <https://www.lincci.it/it/videoteca/04042024-la-filosofia-nella-matematica-parte-3>; <https://www.lincci.it/it/videoteca/05042024-la-filosofia-nella-matematica-parte-4>.
- Cavallini G. (1995/2012). *La formazione dei concetti scientifici*. Roma: Aracne.
- Cavallini G. (2005a). *Dentro e fuori la mente. Linguaggi, conoscenza e realtà*. Roma: Aracne.
- Cavallini G. (2005b). *Alle radici del pensiero. Come si forma la mente*. Roma, Aracne.
- Cavallini G. (2005c). *L'origine sociale delle personalità. La psicologia dell'attività da Marx a Vygotskij, Bachtin e gli sviluppi odierni*. Roma: Aracne.
- Cavallini G. (2006a). *Dall'animale all'uomo e ritorno. Come è sorta l'umanità e come si diventa persone (o si regredisce all'animalità)*. Roma: Aracne.
- Cavallini G. (2006b). *Come capiamo. Paleontologia del pensiero*. Roma: Aracne.
- Cavallini G. (2009a), *Scienza ed educazione. Saggi sulla conoscenza e l'insegnamento*. Roma: Aracne.
- Cavallini G. (2009b). *Cultura e mente. Saggi sul pensiero e la conoscenza*. Roma: Aracne.
- Cavallini G. (2016). «Riproporre Federigo Enriques». In G. Cavallini, *Le amnesie della scienza*. Roma: Aracne. <https://sites.google.com/view/conoscenza-e-realta>.
- Cavallini G. (2018). *Filosofia e scienza*. Roma: Aracne.
- Cavallini G. (2019). *Che cos'è la realtà*, Roma, Aracne.
- Cavallini G. (inedito). *Che cos'è la conoscenza*. <https://sites.google.com/view/conoscenza-e-realta>.
- Dewey J. (1970). *Esperienza e educazione*. Firenze: La nuova Italia.
- Dewey J., & Bentley A.F. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La nuova Italia.

Einstein A., Podolsky B., & Rosen N. (1988). La descrizione quantica della realtà può essere considerata completa? In A. Einstein, *Opere scelte*. Torino: Bollati Boringhieri, pp. 374-382.