

Bollettino della Società Filosofica Italiana

Nuova Serie n. 230 – maggio/agosto 2020



Carocci editore

Direttore / Editor – Emidio Spinelli

Direttore Editoriale / Editorial Assistant – Giuseppe Giordano

Comitato Scientifico / Editorial Board – Domingo Fernández Agis, Guido Alliney, Andrea Bellantone, Thomas Benatouil, Enrico Berti, Rossella Bonito Oliva, Laura Boella, Mirella Capozzi, Beatrice Centi, Sébastien Charles, Pascal Engel, Maurice Finocchiaro, Elio Franzini, Maria Carla Galavotti, Silvia Gastaldi, Paul Hoyningen-Huene, Matthias Kaufmann, John C. Laursen, Peter Machamer, Giancarlo Magnano San Lio, Margarita Mauri, Thomas Nickles, Pietro Perconti, Elena Pulcini, Giuseppina Strummiello, Marian Wesoly, Jan Woleński, Gereon Wolters.

Redazione / Editorial Staff – Paola Cataldi, Francesca Pentassuglio (Segretaria di Redazione/*Managing Editorial Assistant*), Fabio Sterpetti, Salvatore Vasta, Francesco Verde.

Per l'invio dei contributi (il testo, max. 50.000 caratteri spazi inclusi, corredato di un *abstract* in inglese – non più di 500 caratteri, spazi inclusi – e di 5 *keywords*, deve essere privo di indicazioni relative all'autore; in un file a parte va spedita una *cover sheet*, con nome/cognome, titolo, istituzione di appartenenza, e-mail; vanno seguite le norme redazionali disponibili on-line al seguente link: http://www.carocci.it/carocci_Indicazioni_redazionali_ottobre2013.pdf):

– *Direzione / Editor* – Emidio Spinelli, Dipartimento di Filosofia, Sapienza Università di Roma, Via Carlo Fea 2, 00161 Roma, e-mail: emidio.spinelli@uniroma1.it

– *Direttore Editoriale / Editorial Assistant* – Giuseppe Giordano, Dipartimento di Civiltà Antiche e Moderne, Università degli Studi di Messina, Polo Didattico “Annunziata”, Contrada Annunziata, 98168 Messina, e-mail: ggiordano@unime.it

I contributi destinati alla pubblicazione vengono preventivamente sottoposti a procedura di *peer review*. La Direzione editoriale può in ogni caso decidere di non sottoporre ad alcun *referee* l'articolo, perché giudicato non pertinente o non rigoroso né rispondente a standard scientifici adeguati. I contributi non pubblicati non saranno restituiti.

Editore: Carocci editore spa
Corso Vittorio Emanuele II, 229, 00186 Roma
www.carocci.it

Abbonamento 2020: Italia € 40,00; Estero € 40,00 (più spese di spedizione).
Fascicolo singolo: € 17,50.

La sottoscrizione degli abbonamenti può essere effettuata attraverso il sito Internet dell'editore www.carocci.it, con pagamento mediante carta di credito. Altrimenti è possibile fare il versamento della quota di abbonamento a favore di Carocci editore S.p.a., corso Vittorio Emanuele II, 229, 00186 Roma, in una delle seguenti modalità:

– a mezzo di bollettino postale sul c.c.n. 77228005;
– tramite assegno bancario (anche inter-nazionale) non trasferibile;
– con bonifico bancario sul conto corrente 000001409096 del Monte dei Paschi di Siena, filiale cod. 8710, via Sicilia 203/a, 00187 Roma; codici bancari: CIN C, ABI 01030, CAB 03301 IBAN IT920103003301000001409096 – SWIFT BIC: PASCITM1Z70.

Gli abbonamenti decorrono dall'inizio dell'anno, danno diritto a tutti i numeri dell'annata, e se non vengono tempestivamente disdetti si intendono rinnovati per l'anno successivo. Le richieste di abbonamento, numeri arretrati e tutte le questioni relative devono essere comunicate direttamente a Carocci editore.

Rivista di proprietà della Società Filosofica Italiana
Consiglio Direttivo della Società Filosofica Italiana
Emidio Spinelli (*Presidente*), Clementina Cantillo e Carlo Tatasciore (*Vicepresidenti*), Rosa Loredana Cardullo, Francesco Coniglione, Ennio De Bellis, Giuseppe Giordano, Carla Guetti, Stefano Maso, Maria Teresa Pansera, Stefano Poggi, Gaspare Polizzi, Fiorenza Toccafondi, Maurizio Villani – *Segretario-Tesoriere*: Francesca Gambetti.

Autorizzazione del tribunale di Milano, n. 395, 8 settembre 1984
Direttore Responsabile / Francesca Brezzi
Quadrimestrale

Publicato con il contributo del MIBACT

ISSN: 1129-5643
ISBN: 978-88-290-0043-2

Realizzazione editoriale: Studio Editoriale Cafagna, Barletta
Finito di stampare nell'agosto 2020 presso Grafiche VD, Città di Castello

Indice

Studi e interventi

- An Epicurean Theory of Anger:
A New Edition of Philodemus' *De Ira* (*PHerc.* 182)
by *Michael McOsker* 7
- Eros e Libertà
di *Matteo Nucci* 21
- La semiotica contemporanea e le sue radici
nella tradizione filosofica dell'antichità
di *Giovanni Manetti* 37
- Gli undici erano decine. Note sul giuramento del 1931
di *Luca Maria Scarantino* 55
- Argomentare o conversare in politica?
Una sfida ancora aperta fra Karl Popper e Michael Oakeshott
di *Paola Mastrantonio* 75

Didattica della filosofia

- «Leggi sempre scrittori di indiscutibile valore».
Riflessioni sulla didattica delle scuole
nello specchio degli antichi filosofi
di *Anna Motta* 87
- «Fare memoria».
Un'esperienza transdisciplinare fra didattica in presenza
e didattica a distanza
di *Maria Catia Sampaolesi* 99

Studi e interventi

An Epicurean Theory of Anger: A New Edition of Philodemus' *De Ira* (*PHerc.* 182)* by Michael McOsker**

Abstract

David Armstrong and Michael McOsker have produced a new edition of Philodemus' *De Ira* (*PHerc.* 182), accompanied by an English translation and a lengthy introduction. The edition is warranted because of a number of advances in the study of the Herculaneum papyri. This article summarizes the philosophical results of our work: it provides (§II) an outline of the surviving treatise, (§III) a summary of Philodemus' views and (§IV) those of his opponents, and (§V) sets his views in the context of his school.

Keywords: Philodemus, Epicureanism, Anger, Herculaneum Papyri, Emotions.

1. Introduction

The most recent edition of Philodemus' *On Anger* was that of Giovanni Indelli, published as volume 5 of Marcello Gigante's series *La scuola di Epicuro* in 1988. Indelli's edition was the first to include a translation (into any language) and commentary¹. Despite the obvious and continuing

* I would like to thank David Armstrong for inviting me to participate in the first place and Francesco Verde for his help and friendship. David and I would like to thank Gaia Barbieri, Ben Henry, and Jeffrey Fish for making their unpublished material available to us while we were working on the book. We have found the following most useful for understanding the philosophical content of the treatise: Annas (1989), which was largely reproduced in her *Hellenistic Philosophy of Mind* (Annas, 1992); Procopé (1993); Ringeltaube (1913); Sorabji (2000); Tsouna (2001; 2003; 2007); and see Indelli's works in n. 1.

** Ohio Wesleyan University, Department of Classics; mfmcoske@owu.edu.

¹ Indelli (1988a), which replaced Wilke (1914). Before Wilke, there were editions by

utility of his work, advances in microscope technology, use of infrared photographs, and our understanding of the organization and layering of the fragments that did not unroll cleanly allowed David Armstrong and me to make a number of new readings in the Greek text of the treatise, enough to warrant a new edition of the whole treatise. Additionally, our translation will be the first into English (and only the third ever). Our notes are not intended to replace Indelli's commentary, but we hope that our introduction becomes a point of reference for the understanding of the philosophical content of the treatise.

2. Outline of the Treatise

The surviving half or third of the treatise falls into two parts, conventionally called fragments and columns. There is no essential difference between the two, but the fragments are in worse condition and do not present a continuous text: it is clear that much material is missing in this part of the papyrus. The treatise's original organizational plan is not recoverable: Philodemus seems to circle back several times to topics that he already discussed, though an outline can be constructed.

Almost no meaning can be extracted from the first six fragments. Fragments 7-13 seem to be an attack on the Peripatetics (one that, perhaps, originally covered twenty columns). The Peripatetics are mentioned again in coll. 31-4, where we learn that even in the first century BCE they still held a version of Aristotle's account of anger. Fragments 14-6 contain nothing intelligible, except the name "Nicasicrates", a dissident Epicurean who was one of Philodemus' main opponents in this treatise (see below, §IV).

Fragments 17-33 and the first seven columns present an increasingly intelligible account of moral responsibility and the importance of correctly understanding our own states and what is and is not in our power². The later fragments clearly argued that anger is not necessary or unavoidable merely because persons believe (even correctly) that they have been harmed. (As described below, there is more to anger than that).

Spengel (1863) and Gomperz (1864), though the latter never finished the commentary. John Hayter, who unrolled the papyrus, produced a (still unpublished) edition. Indelli published a number of studies on related topics (see end of this note). After Indelli, Delattre and Monnet published a French translation with notes accompanied by a number of readings and conjectures in Delattre, Pigeaud (2010). Indelli's various studies on the work are as follows: Indelli (1982a; 1982b; 1984; 2001; 2004; 2010; 2014).

² There is a suggestive quotation of *Od.*, XX, 19 in fr. 32, which probably indicates that this scene was used as an exemplum to show that people are not subject to anger only because they believe that they were harmed. Philodemus makes similar use of a different scene in his *On the Good King According to Homer*; see Fish (2004).

Further (coll. 1-7), Epicurean teachers can help people even during their fits of anger by the therapeutic use of a rhetorical diatribe. The diatribe is useful because it puts the negative results of unchecked, unnatural anger before their eyes and makes the angry person see them clearly and understand what damage their actions can cause. This argument is directed against another dissident Epicurean named Timasagoras (see below, §IV), and introduces a model diatribe.

The diatribe, coll. 8-31, is the longest individual section of the treatise as it survives. It serves partly to demonstrate what an Epicurean therapeutic diatribe could be like, and partly to adumbrate a number of criticisms of empty anger. (Empty anger is anger that deviates in some way from the rather strict rules for what constitutes natural anger, which is acceptable). Evidently, Timasagoras had rejected the use of the diatribe, perhaps because it had been borrowed from Bion of Borysthenes and the Stoics (see below, §§IV and V).

After the diatribe is a brief but dense attack against Peripatetic arguments for the utility of anger (coll. 31-4), which breaks off in the middle of an interesting quotation from the Stoic scholar Antipater of Tarsus, which the Epicurean Philodemus is happy to use against his opponents. This is followed by a brief section (coll. 34-7) on the “anger” of Epicurean teachers. Philodemus is careful to state that mere fits of temper do not rise to the level of empty anger, and that a teacher’s strictness or harshness with students is not a sign of a bad disposition or of inappropriate anger (see Armstrong, 2008). This section in particular shows a lot of contact with Philodemus’ treatise *On Frankness of Speech*.

A longer section (coll. 37-44) about the painfulness of natural anger follows. This topic will be discussed in detail in the next section, but briefly, it is as follows: anger is a painful emotion, and therefore bad *per se*. But despite that, it must be accepted and acted on, because in the final calculation, on the basis of the *symmetresis* (hedonic calculus) it results in more pleasures than pains. Philodemus concludes the treatise (coll. 44-50) with a brief discussion of a group of anonymous heterodox Epicureans. David Armstrong and I call them “the maximalists”, because they argue that the sage will feel very intense anger, what they and Philodemus call *thymos* (“rage” in their technical language).

3. Main Outline of Philodemus’ Theory

The Epicurean theory that Philodemus (c. 110-135?) holds was developed in response to a tradition of philosophical work on the emotions, from Plato onwards, that saw them as dependent on our opinions and beliefs and as painful or pleasant. Aristotle, in turn, had defined anger as a painful

feeling, provoked by a slight (*Rhet.*, II, 2) or a harm or injustice (*Nic. Eth.*, v, 8), that aimed at the pleasure of revenge. He also provides an analysis of its species, and a discussion of the related dispositions. These questions – the balance of pleasure and pain, what its goal should be – set the stage for the Hellenistic schools, the Epicureans included. Philodemus’ theory answers them, and fits anger into the broader framework of Epicurean thought, including its doctrines about natural justice and the constitution of the soul.

Philodemus mentions (col. 44, 41-45, 4) the existence of a *prolepsis* (an empirically derived preconception that all people share about something) of anger, which we reconstruct, following a pattern established by Aristotle, as «the painful emotion that arises in response to a supposition of intentional harm», and we add that it must always aim at punishment. We should dwell a moment on what those words mean. Someone must form a supposition, or opinion (*hypolepsis*), in order to get angry³. That is, anger is a cognitive emotion for the Epicureans: we get angry due in part to an opinion that we have, namely the opinion that «this person harmed me intentionally». “Intentional” (*hekousios*) means that the harm is not accidental or unwilling. “Harm” (*blabe*) indicates that the perceived injury must be sufficiently serious: a social slight, minor pain, or the loss of a very small amount of money cannot qualify as “harm”. Further, the use of this term implicates the Epicurean account of justice, which I will briefly sketch below. Another important feature is the total exclusion of vengeance (*timoria*) as a goal of anger. Only punishment (*kolasis*) is acceptable. And even *kolasis* is unacceptable if it is pursued out of a desire or impulse (*epithymia*, *horme*) for pleasure or enjoyment. Therefore, it is necessary for the Epicurean to be especially careful that the course of action under consideration is truly appropriate. The injured person must decide whether something qualifies as harm, and whether it was done intentionally, by means of rational reflection (*logismos*) and rational appraisal (*epilogismos*; on this term, see Schofield, 1996, and Erler, 2003).

By means of *logismos* and *epilogismos*, the Epicurean analyzes the situation and possible courses of action. One of the most important things that the Epicurean must consider is the consequences of any proposed course of action. After deciding that the injury was a genuine harm, rather than slight or some other trivial matter, the Epicurean must decide if punishment is possible. Attempting to punish someone unsuccessfully is self-defeating and will only cause the sage more pain: a peasant cannot

³ It is sometimes used synonymously with *doxa* (opinion), as Diogenes Laertius notes. Because of this feature, the Epicurean theory, like Aristotle’s, is an appraisal theory (i.e. it relies on a cognitive appraisal of the situation). See generally Fortenbaugh (2002’).

punish a king. Therefore our Epicurean must be certain that she can succeed. When all the criteria are met, the anger is “natural”⁴.

These processes of *logismos* and *epilogismos* are made easier if the Epicurean has a good disposition. On one hand, we learn from Lucretius (III, 288-322) that some people have too many fiery atoms in their souls and consequently they are disposed to anger. On the other, Epicureans can improve the state of their souls by philosophizing, as well as by praise and blame. Lucretius claims that philosophical training can reduce even a strongly irascible disposition to the manageable level that Philodemus describes in discussing the (literally) ill-tempered behavior to be ignored or forgiven in some sages. A few details can be gathered from the *De Natura* xxv, where Epicurus discussed the processes by which we become morally educated and exercise our free will⁵. Humans are not mere machines who react to stimuli automatically; rather, we make decisions ourselves and therefore bear responsibility for what we do. We are subject to praise and blame for our actions; we are not mindless creatures that are pushed around by necessity or the laws of physics. Diatribes, or speeches criticizing empty anger and its negative effects, are useful for helping students to consider the consequences of their feelings and actions and to make good decisions.

As mentioned above, the use of the terms “harm” and “punishment” implicates the Epicurean account of justice. Our major sources for the Epicurean theory of justice are *Key Doctrines* (= *KD*), 31-7⁶. In short, justice is an agreement not to cause harm to others in exchange for not suffering harm oneself. It is a sort of non-aggression pact, a contract that promotes peoples’ self-interest, which consists in not being harmed⁷. To qualify as harm, the injury must have a certain real weight or importance. This basic principle of non-harming ought to underlie actual legal codes and guarantee that they provide just laws and justice for the societies that use them. (Of course, it often does not, but that is the fault of the law

⁴ Procopé (see the first footnote) rightly noticed the importance of col. 41, 2-9 to Philodemus’ account.

⁵ The most important of these are p. 35 Laursen = [34.27] Arr. = Text P Németh = 8c Masi, p. 22 Laursen = [34.22] Arr. = fr. 13 Németh = 7c Masi = p. 157 Hammerstaedt, and p. 32 Laursen = [34.26] Arr. = fr. 17 Németh = 8a Masi. These works are Hammerstaedt (2003); Laursen (1995; 1997); Masi (2006) and Németh (2017).

⁶ These are to be read against the background of Hermarchus fr. 34 Longo Auricchio (1988), which describes the origins of human justice and civilization, as well as Lucretius v, 1011-1027.

⁷ The Epicurean view seems to be, most fundamentally, a form of moral contractarianism, where the basic moral principle is used to ground a legal code. For a summary, see <https://plato.stanford.edu/entries/contractarianism/>.

codes, not of justice). Again, the key term here is “harm”: retaliation or punishment for harming another does not count as “harm”, or else justice would not be attainable. That is, people who violate the norms of natural justice must be punished, both to prevent them from doing wrong again and to set an example for others, to encourage them not to violate justice either.

Therefore, in Philodemus’ analysis, anger should arise in response to a violation of natural justice, when one person intentionally harms another. For the good of society, the wrong-doer must be punished in a way that is proportionate to the crime, and the obvious person to do this is the wronged party, who is angry⁸. Punishment is carried out for two possible reasons: so that the original wrong-doer does not repeat her action, and so that by-standers will also be deterred from attempting any wrong-doing themselves⁹. The angry person must take care to insure that she is not getting revenge on her, because revenge does not correct the wrong-doer; it merely provides perverse satisfaction to the avenger. The goal is always to correct wrong behavior and provide educational examples to others, not to gain pleasure from inflicting pain or humiliation.

All of that is natural anger: a painful feeling provoked by a real harm that someone inflicted intentionally. This feeling is accepted only after a good deal of reflection and consideration of potential alternatives and outcomes. If accepted, the Epicurean will set out to punish the person who harmed her, to dissuade her from doing it again and to dissuade bystanders from doing something similar. But when the Epicurean fails to uphold these rather rigorous rules, her fit of anger is no longer natural, but rather empty.

Empty anger is, in a sense, the topic of the whole treatise, which is about the proper way to feel anger. But most obviously, it is the topic of the diatribe, which focuses on explicit descriptions of people in fits of empty anger and on its destructive consequences for their lives. It seems that the most common type of empty anger is rage (*thymos*), which is the very intense anger felt by people who have not stopped to consider their situations at all. This is the anger of stereotypes and characters in New Comedy, like the Phoenician merchant who, in his rage, throws his chests of gold overboard because he dropped a coin or the poor man who takes

⁸ These days, we might say that the state should have this responsibility, but in the ancient world, even criminal cases were more a form of state-authorized “self-help” because they had to be initiated and prosecuted by the victim or a close relative. There were no public prosecutors in the ancient world, so public redress of harms was limited.

⁹ This is substantially the view that Protagoras puts forward in his “Great Speech” in Plato’s *Protagoras*.

out his frustration on his single slave, who eventually runs away, or the kings who constantly shout for people to be executed.

But even a carefully considered anger that aims at a punishment which is too severe for the harm counts as empty: the Epicurean no longer seeks punishment, but rather vengeance. Even a fitting punishment that is inflicted too hastily seems to qualify as empty.

4. Philodemus' Epicurean Opponents

Three of Philodemus' opponents are heterodox Epicureans (the Maximalists most obviously so)¹⁰. I suspect that this situation occurred because the Founders did not leave a clear doctrine about anger, and it was developed later, probably primarily by Basilides and Thespis. The original lack of clarity allowed disputes about technical terminology and acceptable practices to develop. It should come as no surprise that Philodemus allies himself with a previous scholar.

Timasagoras is the first Epicurean opponent discussed at length in the treatise as we have it. He was contemporary with the earlier Epicureans Basilides (250-175, scholar from c. 202) and Thespis (his student). Timasagoras criticized them for their use of the therapeutic diatribe, and they responded to him.

Timasagoras' characteristic doctrines in this treatise are as follows: anger is always an evil because it is painful. Epicureans therefore ought to avoid feeling it at all. He also holds that the therapeutic diatribe is useless, because it does not have any effect on those in the midst of a fit of anger. (Philodemus thinks that, while anger is painful, accepting and acting on it can lead to good, and that the diatribe can be used to intervene successfully and provoke *epilogismos* in angry people). Timasagoras may also have criticized the use of diatribe because it considered it too close to epideictic oratory rather than philosophical argument. If so, he probably denied that it could have the beneficial effects on the soul that Philodemus attributed to it.

Nicasicrates, like Timasagoras, thinks that even natural anger is too dangerous for the sage, and so tries to ban the emotion from the Epicurean life. He thinks that it «darkens one's reasoning» (38, 34-40) and generally ascribes to it all the evils that Philodemus assigns to empty anger. He worries about the "naturalness" of such an emotion: how can something so harmful be natural (ergo, for an Epicurean, acceptable or good)?

Philodemus basically accuses Nicasicrates of confusing Epicurean doctrines for Stoic ones (39, 21-5) because he confuses natural and empty

¹⁰ Asmis disagrees; see Asmis (1990; 2011).

anger. One might consider Timasagoras and Nicasicrates “minimalists”, because they seek to minimize the role that anger has in an Epicurean life.

The Maximalists, on the other hand, permit the sage to feel a great deal of anger. Unlike the other two opponents, we have a philological observation and a series of three arguments that the Maximalists used. They think that sage will feel *thymos*, which they think means “rage”. Philodemus quotes Epicurus, Metrodorus, and Hermarchus to show that, while they used that word, they mean “anger” rather than “rage”. (Philodemus is probably quoting with context the same passages that the Maximalists adduced). Indeed, by the “broader *prolepsis*”, they are synonyms, but they also have more precise technical meanings within the Epicurean school.

The first argument seems to be that, just as an Epicurean should feel gratitude for benefits done intentionally and anger for harms done intentionally, and that the intensity of the emotion should correlate with the magnitude of the benefit or harm. Since the sage will feel intense gratitude, she will also feel intense anger. Philodemus’ response is that the sage will never feel that she has been benefitted or harmed to a high degree, and so their emotions will never be that intense. Or if they reply that we feel intense gratitude to those who taught us wisdom, the sage can reply that (i) there is no corresponding evil that can call forth a parallel response of the same intensity, and (ii) the intense feeling is provoked by the greatness of the gift, not the teachers’ intentions. The second argument is that just as the sage can get drunk (not just tipsy, as was agreed across all schools), so she can get enraged. Philodemus denies that drunkenness is appropriate for the sage. The third argument seems to be that anger occurs automatically in response to a supposition of intentional harm. Philodemus points out that this supposition is a necessary, but not sufficient condition.

5. The Views of the Founders and Other Epicureans Before Philodemus

Epicurus and the other Epicureans of the first generation apparently did not have a developed theory of the emotions or, more specifically, of anger. There are several statements that bear on the question. One is the statement by an anonymous Epicurean at *Gnomologium Vaticanum* [= GV] 62: «for if fits of anger occur between parents and their offspring by necessity, it is clearly foolish to resist and not beg forgiveness. But if the fits happen not by necessity but instead irrationally, it is completely ridiculous to inflame their irrationality further by holding fast to one’s anger, and not to seek in various ways to alter the other person to a better mood by showing good

will». Seneca quotes Epicurus in a letter (*Ep. Mor.*, 18, 14 = 484 Usener = [246] Arrighetti) to the effect that «unmoderated anger produces insanity» (see Arrighetti, 1973² and Usener, 1887). In *Key Doctrines*, 1 and *Hrdt.*, 77, anger and gratitude (*charis*) are paired and characterized as weaknesses to which the gods are not subject. In col. 45 of his *On Anger*, Philodemus cites Epicurus' *First Appellations* (*Anaphoneseis*, ll. 5-8 = 3 Usener = [8] Arrighetti), as well as Metrodorus (ll. 8-11) and Hermarchus (ll. 11-5), all of whom said that the Epicurean sage will feel *thymos*, which Philodemus qualifies as «moderate» or «very brief». Lastly, Epicurus wrote a treatise *Opinions about the Pathe: Against* (or "To") *Timocrates* (Περὶ παθῶν δόξαι πρὸς Τιμοκράτην, cf. Diog. Laert., x, 28). But *pathe* means "sensations", i.e. "pleasure" and "pain" in Epicurean technical language, and it is far from clear that this treatise was about the emotions.

Lastly, Philodemus reports some material in his *De Epicuro*, apparently to the effect that Epicurus thought that Epicureans should not habitually resort to vengeance, though perhaps some vengeance, to prevent wrong doing, was acceptable (perhaps "vengeance" is to be understood as "punishment" here). In another instance, Epicurus replied to the slanders published by Timocrates, a renegade ex-Epicurean and Metrodorus' brother, with reasoned argument rather than vengeance. This material is hard to interpret, though it is clear that Epicurus generally supported moderate anger and was against vengeance¹¹.

This is very little to go on, and a few points indicate that Epicurus did not have the same theory as Philodemus. The most obvious point is terminological: the Founders' use of the term *thymos* to mean "(a fit of) anger" in col. 45 is an embarrassment for Philodemus, who reserves that term to mean "(a fit of) rage." The Founders' usage mislead the Maximalists, which is why Philodemus needs to discuss and qualify their use of the term.

More importantly, the material in *GV* 62 seems at odds with Philodemus' account: a truly necessary fit of anger, for Philodemus, requires that someone intentionally harm someone else and that the injured party be able to punish the wrong-doer in a suitable way, but it is difficult to imagine this working in a family setting. How could a child punish his or her parents? What parent would intentionally harm his or her child, or *vice versa*? And there is another terminological problem here: the author of *GV* 62 talks of «necessary» and «irrational» fits of anger, but Philodemus talks of «natural» and «empty» ones.

¹¹ The contexts of these passages are not yet well understood, and I see the possibility that, in telling these anecdotes, Philodemus may have brought Epicurus into closer alignment with his own theory of anger. David Armstrong takes them to be sincere reporting.

It is clear, then, that the Epicurean theory at the beginning of the school was not quite the one that Philodemus held, but it is also clear that the early Epicureans did have some views about anger. The quotation in Seneca and Philodemus' reports in the *De Epicuro* show that anger should be limited, and angry people should not always seek vengeance (or punishment, if that is what Epicurus meant). *KD* 1, *GV* 62, *Hrdt.*, 77, and the material in *De Ira* col. 45 can be read to produce an outline of a theory: anger is a sign of humanity's weakness in comparison to the gods, and anger can be necessary (= rational?) or irrational (= unnecessary?). This distinction must be related to Philodemus' distinction between natural and empty anger, but we do not know how. The first Epicureans do not distinguish *thymos* and *orge*. Other features of Philodemus theory, such as the connection with justice, the use of therapeutic diatribe, and the developed account, involving *epilogismos*, of deterrent punishment, cannot be documented for the Founders, but it is possible that they already existed. Since these features, especially the connection with justice, tie anger closely into the rest of the Epicurean system, one might expect that Epicurus himself would be responsible for them. But perhaps it was Basilides or Thespis.

There is no sign in his treatise that Philodemus is himself responsible for the innovations against the Founders, but there is a hint about who might be. In col. 5, Philodemus reports that Timasagoras had attacked the scholar Basilides and his student Thespis for approving of the use of therapeutic diatribe in the treatment of anger. Basilides and Thespis may only have been defending an already established theory in an on-going fight. But it is also possible that they are responsible for introducing the use of the diatribe. If they did so, they are also responsible for connecting it to the doctrines about dispositions, the soul, and moral responsibility, thereby largely developing the theory that Philodemus later held (the connection with justice is not implicated by the diatribe).

On balance, it seems reasonable to assign a large proportion of Philodemus' theory to Basilides and Thespis. As discussed above, our material from the first generation of the school is incompatible with Philodemus' theory, and we know that Basilides and Thespis are probably responsible for at least one major modification to the theory. Of course, our data are incomplete, and we cannot say for sure.

6. Concluding Thoughts

Philodemus was well known to his contemporaries: the Roman senate could recognize him from a description (Cic., *In Pis.*, 68; *De Prov. Cons.*,

14), his epigrams circulated widely and were well regarded (*In Pis.*, 70-1; Hor., *Sat.*, I, 2, 121; *P.Oxy.* LIV 3724, his inclusion in Meleager's *Garland*), and he was an authoritative philosophical source (*De Fin.*, II, 119).

Along with Siro, he was a teacher of Vergil, Plotius, Varius Rufus, and Quintilius, as *P.Herc.Paris* 2 has definitively shown (see Gigante, Capasso, 1989). One therefore wonders whether Philodemus' (and Siro's) teachings appear anywhere in Vergil's poetry. The question has produced a small industry, without definitive results¹².

Several questions about the *On Anger* itself also remain open: despite our best efforts, there is still textual work to be done (and we hope that future technology might allow a more accurate and complete reconstruction of the early fragments). Philodemus, at one point, mentions that the Epicurean will get angry with a friend who harms herself (col. 41, 17-28). It is by no means clear what he is talking about, but his remark unambiguously indicates that there is more to the Epicurean theory than we have been able to reconstruct.

Both Nicasicrates and Timasagoras appear in other Herculaneum works, and this work is remarkable for its focus on other Epicureans (including the Maximalists). Although much good work has been done on these topics, there is more that can be said, especially now that better texts are becoming available (see Longo Auricchio, Tepedino Guerra, 1981; 1982). The *On Anger* takes on the appearance of being directed largely at other Epicureans, and is therefore a very interesting document for the history of the school and its divisions.

The Peripatetics are the only other identifiable opponent to get substantial treatment in the work. Recent work on Philodemus' *History of the Academy* has shown that the Peripatetics were having a revival in Philodemus' day, and that Philodemus himself was friends with Dio of Alexandria and Cratippus of Pergamum, two of the more important ones. Perhaps his interest in the Peripatetic account of anger reflects growing interest in that school generally (see Fleischer, 2016; 2018).

Philodemus' *On Anger* has shed a great deal of light on some very difficult problems: we understand Epicurean emotions better, but also the soul, justice, and how various concepts, like *logismos*, *epilogismos*, and *symmetresis*, were actually used in the daily life of an Epicurean. Its greatest contribution to our understand of Epicureanism is the restoration of a nearly complete account of anger.

¹² Erler (1992); Fowler (1997); Galinsky (1988; 1994); Gill (2003) and Polleichtner (2009), as well as Fish (2004), cited in n. 2, and Indelli (2001; 2004), cited in n. 1.

Bibliography

- ANNAS J. (1989), *Epicurean Emotions*, in “Greek, Roman and Byzantine Studies”, 30, pp. 145-64.
- EAD. (1992), *Hellenistic Philosophy of Mind*, University of California Press, Berkeley (Hellenistic Culture and Society, 8).
- ARRIGHETTI G. (a cura di) (1973²), *Epicuro. Opere*, Einaudi, Turin.
- ASMIS E. (1990), *Philodemus’ Epicureanism*, in “Aufstieg und Niedergang der römischen Welt”, 2.36/4, pp. 369-406.
- ID. (2011), *The Necessity of Anger in Philodemus’ On Anger*, in J. Fis, K. R. Sanders (eds.), *Epicurus and the Epicurean Tradition*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 152-82.
- ARMSTRONG D. (2008), “Be Angry and Sin Not”: *Philodemus versus the Stoics on Natural Bites and Natural Emotions*, in J. T. Fitzgerald (ed.), *Passions and Moral Progress in Greek and Roman Thought*, Routledge, Oxford, pp. 79-121.
- DELATTRE D., PIGEAUD J. (éds.) (2010), *Les Épicuriens* (Bibliothèque de la Pleiade, 564), Gallimard, Paris.
- ERLER M. (1992), *Der Zorn des Helden: Philodemus De Ira und Vergils Konzept des Zorns in der Aeneis*, in “Grazer Beiträge”, 18, pp. 103-26.
- ID. (2003), *Exempla Amoris: Der epikureische Epilogismos als philosophischer Hintergrund der Diatribe gegen die Liebe in Lukrez De Rerum Natura*, in A. Monet (éd.), *Le jardin romain: Épicurisme et poésie à Rome; Mélanges offerts à Mayotte Bollack*, Presses de l’Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, Lille, pp. 147-63.
- FISH J. (2004), *Anger, Philodemus’ Good King, and the Helen Episode of Aeneid 2.567–589: A New Proof of Authenticity from Herculaneum*, in D. Armstrong, J. Fish, P. A. Johnston, M. B. Skinner (eds.), *Vergil, Philodemus, and the Augustans*, University of Texas Press, Austin, pp. 111-38.
- FLEISCHER K. (2016), *New Readings in Philodemus’ Index Academicorum: Dio of Alexandria* (P. Herc. 1021, col. xxxv, 17–19), in T. Derda, A. Łajtar, J. Urbanik (eds.), *Proceedings of the 27th International Congress of Papyrology* (Journal of Juristic Papyrology Supplement 28), University of Warsaw, Warsaw, pp. 459-70.
- ID. (2018), *Dating Philodemus’ Birth and Early Studies*, in “Bulletin of the American Society of Papyrologists”, 55, pp. 119-27.
- FORTENBAUGH W. W. (2002²), *Aristotle on Emotion*, Duckworth, London.
- FOWLER D. P. (1997), *Epicurean Anger*, in S. M. Braund, C. Gill (eds.), *The Passions in Roman Thought and Literature*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 16-35.
- GALINKSY K. (1988), *The Anger of Aeneas*, in “The American Journal of Philology”, 109, pp. 321-48; reprinted in P. R. Hardie (ed.), *Virgil: Critical Assessment of Classical Authors*, vol. IV, Routledge, London, pp. 434-57.
- ID. (1994), *How to Be Philosophical about the End of the Aeneid*, in “Illinois Classical Studies”, 19, pp. 191-201.
- GIGANTE M., CAPASSO M. (1989), *Il ritorno di Virgilio a Ercolano*, in “Studi Italiani di Filologia Classica” (3rd series), 7, pp. 3-6.
- GILL C. (2003), *Reactive and Objective Attitudes: Anger in Virgil’s Aeneid and Hellenistic Philosophy*, in S. M. Braund, G. Most (eds.), *Ancient Anger:*

- Perspectives from Homer to Galen* (Yale Classical Studies, 32), Cambridge University Press, Cambridge, pp. 208-29.
- GOMPERZ T. (1864), *De Ira Liber*, Teubner, Leipzig.
- HAMMERSTAEDT J. (2003), *Atomismo e libertà nel XXV Libro περί φύσεως di Epicuro*, in “Cronache Ercolanesi”, 33, pp. 151-8.
- INDELLI G. (1982a), *Il lessico filodemeo nell’opera Sull’ira*, in “Cronache Ercolanesi”, 12, pp. 85-9.
- ID. (1982b), *Citazioni poetiche nel libro filodemeo Sull’ira*, in *La regione sotterrata dal Vesuvio: Studi e prospettive*, Atti del convegno internazionale 11-15 novembre 1979, Università degli Studi di Napoli, Naples, pp. 493-508.
- ID. (1984), *Considerazioni su linguaggio e stile del libro filodemeo Sull’ira* (PHerc. 182), in *Atti del XVII Congresso Internazionale di Papirologia*, Centro internazionale per lo studio dei papiri ercolanesi, Naples, pp. 561-7.
- ID. (a cura di) (1988), *Filodemo. L’ira* (La scuola di Epicuro, 5), Bibliopolis, Naples.
- ID. (2001), *Filodemo e Virgilio sull’ira*, in “Cronache Ercolanesi”, 31, pp. 31-5.
- ID. (2004), *The Vocabulary of Anger in Philodemus’ De ira and Vergil’s Aeneid*, in D. Armstrong, J. Fish, P. A. Johnston, M. B. Skinner (eds.), *Vergil, Philodemus, and the Augustans*, University of Texas Press, Austin, pp. 103-10.
- ID. (2010), *Il lessico di Filodemo in alcune opere morali: gli ἅπαξ λεγόμενα*, in “Cronache Ercolanesi”, 40, pp. 87-93.
- ID. (2014), *Lingua e stile nell’opera Sull’ira di Filodemo* (PHerc. 182), in “Cronache Ercolanesi”, 44, pp. 109-16.
- LAURSEN S. (1995), *The Earlier Parts of Epicurus, On Nature, 25th Book*, in “Cronache Ercolanesi”, 25, pp. 5-109.
- ID. (1997), *The Later Parts of Epicurus, On Nature, 25th Book*, in “Cronache Ercolanesi”, 27, pp. 5-82.
- LONGO AURICCHIO F. (a cura di) (1988), *Ermarco. Frammenti* (La scuola di Epicuro, 6), Bibliopolis, Naples.
- LONGO AURICCHIO F., TEPEDINO GUERRA A. (1981), *Aspetti e problemi della dissidenza epicurea*, in “Cronache Ercolanesi”, 11, pp. 25-40.
- IID. (1982), *Chi è Timasagora?*, in *La regione sotterrata dal Vesuvio: Studi e prospettive*, Atti del convegno internazionale 11-15 novembre 1979, Università degli Studi di Napoli, Naples, pp. 405-13.
- MASI F. G. (2006), *Epicuro e la filosofia della mente: Il xxv libro dell’opera Sulla Natura* (Studies in Ancient Philosophy, 7), Academia, Sankt Augustin.
- NÉMETH A. (2017), *Epicurus on the Self*, Routledge, London.
- POLLEICHTNER K. (2009), *Emotional Questions: Vergil, the Emotions, and the Transformation of Epic Poetry* (Bochumer Altertumswissenschaftliches Colloquium Band 82), Wissenschaftlicher Verlag, Trier.
- PROCOPE J. (1993), *Epicureans on Anger*, in G. W. Most, H. Petersmann, A. M. Ritter (eds.), *Philanthropia kai Eusebeia: Festschrift für Albrecht Dihle zum 70. Geburtstag*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, pp. 171-96; reprinted in J. Sihvola, T. Engberg-Pedersen (eds.), *The Emotions in Hellenistic Philosophy*, Kluwer, Dordrecht 1998, pp. 363-86.
- RINGELTAUBE H. (1913), *Questiones ad veterum philosophorum de affectibus doctrinam pertinentes*, Huth, Göttingen.

- SCHOFIELD M. (1996), *Epilogismos: An Appraisal*, in M. Frede, G. Striker (eds.), *Rationality in Greek Thought*, Oxford University Press, Oxford, pp. 221-37.
- SORABJI R. (2000), *Emotion and Peace of Mind: From Stoic Agitation to Christian Temptation*, Oxford University Press, Oxford.
- SPENGLER L. (1863), *Die Herculanensischen rollen*, in "Philologus", 2nd Supp. Band, pp. 493-548.
- TSOUNA V. (2001), *Philodemus on the Therapy of Vice*, in "Oxford Studies in Ancient Philosophy", 21, pp. 233-58.
- EAD. (2003), "*Portare davanti agli occhi*": *Una tecnica retorica nelle opere "moralì" di Filodemo*, in "Cronache Ercolanesi", 33, pp. 243-7.
- EAD. (2007), *The Ethics of Philodemus*, Oxford University Press, Oxford.
- USENER H. (1887), *Epicurea*, Teubner, Leipzig.
- WILKE K. (1914), *Philodemi De Ira Liber*, Teubner, Leipzig.

Eros e Libertà*

di Matteo Nucci**

Abstract

It is a widespread belief, today as much as in the day of archaic Greek poetry, that those who are in love are not free, but rather slaves, prisoners of the desire to become conjoined with their beloved. This is the love of Aphrodite, sexual desire; authentic erotic desire is instead the love of Eros, understood as a psychic tension, a relationship between two lovers who remain free. This is the kind of love described by Plato in the *Symposium* through Diotima's speech, delivered by Socrates, which explains why he refused to unite with Alcibiades. True love means freedom, self-sufficiency and independence as part of couple. But how is it possible to be self-sufficient and independent? By knowing oneself, taking care of one's soul, taking the time to look within, detaching oneself from the goods and obligations of the world around us. The re-appropriation of time, its subversion, its suspension, is the key to everything. It is the suspension which Plato invites us to perform in *Phaedrus*, when – in a description that finds no parallels in the dialogues – he shows Socrates leaving the city, and stopping to rest under a tree. This rest is not sleep intended to restore the body from daily toils and to prepare it for other labors, but a time to engage in dialogue, to heal the soul. The suspension of time is the sap of authentic erotic desire: it is the time which Odysseus and Penelope take for themselves, in an exemplary way, when they meet again after spending twenty years apart.

Keywords: Eros, Plato, *Phaedrus*, *Symposium*, *Odyssey*.

Se c'è amore non c'è libertà. È un'idea comune, che si ripete ridacchiando, spesso allontanandone l'aspetto tragico, altrettanto spesso immaginando

* Testo della *lectio magistralis* tenuta ad Ascea (SA) il 5 maggio 2019 in occasione dell'“VIII Agone Eleatico” e del “VI Certamen Velinum”, *I percorsi delle eccellenze per la valorizzazione dei giovani talenti*, organizzati dall'Associazione Achille e la Tartaruga con la collaborazione scientifica della SFI.

** Scrittore e dottore di ricerca in Filosofia antica; mattoonucci@gmail.com.

che in fondo cosa importa se quando siamo davvero innamorati siamo anche liberi? Schiavi saranno semmai gli altri, gli sfortunati che hanno trovato partner non all'altezza, partner che non fanno loro dimenticare ogni cosa, compresa la libertà di cui in amore si è certo privi. Nella poesia greca arcaica, quest'idea è costante, ma nessuno ne rideva e nessuno la allontanava con la presunzione di essere paradossalmente immune dai suoi danni. Prigionia, catene, legami, rete, trappola¹. I termini che alludono a uno stato di cattività sono innumerevoli e ricorrono ovunque. In effetti, per l'osservatore attento, essi definiscono piuttosto quell'aspetto dell'innamoramento in cui prevale il desiderio sessuale, un desiderio inestinguibile e feroce che prostra chi lo prova, spingendolo a sentirsi prigioniero e semmai malato. Si tratterebbe allora, stando alle distinzioni antiche, della dimensione governata da Afrodite più che da Eros, là dove Afrodite è dea della seduzione, del letto, del desiderio carnale, mentre Eros è dio della tensione psichica che, non priva di una sua realizzazione fisica, tende piuttosto alla relazione dell'innamorato con ciò che ama, tanto che il desiderio erotico non si prova soltanto verso gli umani ma anche verso gli oggetti o supremamente le idee².

Ma quel che ci interessa ora è la libertà che è possibile vivere nella relazione erotica, non in quella strettamente sessuale. E per capirne qualcosa abbiamo a disposizione una delle opere letterarie più straordinarie che siano state prodotte nell'antichità, ovvero il dialogo erotico per eccellenza che Platone ci ha lasciato: il *Simposio*. Qui, oltre alle teorie e ai resoconti offerti dai simposiasti, oltre alle mille allusioni disseminate nell'opera a livello formale, ci troviamo a fare i conti con una delle relazioni erotiche più celebri e dibattute dell'Atene classica, quella fra Alcibiade e Socrate; una relazione che Alcibiade – arrivato a casa di Agatone (l'ospite del banchetto), ubriaco e incoronato di viole e mirto in onore di Afrodite e Dioniso – racconta nel segno della propria schiavitù, come se Socrate avesse tentato di costringerlo astutamente in una prigione dell'anima più che del corpo.

Quest'idea che attraversa l'intero discorso ebbro di Alcibiade è molto chiara in quanto segue.

Io, uomini, se non dovessi poi sembrare completamente ubriaco, vi racconterei sotto giuramento quali effetti ho provato io stesso sotto i suoi discorsi e cosa provo ancora adesso. Infatti quando l'ascolto molto più che agli invasati dal delirio coribantico il cuore mi si ferma e lacrime sgorgano sotto i suoi discorsi, e vedo che anche moltissimi altri provano le stesse cose. Quando ascoltavo Pericle e altri

1. Cfr. Saffo, fr. 102/221 LGS; Ibico, fr. 6/287 P; Teognide, 1337-1340; Anacreonte, fr. 1, 4/346 P.

2. Sulla distinzione fra Eros e Afrodite cfr. Calame (1983, pp. xxviii-xxxvi) e Nucci (2018, pp. 137-9).

ottimi retori credevo sì che parlassero bene ma non provavo nulla di simile, la mia anima non veniva messa in subbuglio e non si sdegnava al pensiero che sono come uno schiavo. Ma sotto questo Marsia qui spesso mi sono trovato in una disposizione d'animo del genere, al punto che mi sembrava che la vita non fosse degna di essere vissuta per uno che si trovava nelle mie condizioni. E queste cose, Socrate, non dirai che non sono vere. Anche adesso sono conscio fin dentro me stesso che se volessi offrirgli ascolto, non gli resisterei e proverei tutto questo. Infatti mi costringe a convenire che, pur essendo molto carente, continuo a trascurare me stesso, eppure mi occupo degli affari degli Ateniesi. A forza quindi mi allontanano in fuga da lui come dalle Sirene, con le orecchie tappate, per non invecchiare seduto al suo fianco. E solo di fronte a quest'uomo ho provato quel che nessuno crederebbe che sia presente in me: la vergogna. Solo con lui io mi vergogno. Sono conscio fin dentro me stesso che non sarei capace di contraddirlo dicendo che non bisogna fare quel che lui ordina, però, appena me ne allontano, resto soggiogato dagli onori delle folle. E quindi fuggo da lui come un servo e me la svigno e quando lo vedo mi vergogno per le cose su cui eravamo d'accordo e spesso vedrei con piacere che non è più tra i vivi, eppure, se questo accadesse, so benissimo che sarei preso da un dolore molto più grande, al punto che non so proprio che fare con quest'uomo (*Symp.*, 215d7-216c3, trad. Nucci, 2009).

Come sa chiunque abbia letto questa meravigliosa opera d'arte in cui lo scrittore Platone ricrea la lingua esitante, confusa e ubriaca di Alcibiade che tuttavia, come da proverbi antichi e moderni³, proprio per questo è veritiera, il cuore del racconto sta nel rifiuto di Socrate, o meglio nel suo negarsi all'unione sessuale e dunque alla creazione di una coppia stabile, così come Alcibiade gli aveva proposto. Inducendo il giovane alla vergogna delle sue azioni e al tempo stesso negandosi, Socrate avrebbe costretto Alcibiade in gabbia, incapace di azione e di futuro. Ma le cose non stanno così. O meglio: certamente questo è il modo in cui la promessa di Atene le vede ancora nell'inverno del 416, quando il dialogo è ambientato, ovvero poco più di un anno prima della partenza della spedizione contro Siracusa con cui la carriera politica ateniese di Alcibiade crollerà. Ma non è il modo in cui Socrate le vede. E non è il modo in cui il lettore può vederle, secondo lo scrittore Platone.

Quando leggiamo questo dialogo, dobbiamo sempre tenere a mente che la strategia argomentativa scelta da Platone prevede che ogni discorso creato per i simposiasti debba contenere mancanze, errori, fraintendimenti che sta al lettore cogliere per seguire la propria strada nell'esegesi e nella comprensione, una strada che diventa consapevolezza filosofica, ossia teorica e pratica. In questo caso, l'errore di Alcibiade è molto chiaro. Il figlio

3. Due antichi proverbi sono chiamati in causa da Socrate in *Symp.*, 217e3-4. Essi significavano in sostanza *in vino veritas*, il primo dicendo «vino e verità», il secondo «vino e fanciulli sono veritieri». Cfr. Bury (1909, p. 152 *ad loc.*).

adottivo di Pericle non è affatto schiavo, al contrario. Egli è schiavo delle folle e dell'onore che insegue costantemente, laddove Socrate, costringendolo alla vergogna di quell'asservimento, gli ha offerto una via di libertà. Tuttavia Alcibiade non coglie la possibilità di liberazione, anzi si sente asservito al filosofo perché da lui è stato rifiutato e al tempo stesso gli viene richiesto un confronto interiore di cui percepisce la forzatura. Poiché non capisce quale libertà gli venga offerta – nella vita come nell'amore – Alcibiade sente invece che la sua proposta di amore è stata drasticamente bocciata, e continua a credere che sia quella l'unica strada possibile. Essa consisterebbe dunque nell'unione con Socrate, un'unione sessuale e anche spirituale completa, alla faccia dei presuntuosi osservatori pronti al pettegolezzo in città⁴, un'unione perfetta che porterebbe grandi frutti al politico, alla sua oratoria e alla sua capacità di sedurre e guidare Atene.

Alcibiade in fondo desidera realizzare con Socrate quello che è il senso ultimo dell'elogio di Eros più famoso e apprezzato del dialogo: il discorso di Aristofane. Tutti conoscono il mito dell'androgino che Platone abilmente creò per il commediografo più amato e odiato. Esseri originari sferici che rotolano su quattro gambe e quattro braccia, doppio volto, doppio torace, doppio organo sessuale. Tre i generi: maschile, femminile e androgino. Tale la loro tracotanza che Zeus decide di tagliarli in due. Il risultato siamo noi esseri umani: posa eretta, due braccia e due gambe, un volto, schiena e nuca a cucire il taglio retrostante, un organo sessuale con cui ci accoppiamo per riprodurci. Ma ciascuno di noi resta sempre in cerca della metà da cui è stato tagliato. L'esito del taglio del maschile e del femminile sono gli omosessuali. L'esito del taglio dell'androgino gli eterosessuali. Qualunque sia la propensione sessuale, chi cerca la sua metà e la trova ricrea l'unità originaria. Il senso dell'amore è infatti fare di due uno.

Ecco come lo racconta Aristofane secondo la geniale creazione platonica.

Quando, dunque, l'amante dei ragazzi, o chiunque altro, trova proprio quella metà di se stesso, allora entrambi vengono rapiti in modo degno di meraviglia dall'amicizia, la familiarità e l'eros; e non vogliono, per così dire, separarsi neppure un momento. E sono questi quelli che passano insieme tutta la vita, che non saprebbero neppure dire cosa vogliono l'uno dall'altro. Nessuno infatti potrebbe

4. Cfr. *Symp.*, 218c7-d6: «“Mi sembra che tu sia l'unico”, dissi io, “dego di diventare il mio amante, ma mi pare che esiti a parlarne. Io sto messo così: credo che sia assolutamente stupido non concedermi a te e non concederti anche qualunque altra cosa di cui tu avessi bisogno, come le mie sostanze o i miei amici. Per me infatti nulla è più prezioso del diventare migliore quanto più è possibile, e credo che per questo non esista collaboratore più potente di te. Io mi vergognerei molto di più nel non concedermi a un uomo come te di fronte ai saggi che nel concedermi a te di fronte ai molti e stolti”».

credere che sia la comunione dei piaceri sessuali, come se fosse questo il motivo per cui uno gode a stare insieme all'altro con uno slancio così grande. È chiaro invece che altro la loro anima vuole, altro che non sa dire, e ciò che vuole lo profetizza per mezzo della mantica e lo esprime attraverso enigmi. E se, mentre stanno insieme sdraiati, a loro si avvicinasse Efesto, con i suoi strumenti, e dicesse: «Che cos'è, uomini, ciò che volete l'uno dall'altro?» e se, visto il loro imbarazzo, dicesse di nuovo «Forse desiderate questo: stare insieme il più possibile, vicini l'uno all'altro, in modo da non separarvi né di notte né di giorno? Perché se desiderate questo, io vi voglio fondere e saldare in qualcosa di unico, in modo che da due diventiate uno e, finché potete vivere, viviate insieme uniti, come in un unico essere, e quando sarete morti, anche là, nell'Ade, siate uno anziché due, uniti anche da morti. Ma considerate se è questo l'oggetto del vostro eros e se l'esaudirlo vi può bastare». Sappiamo che, ascoltate queste cose, nessuno rifiuterebbe o mostrerebbe di volere qualcos'altro, ma penserebbe semplicemente di aver ascoltato quel che da tempo desiderava, ossia congiungersi e fondersi con l'amato e diventare così di due uno. E la causa è la seguente: che la nostra antica natura era quella e noi eravamo interi, e quindi al desiderio e alla ricerca dell'intero si dà il nome di eros (*Symp.*, 192b6-193a1; trad. Nucci, 2009).

Il senso del discorso aristofaneo è chiaro: ricreare l'intero, fare di due uno. Altrettanto chiaro è che è proprio quel che di esso a Platone non va giù. Se, infatti, da abile autore, lo farà dire esplicitamente a Diotima nel discorso di Socrate⁵, tuttavia egli ha già dato al lettore la chiave per rendersene conto nel discorso stesso, o meglio nella citazione di Efesto che ho appena riportato. L'Efesto che dovrebbe fondere in una sola persona i due amanti è infatti lo stesso dio che ha intrappolato la sposa fedifraga Afrodite nel letto del tradimento con il magnifico Ares: una prigionia sessuale in cui le due divinità vengono svergognate di fronte agli dèi dell'Olimpo, secondo una famosissima scena raccontata nell'*Odissea*. Una prigionia che uccide il desiderio e si rivela l'esatto contrario dell'amore⁶. Lasciandosi portare dall'allusività letteraria di Platone, l'errore di Aristofane è chiaro: esso risiede nell'idea che la realizzazione di eros sia possibile solo nella relazione simbiotica. Ma quando c'è simbiosi, ossia unione perfetta, c'è morte del desiderio e morte dell'eros stesso.

Empedocle lo aveva lasciato capire chiaramente⁷. Platone lo ripete. La relazione erotica deve essere libera. I due amanti devono amarsi con pas-

5. A questa, che potrebbe essere considerata la definizione di eros offerta da Aristofane, risponderà Socrate attraverso Diotima, esplicitamente a 205d10-er.

6. Più analiticamente, si veda Nucci (2005, pp. 151-70).

7. Nel ciclo empedocleo quando trionfa *Philia*, Amicizia/Amore – come all'opposto di *Neikos*, Contesa – la vita è assente. Sulla capacità generatrice di Contesa il *Papiro di Strasburgo* ha portato conferme decisive; cfr. per es. Trépanier (2003, pp. 14-9). Significativo che temi empedoclei siano leggibili nella costruzione del mito di Aristofane. Su tutto ciò Nucci (2006, pp. 45-74).

sione, autonomia e indipendenza. Alcibiade non ha cercato di costruire un rapporto libero con Socrate. Ha cercato di unirsi a lui e semmai seguire come uno schiavo i suoi insegnamenti.

Ma come è possibile restare autonomi e indipendenti quando si ama? Non basta dire che è necessario guardarsi dentro e curare la propria anima anziché lasciarsi prendere dai beni esterni, come Socrate diceva ad Alcibiade. Serve qualcos'altro. Ce lo mostra, sempre Platone, nell'altro suo dialogo erotico: il *Fedro*.

È un'opera di ricchezza e complessità esaltanti, il *Fedro*. La questione principale su cui tutti i lettori si sono scornati fin dall'antichità riguarda la sua unità, ovvero il suo argomento. Eros o retorica? (cfr. Pucci, Centrone, 1998, pp. VII-IX). Il dialogo infatti è perfettamente diviso in due. Prima, i grandi argomenti erotici suscitati dalla lettura del discorso di Lisia che Fedro tiene sotto il mantello quando incontra Socrate. Poi, la discussione sulla scrittura e sull'arte retorica. Credo che non si faticerebbe troppo a rincorrere una presunta unità, ammesso che essa debba essere l'obiettivo di uno scrittore filosofico come Platone, se si smettesse di intendere e tradurre *peithò* con persuasione. In effetti la persuasione è seduzione, e non soltanto nell'antichità. Ma certo nell'antichità l'idea della seduzione echeggiava nel termine con molta più forza. *Peithò* fin dalle origini è divinità che si accoppia a Afrodite e che dà origine alla tensione erotica (su Afrodite e *Peithò* cfr. Rizzini, 1998, pp. 110 e ss.). Se lasciassimo risuonare in noi l'eco di questa idea apparentemente antica, non andremmo in cerca di un ponte fra le due parti dominanti del dialogo. Il ponte c'è già: è la seduzione erotica e retorica.

Cosa ancor più rilevante, però, è quella che gli studiosi si affannano a chiamare cornice narrativa, come se nei dialoghi di Platone ci fosse una cornice in cui viene fissato il dipinto e la cornice fosse più o meno bella e riuscita ma certo superflua tanto che la tela mantiene il suo valore anche quando la cornice viene staccata e portata via. Per anni abbiamo letto con estrema angoscia gli studi dei cosiddetti analitici anglosassoni, sempre pronti a ridurre in simboli vuoti i ragionamenti che Platone inserisce in dialoghi, discorsi, immagini. Poi chi ha potuto farlo è riuscito a liberarsi di quel dolore e ha lasciato che Platone tornasse a parlare. Nel caso del *Fedro*, questo atteggiamento è decisivo. Si tratta infatti di un dialogo dominato dalla narrazione. Un dialogo le cui parti – dalle più grandi (le due metà) alle più piccole (le innumerevoli digressioni e allusioni) – sono tenute assieme e attraversate dalla narrazione che a volte le supera o dà loro il significato di cui il lettore è in cerca.

Il dialogo si apre con il celebre incontro di Socrate e Fedro e la decisione, unica da parte di Socrate, di uscire dalle mura di Atene e immergersi nella natura. È un aspetto assolutamente decisivo dell'opera generalmente

commentato con bonomia da chi ha fretta di arrivare alle argomentazioni e ai trattati. Ma la fretta è proprio il nemico di Platone, e di questo dialogo in particolare. Nel momento in cui lo scrittore ci avverte che quel che Socrate fa è unico, noi dobbiamo riflettere. Socrate – ci viene detto – non esce mai da Atene perché la natura – alberi e campagna in generale – non gli parlano come gli uomini in città e dunque non soddisfano il suo desiderio di imparare (così in *Phaedr.*, 230d3-e4). Eppure la natura – dall’albero sotto cui vanno a sedersi Socrate e Fedro, alla campagna in cui sono immersi – ha un ruolo di primo piano non solo nella presentazione della scena ma durante il dialogo nel suo complesso. Non sarà forse che Platone ci sta dicendo: a Socrate non interessava uscire dalla città ma a me sì? Sia come sia, certo all’ambientazione del dialogo noi siamo chiamati a dare una sua centralità.

Quest’ambientazione, notoriamente, è dominata da Pan. Le allusioni, implicite ed esplicite, al dio sono innumerevoli e il dialogo si chiude con una preghiera a Pan⁸. Ancora oggi, seguendo nell’Atene moderna le orme di Socrate e Fedro noi ci troviamo di fronte a un’incisione sulla pietra salvata per puro miracolo dalla dinamite⁹ che richiama il dio della natura, della sessualità, dei pascoli e del tutto¹⁰; il dio caprino, mostruoso e seduttivo, figlio di Ermes, amato da Dioniso, pronto a emettere grida terrificanti contro chi altera l’equilibrio della natura, generando terrore completo, terrore che porta via, terrore detto appunto panico.

Ora, si dà il caso che il dialogo non solo sia ambientato nei luoghi di Pan, ma sia anche collocato temporalmente nell’ora che viene detta panica, ossia quel tempo tipicamente mediterraneo in cui ogni cosa è sospesa, il sole brucia e uscire per strada è impossibile, lavorare e produrre sono semplici termini e il tempo sembra scorrere a un’altra velocità, tanto che in italiano definiamo quelle ore che scottano fra le 12 e le 16 d’estate con un termine poetico e assolutamente filosofico: controra.

È nella controra che Platone presenta Socrate e Fedro mentre parlano di seduzione. In una dimensione spazio-temporale panica. Dimensione che ci viene chiarita dal famoso mito creato per il centro esatto del dialogo,

8. Oltre all’ambientazione complessiva del dialogo che evoca costantemente Pan (cfr. Velardi, 2006, pp. 10-1), subito Platone allude al figlio di Ermes lasciandolo sullo sfondo dell’Acheloo e delle Ninfe a 230b7-8; non più sullo sfondo compare assieme ad Acheloo e alle Ninfe in 263d5-6; e nella preghiera finale a 279b 8-c8.

9. Ho raccontato la storia approfondendo l’ambientazione del dialogo nell’Atene di oggi in Nucci (2018, pp. 212-3).

10. Notoriamente il nome di Pan è accostato al neutro dell’aggettivo *pas, pasa, pan* (che significa “ogni, tutto”), benché non sia questa la derivazione etimologica – che forse richiama il pascolo o una divinità indoeuropea (cfr. Càssola, 1975, p. 362). Si veda anche la breve discussione del *Cratilo* a 408c10-d5.

il raccordo fra le due presunte parti di esso. Un mito che – manco a dirlo – è stato più volte liquidato come semplice pausa, come intermezzo, come momento di riposo e sospensione dalle grandi questioni filosofiche che precedono e seguono. Sto parlando ovviamente del mito delle cicale.

Esso viene introdotto così:

E tempo ne abbiamo per rispondere: e mi sembra pure che, come conviene nel pieno dell'afa, le cicale sopra il nostro capo, cantando e conversando fra loro non smettono di osservarci. Se poi vedessero noi due far come quelli del volgo sotto il mezzogiorno, non ragionare ma starsene a bocca chiusa e sonnecchianti, ammalati da loro con le menti in ozio, avrebbero ragione di deriderci e di scambiarsi per un paio di schiavi, venuti, come pecore, presso la loro dimora ad appisolarsi il meriggio vicino alla fonte. Ma se ci vedono a conversare e continuare la nostra rotta, insensibili al loro incanto di sirene, forse ammirate ci procurerebbero il dono che gli dèi hanno loro concesso di distribuire agli uomini (*Phaedr.*, 258e6-259b2, trad. Pucci, Centrone, 1998).

«E tempo ne abbiamo». «Tempo libero ne abbiamo» sarebbe meglio tradurre. Ma qualsiasi traduzione non direbbe la forza del termine con cui Platone fa sì che Socrate apra il suo discorso introduttivo al breve mito. *Scholè* è parola antica che dischiude un mondo solo apparentemente a noi molto lontano. Il tempo libero dalle necessità materiali, ovvero il tempo libero dal lavoro, fu per i Greci, e in particolar modo per gli Ateniesi di epoca classica, la dimensione umana più alta da coltivare. Non che le cose fossero troppo diverse altrove e in altri tempi, ma certo la riflessione che si sviluppò fra v e iv secolo fu notevole (sulla storia dell'idea di *scholè* si veda ora Kalimtzis, 2017).

Per dirla in termini molto semplici: lo spazio in cui non ci è chiesto di impegnarci per un fine materiale, come il nostro sostentamento, è il vero spazio in cui si realizza la nostra umanità. La riflessione, la contemplazione, l'indagine su noi stessi e il nostro posto nel mondo, nonché ogni attività priva di scopo, come l'arte, realizzano la parte migliore di noi e ci aiutano a crescere nel percorso attraverso cui possiamo diventare ciò che siamo. Tanto decisiva è questa dimensione di crisi interiore – ovvero di riflessione sulla scelta, sul bivio, sulla *krisis* che caratterizza ogni giorno della nostra esistenza terrena – che la lingua greca definì, per negazione e opposizione, il tempo in cui invece l'essere umano è impegnato dalle necessità materiali. Usando l'alfa privativa, venne dunque indicata la dimensione negativa rispetto a quella in cui possiamo misurarci con noi stessi. *A-scholìa* significa infatti “lavoro”, o meglio: qualsiasi spazio temporale noi impegniamo per soddisfare le nostre esigenze materiali: produrre, guadagnare, e in conclusione, essere schiavi. La libertà dalle necessità è il momento decisivo alla formazione del nostro spirito. E non è un caso che

noi chiamiamo “scuola” quel luogo fisico o ideale in cui l’essere umano forma la propria personalità, studia senza uno scopo specifico, se non quello di conoscere e crescere.

Nell’introduzione al mito delle cicale tutto questo è sottolineato con molta determinazione dalla penna letteraria di Platone. L’immagine che prepara alla comprensione del mito ci mostra infatti due tipi opposti di esseri umani che vivono l’ora panica. Quelli che sonnecchiano e riposano come schiavi. E quelli che si dedicano a riempire di riflessione il tempo sospeso. Che significa? In effetti è molto semplice. Durante la controra, lavorare è impossibile. Ma quel tempo che è negato all’*ascholìa*, può essere vissuto in due modi opposti. Chi pensa solo a lavorare e produrre riempie quello spazio per riposare e rigenerarsi prima di tornare al lavoro. Chi invece abbandona la progettualità del produrre e si dedica a se stesso, riflette, discute, fantastica. La storia delle cicale darà un fondamento mitico a quest’idea, stabilendo che le cicale, quando cantano impetuose, senza dover mangiare e bere, si occupano di riferire alle Muse chi le onori sulla terra. A Tersicore chi danza. A Erato chi si lancia in canti erotici. A Calliope e Urania chi filosofa. E a ciascun’altra Musa l’arte che le conviene (cfr. Capra, 2000).

L’idea principale che Platone inserisce a metà del suo dialogo è dunque molto chiara: non solo le coordinate spaziali del *Fedro* sono dominate da Pan, ma anche le sue coordinate temporali. C’è chi si immerge nella natura costretto sempre sulla linea retta del tempo che segue passato, presente e futuro. E c’è chi vi si immerge, approfittando dell’ora panica, per uscire da quella scansione rettilinea e vivere in un tempo sospeso, estraneo alla meccanica della produttività, estraneo alla linea retta presente-passato-futuro (la controra nel suo significato letterale)¹¹, dunque in quella dimensione in cui ci impegnano attività prive di scopo, come è supremamente l’arte in senso ampio, ovvero ciò che è di pertinenza delle Muse.

Dietro quest’idea credo che viva la consapevolezza antica (che dunque Platone non aveva alcuna necessità di sottolineare) che Pan punisce chi non rispetta l’ordine della natura, emette il grido stridulo contro chi non sa vivere secondo i tempi della natura e dunque dell’amore e dell’accoppiamento, generando quel terrore che chiamiamo panico. Un terrore che ci toglie il fiato, ci confonde, ci getta via e contro il quale c’è solo la possibilità di tornare a sentirsi parte della terra da cui veniamo e in cui siamo destinati a vivere la nostra esistenza detta appunto terrena. Respirare, tornare a contatto con noi stessi e con la terra su cui camminiamo. Sono questi i rimedi più semplici e immediati che si suggeriscono

11. Ho approfondito la questione in Nucci (2018, pp. 159-64; 205-16).

a chi è preso dal panico. Pan pretende dagli uomini che si fermino, che smettano di lavorare e che s'immergano nella natura che costituisce loro stessi come ciò che è fuori da loro, per riflettere sul posto che essi occupano nel mondo.

Nell'economia del dialogo, l'ambientazione panica giustifica e dà un senso complessivo e unitario alla riflessione su Eros, sulla seduzione, sulla ricerca della bellezza, sulla natura dell'anima, sul parlare e sullo scrivere – dunque sulla maniera in cui certi discorsi possono sedurre certe anime – tutte attività che non hanno a che fare con il sostentamento materiale, ma con la realizzazione interiore e la crescita spirituale. Ma per noi che oggi leggiamo il *Fedro* e ci lasciamo portare in quella dimensione in cui la necessità materiale è rigorosamente legata alla schiavitù psichica, emerge una grande opposizione culturale a cui siamo ormai abituati da secoli e che, sintetizzando, potremmo chiamare lo scontro – tutto occidentale – fra la mentalità protestante e quella mediterranea. Fra chi crede che salvo sia solo chi lavora, produce e guadagna, e chi invece è ancora convinto che sia la critica – dunque la contemplazione, la riflessione, la discussione e il confronto costante con se stessi e gli altri – ciò che realizza la nostra umanità. L'opposizione dura – e duramente sottolineata nell'ultimo decennio di crisi europea – fra chi non esce mai dalla linea temporale su cui si snoda la progettualità del produrre e chi invece non aspetta altro che la controra per vivere nella maniera più elevata la sospensione dal corso rettilineo del tempo per cercare quello spazio in cui non ci sono scopi né fini a noi esterni, ma solo la nostra elevazione nel diventare ciò che siamo, ossia natura che vive nella natura¹².

Certo – si potrebbe pensare – noi Mediterranei siamo facilitati nel compito arduo di vedere altezza in ciò che non ha materia e trovare tempo fuori dal tempo, visto che la controra è roba nostra, l'ora panica la viviamo noi più che mai e quei momenti di caldo asfissiante – in cui camminare è possibile solo lungo i fianchi delle case dove una linea d'ombra ci protegge, le cicale friniscono e non si sente che natura, insetti, talvolta una lievissima brezza di conforto – ecco quei momenti sono nostri, non si vivono certo così facilmente altrove.

Eppure quell'atteggiamento mentale in cui le coordinate spazio-temporali a cui siamo abituati vengono sovvertite non ha a che fare soltanto con la controra che esemplarmente lo facilita e rappresenta. Di nuovo, la letteratura greca ci indica la strada e ci mostra che quella sospensione temporale è possibile sempre, a prescindere dalle stagioni, dall'ora, dai luoghi in cui viviamo. Sta solo a noi liberarci. Una liberazione che ancora una volta ha a che fare con l'amore.

12. Quanto alla mentalità protestante mi rifaccio ovviamente al classico Weber (1991).

Siamo alle origini della letteratura occidentale, in quello che è stato considerato il primo romanzo, ossia l'opera che secondo la consuetudine sancita fin dall'antichità – esemplare nell'Anonimo del Sublime (cfr. *Anonimo del Sublime*, 9) – Omero scrisse in vecchiaia, quando l'ardore della battaglia si era placato. Siamo alle ultime battute della storia raccontata dall'*Odissea*, quando l'eroe è ormai tornato a casa, ha sterminato i pretendenti e ha deciso che ormai è il tempo di rivelarsi a sua moglie Penelope. Tutto è pronto per l'abbraccio. Ma Omero non segue le tecniche dell'intrattenimento tanto in voga oggi, ossia nell'epoca in cui il tempo libero va vissuto da schiavi, riposando per tornare al lavoro. Omero impiega il tempo libero per trasformare chi partecipa all'esperienza estetica, e ci mostra, paradigmaticamente, una letteratura che è vita e trasformazione, non intrattenimento. Dunque, proprio quando Odisseo e Penelope dovrebbero abbracciarsi, egli dilaziona, rimanda il momento dell'abbraccio e ci mette di fronte a una scena memorabile, una sfida al lettore, una sfida in cui i due sposi, lontani da vent'anni, si ritrovano.

Gli disse allora la saggia Penelope
 “Sciagurato! Non sono altezzosa o sprezzante
 né sono attonita: so molto bene come eri
 salpando da Itaca sopra la nave dai lunghi remi.
 Orsù, Euriclea, stendigli il solido letto
 fuori del talamo ben costruito che fece lui stesso;
 portate fuori il solido letto e gettatevi sopra il giaciglio,
 pelli e coltri e coperte lucenti”.

Disse così per provare il marito; e Odisseo,
 sdegnato, disse alla moglie solerte:
 “Donna, è assai doloroso quello che hai detto.
 Chi mise altrove il mio letto? Sarebbe difficile
 anche a chi è accorto, se non viene e lo sposta,
 volendolo, un dio in un luogo diverso, senza difficoltà.
 Nessun uomo, vivo, mortale, neppure giovane e forte,
 lo smuoverebbe con facilità: perché v'è un grande segreto
 nel letto lavorato con arte, lo costruii io stesso, non altri.
 Nel recinto cresceva un ulivo dalle foglie sottili,
 rigoglioso, fiorente: come una colonna era grosso.
 Intorno ad esso feci il mio talamo, finché lo finii
 con pietre connesse, e coprii d'un buon tetto la stanza,
 vi apposi una porta ben salda, fittamente connessa.
 Dopo, recisi la chioma all'ulivo dalle foglie sottili:
 grossai dalla base il suo tronco, lo piallai con il bronzo,
 bene e con arte, e lo feci diritto col filo,
 e ottenuto un piede di letto traforai tutto col trapano.
 Iniziando da questo piallai la lettiera, finché la finii,
 rabescandola d'oro e d'argento e d'avorio.

All'interno tesi le cinghie di bue, splendenti di porpora.
 Ti rivelo così questo segno. Donna,
 non so se il mio letto è fisso tuttora o se un uomo,
 tagliato il tronco d'ulivo alla base, altrove lo mise".
 Disse così, e lì le si sciolsero ginocchia e cuore,
 nel riconoscere i segni che Odisseo le rivelò, sicuri.
 Piangendo gli corse incontro, gettò le braccia
 al collo di Odisseo, gli baciò il capo e gli disse:
 "Odisseo, non essere irato con me, dopoché anche in altro
 fosti assai saggio fra gli uomini: ci diedero pene gli dèi,
 che a noi negarono di vivere insieme e insieme
 goderci la giovinezza e toccare la soglia di vecchiaia.
 Non essere, ora, adirato, non essere offeso
 se non t'ho detto, appena ti vidi, il mio affetto.
 Il mio animo aveva sempre timore
 nel petto che qualche mortale venisse a ingannarmi
 con chiacchiere: molti tramano, infatti, astuzie malvage.
 Neanche Elena Argiva, nata da Zeus,
 si sarebbe congiunta con uno straniero in amore e nel letto,
 se avesse saputo che i bellicosi figli degli Achei
 l'avrebbero portata di nuovo a casa e in patria.
 Ma certo la spinse un dio a compiere l'ignobile azione:
 non da prima ebbe chiaro nell'animo l'accecamento
 funesto, da cui venne il primo dolore anche a noi.
 Ma ora che hai elencato i segni chiarissimi
 del nostro letto, che non ha veduto alcun altro mortale,
 ma soli tu ed io e un'altra ancella,
 Attoride, che mio padre mi diede allorché venni qui,
 colei che a noi custodiva le porte del solido talamo,
 ora hai convinto il mio animo, benché tanto duro".
 Disse così e in lui suscitò ancor più la voglia di piangere:
 piangeva stringendo la sposa diletta, accorta.
 Come appare gradita la terra a coloro che nuotano
 e di cui Poseidone spezzò la solida nave,
 sul mare, stretta dal vento e dal duro maroso:
 e pochi sfuggirono all'acqua canuta nuotando
 alla riva, e la salsedine s'è incrostata copiosa sul corpo,
 e toccano terra con gioia, scampati al pericolo;
 così le era caro lo sposo, guardandolo.
 Non gli staccava più le candide braccia dal collo.
 Aurora dalle rosee dita sarebbe spuntata che ancora piangevano,
 se la dea glaucopide Atena non avesse pensato altre cose:
 fece lunga alla fine la notte, trattenne
 Aurora dall'aureo trono vicino all'Oceano, non le fece aggiogare
 i cavalli dai piedi veloci che portano agli uomini il giorno,
 Lampo e Fetonte, i puledri che portano Aurora.

(*Od.*, XXIII, 173-245, trad. Privitera, 2007)

È una scena meravigliosa e letterariamente inarrivabile. Odisseo e Penelope si sfidano. Odisseo sa che la moglie lo metterà alla prova tanto che, in una scena precedente a quella riportata, avverte il figlio e si dice contento dell'atteggiamento di Penelope (si veda *Od.*, XXIII, 113-116), ma quando la prova ha inizio egli sembra davvero turbato, si ribella all'idea che qualcuno abbia potuto spostare il letto, all'idea che la moglie finga su un aspetto così decisivo – il letto e la camera da letto – circa il quale del resto ha memoria ferrea, riferita, come è tipico della composizione letteraria omerica, seguendo ogni dettaglio e ogni minuzia. Ma è quello che Penelope voleva. Ha proposto la prova più dura – la fedeltà all'aspetto simbolico che è alle origini del loro matrimonio – perché nel frattempo, nei vent'anni in cui il marito è stato lontano da casa, ha sviluppato al massimo grado le stesse attitudini intellettuali. Astuta, sagace, prudente, capace di calibrare la prova con arte e disinvoltura, sublime nel disporre la trappola e tendere le fila della rete. Penelope qui è Odisseo. E Odisseo, con il suo stupore, è Penelope. Il simile va col simile, come stabilisce in fondo il dialogo erotico giovanile di Platone, quello dedicato più che altro alla *philia*, ma un'amicizia che con eros ha molto a che fare: il *Liside*¹³.

Per gli antichi, ciò che Odisseo e Penelope manifestano definitivamente in questo incontro è la capacità degli sposi di condividere pensiero e saggezza e dunque riflettere alla stessa maniera. Si tratta dell'*homophrosyne*, ovvero della condivisione profonda della mente. Questa caratteristica, considerata necessaria alla relazione riuscita¹⁴, tuttavia non deve trarci in inganno. Si potrebbe pensare infatti che sia la simbiosi ciò che di nuovo si è infilato nel pensiero di chi sogna un amore perfetto. Ma gli amanti che si desiderano e che cercano di farsi simili e dunque imparano a pensare assieme, non sono quelli che si ascoltano senza replicare e vedono oro in tutto ciò che dice o pensa l'amato. Sono invece quelli che si sfidano e sfidandosi cercano di prendere il meglio dell'altro e di farlo fruttare alla propria maniera. Penelope ha imparato a far funzionare la *metis*, l'intelligenza astuta¹⁵ tipica di Odisseo, a modo suo, sviluppandola secondo le proprie particolari propensioni e caratteristiche. Così Odisseo, quando dimentica la propria prudenza e s'indigna per la prova che gli viene somministrata sta facendo suo un carattere emotivo e impulsivo – ma profondamente erotico – della moglie.

In verità chi davvero si ama si sfida. E sfidandosi cerca di migliorarsi. E cercando di migliorare se stesso stimola l'altro a fare altrettanto. L'agone

13. Cfr. *Lys.*, 213e-215e, su cui Centrone (1997, pp. 129-31 e pp. 144-9 per l'assimilazione del "simile" all'"affine" e i rapporti fra eros, *epithymia* e *philia*).

14. Belle le pagine di Mendelsohn (2017, pp. 128-48, in partic. p. 140).

15. Su *metis* imprescindibile lo studio di Detienne, Vernant (1992).

intellettuale con gli altri e con se stessi fu sempre, in Grecia, una prova dell'infinito desiderio di progredire e di non fermarsi mai. La tensione erotica è la potenza più invincibile nel muovere l'animo umano. Eros, liberato nell'anima, la rende unita e determinata nella conquista – mai soddisfatta – dell'oggetto del suo desiderio. Ma questo è possibile se eros è libero nell'anima libera e spinge alla sfida chi sappia interrogarsi e guardare dentro e fuori di sé, dopo aver allentato le maglie delle coordinate spazio-temporali per vivere il tempo sospeso della *scholè*.

Tutto questo accade proprio ora. Nel brano omerico, la bellezza della prova, lo struggente racconto di Odisseo, la commozione di Penelope e il finale abbraccio così a lungo rimandato, oscurano un aspetto decisivo di quanto gli aedi omerici cantano. Perché incontrandosi e parlandosi e toccandosi, i due sposi devono liberarsi di tutto ciò che li tiene avvinti al tempo che è passato inesorabilmente e allo spazio sempre identico e sempre diverso. Così qui Atena, che ha costantemente seguito il suo amato Odisseo, a lei tanto simile per *metis*¹⁶, fa sì che la notte venga raddoppiata nella sua lunghezza, impedisce all'alba di sorgere, sovverte le regole temporali, si oppone allo scorrere rettilineo del tempo, crea un'oasi per la coppia, per i discorsi, le lacrime, gli abbracci, la commozione e il letto afrodisiaco. È il coronamento dell'amore che si è inseguito, sfidato, ha combattuto l'oblio e si deve ricreare, fuori da ogni identificazione simbiotica.

In qualsiasi relazione erotica – scopriamo ora – e ovunque (notte o giorno, caldo o freddo), è possibile sottrarsi alla costrizione del tempo per vivere la propria liberazione e indagare, sottoporre a critica, cambiare strada. Così, se l'eros strettamente inteso trova il suo modello nella relazione umana, l'eros più potente e divino è quello che tende verso la conoscenza, la saggezza, la verità. La nostra libertà di inseguire sempre un miglioramento individuale corrisponde e trova sfondo decisivo nella nostra tensione inesauribile verso il vero che sempre ci sfugge. L'eros realizzato è quello che nella libertà della *scholè* si fa pensiero critico, domanda inesauribile, sfida costante per trovare una via.

Eros e libertà? No, si potrebbe rispondere infine a chi ripete il luogo comune dell'alternativa impossibile da cui siamo partiti. La domanda è mal posta. Non dobbiamo chiederci se eros e libertà possano coesistere. Il punto infatti non riguarda eros e libertà, dal momento che eros è libertà. La passione erotica si realizza solo nella sua liberazione. Quando è costretta essa diventa altro: tensione inesauribile verso il pozzo senza fondo del desiderio carnale, realizzando semmai quella che potremmo

16. Illuminante il brano in cui Atena riconosce a Odisseo, appena arrivato a Itaca, le sue proprie qualità espresse al massimo grado in *Od.*, XIII, 287 e ss.

chiamare la dinamica della tossicodipendenza¹⁷. Ma eros è libertà. Libertà dal tempo e dallo spazio, dalle necessità materiali e dalle schiavitù del corpo e del pensiero. Per questo, l'idea antica non è affatto legata a un mondo lontano e scomparso. Essa semplicemente ci mostra con la chiarezza cristallina – letteraria e filosofica, di un'epoca in cui molti altri temi furono trattati con chiarezza altrettanto inarrivata – che la nostra stessa passione oggi ha un senso solo nella libertà da ogni schiavitù. Soprattutto nella libertà dalla schiavitù che, almeno fino ai tempi del Coronavirus, è stata schiacciante nell'Occidente opulento, dominato dal monopensiero della correttezza e del successo. La schiavitù dell'omologazione e della globalizzazione.

Nota bibliografica

- BURY R. G. (1909), *The Symposium of Plato*, Heffer, Cambridge.
- CALAME C. (1983), *L'amore in Grecia*, Laterza, Roma-Bari.
- CAPRA A. (2000), *Il mito delle cicale e il motivo della bellezza sensibile nel Fedro*, in “Maia”, 52, pp. 225-47.
- CASSOLA F. (a cura di) (1975), *Inni Omerici*, introduzione, traduzione e commento di F. Càssola, Mondadori, Milano.
- CENTRONE B. (a cura di) (1997), *Platone. Teage, Carmide, Lachete, Liside*, introduzione, traduzione e note di B. Centrone, Rizzoli, Milano.
- DETIENNE M., VERNANT J. P. (1992), *Le astuzie dell'intelligenza nell'antica Grecia*, Mondadori, Milano.
- KALIMTZIS K. (2017), *An Inquiry into the Philosophical Concept of Scholè. Leisure as a Political End*, Bloomsbury, New York.
- MENDELSON D. (2017), *Un'Odissea. Un padre, un figlio e un'epopea*, Einaudi, Torino.
- NUCCI M. (2001), *La posizione di eros nell'anima. Un caso esemplare: l'eros tiranno*, in “Elenchos”, 22, pp. 39-73.
- ID. (2005), *Il sorriso immortale della filosofia. Un enigma nella notte di Aristodemo (sulla conclusione del Simposio platonico)*, in AA.VV., *Anthropine Sophia. Studi di filologia e storiografia filosofica in memoria di Gabriele Giannantoni*, Bibliopolis, Napoli.
- ID. (2006), *La morte dell'Amicizia in Empedocle*, in E. Spinelli (a cura di), *Amicizia e concordia. Etica, fisica, politica in età preplatonica*, Euroma, Roma.
- ID. (2018), *L'abisso di Eros. Seduzione*, Ponte alle Grazie, Milano.
- PRIVITERA G. A. (a cura di) (2007), *Omero. Odissea*, traduzione di G. A. Privitera, Mondadori, Milano.
- PUCCI P., CENTRONE B. (1998), *Platone. Fedro*, traduzione di P. Pucci, introduzione di B. Centrone, Laterza, Roma-Bari.
- RIZZINI I. (1998), *L'occhio parlante. Per una semiotica dello sguardo nel mondo antico*, Istituto Veneto di Scienze Lettere ed Arti, Venezia.

17. Sull'eros tiranno, si veda Nucci (2001, pp. 39-73).

- TRÉPANIÉ S. (2003), *Empedocles and the Ultimate Symmetry of the World*, in “Oxford Studies in Ancient Philosophy”, 24, pp. 1-58.
- VELARDI R. (a cura di) (2006), *Platone. Fedro*, introduzione, traduzione e note di R. Velardi, Rizzoli, Milano.
- WEBER M. (1991), *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Rizzoli, Milano.

La semiotica contemporanea e le sue radici nella tradizione filosofica dell'antichità

di *Giovanni Manetti**

Abstract

Semiotics is a contemporary discipline that arose from the European structuralism of Saussure, Hjelmslev and Jakobson, and then (thanks to Eco) also received some contributions from the thought of American philosopher Peirce. But, on a deeper analysis, it can be observed that it has its historical roots in the philosophical tradition of classical antiquity. In this essay, the elements of continuity and the differences between contemporary semiotics and this tradition are analyzed, starting from the most obvious, which concerns two different models for the conception of the sign (equivalence vs inference).

Keywords: Semiotics, Sign, Equation model, Inferential model, Similarity method.

1. Introduzione

Normalmente si pensa alla semiotica come a una disciplina che è intimamente connessa all'epoca contemporanea. Se ci chiediamo il perché di questa idea che appare ovvia (ma spesso le cose ovvie sono quelle che più di tutte hanno bisogno di una spiegazione), vediamo che ci sono due ragioni che la sostengono. La prima è legata al fatto che negli ultimi decenni (dopo la cosiddetta “svolta testuale” avvenuta nella disciplina negli anni Settanta/Ottanta del secolo scorso) essa si è presentata soprattutto come “teoria del testo”, provvista di un apparato teorico che è stato considerato – e si è dimostrato – particolarmente adatto ed efficace nella descrizione e analisi dei fenomeni culturali tipici della modernità, spesso anche connessi all'attualità. La seconda ragione attiene invece al fatto che quando

* Università degli Studi di Siena; giovanni.manetti@unisi.it.

essa si è costituita come disciplina a partire dalla sua celebre evocazione nel *Cours* di Ferdinand de Saussure del 1916 (trad. it. p. 25-6) fino agli anni Sessanta del secolo scorso (e in questo scorcio di tempo essa si presentava soprattutto come “teoria del segno”) si riteneva normalmente che le sue radici storiche non potessero essere fatte risalire cronologicamente più indietro di Saussure e di Charles Sanders Peirce. Questa idea è sottesa, ad esempio, nel fondamentale saggio di Roland Barthes, *Éléments de Sémiologie*, uscito nel 1964, un testo che tanta importanza ha avuto nella costituzione contemporanea della disciplina e nella sua diffusione e che può in certo qual modo esserne convenzionalmente considerato una sorta di atto di nascita. In esso Barthes, mettendone a fuoco i concetti fondamentali e delineando la nozione di segno, da una parte si richiamava soprattutto a Saussure e a Louis Hjelmslev, dall'altra chiamava in causa Peirce (cap. II.1), in particolare per il problema della classificazione dei segni. In definitiva, il riferimento era soltanto ad autori tutti appartenenti al secolo appena allora trascorso.

Tuttavia basta dare un'occhiata alla tradizione della filosofia occidentale per accorgersi che un interesse per i segni e per i processi di semiosi è molto più antico. Questo è, del resto, quanto metteva in evidenza il linguista e semiologo Roman Jakobson solo dieci anni dopo il libro di Barthes, durante il primo Congresso dell'Associazione Internazionale di Semiotica (tenutosi a Milano nel 1974), con il suo intervento dal titolo *Coup d'oeil sur le développement de la sémiotique*, in cui mostrava la ricchezza di studi sul segno che c'erano stati dall'antichità ai giorni nostri (Jakobson, 1979).

A partire da quell'evento molte ricerche si sono succedute e molti sono gli autori che si sono impegnati in questo tipo di indagini; tra questi, innanzitutto e principalmente Umberto Eco, che si è soffermato sul tema in tante occasioni, a partire dal suo intervento al secondo Congresso dell'Associazione Internazionale di Semiotica (Vienna, luglio 1979), in cui presentava alcuni *Proposals for a History of Semiotics*.

In quel contesto Eco, sulla scorta dello stesso Jakobson, raccomandava di intensificare gli studi storici sulle teorie del segno e sulla semiosi nel corso dei secoli, considerandolo innanzitutto «un contributo necessario alla storia della filosofia nel suo insieme» (Eco, 2007, p. 11). Nell'anno accademico immediatamente successivo (1979/1980), inaugurando di fatto la linea di ricerca proposta, Eco teneva un corso universitario di Semiotica all'Università di Bologna che aveva come tema l'analisi delle teorie del segno e del linguaggio dal *Cratilo* di Platone al *De Magistro* di Agostino; nei trenta e più anni seguenti, avrebbe dedicato all'argomento vari saggi (oggi raccolti nel volume *Dall'albero al labirinto. Studi storici sul segno e l'interpretazione* del 2007) e libri (tra cui, solo per citarne uno, *La ricerca della lingua perfetta*, del 1993).

Naturalmente ci sono molti altri autori che si sono inseriti in questo filone dello scandaglio storico delle idee semiotiche. Tra quelli che si sono specificamente richiamati all'area semiotica vorrei ricordare, per il panorama americano, almeno Thomas Sebeok, con il volume *The sign and his Masters* (1979) e John Deely, con la più recente pubblicazione *The four Ages of Understanding* (2001): in entrambi i casi veniva proposta una panoramica storica complessiva delle idee sul segno in un unico testo. Più recentemente un autore della generazione successiva, Wenceslao Castañares, ha raccolto la sfida che Eco (2007, p. 12) aveva lanciato quando aveva sostenuto che «si sarebbe ormai in grado (se qualcuno avesse la voglia e l'energia per farlo) di progettare una storia definitiva del pensiero semiotico, di vari autori e in più volumi»: così Castañares ha dedicato due distinti volumi alla storia della semiotica, il primo centrato sull'antichità classica (*Historia del pensamiento semiótico. 1. La antigüedad grecolatina*, 2014) e il secondo sull'epoca medievale (*Historia del pensamiento semiótico. 2. La edad media*, 2018). In Italia, poi, si segnala il duplice volume elaborato da un gruppo di studiosi guidati da Gianfranco Bettetini (*Semiotica I. Origini e fondamenti*, 1999; *Semiotica II. Configurazione disciplinare e questioni contemporanee*, 2003) che propone degli approfondimenti tematici da parte dei singoli autori sui diversi momenti della storia della disciplina dall'antichità all'epoca contemporanea¹.

2. Continuità e fratture nel pensiero semiotico tra l'antichità classica e la contemporaneità

Appare quindi accertato e ben documentato che l'origine di una riflessione sui segni e sul metodo semiotico si possa far risalire all'antichità classica, dove è fortemente presente nel pensiero di molti filosofi, oltre a essere tema vivo di varie pratiche, come la medicina, la divinazione, la meteorologia, la retorica giuridica ecc. Tale riflessione viene trasmessa alle

¹ Ci sono state anche ricerche dedicate a tematiche semiotiche relative a periodi e/o ad autori singoli. L'elenco sarebbe molto lungo. Mi limiterò a ricordarne solo alcune. Per l'antichità mi permetto di segnalare Manetti (1987); inoltre, Franco Lo Piparo (2003); Maria Bettetini (1996), Giovanni Catapano (2018), Remo Gramigna (2018). Per il Medioevo, vorrei segnalare le ricerche di Costantino Marmo, e in particolare Marmo (2010). Per l'età moderna si ricorderà almeno Lia Formigari (1970), Marcelo Dascal (1978), Stefano Gensini (1991), Matteo Favaretti Camposampiero (2007), Lorenzo Vinciguerra (2012). Inoltre al tema della storia delle idee semiotiche hanno dedicato numeri monografici varie riviste; tra queste: "Versus. Quaderni di studi semiotici", n. 50-1 del 1988 (*Signs of Antiquity/Antiquity of Signs*); "Blityri. Studi di storia delle idee sui segni e le lingue", numeri 0 e 1 del 1912 (*Segni e lingue tra tradizione classica e modernità*); "DeSignis", n. 25 del 2016 (*Historia de la Semiotica. Homenaje a Umberto Eco*).

epoche future e attraversa, quasi come un fiume carsico, che ora appare ora scompare, l'intera storia del pensiero occidentale, fino a esplodere in tutta la sua potenza nel ventesimo secolo, secondo la bella immagine che ha usato Umberto Eco per descrivere il complessivo sviluppo storico della semiotica.

Ma l'evidenza di una continuità nella riflessione sui segni non ci deve ingannare, oscurando quelle che sono le profonde fratture e discontinuità nel modo in cui il paradigma semiotico (come "teoria del segno") si è presentato nelle varie epoche. Questo fatto è particolarmente evidente se si confrontano la nozione contemporanea di segno e quella che è rintracciabile nell'antichità classica.

Infatti la maggior parte delle dottrine sui segni sviluppate durante l'ultimo secolo – sia nell'area specificamente linguistica (come quella presente nel *Corso di linguistica generale* di Saussure o nei *Prolegomeni* di Hjelmslev), sia nella più vasta area semiotica successiva – presentano due caratteristiche che mancano completamente nella riflessione antica.

1. Innanzitutto il modello di segno preso in considerazione dalla ricerca semiotica contemporanea è considerato valido sia per la sfera verbale che per quella non verbale e si identifica sostanzialmente con il modello proposto primariamente in linguistica. In questo modo il dito puntato, il gesto, l'indizio, l'impronta, il segno naturale, ecc. vengono analizzati come *significanti* (S_n) che rimandano a un *significato* (S_t), proprio come avviene per le espressioni linguistiche, senza che venga problematizzata ulteriormente la specificità e la differenza; questo ha fatto sì che teoria del segno e teoria del linguaggio venissero a fondersi senza una chiara distinzione e che i segni non linguistici venissero sussunti sotto la comune categoria, appunto, del segno linguistico².

2. In secondo luogo, e come conseguenza della prima assunzione teorica (che rimane, lo sottolineiamo, implicita), il segno in generale è stato concepito come un'entità bifacciale, le cui facce sono connesse da una *relazione di equivalenza* ($a \approx b$, ovvero $S_n \approx S_t$). Questa seconda assunzione è particolarmente importante, dal momento che è alla base di quella che è stata la più diffusa nozione di "significato" presente nelle teorie semantiche (utilizzata anche nelle analisi testuali) e cioè: il significato come sinonimia o come definizione essenziale (Eco, 1984, p. 73 e *passim*).

Infatti, a partire dalla proposta strutturalista di Hjelmslev di una analisi semantica a tratti dei termini appartenenti a un determinato campo lessicale, fino ad arrivare all'approccio della semantica componenziale pro-

² Questa implicita fusione moderna dei segni linguistici e di quelli non linguistici sotto un unico modello ha un parallelo storico nell'antichità nella teoria agostiniana del segno, anche se il criterio dell'unificazione è diverso. Si veda più avanti.

posto tanto dalla semiotica generativa francese (facente capo ad Algirdas Julien Greimas), quanto dalla semiotica interpretativa (che si identifica con la linea che va da Peirce a Eco e che – come vedremo – manifesta tuttavia a questo riguardo delle differenze fondamentali), il singolo termine linguistico – o se si preferisce, la forma dell’espressione di un segno – viene messa in corrispondenza con (ovvero viene concepita come *equivalente* a) una serie definita di “figure del contenuto”, o “marche semantiche”, espresse metalinguisticamente come altrettante forme linguistiche: ad esempio il termine /uomo/ viene analizzato come equivalente alle marche semantiche “essere animato” + “umano” + “maschio” + “adulto” (Hjelmslev, 1943, trad. it. pp. 75-6; cfr. Manetti, Fabris, 2011, pp. 103-5).

Una volta delineato per sommi capi il quadro delle caratteristiche che definiscono la teoria del segno proposta dalla semiotica contemporanea è possibile stabilire una comparazione con quella proposta dal pensiero semiotico rintracciabile nell’antichità classica. Possiamo intanto fornire un elenco dei principali punti che entrano nel confronto tra la riflessione antica rispetto alla semiotica contemporanea, riservandoci di illustrarli diffusamente uno per uno nelle seguenti sezioni:

- a) presenza nella riflessione antica di due teorie distinte, una del segno linguistico e una del segno non linguistico, ciascuna con un proprio apparato concettuale;
- b) collegamento della teoria del linguaggio con un *modello equazionale* e della teoria del segno non linguistico con un *modello inferenziale*;
- c) forte presenza nell’antichità di una riflessione sugli aspetti logico-formali dell’inferenza semiotica, connessi ai gradi di forza epistemica dell’inferenza stessa;
- d) proposta presente nel pensiero antico di un metodo per costruire le inferenze semiotiche, basato sulla similarità (quando ci si trova in assenza di un codice prestabilito).

3. Presenza nella riflessione antica di due teorie distinte

Se osserviamo da vicino la riflessione semiotica antica ci accorgiamo subito che i vari tipi di segno non erano considerati omogenei, ma che si dividevano in due grandi categorie, le quali davano origine a due distinte teorie: da una parte la teoria semantica del segno linguistico; dall’altra la teoria inferenziale del segno non linguistico. Queste due teorie, tramandandosi da un autore all’altro, hanno avuto un cammino autonomo e parallelo, senza interconnettersi e hanno fatto ricorso a due terminologie differenti. Così in Aristotele (*De. int.*, 16a3-8) da una parte, c’è un’analisi dell’espressione linguistica, che è definita φωνή (“voce”) e per la quale non viene usata la parola “segno”, ma la parola σύμβολον (“simbolo”).

Quest'ultima, lo si deve sottolineare, ha un significato nettamente distinto da quello attribuito alla parola "simbolo" in Saussure, in quanto indica non un segno naturale e necessario (come in Saussure, 1916, trad. it. pp. 86-7), ma un segno convenzionale: la voce in quanto σύμβολον, infatti, è connessa non per natura, ma per convenzione (κατὰ συνθήκην) (*De Int.*, 16a19) con un'entità che si trova nella mente, ovvero con un concetto (νόημα).

Dall'altra parte c'è un'analisi dei segni non linguistici, indicati in alcuni casi con il termine σημεῖον ("segno non necessario" o "debole"), in altri casi con il termine τεκμήριον ("segno necessario" o "forte") (*An. Pr.*, 70a6-70b6). Essi sono legati a ciò di cui sono segni in un modo che è, in una certa qual maniera, naturale, in quanto normalmente si pongono all'origine di un'inferenza che va dagli effetti alle cause, e sono espressi secondo la forma dell'implicazione, come avviene nell'esempio che ha attraversato tutta la storia della riflessione antica sul segno: «Se una donna ha latte nelle sue mammelle, allora ha partorito», in cui il fatto osservabile che una donna abbia la possibilità di allattare viene preso come segno di (e è connesso inferenzialmente al) fatto non osservabile percettivamente che essa, in un momento precedente, abbia partorito.

Dopo Aristotele anche gli Stoici avevano delineato due differenti teorie, rispettivamente del linguaggio e del segno non linguistico. La teoria del linguaggio ci presenta una terminologia che ci appare straordinariamente familiare. Infatti l'espressione linguistica viene definita σημαῖνον (cioè, letteralmente, "significante"), mentre ciò a cui rimanda è definito σημαίνόμενον (cioè, letteralmente, "significato") (*Sext. Emp., Adv. Math.*, VIII, 11-2). È stata avanzata anche l'ipotesi che a questa celebre coppia terminologicamente correlativa si sia ispirato Saussure (Lo Piparo, 2007), quando, dopo lunghissime indecisioni sui termini da usare (come ad esempio *aposema*, *soma*, *inertoma*, *kenoma*, per la faccia significante e *controsoma*, *antisoma*, *parasoma* per la faccia rappresentata dal significato) che ci sono testimoniate dalle sue note manoscritte (le note *Item*, in particolare), la ha scelta per designare rispettivamente le due facce del segno linguistico (Saussure, 2002, pp. 105-7; Fadda, 2006, pp. 34 ss.).

Analogamente ad Aristotele, anche gli Stoici designavano il segno non linguistico con una espressione diversa rispetto a quella usata per il segno linguistico: σημεῖον ("segno"), che per essi indicava sempre il segno necessario, in quanto il segno debole o ambiguo non aveva per loro cittadinanza nelle regioni della scienza. Ne è esempio il fatto di osservare che se si produce il sudore sulla pelle, allora si può inferire che nella pelle ci sono dei pori o fori (che ovviamente all'epoca non si potevano vedere al microscopio, ma si potevano solo ipotizzare per via semiotica).

I segni poi venivano suddivisi in due tipi: da una parte c'erano i «segni indicativi», come il precedente, in cui non è mai possibile vedere in connessione percettiva sia il fenomeno preso come segno, sia ciò a cui rimanda; dall'altra c'erano i «segni rammemorativi», come ad esempio il fumo come segno del fuoco, caso in cui le due entità possono in certi momenti essere viste assieme, ma in altri momenti la seconda non è percepibile e solo la prima permette di inferire la presenza della seconda (Sext. Emp., *Hyp. Pyrrh.*, II, 100-1).

Nell'antichità le due teorie trovano infine una fusione soltanto nel quarto secolo d.C. in Agostino, che unifica la categoria dei segni linguistici sotto quella dei segni non linguistici: infatti l'espressione *signum* ("segno"), equivalente al greco σημείον, che designava fino a quel momento solo i segni non linguistici, connessi inferenzialmente alle entità cui rimandavano, viene a designare anche le parole, in quanto considerate dei "segni rammemorativi", che fanno venire a mente inferenzialmente i loro possibili significati (*De Magistro*, capp. 1 e 2). Agostino, così, unificando per primo nell'antichità i due tipi di segno rimasti fino ad allora separati (quello linguistico e quello non linguistico) sotto un unico modello, compie un'operazione parallela a quella di Saussure, ma contemporaneamente opposta. La differenza tra Saussure e Agostino consiste nel fatto che il primo unifica i segni non linguistici sotto il modello di quelli linguistici, e cioè dell'equivalenza ($a \approx b$, ovvero $S_n \approx S_t$), mentre il secondo unifica i segni linguistici sotto il modello dei segni non linguistici, e cioè dell'inferenza ($p \rightarrow q$: cfr. Eco, 1984, pp. 32 e ss.; Manetti, 2013, p. 303).

4. Modello equazionale e modello inferenziale

Le due distinte teorie nell'antichità erano connesse con due diversi modelli semiotici, come abbiamo in parte già visto: la prima, la teoria del segno linguistico, funzionava secondo un *modello equazionale*, in base al quale una determinata espressione significativa rimanda in maniera convenzionale a un significato o a uno stato mentale ($S_n \approx S_t$); la seconda, la teoria del segno non linguistico, funzionava secondo un *modello inferenziale* ($p \rightarrow q$), in cui la prima entità permette di scoprire in seguito a un ragionamento la seconda, come nell'esempio «Se c'è cicatrice, allora c'è stata ferita»: in questo caso una determinata entità percepibile, «una cicatrice», presa come un segno, viene tradotta in una proposizione (p), che rimanda secondo uno schema inferenziale a un'altra proposizione (q), che a sua volta traduce linguisticamente un fenomeno inferito, «una ferita» non più visibile. In altre parole, certi eventi, processi o stati, espressi verbalmente in proposizioni, erano accolti come segni di occorrenze di altri eventi, processi o stati.

La riscoperta in ambito semiotico del modello inferenziale antico ha avuto delle importanti ripercussioni sul pensiero semiotico contemporaneo. Eco è stato il primo, in *Semiotica e filosofia del linguaggio*, a sottolineare che il modello inferenziale è più vicino alle semantiche moderne, cosiddette «a enciclopedia», di quanto non lo sia quello equazionale. Infatti nell'attuale ricerca concernente il significato si è assistito a una revisione di paradigma rispetto alle «semantiche a dizionario», che funzionavano secondo il modello equazionale e avevano alla loro base entità del formato della singola parola, a favore delle «semantiche istruzionali o contestuali» (Eco, 1984, pp. xv e 106-28); queste ultime conferiscono all'inferenza un ruolo decisivo e analizzano entità che hanno il formato dell'enunciato, in cui è possibile distinguere il *significato detto* dal *significato inteso* (basta pensare a tutto il dibattito che si è originato con Grice (1975) e con la "teoria della pertinenza" proposta da Sperber e Wilson nel loro libro *Relevance* (1986), in cui viene presentata una teoria del significato interamente basata sul meccanismo dell'inferenza).

5. Forma logica dell'inferenza semiotica e gradi di forza epistemica

Tuttavia vi sono anche elementi di forte continuità tra la semiotica antica e almeno un ramo della semiotica moderna: una di queste è l'interesse per il tema della *forma logica dell'inferenza*. In epoca contemporanea è stato Peirce (C.P. 2.626) ad aver attirato l'attenzione sulla presenza di tre tipi d'inferenza (ovvero di tre forme di argomentazione logica), denominati rispettivamente *deduzione*, *induzione* e *abduzione*. Questi tre tipi di inferenza presentano lo stesso schema logico delle tre figure del sillogismo proposte da Aristotele per spiegare la differenza tra i tre tipi di segno: il τεκμήριον ("segno sicuro"), che si sviluppa in prima figura e i due tipi di σημεῖον ("segno debole"), che si sviluppano rispettivamente in terza e seconda figura.

Inoltre, si può vedere che la deduzione peirceana e l'inferenza segnica nella prima figura (τεκμήριον) di Aristotele hanno un grado di forza epistemica totale; allo stesso titolo, l'induzione e l'abduzione di Peirce hanno gradi di forza epistemica ridotta (sono solo probabili, sebbene con gradi diversi di probabilità) proprio come le inferenze che si sviluppano in terza e seconda figura del sillogismo proposte da Aristotele. Esaminiamo in dettaglio i dati della comparazione.

Secondo Peirce, la *deduzione* permette di inferire, a partire dalla regola e dal risultato, un caso specifico come nel classico esempio che egli propone, a cui aggiungo le lettere per indicare la struttura dei termini del sillogismo:

Regola: Tutti i fagioli di un determinato sacco (B) sono bianchi (A);

Caso: Questi fagioli (C) provengono da questo sacco (B);

Risultato: Questi fagioli (C) sono bianchi (A).

Questo schema è lo stesso che compare in Aristotele a caratterizzare il sillogismo in prima figura in cui può essere inquadrato il segno sicuro, chiamato τεκμήριον; l'esempio, che abbiamo già visto, è «Se una donna ha latte, allora ha partorito»; esso ha un altissimo grado di forza epistemica (è valido in ogni caso) ed è così organizzato:

«Tutte le donne che hanno latte (B) hanno partorito (A)»;

«Questa donna (C) ha latte (B)»;

«Questa donna (C) ha partorito (A)».

Il secondo tipo d'inferenza indicato da Peirce è l'*induzione*: essa permette di inferire la regola a partire dal caso e dal risultato, come nell'esempio:

Caso: Questi fagioli (C) provengono da questo sacco (B);

Risultato: Questi fagioli (C) sono bianchi (A);

Regola: Tutti i fagioli di questo sacco (B) sono bianchi (A).

Questo tipo d'inferenza corrisponde al sillogismo in terza figura in cui è inquadrato il primo dei due tipi di segno debole, definiti entrambi σημεῖον ("segno non necessario"). L'esempio riportato da Aristotele è «Se Pittaco è eccellente, allora i sapienti sono eccellenti» e nei termini aristotelici si tratta di un segno particolarmente esposto alla fallacia, ovvero ha un basso grado di forza epistemica, in quanto solo in certi casi la sapienza è segno di eccellenza, mentre in altri no. Sillogisticamente esso si organizza così:

«Pittaco (C) è eccellente (A)»;

«Pittaco (C) è sapiente (B)»;

«I sapienti (B) sono eccellenti (A)».

Il terzo tipo di inferenza proposto da Peirce, infine, è l'*abduzione*, che permette di inferire il caso dal risultato, ipotizzando contemporaneamente una regola che se si dimostrasse valida renderebbe quel risultato un esempio di caso di applicazione di quella regola, come nell'esempio:

Regola: Tutti i fagioli di questo sacco (B) sono bianchi (A);

Risultato: Questi fagioli (C) sono bianchi (A);

Caso: Questi fagioli (C) provengono da questo sacco (B).

Questo tipo di inferenza trova corrispondenza formale con il sillogismo in seconda figura, in cui si sviluppa il secondo tipo di σημεῖον. L'esempio aristotelico è il seguente: «Se una donna è pallida, allora è gravida», nel quale si inferisce la gravidanza dal sintomo del pallore; anche in questo

caso il grado di forza epistemica è molto basso, in quanto è chiaro che in certi casi il pallore può essere sintomo di gravidanza, ma in molti altri no. Lo schema sillogistico è il seguente:

«Tutte le donne gravide (B) sono pallide (A)»;
 «Questa donna (C) è pallida (A)»;
 «Questa donna è (C) gravida (B)».

In tutti e tre i casi la distribuzione formale delle lettere che indicano i termini che compaiono nello schema risulta identica in Peirce e in Aristotele, sottolineando appunto una continuità nelle soluzioni trovate per riflettere sull'inferenza semiotica.

6. Metodo di inferenza semiotica basata sulla similarità (in assenza di un codice prestabilito)

Gran parte della semiotica contemporanea – soprattutto quella di impostazione testualista – si è costruita a partire dal paradigma strutturalista, che, in quanto tale, prevede di prendere in considerazione soprattutto (e forse potremmo dire, esclusivamente) quei fenomeni segnici che sono delle strutture, come lo sono ad esempio le lingue verbali. Non ci possiamo soffermare qui su un problema che è di grandissima ampiezza. Vorremmo però sottolineare che l'ambito di interesse di questo tipo di riflessione semiotica è quello che si concentra sui codici, cioè strutture in cui una lista sistematica di espressioni si correla biunivocamente a una lista sistematica di contenuti semantici. Questo è appunto quello che avviene nelle lingue verbali e in molti altri casi di codifica prestabilita. In altre parole, ogni volta che ci troviamo di fronte a un codice il significato di un fenomeno significativo è garantito dal suo far parte di un sistema ed è reperibile nella correlazione biunivoca con una entità che fa parte del sistema semantico.

Semplificando molto, si potrebbe dire che ci sono sostanzialmente due cose che sono estranee al paradigma della semiotica "testualista". La prima è l'idea che ci possano essere segni che non fanno parte di un sistema ovvero di un codice, in maniera che il loro senso non possa essere scoperto per correlazione, ma per inferenza. Un interesse per i segni singoli e per l'inferenza, in realtà, è invece ben presente nella semiotica come "teoria del segno" e che rimanda a Charles Sanders Peirce, la quale tuttavia mal si accorda con la semiotica di impostazione testualista. La seconda idea, strettamente correlata alla prima e parimenti assente dalla semiotica contemporanea, è che si dia la necessità di pensare a una procedura di scoperta che permetta di correlare il dato segnico con il suo significato.

Queste due idee erano invece molto presenti nella riflessione antica sul segno (a cui, non a caso Peirce era stato sensibile) e sono state in

particolare sviluppate dalla scuola epicurea. Nel *De signis* (De Lacy, De Lacy, 1978), un'opera di Filodemo di Gadara, scritta intorno al 40 a.C., ne troviamo un'ampia e dettagliata trattazione. In quell'opera viene posto il problema di come si faccia a passare da ciò che è conosciuto a ciò che non lo è, sulla base dei dati empirici (che si configurano come segni) che si hanno volta per volta a disposizione. Si deve sottolineare che l'individuazione di un metodo di inferenza semiotica appropriato era particolarmente importante nella scienza, in quanto doveva permettere di arrivare a trarre conclusioni sia su ciò che non è mai percepibile in modo diretto (come ciò che è infinitamente grande, quali ad esempio i fenomeni astronomici, o ciò che è infinitamente piccolo, come gli atomi), sia su ciò che non è temporaneamente percepibile, ma di cui si potrebbe in un altro momento riuscire ad avere esperienza diretta, quali ad esempio le proprietà attribuibili agli uomini o agli oggetti che si trovano in luoghi lontani e sconosciuti, comunque non aperti alla percezione.

Per costruire tali inferenze gli Epicurei sostenevano che si dovesse utilizzare un metodo basato sulla similarità. Che cosa intendevano con questo?

In termini generali, il metodo della similarità prevedeva che delle caratteristiche, che sono state osservate negli oggetti appartenenti alla nostra esperienza, vengano proiettate in oggetti dello stesso tipo (ovvero simili) che si trovano al di fuori della nostra esperienza. Secondo questo metodo, appunto, una volta che si è stabilito che due entità o due classi di cose, di cui una conosciuta e una non manifesta o solo parzialmente nota, sono dello stesso tipo (ovvero simili tra loro), si può supporre che una o più proprietà osservate nella prima entità o negli individui appartenenti alla prima classe devono essere presenti anche nell'altra entità o negli individui appartenenti alla seconda classe. Il concetto di similarità viene chiamato in causa due volte. Innanzitutto devono essere simili gli oggetti che sono stati osservati e che fanno parte della nostra esperienza. In secondo luogo questi oggetti devono avere un elemento di somiglianza con oggetti che sono al di fuori della nostra esperienza, per poter fare previsioni sul comportamento dei secondi (Barnes, 1988, p. 134).

Per esempio, date una o più entità di cui si sa che presentano le proprietà x e y , e che hanno mostrato di possedere anche la proprietà z , noi potremo inferire che, se incontreremo altre entità non ancora completamente conosciute che presentano le proprietà x e/o y , allora presenteranno anche la proprietà z . Così, se noi sappiamo che tutti gli uomini conosciuti presentano la proprietà x di «essere fatti di carne» e/o y di «essere soggetti alla vecchiaia» e osserviamo che hanno in più anche la proprietà di «essere mortali», allora potremo concludere che, se incontriamo altri

esseri che hanno una delle prime due proprietà (o entrambe), allora hanno anche la terza.

In termini più generali possiamo dire che l'inferenza semiotica proposta dagli Epicurei prevede una struttura per cui l'oggetto che viene menzionato nell'antecedente viene associato ad almeno due proprietà (costantemente osservate) p_1 e p_2 , mentre l'oggetto menzionato nel conseguente deve avere almeno una di queste: la proprietà comune ai due oggetti diviene il segno della presenza della seconda proprietà che può non essere percepibile direttamente nel secondo oggetto. Ad esempio, se un certo individuo X ha le due proprietà:

p_1 = «essere fatto di carne» e/o «essere soggetto a vecchiaia»

p_2 = «essere mortale»

sarà sufficiente che un altro individuo Y abbia la/le proprietà p_1 affinché gli si possa attribuire anche la proprietà p_2 .

Da un certo punto di vista l'inferenza attraverso la similarità corrisponde a due tipi di inferenze tra quelli che sono stati tradizionalmente descritti. Da una parte essa corrisponde all'inferenza induttiva per somiglianza, secondo la quale partendo da un campione finito di individui appartenenti a un genere si conclude circa l'intero genere, come quando, ad esempio, partendo dall'osservazione che tutti gli uomini nella nostra esperienza sono mortali si conclude che l'intero genere degli uomini, dovunque essi siano e in qualunque periodo essi vivano, è composto di individui che sono mortali. Dall'altra essa corrisponde all'inferenza analogica, secondo la quale dal comportamento di alcuni oggetti osservati si conclude circa il comportamento di altri oggetti che non sono in assoluto osservabili, come quando, ad esempio, dal comportamento dei corpi macroscopici si conclude circa il comportamento degli atomi, o dai corpi che sono sulla terra si conclude circa i corpi che si trovano nei cieli (Allen, 2001, p. 208; Sedley, 1982, pp. 256-7)³.

Nel *De signis* la posizione degli Epicurei viene attaccata da un gruppo di avversari che normalmente sono ritenuti appartenere alla scuola stoica. Il punto fondamentale dell'attacco riguardava il fatto che l'inferenza proposta dagli Epicurei mancava di necessità; gli avversari inoltre sostenevano che la nozione di similarità proposta dagli Epicurei era vaga e li attaccavano su quattro diversi versanti:

³ Per una panoramica ampia e approfondita della teoria di Epicuro, si veda Verde (2013), che contiene anche un paragrafo dedicato a *La "semiotica" epicurea* (pp. 82-7). Per una recente e completa rassegna dello sviluppo dell'epistemologia epicurea dalla morte di Epicuro fino al I secolo a.C. – comprensiva anche delle teorie relative all'inferenza semiotica – si veda Sedley (2018).

1. in primo luogo gli avversari sollevavano una questione di *quantità*, e cioè chiedevano quale dovesse essere il grado di similarità tra il fenomeno percepibile e quello intorno a cui fare l'inferenza; ad esempio una somiglianza totale avrebbe annullato la possibilità di fare inferenze, perché non si potrebbe più dire quale è il segno e quale è l'oggetto a cui rimanda; ma anche una somiglianza solo parziale avrebbe aperto l'inferenza alla non validità;
2. in secondo luogo sollevavano un problema di *qualità*, chiedendo da quali tipi di proprietà simili tra due oggetti dovesse partire l'inferenza; infatti fare inferenze partendo da proprietà accidentali esponeva al rischio dell'errore: ad esempio, se si generalizza il dato che nella nostra esperienza ci sono melograni, si può correre il rischio di concludere che ci sono melograni anche al Polo Nord;
3. in terzo luogo sostenevano che le *variazioni* che possono essere riscontrate nella rosa di proprietà individuate negli oggetti presi in considerazione rendono problematica la possibilità di una inferenza sicura e possono portare a conseguenze assurde. Ad esempio, poiché ci sono uomini più o meno forti, nei luoghi non aperti alla percezione potrebbero esserci uomini così forti da spezzare il ferro con un dito;
4. infine sollevavano il problema dei *casi unici e rari*, come ad esempio il magnete che è l'unico che attira il ferro. Tali casi, da una parte non permettono di fare inferenze, in quanto non sono simili a niente, dall'altra possono presentarsi nei luoghi non aperti alla percezione e dunque non essere previsti da nessuna inferenza.

A ciascuna di queste obiezioni gli Epicurei offrivano una replica, che non è possibile in questa sede esaminare dettagliatamente⁴. Tuttavia è possibile mostrare che in generale la risposta epicurea poggiava su tre pilastri che permettevano di stabilire le condizioni della validità dell'inferenza basata sulla similarità.

a) La prima condizione prevedeva che si dovesse fare un'approfondita ricerca sulle proprietà che si accompagnano agli oggetti conosciuti, sulla base sia dei dati di esperienza (*πειρα*), sia dei dati della conoscenza indiretta (*ιστορία*): questo avrebbe prodotto un'associazione costante tra gli oggetti esaminati e certe proprietà da considerarsi indissolubilmente legate a essi (chiamate proprietà comuni o essenziali), scartando le proprietà legate a essi in maniera accidentale; tale procedura avrebbe risolto sia i problemi relativi alla *variazione*, sia alla *quantità*.

b) La seconda condizione prevedeva che l'inferenza da oggetti conosciuti a oggetti non conosciuti riguardasse solo le proprietà comuni e non si stabilisse tra proprietà casuali. Questo risolveva problemi relativi alla *qualità*.

⁴ Mi permetto di rimandare a questo proposito a Manetti, Fausti (2011) e Manetti (2012).

c) Infine la terza condizione era che il processo conoscitivo prevedesse una struttura epistemologica basata sulle classi logiche: in questo modo anche gli *oggetti unici* (come il magnete che unico tra i metalli attira il ferro) non erano da considerarsi oggetti unici in assoluto, ma classi di oggetti con una caratteristica unica, in maniera tale che si poteva fare un'inferenza per similarità, per esempio, tra i magneti conosciuti e quelli che non cadevano sotto la percezione.

Non è stata ancora forse sottolineata a sufficienza la novità della posizione epicurea rispetto alle precedenti teorie del segno, che erano state elaborate tanto da Aristotele, quanto dagli Stoici. In effetti, sia il primo, sia i secondi non avevano proposto un vero e proprio metodo di inferenza semiotica, cioè una esplicita procedura che arrivasse a dire su quali basi costruire l'inferenza da segni, ma si erano limitati, per così dire, a stabilire le condizioni secondo cui un'inferenza semiotica fosse logicamente valida, cioè potesse produrre un tipo di conoscenza vera o certa. Questo è molto diverso dal proporre, come invece fanno a tutti gli effetti gli Epicurei, un metodo che indichi il modo di effettuare il passaggio da ciò che è conosciuto a ciò che non è (ancora o in assoluto) conosciuto.

Vorrei concludere sottolineando che non è un caso che il trattato *De signis*, in cui gli Epicurei sostengono la loro proposta innovativa sul metodo dell'inferenza segnica, avesse attirato l'attenzione di Peirce (Fisch, 1971, pp. 190-1), tanto da proporla come argomento di una tesi di dottorato per il suo allievo Allan Marquand (1883); e che, per sua esplicita dichiarazione, avesse desunto l'espressione *semiosis* dal termine greco *σημείωσις*, che nel trattato indicava appunto l'inferenza epicurea da segni, elemento questo di grande importanza al fine di legare il pensiero semiotico antico con quello contemporaneo.

Nota bibliografica

- ALLEN J. (2001), *Inference from Signs. Ancient Debates about the Nature of Evidence*, Clarendon Press, Oxford.
- BARNES J. (1988), *Epicurean Signs*, in J. Annas (ed.), *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, supp. vol., Oxford University Press, Oxford, pp. 91-134.
- BARNES J. et al. (eds.) (1982), *Science and Speculation. Studies in Hellenistic Theory and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BARTHES R. (1964), *Eléments de sémiologie*, in "Communications", 4, 1964, pp. 91-135.
- BETTETINI G. et al. (1999), *Semiotica I. Origini e fondamenti*, La Scuola, Brescia.
- IID. (2003), *Semiotica II. Configurazione disciplinare e questioni contemporanee*, La Scuola, Brescia.
- BETTETINI M. (1996), *Agostino d'Ipbona: i segni, il linguaggio*, in G. Manetti (ed.) (1996), pp. 207-72.

- CASTAÑARES W. (2014), *Historia del pensamiento semiótico 1. La antigüedad Greco-Latina*, Trotta, Madrid.
- ID. (2018), *Historia del pensamiento semiótico 2. La edad media*, Trotta, Madrid.
- CASTAÑARES W., MANETTI G. (eds.) (2016), *Historia de la Semiotica. Homenaje a Umberto Eco* (numero monografico di "DeSignis", 25).
- CATAPANO G. (2018), "Cose" e "segni" secondo Agostino, in "Quaestio", 18, pp. 69-84.
- DASCAL M. (1978), *La sémiologie de Leibniz*, Éditions Aubier Montaigne, Paris.
- DEELY J. (2001), *Four Ages of Understanding. The First postmodern Survey of Philosophy from Ancient Times to the Turn of the Twenty-First Century*, University of Toronto Press, Toronto-Buffalo-London.
- DE LACY PH., DE LACY E. (eds.) (1978), *Philodemus: On method of Inference*, revised ed. with the collaboration of M. Gigante, F. Longo Auricchio, A. Tepedino Guerra, Bibliopolis, Napoli (1 ed. Philadelphia 1941).
- ECCO U. (1973), *Segno*, Isedi, Milano.
- ID. (1975), *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano.
- ID. (1984), *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Einaudi, Torino.
- ID. (1993), *La ricerca della lingua perfetta*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (2007), *Dall'albero al labirinto. Studi storici sul segno e l'interpretazione*, Bompiani, Milano.
- FADDA E. (2006), *Lingua e mente sociale. Per una teoria delle istituzioni linguistiche a partire da Saussure e Mead*, Bonanno, Roma.
- FAVARETTI CAMPOSAMPIERO M. (2007), *Filum cogitandi. Leibniz e la conoscenza simbolica*, Mimesis Edizioni, Milano.
- FISCH M. H. (1971), *Peirce's Arisbe: The Greek Influence in his Later Philosophy*, in "Transactions of the Charles S. Peirce Society", 7.4, pp. 187-210.
- FORMIGARI L. (1970), *Linguistica ed empirismo nel Seicento inglese*, Laterza, Bari.
- GENSINI S. (1991), *Il naturale e il simbolico. Saggio su Leibniz*, Bulzoni, Roma.
- GRAMIGNA R. (2018), *Augustine and the study of signs and signification*, University of Tartu Press, Tartu.
- GRICE P. H. (1975), *Logic and Conversation*, in P. Cole, J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics. Speech Acts*, Academic Press, New York-London, pp. 41-58; (trad. it. in M. Sbisà, *Gli atti linguistici. Aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*, Feltrinelli, Milano 1978, pp. 199-219).
- HJELMSLEV L. (1943), *Prolegomena to a Theory of Language*, The University of Wisconsin Press, Madison (trad. it. *Fondamenti della teoria del linguaggio*, Einaudi, Torino 1968).
- JAKOBSON R. (1979), *Coup d'oeil sur le développement de la sémiotique*, in S. Chatman et al. (eds.), *A Semiotic Landscape. Panorama Sémiotique. Proceedings of the First Congress of the International Association for Semiotic Studies*, Mouton, The Hague, pp. 3-18 (trad. it. in R. Jakobson, *Lo sviluppo della semiotica*, Bompiani, Milano 1978).
- LO PIPARO F. (2003), *Aristotele e il linguaggio. Cosa fa di una lingua una lingua*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (2007), *Saussure et les Grecs*, in "Cahiers Ferdinand de Saussure", 60, pp. 139-62.

- MANETTI G. (1987), *Le teorie del segno nell'antichità classica*, Bompiani, Milano (eng. transl. *Theories of the Sign in Classical Antiquity*, Indiana University Press, Bloomington 1993).
- ID. (ed.) (1988), *Signs of Antiquity/Antiquity of Signs* (numero monografico di "Versus. Quaderni di studi semiotici", n. 50-1).
- ID. (1992), *Trame, nodi, repressioni. Umberto Eco e la storia della semiotica*, in P. Magli, G. Manetti, P. Violi (eds.), *Semiotica: storia, teoria, interpretazione*, Bompiani, Milano, pp. 5-24.
- ID. (ed.) (1996), *Knowledge through Signs. Ancient Semiotic Theories*, Atti del convegno di San Marino, 16-19 giugno 1992, Brepols, Turnhout.
- ID. (2002), *Philodemus' De signis: An important ancient semiotic debate*, in "Semiotica", 138.1/4, pp. 279-97.
- ID. (2007), *Animali, angeli, macchine nella filosofia del linguaggio dall'antichità a Cartesio*, in G. Manetti, A. Prato (a cura di), *Animali, Angeli, Macchine. Come comunicano e come pensano*, ETS, Pisa, pp. 9-55.
- ID. (2008), *Ética animalista y lenguaje en la antigüedad*, in A. Fabris, M. Ure (eds.), *Ética de la comunicación entre dos continentes*, Editorial de la Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, pp. 23-51.
- ID. (2010), *Un trattato sui segni. Filodemo: Sui segni e le inferenze semiotiche*, in "Paradigmi", 28, pp. 164-97.
- ID. (2012), *La semiotica salvata(si) dal vesuvio: il dibattito tra epicurei e stoici (?) sull'inferenza da segni nel De signis di Filodemo*, in "Blityri. Studi di storia delle idee sui segni e le lingue", 1.0, pp. 135-76.
- ID. (2013), *In principio era il segno. Momenti di storia della semiotica nell'antichità classica*, Bompiani, Milano.
- MANETTI G., FABRIS A. (2011), *Comunicazione*, La Scuola, Brescia.
- MANETTI G., FAUSTI D. (2011), *La sezione di Bromio del De signis: il dibattito sulla vaghezza del concetto di similarità*, in "Cronache Ercolanesi", 41, pp. 161-88.
- MANETTI G., PRATO A. (a cura di) (2007), *Animali, Angeli, Macchine. Come comunicano e come pensano*, ETS, Pisa.
- MARMO C. (2010), *La semiotica del XIII secolo. Tra arti liberali e teologia*, Bompiani, Milano.
- MARQUAND A. (1883), *The Logic of the Epicureans*, in C. S. Peirce (ed.), *Studies in Logic by the Members of the Johns Hopkins University*, Little, Brown, and Company, Boston (MA), pp. 1-11 (repr. John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia 1983).
- PEIRCE C. S. (1931-58), *Collected Papers*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.).
- ID. (1980), *Semiotica. I fondamenti della semiotica cognitiva*, a cura di M. A. Bonfantini, L. Grassi, R. Grazia, Einaudi, Torino.
- ID. (1982), *Writings of Charles S. Peirce. A Chronological Edition*, published under the direction of M. H. Fisch, vol. I (1857-1866), Indiana University Press, Bloomington.
- ID. (1984), *Le leggi dell'ipotesi*, a cura di M. A. Bonfantini, R. Grazia, G. Proni, Bompiani, Milano.
- SAUSSURE, F. DE (1916), *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris (trad. it. *Corso di linguistica generale*, a cura di T. De Mauro, Laterza, Bari 1967).

- ID. (2002), *Écrits de linguistique générale*, établis et édités par S. Bouquet et R. Engler, avec la collaboration d'A. Weil, Gallimard, Paris.
- SEBEOK T. A. (1979), *The Sign and its Masters*, University of Texas, Austin-London.
- SEDLEY D. (1982), *On Signs*, in J. Barnes et al. (eds.) (1982), pp. 239-72.
- ID. (2018), *Epicurean Theories of Knowledge from Hermarchus to Lucretius and Philodemus*, in F. Verde, M. Catapano (eds.) (2018), pp. 105-21.
- SPERBER D., WILSON D. (1986), *Relevance. Communication and Cognition*, Harvard University Press, Harvard (trad. it. *La pertinenza*, Anabasi, Milano 1993).
- VERDE F. (2013), *Epicuro*, Carocci, Roma.
- VERDE F., CATAPANO M. (eds.) (2018), *Hellenistic Theories of Knowledge* (special issue di "Lexicon Philosophicum").
- VINCIGUERRA L. (2012), *La semiotica di Spinoza*, ETS, Pisa.

Gli undici erano decine.

Note sul giuramento del 1931

di *Luca Maria Scarantino**

Abstract

This paper challenges the long-established belief that only a dozen professors refused to take the oath to the Fascist regime in 1931. It provides evidence that their number is higher, although still undetermined. It argues that the narrative of twelve refusals was instrumental to a political account of the event, and that it was construed on biased information initially provided by the regime. We suggest that the actual effects of the oath on Italian scholarship have been partly concealed by this narrative; and we propose to look at it as an instance of a group of bills that triggered a considerable number of refusals, heavily impacting Italian science and academia.

Keywords: Fascism, Oath, University, Propaganda, Gorini.

Anni fa, in un saggio sul liberalsocialismo italiano (Scarantino, 2006, p. 754), inclusi in nota un'osservazione volutamente generica. Parlavo dei «rari docenti universitari» che non giurarono fedeltà al regime nel 1931. Quando ricevetti il volume stampato, scoprii che i curatori avevano sostituito d'ufficio la mia frase con «la dozzina di professori che non giurarono». Ne fui molto scontento. Avevo inserito quel rimando proprio per suggerire che il numero di “coloro che non giurarono” restava indeterminato.

La comparsa di due volumi ormai classici e interamente dedicati al giuramento del 1931 (Helmut Goetz, *Il giuramento rifiutato*, 1993, uscito in traduzione italiana nel 2000, e Giorgio Boatti, *Preferirei di no. Le storie dei dodici professori che si opposero a Mussolini*, 2001) ha permesso di far

* Presidente, Federazione Internazionale delle Società Filosofiche (FISP); lucamaria.scarantino@gmail.com.

parecchia luce sulla questione. Entrambi hanno fornito una messe di dati e di documenti in gran parte inediti e organizzato in un quadro organico le precedenti ricerche storiche. Tuttavia, l'incertezza continua: e non è legata solo all'intrinseca difficoltà di individuare chi, in quei frangenti, lasciò l'università per non dover giurare fedeltà al regime. Da subito, la vicenda del giuramento è stata costruita concentrandosi sul significato, anzi sul valore politico del rifiuto. Paradossalmente, però, l'accento sull'eroismo di una minoranza ha limitato la formazione di una più ampia consapevolezza sugli effetti reali che esso ebbe sulla ricerca italiana e in modo particolare sui ricercatori più giovani.

Che siano stati undici, venti, o più, i professori che non vollero giurare nel 1931 formano solo il prologo della storia. L'immediata estensione del giuramento ai liberi docenti, unita all'obbligo di iscrizione al PNF per l'insieme del personale accademico, colpì la ricerca italiana assai più in profondità del decreto del 1931. Se quest'ultimo ebbe tanta risonanza in Italia e all'estero, non fu soltanto per la natura inedita della fedeltà che veniva richiesta: ma anche perché rappresentò una cruciale prova di forza tra il regime e i suoi oppositori nel campo della ricerca e della formazione universitaria. O, come videro alcuni intellettuali del tempo, perché in esso prendeva forma istituzionale una deriva ideologica che costituiva un pericolo mortale per la cultura europea. L'acquiescenza del 1931 ebbe, dal punto di vista strettamente accademico, effetti tutto sommato limitati: ma aprì la strada a uno sciame di provvedimenti che, a cominciare dal successivo decreto del 1933, travolsero – essi sì – il mondo universitario italiano.

La costruzione simbolica che ha raccontato il rifiuto del 1931 come una vicenda di resistenza ed eroismo politico ha in larga parte ridotto la consapevolezza di tali danni. Se la ricerca storica è riuscita a ricostruire gran parte di quanto avvenuto nelle singole sedi universitarie, al di fuori dei circoli specialistici prevale ancora l'idea di un rifiuto limitato a undici o dodici eroi. In realtà, al netto dei tormenti di coloro che alla fine scelsero di giurare, i provvedimenti del regime spinsero un numero cospicuo di studiosi ad allontanarsi dall'università e, in molti casi, a prendere la strada dell'estero. Ma questo era proprio quello che il fascismo voleva celare. Il rifiuto di piegarsi prese molte forme, molte delle quali invisibili a prima vista: e solo esaminandole nella loro diversità si riescono a valutare sino in fondo gli effetti devastanti prodotti dalla dittatura sulla ricerca italiana.

In questa nota, prenderemo quindi in esame il modo in cui la costruzione del rifiuto di giurare come vicenda di "eroismo" ha limitato una più articolata comprensione degli effetti del giuramento. Certo che coloro che "dissero di no" meritano la nostra ammirazione; e con essi, tutti coloro che andarono via in silenzio e, a volte, per sempre. Vorremmo però invitare a guardare al giuramento di fedeltà al regime non come a un singolo

atto legislativo, ma come a un momento decisivo all'interno di una serie di provvedimenti che prende inizio già a metà degli anni Venti e che, dopo il successo del 1931, proseguirà nel giuramento imposto alle Accademie, per poi culminare nelle leggi razziali. È l'insieme di coloro che scelsero di resistere a questi provvedimenti (e, nel caso delle leggi razziali, senza neanche potersi opporre) a esprimere l'effetto della politica del fascismo e le devastazioni che ha provocato nella cultura e nella scienza italiane.

Partiamo da ciò che è noto, ricordando anzitutto i «dodici che non giurarono» nella formulazione canonica ripresa da Goetz e Boatti (ne vedremo poi le fonti): a Milano Piero Martinetti e Fabio Luzzatto, docente alla Scuola superiore di Agronomia; a Torino l'antropologo Mario Carra, la storico dell'arte Lionello Venturi e il giurista Francesco Ruffini; il figlio di quest'ultimo, Edoardo Ruffini Avondo, anch'egli giurista, a Perugia; a Pavia, il chimico Giorgio Errera; a Bologna il medico Bartolo Nigrisoli e infine a Roma il filosofo modernista Ernesto Buonaiuti, lo storico del mondo antico Gaetano De Sanctis, l'orientalista Giorgio Levi Della Vida e il matematico Vito Volterra.

Tuttavia, osserviamo subito alcune oscillazioni. Nel 1946, Barbara Al-lason (1946, p. 112), ricordava «quattordici nomi insigni», distinguendo Orlando, De Viti De Marco e Borgese dimissionari, laddove «undici rifiutarono il giuramento e furono dimessi dalla carica» (ivi, p. 111). Anche Tristano Codignola (1978, p. 427) parla dei «14 universitari che non prestarono giuramento», senza tuttavia precisarne i nomi. Lo stesso numero viene fatto da Alessandro Galante Garrone (1962; 1981; 1984)¹, che però in occasione di un discorso in onore di Franco Venturi nel dicembre 1994 torna a parlare di «undici professori universitari in tutta Italia» (Galante Garrone, 2006, p. 219). Alberto Aquarone (1965, p. 179), nel volume *L'organizzazione dello stato totalitario*, parla di «undici soltanto», includendo Giulio Antonio Borgese ma escludendo sia Luzzatto che Volterra, e aggiungendo che «Antonio De Viti De Marco e Vittorio Emanuele Orlando chiesero il collocamento a riposo prima che fosse loro richiesto di giurare». Mentre Salvemini (2002, p. 131), all'epoca già all'estero, aggiunge De Viti De Marco e conclude che «i resistenti non furono che tredici». Anche Salvatorelli e Mira (1964, pp. 527-8) non contano Luzzatto ma includono De Viti De Marco nei «dodici non giurati», cui aggiungono Borgese («anch'egli rifiutò, e fu il tredicesimo») e Orlando, che «chiese il collocamento a riposo prima che il giuramento gli fosse richiesto» (*ibid.*). Più di recente, Guerraggio e Nastasi (1993, p. 80) contano «venti docenti

¹ Nella lista (Galante Garrone, 1984, pp. 42-3) non figura Luzzatto ma vengono inclusi De Viti De Marco, Orlando e Borgese.

universitari»² e di «una ventina di docenti universitari» parla nuovamente Nastasi (1998, p. 334); mentre Guerraggio e Paoloni (2008, p. xi), nel volume su Volterra, si attengono al numero dodici, così come Paoloni e Simili (2008, p. 141). Giovanni Rota (2008, p. 127) osserva che «il numero è incerto» e «probabilmente ne andrebbe contato qualcuno in più», e anche Sandro Gerbi (2002, p. 609) ritiene «tuttora controverso il numero esatto dei professori che rifiutarono il giuramento» (cfr. Goetz, 2000, p. 39).

Pur tra molte oscillazioni è quindi presente da tempo una certa consapevolezza del fatto che il numero 12 (o 11) sia approssimato per difetto. All'incertezza viene però attribuito scarso rilievo, considerandola per lo più un dettaglio tecnico e privo d'importanza: e vari autori (De Sanctis, 1970; Salvatorelli, Mira, 1964; Galante Garrone, 1984) hanno osservato che le cose starebbero davvero altrimenti solo se un gran numero di studiosi di fama internazionale avesse pubblicamente rifiutato di giurare. Come si vedrà, tuttavia, si tratta di giudizi di natura programmaticamente «politico-sociale», riferiti più alla dimensione pubblica dei rifiuti che non alle concrete conseguenze del giuramento sulla ricerca italiana e, in particolare, sulle generazioni più giovani.

Ricordiamo anzitutto i contorni della vicenda. La formula che rendeva particolare il giuramento, imposto a tutti «i professori di ruolo e i professori incaricati nei Regi istituti d'istruzione superiore» nell'ottobre 1931, recitava:

Giuro d'essere fedele al Re, ai suoi Reali Successori *e al Regime Fascista*, di osservare lealmente lo Statuto e le altre leggi dello Stato, di esercitare l'ufficio di insegnante ed adempiere tutti i doveri accademici col proposito di formare cittadini operosi, probi e devoti alla patria *e al regime Fascista*. Giuro che non appartengo né apparterrò ad associazioni o partiti la cui attività non si concilia con i doveri del mio ufficio³.

L'obbligo di prestare giuramento viene esteso ai liberi docenti nel 1933, quando si introduce anche l'obbligo di iscrizione al partito per «essere assunto ad ufficio di qualsiasi natura presso Università e Istituti superiori o conseguire l'abilitazione alla libera docenza»⁴. La genesi del provvedi-

² Non trova invece riscontro, ma merita di essere segnalata, l'affermazione secondo cui Guido De Ruggiero avrebbe conservato l'insegnamento «pur senza prestarsi al giuramento» (Guerraggio, Nastasi, 1993, p. 80). Si vedano in proposito i ricordi di Gaetano De Sanctis (1970, p. 150).

³ Si tratta dell'art. 18 del R.D. 28 agosto 1931, n. 1227, recante *Disposizioni sull'istruzione superiore* e pubblicato sulla *G.U.* dell'8 ottobre 1931.

⁴ Artt. 123 e 275 del R.D. 31 agosto 1933, n. 1592, *Approvazione del testo unico delle leggi sull'istruzione superiore*, pubblicato sulla *G.U.* del 7 dicembre 1933.

mento è nota ed è stata ricostruita sia da Goetz che da Boatti. Quanto alle ragioni che lo ispirarono, la sintesi migliore è probabilmente di Elisa Signori (1997, p. 448), secondo cui esso «contiene ibridate una misura repressiva contro gli irriducibili e una finalità conciliativa, quest'ultima atta a neutralizzare passate divisioni, per garantire un pieno rendimento delle comunità scientifiche»⁵. Si tratta di una tesi ormai generalmente largamente condivisa, a cui fa in parte da controcanto Gennaro Sasso (1995, pp. 26-37), che non vede, nel quadro di una raffinata analisi psicologica della personalità gentiliana, alcun intento conciliatorio; riflessioni simili aveva svolto, in forma più succinta, Guido de Ruggiero (1932). Come vedremo più avanti, tuttavia, è lecito dubitare dell'identità di fini tra il governo e Gentile: mentre per quest'ultimo il giuramento permetteva di "chiudere" la frattura esistente all'interno della comunità accademica, si può ritenere che per il regime, politicamente assai meno ingenuo, esso servisse a creare le condizioni per successivi e più incisivi interventi sull'accademia italiana, aprendo quindi, e non chiudendo, un processo di omologazione, come poi effettivamente avvenne.

Quasi tutti, ma non tutti i docenti italiani accettarono di piegarsi. I motivi di acquiescenza furono diversi, e non è il caso di esaminarli qui. Boatti, e con ancor maggiore ampiezza Goetz, hanno passato in rassegna la diversità di situazioni culturali, politiche, accademiche, personali e familiari in cui ciascun docente in Italia poté maturare la propria decisione. Limitiamoci a ricordare da un lato le considerazioni politiche che tendevano a vedere nel mantenimento dell'incarico docente lo strumento di un'opposizione interna, che tanto il PCI quanto la Chiesa consideravano un mezzo vitale di resistenza al regime trionfante (secondo lo schema dell'infiltrazione e su di un altro piano del "nicodemismo" degli intellettuali: si pensi ai "tormenti" di Concetto Marchesi). A esse si accompagnavano valutazioni di natura più direttamente pedagogica, che in seguito condussero Codignola a domandarsi se «più abbia influito sui giovani il grande esempio di fermezza morale dei 14 universitari che non prestarono giuramento, o l'opera quotidiana di quanti, restando nell'insegnamento, tennero fede alla loro missione di educatori» (Codignola, 1978, p. 427). Anche Aquarone (1965, p. 179) ritiene che sia stato un bene non lasciare l'università «sguarnita di molti fra i suoi elementi migliori»: un giudizio

⁵ Si vedano, tra gli altri, i ricordi di Gaetano De Sanctis (1970, p. 149): «Gentile continuò dicendo che aveva egli stesso escogitato il mezzo del giuramento per invalidare il manifesto Croce. "Lei sa bene che tra i firmatari parecchi hanno già disdetto la loro firma. Il giuramento le offre un mezzo di disdirla senza una palese ritrattazione"». Per un'ulteriore discussione sui criteri ispiratori del giuramento e sul ruolo spesso trascurato svolto da Francesco Severi, cfr. Nastasi (1998, pp. 332-4; 2004, part. pp. 96 s.); Guerraggio, Nastasi (2005, pp. 172 ss.; 2018).

condiviso da Salvatorelli e Mira⁶ così come da Galante Garrone (1984, p. 43), secondo il quale «fu una fortuna che, negli anni fra il 1931 e il 1943, fossero restati sulle loro cattedre maestri grandi per sapere, e per animo libero, e per civile coscienza». Considerazioni simili vennero svolte da Benedetto Croce, di cui è noto il ruolo a favore dell'acquiescenza al giuramento.

Ma, a fianco di queste valutazioni di ordine politico, altri motivi più pressanti entrarono in gioco. Il rifiuto di giurare comportava il licenziamento e, per i più giovani, il rischio concreto di perdere ogni fonte di sostentamento. Goetz si sofferma sui casi di docenti costretti a scegliere tra convincimenti ideali e necessità familiari⁷ (vennero anche fatte circolare voci secondo cui chi non giurava avrebbe perso il diritto alla pensione) e non è affatto una coincidenza che, a parte Edoardo Ruffini Avondo, coloro che rifiutarono di giurare nel 1931 furono quasi sempre docenti alle soglie della pensione, che mantennero i trattamenti economici corrispondenti ai motivi ufficiali del loro ritiro: collocazione a riposo, sopraggiunti limiti di età, motivi di salute e così via. Per questi docenti, le conseguenze materiali del rifiuto furono tutto sommato sopportabili. Le pensioni furono regolarmente pagate, mentre Ruffini Avondo rimase letteralmente disoccupato e dovette reinventarsi avvocato rotale – allo stesso modo in cui Levi Della Vida trovò un impiego in Vaticano e, più tardi, Capitini si procurerà da vivere facendo il campanaro a Perugia.

Proprio le modalità del rifiuto sembrano aver condizionato la successiva ricerca storiografica. Goetz (2000, p. 48) propone di considerare come rifiuti «soltanto quei docenti che comunicarono a voce o per iscritto al rettore il loro diniego». Qui però appare una difficoltà. A parte il fatto che la clausola «a voce» apre un campo sterminato, l'equivalenza tra rifiuto e dichiarazione formale impedisce di apprezzare sino in fondo gli effetti dei provvedimenti del regime, in termini di reali epurazioni e allontanamenti dall'università. Nella maggior parte dei casi, il rifiuto di giurare ebbe luogo secondo modalità che andarono dalla richiesta di prepensionamento al collocamento a riposo ai sempre buoni motivi di salute⁸. In altri casi, come vedremo più avanti, si ebbero giovani studiosi che lasciarono l'università

⁶ In «simili sovvertimenti giova allo Stato, giova alla nazione, che taluni rimangano al loro posto a mantenere la continuità e l'onestà dell'ufficio» (Salvatorelli, Mira, 1964, p. 528).

⁷ Particolarmente toccanti le parole di Gaetano De Sanctis (1970, pp. 148-9): «Più commovente delle altre mi riuscì la visita di un collega il quale piangeva dietro i suoi occhiali e gli calavano le lacrime sulla copiosa barba bianca, mentre mi diceva: “Coprirò di vergogna tutta la mia opera di scrittore e di pensatore, ma non posso mettere sul lastrico i miei figlioli giovanetti”».

⁸ Si veda in proposito l'interessantissima ricostruzione dei rapporti tra De Sanctis, Gentile e Giuliano legati tra loro da antica e reciproca amicizia, in Russi (2010).

proprio per non dover sottostare alle regole dettate dai provvedimenti del 1931 e del 1933; in altri ancora, come vedremo a proposito di Luigi Gorini, l'allontanamento avvenne prima ancora di entrare nei ranghi universitari. In tali circostanze, riconoscere i rifiuti diventa un'impresa complessa, tanto più che essi si celano spesso dietro la normalità degli ordinari avvicendamenti universitari. All'espulsione dei ruoli, ha ricordato Elisa Signori (1997, p. 447) a proposito di Errera, «si preferì, d'accordo con l'interessato, la modalità del pensionamento anticipato che depotenziava nella *routine* burocratica l'epurazione di fatto avvenuta». Di Vittorio Emanuele Orlando non si ricorda alcuna presa di posizione pubblica, mentre De Viti De Marco, pur non incluso nell'elenco iniziale dei dodici, scrisse una lettera assai esplicita al proprio rettore⁹. Anche Volterra si rivolse in modo assai esplicito al rettore: e con lui i «dispensati dal servizio», ossia gli otto «dimissionati» veri e propri. Ma in generale si ebbero per lo più reazioni discrete, controllate e misurate da parte di studiosi che vollero affermare in primo luogo l'autonomia e l'indipendenza del proprio lavoro.

Neppure i limiti temporali della vicenda sono del tutto definiti. Il caso di Borgese, tempestivamente partito per gli Stati Uniti e mai rientrato in Italia, è indicativo. Partito per un incarico ministeriale di insegnamento all'Università della California nell'agosto del 1931, Borgese riesce a rinviare di anno in anno il proprio ritorno in Italia ottenendo il rinnovo della propria missione. Secondo Rambaldi (1997, pp. 553 s.) è verosimile che al momento di partire Borgese fosse al corrente della programmata introduzione del giuramento. Fatto sta che di fronte alle sempre più pressanti richieste di rientro provenienti dal rettore Livini, nell'ottobre del 1934 Borgese scrive a quest'ultimo: «prego la SV di voler prender nota che io non ho prestato, né mi propongo di prestare, il giuramento fascista prescritto ai professori universitari». Un mese dopo veniva dichiarato, con provvedimento del ministro, «dimissionario dall'impiego». Siamo nel 1934 e Borgese si stabilirà di lì a poco a Chicago, ottenendo una cattedra e insegnandovi sino al dopoguerra. Rambaldi (*ibid.*) osserva che la decisione di Borgese venne comunicata al Ministero dal rettore Livini «in via riservata», cioè senza renderla pubblica¹⁰.

Si osserva dunque una varietà di tipologie in coloro che, in un modo o in un altro, hanno fatto in modo di sottrarsi al giuramento. E si può

⁹ La lettera venne resa nota in seguito da Ernesto Rossi e da Alessandro Galante Garrone, che considera il suo caso «perfettamente assimilabile a quello degli altri». Si veda il commento di Goetz (2000, p. 39), secondo cui De Viti De Marco «non attese dunque l'invito scritto del rettore a prestare giuramento, ma [...] indicò con coraggio nella sua lettera una ragione inequivocabile».

¹⁰ Si vedano poi le lettere di Borgese a Mussolini pubblicate nel «Quaderno di Giustizia e Libertà», 12 (1935), <http://www.bibliotecaginobianco.it/flip/QGL/QGL12/?#150>.

ragionevolmente ritenere che altri “casi particolari” di ritiro dall’insegnamento possano venire alla luce per effetto di uno studio sistematico dei movimenti universitari in quegli anni, a partire dagli annuari accademici e ricostruendo caso per caso i motivi dei pensionamenti, sostituzioni ecc. avvenuti nella prima metà degli anni Trenta. La sintesi più articolata è di Renzo De Felice e data al 1974, anno in cui comparve la prima edizione del volume *Mussolini il Duce. Gli anni del consenso, 1929-1936*. Scrive De Felice (1974, p. 109):

Il numero di professori universitari che non giurarono è controverso (in genere si afferma siano stati undici o dodici) e difficilmente accertabile con precisione. E ciò perché l’allontanamento dal servizio avvenne con motivazioni diverse, non sempre esplicite. Per la precisione, furono *accettate le dimissioni* di P. Sraffa e di E. Ruffini; furono *dispensati dal servizio* E. Buonaiuti, G. Levi Della Vida, G. De Sanctis, V. Volterra, M. Carrara, L. Venturi, B. Nigrisoli, F. Luzzatto; furono *collocati a riposo a domanda per avanzata età e anzianità di servizio* A.[gostino] Rossi¹¹, G.[iuseppe] Vicentini¹², G. Errera, F. Ruffini, F.[rancesco] Atzeri Vacca; furono *collocati a riposo per avanzata età e anzianità di servizio* V. E. Orlando e A. De Viti De Marco; fu *collocato a riposo per provati motivi di salute* P. Martinetti. Tutti questi provvedimenti furono presi tra il 20 ottobre 1931 e il 5 febbraio 1932. Successivamente, il 29 ottobre 1934, fu dichiarato dimissionario anche G. A. Borge, sino allora a disposizione in quanto insegnante negli USA.

Sappiamo di altri casi. Goetz (2000, pp. 40-1) e più estesamente Signori (2002, p. 132-3) ricordano il trentenne Mario Rotondi, docente di diritto a Pavia e deciso a non giurare, “salvato” dall’Università cattolica che lo chiamò ai primi di dicembre del 1931, sottraendolo all’obbligo del giuramento e probabilmente salvandogli la carriera. Elisa Signori accenna a un punto che merita di essere ripreso, ossia che Rotondi rientrò a Pavia nel 1946, facendosi riconoscere dal Consiglio di Stato il «significato squisitamente politico del suo allontanamento dalla cattedra pavese» (Signori, 1997, pp. 448-50). Speculare, ma non trascurabile, il caso dei docenti della Cattolica che, invitati a giurare spontaneamente pur se non obbligati a farlo, opposero un aperto rifiuto: oltre a Rotondi e allo stesso Gemelli, sono noti i dinieghi di Francesco Rovelli e Giovanni Soranzo (Goetz, 1979, p. 431). E, pur in assenza di immediate conseguenze disciplinari, è difficile non iscriverne un gesto così plateale all’elenco di coloro che rifiutarono di giurare. Un caso del tutto particolare è invece quello dello storico Michele Rosi, ricordato da Goetz, che risolse di esprimere la propria inquietudine in due tempi: prima giurando, per non dare l’impressione di aver «voluto

¹¹ Storico di Genova.

¹² Fisico a Padova.

fare un bel gesto», per poi dimettersi l'anno seguente, giacché «la parte del professore, sia pure pro forma, legato da giuramento a un partito politico non mi piace» (Rosi, 2015, p. 309). Insomma, il terreno è ancora da dissodare. Ma vediamo ora come si è andata costruendo questa storia degli «undici o dodici».

Giorgio Levi Della Vida ha ricordato che la scelta di non giurare «fu del tutto individuale, senza nessuna intesa comune» (Galante Garrone, 1984, p. 44). Nella maggior parte dei casi, la disobbedienza prese forma attraverso una silenziosa e talora quasi impercettibile riflessione personale. I dubbi furono in larga misura di natura prevalentemente scientifica, morale o culturale¹³. Per quanto condivisibile, il giudizio di Salvatorelli e Mira (1964, p. 528) secondo cui «un paio di centinaia di rifiuti avrebbero fatto molto bene» va letto quindi come ciò che vuol essere, ossia un giudizio «politico-sociale»: e riferito perciò non tanto ai tormenti individuali di ciascuno, quanto all'assenza di esplicite testimonianze di opposizione al regime¹⁴. Si trattò insomma di scelte legate alla coscienza morale e professionale di ciascuno; mentre fu spesso la decisione di giurare a essere motivata da considerazioni di natura politica, come si è visto a proposito del Partito Comunista e della Chiesa cattolica (si vedano, in proposito, Goetz, 1979; Gemelli, 1951); ma si trattava, appunto, di due organizzazioni politiche.

Quest'atteggiamento non sempre fu apprezzato negli ambienti antifascisti, per i quali la dimensione pubblica del rifiuto faceva premio su ogni altra considerazione. E invece, la maggior parte di coloro che non giurarono lo fece in modo discreto, negoziando per quanto possibile un'onorevole via di uscita con le autorità accademiche¹⁵. Barbara Allason (1946, p. 115), nelle magnifiche *Memorie di un'antifascista*, ricorda come Gina Lombroso, moglie di Guglielmo Ferrero e cognata di Mario Carrara (e una delle capofila della campagna internazionale contro il giuramento), agli inizi del 1932 fosse irritatissima per il modo in cui era stata gestita l'intera vicenda: «quasi tutti quei professori si sono ritirati dignitosamente senza protestare, il che è bello, è nobile, ma non è propagandistico».

¹³ Si vedano i ricordi di De Sanctis (1970, pp. 148-9) e in generale le ricostruzioni di Boatti e Goetz.

¹⁴ Considerazioni simili in De Sanctis (1970, p. 152): «Se alcune centinaia di professori avessero rifiutato il giuramento, il fascismo avrebbe ricevuto un colpo mortale, da cui difficilmente si sarebbe rilevato». Ma vale anche qui la valutazione di Levi Della Vida (in Galante Garrone, 1984, p. 45), secondo il quale molti continuavano a ritenere che «il fascismo sarebbe stato un fenomeno passeggero, senza notevole incidenza sulla vita italiana».

¹⁵ Si veda per esempio il carteggio tra De Sanctis, Giuliano e Gentile in De Sanctis (1970, pp. 236-89), poi ripreso e integrato da Russi (2010, pp. 110 ss.). Non trascurabili erano poi le preoccupazioni legate alla collaborazione con l'Enciclopedia Italiana: si veda tra gli altri Levi Della Vida (1966, pp. 242-4).

Questa stessa esigenza propagandistica era sentita dal regime. Il 19 dicembre 1931, il ministro dell'Educazione nazionale Balbino Giuliano annunciava compiaciuto in Consiglio dei ministri che «su un totale di oltre milleduecento professori di ruolo delle Regie Università e dei Regi Istituti superiori, soltanto dodici professori (di cui uno incaricato di ruolo¹⁶) hanno rifiutato di prestare il giuramento prescritto dall'art. 18 del regio decreto-legge 28 agosto 1931, n. 1227» (cit. in Goetz, 2000, p. 49) – seguono i nomi dei dodici renitenti, che abbiamo ricordato all'inizio. Dal comunicato ufficiale che seguì venne eliminato il nome di Luzzatto (per motivi a oggi non chiari) e da qui prese inizio il mito degli «undici o dodici» che non giurarono¹⁷.

La stampa italiana riprese con molta disciplina il comunicato ministeriale: i reietti erano undici. Non occorre dilungarsi sulla campagna di denigrazione che seguì l'annuncio: i lavori di Goetz e Boatti, ma anche di Elisa Signori, l'hanno ricostruita con dovizia di particolari. Basti ricordarne la sintesi offerta da un celebre commento del "Brennero", che citando il "Tevere" dileggiava il «peso specifico minimo» dei renitenti: «Chiamiamolo pure col numero fisso undici», concludeva l'estensore: «Va benone»¹⁸. Nel corso del tempo, si è visto, gli undici diverranno tredici, poi quattordici, ma la persistente assenza di Luzzatto rivela un fatto decisivo per capire come sia stata costruita la vicenda: il comunicato del governo costituì il documento fondamentale su cui si è poi tramandata l'informazione in Italia. Ci vorranno le ricerche di De Felice, e poi di Goetz e di Boatti, per andare al di là delle informazioni di regime e, in parte, suggerire nuove piste di indagine.

All'estero invece si celebrano da subito i «dodici eroi». E quindi, con tutta evidenza, la fonte non è più il comunicato del governo. Però anche qui qualcosa non quadra. Goetz (2000, p. 264-6) fa iniziare il racconto dal trafiletto breve *Zwölf Helden. Italienische Professoren verweigern den Faschisteneid*, uscito sull'organo di stampa del partito socialdemocratico tedesco, il berlinese "Vorwärts", il 18 dicembre 1938. Il breve appare nell'edizione del mattino e riporta un dispaccio datato «Roma, 17 dicembre»; non vi sono nomi ma vengono elencate le istituzioni di appartenenza dei dodici, che corrispondono con esattezza a quelle degli undici che verranno inclusi nel comunicato ministeriale più un dodicesimo «vom Lehrer-

¹⁶ Si tratta di Fabio Luzzatto.

¹⁷ La discrepanza tra le due cifre è quindi dovuta alla scomparsa del nome di Luzzatto tra il rapporto del ministro e il comunicato ufficiale. Mentre il solo Aquarone, forse per una svista, sembra aver tralasciato il nome di Volterra.

¹⁸ L'articolo informava altresì, sulla scorta del comunicato ufficiale, che «81 momentaneamente assenti a causa di incarichi, o per malattia, giureranno appena le ragioni dell'assenza verranno a cessare».

bildungsinstitut Rom»¹⁹. Goetz non approfondisce la questione, ma non è chiaro chi sia questo dodicesimo docente, in apparenza del Regio Istituto Magistrale di Roma, né soprattutto come il giornale disponesse di queste informazioni prima che Giuliano le comunicasse al Consiglio dei Ministri. L'anticipazione lascia pensare a una certa porosità nella comunicazione tra regime e oppositori, almeno in questa circostanza. La confusione aumenta leggendo un secondo pezzo, uscito su "Vorwärts" il 27 gennaio 1932, in cui il corrispondente da Locarno informa della morte di uno dei dodici: il giurista e senatore Tamassia. Ma Nino Tamassia, deceduto il 12 dicembre 1931, insegnava a Padova, ateneo di cui non vi è traccia nel trafilto pubblicato in dicembre; né trova riscontro la notizia di un suo rifiuto di giurare. Certo, è possibile che ne fosse stato impedito da questioni di salute, o che avesse privatamente espresso una qualche riluttanza; o anche che fosse tra quei «senatori docenti universitari» riunitisi per valutare il da farsi di cui parla De Sanctis (1970, p. 151). E il fatto che in Senato la sua scomparsa fosse commemorata da Federzoni e Rocco non significa granché. Ma la notizia di "Vorwärts" è indice, probabilmente, di una circolazione confusa e imprecisa delle informazioni, e forse anche di qualche manipolazione.

Entrambi i discorsi si muovono da subito sul piano della propaganda "politico-sociale". Il fascismo aveva tutto l'interesse a minimizzare le resistenze e celebrare entusiasticamente l'avvenuta fascistizzazione dell'università. Limitare il numero dei ribelli a una dozzina permetteva, a soli tre mesi dall'introduzione della nuova norma, di neutralizzare la mobilitazione internazionale promossa dai gruppi di fuoriusciti italiani in Svizzera, Francia, Inghilterra e Stati Uniti, che avevano in Guglielmo Ferrero e Mario Carrara i propri capofila. Il rapporto del ministro era dettato anche dall'urgenza di fermare tale campagna internazionale, che stava coinvolgendo studiosi di tutto il mondo. Il «we have prevailed» di Giuliano stoppava ogni velleità di sostegno ai colleghi italiani schiacciando gli oppositori sotto l'adesione in blocco della comunità accademica italiana, con non più di una dozzina di renitenti. Come scrisse subito il "Brennero", «se questi undici non ci fossero stati, sarebbe stato opportuno inventarli». E in parte è andata proprio così. Dodici, anzi undici ribelli sono un numero credibile per poter negare ogni imposizione forzata da parte del regime

¹⁹ Le collezioni di "Vorwärts" possono essere consultate sul sito della Friedrich Ebert Stiftung, <http://fes.imageware.de/fes/web/>.

²⁰ Tra gli altri Dewey, Tönnies, Lovejoy, Claparède, Murray, mezza facoltà di Harvard, Moore, Braithwaite, Laski, Russell, Langevin, Unamuno, Sánchez Albornoz... si veda in proposito Goetz (2000, pp. 220 s.) e Polverini (1991). L'elenco completo dei firmatari di Harvard è stato pubblicato da Elisa Signori (2007, p. 577).

e al tempo stesso sufficientemente piccolo da poter essere pubblicamente irriso dalla propaganda ufficiale: un «sublimato all'un per mille», appunto, che non inficia, anzi conferma l'adesione libera e spontanea della comunità accademica.

Alla campagna di stampa celebrativa della vittoria del regime fece da contraltare una speculare celebrazione del coraggio degli undici, una minoranza tanto più eroica quanto più era ridotta, con buona pace di Luzzatto. Così le vittime del dileggio fascista divennero gli eroi della resistenza intellettuale – prima all'estero, poi anche in Italia²¹. Lo divennero a giusto titolo, e a giusto titolo furono additati come modelli di studiosi ed educatori: ma, riprendendo l'informazione di Giuliano per rovesciarne il significato, la celebrazione ne perpetuava tuttavia sia la base fattuale che l'accento propagandistico. Le motivazioni che spinsero studiosi diversissimi tra loro a non giurare vennero tutte assorbite dalla dimensione pubblica (la «propaganda») del rifiuto divenuto *politico*, e non più (come era stato in parecchi casi) morale, filosofico, sorretto da convinzioni religiose o da un forte senso della propria missione educatrice. Eppure, il giuramento non ebbe effetti solamente, né prevalentemente politici o ideologici, come forse lo stesso Gentile aveva immaginato. La ricerca italiana ne subì l'urto in modo assai più esteso, profondo e duraturo di quanto si tenda spesso a ritenere. Se le ricerche sui singoli atenei sembrano aver portato alla luce un consistente numero di casi particolari, un bilancio complessivo degli effetti prodotti da quei decreti resta ancora da stilare. E questo vale a maggior ragione per coloro che, più giovani e ancora agli inizi della carriera, lasciarono l'accademia italiana prima ancora di entrarci e spesso senza lasciare alcuna traccia amministrativa.

Una prospettiva più ampia si apre in un *Memoir* della National Academy of Sciences degli Stati Uniti. Nel 1931 Luigi Gorini, alla cui figura il *Memoir* è dedicato, era assistente universitario a Pavia. Qui, secondo Migliore e Alessi (2002), dette inizio «a un'attività di ricerca scientifica che fu costretto a sospendere, tuttavia, dopo pochi anni, avendo rifiutato di prestare il giuramento di fedeltà al fascismo. Si trasferì allora a Torino»; da un appunto di Tina Pizzardo sappiamo che frequentava i circoli antifascisti della città²². Fuggito a Milano nel 1942, alla Liberazione ebbe l'incarico di impiantare nella colonia estiva di Selvino un centro di accoglienza

²¹ Si veda in particolare l'attenta ricostruzione di Goetz (2000, pp. 277-9), che fa iniziare la celebrazione pubblica, in Italia, da un intervento radiofonico di Emilio Bachi, il 20 agosto 1944.

²² «Con alcuni dei torinesi, Salvatorelli, Gorini, Allason, Ginzburg, Muggia, stringerò in seguito vera amicizia» (cit. in Boatti, 2001, p. 150). È notevole come nell'indice dei nomi Boatti non riesca a identificare il «Gorini» qui citato. Goetz (2000, p. 40 n.) lo nomina di sfuggita come «Luigi Gorino».

per bambini ebrei sopravvissuti ai campi di concentramento (Beckwith, Fraenkel, 1980, pp. 204-5). Nel 1948 si trasferì a Parigi insieme alla moglie, Annamaria Torriani, chiamata a lavorare con André Lwoff e Jacques Monod all'Institut Pasteur; la loro vicenda, in cui si intrecciavano ricerca scientifica e impegno politico, è raccontata da Melvin Cohn (1988). Nel 1955 si trasferirono a New York e, nel 1957, a Harvard, ove Gorini insegnò sino alla morte, avvenuta nel 1976. Nel mondo accademico americano, ricorda Cohn, la sua militanza antifascista era ampiamente nota.

Jonathan Beckwith e Dan Fraenkel (1980, p. 203) ne riportano un'importante testimonianza:

In 1931 the Italian government moved to control the universities by requiring a Fascist oath. Luigi described this period in a speech at Montana State University on February 10, 1970.

The first uproar was *no* unanimously – we will never do that. But then came second thoughts, the rationalization: we scientists should not be involved in politics, we should not permit that others, worse than us, would take our responsibilities, etc. At the end, we were about one hundred *no's* out of about 10,000 university people. And so we quit. It was not an easy thing to do, not only materially but especially for the spirit. We, the one percent, started a double life, political underground for our soul and professional marginal for our belly.

Si dirà che le cifre fornite da Gorini sono, in fondo, approssimative; e che comunque quel «centinaio di no» non va cercato solo tra coloro che non giurarono nel 1931. Vero. Però il *Memoir* della NAS apre uno spaccato inedito sugli effetti che i provvedimenti del 1931 e 1933 ebbero non solo sui docenti ordinari o incaricati, ma su tutta una generazione di giovani studiosi. Ricordando «l'incerto futuro» che l'accomunava all'amico, e i «sinistri presagi» di cui era carico, Rita Levi Montalcini ha illustrato anni dopo l'impatto che le misure del regime ebbero su coloro che iniziavano a lavorare nella ricerca:

Luigi's stern decision to entertain no connection nor to submit in any way to the request of the fascist party to take a loyalty oath barred his way to any academic position (Levi Montalcini, 1988, p. 4)²³.

Paradossalmente, il giuramento del 1931 ci appare quindi, con buona pace di Gentile, quasi come una prova generale per i provvedimenti successivi, che davvero incisero sull'università e la ricerca scientifica italiane: a

²³ Riandando al clima politico dell'epoca, ricordava poi come Giuseppe Levi, presentandole il giovane collega come apertamente antifascista, avesse aggiunto: «This will not help him to make a career because he does not have the fascist badge [...] on his jacket buttonhole» (p. 4). Sembra quindi che Gorini avesse rifiutato di iscriversi al partito.

cominciare dal decreto del 1933, che colpiva in un colpo solo i ricercatori più giovani e l'ossatura amministrativa degli atenei. Si trattò insomma di una partita politica finissima, in cui, come spesso avviene, la misura più vistosa venne introdotta per preparare il terreno ad altre normative, meno clamorose ma più penetranti. La perdita di una manciata di studiosi nel 1931, oltre a rappresentare un successo propagandistico per il regime, aprì in tal modo la strada a direttive che non sembrano aver suscitato alcuna particolare mobilitazione, come se la battaglia fosse ormai data per persa: ma è in gran parte qui che l'università italiana si impoverì di talenti.

Se Gorini fu indotto ad abbandonare una carriera ancora agli inizi – ed è difficile pensare che sia stato il solo – altri subirono gli effetti di quei decreti. Norberto Bobbio (1977, p. 48) ricorda il rifiuto di Leone Ginzburg, chiamato a giurare come libero docente. È noto il caso di Ignazio Brunelli, che rifiutò di giurare nel 1926 e poi di nuovo nel 1933 (Mantovani, 2012, p. 37; Goetz, 2000, p. 6); così anche Mario Einaudi, mandato via da Messina per non voler prestare giuramento (e iscriversi al PNF) e partito per gli Stati Uniti, ove rimarrà ben oltre la guerra (Camurani, 2012, p. 93; Mariuzzo, 2016). Così Capitini, allora giovane segretario della Scuola Normale di Pisa, costretto a rinunciare al proprio posto per aver rifiutato di prendere la tessera del partito. Così Max Ascoli, mai più tornato dagli Stati Uniti (Camurri, 2010, p. 649) e che, nel 1938, si crucciava della «debole eco di quei dodici *no*» (Goetz, 2000, p. 266); e così, ma qui c'è molto da esplorare, molti tra coloro che lasciarono l'Italia con borse di studio o di ricerca e, di fronte alla prospettiva di dover giurare, preferirono non rientrare: Borgese ne è forse il caso più celebre. Qui il campo si allarga, incrociando gli studi sugli esuli italiani e sui circoli antifascisti attivi, in modo particolare, in America; e diventa difficile tracciare una linea netta tra coloro sui quali i decreti del 1931-33 ebbero un effetto decisivo e coloro per cui invece non ebbero grande importanza. Ma è forse un bene che i contorni di un problema vengano sfumati, anziché delimitati in modo netto.

Di sicuro, dai primi fuoriusciti degli anni Venti sino alle leggi razziali esiste una continuità di cui i provvedimenti del 1931-33 costituiscono un momento decisivo. Del tutto condivisibile ci pare quindi il giudizio di Elisa Signori (2002, p. 118), che vede in quei provvedimenti il «punto di svolta e di non ritorno per l'avvio di un processo di più sistematica annessione burocratica dell'universo accademico». E si può immaginare che ulteriori ricerche storiche porteranno alla luce altri casi di studiosi, spesso giovani, allontanati dall'insegnamento universitario per ragioni solo in apparenza personali o amministrative. È probabilmente tra essi, in larga parte liberi docenti, giovani assistenti e aiuti non ancora entrati nei ranghi accademici, che occorre cercare quel «centinaio di *no*» ricordati da Gorini.

A insinuare il dubbio, o forse la speranza, che la lista originaria di Balbino Giuliano fosse incompleta, e prelude a una più ampia defezione in seno all'università italiana, aveva del resto provveduto il primo "Quaderno di Giustizia e Libertà" che, nel gennaio del 1932, portava un pezzo intitolato *I dodici e gli altri*: agli undici del comunicato ministeriale si aggiungeva Orlando, che «insieme con altri», «s'è dimesso dalla cattedra di diritto costituzionale per non giurare»; e con i dodici, suggeriva l'estensore, ve ne sono «forse parecchi di più» (1932b, p. 45)²⁴. Così pure Salvemini, nel 1934, osservava che il comunicato del Ministero recava sì i nomi di undici docenti che non avevano giurato, «but it did not announce how many professors had resigned rather than be dismissed» (Salvemini, 1934, p. 6)²⁵.

Sul piano storico, e del travaglio interiore di chi non giurò, la questione resta dunque ancora da studiare. Abbiamo parlato di uno "sciame" di provvedimenti che prende inizio negli anni Venti e può essere utile concludere con un breve accenno a questi ultimi. La riforma Gentile aveva già introdotto un giuramento, la cui formula era identica a quella del 1931 con l'eccezione dell'ultima frase («Giuro che non appartengo né apparterrò ad associazioni o partiti la cui attività non si concilia con i doveri del mio ufficio») e delle parole «e al regime fascista»²⁶. Si trattava insomma di un giuramento di fedeltà al Re, allo Statuto e alla Patria che, come ha mostrato Helmut Goetz, si inseriva in una tradizione preesistente, non solo italiana, di giuramenti alla Corona. Proprio per la sua natura istituzionale, e probabilmente anche per il diverso clima politico, si contarono allora, a quanto pare, solo cinque rifiuti: Gaetano Salvemini, Silvio Trentin e Francesco Saverio Nitti, oltre ai liberi docenti Arturo Labriola ed Enrico Presutti. Del giurista di Ferrara Ignazio Brunelli abbiamo già detto: nel 1926 rinuncerà alla cattedra di Diritto costituzionale per non prestare giuramento secondo una formula rivista, che conteneva già il divieto di associazione. Non è noto con precisione, invece, il numero di docenti revocati in seguito alla legge del 24 dicembre 1925 sulla pubblica amministrazione, che proibiva di tenere comportamenti e di professare idee in contrasto con i generali orientamenti del governo²⁷. Ne furono vittima, tra gli altri,

²⁴ I "Quaderni di 'Giustizia e Libertà'" sono accessibili in versione digitale sul sito della Biblioteca Gino Bianco, <http://www.bibliotecaginobianco.it>.

²⁵ Devo a Elisa Signori l'attribuzione a Salvemini di questo libretto, uscito anonimo nel 1934 e incluso tra gli scritti di Salvemini sia in Cantarella (1986, p. 183) che nell'inventario dei materiali salveminiiani prodotto dall'Istituto storico toscano della Resistenza e dell'età contemporanea (1998, p. 199).

²⁶ La si trova nell'articolo 31 del R.D. 6 aprile 1924, n. 674, *Approvazione del regolamento generale universitario*, pubblicato sulla *G.U.* del 21 maggio 1924.

²⁷ Si tratta della legge 24 dicembre 1925, n. 2300, *Dispensa dal servizio dei funzionari*

il filosofo Santino Caramella e la germanista Lavinia Mazzucchetti, succeduta a Borgese nel passaggio tra l'Accademia e la nuova Università statale. Tra i docenti delle scuole medie, ricordiamo senz'altro i torinesi Umberto Cosmo e Barbara Allason, quest'ultima divenuta dall'oggi al domani "affittacamere" e che ricorda che «per alcuni miei colleghi, che vennero pur colpiti allo stesso modo, fu male irreparabile» (Allason, 1946, p. 77); con essi, il milanese Giovanni Mira, autore in seguito della *Storia d'Italia nel periodo fascista* insieme a Luigi Salvatorelli, e il siracusano Giuseppe Agnello, ricordato da Salvemini (1934, p. 4). Ma il numero e i nomi dei docenti vittime delle leggi del 1925 restano, a tutt'oggi, indeterminati. In base alla stessa legge, un'inchiesta ministeriale aperta dopo il Congresso nazionale del 1926 aveva chiesto il licenziamento di Martinetti, verosimilmente salvato da un intervento diretto presso Mussolini, probabilmente da parte di Gentile. Meno clemenza venne usata con gli economisti Umberto Ricci e Giovanni Carano Donvito, mandati via rispettivamente dall'Università di Roma (nel 1928) e dal Regio Istituto Superiore di scienze economiche e commerciali di Bari nel 1933 (Salvemini, 1934, pp. 5-7). La storia proseguirà con il giuramento imposto nel 1933-34 alle Accademie, che alcuni dei nomi già incontrati in queste pagine si rifiuteranno di prestare.

Costruita, certo anche a giusto titolo, come storia di eroismo e resistenza individuali, la vicenda dei "non giurati" del 1931 può quindi apparirci anche sotto una luce diversa, e forse più sinistra: ossia, come il momento più visibile di un processo storico che in modo più silenzioso, ma più duraturo, stava conducendo la società italiana, e con essa gran parte d'Europa, sulla strada di un drammatico impoverimento culturale, intellettuale e scientifico. Il principale successo del regime non fu, da questo punto di vista, l'adesione che riscosse il giuramento, ma l'aver creato le condizioni per suscitare e subito stroncare la mobilitazione internazionale del 1931, così da poter dar seguito senza ulteriori fastidi ai provvedimenti successivi, e con essi dissanguare la ricerca italiana.

Ringraziamenti

Una prima versione di questo lavoro venne elaborata anni fa su invito di Ornella Pompeo Faracovi, allora direttrice del Centro Federico Enriques di Livorno. Tra i primi a incoraggiarne la pubblicazione vi fu Francesco Margiotta Broglio, il cui incitamento non ho dimenticato. Al momento di

dello Stato, pubblicata sulla *G.U.* del 4 gennaio 1926. In precedenza, la legge 26 novembre 1925, n. 2029, *Regolarizzazione dell'attività delle Associazioni...*, pubblicata sulla *G.U.* del 28 novembre 1925, obbligava i funzionari a dichiarare la propria appartenenza ad associazioni di qualsiasi tipo.

rivedere il testo, nella primavera del 2020, gran parte delle biblioteche italiane era chiusa: devo all'aiuto elettronico di diversi colleghi la possibilità di consultare diversi lavori altrimenti inaccessibili. Desidero ringraziare in particolare Mina Bissell, Carlotta Ferrara degli Uberti, Wolfgang Kaltenbacher, Antonio Gargano, Ernest Lepore, Andrea Mariuzzo, Renato Camurri ed Elisa Signori, che ha anche discusso con me parti del saggio, guidandomi attraverso ricerche storiche che solo in parte conosco. Giovanni Delama della Biblioteca comunale di Trento e Giuseppe De Paolis della Biblioteca della Scienza e della Tecnica dell'Università di Pavia hanno procurato e inviato documenti che mi era impossibile reperire altrove. Emidio Spinelli, con paziente insistenza, ha favorito la chiusura del lavoro.

Nota bibliografica

- ALLASON B. (s.d. [1946]), *Memorie di un'antifascista. 1919-1940*, Edizioni U, Firenze.
- ANONIMO (1931a), *Zwölf Helden. Italienische Professoren verweigern den Faschisteneid*, in "Vorwärts. Berliner Volksblatt", 591, 18 dicembre, p. 2.
- ANONIMO (1931b), *Sublimato all'un per mille*, in "Il Brennero", 302, 20 dicembre, p. 1.
- ANONIMO (1932a), *In Italien gibt es noch Helden! Das Häuflein der aufrechten Hochschullehrer*, in "Vorwärts. Berliner Volksblatt", 43, 27 gennaio, pp. 1-2.
- ANONIMO (1932b), *I dodici e gli altri*, in "Quaderni di 'Giustizia e Libertà'", 1, p. 45.
- AQUARONE A. (1965), *L'organizzazione dello stato totalitario*, Einaudi, Torino.
- BECKWITH J., FRAENKEL D. (1980), *Luigi Gorini, 1903-1976. A Biographical Memoir*, National Academy of Sciences, Washington DC (<http://nasonline.org/publications/biographical-memoirs/memoir-pdfs/gorini-luigi.pdf>).
- BEN GHIAI R. (2005), *Italian Universities Under Fascism*, in J. Connelly, M. Grüttner (eds.), *Universities Under Dictatorship*, Pennsylvania State University Press, University Park (PA), pp. 45-73.
- BOATTI G. (2001), *Preferirei di no. Le storie dei dodici professori che si opposero a Mussolini*, Einaudi, Torino.
- BOBBIO N. (1977), *Trent'anni di storia della cultura a Torino*, Einaudi, Torino.
- CAMURANI E. (2012), *Max Ascoli: una scelta americana*, in R. Camurri (a cura di), *Max Ascoli. Antifascista, intellettuale, giornalista*, Franco Angeli, Milano, pp. 88-104.
- CAMURRI R. (2010), *Max Ascoli and Italian intellectuals in exile in the United States before the Second World War*, in "Journal of Modern Italian Studies", 15/5, pp. 644-56.
- CANTARELLA M. (a cura di) (1986), *Bibliografia salveminiiana 1892-1984*, Bonacci, Roma.
- CEVA B. (1957), *Gaetano De Sanctis e il giuramento dei professori universitari nel 1931*, in "Il Ponte", 13/12, pp. 1885-6.
- CODIGNOLA T. (1978), *GL e partito d'azione*, in *Giustizia e Libertà nella lotta antifascista e nella storia d'Italia: attualità dei fratelli Rosselli a quaranta anni dal*

- loro sacrificio*, Atti del Convegno internazionale organizzato a Firenze il 10-12 giugno 1977 da Istituto storico della Resistenza in Toscana, Giunta regionale Toscana, Comune di Firenze, Provincia di Firenze, La Nuova Italia, Firenze, pp. 423-36.
- COHN M. (1988), *The Legacy of Luigi Gorini*, in M. Bissell *et al.* (eds.), *Gene Expression and Regulation: The Legacy of Luigi Gorini*, Proceedings of the Symposium Gene 1987, held in Milan, Italy, 12-14 October 1987, Excerpta medica, Amsterdam, pp. 375-82.
- DE FELICE R. (1974), *Mussolini il Duce. Gli anni del consenso, 1929-1936*, Einaudi, Torino.
- DE RUGGIERO G. [ERMOLI] (1932), *La carriera di un filosofo*, in “Quaderni di ‘Giustizia e Libertà’”, 2, pp. 29-35.
- DE SANCTIS G. (1970), *Ricordi della mia vita*, a cura di S. Accame, Le Monnier, Firenze.
- ID. (1996), *Il diario segreto*, con introduzione e a cura di S. Accame, Le Monnier, Firenze.
- GALANTE GARRONE A. (1962), *1931: una lezione di “purezza” intellettuale. Quattordici che non giurarono*, in “Resistenza, Giustizia e Libertà”, 16/1, pp. 6-7.
- ID. (1981), *Quattordici no in faccia al duce*, in “Stampa sera”, 5 ottobre, p. 3.
- ID. (1984), *I miei maggiori*, Garzanti, Milano.
- ID. (2006), *Profili del '900*, Polistampa, Firenze.
- GEMELLI A. (1951), *Gli onori resi a Gaetano De Sanctis*, in “Vita e Pensiero”, 34/1, pp. 24-6.
- GERBI S. (2002), *Giuramento di fedeltà*, in V. de Grazia, S. Luzzatto (a cura di), *Dizionario del fascismo*, Einaudi, Torino, pp. 608-10.
- GOETZ H. (1979), *Agostino Gemelli ed il giuramento del 1931*, in “Quellen und Forschungen aus italienischen Bibliotheken und Archiven”, 59, pp. 421-35.
- ID. (1982), *Gaetano De Sanctis e il rifiuto del giuramento fascista*, in “Quellen und Forschungen aus italienischen Bibliotheken und Archiven”, 62, pp. 303-18.
- ID. (2000), *Il giuramento rifiutato: i docenti universitari e il regime fascista*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. *Der freie Geist und seine Widersacher*, Haag & Herchen Verlag, Frankfurt a.M. 1993).
- GUERRAGGIO A., NASTASI P. (a cura di) (1993), *Gentile e i matematici italiani: lettere 1907-1943*, Bollati Boringhieri, Torino.
- IID. (2005), *Matematica in camicia nera: il regime e gli scienziati*, Bruno Mondadori, Milano.
- IID. (2018), *Matematici da epurare: i matematici italiani tra fascismo e democrazia*, Centro Pristem, Egea, Milano.
- GUERRAGGIO A., PAOLONI G. (2008), *Vito Volterra*, Muzzio, Roma.
- ISTITUTO STORICO TOSCANO DELLA RESISTENZA E DELL'ETÀ CONTEMPORANEA (1998), *Archivio Gaetano Salvemini, I: Manoscritti e materiali di lavoro*, inventario a cura di S. Vitali, Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici, Roma.
- LEVI DELLA VIDA G. (1966), *Fantasma ritrovati*, Neri Pozza, Venezia.
- LEVI MONTALCINI R. (1988), *Luigi Gorini as I Knew and Remember Him*, in M. Bissell *et al.* (eds.), *Gene Expression and Regulation: The Legacy of Luigi Gorini*,

- Proceedings of the Symposium Gene 1987, held in Milan, Italy, 12-14 October 1987, Excerpta medica, Amsterdam, pp. 3-11.
- MANTOVANI D. L. (2012), *L'ambiente familiare e la formazione universitaria*, in R. Camurri (a cura di), *Max Ascoli. Antifascista, intellettuale, giornalista*, Franco Angeli, Milano, pp. 25-43.
- MARIUZZO A. (2016), *Una biografia intellettuale di Mario Einaudi*, Olschki, Firenze.
- MIGLIORE L., ALESSI E. (2002), *Luigi Gorini*, in "Dizionario biografico degli italiani", v. 58 ([http://www.treccani.it/enciclopedia/luigi-gorini_\(Dizionario-Biografico\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/luigi-gorini_(Dizionario-Biografico))).
- NASTASI P. (1998), *La matematica italiana dal manifesto degli intellettuali fascisti alle leggi razziali*, in "Bollettino UMI", s. 8, 1-A, pp. 317-45.
- ID. (2004), *Considerazioni tumultuarie su Federico Enriques*, in L. M. Scarantino (a cura di), *Intorno a Enriques. Cinque conferenze (Vesentini, Faracovi, Vigorelli, Toth, Nastasi)*, Pubblicazioni del Centro Studi Enriques, III, Agorà, La Spezia, pp. 79-173.
- RAMBALDI E. I. (1997), *Eventi della Facoltà di Lettere di Milano negli anni del trapasso dall'Accademia all'Università*, in "Rivista di storia della filosofia", 52, pp. 517-62.
- ROSI M. (2015), *Appunti personali (1901-1933)*, a cura di C. Ferrara degli Uberti, Edizioni della Normale, Pisa.
- ROTA G. (2008), *Intellettuali, dittatura, razzismo di Stato*, Franco Angeli, Milano.
- RUSSI A. (2010), «Cercando la verità, la libertà e la giustizia...». *Gaetano De Sanctis e i suoi rifiuti*, in "Archaeologiae. Research by Foreign Missions in Italy", 5/1-2, pp. 43-175.
- SALVATORELLI L., MIRA G. (1964), *Storia d'Italia nel periodo fascista*, Einaudi, Torino.
- SALVEMINI G. [ANONIMO] (1934), *Italian Intellectuals Under Fascism*, The Student League for Industrial democracy, New York (<http://fau.digital.flvc.org/islandora/object/fau%3A4675>).
- SALVEMINI G. (2002), *Dai ricordi di un fuoriuscito* [1960], a cura di M. Franzinelli, Bollati Boringhieri, Torino.
- SASSO G. (1995), *Visitando una mostra* [1986], in Id., *Filosofia e idealismo*, II: *Giovanni Gentile*, Bibliopolis, Napoli, pp. 10-52.
- SCARANTINO L. M. (2006), *Le libéral-socialisme italien*, in Ph. Nemo, J. Petitot (éds.), *Histoire du libéralisme en Europe*, Presses universitaires de France, Paris, pp. 749-76.
- ID. (2007), *Giulio Preti. La costruzione della filosofia come scienza sociale*, Bruno Mondadori, Milano.
- PAOLONI G., SIMILI R. (2008), *Vito Volterra and the Making of Research Institutions in Italy and Abroad*, in R. Scazzieri, R. Simili (eds.), *The Migration of Ideas*, Science History Publications, Sagamore Beach, pp. 123-50.
- POLVERINI L. (1991), *Einstein e il giuramento fascista del 1931*, in "Rivista Storica Italiana", 103/1, pp. 268-80.
- SIGNORI E. (1997), *La "conquista fascista" dell'università: libertà d'insegnamento e autonomia nell'Ateneo pavese dalla riforma Gentile alle leggi razziali*, in "Il Politico", 62/3, pp. 433-72.

- ID. (2002), *Minerva a Pavia. L'ateneo e la città tra guerre e fascismo*, Cisalpino, Milano.
- ID. (2007), *L'opinione pubblica internazionale e il giuramento fascista del 1931. Dal carteggio inedito di Gaetano Salvemini ed Egidio Reale*, in G. Angelini, M. Tesoro (a cura di), *De Amicitia. Scritti dedicati a Arturo Colombo*, Franco Angeli, Milano, pp. 563-76.
- ID. (2015), *Via dalla cattedra! Pratiche di ostracismo ed epurazione universitaria a Pavia dal fascismo alla Repubblica*, in G. Angelozzi, M. T. Guerrini, G. Olmi (a cura di), *Università e formazione dei ceti dirigenti. Per Gian Paolo Brizzi, pellegrino dei saperi*, Bononia University Press, Bologna, pp. 627-42.

Argomentare o conversare in politica? Una sfida ancora aperta fra Karl Popper e Michael Oakeshott di Paola Mastrantonio*

Abstract

In January 1948 Popper sent a copy of his essay *Utopia and Violence* to Oakeshott. The letters the two philosophers exchanged represent two different conceptions of politics. Both thinkers were opposed to the dogmatic use of reason. For Popper only a *reasonable* argument can stop violence-generating utopianism. Oakeshott, instead, theorizes the *conversation* as an encounter between the plural “voices” of civil society, without the need to seek absolute solutions to political issues. The synthesis of the *reasonable* and the *skeptical* model, after the end of the post-war ideological conflict, can still be a useful answer to face the challenges of contemporary politics.

Keywords: Popper, Oakeshott, Politics, Rationalism, Argument, Conversation.

Quando, nel gennaio 1948, Karl Popper inviò a Michael Oakeshott il suo saggio *Utopia e Violenza*, trascrizione di una conferenza tenuta all’Institut des Arts di Bruxelles l’anno precedente e appena pubblicato sul “The Hibbert Journal”, era già piuttosto celebre grazie al successo ottenuto con *Miseria dello storicismo* del 1944-45 e soprattutto con *La società aperta e i suoi nemici*, dato alle stampe nel 1946, ma la cui stesura era stata completata già nel 1943¹. Oakeshott, invece, occupava una cattedra di storia a

* Dottore di ricerca in Filosofia, Sapienza Università di Roma; paola.mastrantonio@uniroma1.it.

¹ Come è noto, il filosofo austriaco, emigrato in Nuova Zelanda dopo l’*Anschluss*, si era trasferito nel 1945 a Londra su interessamento dell’amico Friedrich von Hayek, che già l’aveva aiutato a fuggire da Vienna insieme alla moglie e che si adoperò perché gli fosse riservata una cattedra in logica e filosofia della scienza, creata appositamente per lui alla LSE nel 1946; cfr. Hacohen (2000). Per inciso, anche *The Poverty of Historicism* (trad. it. 1957) e *The Open Society and Its Enemies* (trad. it. 1973-74), che lo resero noto al grande pubblico, nei quali Popper

Cambridge, ma nel 1951 avrebbe raggiunto Popper alla London School of Economics, dove entrambi insegnarono fino alla pensione, dirigendo anche i rispettivi dipartimenti, Popper quello di Filosofia e Oakeshott quello di Politica.

All'epoca, oltre a *The Social and Political Doctrines of Contemporary Europe* (1939), una raccolta di testi che illustravano le principali dottrine politiche dell'Europa contemporanea, Oakeshott aveva al suo attivo due pubblicazioni filosofiche: *Experience and its Modes*, del 1933, un libro di impianto idealistico, decisamente e consapevolmente non al passo con i tempi, e la famosa e brillante *Introduction* all'edizione Blackwell del *Leviathan*, uscita nel 1946 subito dopo il suo ritorno dalla guerra, che avrebbe lasciato il segno nella storiografia e nell'interpretazione "liberale" della filosofia hobbesiana². C'è da dire, inoltre, che il pensatore britannico, la fama del quale non sarebbe mai stata all'altezza della popolarità raggiunta da Popper in tutto il mondo, era allora conosciuto soprattutto per un'originale produzione saggistica, ironica, polemica e insieme raffinata, che, come già il suo volume di esordio in filosofia, esprimeva posizioni spesso non compatibili con le tendenze allora prevalenti nel mondo intellettuale.

Saggi come *Rationalism in Politics* (RP), pubblicato per la prima volta nel 1947 sul "The Cambridge Journal"³, la rivista da lui fondata e diretta, gli valsero infatti da diverse parti l'accusa di conservatorismo, concetto del resto inteso da Oakeshott in un senso filosofico ed "esistenziale" del tutto peculiare (cfr. Alexander, 2013 per uno studio specifico di questo aspetto del pensiero oakeshottiano). In realtà, quello che egli riteneva non «a creed or a doctrine, but a disposition»⁴, non era chiaramente spendi-

condannava in blocco le dottrine storicistiche, il loro "olismo" profetizzante e il totalitarismo di qualsiasi provenienza, ravvisandone i semi già nella filosofia platonica, vennero dati alle stampe grazie all'aiuto di Hayek. La prima opera di Popper, *Logik der Forschung*, pubblicata nel 1935 e tradotta in inglese nel 1959 con il titolo *The Logic of Scientific Discovery* (trad. it. 1970), costituiva invece il fondamento logico e metodologico della sua epistemologia fallibilista. *Utopia e violenza* (di qui in poi UV) fu invece ripubblicato in *Conjectures and Refutation* nel 1969, dalla cui traduzione italiana (1972) sono tratte tutte le citazioni.

² L'*Introduzione* di Oakeshott fu ripubblicata, con altri scritti hobbesiani, nel 1975; cfr. Oakeshott (1975b).

³ *Rationalism in Politics* (di qui in poi RP) fu ristampato per la raccolta che porta lo stesso nome nel 1962. L'edizione a cui farò riferimento per le citazioni è quella, ampliata, del 1991.

⁴ Così Oakeshott in *On Being Conservative*, saggio del 1956 pubblicato nel già citato *Rationalism in Politics and other Essays* (Oakeshott, 1991, p. 407). La disposizione conservatrice non è infatti un set di ideali e non deve essere confusa con la reazione. Per questo Oakeshott riteneva necessario che la sua visione del conservatorismo non fosse associata a un partito, o allo stato, o alla chiesa: gli elementi che costituiscono "l'essere conservatore" sono infatti ben altro rispetto a ideali o istituzioni politiche così definiti.

bile sul piano politico da alcun partito conservatore, di qualsiasi tempo e latitudine, mentre l'insistenza su una visione pratica ed epistemologica "modesta" lo rendeva, semmai, più coerente con un approccio liberale⁵.

Ma torniamo al breve e intenso scambio epistolare fra Popper e Oakeshott, il cui oggetto principale, accanto al rapporto con la tradizione, è proprio il razionalismo, in particolare nella sua declinazione politica⁶. Entrambi i filosofi nutrivano la stessa preoccupazione, condivisa non solo da Hayek, stimato e ben conosciuto da tutti e due, ma anche da pensatori come Isaiah Berlin e Hannah Arendt, riguardo la pericolosità e gli effetti perversi del dogmatismo razionalistico. Per entrambi era assolutamente necessario porre un fermo caveat sull'esercizio di una ragione troppo fiduciosa nei suoi mezzi e troppo spesso asservita a un potere che di essa, e della scienza che ne era il prodotto, aveva fatto unicamente un uso strumentale ai suoi propri fini, demonizzando ogni critica o dissenso, e i cui tragici risultati erano sotto gli occhi di tutti. Se dunque l'obiettivo polemico era lo stesso, e lo stesso era il giudizio sul rischio che si correva, molto diverse e in qualche modo opposte risultavano però la diagnosi e la cura individuate e sostenute dai due filosofi.

Va poi tenuto presente il contesto in cui si svolse questa corrispondenza: un secondo dopoguerra carico di tensioni, "residuo" oggettivo di uno scontro avvenuto sotto l'egida della stessa Ragione positiva che aveva dominato, nell'analisi di Oakeshott, il mondo occidentale, con il progressivo predominio del sapere tecnico astratto sul più umile e concreto sapere pratico.

Non è chiaro se e quando fra i due ci fossero stati incontri o altre comunicazioni, ma i riferimenti di Popper a *Rationalism in Politics* lasciano intuire che dovette essere proprio questa lettura, della quale egli aveva certamente apprezzato la pertinenza rispetto ai temi trattati ne *La società aperta*, a convincerlo a mandare a Oakeshott una copia del suo *Utopia e violenza* (cfr. Jacobs, Tregenza, 2014, p. 7), anche se non sappiamo se sia stato Oakeshott a richiederla o viceversa. Il tono cordiale lascia però trapelare una certa diffidenza reciproca, come si evince dal fatto che l'invito rivolto a Popper di pubblicare qualcosa per il "The Cambridge Journal" cadde nel vuoto, ma soprattutto dal modo in cui quest'ultimo si riferì al collega, citandolo come un avversario in una successiva conferenza sul tema della tradizione, alla quale tornerò più avanti.

⁵ Sono per un Oakeshott "liberale", fra gli altri, Flathman (1992); Cotellessa (1999); Giorgini (1999, pp. 99-150); Podoksik (2003); Marsh (2012); Orsi (2016).

⁶ Sul carteggio Oakeshott-Popper, cfr. Jacobs, Tregenza (2014), che ripropongono una trascrizione delle tre lettere nell'appendice del loro articolo; Pupo (2016), che ne fornisce la traduzione in italiano. La corrispondenza tra i due, trascritta e annotata da Efraim Podoksik, è disponibile anche sul sito http://www.michael-oakeshott-association.com/pdfs/mo_letters_popper.pdf.

Da parte sua, in *RP*, Oakeshott aveva nominato proprio Hayek, in quel momento vicinissimo a Popper, sostenendo che il suo *The Road to Serfdom* (1944), persuasivo o meno che fosse, era anch'esso un esempio di "dottrina" razionalistica e che, di fatto, «a plan to resist all planning may be better than its opposite, but it belongs to the same style of politics» (*RP*, p. 26).

In effetti, per Oakeshott, il Razionalismo moderno, «the most remarkable intellectual fashion of post-Renaissance Europe» (*RP*, p. 5) era nato da una fede eccessiva nella conoscenza tecnica (*know-that*), che, a differenza della conoscenza pratica (*know-how*), pre-riflessiva, in gran parte non articolata, incorporata in forme abituali di comportamento o sedimentata in pratiche storiche, appare completamente trasparente, codificata com'è in una formula o in un insieme di regole. La conoscenza tecnica, con la sua autorevolezza, sembra più certa e affidabile di quella pratica, consuetudinaria e tradizionale, che il razionalista, secondo il filosofo, disprezza, collegandola all'ignoranza e al pregiudizio, senza rendersi conto che la prima non è altro che un "riassunto" astratto della seconda. Pur non negandone l'utilità, Oakeshott temeva che la tecnica, divenuta l'unica forma accettabile di conoscenza, invadesse completamente la vita sociale e potesse condizionare le condotte politiche.

Se così fosse stato, i pianificatori e gli "ingegneri sociali" della ricostruzione post-bellica avrebbero avuto il potere quasi incontrollato di imporre i loro schemi *scientifici* sulla società britannica e sull'antica tradizione liberale del *rule of law*, espressione giuridica dell'*associazione civile*. La *civil association*, descritta come quella forma storica di governo che in Europa si era mostrata in grado di garantire il pluralismo e le libertà individuali, correva il rischio di cedere il passo a un modello di stato prevalentemente "imprenditoriale", secondo l'analisi originale che il filosofo avrebbe compiuto in *On Human Conduct* (1975), il suo secondo e ultimo libro, un volume estremamente interessante e troppo poco conosciuto⁷.

Quello che a molti appariva come l'inizio di un rinnovamento necessario e razionale in vista della creazione di una società più coesa ed egualitaria, unita da fini e speranze comuni, impensieriva Oakeshott che, sulla scorta della sua concezione scettica di una ragione limitata e fallibile, vi vedeva agire ancora pericolose tendenze autoritarie, se non addirittura dispotiche.

⁷ Cfr. Oakeshott (1975a). Di questo libro, forse il capolavoro di Oakeshott, che unisce il suo peculiare approccio filosofico all'analisi storica della condotta umana, esiste una traduzione italiana del 1985, per il Mulino, non più ristampata.

A sua volta, nei testi che precedevano *Utopia e Violenza*, Popper aveva attaccato l'irrazionalismo, ma anche il falso razionalismo, altrimenti detto "razionalismo acritico o radicale", giudicandolo un metodo argomentativo errato, capace di generare proprio la *reazione irrazionalistica* di coloro che disprezzano la ragione e vorrebbero eliminare *tout court* chi ne fa uso.

Al posto di tale razionalismo dogmatico, basato su una fede assoluta e indimostrabile nei poteri della ragione, Popper proclamava la necessità di un *razionalismo critico*, che fa uso dell'argomentazione, presentata come un atteggiamento di ragionevolezza e disponibilità reciproca anche a cambiare le proprie idee, una forma di "socratismo" che riconosce la sua stessa limitatezza e la possibilità di cedere all'intolleranza e di cadere in errore, del cui fondamento *irrazionale*, ovvero del suo essere basato comunque su una *fede* nella ragionevolezza umana, egli era ben consapevole. Sul piano politico un simile atteggiamento si traduceva, per Popper, nella possibilità di un libero confronto di idee, ciò che distingue la società aperta, razionale, critica e pluralista da quella chiusa, tribalistica, magica e irrazionale, identificata, di fatto, nel modello nazista.

Utopia e violenza aggiunge a questa riflessione l'ulteriore elemento dell'utopismo, che, «anche se può spesso presentarsi nelle forme di un razionalismo, non può essere altro che pseudorazionalismo» (UV, p. 612). L'utopista razionalista è un vero e proprio ingegnere sociale (soggetto già acutamente descritto da Oakeshott in RP), il quale, progettando piani finalizzati al raggiungimento della felicità, dimentica i problemi contingenti della popolazione, è disposto a sacrificare le generazioni presenti per un futuro incerto e, soprattutto, entra necessariamente in conflitto con gli altri utopisti e i loro differenti sistemi di credenze, in un'*escalation* che può sfociare solo nella violenza, dal momento che nessuno sarà disposto a modificare o a rinunciare ai propri ideali e ai propri obiettivi⁸. Ai sogni utopistici, pur generosamente concepiti, ma sempre pericolosi e nocivi, Popper risponde con un "imperativo" che suona così:

Agisci per l'eliminazione dei mali concreti piuttosto che per realizzare dei beni astratti. Non mirare a realizzare la felicità con mezzi politici. Tendi piuttosto ad eliminare le miserie concrete. [...] Individua quello che ritieni il male più urgente della società in cui vivi e cerca pazientemente di convincere la gente che è possibi-

⁸ Non a caso l'unica forma di "ingegneria sociale" razionale ammessa da Popper è quella che nella traduzione italiana di *The Open Society and Its Enemies* suona, piuttosto impropriamente, come «ingegneria gradualistica» (Popper, 1973, p. 221), ma che nell'originale egli chiama *piecemeal engineering*. Considerando, filosoficamente, un errore di *ignoratio elenchi* (cfr. Oakeshott, 1933) l'idea di un'*ingegneria* applicata alla società, è interessante che Oakeshott, come si dirà più avanti, pensi all'attività del politico come a quella di un «cercatore di indizi o di suggerimenti».

le eliminarlo. [...] L'attingimento della felicità dovrebbe essere lasciato agli sforzi dei singoli (*UV*, pp. 610-1).

Nel suo resoconto epistolare su *Utopia e Violenza*, dicendosi d'accordo con tutto quanto Popper aveva affermato sull'utopismo, e premettendo che la critica che egli leva contro il razionalismo non è contro la ragione, Oakeshott precisa di considerare «irragionevole» proprio il «Razionalismo», compreso evidentemente quello professato e difeso da Popper. Infatti, se l'utopismo è irragionevole, anche le ricette di Popper si rivelano una forma di utopismo, seppure in tono minore, dal momento che la loro pretesa è quella di risolvere i singoli problemi in modo definitivo, facendone gli obiettivi predominanti dell'azione politica e perdendo di vista «the real business of politics – which is to keep the society *as a whole*, in *all* its arrangements, coherent and stable as well as progressive» (Oakeshott, 1948, in Jacobs, Tregenza, 2014, p. 21).

Oakeshott sostiene invece che tanto la vita pratica quanto quella politica degli esseri umani

does not consist entirely in performing a number of reasonable actions. It consists in living according to certain habits of behaviour, which may be analysed into separate actions but which does not appear as separate actions except on a few occasions (*ibid.*).

Infine, pur odiando la violenza quanto Popper, ma convinto che né la ragione, né altro siano in grado di eliminarla completamente dall'esperienza umana, Oakeshott dice di conoscere «un metodo della politica»

which is not either truly or falsely rationalistic but which is the opponent of violence. [...] The politics I have in mind is the politics of conversation, as against your politics of argument. You see, I don't believe that reason is the only bond which unites men, not because men are unreasonable sometimes, but because there is something else much stronger that unites them e.g. a common civilization (where it exists), common habits of behaviour (where they exist) – neither of which are rational, dependent on argument or common to all men. There is nothing, I think, common to all men (*ivi*, p. 22).

La *politica della conversazione* è dunque il rimedio parziale e limitato, proposto da Oakeshott come alternativa alla politica dell'argomentazione popperiana. Questa metafora, cara al filosofo inglese e onnipresente nella sua opera, rappresenta il carattere aperto dell'attività politica, ma anche la natura dell'educazione e il modo in cui si può svolgere il rapporto fra i diversi saperi e le diverse pratiche umane. La conversazione non è “eristica” (se lo diventasse cesserebbe di essere una conversazione), ma è uno spazio libero dove si possono esprimere la pluralità delle “voci” e i

differenti interessi che nella società civile si incontrano e convivono, senza l'imposizione di soluzioni salvifiche o a senso unico ai problemi di coloro che vi partecipano.

La politica così concepita si rivolge alle risorse sedimentate e disponibili all'interno di un concreto tessuto sociale, ponendo attenzione ai processi trasformativi e contingenti che vi avvengono di continuo, dato che, a differenza di quanto pensa il razionalista, le tradizioni sono preminentemente *fluide*. Se, sostiene Oakeshott, «the place of reason, in politics & in life, is not to take the place of habits of behaviour, but to act as the critic of habits of behaviour, keeping them from superstition etc.» (ivi, p. 22), al politico spetta il compito di raccogliere i «suggerimenti», «pursuit of intimations» (*RP*, p. 57) disseminati in una vivente ed evolutiva tradizione di condotta sociale, morale e politica e di farne un uso intelligente e realistico in funzione di quello che si potrebbe chiamare un «cambiamento nell'equilibrio». Non a caso il politico «scettico» sarà descritto più avanti come un «trimmer» (Oakeshott, 1996, p. 122), ovvero colui che ha il compito di tenere in equilibrio la barca durante la navigazione⁹.

La replica non si fa attendere: dopo aver esordito dicendo di essere praticamente d'accordo su tutto, e perfino di trovare «deliziosa» la formula oakeshottiana della politica come conversazione, tanto da poterla addirittura accettare come un'alternativa alla sua «politica dell'argomentazione», Popper aggiunge:

Another of your formulae – that reason is not to take the place of habits of behaviour, but should act as the critic of habits and behaviour, – I can hardly consider as a criticism of my view, so much do I think it part of it (Popper, 1948, in Jacobs, Tregenza, 2014, p. 23).

Ciò che invece egli non manca di rimproverare all'interlocutore è quello spirito di «disimpegno» e di attendismo che avrebbe favorito proprio il razionalismo tanto aborrito da Oakeshott, e che sarebbe stato in larga misura responsabile di aver scatenato la rivoluzione francese (e forse anche quella russa), e perfino di aver offerto al marxismo la sua «opportunità storica». Oltre a questo Popper sostiene che la critica oakeshottiana all'«idealismo morale» non tiene conto del valore della spinta riformatrice di rivoluzioni etiche come quella del cristianesimo, ancora attiva dopo duemila anni, ma soprattutto pensa che si tratti di una moralità diversa

⁹ È una delle immagini utilizzate da Oakeshott in *The Politics of Faith and the Politics of Scepticism*, ritrovato fra le sue carte e pubblicato dopo la sua morte, che è quanto di più simile a un «manuale» filosofico per il governo egli abbia mai scritto, un'edizione del quale è disponibile in italiano per Rubbettino.

dalla «tradition of moral behaviour» invocata da Oakeshott, concludendo, forse provocatoriamente, così:

Perhaps, that the latter is the more important thing, politically and morally; perhaps that there is a hysterical element in this “moral idealism” of Christianity, and humanitarianism, in the refusal to look passively at human suffering (if so, we might be able to do a little to temper it). But although it seems to me quite clear that the very action of writing your article is somehow inspired by it, you do not wish to admit its reality (*ibid.*).

Infine, Popper rilancia e ricambia l'accusa di Oakeshott facendogli notare che il “burkismo”, che evidentemente gli attribuisce, non è esente dal rischio di diventare, a sua volta, una sorta di utopia¹⁰.

A quanto pare, Oakeshott non raccolse direttamente le critiche di Popper, ma si limitò a invitarlo di nuovo a scrivere un articolo per il suo giornale, senza però ottenere risposta.

Di lì a breve, nel luglio dello stesso anno, Popper avrebbe chiamato in causa proprio Oakeshott, «uno storico di Cambridge, pensatore senz'altro originale» (Popper, 1972, pp. 208-9), citandolo come esempio di una grave reazione antirazionalista diffusa fra uomini intelligenti ed eminenti, e si sarebbe riferito esplicitamente al suo *Rationalism in Politics*, dalle cui pagine era stato «lanciato un attacco al razionalismo» (ivi, p. 209) che non doveva essere assolutamente sottovalutato¹¹.

L'occasione fu la conferenza annuale della Rationalist Press Association durante la quale, nella relazione dal titolo *Per una teoria razionale della tradizione* (ivi, p. 207), il filosofo si era risolto ad affrontare il «difficile» rapporto fra tradizione e razionalismo. Davanti a una platea che condivideva la medesima fiducia nella razionalità, ma costretto ad ammettere che un attacco come quello di Oakeshott, basato sul valore della tradizione,

¹⁰ In realtà, in *On Being Conservative* Oakeshott avrebbe preso esplicitamente le distanze da Burke, sostenendo che la disposizione conservatrice che stava descrivendo aveva più affinità con Montaigne, Pascal, Hobbes, e Hume che con Burke (cfr. *RP*, p. 435).

¹¹ Secondo Birner (2012), in realtà, il vero obiettivo polemico di Popper sarebbe stato Hayek, uno degli «eminenti pensatori» nominati nella conferenza, che però non poteva citare direttamente per la stima e la riconoscenza che gli doveva per il suo aiuto. In effetti Hayek dipinge la ragione e la tradizione come reciprocamente incompatibili, mentre in questa conferenza Popper sostiene che ragione e tradizione siano complementari. Birner ritiene perciò che il saggio di Popper sia una critica ad Hayek e che, inoltre, rappresenti il culmine delle loro discussioni precedenti (cfr. p. 52). Se questo è possibile, l'autore però non sembra al corrente del rapporto epistolare con Oakeshott e delle sue conseguenze. Devo a un *referee* anonimo della rivista, che ringrazio, un prezioso rimando al contributo di O'Hear (1992), in cui lo studioso ipotizza che la prospettiva di Oakeshott sulla tradizione possa essere vista come una sorta di *via media* tra il “razionalismo” popperiano e l’“antirazionalismo” di Hayek.

era realmente efficace, Popper sosteneva che per fronteggiare questa e altre offensive antirazionaliste, sarebbe stato necessario trovare risposte adeguate che tenessero conto dell'importanza delle tradizioni nella vita degli esseri umani e le coniugassero ai motivi della ragione positiva.

Concludendo, la mia impressione è che i due filosofi, razionalista fallibilista l'uno e "umanista" scettico l'altro, erano forse molto meno lontani di quanto potesse sembrare a loro stessi. Popper, ottimista e fiducioso nella ragione, apparteneva alla stessa tradizione liberale di Oakeshott, libertario e scettico, estimatore della libertà negativa e dello stato minimo. In effetti, il loro nemico comune era il dogmatismo, in politica e nella scienza e, come Oakeshott sapeva bene, la politica occidentale, divisa fra *fede* (razionale o meno) e *scetticismo* (che comporta moderazione e rispetto per la pluralità), non è altro che la «concordia discors» (Oakeshott, 1996, p. 118) fra questi due modi di concepire e governare la cosa pubblica. Al netto delle differenze, da non sottovalutare, ma anzi da porre in evidenza come utili elementi di riflessione storica e filosofica, ciò che va sottolineato, a mio parere, è però soprattutto il fatto che quelle proposte possono essere considerate complementari, più che antagoniste, e dunque, pur nella loro diversità, esse costituiscono ancora oggi una risorsa utile ad affrontare problemi analoghi – non per eliminarli, perché, come sostengono entrambi i filosofi, non sembrano esservi, in ogni caso, soluzioni definitive dei problemi politici (cfr. Oakeshott, 1948, in Jacobs, Tregenza, 2014, pp. 21; 23).

Un'ultimissima nota: nella sua lettera di risposta, Popper inizia la discussione su ciò che non lo convince delle posizioni di Oakeshott in *Rationalism in Politics*, scrivendo di non credere che «the “passage of time” is “the only healer of social complaints worth considering”» (*ibid.*), come l'autore aveva apertamente sostenuto nel saggio. Ebbene, nel testo pubblicato nella raccolta omonima del 1962, questa frase non compare più. Evidentemente, Oakeshott aveva colto il senso della critica di Popper e aveva preso una posizione meno *tranchant*.

Nota bibliografica

- ALEXANDER J. (2013), *The Contradictions of Conservatism*, in “Government and Opposition”, 48.4, pp. 594-616.
- BIRNER J. (2012), *Karl Popper e Friedrich von Hayek: uniti e divisi dal razionalismo*, in “Il politico”, 77.2, pp. 49-70.
- COTELLESA S. (1999), *Il ragionevole disaccordo. Hayek, Oakeshott e le regole “im-motivate” della società*, Vita e Pensiero, Milano.
- FLATHMAN R. (1992), *Willful Liberalism: Voluntarism and Individuality in Political Theory and Practice*, Cornell University Press, Ithaca.
- GIORGINI G. (1999), *Michael Oakeshott*, in Id., *Liberalismi eretici*, Edizioni Goliardiche, Trieste, pp. 99-150.

- HACOHEN M. H. (2000), *Karl Popper. The Formative Years, 1902- 1945: Politics and Philosophy on Interwar Vienna*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HAYEK F. A. VON (1944), *The Road to Serfdom*, University of Chicago Press, Chicago (trad. it. *La via della schiavitù*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2011).
- JACOBS S., TREGENZA I. (2014), *Rationalism and Tradition: The Popper-Oakeshott Conversation*, in “European Journal of Political Theory”, 13.1, pp. 3-24.
- MARSH L. (2012), *Oakeshott and Hayek: Situating the Mind*, in P. Franco, L. Marsh (eds.), *A Companion to Michael Oakeshott*, Pennsylvania University Press, University Park, pp. 248-67.
- OAKESHOTT M. (1933), *Experience and Its Modes*, Cambridge University Press, Cambridge-New York.
- ID. (1939), *The Social and Political Doctrines of Contemporary Europe*, Cambridge University Press, Cambridge-New York.
- ID. (1975a), *On Human Conduct*, Clarendon Press, Oxford (trad. it. *La condotta umana*, il Mulino, Bologna 1985).
- ID. (1975b), *Hobbes on Civil Association*, University of California Press, Berkeley-Los Angeles.
- ID. (1991), *Rationalism in Politics and Other Essays*, ed. by T. Fuller, Liberty Fund, Indianapolis.
- ID. (1996), *The Politics of Faith and The Politics of Scepticism*, ed. by T. Fuller, Yale University Press, New Haven (trad. it. *La politica moderna tra scetticismo e fede*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2013).
- O’HEAR A. (1992), *Criticism and Tradition in Popper, Oakeshott and Hayek*, in “Journal of Applied Philosophy”, 9.1, pp. 65-75.
- ORSI D. (2016), *Michael Oakeshott’s Political Philosophy of International Relations*, Palgrave Mcmillan, Basingstoke.
- PODOKSIK E. (2003), *In Defence of Modernity: Vision and Philosophy in Michael Oakeshott*, Imprint Academic, Exeter.
- POPPER K. R. (1946), *The Open Society and Its Enemies*, Routledge, London (trad. it. *La società aperta e i suoi nemici*, 2 voll., Armando, Roma 1973-74).
- ID. (1957), *The Poverty of Historicism*, Routledge & Kegan Paul, London (trad. it. *Miseria dello storicismo*, Feltrinelli, Milano 1957).
- ID. (1959), *The Logic of Scientific Discovery*, Routledge, London (trad. it. *Logica della scoperta scientifica. Il carattere autocorrettivo della scienza*, Einaudi, Torino 1970).
- ID. (1963), *Conjectures and Refutation. The Growth of Scientific Knowledge*, Routledge, London (trad. it. *Congetture e confutazioni. Lo sviluppo della conoscenza scientifica*, il Mulino, Bologna 1972).
- PUPO S. (2016), *Razionalismo e tradizionalismo in politica. Il carteggio fra Karl R. Popper e Michael Oakeshott*, in “Scienza & Politica”, 28/54, pp. 121-46.

Didattica della filosofia

«Leggi sempre scrittori
di indiscutibile valore».
Riflessioni sulla didattica delle scuole
nello specchio degli antichi filosofi
di *Anna Motta**

Abstract

Seneca, together with Alcinous, Apuleius, Albinus, Taurus and an anonymous Neoplatonic author – as I try to show in this paper –, encourages us to think that studying is essential not so much in order to acquire an education, but in order to learn how to live. According to these testimonies, to achieve this aim we must take into consideration several aspects and problems related to teaching, which are still discussed today and for which the ancient philosophers have their own solutions. Ancient philosophers' debates and reflections on schools and teaching, on reading programs and on the nature of students can be useful to reconsider certain limits of current Italian schools and of the country's educational system, which in “modernizing” education seems to have lost sight of the very purpose of teaching.

Keywords: Teaching, Schools, Philosophy, Seneca, Character.

I. Introduzione

Il 17 aprile 2018 appare sul “Corriere della Sera” un articolo, a firma di Orsola Riva, dal titolo *Scuola, l'America fa dietrofront: più conoscenze, meno competenze*. La fonte di questo intervento è lo studio riportato dal giornale americano “The Atlantic”. Lo studio, molto dettagliato, ricostruisce le cause del fallimento educativo americano, improntato sul programma della legge del 2001 *No child left behind*: in tale contesto il dito viene puntato contro l'eccessiva importanza che la didattica riserva all'acquisto delle competenze e a test standardizzati per valutarle. L'osservazione principale

* Freie Universität Berlin; anna.motta@fu-berlin.de.

contenuta nell'articolo consente una interessante riflessione su un certo impoverimento della qualità della didattica in Italia, che al modello americano ha provato a ispirarsi nei suoi tentativi di modernizzazione, e su una possibile rivalutazione del valore e della “modernità” del dibattito antico su competenze e conoscenze.

Perché gli studenti americani non riescono a migliorare le loro capacità di lettura nonostante tutti gli investimenti fatti negli ultimi due decenni proprio per rafforzare questa competenza strategica? Per tentare di rispondere a questa domanda il Naep, l'Invalsi americano, la settimana scorsa ha convocato un gruppo di esperti a Washington. E la risposta finale è stata: perché leggere non è come andare in bicicletta. Non basta saper pedalare: per capire un testo bisogna poter contare su un solido bagaglio di conoscenze, mentre il sistema scolastico americano da vent'anni a questa parte ha puntato tutto e solo sulle competenze, a scapito della ricchezza del curriculum. [...] Dai risultati di queste prove standardizzate, infatti, dipendeva una buona parte dei fondi federali, cosicché le scuole pian piano finirono per appiattare i programmi sui test (il cosiddetto «teaching to the test») impoverendo la qualità della didattica (*Scuola, l'America fa dietrofront: più conoscenze, meno competenze*”, in “Corriere della Sera”, 17 aprile 2018).

Leggere non è soltanto dimostrare di avere una competenza che si esplica nel riconoscere i segni grafici corrispondenti a determinati suoni, e formare così, mentalmente o pronunciandole, le parole e le frasi che compongono un testo. Leggere – come, si vedrà, invita a fare Seneca – è confrontarsi sempre con scrittori di riconosciuto spessore filosofico, con letture anche complesse, ma da cui è sempre possibile ricavare nuovi e più saldi insegnamenti, i quali sono il frutto di una didattica che, pur sviluppando competenze, si basa su salde conoscenze spendibili non solo a scuola, ma anche e soprattutto nella vita. Eppure anche in Italia la didattica delle competenze o del cosiddetto “sapere in azione” ha tolto spazio alle conoscenze ed è stata posta al centro del lavoro in classe: l'idea di fondo delle nuove indicazioni didattiche è che la scuola deve permettere alle giovani generazioni di sviluppare una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti “appropriati al contesto” (cfr. Tommasucci Fontana, 1997).

A questa idea – che sembra avere analogie con la discussione sull'uso disgiunto di *praecepta* e *decreta* di cui parla Seneca, come si avrà modo di discutere – si aggiunge quella secondo la quale è necessario il ricorso a prove standardizzate con cui vengono misurate le capacità possedute dai ragazzi sottoponendo alla loro attenzione brani considerati alla loro altezza. In realtà gli obiettivi di queste prove sono essenzialmente due, e cioè 1. fornire allo Stato dati generali sul funzionamento della scuola e sul grado di competenze raggiunto dagli studenti in due grandi aree (la comprensione di un testo e la padronanza della matematica in situazioni concrete) e 2. fornire alle scuole i dati elaborati, in modo che siano possibili valutazioni sul

piano didattico, confronti e miglioramenti. Trascurando la questione più strettamente valutativa, il confronto con l'antichità è possibile riflettendo sul fatto che si impara molto di più leggendo testi che sono al di sopra del proprio livello di competenze, perché lo sforzo compiuto in vista dell'arricchimento del vocabolario è la base per sviluppare nuove e migliori capacità di comprensione. E Seneca sembra saperlo quando invita a trascurare l'inutile accumulo di cultura letteraria e a concentrare le proprie letture sempre su scrittori di indiscutibile valore (Sen., *Epist.*, 2, 4).

2. I precetti (*praecepta*) senecani e i manuali di platonismo

Alcune *Lettere a Lucilio* sono particolarmente utili a ricostruire il discorso degli antichi attorno al metodo della didattica, e in particolare a quella della filosofia, o meglio al ruolo che la filosofia, con la sua ricchezza di contenuti teorici e pratici, ha nelle scuole¹. Nelle *Lettere* 94 e 95 Seneca parla di due diverse metodologie di insegnamento: l'una si serve di precetti (*praecepta*), cioè le tradizionali massime e sentenze, che trasmettono consigli pratici, e l'altra si basa sui principi etici generali (*decreta*, *scita* o *placita*; per i Greci *dogmata*) da cui derivare all'occorrenza una specifica norma morale. Seneca però segnala i limiti di entrambe, qualora usate separatamente. I precetti, benché aiutino ad agire rettamente, non sono sufficienti alla corretta educazione del discente: invero, il merito di un'azione giusta non consiste nel compierla, bensì *nel modo in cui* la si compie. Affinché si ponga correttamente l'attenzione sulla maniera in cui si compie un'azione e non sull'agire in sé, i precetti, come insegna Platone, dovrebbero essere assimilati da una natura filosofica (sulla natura filosofica cfr. Dixsaut, 2003). Infatti, l'educazione corretta, quella che dà i suoi frutti nella vita vera, non è rivolta a uomini dediti ad attività vili; piuttosto essa è per chi ha una natura in grado di superare l'amore per il mondo empirico: una natura amica della verità, della giustizia, del coraggio, della moderazione, ed estranea ai piaceri, generosa, giusta, misurata e mite, dotata di buona memoria e facilità di apprendere, come si legge nei libri terzo (400d7-417b10) e sesto (485a4-487a5) della *Repubblica* di Platone. Indole ed educazione non possono essere separate nel discorso didattico platonico, perché una natura filosofica necessita di una corretta educazione (una cattiva educazione potrebbe corromperla irrimediabilmente), e una corretta educazione, per risultare efficace, richiede di essere rivolta a una natura filosofica.

¹ Per un più recente inquadramento di Seneca cfr. i saggi contenuti in Bartsch, Schiesaro (2015). Su alcuni dei temi "didattici" senecani qui trattati cfr. i saggi contenuti in Lana (1997).

È alquanto plausibile che alcuni libri della *Repubblica* abbiano ispirato non solo Seneca, ma anche e più esplicitamente i manuali di platonismo che circolano in epoca imperiale. Benché non sia considerabile in senso stretto un manuale (cfr. Whittaker, 1990, pp. XIII-XXXI), anche il *Didascalico* di Alcinoo (II d.C.) consegna alla storia della didattica antica notazioni interessanti, alcune delle quali sono in linea con le osservazioni platoniche contenute nella *Repubblica*. Il filosofo, o meglio l'aspirante filosofo – perché, nell'*incipit*, il *Didascalico* si presenta effettivamente come una esposizione scolastica delle dottrine di Platone verosimilmente ad aspiranti filosofi –, deve essere portato per le discipline che lo predispongono alla conoscenza degli intelligibili. Deve, inoltre, essere amante della verità, di natura temperante e con un'indole pacata, cioè in grado di controllare le passioni dell'anima. Vero e proprio manuale di platonismo imperiale il *Su Platone e la sua dottrina* di Apuleio (II d.C.; su questo testo cfr. Dal Chiele, 2016, pp. 9-42) riporta un importante episodio legato alla vita di Platone. Questo episodio è ricollegabile alla questione della buona indole e alla capacità del bravo maestro di riconoscerla. Secondo Apuleio (*Plat.*, I 1, 182-3), Socrate riconosce nel giovane Platone, accompagnato alla sua scuola dal padre Aristone, la natura interiore (*ingenium intimum*), e quindi la divinità, che lo lega a quel cigno sognato volare dall'altare consacrato nell'Academia a Cupido sulle gambe del maestro e cantare melodiosamente per uomini e dèi. L'incontro qui descritto di Platone con Socrate è ovviamente una finzione letteraria, un *topos* ricorrente nelle biografie degli uomini divini (cfr. Dörrie, 1990, p. 416 e Roskam, 2018). È però interessante che nella tradizione platonica dei testi di scuola Socrate sia rappresentato come il bravo maestro che dà importanza alla fisiognomica, proprio come avveniva nella scuola pitagorica. Come testimonia Gellio (*Noct. Att.*, I, 9), che discute il metodo didattico auspicato dal maestro platonico Tauro e seguito dai pitagorici², gli aspiranti filosofi vengono esaminati innanzitutto nel loro aspetto fisico. Nel testo di Gellio l'uso del verbo greco *physiognomoneo* indica proprio il tentativo di conoscere la natura e il carattere degli uomini, *in primis*, dall'espressione del volto e dalla forma del corpo e, in generale, dall'aspetto esteriore dell'aspirante discente.

Ma quali sono gli elementi su cui il maestro può basarsi per riconoscere una buona indole e dunque una natura filosofica? Albino (II d.C.), autore del *Prologo*, ossia uno scritto di età imperiale che ha la forma di una introduzione alla lettura dei dialoghi³, non spiega esattamente cosa

² Su Gellio come fonte per ricostruire la scuola di Tauro e, in particolare, sulla sezione delle *Notti Attiche* che qui si discute cfr. Lakmann (1995, pp. 1-27).

³ Per un'ampia e articolata discussione sulla forma e i contenuti del *Prologo* e sul suo autore cfr. Reis (1999, pp. 18-155).

si intenda per buona inclinazione naturale (*physis*), ma aggiunge alle qualità dello studente, il quale intende avvicinarsi allo studio di Platone, che egli sia nell'età giusta per filosofare, abbia l'intenzione di accostarsi alla dottrina platonica per esercitare la virtù, possieda un livello avanzato di conoscenze e non abbia impegni politici (Alb., *Intr.*, v 149, 31-150, 13). Indicazione più precisa di cosa si intenda per indole naturale si trova, in realtà, in un manuale tardo-antico di platonismo. Nell'anonimo testo neoplatonico (ca. metà VI d.C.) dei *Prolegomeni alla filosofia di Platone* (1, 8-12) viene spiegato non chi siano gli uomini che hanno qualità naturali, ma i loro opposti (su questo testo cfr. Motta, 2014, pp. 26-81). Gli uomini con una natura dura sono come le civette, ossia sono esseri notturni incapaci di guardare direttamente la luce del sole e di pensare agli intelligibili, perché la sapienza – come rimarca già Alcinoo – è scienza non solo delle cose umane, ma anche e soprattutto di quelle divine. La civetta, una delle cui qualità è avere la vista ma non essere in grado di guardare la luce, è un animale senza scienza: la vista viene amata più di tutte le altre facoltà proprio per il fatto che essa è un senso conoscitivo, ossia più degli altri sensi dà conoscenza. Dunque, la civetta indica lo studente il cui buio degli occhi dell'anima impedisce di portare a compimento quel percorso che apre alla luminosa visione del vero, impedisce di trasformare in atto la potenza insita in chi vede, impedisce di seguire un corretto percorso educativo volontariamente e consapevolmente. Questo tema specifico all'interno della teoria didattica di cui Seneca si fa portatore sembra quindi molto vicino alle riflessioni contenute nel testo platonico e che saranno sviluppate dai maestri di filosofia di epoca imperiale e tardo-antica riguardo all'insegnamento di Platone, insegnamento che costituisce il vertice dell'istruzione filosofica.

Non sempre i precetti conducono alla virtù, ma solo quando l'animo li asseconda: talvolta essi sono inutili quando la mente è tutta ingombra di errori (Sen., *Epist.*, 94, 4; trad. Boella, 1999).

3. La teoria didattica dei principi (*decreta*) e il ruolo dei maestri

Tuttavia, secondo Seneca, né i soli precetti né i soli principi conducono alla virtù. In termini senecani, l'universale non suggerisce tutti gli innumerevoli modi in cui può svolgersi l'attuazione del bene nel caso contingente, mentre i precetti particolari sono senza radici (*sine radice*), cioè inefficaci, se non intervengono i principi generali che comprendono la vita intera e l'intera natura delle cose. Del resto, il pilota – nell'esempio riportato di seguito – viene istruito e formato da chi insegna l'arte specifica:

Il timone muovilo così, così ammaina le vele, in questo modo utilizza il vento favorevole, resisti a quello contrario, sfrutta quello variabile e incostante (Sen., *Epist.*, 95, 7; trad. Boella, 1999).

In particolare quest'ultimo passo senecano potrebbe rivelare interessanti analogie con le pagine del *Fedro* platonico in cui si afferma che il possesso di nozioni preliminari, benché necessario, non rende l'uomo esperto in una determinata arte:

Allo stesso modo anche Sofocle a chi volesse mostrar loro le sue competenze direbbe che dispone delle conoscenze preliminari ma non della tragedia; e Acumeno direbbe che dispone delle conoscenze preliminari alla medicina, ma non della medicina (Plat., *Phaedr.*, 269a1-4; trad. Bonazzi, 2010).

Pertanto le arti che si appoggiano ai soli precetti sono arti che si occupano dei mezzi per vivere e non dell'arte della vita nella sua interezza. È come dire, seguendo Seneca, che erroneamente «impariamo per la scuola, non per la vita» (Sen., *Epist.*, 106, 12). Dunque, scrive Seneca, per superare questo limite bisogna pensare alla differenza tra i principi della filosofia e i precetti come alla stessa differenza che sussiste tra elementi e corpi: «questi dipendono da quelli, quelli sono la causa di questi e di tutte le cose» (Sen., *Epist.*, 95, 12). Tale riflessione prepara la costruzione di una immagine in grado di rendere evidente la decadente situazione delle scuole del suo tempo. L'attacco è rivolto ai discenti che preferiscono le cucine dei falsi maestri dove si servono vivande stomachevoli:

Vien meno l'amore per ogni ramo del sapere e i maestri di arti liberali insegnano in aule deserte e a pochi discepoli. Nelle scuole dei retori e dei filosofi regna la solitudine: al contrario quanto sono frequentate le cucine, quanti giovani si accalcano intorno ai focolari degli scialacquatori (Sen., *Epist.*, 95, 23; trad. Boella, 1999).

L'amarezza di Seneca sembra essere paragonabile a quella che, nel II sec. d.C., si impadronirà di Tauro⁴, il quale disprezza l'uso ormai invalso tra i filosofi di correre per insegnare alle case dei giovani ricchi, sedersi e attendere fino a mezzogiorno finché quei discepoli si sveglino dopo aver smaltito il vino della notte. Un tempo, invece, anche contro i decreti cittadini c'era chi, come Euclide di Megara – continua Tauro nella testimonianza contenuta nelle *Notti Attiche* di Gellio –, col capo coperto da uno scialle e rischiando la morte, si recava ad Atene per ascoltare personalmente, e almeno durante una parte della notte, i discorsi e gli insegnamenti di Socrate (Aul. Gell., *Noct. Att.*, VII, 10). Ma la descrizione di Seneca non si

⁴ Per inquadrare questo maestro di filosofia del II d.C. cfr. Petrucci (2018, pp. 1-25).

ferma ai discenti, bensì indugia sui cibi di cui questi si nutrono ai banchetti della falsa sapienza:

Le vivande che sogliono essere imbandite sono tutte ugualmente immerse nella stessa salsa; non c'è alcuna differenza: ostriche, ricci, conchiglie, triglie vanno a mensa, mescolate e cotte tutte assieme. Il vomito non potrebbe presentare miscuglio peggiore. Come tali piatti sono complicati, così da essi nascono malattie non ben definite, ma inguaribili, incostanti e multiformi: contro queste la medicina ha iniziato a provvedersi di molte specie di rimedi e di cure. Riguardo alla filosofia ti dico la stessa cosa. Essa fu una volta più semplice quando gli uomini commettevano colpe più lievi ed erano correggibili anche con rimedi lievi: per far fronte a una così grave corruzione dei costumi a tutti i mezzi bisogna ricorrere (Sen., *Epist.*, 95, 28-9; trad. Boella, 1999, lievemente modificata).

Il problema che solleva Seneca non riguarda la difficoltà di trovare delle regole ben precise e definite per poter curare gli uomini: ciò che è importante è comprendere le varie nature corrotte dai diversi contesti e che si presentano al medico, il quale, qualora sia un buon medico, sarà in grado di trovare il modo migliore per ricondurre alla salute l'uomo. Sembra che questa riflessione senecana sia di nuovo accostabile a un passo del *Fedro*, quello in cui i medici vengono presi a esempio per dimostrare la teoria che Socrate sta esponendo:

Dimmi, dunque: se uno si avvicinasse al tuo compagno Erissimaco o a suo padre Acumeno e gli dicesse: «Io so cosa somministrare a un corpo in modo da dosare la sua temperatura a mio piacimento; se così mi pare, lo posso far vomitare o scaricare dal basso; e tante altre cose di questo tipo. E visto che conosco queste cose, ritengo di essere un medico, per di più capace di rendere tale anche la persona a cui trasmettessi tutte le mie conoscenze». Una volta ascoltato, che cosa pensi che risponderebbero? Che altro potrebbero fare se non chiedere se oltre a ciò sa anche a chi bisogna somministrare simili trattamenti, in quali circostanze e in quale misura? (Plat., *Phaedr.*, 268a8-b8; trad. Bonazzi, 2010).

Solo medici, che siano propriamente medici, come Erissimaco e Acumeno, e non un uomo che crede di essere un medico perché «ha ascoltato queste cose in chissà quale libro o perché si è imbattuto in qualche medicinale, ma non sa nulla di questa tecnica» (Plat., *Phaedr.*, 268c4-5)⁵, sono in grado di commisurare i cibi alle nature di chi li riceve in base al contesto. Allo stesso modo – si potrebbe dire – i giovani non devono sostituirsi ai maestri, come lamenta Tauro, perché senza una adeguata preparazione

⁵ Il medico possiede l'arte della medicina, perché è in grado di dare spiegazioni sul proprio modo di operare. Chi invece ha solo esperienza di procedimenti medici sa come procedere in pratica senza possedere un'arte: infatti egli non è in grado di spiegare la ragione del proprio agire. Su ciò cfr. anche Plat., *Gorg.*, 465a e Cambiano (1971, pp. 80-100).

non sono in grado neppure di porre il giusto obiettivo, cosa fondamentale se si vuole realmente imparare⁶:

Ma al giorno d'oggi – disse – quelli che senza la debita preparazione a un tratto vogliono darsi alla filosofia e, non contenti di ciò, sono anche del tutto “incolti”, “privi di cultura letteraria”, “privi di scrittura scientifica”, vogliono anche imporre il metodo per divenir filosofi. L'uno dice: «Insegnami questo dapprima», un altro dice: «Voglio imparar questo, non quest'altro». Uno vuol cominciare col *Convito* di Platone, per via della gozzoviglia di Alcibiade; l'altro dal *Fedro* per l'orazione di Lisia. Ve n'è perfino, o Giove, quelli che desiderano leggere Platone non per migliorare la propria lingua e il proprio stile, e non per guadagnare in discrezione, ma in affettazione (Aul. Gell., *Noct. Att.*, I, 9; trad. Rusca, 1997).

4. Misura didattica e lettura dei classici

Nella *Lettera* 108 Seneca riflette sull'inutile accumulo di conoscenze, cioè, più precisamente, sul fatto che lo studente non dovrebbe farsi prendere e vincere dal vuoto desiderio di accumulare conoscenze letterarie, imparando senza un piano preciso tutto ciò che gli si presenta come conoscibile. Due sono le ragioni per le quali tale modo di procedere è sbagliato. Innanzitutto, perché solo attraverso lo studio sistematico delle singole parti è possibile arrivare al tutto, in secondo luogo, perché non conviene assumersi un onere sproporzionato rispetto alle proprie forze (Sen., *Epist.*, 108, 2). Ed è in riferimento a ciò, in riferimento all'importanza della didattica, e non semplicemente per contrastare la cultura del lusso e dell'ostentazione, che Seneca mette in guardia dalla pratica dell'accumulo di libri, cioè dalla mancanza della giusta misura⁷.

La commisurazione di cui parla Seneca riporta al contesto scolastico attuale e alla necessità di promuovere un'offerta didattica strutturata sulla base di una programmazione e non su un programma. La programmazione permette al docente – il cui profilo si arricchisce di competenze psicopedagogiche e organizzativo relazionali (cfr. Presutti, 1992 e Lefrançois, 1999) – di organizzare in modo razionale e coerente, cioè secondo precisi criteri, i contenuti educativi, adeguando i programmi alla classe e scegliendo le metodologie che consentano effettivamente di facilitare il processo di apprendimento e di crescita culturale, emotiva, relazionale e civile (cfr. Gagné, 1987). In realtà, vigendo ormai nelle scuole il regime di autonomia

⁶ Sugli scopi educativi nelle scuole di oggi cfr. Tassi (1990, p. 94).

⁷ Cfr. Sen., *Epist.*, 2, 3 e, in particolare, *De tranq. an.*, 9, 4-5, dove Seneca, ricordando l'incendio che distrusse la Biblioteca dei Tolomei, critica chi si riempie di libri quasi fossero un ornamento per la sala da pranzo.

è abbastanza immediato che vengano meno i programmi “ministeriali”, e che invece acquistino maggiore importanza i programmi dell’istituto correlati al territorio e alle richieste dell’utenza scolastica (per questi aspetti della didattica cfr. Trisciuzzi, 1999 e Nazzaro, 2018).

Gli insegnanti si comportano, secondo Seneca, come i semi, che, pur essendo molto piccoli, producono grandi risultati, qualora però – come già detto – una mente adatta li afferri e li assimili (Sen., *Epist.*, 38, 2). Bisogna dunque seminare con giudizio, cioè avere delle mete precise e scegliere chi è in grado di trarne profitto pur senza abbandonare gli altri (Sen., *Epist.*, 29, 3); bisogna – si direbbe appunto oggi – organizzare la didattica secondo una programmazione che individui a seconda del gruppo-classe contenuti, metodi, tempi e modalità didattiche. Lo studente deve, da parte sua, assistere alle lezioni, con l’intento di imparare e fare degli insegnamenti un modo per vincere i vizi del suo animo: già Seneca, prima di Tauro, condanna il piacere come fine dell’apprendimento, poiché non si può andare a scuola per il piacere di ascoltare un bel discorso, cioè come se si andasse a teatro. Un altro errore che Seneca individua tra gli atti compiuti dagli studenti è che essi, durante le lezioni, si limitano a trascrivere parole (*verba*) e non concetti (*res*), lasciandosi affascinare come gli spettatori a teatro, i quali non sono in grado di serbare in se stessi, e cioè di far fruttare, quegli impulsi positivi che la scena pure trasmette (Sen., *Epist.*, 108, 8-9).

Cerchiamo, però, ora di capire quali sono i cibi spirituali al banchetto della buona scuola degli antichi. Appare ormai chiaro che la lettura e il confronto coi classici sono utili se il fine di tali pratiche è l’arricchimento interiore e una vita vissuta saggiamente. L’utilità di tali letture diventa tangibile solo qualora ci si attenga a norme precise, norme che, seguite da una buona indole, contribuiscano al corretto sviluppo delle capacità critiche del discente. Come mostra il suo esempio di vita, Platone – secondo la tradizione aneddotica (su ciò fondamentale è Swift Riginos, 1976, pp. 9-60) – viene sognato nelle vesti di un cigno dal suo maestro Socrate il giorno prima di diventare suo allievo. Più precisamente, rispetto a quanto si legge nel succitato passaggio del *Su Platone e la sua dottrina*, nel testo degli anonimi *Prolegomeni alla filosofia di Platone* (I, 26-37) Socrate sogna un cigno senza ali (*apteros*) sul suo ventre. Questo cigno dopo poco mette le ali per volare e cantare un canto in grado di sedurre tutti. Ciò dimostra – secondo l’autore del testo anonimo in cui si cerca anche di spiegare il significato del sogno – che Socrate ha avuto una incidenza notevole nella formazione del giovane Platone, il quale ne avrebbe frequentato la scuola senza ali, cioè ancora imperfetto. A differenza di Apuleio (cfr. *supra*), il testo anonimo non parla esplicitamente della natura filosofica di Platone, ma è evidente che la scelta di aprire la trattazione con il riferimento alla civetta non sia casuale. Il cigno si contrappone alla civetta, perché rappre-

sentia la natura filosofica che ha ali utili a potenziare il senso della vista. Infatti, le ali servono affinché il giovane Platone – già cigno, cioè essere dotato per natura, ossia per indole, di ali – ritorni, dotato di ali ancor più grandi, nel luogo dove ha visto i veri esseri.

Nella antica didattica della filosofia Platone è certamente l'esempio dell'allievo con una buona indole guidata da un buon maestro, mentre storicamente Nerone – allievo di Seneca – è l'esempio dell'allievo di indole cattiva, già irrimediabilmente corrotta, che neanche la filosofia può più aiutare (cfr. Pierini, 1988). Nei primi anni di vita il maestro è certamente un *exemplar*, e lo è soprattutto per la formazione, nell'allievo, di un temperamento che, sostenendosi sull'insegnamento dei filosofi, sia capace di valutare autonomamente quanto perviene dall'esterno⁸. Quando si è ancora molto giovani non si ha capacità di comprendere un pensiero ampio e complesso, per cui è opportuno che si studino massime scelte. È però da condannare che una persona matura, cioè un maestro, consulti raccolte di esempi scolastici e si affidi a concetti concisi e avulsi da ogni contesto, perché in tal modo inviterebbe, appunto con il suo esempio, a imparare a memoria solo frasi retoricamente corrette. Invece gli studenti devono capire che, mentre ricordare è serbare ciò che è stato affidato alla memoria, sapere è fare propri i concetti per usarli non pedissequamente (Sen., *Epist.*, 33). Ecco il motivo per il quale non è importante possedere un vasto numero di libri da sottoporre indistintamente allo studio, ma procedere secondo un rigoroso programma di lettura. Per quanto riguarda poi Platone, la cui filosofia e, di conseguenza, il cui *corpus* di scritti vengono sottoposti nei secoli a “sistematizzazione” (cfr. Ferrari, 2016), i dialoghi vanno letti secondo un preciso programma: benché Albino ammetta che non esiste un unico e determinato punto di inizio per lo studio della perfetta dottrina di Platone, non si può affrontare in classe la lettura dei suoi dialoghi come capita (Alb., *Intr.*, IV 149, 17-V 149, 3).

Quando si insegna bisogna seguire una strada e non aggirarsi per molte vie (Sen., *Epist.*, 45, 1), e soprattutto bisogna scegliere sempre gli autori migliori, intendendo come tali quelli che sono effettivamente in grado di nutrire l'animo dei giovani. Naturalmente, se lo si desidera, è possibile scegliere altre letture, ma ciò dovrebbe rappresentare un piccolo diversivo che non allontani da più importanti autori. Come le api che, errando qua e là, suggono solo i fiori migliori per il miele e poi dispongono il ricavato ordinatamente nei favi, così bisogna fondere le diverse letture in un pensiero coerente, come un coro armonico di molte voci, per poi darne una impronta personale. A un certo punto poi nelle *Lettere* ritorna il paragone

⁸ Sulla stima per i maestri cfr. Sen., *Epist.*, 73, 4, mentre sulla relazione speciale tra maestro e allievo nell'antichità cfr. Palumbo (2014).

col cibo, questa volta utile ad affermare che, così come il cibo non digerito è solo di peso, anche le nostre letture non devono rimanere estranee, e dunque trasformarsi in un peso per la memoria: esse devono divenire cibo intellettuale (Sen., *Epist.*, 84, 5-8). In buona sostanza, Seneca invita a riflettere sul fatto che è sufficiente possedere quei libri che si possono leggere nell'arco di una vita. Ed è importante scegliere ogni giorno un pensiero da assimilare come sostegno per sopportare la povertà, la morte, le sventure: infatti, non si guarisce se si cambia spesso la cura, la ferita non cicatrizza se si tentano molte medicazioni, e l'albero non cresce forte se viene spesso trapiantato, poiché nulla giova in poco tempo (Sen., *Epist.*, 2, 3). E questo è esattamente quello che fa col suo "programma epistolare" lo stesso Seneca lasciando a Lucilio, come fossero un piccolo dono quotidiano, sentenze edificanti ogni giorno.

Nota bibliografica

- BARTSCH S., SCHIESARO A. (eds.) (2015), *The Cambridge Companion to Seneca*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BOELLA U. (a cura di) (1999), *Lucio Anneo Seneca. Lettere a Lucilio*, UTET, Torino.
- BONAZZI M. (a cura di) (2010), *Platone. Fedro*, Einaudi, Torino.
- CAMBIANO G. (1971), *Platone e le tecniche*, Einaudi, Torino.
- DAL CHIELE E. (a cura di) (2016), *Apuleio. De Platone et eius dogmate. Vita e pensiero di Platone*, Bononia University Press, Bologna.
- DIXSAUT M. (2003), *La natura filosofica. Saggio sui dialoghi di Platone*, Loffredo, Napoli.
- DÖRRIE H. (Hrsg.) (1990), *Der Platonismus in der Antike*, Bd. 2: *Der hellenistische Rahmen des kaiserzeitlichen Platonismus*, Frommann-Holzboog, Stuttgart-Bad Cannstatt.
- FERRARI F. (2016), *La nascita del platonismo*, in M. Borriello, A. M. Vitale (a cura di), *Princeps philosophorum. Platone nell'Occidente tardo-antico, medievale e umanistico*, Città Nuova, Roma, pp. 13-29.
- GAGNÉ R. M. (1987), *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, Roma.
- LAKMANN M. L. (1995), *Der Platoniker Tauros in der Darstellung des Aulus Gellius*, Brill, Leiden-Boston-Köln.
- LANA I. (a cura di) (1997), *Seneca e i giovani*, Osanna Venosa, Venosa.
- LEFRANÇOIS G. R. (1999), *Psicologia per insegnare*, Armando, Roma.
- MOTTA A. (a cura di) (2014), *Anonimo. Prolegomeni alla filosofia di Platone*, Armando, Roma.
- NAZZARO M. (2018), *La funzione della filosofia nell'educazione e nella formazione dell'uomo*, in "Bollettino della Società Filosofica Italiana", 225.3, pp. 83-90.
- PALUMBO L. (2014), *Didaskalos. Sulla relazione tra allievi e maestri nell'antichità*, in R. L. Cardullo, D. Iozzia (a cura di), *ΚΑΛΛΟΣ ΚΑΙ ΑΡΕΤΗ. Bellezza e virtù. Studi in onore di Maria Barbanti*, Bonanno, Acireale-Roma, pp. 153-62.
- PETRUCCI F. M. (2018), *Taurus of Beirut. The Other Side of Middle Platonism*, Routledge, London.

- PIERINI R. (1988), *Seneca e Nerone: un giudizio del maestro sul giovane allievo*, in "Prometheus", 14.1, pp. 71-80.
- PRESUTTI F. (1992), *Psicologia dell'educazione e metodi di ricerca*, Atlas, Bergamo.
- REIS B. (Hrsg.) (1999), *Der Platoniker Albinos und sein sogenannter Prologos*, Prolegomena, Überlieferungsgeschichte, kritische Edition und Übersetzung von B. Reis, L. Reichert, Wiesbaden.
- ROSKAM G. (2018), *Cupid's Swan from the Academy (De Plat. 1.1, 183): Apuleius' Reception of Plato*, in H. Tarrant, D. A. Layne, D. Baltzly, F. Renaud (eds.), *Brill's Companion to the Reception of Plato in Antiquity*, Brill, Leiden-Boston, pp. 156-70.
- RUSCA L. (a cura di) (1997), *Aulo Gellio. Notti Attiche*, 2 voll., introduzione di C. M. Calcante, traduzione e note di L. Rusca, Rizzoli, Milano.
- SWIFT RIGINOS A. (1976), *Platonica. The Anecdotes Concerning the Life and Writings of Plato*, Brill, Leiden.
- TASSI R. (1990), *Itinerari pedagogici della programmazione didattica*, Zanichelli, Bologna.
- TOMASSUCCI FONTANA L. (1997), *Far lezione*, La Nuova Italia, Firenze.
- TRISCIUZZI L. (1999), *Manuale di didattica in classe*, ETS, Pisa.
- WHITTAKER J. (éd.) (1990), *Alcinoos, Enseignement des doctrines de Platon (Didaskalikos)*, texte établi par J. Whittaker et P. Louis, Les Belles Lettres, Paris.

«*Fare memoria*».
Un'esperienza transdisciplinare
fra didattica in presenza
e didattica a distanza
di *Maria Catia Sampaolesi**

Abstract

The article illustrates an experience, developed within the regional project *Crescere nella cooperazione*, which set a third-grade class from a lower secondary school on a historical-philosophical path that focused on the creation of memories. The students practiced philosophical thought in relation to the topic provided, carried out historical-didactic research in their area and finally, by engaging with a specialist, tried to bring into focus certain questions that had emerged and ones that remained open. All this was achieved through face-to-face and distance learning, whose potential and limits have been tested.

Keywords: Distance learning, Memory and memories, Action research, Transdisciplinarity, Cooperative learning.

1. Elementi di contesto

Il contesto in cui va collocata l'esperienza storico-filosofica qui ricostruita è il progetto di educazione cooperativa *Crescere nella cooperazione*¹, attivo nelle Marche dall'anno scolastico 2006 e rivolto a tutti i segmenti di scolarità, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado nella forma della ricerca-azione. Dall'anno scolastico 2014-15 il protocollo prevede, accanto alle attività specifiche dell'educazione cooperativa, alcune attività *a latere* che docenti e alunni possono svolgere su base volontaria: tra queste c'è l'esperienza filosofica *Pensare la cooperazione*, modulata

* Docente presso l'ICS "Soprani" di Castelfidardo, membro del Gruppo di ricerca educativa *Crescere nella cooperazione*, 2006-2020; Socia SFI, Ancona; mariacatia@libero.it.

¹ Cfr. <https://www.crescerenellacooperazione.it/>.

sui curricoli della scuola di base con l'intento di promuovere e potenziare, sin dai primi gradi di scolarità, lo sviluppo del pensiero, creativo e critico, utilizzando strumenti e metodi della filosofia e le forme della comunicazione filosofica (lettera, diario, dialogo, disputa)². L'ACS³ *Cooperatori in erba* già da anni ha scelto di arricchire il proprio percorso di educazione cooperativa attraverso un approfondimento di carattere filosofico.

Nell'anno scolastico 2019-20 la classe terza A della scuola secondaria di primo grado – che dell'ACS *Cooperatori in erba* fa parte – si è resa disponibile a proseguire l'esperienza con una nuova tematica legata al *fare memoria*, filo conduttore del proprio progetto annuale di educazione cooperativa. In fase di progettazione i docenti hanno ideato un percorso che, muovendo dalla riflessione filosofica, focalizzasse la ricerca-azione sulla storia locale, per poi tornare alla filosofia e cercare di rispondere agli interrogativi emersi durante le varie fasi del lavoro. Il percorso è stato avviato nel primo periodo dell'anno scolastico; si è momentaneamente interrotto nella fase iniziale del *lockdown*, per poi essere ripreso e concluso a distanza.

La particolare situazione in cui la scuola si è trovata a operare a causa dell'emergenza Covid-19 è da considerarsi un secondo elemento di contesto del percorso *Fare memoria*: il repentino mutamento della relazione educativa, imposto dalla necessità del distanziamento sociale, ha generato un iniziale momento di disorientamento per la sospensione delle attività didattiche in presenza e, subito dopo, ha imposto la necessità di ri-progettare tutta l'attività formativa, che sarebbe proseguita a distanza. Non si trattava, infatti, di un semplice trasferimento in aule virtuali di quanto si è abituati a vivere e realizzare nelle aule scolastiche: nella distanza mutano profondamente le relazioni e i contesti; diversa è la percezione di sé e degli altri per il venire meno del rito dell'incontro in un luogo a esso deputato (la scuola, l'aula); è sconvolta l'organizzazione del tempo e, in taluni casi, si generano nuove forme di esclusione per la rilevanza che la tecnologia e il suo utilizzo acquistano nell'ambito del rapporto educativo. E così la DAD, pur imprescindibile risorsa in situazione di emergenza, è stata la spia di una sorta di inadeguatezza a vivere la distanza in modo sistematico ed

² L'esperienza filosofica *Pensare la cooperazione* si sviluppa in continuità con il progetto di alfabetizzazione filosofica *Esercitiemo il pensiero*, attivo nelle scuole primarie e secondarie di primo grado delle Marche dal 1998 al 2010.

³ Acronimo di Associazione Cooperativa Scolastica: indica il soggetto collettivo cui una o più classi danno vita, per il quale scelgono il nome con funzione identitaria e l'attività da svolgere. L'orizzonte educativo è l'esercizio di una cittadinanza partecipata e consapevole, da conseguire nella continuità e gradualità di interventi di didattica inclusiva e cooperativa fondata sullo stretto rapporto tra la riflessione teorica e il lavoro condiviso tra tutti e svolto per il raggiungimento di un obiettivo comune.

efficace: ha incontrato difficoltà la scuola, in cui le situazioni sono risultate disomogenee e molto diversificate, ma anche le famiglie si sono rivelate non adeguatamente preparate alla trasformazione radicale della didattica d'aula. Prima dell'emergenza in corso, infatti, le esperienze di didattica a distanza, come ad esempio quelle della *flipped classroom*, erano perlopiù ispirate a una saggia integrazione tra presenza e distanza e, dunque, finalizzate a un più fruttuoso utilizzo del tempo scuola.

Nell'anno scolastico 2019-20, invece, la distanza è esplosa improvvisa e ha occupato interamente l'esperienza di insegnamento. In questo contesto la narrazione che segue vuole dare conto di come presenza e distanza si siano susseguite e infine integrate tra loro per necessità, ma anche soffermarsi sulle strategie che avrebbero potuto consentire di svolgere l'intero percorso totalmente a distanza. L'obiettivo è quello di non trovarci impreparati di fronte a situazioni come quella improvvisa e imprevista che abbiamo vissuto e che stiamo ancora vivendo.

2. Esercitiemo il pensiero sul tema «Fare memoria»

2.1. Realtà e pensiero

La prima fase del nostro itinerario riguarda il rapporto tra realtà e pensiero. Dopo aver introdotto nelle linee generali il percorso di lavoro, averne illustrato le finalità e l'articolazione, raccogliendo domande e pareri da parte degli alunni, in questa prima fase ci siamo interrogati con loro su che cosa sia la realtà e su come ci rapportiamo a essa con il pensiero. Utilizzando il metodo socratico elaborato da Leonard Nelson (cfr. Nelson, 2009), abbiamo riflettuto insieme e convenuto che la realtà può essere *osservata* e in tal caso, con i nostri sensi, ci adeguiamo a essa, può essere *trasformata* attraverso l'azione (dimensione del presente), può essere *ricordata* (dimensione del passato), *immaginata* (dimensione del futuro) e infine *raccontata* (dimensione relazionale), dato che qualunque approccio sopra evidenziato può tradursi in testo orale o scritto.

Abbiamo quindi proposto ai ragazzi un esperimento mentale, da svolgere individualmente, sul rapporto realtà-pensiero, spiegando che si trattava di una prova interamente affidata al *pensiero che immagina*, cioè che pensa la realtà anche in sua assenza. Questo pensiero ci avrebbe permesso di creare una situazione nella quale immergersi *come se* fosse stata reale.

L'obiettivo era conoscere un po' meglio qualche angolo nascosto di se stessi e anche comprendere meglio alcuni concetti che sarebbero serviti nel percorso filosofico-storico. Concretamente i ragazzi hanno immaginato di trovarsi in una libreria e di dover scegliere un libro da regalare tra i vari esposti. I ragazzi si sono chiesti se quei libri immaginati facevano

parte della realtà, così come una storia letta sfogliando un libro e un'immagine osservata.

L'esperimento è stato tradotto in racconto scritto e i testi prodotti sono stati socializzati. Il primo step si è concluso con la costruzione di una mappa concettuale che ha portato a sintesi l'attività fissando il significato dei termini *realtà, pensiero, osservazione, ricordo, immaginazione*.

2.2. La memoria e le sue tracce

La seconda fase ha avuto come tema centrale quello della memoria. Abbiamo provato anzitutto a definirla attraverso *brainstorming*: ogni alunno è stato invitato a portare una definizione di memoria e a sostenerla con un esempio tratto dalla propria esperienza. Le varie definizioni sono state raccolte e, individuate le somiglianze, è stato costruito il concetto, sempre attraverso uno schema. Quest'ultimo è stato ulteriormente arricchito indicando, per ogni aspetto in cui si articolava, gli strumenti che consentono di fare memoria.

Successivamente abbiamo proposto un esercizio di approfondimento sul concetto di *traccia*. Ai ragazzi divisi in gruppo è stata fornita un'immagine ed è stato chiesto di indicare che cosa rappresentava, qual era l'idea centrale che esprimeva e, a loro avviso, a che contesto faceva riferimento. Dal confronto tra i gruppi è emerso il concetto di interpretazione della traccia che abbiamo discusso insieme chiedendoci perché di fronte a una stessa traccia l'*attribuzione di senso* può essere diversa.

La seconda fase si è conclusa con un esperimento mentale individuale: ogni ragazzo ha immaginato di dover presentare, attraverso il disegno, un'immagine di sé a un amico lontano per rafforzare il ricordo che l'altro ha di lui. L'attività è stata guidata da alcune indicazioni: che cosa dire di se stessi, come rappresentare ciò che si vuole dire, cosa far sapere e ricordare di se stessi all'amico lontano, e si è conclusa con un testo scritto sul percorso che ha guidato la rappresentazione di sé, i sentimenti provati, le difficoltà incontrate.

2.3. Memoria e memorie

La terza fase si è concentrata sul tema della pluralità delle memorie. Ci siamo quindi interrogati con gli alunni sul perché non ricordiamo uno stesso avvenimento nel medesimo modo e si è proceduto con un esperimento mentale: immaginare di svolgere un viaggio a Siena con il proprio padre, sostare in Piazza del Campo e confrontarsi con il genitore sul ricordo che si aveva di essa: grande, immensa, circolare per il ragazzo, a forma di conchiglia e non molto estesa per il padre. A partire da questa situazione

immaginata, in piccoli gruppi è stato steso un testo sul tema *Perché i nostri personali ricordi delle cose non sono uguali tra loro?*, indagando le variabili che condizionano il ricordo di determinate situazioni. Le produzioni sono state poi socializzate e discusse.

2.4. Memoria e racconto

La quarta fase è stata dedicata all'approfondimento del *senso* della memoria: perché ricordiamo, a che serve ricordare, che cosa ricordare e che cosa gli altri ricordano di noi; che cosa vorremmo dimenticare e che gli altri dimentichino di noi. L'intento era quello di fare emergere la dimensione relazionale del ricordo che prelude al racconto, partendo dal presupposto che, anche quando nella solitudine si legano insieme frammenti del proprio vissuto, l'azione non è mai solitaria (Demetrio, 2000); presuppone un Altro, cui affidare la propria esperienza di vita, per sottoporla a una verifica di senso oppure dal quale difendere il proprio ricordo, per tenerlo al riparo da incomprensioni o cattive interpretazioni che potrebbero sciuparlo. Nell'uno e nell'altro caso, il ricordare, anche prima del raccontare, presuppone l'alterità.

Le attività a supporto di questa fase del lavoro sono state due:

1. l'intervista "ricorda, raccontami", svolta a quattro mani con un adulto: genitore, nonno o conoscente su un tema a scelta legato all'esperienza personale: amicizia, amore, lavoro, tempo libero. Con le risposte è stato costruito un testo, condiviso con l'intervistato e firmato assieme a lui;
2. l'esperimento mentale "il pensiero che ricorda" riferito all'estate passata, fissata sul quaderno, dopo un momento di concentrazione a occhi chiusi, con una parola, una frase o un disegno su cosa si vorrebbe o non si vorrebbe far sapere agli altri.

La socializzazione delle interviste ha visto un coinvolgimento ampio della classe, mentre è risultata più limitata quella relativa all'esperimento mentale perché diversi alunni non desideravano mettere in comune alcuni ricordi, molto personali, dell'estate. Da ciò è scaturita l'ulteriore riflessione sul perché affidare o non affidare agli altri i ricordi, a che tipologia appartenevano quelli che si voleva tenere solo per sé, se il ricordo si conserva meglio qualora lo si tenga solo per sé o lo si condivida con gli altri.

La prima parte del percorso si è conclusa con la costruzione condivisa di un piccolo glossario della memoria, utilizzando i termini scoperti, analizzati ed esperiti durante i vari step.

3. Laboratorio di ricerca storico-didattica

Conclusa la prima fase a tonalità filosofica, siamo passati al laboratorio di ricerca storico-didattica che ha avuto come focus la memoria dei caduti

fidardensi nella Grande Guerra. Il laboratorio ha impegnato gli alunni in un'attività di ricerca-azione a partire dalle tracce presenti sul nostro territorio. Abbiamo svolto visite guidate al Parco della Rimembranza del Monumento nazionale delle Marche – dove si trovano 67 stele a ricordo dei militari di Castelfidardo periti nel primo conflitto mondiale – e presso l'atrio del Palazzo municipale ove una lapide ne ricorda 50. Oltre a esaminare con cura le fonti di documentazione, fotografandole, osservandone la posizione, il materiale, gli elementi grafici che le contraddistinguono, e ad annotare i nomi indicati su di esse, i ragazzi hanno cominciato a porsi le prime domande sulla differenza nel numero dei caduti: perché 50 nella lapide e 67 al Parco della Rimembranza?

L'analisi di alcuni documenti ha mostrato loro che la lapide è stata inaugurata nel 1920, mentre il Parco della Rimembranza nel 1923, quindi il maggior numero di caduti presente nelle stele all'interno del secondo poteva essere giustificato dall'acquisizione, nell'arco di tre anni, di altri nominativi. Un altro interrogativo, rimasto in prima battuta aperto, ha riguardato l'ordine dei nominativi della lapide, che non è alfabetico; ci si è quindi chiesti quale sia stato il criterio dell'elenco, se legato all'anno di nascita o di morte dei soldati; altre domande hanno riguardato l'inserimento del cinquantesimo nominativo, diverso da tutti gli altri, che sembrava essere stato aggiunto in un secondo momento.

Per tentare di rispondere ad alcune di queste domande è stata organizzata la visita della classe, divisa in due gruppi, all'Archivio di Stato di Ancona dove gli alunni hanno preso in esame, organizzati due a due con la guida della dott.ssa Passari, i ruoli matricolari dei caduti fidardensi (nominativi desunti dall'Albo d'oro) trascrivendo per ognuno di essi, su una apposita tabella già predisposta con nome e cognome, categoria (soldato o ufficiale), n. di matricola, i dati ricavati dai ruoli matricolari in relazione ad alcuni indicatori: mestiere, dentatura, statura, alfabetizzazione, residenza, luogo di morte e causa di morte. La sorpresa è stata grande per gli alunni del secondo gruppo quando, a conclusione del lavoro, hanno notato che per l'Albo d'oro il numero di caduti fidardensi nella Grande Guerra è addirittura di 117 unità. Subito è scaturita la domanda: come mai una così grande differenza numerica con la lapide dell'atrio del Palazzo municipale e le stele del Parco della Rimembranza? Uno dei ragazzi ha avanzato subito l'ipotesi, anche sulla base delle informazioni che aveva raccolto con il suo compagno nell'analisi dei ruoli, che la lapide e le stele del Parco della Rimembranza riportassero solo i nomi dei caduti in combattimento e non quelli dei morti per malattia. Quest'ipotesi, comunque tutta da verificare, è piaciuta a diversi dei partecipanti al lavoro.

L'ultima fase di ricerca-azione sul territorio ha riguardato l'analisi degli atti di morte dei caduti, che è stata effettuata presso il Palazzo munic-

pale grazie alla collaborazione dell'Ufficio Anagrafe e Stato civile, il quale ha permesso di consultare i volumi dal 1915 al 1927 e gli indici decennali. Tre le informazioni che i ragazzi dovevano annotare in una tabella a fianco del nome del caduto: data di acquisizione dell'atto di morte, autorità che aveva comunicato la notizia, causa della morte.

Ritornati in classe, nelle settimane successive si è lavorato mettendo a confronto, attraverso una tabella, i nominativi dei caduti indicati nella lapide, nelle stele del Parco della Rimembranza, nell'Albo d'oro e negli Atti di morte del Comune, aggiungendo schematicamente le informazioni raccolte in essi e nei ruoli matricolari. I 117 nominativi (118 con Ruffini Alessandro che non compare nell'Albo d'oro essendo stato fucilato) sono divenuti 134 in quanto sono stati aggiunti 16 soldati che all'epoca della morte risiedevano a Castelfidardo, ma erano nati nei comuni limitrofi e quindi non risultavano negli elenchi dell'Archivio di Stato (e dell'Albo d'Oro) tra i "fidardensi". Attraverso la comparazione delle informazioni gli alunni sono riusciti così a rispondere ad alcune delle domande emerse in precedenza: di 22 soldati non si è fatta memoria perché all'epoca della morte non risiedevano a Castelfidardo (probabilmente di loro è stata fatta memoria nei comuni dove si erano trasferiti); la lapide dell'atrio del Palazzo municipale presenta i nomi dei caduti secondo l'ordine di acquisizione dell'atto di morte; il nominativo del soldato Ruffini (l'informazione è stata fornita dall'insegnante), fucilato per ordine del generale Andrea Graziani, è stato aggiunto nel 2005 per iniziativa dell'Amministrazione comunale, volta a riabilitare il giovane soldato fidardense; la lapide fa memoria dei soli caduti in combattimento o per ferite riportate nello stesso; le stele del Parco della Rimembranza hanno aggiunto a essi i soldati dispersi, ma non i 42 morti per malattia e i 3 per infortunio per fatti di guerra, tutti residenti a Castelfidardo all'epoca del decesso. Come mai, ci si è chiesto, formulando al riguardo ipotesi lasciate aperte, da confermare con lo studio che si sarebbe poi fatto della Grande Guerra con la programmazione di Storia.

Dati e informazioni sono stati inoltre ordinati secondo vari indicatori, alcuni dei quali suggeriti dalla dott.ssa Passari, per effettuare un confronto con quelli di altre città della provincia di Ancona, considerando in particolare: il numero dei caduti in ogni anno della Grande Guerra, l'età dei soldati, la causa della morte, il corpo cui appartenevano e il grado ricoperto nell'esercito, il lavoro svolto, se celibi o coniugati, il livello di alfabetizzazione, la statura, la dentatura. A questo punto, come si è detto, il *lockdown* ha bloccato il lavoro di ricerca-azione per un primo periodo che è stato necessario per cercare di capire il da farsi, anche perché si pensava in prima battuta di poter rientrare a scuola dopo alcune settimane. Attivata la didattica a distanza per il curriculum, anche la parte conclusiva del progetto ha utilizzato gli stessi strumenti: inizialmente il registro elet-

tronico che nella sezione materiale didattico offre la possibilità di inserire file di varia tipologia, poi la piattaforma *G Suite for education*, più versatile per la possibilità, con *meet*, di effettuare videoconferenze, video lezioni a piccoli gruppi, di inserire e scambiare materiali tra alunni e docenti, comunicare con la posta elettronica.

Gli alunni hanno realizzato a distanza i grafici sui dati raccolti e prodotto una verbalizzazione degli stessi operando anche dei confronti con quelli provinciali e regionali. Grafici e verbalizzazioni sono stati socializzati utilizzando la piattaforma comune. In presenza avevamo ipotizzato delle testimonianze di concittadini i cui ascendenti erano periti nella Grande Guerra; ciò è stato possibile, per alcuni, chiedendo una video registrazione in cui gli intervistati hanno ricostruito le storie dei loro avi rispondendo alle domande preparate in precedenza dai ragazzi, per altri in videoconferenza. Con lo stesso strumento abbiamo tirato le somme del laboratorio storico e preparato domande da porre a un esperto che, secondo la progettazione originaria, i ragazzi avrebbero incontrato in presenza, prima della fine dell'anno scolastico.

4. Per non dimenticare

Parallelamente alla conclusione del laboratorio storico, alla classe è stata offerta un'altra occasione per riflettere sul tema della memoria. Come tutte le attività didattiche della scuola, il protocollo di quelle previste per lo svolgimento del progetto *Crescere nella cooperazione* ha subito, in corso d'opera, una riformulazione resasi necessaria a causa dell'emergenza sanitaria che tutti ci teneva lontani dalle aule scolastiche. I partecipanti alla ricerca-azione *Crescere nella cooperazione* sono stati raggiunti dall'invito della coordinatrice e responsabile scientifica del progetto:

Viviamo tutti un momento di grande difficoltà: abbiamo cambiato le nostre abitudini; sospetto e paura segnano pesantemente le nostre relazioni; anche la nostra didattica è profondamente mutata ed anche la fatica che essa comporta, ma nessuno di noi si è arreso. Ognuno di noi cerca di resistere, guidato dalla speranza che questo buio – contrassegnato da tanti ostacoli e dalla sofferenza per la perdita di tante vite umane – possa presto finire e che dal dolore e dal disagio potremo uscire più consapevoli e più uniti. Proviamo a trasformare questo desiderio in nuovo OBIETTIVO COMUNE⁴.

Questo l'obiettivo comune per tutto il Gruppo di ricerca *Crescere nella*

⁴ Cfr. <https://www.crescerenellacooperazione.it/download/progettazione2020/indicazioni-general.pdf>; <https://www.crescerenellacooperazione.it/download/progettazione-2020/indicazioni-GI.pdf>.

cooperazione: «Per una vita pensata. Trasformare un'esperienza di dolore, sacrificio, paura in un'occasione di crescita». L'obiettivo presentava al suo interno tre articolazioni, commisurate ai vari segmenti di vita scolastica, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado. Anche l'ACS *Cooperatori in erba* ha riformulato il suo progetto iniziale: le attività sul territorio si sono fermate, riprenderanno non appena saranno nuovamente possibili gli incontri didattici in presenza. Per proseguire comunque il percorso e compensare il mancato raggiungimento dell'obiettivo originario, gli alunni aderenti a *Crescere nella cooperazione* hanno avviato, a distanza, percorsi differenziati di riflessione e produzione di elaborati in collaborazione con le famiglie e le scuole gemellate.

Gli alunni della classe terza A sono stati invitati a produrre, individualmente o in piccoli gruppi cooperativi, testi sotto forma di lettera, pagina di diario, dialogo sul tema *Per non dimenticare*, cercando di rileggere la tematica affrontata nel percorso filosofico-storico alla luce della situazione creatasi con la diffusione del Covid-19.

La traccia che è stata fornita alla classe sollecitava a indicare come è cambiata nel periodo del *lockdown* la vita delle persone, la propria e quella dei familiari, conoscenti e amici; quali i cambiamenti negativi e quali i positivi, quali gli egoismi e le nuove solidarietà; che cosa hanno scoperto o riscoperto le persone e ognuno dei ragazzi; che cosa l'esperienza vissuta potrà insegnare all'umanità e a se stessi, specie per quanto riguarda gli stili di vita e i valori da vivere; quali tracce di questa esperienza resteranno nella storia dell'umanità, come ne parleranno i libri di storia in futuro, come ne verrà fatta memoria; che cosa ricorderà ognuno di loro. I ragazzi hanno scelto per i loro elaborati per lo più la tipologia del diario. Nell'avvio dei testi, dopo aver aggiornato l'*amico di penna* sull'emergenza sanitaria in corso e sui comportamenti necessari per contenere il diffondersi del virus, gli alunni si sono soffermati sui cambiamenti nelle abitudini di vita delle persone, sugli egoismi che sono emersi (mancato rispetto delle regole del *lockdown*, accaparramento di beni, rincaro dei prezzi dei dispositivi di sicurezza), ma anche sulle nuove solidarietà negli ospedali, a opera degli operatori sanitari, tra le persone, le varie zone d'Italia, gli Stati.

Per quanto riguarda i cambiamenti che si sono verificati nella propria vita, gli alunni hanno evidenziato che i provvedimenti adottati da un lato hanno generato insicurezza, paura, sofferenza, senso di frustrazione e costrizione, isolamento, noia, ma dall'altro hanno aiutato a riscoprire tradizioni, come fare il pane in casa; talenti e hobby dimenticati, come costruire e disegnare; persone, familiari e amici; valori come la salute, la libertà, il tempo, la bellezza della natura, il sacrificio, la solidarietà, la speranza. Che cosa, dunque, non si dovrà dimenticare? Dagli elaborati degli

alunni emerge un duplice insegnamento che si potrà trarre dall'esperienza dell'isolamento, della paura, della precarietà:

1. il primo riguarda la sostenibilità ambientale: la natura si sta riprendendo ciò che è suo rispondendo così allo sfruttamento e inquinamento prodotto dall'uomo, quindi occorre creare un nuovo modello di vita che si basi sul rispetto dell'ambiente. A essa si lega la sostenibilità sociale: non bisogna andare di fretta, pensare solamente al lavoro e al denaro, ma fermarsi per prendersi cura di se stessi, per riflettere sulla preziosità di ciò che si possiede, dalle cose più semplici alla libertà che si dà per scontata; sulla forza che deriva dall'aiutarsi, dal collaborare insieme per il raggiungimento di un obiettivo comune. Ci si dovrà scoprire comunità, fare sacrifici nel nome di un bene più grande: la cura dell'altro, la difesa di noi stessi e dei soggetti più deboli ed esposti, la tutela della salute collettiva nell'ottica della solidarietà e dell'aiuto reciproco;
2. un altro importante insegnamento è quello di saper accettare l'imprevisto, l'inaspettato – quando purtroppo capita – con forza, coraggio e desiderio di rinascita.

Per tutti gli aspetti evidenziati finora, alcuni alunni ritengono che nessuno dimenticherà questo periodo, perché ciò che è sperimentato e vissuto in prima persona resta incancellabile rispetto a quanto è riferito, narrato, letto nei libri di storia. Questi ultimi potranno raccontare minuziosamente e con dovizia di dati l'accaduto, ma la descrizione non potrà adeguare pienamente il sentire delle persone e in particolare la sofferenza delle famiglie. Per altri ragazzi, invece, i libri di storia raccoglieranno comunque una memoria collettiva che farà riflettere e che dovrà essere alimentata e tramandata con il contributo di ciascuno, con l'impegno a raccontare tutto quello che è stato vissuto e sperimentato, in positivo e in negativo, quanto riscoperto e imparato... *per non dimenticare*.

5. L'incontro con l'esperto

5.1. Il valore dell'«esperienza incontro»

Un aspetto fondamentale della ricerca azione *Crescere nella cooperazione* è l'*esperienza-incontro* tra studenti e persone del mondo extrascolastico. L'intento educativo è quello di rendere saldo il rapporto tra scuola ed extrascuola nel convincimento che compito della lezione scolastica sia proprio quello di aprire orizzonti e insegnare ad andare (Recalcati, 2014). Occorre insegnare – e imparare noi stessi – che la nostra vita è fatta di incontri; anche la lettura di un breve testo, letterario, filosofico o scientifico che sia, è un luogo d'incontro di persone che, seppur lontane nello spazio e nel tempo, sono accomunate da problemi comuni. All'incontro

bisogna essere educati perché esso non sia interesse limitato ai propri bisogni o desideri ma si apra all'accoglienza del mistero dell'altro, alla volontà di comprenderlo liberi dalla volontà di possesso o di seduzione. Educare all'incontro significa educare all'attesa di chi incontreremo, al riconoscimento di chi ci viene incontro e anche alla sorpresa di incontrare chi non ci aspettavamo. Per tutte queste ragioni, l'esperienza-incontro si nutre della presenza, di quella circostanza un po' speciale in cui qualcuno viene nella nostra classe oppure ci aspetta in un luogo stabilito, fuori dalla scuola, per incontrarci, per donarci tempo, parole, ascolto. La presenza, a sua volta, si nutre di una fisicità forte che consente di essere lì, insieme in uno spazio circoscritto, tutti interi, gesti, sguardi, colori, suoni, a costruire un evento comune. Altra cosa è l'incontro a distanza, non solo metodologicamente più difficile ma anche emotivamente meno coinvolgente. Nel dialogo la distanza modifica le dinamiche relazionali: talvolta la persona loquace impietrisce e la persona riservata e timida prende parola. Non è la stessa cosa: anche l'incontro va ripensato.

5.2. Memoria e responsabilità

Nella progettazione originaria l'incontro con l'esperto sarebbe dovuto accadere in presenza; nei giorni prossimi, invece, esso avverrà a distanza ma manterrà il senso brevemente sopra descritto e avrà il duplice obiettivo di concludere il percorso storico-filosofico sulla memoria e, contemporaneamente, di aprire al tema della responsabilità personale e sociale del ricordo e dell'oblio come fase di rilancio per una nuova riflessione. Il tema dell'incontro – *memoria e responsabilità* – infatti, indaga il margine di scelta personale nel ricordare e nel dimenticare, sia nella vita privata, sia nella vita sociale e nel costruire la memoria storica. Nella distanza si manterranno alcuni aspetti salienti che avrebbero sostanziato l'incontro in presenza:

1. *prima dell'incontro:*

a) *narrazione di sé:* i ragazzi inviano all'esperto alcuni dei propri pensieri e considerazioni (tracce significative del proprio percorso). Dal breve racconto emerge il senso del "fare memoria" concretamente vissuto dai ragazzi. L'analisi comparativa e l'interpretazione delle tracce (discrepanze, omissioni) hanno consentito loro di comprendere meglio la componente soggettiva della memoria ma, soprattutto, sono state l'occasione per produrre una nuova traccia a memoria dei caduti fidardensi nella Grande Guerra. Nel testo da loro prodotto compare, infatti, il nome di tutti i caduti, anche quelli omessi dalle tracce presenti sul territorio (Parco della Rimembranza del Monumento nazionale delle Marche, lapide nell'atrio del Palazzo municipale di Castelfidardo, Albo d'oro dell'Archivio di Ancona e Atti di morte del Comune di Castelfidardo). Questo concreto

“fare memoria” è il contributo culturale che i ragazzi hanno dato al loro territorio ed è questo legame a conferire al loro studio un valore generativo e non meramente conservativo. La narrazione di sé ha la funzione di fare emergere nei ragazzi la consapevolezza del senso del loro lavoro per offrirlo alla verifica esterna di chi raccoglie la loro narrazione;

b) formulazione di domande volte all’approfondimento del tema della responsabilità personale e sociale del “fare memoria”.

2. *Durante l’incontro:*

a) restituzione (verifica di senso esterna dell’esperienza narrata): l’esperto avanza le proprie considerazioni su quanto ha letto; risponde in forma partecipata alle domande in ordine alla responsabilità della memoria e dell’oblio; attiva il dialogo; perviene a conclusioni condivise e provvisorie;

b) individuazione dialogata delle questioni aperte;

c) ripensamento del sé in situazione di lavoro e di apprendimento⁵.

6. Considerazioni conclusive

Come avrebbe potuto essere sviluppata la prima parte del lavoro e gran parte della seconda attraverso la DAD?

A ben pensarci non ci sarebbero state grandi difficoltà articolando il percorso tra momenti in videoconferenza con tutta la classe (dialogo socratico, attività di *brainstorming*, alcuni esperimenti mentali e la socializzazione degli elaborati) e altri, in modalità asincrona, di lavoro individuale e a 4 mani per la produzione di testi, la riflessione personale, la preparazione di domande o di risposte alle stesse. Gli alunni, abbiamo potuto constatarlo, hanno sempre ricercato in questo periodo forme cooperative di lavoro a distanza anche per la didattica ordinaria, attraverso WhatsApp, Skype, Classroom con la presenza dell’insegnante.

Anche gran parte del laboratorio storico-didattico avrebbe potuto essere svolta senza difficoltà, seppur senza il contatto diretto con le fonti di documentazione, dato che le risorse che il web offre sono straordinarie, ce ne siamo accorti in particolare in questo periodo. Le fonti di documentazione avrebbero potuto essere presentate attraverso foto scattate dalla docente e caricate in piattaforma; l’Albo d’oro dei caduti della Grande Guerra è consultabile on line; una pubblicazione edita a Castelfidardo nel 2018, in occasione del centenario della Grande Guerra, offre i dati dei ruoli matri-

⁵ La ricerca-azione *Crescere nella cooperazione* adotta il paradigma ermeneutico della valutazione, fondata su di una pluralità di soggetti valutatori, di strumenti e metodi; fondato, soprattutto, sull’intreccio tra eterovalutazione (esterna e interna) e autovalutazione. A quest’ultima affida in particolare il compito di conseguire consapevolezza dei risultati personalmente raggiunti e di interpretarli nell’orizzonte di un progressivo miglioramento di sé.

colari di diversi caduti e l'insegnante avrebbe potuto scansionare le pagine e rendere disponibili le informazioni; gli atti di morte sono consultabili nel ricchissimo sito di Family Search. Quindi, a ben vedere, la possibilità di accedere a tutti i dati acquisiti attraverso la didattica in presenza sarebbe stata la stessa; viceversa avrebbe dovuto essere più oculata l'organizzazione del lavoro per costruire un'attività laboratoriale autentica e varia, alternando lavoro individuale, lavoro in piccoli gruppi riuniti autonomamente o a turno con la guida dell'insegnante nella Classroom creata in *G Suite for education*, lavoro di socializzazione degli esiti in videoconferenza.

Restano, tuttavia, vere alcune cose:

1. la scuola, come spazio fisico deputato alla relazione educativa e come tempo strutturato e pensato per la costruzione degli apprendimenti e delle relazioni sociali, resta insostituibile. Essa sola è in grado di segnare il confine tra lo spazio privato di insegnanti e studenti e lo spazio pubblico dove si sperimenta la complessità del mondo, si fanno esperienze, costantemente rielaborandole attraverso i saperi disciplinari;
2. la tecnologia di per sé non innova la didattica (la videoconferenza può, al contrario, perpetuare e accentuare forme di insegnamento essenzialmente trasmissive);
3. la tecnologia non legittima alcuna semplificazione della complessità del "fare scuola": se è vero che offre strumenti che aiutano, come in questo caso, a superare i limiti del distanziamento sociale, è anche vero che la trasformazione della distanza in "presenza potenziata" non si improvvisa; al contrario passa attraverso una riflessione pedagogica attenta e urgente sulle strategie di potenziamento della relazione emotiva e affettiva tra insegnanti e alunni che accogla e guidi non solo negli apprendimenti disciplinari ma anche, e soprattutto, nella formazione di sé. E, dunque, le risorse tecnologiche vanno adattate a una metodologia attiva e laboratoriale e che sappia coinvolgere la vita stessa degli alunni sviluppando in loro abilità, conoscenze significative e competenze.

Nota bibliografica

- BENUSSI F. O. (2020), *La scuola sarebbe veramente preparata ad una didattica mista tra presenza e online?*, in "Orizzonte scuola" (<https://www.orizzontescuola.it/la-scuola-sarebbe-veramente-preparata-ad-una-didattica-mista-tra-presenza-e-online/>).
- BERNARDI P. (a cura di) (2006), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, UTET, Torino.
- DEMETRIO D. (2000), *Pedagogia della memoria. Per se stessi, per gli altri*, Meltemi, Roma.
- DORDONI P. (2009), *Il dialogo socratico. Una sfida per un pluralismo sostenibile*, Apogeo, Milano.

- GALIMBERTI A. (2020), *Riflessioni sulla didattica a distanza* (<http://www.anils.it/wp/riflessioni-sulla-didattica-a-distanza/>).
- MONDUCCI E. (a cura di) (2018), *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, UTET Università, Torino.
- NELSON L. (2009), *Il metodo socratico*, in P. Bodoni, *Il dialogo socratico. Una sfida per un pluralismo sostenibile*, Apogeo, Milano, pp. 109-56.
- RECALCATI M. (2014), *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino.
- VENTURA B. M. (a cura di) (2002), *Esercitiemo il pensiero. Esperienze di insegnamento/apprendimento della filosofia nella scuola dell'obbligo*, Franco Angeli, Milano.
- EAD. (a cura di) (2006), *In cammino. Idee e strumenti per l'esperienza filosofica in classe*, Franco Angeli, Milano.
- EAD. (2011), *Crescere nella cooperazione. Pensieri lungo la via*, Franco Angeli, Milano.