



[www.sfi.it](http://www.sfi.it)

---

# *Comunicazione Filosofica*

Rivista telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi

---

Registrazione: ISSN 1128-9082

**NUMERO 50 – maggio 2023**

**Direttore responsabile**

*Francesca Brezzi*

**Direttori editoriali**

*Mario De Pasquale*

*Anna Bianchi*

**Webmaster**

*Francesco Dipalo*

**Redazione**

*Valerio Bernardi, Cristina Boracchi, Ferruccio De Natale, Francesco Dipalo, Armando Girotti, Fulvio C. Manara, Fabio Minazzi, Graziella Morselli, Gaspare Polizzi, Emidio Spinelli, Bianca Maria Ventura*

**Eventuali contributi devono essere inviati ai direttori editoriali della Rivista in formato elettronico, redatti secondo le norme redazionali.**

---

MARIO DE PASQUALE, <u>Editoriale</u>	
<b>Per la filosofia e il suo insegnamento</b>	<p>MICHELE LUCIVERO, ANDREA PETRACCA, <u>Il regime della psicostruzione nella società del controllo. L'insegnamento della filosofia come fuga dalla società eterodiretta</u></p> <p>DANILO MANTEGNA, <u>Libertà e responsabilità: riappropriarsi di sé e della propria umanità come strumento per un giudizio autentico e consapevole</u></p> <p>ALESSANDRA MODUGNO, <u>Viaggio alla (ri)scoperta dell'identità personale: stare nel limite e aprirsi allo statuto relazionale</u></p>
<b>Esperienze e proposte didattiche</b>	<p>SALVATORE BELVEDERE, <u>Filosofia e PCTO (percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento)</u></p> <p>GABRIELLA PUTIGNANO, <u>Da Gunther Anders ai Pink Floyd: un'ipotesi di lettura e di ascolto</u></p> <p>PIETRO SECCHI, <u>Lineamenti per una innovazione didattica</u></p>
<b>Studi e approfondimenti</b>	<p>WALTER CALIGIURI, <u>Logos e Kalam: l'Islam come questione filosofica</u></p> <p>VITO CERAVOLO, <u>Senso e significato. Teoria del riferimento linguistico</u></p> <p>SERGIO A. DAGRADI, <u>Sul pensiero non umano. Appunti per un percorso transdisciplinare/parte I</u></p> <p>NICLA VASSALLO, <u>Discordanze tra Cartesio e Reid sulla Testimonianza</u></p>
<b>Recensioni</b>	<p>ARMANDO GIROTTI, <u>Il frutto proibito – Eva, Adamo, il peccato d'origine</u> (Pierluigi Morini)</p> <p>WALTER CALIGIURI, <u>Ricerche intorno ai fondamenti della morale</u> (Vincenzo Rizzuto)</p>

## Editoriale

Mario De Pasquale

In questo numero si incontrano spontaneamente interventi che fanno trasparire una comune preoccupazione. Sembra acuta la sensibilità dei docenti verso la salvaguardia a scuola di una libertà d'insegnamento e di apprendimento, come base per l'educazione alla libertà critica tout-court degli studenti. Si percepisce in una buona parte dei docenti una sostanziale diffidenza verso le ricadute a scuola delle trasformazioni indotte nella società della conoscenza dalla rivoluzione digitale e dall'invasione delle tecnologie dell'informazione. Serpeggia una preoccupazione per la possibilità che la scuola possa essere sottomessa alla logica neoliberista e mercatistica, che l'istruzione e la formazione possano essere piegate alle esigenze delle performances produttive. Una parte dei docenti nutre sfiducia o perplessità verso le riforme scolastiche operate nell'ultimo ventennio, che a loro sembrano non sempre rispondere a bisogni educativi orientati alla libertà e alla criticità, ma alla subordinazione alla realtà vigente. La diffidenza convive con un'esigenza e con un proposito di resistere alle pressioni sociali e di orientare l'avventura didattica e culturale alla promozione di una cultura della libertà, della criticità, della capacità di trasformare il mondo, di costruire un futuro diverso, anche di utopia. Il timore e l'impegno intelligente possono promuovere una resistenza operante nella scuola, capace non di respingere i cambiamenti ma di governarli.

I primi tre contributi del numero, nella sezione *Per l'insegnamento* mi sembrano permeati, su temi e da prospettive differenti, da preoccupazione del genere descritto sopra. Nel primo di **Michele Lucivero e Andrea Petracca**, *Il regime della psicoistruzione nella società del controllo. L'insegnamento della filosofia come fuga dalla società eterodiretta*, gli autori sostengono che la *psicopolitica*, nell'era del capitalismo della sorveglianza non sia semplicemente subentrata alla dimensione *biopolitica*, come sostiene Chul Han, ma l'abbia oltremodo affiancata. Il paradigma del controllo, è di tipo *biopsicosociale*, perché interessa il corpo, la psiche e la sfera dei comportamenti sociali, pubblici e privati. E agisce soprattutto nei luoghi della costruzione delle soggettività, cioè la *scuola*, incapace ormai di produrre forme di *sapere resistente* al potere consolidato, che si esplica attraverso progetti pedagogici preconfezionati privi di lungimiranza etica e educativa. Con il termine *psicoistruzione*, ci si riferisce a quel regime scolastico ansiogeno, iperstressante e psicotico che mostra un *doppio volto*, agendo sia su studenti e studentesse sia su docenti e personale scolastico, fatto di stress meritocratico, flessibilità spersonalizzante, ossessione per le competenze, compressione dei tempi di apprendimento, ecc.

La soluzione è nella resistenza a questo generale andamento coltivando lo spirito dell'utopia, che proprio nelle scienze umane alberga e che dei valori umanistici si nutre. L'insegnamento della filosofia dovrebbe promuovere narrazioni utopiche e progettuali su proposte di società che abbiano, come ingiungeva Kant, lo scopo di provare a pensare il bene comune universale. Sarebbe interessante che gli autori in un prossimo ulteriore intervento descrivano le forme e i contenuti di una didattica di tal fatta.

**Danilo Mantegna**, nel saggio *Libertà e responsabilità: riappropriarsi di sé e della propria umanità come strumento per un giudizio autentico e consapevole*, focalizza l'attenzione sulla necessità di operare per una sostenibilità sociale e educativa, proprio perché siamo in presenza di una seria minaccia alla libertà e alla responsabilità dei soggetti. In questo caso la minaccia

viene percepita come proveniente dal fatalismo, basato sul pervasivo determinismo del divenire, da cui invece occorre disancorare la libertà per fondare su basi solide la responsabilità di ciascuno. L'autore ingaggia un confronto rigoroso con le teorie deterministiche o simili, che ritengono compatibili la libertà con il determinismo. L'unica speranza per poterci considerare liberi, tuttavia, risiede esattamente nella possibilità di esercitare un qualche tipo di controllo causale sulle azioni, da non subire passivamente come semplici spettatori o come anelli necessari di una catena causale già avviata in precedenza, sulla quale non è possibile esercitare alcun tipo di controllo.

Riflettere sulla libertà è tanto importante perché il modo in cui concepiamo l'essere liberi ha dirette ripercussioni sul modo in cui ci riteniamo responsabili. In una situazione esiste il rischio di lasciare il posto al fatalismo e all'irresponsabilità morale.

Nel terzo contributo di **Alessandra Modugno**, *Viaggio alla riscoperta dell'identità personale: stare nel limite e aprirsi allo statuto relazionale*, è evidente la preoccupazione per lo smarrimento della identità personale o per la sua "fluidificazione". L'autrice intende orientarsi verso l'analisi non dei sintomi del problema, ma dei suoi fondamenti ontologici, seguendo il riferimento ad alcuni concetti di fondo: viaggio, mediazione, limite, relazione, cura. Inoltre, propone sia un itinerario che ciascuno personalmente può compiere nel sondaggio della propria identità, sia una possibile proposta didattica in cui si possono guidare altri – gli studenti – ad attraversare la domanda intorno a sé stessi.

Nella sezione dedicata alle *Esperienze didattiche significative*, le riflessioni dei colleghi sono motivate dal bisogno di cercare modi didattici con cui introdurre concretamente questa necessaria difesa della libertà a fronte della complessità del mondo in cui viviamo. **Salvatore Belvedere**, *Filosofia e PCTO (percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento)*, sottolinea l'importanza del perseguimento delle competenze cosiddette trasversali, raccomandate dalla Comunità Europea e recepite e riformulate dal MIUR. L'autore sottolinea il principio che l'insegnamento non è finalizzato solo all'inserimento dei giovani nel contesto del lavoro e delle attività sociali, ma anche guidare lo studente nella conoscenza di sé stessi e nella sua capacità di proiettarsi verso il futuro. Quindi una seria didattica all'interno dei PCTO implica non le necessarie informazioni sul mondo delle occupazioni, sulle sue opportunità, ma anche la ricerca dell'identità e stabilità nella formazione dell'io. Nelle linee guida è l'orientamento a costituire il rapporto dello studente con il nuovo e il diverso, inteso nel farsi della consapevolezza e dell'impegno liberamente assunto; è esso stesso un principio formativo. Esso coinvolge la personalità nel suo insieme, comprendendo il mondo dei valori ed il contesto di appartenenza. Vivere e lavorare sono sempre collegati all'atto di progettarsi e all'assunzione di responsabilità. In una prospettiva del genere la trasversalità, sciogliendo vincoli disciplinari e proponendo riconessioni funzionalmente mirate, non solo apre nuove vie del sapere ma, contemporaneamente, produce un recupero dell'umano ricollocandolo in una essenzialità più consapevole e liberamente motivata.

Interessante il contributo di **Gabriella Putignano**, *Da Gunther Anders ai Pink Floyd: un'ipotesi di lettura e di ascolto*. Il lavoro presenta acute riflessioni e percorsi didattici interessanti per studiare Anders e i suoi temi, anche attraverso la potenzialità euristica della musica dei Pink Floyd. La diversità dei linguaggi tende a valorizzarne le peculiari rispettive potenzialità al fine di problematizzare con radicalità i temi affrontati, rendere forti il pensiero e l'emozione nel gestire le domande radicali della filosofia, aprendo strade e vie plurali e differenti.

Utile anche la presentazione dell'esperienza didattica di **Pietro Secchi**, *Lineamenti per una innovazione didattica*, che si concentra su alcuni aspetti ritenuti imprescindibili dell'insegnamento della filosofia: il *setting* didattico; la didattica per competenze e per conoscenze, il clima emotivo della relazione, le modalità di valutazione. Discute delle sue esperienze valutando i *feedbacks* e le critiche che si è avuto modo di rilevare negli anni.

Nella sezione *Approfondimenti* troviamo lavori molto interessanti, che possono risultare molto utili per i docenti di filosofia. Il contributo di **Walter Caligiuri**, *Logos e Kalam: l'Islam come questione filosofica*, è molto ambizioso, articolato e acuto, per certi aspetti anche originale. Il saggio si avventura con rigore e acume critico nell'analisi dei fondamenti filosofici dell'Islam, al fine di rendere più gestibile un confronto tra le due culture che accompagnano le due religioni. Ebbene, la duplice tesi dell'abbandono da parte della cultura araba delle proprie radici filosofiche a partire dal medioevo, da un lato, e della crisi di identità dell'Occidente dall'altro, sta alla base della problematizzazione della posizione dell'Islam come questione filosofica, una questione che, pertanto, interpella non solo i musulmani ma anche (e forse soprattutto) noi Occidentali. La comprensione della prima delle due tesi, quella dell'allontanamento del mondo islamico dal proprio originario *humus* "sapienziale" tipico di quella che viene a ragione definita l'"epoca d'oro" della civiltà islamica, ci conduce direttamente ad un tema attorno al quale ruota per lo più l'odierno dibattito culturale internazionale sull'Islam, ossia quello del *fondamentalismo*, tema su cui proprio l'idea di Islam filosofico ci consente di far luce in modo più critico, liberandoci da certi *cliché* interpretativi basati su un uso inappropriato ed equivoco dell'espressione "fondamentalismo islamico". È un lavoro per il dialogo e per il confronto civile tra culture.

Poi abbiamo due contributi dedicati alla *filosofia del linguaggio*. Benché richiedano molta attenzione per la lettura, tuttavia crediamo che i docenti debbano avvicinarsi in misura maggiore che in passato anche a questo ambito di ricerca filosofica. Il controllo dei meccanismi su cui si articola la costruzione e l'uso del linguaggio orale e scritto è un mezzo utilissimo per insegnare e promuovere consapevolmente l'apprendimento nella nostra disciplina. Nella sezione dedicata presentiamo due lavori interessanti.

Il saggio di **Vito J. Ceravolo**, *Senso e significato. Teoria del riferimento linguistico*, attraversa alcuni rompicapi legati alla parola e al suo riferimento. Sospende i discorsi intorno alle condizioni di verità del linguaggio e alla stratificazione della sua struttura, per concentrarsi – appunto – sulle sue condizioni di riferimento. Egli mira, come esito, a rendere meno ambigue alcune incomprensioni regnanti nell'attuale mondo del linguaggio, dove si trovano vaste aree di cui non se ne comprende il funzionamento. Domande cui si cerca di rispondere: qual è l'oggetto del linguaggio, quale rapporto tra significato e parola, cosa sono i nomi e le descrizioni, in cosa consiste il senso e il significato, quale senso l'identità ha a che fare con l'uguaglianza? Un carattere del *senso* è di porsi come intermediario nella traduzione fra linguaggi diversi; così la traduzione fra diversi linguaggi avviene in un linguaggio terzo rispetto a quelli di partenza e d'arrivo: la ragione in sé, od oggetto in sé portatore di senso. In ultimo l'autore trae una conclusione anche specificamente didattica dal suo lavoro: «la didattica filosofica dovrebbe prevedere la comunicazione fra lo studio storico e lo sviluppo del pensiero; come s'evince anche da questo articolo in cui lo sviluppo filosofico *in nuce* sarebbe più modesto, lacunoso e irragionevole, se privato delle autorità presenti nelle note, mentre lo studio storico *in nota* si limiterebbe al già conosciuto se privato di critica e propositività».

**Nicla Vassallo**, nel suo saggio *Discordanze tra Cartesio, Hume e Reid sulla testimonianza*, con rigore storico e con finezza analitica, aiuta a precisare e ad approfondire il concetto di testimonianza, che è presente nella nostra esistenza epistemica e che riguarda una precisa modalità di acquisizione delle credenze. Molto di ciò che conosciamo sul mondo ci giunge dalla testimonianza degli altri. La testimonianza è una fonte indispensabile di conoscenza. Quali peculiarità deve allora mostrare un testimone attendibile? Oggi, tra l'altro, la testimonianza è all'opera in modo massiccio, non solo a causa dei molteplici scambi diretti di informazioni tra soggetti cognitivi – scambi che rispetto a un tempo si sono moltiplicati grazie al telefono, all'e-mail, alle chat, agli sms, WhatsApp, e così via –, ma anche a causa dei diversi organi di informazione su cui possiamo contare: libri, giornali, riviste, radio, televisione, internet, social, eccetera. Quindi, è un'esigenza fondamentale ripensare criticamente sulla testimonianza, o, comunque, «sulla necessità di comprendere se credere a quanto ci viene testimoniato, oltre ad essere una nostra disposizione psicologica, è anche giustificato dal punto di vista epistemologico». Oggi è

possedere strumenti per giudicare dell'attendibilità e del valore della testimonianza in gioco la libertà della conoscenza e della comunicazione, quindi della scelta e dell'assunzione di responsabilità.

Un possibile interesse didattico del saggio di **Sergio Dagradi**, *Sul pensiero non umano. Apunti per un percorso transdisciplinare/parte I*, consiste nel fatto che esso problematizza e tematizza alcune premesse del discorso filosofico stesso, come è peculiare del filosofare. In particolare, intende indagare in cosa consista il pensiero, quale la sua costituzione e natura, quali siano i suoi limiti e le sue possibilità. Dagradi si chiede che cosa sia la razionalità stessa e se sia una prerogativa esclusivamente umana o possa essere riprodotta attraverso macchine. la peculiarità del lavoro è nella impostazione interdisciplinare dell'indagine, con riferimenti rigorosi alle neuroscienze. I docenti potrebbero ampliare le loro consapevolezza sul pensare, partecipando all'approfondimento della questione del pensiero ai confini della filosofia, soprattutto nel dominio scientifico.

Conclude il numero della rivista la sezione dedicata alle recensioni dei testi di **Armando Girotti** (*Il frutto proibito – Eva, Adamo, il peccato d'origine*, Diogene Multimedia 2022) a cura di **Pierluigi Morini** e Walter Caligiuri, *Ricerche intorno ai fondamenti della morale*, La scuola di Pitagora editrice, Napoli, 2022, a cura di **Vincenzo Rizzuto**.

# Il regime della psicoistruzione e la filosofia come fuga dalla società eterodiretta

Michele Lucivero, Andrea Petracca

## Abstract

Foucault's disciplinary society and Deleuze's controlling society, typical of the last century, together with Han's theorization of the most recent psychopolitics, are realized starting from the educational and formative processes through the regime of psychoeducation. It is an ideological system based on the myth of flexibility, performance and merit. The escape route from this hetero-directed society is identified in the philosophical practice of the spirit of utopia, in the teaching of different ways of thinking about the present.

## Parole chiave

Psicoistruzione, Società del controllo, Didattica, Pedagogia, Utopia.

## Keywords

Psychoeducation, Society of control, Didactics, Pedagogy, Utopia.

## Dalla *società disciplinare* alla *psicoistruzione*. Strutture e strumenti della *società del controllo*

Nel suo saggio del 2014 dal titolo *Psicopolitica. Il neoliberalismo e le nuove tecniche del potere*<sup>1</sup>, Byung-Chul Han interpreta la società attuale attraverso il riferimento alla "psicopolitica", paradigma capace di superare, dialetticamente, la dicotomia tra la *società disciplinare* e la *società del controllo*<sup>2</sup>, riconducibile alle riflessioni di Foucault e Deleuze.

La tesi di Foucault è nota: l'individuo è l'effetto di strategie e dispositivi che lo costituiscono come oggetto eterodiretto di determinanti (*disciplinanti*) saperi-poteri. Un legame, quello tra *sapere* e *potere*, che risulta dal fatto non banale per cui «ogni punto d'esercizio del potere è contemporaneamente un luogo di formazione del sapere. E, per contro, ogni sapere stabilisce, permette e assicura l'esercizio di un potere»<sup>3</sup>. Oggetto privilegiato d'indagine del filosofo francese è la società disciplinare del XVIII e XIX secolo, giunta a compimento nel secolo XX. Essa sviluppa il potere esercitandolo attraverso un controllo stringente, che grava sulle persone, sui loro corpi. Tale controllo viene messo in atto attraverso dispositivi che reprimono e orientano azioni e comportamenti all'interno di contesti chiusi, definiti da regolamenti e norme. Famiglia, scuola, caserma, lavoro, ospedale e carcere sono i luoghi di reclusione attraverso i quali le

---

<sup>1</sup> Byung-Chul Han, *Psicopolitica. Il neoliberalismo e le nuove tecniche del potere*, Nottetempo, Milano 2016.

<sup>2</sup> M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1976; G. Deleuze, *Poscritto sulle società di controllo*, in *Pourparler*, Quodlibet, Macerata 2000.

<sup>3</sup> M. Foucault, *La società disciplinare*, Mimesis, Milano-Udine 2010, p. 54.

società disciplinari funzionano. Questo tipo di organizzazione della società, a nostro avviso, è tutt'altro che al tramonto e, anzi, sopravvive bene adattandosi ai tempi grazie al sofisticarsi mimetico dei dispositivi di controllo, al loro continuo mutar di forma. I poteri, intesi da Foucault come *micropoteri*, non hanno solo un ruolo repressivo, ma permettono certi comportamenti e ne impediscono altri. In Foucault il concetto di potere, infatti, si viene specificando con caratteristiche ben precise: non è qualcosa che si possiede, non è localizzabile esclusivamente all'interno degli apparati statali o delle strutture politiche, essendo ad essi sovrabbondante. Il potere esiste non nel mero possesso, ma nel suo stesso esercizio, che si diffonde attraverso sistemi ramificati, fatti di relazioni, connessioni, distribuzioni in specifici campi sociali (la famiglia, la scuola, i rapporti di vicinato, i rapporti sessuali). Ma, soprattutto, il potere non è semplicemente il garante di un modo di produzione, in quanto, operando a più livelli, con il fine di catturare gli individui al sistema produttivo in essere, asservendo il loro tempo al tempo di produzione, ne rappresenta, più in profondità, il suo elemento costitutivo-essenziale<sup>4</sup>.

Deleuze, dal canto suo, raccogliendo l'eredità concettuale di Foucault, in *Poscritto sulle società di controllo*, individua una transizione in atto che renderebbe superate le società disciplinari. Seguendo il testo, cogliamo questa cruciale differenza: se la società disciplinare era volta ad individualizzare con precisione i corpi nella massa, cogliendone la posizione esatta attraverso la *firma* e il numero di *matricola*, la *società del controllo*, che segue la trasformazione della struttura socioeconomica dalla fabbrica all'impresa, per svolgere la stessa funzione ha bisogno solo di una cifra, una *password*. Tramite essa il corpo, ora "*dividualizzato*", fa egli stesso richiesta di accesso ad un altro ambiente in cui chiede di poter essere controllato. È grazie alle *macchine* che si possono determinare cambiamenti nella modalità di sorveglianza, obiettivo cruciale di ogni sistema, e che oggi viene messa in atto da un capitalismo di superproduzione camaleontico, ma sempre più pervasivo e deformante grazie alle tecnologie informatiche di cui si serve: «Mentre l'uomo delle discipline era un produttore discontinuo di energia, l'uomo del controllo è piuttosto ondulatorio, messo in orbita su un fascio continuo»<sup>5</sup>. L'impresa, come attività economica dominante – sostitutiva della fabbrica – nella fase del capitalismo che Deleuze stava descrivendo, è ovviamente organizzata ai fini della produzione o dello scambio di beni o di servizi, ma, sostiene il filosofo, essa ha un'anima, ossia il servizio di vendita. Risulta chiaro, quindi, che lo strumento del controllo dovrà poggiare proprio sul *marketing*, sulle strategie atte ad indirizzare all'acquisto. Il controllo nelle attuali società, a differenza di quelle disciplinari, si svilupperà, quindi, in modo continuo attraverso la richiesta di accesso criptato dei potenziali clienti a nuovi ambienti, nuovi mercati virtuali dove poter esprimere la propria deformazione consumistica. La conclusione di Deleuze appare, infine, drammaticamente profetica quando afferma che il *regime di controllo* tenderà a farsi continuo anche nei sistemi disciplinari ancora in essere, ad esempio: «Nel regime dell'istruzione: le forme di controllo continuo e l'azione di formazione permanente sulla scuola, il corrispondente abbandono di ogni ricerca all'università, l'introduzione dell'"impresa" a tutti i livelli di scolarità»<sup>6</sup>.

Cogliendo il diffondersi del nuovo regime di dominazione previsto da Deleuze, ma sostenendo che esso avrebbe necessitato di sostegni teorici e tecnico-tecnologici che né Foucault né Deleuze avrebbero potuto notare, Byung-Chul Han comprende che l'attuale *società della trasparenza* è insieme *pornografica*, perché ci spinge costantemente all'esibizione anche dei nostri momenti più intimi, ma anche *repressiva*, perché ci impedisce di coltivare una sfera privata che possa davvero essere al riparo dallo sguardo altrui. Per Han la sorveglianza, il condizionamento, il controllo, il dominio esercitato sulle persone non possono che essere continui, perché sono agiti nel profondo, nella dimensione *psicologica* di uomini e donne: «La psicopolitica neoliberale

---

<sup>4</sup> Cfr. Ivi, pp. 51-53.

<sup>5</sup> G. Deleuze, *Poscritto sulle società di controllo*, cit., p. 238.

<sup>6</sup> Ivi, p. 240.

è la tecnica di dominio che, per mezzo della programmazione e del controllo psicologico, stabilizza e perpetua il sistema dominante»<sup>7</sup>. Per ottenere un tale risultato, la *psicopolitica neoliberale* inventa forme sempre più raffinate di sfruttamento, di controllo interiore, ma anche, aggiungiamo noi, di controllo esteriore, dei corpi e dei loro comportamenti innescati attraverso il controllo interiore. Il capitalismo neoliberista, in sostanza, con il contributo di attori istituzionali privati e pubblici, continua da sempre a compiere il proprio dovere: ricercare il profitto trasformando in merce da immettere sul mercato tutto ciò su cui volge lo sguardo. Non è difficile accorgersi che a finire sul mercato, in questa distopia, che è divenuta il nostro tempo, è proprio il *nostro tempo*, ossia la nostra intera esistenza. In definitiva, il *prodotto*, sempre mutevole e contemporaneamente sempre identico nel poter essere oggetto di compravendita, siamo *noi*. Noi, insieme agli studenti e alle studentesse in fase di formazione; noi, con le nostre competenze, il nostro *Know How* e le nostre *Soft Skills* da trasmettere; noi, con i nostri desideri da sottomettere alle aspettative di successi economici e sociali che ci si presentano davanti come se fossero a portata di mano (o di *click*). Per diventare ciò che si è scelto di essere e per educare le nuove soggettività a ciò che avrebbero illusoriamente scelto di essere in piena libertà sarà sufficiente essere *flessibili*, aggiornando le proprie conoscenze con il sapere giusto, vale a dire quello che è richiesto dal mercato.

A fronte di queste illusioni, ogni progetto politico neoliberale, pur continuando a sacrificare l'uguaglianza alla libertà, come si ricava, del resto, dai suoi presupposti teorici fondativi, si è dimostrato sinora scientemente capace di declinare la libertà solo in senso formale e non sostanziale. Così, mentre si afferma il sogno di essere tutti e tutte imprescindibili, unici e uniche, si nasconde la brutale verità che per ogni tempo è valsa: ciascuno, quando è considerato per il suo mero fare, è irrilevante, sostituibile. Nel regime della *Psicopolitica* il fine dell'ottimizzazione non tiene conto delle aspettative personali, non c'è spazio per il tempo perso, per l'ozio, per le debolezze, gli errori, i ripensamenti. Tutto questo, viene condannato irrimediabilmente come inefficienza, insuccesso, devianza, malattia. Gli stessi comportamenti umani verranno valutati solo se possono essere misurati dal mercato, assumendo la veste della *performance*, da commisurare e quantificare all'interno di una competizione, anche non esplicita, con altre dello stesso genere.

Seguendo gli stimoli offerti dal testo di Han, rileviamo, tuttavia, che la *psicopolitica*, nell'era del capitalismo della sorveglianza<sup>8</sup>, non sia semplicemente subentrata alla dimensione *biopolitica*, ma l'abbia oltremodo affiancata. Il paradigma del controllo, così come l'azione educativo-coercitiva e manipolativa che ne è alla base, è di tipo *biopsicosociale*, perché interessa il corpo, la psiche e la sfera dei comportamenti sociali, pubblici e privati. Ma il punto è che nella società capitalistica attuale l'eterodirezione delle aspirazioni e delle aspettative ha raggiunto livelli totalizzanti ed estremamente alienanti. Ciò ci porta a concludere, quindi, che la psicopolitica non possa aver semplicemente abbandonato il controllo dei corpi per accontentarsi del controllo interiore, psicologico. Il cambiamento individuato da Han, tra società disciplinare e psicopolitica, riteniamo, riguardi, più che altro, l'ambito delle *priorità di controllo*, architettate al fine di rendere il controllo stesso più efficace, pervasivo, in relazione alle nuove ipotesi tecnico-tecnologiche, che sono a disposizione ora, mentre non lo erano, ad esempio, nel periodo del capitalismo industriale. Di fatto, solo per portare un esempio ben noto, il controllo dei *big data* agisce inevitabilmente sul *progetto* (sostituito eterodiretto del *soggetto*), ma sono i corpi che continuano ad occupare o – in modo drammatico nel caso dell'abbandono conclamato dell'*agorà* politica – a non occupare determinati spazi. Il *potere-sapere* non può che agire sui corpi e il controllo psichico, in termini di manipolazione, non può che avere inevitabili ricadute sui comportamenti

---

<sup>7</sup> Byung-Chul Han, *Psicopolitica. Il neoliberismo e le nuove tecniche del potere*, cit., p. 93.

<sup>8</sup> S. Zuboff, *Il Capitalismo della sorveglianza. Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*, LUISS University press, Roma 2019.

individuali e sociali. L'idea che ne ricaviamo, quindi, è che la *società disciplinare* (Foucault), la *società del controllo* (Deleuze) e la *psicopolitica* (Han) si affianchino e si autoalimentino in un *continuum biopsicosociale*, anche controbilanciandosi, a partire dai luoghi della costruzione delle soggettività, cioè la *scuola*, incapace ormai di produrre forme di *sapere resistente* al potere consolidato, che si esplica attraverso progetti pedagogici preconfezionati privi di lungimiranza etica ed educativa. Ciò che vorremmo avanzare è che, se i dettami della psicopolitica sono accettati supinamente, nella quasi totale incapacità di opporre una qualche resistenza a questo vero e proprio sistema d'influenza atto a supportare ciò che viene ritenuto ordine per il sistema economico-sociale del capitalismo neoliberale, esistono e sono tutt'ora *in fieri* delle forme di controllo culturale che agiscono all'interno delle agenzie scolastico-educative e che abbiamo definito *Psicoistruzione*<sup>9</sup>.

Della *Psicoistruzione*, cioè di quel regime scolastico ansiogeno, iperstressante e psicotico che mostra un *doppio volto*, agendo sia su studenti e studentesse sia su docenti e personale scolastico, oggi se ne occupano in tanti. La cronaca ci racconta quotidianamente del moltiplicarsi di tentativi messi in atto in completa autonomia da singole istituzioni scolastiche che, per arginare l'enorme aumento fra studentesse e studenti di stress, attacchi d'ansia e crisi di panico, demotivazione, scoramento decidono di agire in proprio, ad esempio, provvedendo ad eliminare o sospendere temporaneamente l'attribuzione del *voto numerico*, ritenuto il male supremo dei processi valutativi. Azioni estemporanee come queste, pur attuate in buona fede, riteniamo non possano incidere in modo profondo, concreto e operativo rispetto all'obiettivo di recuperare il *benessere biopsicosociale* alla dimensione scolastico-esistenziale. E, tuttavia, mentre di fatto si procede ad identificare e sacrificare il capro espiatorio di turno (il *voto*, che dovrà essere sostituito dal giudizio; la *ricreazione*, che dovrà essere allungata; *l'ambiente d'apprendimento*, *l'aula*, che dovrà essere più colorata o connessa o dovrà semplicemente essere cambiata alla fine dell'ora) il sistema della *psicoistruzione*, fondato sulla costante destabilizzazione della comunità scolastico-educativa, cresce proprio in relazione all'intensificarsi di proposte e soluzioni sperimentali che verranno in breve tempo fagocitate da altre forme più o meno creative.

### **L'unico ordine possibile. La flessibilità come mito e l'ideologia della meritocrazia**

La costante di questa direzione teoretica che abbiamo intrapreso è chiara: c'è un sistema di potere socioeconomico che si impone autodefinendosi *unico ordine possibile* in grado di tutelare insieme la libertà e il progresso dell'umanità. Esso si declina in ogni settore economico-sociale con i favori degli apparati istituzionali privati e pubblici, disponibili a riceverne le infiltrazioni, e appare, tuttavia, decentrato e fluido. I suoi centri decisionali sono multidimensionali (*micropoteri*) e deterritorializzati (*atopici*), ma agiscono tutti ugualmente orientati al sostegno di azioni che, anche in modo apparentemente o momentaneamente contraddittorio, possano ampliare i mercati attraverso il condizionamento al consumo. Il sistema del capitalismo neoliberale può agire incontrastato solo in quanto è penetrato nella mentalità di uomini e donne come sistema economico al quale adattare socialmente e politicamente ogni aspirazione civile dell'esistere. Esso, infatti, vive di *crisi*, vive nelle *crisi*: crisi economiche, energetiche, idriche, guerre, migrazioni, cambiamenti climatici, epidemie, ma anche crisi sanitarie, crisi delle risorse, crisi geopolitiche, crisi di sicurezza, crisi del lavoro, crisi familiari, crisi esistenziali. Ogni crisi si rigenera dalla successiva e può essere interpretata come *dispositivo*, atto a garantire, modificandolo, il sistema

<sup>9</sup> Cfr. M. Lucivero, A. Petracca, *Il Bluff del merito e della flessibilità nella società prestazionale. I rischi della Psicoistruzione*, pubblicato su ROARS il 22/12/2022, disponibile all'indirizzo <https://www.roars.it/il-bluff-del-merito-e-della-flessibilita-nella-societa-prestazionale-i-rischi-della-psicoistruzione/>; Id., *L'altro volto della Psicoistruzione: la comunicazione istituzionale e l'alienazione alla base dell'azione pedagogica*, pubblicato su ROARS il 14/03/2023, disponibile all'indirizzo <https://www.roars.it/laltro-volto-della-psicoistruzione-la-comunicazione-istituzionale-e-lalienazione-alla-base-dellazione-pedagogica/>.

stesso. La condizione emergenziale che segue l'apertura di una crisi offre la possibilità di collocare l'azione istituzionale nell'ambito di misure eccezionali, che sorpassano la *norma(lità)*. Così, risulterà agevole operare con disinvoltura per innestare meccanismi di controllo e processi di modificazione sugli individui, con conseguenze sul tessuto sociale e sulla percezione stessa della realtà<sup>10</sup>.

Il regime neoliberale – finanziario, liquido, della sorveglianza – pur nel suo mutar di aspetto, ha una ragione unica: vuole insinuarsi ovunque, penetrando all'interno delle istituzioni attraverso quella che potrebbe essere definita la *quadruplica radice del principio di ragione capitalistica*, vale a dire attraverso i settori militare, energetico, farmacologico e tecnologico. E, per raggiungere il suo obiettivo, la ragione capitalistica si appella alla sua matrice ideologica più potente, quella intessuta del mito del *merito* e della *meritocrazia*. L'ideologia della *meritocrazia* è fondata sulla predisposizione di un arsenale di condizionamenti culturali che portano le menti ad accettare come valori positivi la libertà quale riflesso condizionato individuale mediante l'offerta di sé stessi e delle proprie *competenze* al libero mercato. La *resilienza* diventa così l'unica risorsa rimasta al singolo per far fronte alle mutevoli richieste del mercato e agli inevitabili insuccessi cui dovrà andare incontro da solo perché privato ormai di ogni struttura di *Welfare*. La *flessibilità* si afferma come valore supremo, che innalza a mito l'uomo contemporaneo, adesso libero dai retaggi illuministici dell'uguaglianza, e finalmente in grado di trovare il suo vero senso nel necessario cambiamento che attraversa il presente. Del resto, già Sennett sosteneva che la *flessibilità*, in realtà, è usata come giustificazione dell'ideologia capitalistica. E la cosa più grave è che il capitalismo flessibile si insinua nelle istituzioni formative come rimedio necessario, per mostrare che stabilità, durata, permanenza non possono più essere giustificati all'interno della società attuale, la quale richiede, in quest'ottica, dinamicità e capacità di accettare l'incertezza, il rischio e la frammentarietà del reale<sup>11</sup>.

E così, in ambito educativo assistiamo al declino delle *conoscenze* in favore delle *competenze*, alla riduzione e compressione dei tempi di apprendimento e alla sostituzione delle discipline (dure, impenetrabili) con le aree disciplinari (più fluide e flessibili), i cui contenuti, necessariamente generici e ridotti, dovranno essere integrati attraverso progetti e percorsi per competenze da *erogare*, più che da *orizzonti da educare*. Ci troviamo di fronte ad un progetto architettato *ad hoc* affinché la *Scuola pubblica* sia veicolo di una *società incivile*, cassa di risonanza di valori pensati e operanti altrove – nel mondo del lavoro, del capitale – mera formatrice di lavoratori e lavoratrici abituati/e alla meccanica del *problem solving* e non cittadini e cittadine avvezzi/e alla dialettica del *problem posing*, all'esercizio del pensiero critico. Nella vulgata comune sembra, infatti, dato per scontato che il sapere e la conoscenza debbano aver valore solo se è possibile spenderli sul mercato, come *competenze*, solo se, cioè, possono essere considerati saperi utili. Pare che la separazione diltheyana fra *Naturwissenschaften* e *Geisteswissenschaften* (cioè fra scienze della natura e scienze dello spirito)<sup>12</sup> ritorni utile solo per quel sapere strumentale che i compositi gruppi egemoni capitalistico-industriali e finanziari, per mero interesse di dominio, vorrebbero far passare come l'unico degno di orientare l'acquisizione delle conoscenze, valido perché concreto, realistico, volto al progresso. Tutto ciò a detrimento del *sapere critico*, prima sbeffeggiato come astratto, inutile, addirittura *utopico*, quindi votato all'atrofizzazione, mancando ormai la sua pratica discussione nella sfera politica, infine risemantizzato a *critical thinking*, inteso, però, insieme alla *flessibilità*, perlopiù come una *soft skill* utile per affrontare le sfide nel mondo del lavoro.

---

<sup>10</sup> Cfr. A. Petracca, *Il dispositivo crisi. La dimensione dell'organizzazione e la comunità perduta*, in M. Lucivero, P. Cangialosi (a cura di), *Pensare la crisi. Declinazioni storiche e paradigmi teorici*, Aracne, Roma 2022, p. 191.

<sup>11</sup> R. Sennett, *L'Uomo Flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano 2001, p. 20.

<sup>12</sup> Cfr. W. Dilthey, *Scritti filosofici*, UTET, Torino 2013.

In questa contesa, viene taciuto il postulato chiave della distinzione diltheyana e cioè che «tutto ciò in cui lo spirito si è oggettivato, rientra nell'ambito delle scienze dello spirito»<sup>13</sup>, e ciò perché la contesa non si gioca solo sul piano teorico, con scaramucce accademiche o dottrinali, ma investe l'ambito delle politiche statali in tema di educazione, di istruzione e di lavoro. Il fatto che un certo sapere possa *sic et simpliciter* entrare nella sfera di produzione materiale, ritenendolo scervo dalla sua parte ideativa, non è una novità e non è neanche contestabile. Ciò che allarma è che il sapere strumentale, che serve ed è servo dell'utile, ha preso il sopravvento sulla pura opera intellettuale ideativa. È caduto cioè, come profetizzato da Lyotard, il principio secondo cui «l'acquisizione del sapere è inscindibile dalla formazione dello spirito»<sup>14</sup>. E così, nei meccanismi della *Psicoistruzione*, questo ci dicono anche le ultime direttive in tema di orientamento per tutte le scuole, i tempi lenti della crescita e della formazione vengono fagocitati dall'ansia di poter spendere quel poco di *conoscenze* che si sono memorizzate e che vengono camuffate surrettiziamente da *competenze*. Quindi, non è una novità che il sapere possa essere mercificato e offrirsi al migliore offerente, semmai il dato sbalorditivo è che questi meccanismi vengano trapiantati, nella totale indifferenza, nella scuola pubblica.

Allontanare gli studenti e le studentesse dalla dimensione lenta della crescita, rispettosa dei tempi di ciascuno e ciascuna, così come il far posto alla frenesia dell'acquisizione di competenze che andranno costantemente aggiornate, ci fa entrare in pieno nei meccanismi della *Psicoistruzione*. A questa mercificazione del sapere prendono parte, consapevolmente o meno, anche i/le docenti, impegnati/e senza sosta in pratiche valutative sempre più avulse dal valore formativo delle stesse. Quando i docenti valutano, danno una *valuta*, un valore a ciò che viene loro presentato. Non bisogna dimenticare che quello che si ha davanti – le parole degli studenti e delle studentesse – è il risultato del tempo socialmente necessario, in concreto, non in astratto, per produrlo e che, quindi, inevitabilmente muterà al mutare dalle situazioni socioeconomiche vissute dai singoli studenti e dalle singole studentesse. Se il voto è ridotto alla valutazione di un prodotto inteso come mera merce, *performance* accolta nel momento dell'ostentazione pubblica (l'interrogazione, il compito in classe, il test), ma dimentica il tempo sociale necessario a produrla, quel tempo vivo di cui è fatta la relazione educativa insieme al momento privato dello studio, allora la classe docente dovrebbe rivendicare ben altro che la possibilità di mettere un voto, giacché si apre la strada al mero lavoro di computeratore e correttore automatico di crocette, già ampiamente sdoganato dall'avvento dell'*e-learning*.

### **Lo spirito dell'utopia. Una via di fuga filosofica dalla società eterodiretta**

E, allora, per avvicinarci ad un primo tentativo di pensare a delle vie di fuga dai *dispositivi di eterodirezione*, diffusi ad ogni livello sociale attraverso *pratiche di carattere didattico ed educativo*, ci viene in mente che già nel 1971, in un periodo in cui in modo drammatico si andavano sviluppando sia a livello teorico sia pratico tentativi volti a ridefinire legami sociali filtrati dalle istituzioni, gli autori di un testo dal titolo emblematico, *L'erba voglio*<sup>15</sup>, si richiamavano alla necessità di prendere coscienza che il mondo del lavoro e quello della scuola erano già, all'interno del sistema educativo di massa, pensati dall'alto come strettamente connessi. In quel testo gli autori sostenevano che, se l'obiettivo di molte delle sollevazioni occorse era stato quello di migliorare le condizioni di lavoro dei salariati, lo sciopero, come classico strumento di lotta, non era tuttavia più sufficiente, essendo necessario, in modo più radicale, «sottrarsi a tutti i

---

<sup>13</sup> W. Dilthey, *La costruzione del mondo storico nelle scienze dello spirito*, in "Critica della ragione storica", Einaudi, Torino 1982, p. 213.

<sup>14</sup> J-F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 2008, p. 13.

<sup>15</sup> E. Fachinelli, L. Muraro Vaiani, G. Sartori (a cura di), *L'erba voglio. Pratica non autoritaria a scuola*, Einaudi, Torino 1972.

meccanismi di controllo diretto e di incentivazione indiretta al superlavoro»<sup>16</sup>. Si sarebbe trattato, cioè, di contestare, ogni rapporto autoritario che, insinuandosi dapprima nelle menti degli uomini e delle donne attraverso l'educazione ricevuta a scuola, poi finiva col trasferirsi nel mondo del lavoro e nelle relazioni sociali *tout court*.

Il fatto rilevante è, tuttavia, che le motivazioni allo studio, come quelle al lavoro, vengono continuamente frustrate e «il prezzo pagato, in termini di superfatica, di tempo, di tensione»<sup>17</sup> risulta ancora troppo elevato rispetto ad una situazione socioeconomica che permane deludente. E l'errore, in realtà, non va individuato, nel sopravvalutare lo sforzo, anche eccessivo, che tutte e tutti sono ben disposti/e a pagare per garantirsi una crescita intellettuale, morale, civile, professionale attraverso l'istruzione pubblica, ma nel sopravvalutare la promessa, espressa da sempre più astratte e inermi istituzioni soggiogate dal mercato. Di fatto, la *scuola delle competenze*, dei PCTO, delle mille incombenze burocratiche, delle continue verifiche e delle valutazioni standardizzate perpetua una situazione di sottomissione, di non liberazione, dei soggetti in educazione. Essa continua a rappresentare una promessa infranta di promozione sociale che, nutriamo il forte sospetto, possa essere utile solo al mercato, per far entrare all'interno dei sistemi d'istruzione enti privati o per spingere innanzi una riqualificazione – delle *conoscenze*, delle *competenze* – ritenuta inevitabile e necessaria, ma solo per mantenersi competitivi una volta usciti dalla scuola ed entrati nel mondo del lavoro. È questo uno dei tranelli più sofisticati dell'ideologia iperliberista, mascherata dall'incipiente necessità di prestare il fianco alla società tecnologica. Si tratta di un'ideologia tesa ad esaltare le virtuose prospettive della *flessibilità*, quale competenza chiave da sviluppare fin dalla più giovane età e alla quale la pubblica istruzione si piega con tutte le sue discipline, pronte a rinunciare a porsi problemi epistemologici e sociologici di fondo. Tuttavia, pur di risultare innovative e *à la page*, esse inforcano il cavallo di battaglia di una meccanica educativa eterodiretta, elaborata altrove per fine all'altro rispetto all'*educazione alla libertà*<sup>18</sup>.

Ma la filosofia, che non è serva di nessuno e non può minimamente permettersi di servire obiettivi pedagogici fissati altrove, ad esempio dalle richieste del mercato del lavoro, non può sottostare a demagogiche favole del cosiddetto *capitalismo dal volto umano*, quello che promette di premiare l'intraprendenza individuale e di garantire l'ascesa sociale dei meritevoli sin dalle nostre scuole. Pertanto, al di là della filastrocca dossologica messa in piedi dalla modalità storiografica dello studio della filosofia, uno degli scopi principali della sua utilità pragmatica dovrebbe consistere, invece, nel rendere manifesta la consapevolezza che i soggetti hanno di poter costruire mediante l'educazione un altro futuro possibile. E, proprio in ragione di ciò che andiamo affermando, noi auspichiamo che lo studio della filosofia e delle scienze umane non sia limitato solo ai Licei. Non si tratta di adattare i principi di una filosofia dell'educazione da mettere in atto nelle scuole ai tempi e alle strutture sociali in essere, tanto più se l'ideologia dominante sottrae il futuro agli individui, se ne appropria e ammaestra al mito della flessibilità lavorativa. Occorre prendere atto del ruolo educativo e formativo che i/le docenti hanno quali protagonisti/e della costruzione del mondo a venire, nel pieno *spirito dell'utopia*, che deve investire chi si prende la responsabilità di educare.

Già Immanuel Kant nell'indagare la pedagogia nel quadro del criticismo trascendentale nel 1803 si chiedeva quali fossero le condizioni di possibilità di una filosofia dell'educazione, giungendo ad una sintomatica distinzione tra una *meccanica cultura scolastica*, intesa perlopiù come mera reduplicazione pedissequa di norme e obiettivi fissati altrove, e una nobile *arte dell'educazione*, che coloro i quali presiedono i luoghi della formazione dovrebbero avere ben presente,

---

<sup>16</sup> Ivi, p. 16.

<sup>17</sup> Ivi, p. 17.

<sup>18</sup> Cfr. P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2011.

giacché la responsabilità dell'architettura del mondo a venire è totalmente in capo ad essi: «Un principio [*Ein Prinzip*] di arte educativa, che dovrebbero avere sotto gli occhi coloro che organizzano i processi educativi e formativi, è il seguente: i fanciulli non devono essere educati conformemente allo stato presente della specie umana, ma per uno stato migliore possibile nell'avvenire secondo l'idea dell'umanità e della sua destinazione»<sup>19</sup>. E l'aspetto più rivoluzionario, diremmo, dell'assunto kantiano è che il lungimirante compito di educare le giovani generazioni ad una prospettiva di miglioramento sociale e culturale è totalmente in capo agli/alle insegnanti giacché, se i genitori tenderebbero a difendere il proprio orticello e i governanti tenderebbero a salvaguardare la macchina dello Stato, spetta ai/alle professionisti/e dell'educazione lastricare la strada per progettare come «fine ultimo il bene universale [*dal Weltbeste*]»<sup>20</sup>.

Il costante annichilimento dello *spirito dell'utopia* educativa, invece, quello spirito che nei secoli ha rappresentato lo sforzo inesausto di uomini e donne di *ideare* una nuova e alternativa realtà obbedisce oggi, invero, più profondamente ad un tentativo ideologicamente fondato di rendere imperativo l'abbandono del futuro da parte della collettività, in nome del presente, quale orizzonte di vita dei singoli. Così, mentre si invitano i soggetti a disinteressarsi di ciò che potrà accadere, li si spinge contemporaneamente a concentrarsi su ciò che solo per loro dovrebbe contare, *il qui e l'ora*, ciò che è attuale. Ad emergere è il valore pratico delle azioni, del fare sempre fungibile, mentre *l'ideale* è da rubricare ad astrazione inconcludente di sognatori che non potranno mai avere alcuna presa sulla realtà. A ben vedere, ogni tempo ha avuto le sue utopie, poiché ogni tempo ha offerto elaborazioni teoretiche rispondenti all'esigenza di coltivare il desiderio, al di là del sogno di una vita non già banalmente migliore di quella sofferta, ma perfettamente capace di sostenere ogni aspirazione umana verso una concreta realizzazione. E il motivo per cui l'utopia ha mantenuto nei secoli una forza simbolica poderosa va ricercato, probabilmente, nel suo esser riuscita a sollevare l'essere umano dalla categorizzazione lineare, deterministica, dall'idea stessa di progresso storico, per farlo approdare ad elaborazioni teoriche che mostrano realtà politiche, economiche, sociali, cristallizzate, una volta per tutte, in una stasi perfetta. Come scrive Saint-Simon: «L'età dell'oro del genere umano non sta dietro a noi, ma innanzi, nella perfezione dell'ordine sociale; i nostri padri non l'hanno mai veduta, i nostri figli vi perverranno un giorno; tocca a noi d'aprir loro la via»<sup>21</sup>.

Ecco, quindi, che una delle condizioni di possibilità di una filosofia dell'educazione scevra da condizionamenti esterni e all'otri, una modalità di guardare all'insegnamento della filosofia come ipotetica *via di fuga dalla società eterodiretta* sta nel presentare e, in maniera molto più pragmatica, elaborare insieme agli studenti e alle studentesse narrazioni utopiche e progettuali su proposte di società che abbiano, come ingiungeva Kant, lo scopo di provare a pensare il bene comune universale. Occorre osare elaborare narrazioni che abbiano, al di là di contingenti rivendicazioni privatistiche (da parte dei genitori) o nazionalistiche (da parte dello Stato), un *respiro cosmopolita*, anche e soprattutto nello spirito del raggiungimento della *Pace perpetua*: «Il disegno o il progetto di un piano educativo deve diventare cosmopolita. Il bene generale è un'idea che può riuscire dannosa al nostro bene particolare? No davvero. Perché pur se sembra che gli si sacrifichi qualche cosa, nondimeno esso determina un miglioramento del suo stato attuale. Quali conseguenze positive porta con sé! La buona educazione è all'origine di ogni bene del mondo»<sup>22</sup>.

Sebbene nel 1803 Kant non avesse davanti a sé l'orizzonte sociale e culturale rappresentato dall'educazione pubblica e statale, egli ne intuì il potenziale e scrisse che «L'educazione pubblica,

<sup>19</sup> I. Kant, *L'arte di educare*, Armando Editore, Roma 2001, p. 95.

<sup>20</sup> Ivi, p. 96.

<sup>21</sup> H. de Saint-Simon, *De la réorganisation de la société*, in L. Canfora, *La crisi dell'utopia*, Laterza, Roma-Bari 2014, p. 285.

<sup>22</sup> I. Kant, *L'arte di educare*, cit., p. 96.

in generale, è più vantaggiosa della privata, non solamente rispetto all'acquisizione della abilità, ma anche rispetto alla formazione del carattere del cittadino»<sup>23</sup>. Non solo, Kant nel suo contesto socio-culturale intuisce anche il potenziale che esercitano liberamente, e tale dovrebbe sempre restare anche in caso di educazione di Stato, i protagonisti della formazione, i quali non possono esimersi dall'educare le nuove generazioni proprio mentre *istruiscono* e *formano*. Soprattutto e sopra tutte, come potrebbe essere facilmente intuibile nell'orizzonte del criticismo trascendentale kantiano, tra le discipline spetta proprio alla filosofia prendersi in carico l'educazione al pensare libero e autonomo, allontanando ogni forma di assunzione eteronoma di norme sociali e abitudini naturali. Con un lessico che anticipa quasi di un secolo e mezzo i capisaldi del pensiero filosofico e pedagogico che si richiamano all'educazione alla libertà e che vanno da Foucault e Marcuse, da un lato, fino ad Aldo Capitini e Danilo Dolci, dall'altro, Kant afferma: «È necessario che l'individuo senta dentro di sé la resistenza o l'opposizione inevitabile della società: si deve rendere conto di quanto sia difficile conseguire una completa *autonomia razionale*, sopportare le privazioni e rendersi indipendente»<sup>24</sup>.

Scopo, dunque, dell'insegnamento in generale, afferma Kant – ma noi riteniamo che sia compito della filosofia in maniera particolare, quantomeno per il motivo di trovarsi a trafficare con *testi* e *pretesti* che ne puntellano il significato – deve essere quello di *resistere* alla narrazione dominante che comprime e schiaccia con il suo istinto di conservazione la libertà individuale. Come è invalso nella tradizione kantiana, sia teoretica sia esistenziale, pur nel rispetto di quel *minimum* necessario da tributare all'autorità legittima, il soggetto in formazione deve essere educato all'*autonomia* e all'*indipendenza* ed è questa la via di fuga di cui intendiamo avvalerci nell'approcciarci all'insegnamento della filosofia nelle scuole: «Uno dei più grandi problemi dell'educazione è cercare di conciliare la soggezione all'autorità legittima con la facoltà di servirsi della libertà: l'autorità è necessaria, ma bisogna anche garantire la libertà [*Freiheit*]. Ma come coltivare la libertà esercitando l'autorità? Bisogna educare l'allievo a prendere coscienza della sua libertà e, allo stesso tempo, a fare buon uso di questa. Senza questa consapevolezza, vi sarebbe in lui un puro e arido meccanismo formale. Un individuo privo di educazione non sa fare uso della sua libertà»<sup>25</sup>.

L'educazione e l'insegnamento della filosofia mediante la focalizzazione sul nucleo tematico dell'utopia permette di raggiungere a livello teorico ciò che è precluso a livello pratico, vale a dire il superamento ideale delle contraddizioni e utilizza tale immobile armonia per rianimare la discussione intorno a nuovi modi, realisticamente intesi, di ripensare quelle contraddizioni, quei conflitti, quelle prevaricazioni, orientando verso mondi più maturi e nuovi punti di equilibrio. Si potrebbe obiettare che l'utopia dice tanto, troppo, per ottenere poco. Sì, certo, ma quel poco non è nulla. Dando sfogo all'umano desiderio di *un-altro-luogo* essa sublima il dolore degli sconfitti mentre custodisce, nel *non-luogo* (*ou-topos*), la loro concreta, frustrata, volontà di rivale e educa all'idea di lavorare per il *buon-luogo* (*eu-topos*).

È compito della filosofia, la cui unica funzione in grado di renderla materiale vivificante è riposta nell'insegnamento, mostrare l'opzione *resistente* mediante il pensare secondo lo spirito dell'utopia. Oggi, dispersi nei mille rivoli di pratiche burocratiche e controverse indicazioni ministeriali, che giungono perlopiù mediante una inedita pratica epistolare, il potenziale trasformativo dello spirito filosofico dell'utopia ci appare così annacquato al punto da renderci familiari le drammatiche parole di Franco Crespi: «Quando la fine delle utopie viene erroneamente interpretata quale trionfo del "reale", in quanto criterio di discriminazione tra luogo effettivamente raggiungibile (progetto) e non luogo illusorio (utopia), allora rimaniamo condannati al rispetto

---

<sup>23</sup> Ivi, p. 101.

<sup>24</sup> Ivi, p. 102, il corsivo è nel testo.

<sup>25</sup> Ibidem.

del costituito, chiudiamo nel presente le infinite risorse del nostro immaginario creativo e della speranza. Perdiamo così la nostra capacità critica, assolutizzando il limite delle possibilità contenute nel luogo determinato in cui ci troviamo, ovvero finiamo con il cadere nell'altro tipo di illusione, che consiste nel ritenere che il luogo in cui siamo attualmente sia l'unico vero luogo»<sup>26</sup>.

### Conclusione

Lo spirito dell'utopia, quindi, ci consentirebbe di affinare gli strumenti della critica, politica e culturale in primo luogo, giacché il suo essere assopito oggi rappresenta, in verità, un impoverimento per la società civile, che non trova nulla per sostenere i propri slanci ideali. L'umanità rimane così schiacciata dalle esasperanti situazioni ansio-gene che le comandano sempre di essere realista, di pensare al qui ed ora. La chiave per comprendere la crisi cui va soggetto oggi lo spirito dell'utopia è facilmente rintracciabile negli imperativi posti con prepotenza dalla *ragione strumentale*, necessaria controparte logico-ontologica del capitalismo, che si afferma sulla *ragione critica* a partire dalle invasive pratiche tecno-burocratiche dominanti. Questa inversione dei rapporti di predicazione propugnata dalla società tecnologica postindustriale e che ha reso il soggetto predicato dell'oggetto o, meglio, del progetto eterodiretto attraverso l'oggetto-protesi, ha sfilacciato pure i legami interni alla società civile, sempre più condizionata nelle sue scelte e decisioni proprio da quelle protesi tecnico-tecnologiche. Attraverso esse, infatti, si può imporre un particolare filtro sul mondo e impostare, così, ogni relazione sulla modalità consumo – di quegli stessi oggetti o delle relazioni che ne vengono condizionate e che vanno appunto consumate in modo opportunistico. Per dirla con Pasolini, «la nuova industrializzazione non si accontenta più di un "uomo che consuma", ma pretende che non siano più concepibili altre ideologie che quella del consumo. Un edonismo neo-laico, ciecamente dimentico di ogni valore umanistico e ciecamente estraneo alle scienze umane»<sup>27</sup>.

Così, lo spirito dell'utopia, che proprio nelle scienze umane alberga e che dei valori umanistici si nutre, viene relegato al rango di sapere fantasioso, gioco per bambini, fondamentalmente inutile. Eppure, proprio esso ci ricorderebbe, invece, che l'inevitabilità non è mai un paradigma in ambito politico o, almeno, non lo è a patto che la società non si abitui a considerarlo tale. Ecco che l'utopia, col suo presentarci un *non-essere* – un'isola che *ancora-non-c'è* – indicandoci un percorso non battuto, può fornirci la chiave per negoziare nuove e più inclusive forme di convivenza civile, proprio laddove la strada della mediazione politica sembrava impraticabile, succube del paradigma dell'inevitabilità che essa stessa ha contribuito a radicare. La società prestazionale odierna, mentre si conferma nella ragione strumentale, bandisce lo spirito utopico e colloca noi docenti, professionisti dell'educazione, e le nostre relazioni sociali all'interno delle dinamiche conflittuali proprie della competizione, che si traducono in un'indifferenza verso le forme più brutali del conflitto, cioè le guerre. Chiusi in un universo interpretativo autoreferenziale, ci è spesso impossibile cogliere lo schema con cui i sistemi neoliberali progressivamente annichiscono ogni tensione verso altro. Ogni prospettiva simbolica e politica diversa dall'imperativo postmoderno individuato da Lyotard, «siate operativi, cioè commensurabili, o sparite»<sup>28</sup>, appare un controsenso e legittima l'aggressività sociale e geopolitica. In una situazione siffatta, con la perdita dello spirito dell'utopia, è in gioco attualmente qualcosa di fondamentale: la possibilità d'interpretare i conflitti in un'ottica differente rispetto alle sue manifestazioni più radicali, che oggi vengono accettate in modo fatalistico, quasi fossero inevitabile conseguenza di un sistema buono che, per garantire la massima felicità per il maggior numero di persone, accetta volentieri,

---

<sup>26</sup> F. Crespi, *Crisi e rinascita dell'utopia*, in L. Mumford, *Storia dell'utopia*, Feltrinelli, Milano 2017, p. 10.

<sup>27</sup> P.P. Pasolini, *Scritti corsari*, Garzanti, Milano 2008, p. 23.

<sup>28</sup> J-F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, cit., p. 7.

come *male minore* necessario, l'esistenza delle guerre – in verità, il *male maggiore* che una società civile possa pensare di dover attraversare.

In realtà, noi non saremmo insegnanti, docenti, se non pensassimo che la ragione per cui compiamo quotidianamente ogni singolo atto che inerisce alla nostra professione non fosse orientato a compiere una trasformazione in positivo nelle persone con cui abbiamo a che fare. Non saremmo educatori, se non pensassimo che il motivo per cui educiamo ha a che fare con la predisposizione di uno spazio inedito che apre a qualcosa di inevitabilmente e coraggiosamente nuovo e, del resto, non lo saremmo in maniera autentica, se quel nuovo per il quale proviamo a lastricare la strada non si configurasse come *eu-topico*. Non saremmo soggetti entrati nella fase matura e adulta dell'umanità, quella che si assume l'onere delle responsabilità educative *su altri-da-venire*, se ci lasciassimo ancora una volta abbacinare da tutte quelle prospettive dis-topiche, che oggi, anche con una certa insistenza, sembrano dominare il mercato letterario d'intrattenimento giovanile, sempre più pervaso di narrazioni *fantasy* che si dividono tra definitive visioni apocalittiche mediate da figure estranee all'umanità e troppo entusiastiche apocatastasi mediante il ricorso sistematico alla violenza. In qualità di adulti, insegnanti, educatori e professionisti della formazione dovremmo provare a recuperare un approccio magistrale in relazione al nostro lavoro quotidiano con le nuove generazioni, e non semplicemente professorale, che faccia cioè del distacco professionale la sua cifra specifica. L'idea, insinuata da qualche decennio, secondo la quale il rispetto nei confronti delle nostre alunne e dei nostri alunni si manifesti nella necessità di essere *superpartes* rispetto alle questioni che anche lontanamente possano apparire politiche, quale è, ad esempio, la prefigurazione di uno spazio per lo spirito dell'utopia, ha condotto, nei fatti, ad un totale disimpegno civile, all'indifferenza morale rispetto alla capacità di pensare e progettare la città, la vita in comune, il bene della comunità e della società. Questo disimpegno collettivo e ben posato ha condotto all'adiaforizzazione delle coscienze delle cittadine e dei cittadini nella rinuncia anche a quelli che furono gli ideali kantiani della *pace perpetua*, della *federazione cosmopolitica degli Stati* e dell'autonomia del soggetto.

### Riferimenti bibliografici

- BYUNG-CHUL HAN, *Psicopolitica. Il neoliberalismo e le nuove tecniche del potere*, Nottetempo, Milano 2016.
- L. CANFORA, *La crisi dell'utopia*, Laterza, Roma-Bari 2014.
- G. DELEUZE, *Pourparler*, Quodlibet, Macerata 2000.
- W. DILTHEY, *Scritti filosofici*, UTET, Torino 2013.
- W. DILTHEY, *Critica della ragione storica*, Einaudi, Torino 1982.
- E. FACHINELLI, L. Muraro Vaiani, G. Sartori (a cura di), *L'erba voglio. Pratica non autoritaria a scuola*, Einaudi, Torino 1972.
- M. FOUCAULT, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1976.
- M. FOUCAULT, *La società disciplinare*, Mimesis, Milano-Udine 2010.
- P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2011.
- I. KANT, *L'arte di educare*, Armando Editore, Roma 2001.
- M. LUCIVERO, P. CANGIALOSI (a cura di), *Pensare la crisi. Declinazioni storiche e paradigmi teorici*, Aracne, Roma 2022.
- M. LUCIVERO, A. PETRACCA, *Il Bluff del merito e della flessibilità nella società prestazionale. I rischi della Psicoistruzione*, pubblicato su ROARS il 22/12/2022, disponibile all'indirizzo <https://www.roars.it/il-bluff-del-merito-e-della-flessibilita-nella-societa-prestazionale-i-rischi-della-psicoistruzione/>.
- M. LUCIVERO, A. PETRACCA, *L'altro volto della Psicoistruzione: la comunicazione istituzionale e l'alienazione alla base dell'azione pedagogica*, pubblicato su ROARS il 14/03/2023, disponibile all'indirizzo <https://www.roars.it/laltro-volto-della-psicoistruzione-la-comunicazione-istituzionale-e-lalienazione-alla-base-dellazione-pedagogica/>.
- J.-F. LYOTARD, *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 2008.
- L. MUMFORD, *Storia dell'utopia*, Feltrinelli, Milano 2017.

- P.P. PASOLINI, *Scritti corsari*, Garzanti, Milano 2008.
- R. SENNETT, *L'Uomo Flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano 2001.
- S. ZUBOFF, *Il Capitalismo della sorveglianza. Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*, LUISS University press, Roma 2019.

# Libertà e responsabilità: riappropriarsi di sé e della propria umanità come strumento per un giudizio autentico e consapevole

Danilo Mantegna

## Abstract

What is freedom? What is responsibility? And why should we think about them right now? Freedom and responsibility are necessary to be considered as humans and to exercise the power to choose in a correct way. To do that is the best way for the human being to reappropriate his nature. Education is the tool to gain the power to exercise our will. To avoid the end of democracy and the moral values which are the foundation of our society we have no choice if not cultivate the depth of thought.

## Keywords

Freedom, Responsibility, Education, Sustainability, Depth of thought.

## Premessa

Qualsiasi sistema educativo ha tra gli obiettivi primari la trasmissione dei valori e dei principi su cui si fonda il contesto socioculturale di appartenenza. Senza quest'attività di trasmissione da una generazione all'altra, il tessuto sociale in cui viviamo sarebbe destinato al caos e, di riflesso, l'umanità si avvicinerebbe a grandi passi verso l'estinzione: senza riferimenti normativi, culturali e sociali l'uomo non avrebbe più la possibilità di investire di senso la realtà circostante, il che lo imprigionerebbe in un'esistenza priva della possibilità di determinare i suoi fini e, conseguentemente, anche la possibilità di dirsi liberi verrebbe inevitabilmente ridimensionata.

Per esprimere la propria libertà l'uomo ha bisogno di poter dirigere la volontà verso qualcosa che abbia valore per lui. C'è bisogno, in definitiva, che all'uomo sia data la possibilità di investire di significato gli oggetti che lo circondano e gli eventi a cui partecipa o a cui assiste, e che il tutto sia inserito all'interno di una cornice di senso che costituisca l'assetto assiologico della persona nella sua sostanza e nella sua interezza. l'uomo ha bisogno di essere libero per dare una struttura all'assetto teleologico e assiologico che governa la realtà che egli investe di significato per dirigere il proprio agire. Senza tale struttura la volontà, priva di riferimenti, si ritroverebbe ripiegata su sé stessa, senza sapere cosa volere al di fuori di sé. In un siffatto mondo, alla massima libertà corrisponderebbe anche la massima schiavitù.

Poiché uno degli obiettivi di ogni sistema educativo è quello di garantire ad ogni membro della comunità una formazione che lo renda capace di realizzarsi assecondando i propri desideri, pur nel rispetto di norme etiche e sociali condivise, è chiaro che non è possibile fare a meno della libertà. Senza libertà, infatti, saremmo destinati alla sua antitesi, ovvero alla costrizione, ed essendo costretti ad agire in un certo modo saremmo anche destinati da fattori sui quali non sarebbe possibile opporre alcun tipo di controllo causale. L'unica speranza per poterci

considerare liberi, tuttavia, risiede esattamente nella possibilità di esercitare un qualche tipo di controllo causale sulle azioni; dunque, non di subirle passivamente come semplici spettatori, o come anelli necessari all'interno di una catena causale già avviata in precedenza sulla quale non è possibile esercitare alcun tipo di controllo.

Tuttavia, questa possibilità non è da tutti riconosciuta come facente parte delle reali potenzialità umane. C'è chi, animato da un forte determinismo, sostiene che non sia possibile esercitare un reale controllo sugli eventi e che questi, determinati in tutto e per tutto da fattori di tipo fisico, non possano essere modificati dal libero arbitrio dell'uomo, che in questa prospettiva sarebbe una mera illusione. Va detto che i tentativi di chi ha cercato di render conto della libertà non sono stati abbastanza solidi da impensierire chi sostiene posizioni deterministiche. I libertari da una parte e i compatibilisti dall'altra, hanno entrambi tentato di spiegare la libertà, i primi sostenendo l'incompatibilità tra libertà e determinismo, i secondi, invece, tentando di giustificare la compatibilità, ma nessuno ha dato risposte sufficienti e definitive.

I libertari si suddividono in indeterministi radicali ed indeterministi causali. De Caro analizza i punti di vista di entrambe le correnti di pensiero e spiega che per rendere conto della libertà umana gli indeterministi radicali si appellano all'esistenza di misteriosi nessi indeterministici, affermando che: «tra l'agente e le sue azioni – almeno quando tali azioni sono libere – intercorrono nessi indeterministici, ma non causali: le azioni, dunque, sono *eventi senza cause*».<sup>1</sup> Gli indeterministi causali invece ammettono l'esistenza di un processo causale, processo che però, ad un certo punto, viene interrotto per l'intervento: «in qualche punto rilevante – tra il processo di formazione delle credenze, il processo deliberativo e l'esecuzione dell'azione – un cruciale elemento di indeterminismo».<sup>2</sup> Dove i libertari incontrano maggiore difficoltà è nello spiegare come avvenga il controllo sull'azione da parte dell'agente.

Gli indeterministi radicali, considerando le azioni come eventi senza cause, non spiegano come si possa essere responsabili di eventi privi di causa. Ciò che non possiede una causa non avrebbe alcuna possibilità di essere controllato, dunque, avverrebbe assolutamente a caso. Tuttavia, è molto difficile immaginare che questo sia il destino che condividono le azioni umane: spesso, se non sempre, ciò che facciamo avviene in modo premeditato, ma anche quando avviene in modo istintivo si agisce comunque in risposta ad uno stimolo che si può dire esserne la causa, o una delle cause (sebbene si possa discutere se queste cause siano non solo necessarie, ma anche sufficienti).

La via degli indeterministi causali è più prudente, perché ammettono l'esistenza di un processo causale, ma questo viene misteriosamente interrotto da un fattore di indeterminismo. Per quanto forse questa idea possa apparire più affascinante rispetto alla precedente, manca una spiegazione circa ciò che determina questo elemento indeterministico.

A queste difficoltà cerca di rispondere la teoria *dell'agent causation*. Essa cerca di risolvere il problema del controllo delle azioni considerando l'agente in possesso di: «uno speciale fattore di controllo causale che, evitando l'apparentemente ineludibile collasso della causazione indeterministica sul caso, permetta di spiegare come gli agenti possano controllare le proprie azioni. Tale fattore causale è rappresentato dallo stesso agente, al quale viene attribuita la peculiare capacità di autodeterminare la propria volontà originando *nuove* catene causali».<sup>3</sup> Sebbene io per primo sostenga che l'agente sia in grado di autodeterminarsi, ciò che manca nella teoria appena esposta è una spiegazione di cosa sia e da cosa sia rappresentato questo speciale fattore di controllo causale riservato all'agente.

---

<sup>1</sup> De Caro 2020, p. 39.

<sup>2</sup> Ivi, p. 44.

<sup>3</sup> Ivi, p. 49.

In realtà, opporsi al determinismo, nel senso di intenderlo come nemico della libertà, è sbagliato. Se siamo liberi, dovremmo sforzarci di giustificare questa libertà all'interno di un mondo deterministico. Dove i libertari falliscono, i compatibilisti cercano di rimediare, proponendo la compatibilità tra determinismo e libero arbitrio, ma nel farlo rinunciano alla parte, per me, più creativa della libertà, ovvero rinunciano all'autonomia della volontà, con la conseguente possibilità di iniziare nuove catene causali. Sostanzialmente, costoro cercano di dimostrare come la libertà possa essere salvata in un mondo deterministico. Essi recuperano uno dei significati principali del concetto di libertà, ovvero l'assenza di impedimenti o costrizioni. Per i teorici di questa posizione filosofica, l'arbitrio umano può dirsi libero in quanto non ostacolato nell'agire. Se abbiamo la possibilità di raggiungere il nostro obiettivo senza che nulla ci ostacoli o ci forzi a farlo, allora siamo liberi. In questa prospettiva, la libertà non contrasta con il determinismo, poiché vivere in un mondo deterministico, dove le leggi della natura determinano rigidamente il comportamento della materia, non fa venire meno la nostra capacità di agire senza vincoli o costrizioni. Anche la volontà, in accordo con le leggi di natura, è causalmente determinata, ma, nonostante questo, siamo sempre capaci di muoverci liberamente verso ciò che vogliamo.<sup>4</sup> Io ritengo il compatibilismo vero nella misura in cui si recupera la parte per me più creativa della volontà.

Questo dibattito sulla compatibilità o meno della libertà con un mondo deterministico non è giunto a produrre risposte convincenti e, dunque, ha spianato la strada per posizioni sempre più scettiche nei confronti della libertà. Queste posizioni si possono distinguere in due differenti correnti di pensiero: da una parte c'è lo scetticismo epistemico, che di fatto rinuncia a dimostrare l'esistenza della libertà perché indimostrabile; dall'altra c'è lo scetticismo metafisico, che sostiene che non solo non è possibile dimostrare di essere liberi, ma che non lo siamo affatto. Per chi si rifà ad un approccio epistemico, la libertà non è dimostrabile, perché non abbiamo alcuna idea di come gli stati mentali possano tradursi in azioni, ma anche qualora potessimo azzardare un qualche tipo di spiegazione, questa sarebbe ad ogni modo irriducibile alla causalità fisica. Chi invece sostiene un approccio di tipo metafisico parte dal presupposto che l'intuizione della libertà è fondamentalmente falsa, perché creerebbe una falsa credenza. L'esperienza che facciamo della libertà ci indurrebbe all'errore, un po' come siamo indotti all'errore quando percepiamo che il sole gira intorno alla terra perché lo vediamo muoversi nel cielo. L'esperienza della libertà è dunque necessaria per il sentirsi liberi, ma non è anche condizione sufficiente. Per esserlo, dovrebbe essere una proprietà universale.<sup>5</sup>

Tutto questo affannarsi nel tentare di screditare la libertà per renderla plausibile in un mondo deterministico, avviene perché si è individuato nel determinismo il nemico della libertà stessa. Se vogliamo difendere la libertà, dovremmo tentare di rendere conto del come e del perché l'uomo è in grado di avviare nuove catene causali, non solo di agire in uno stato di privazione di vincoli o costrizioni. Non può essere questa l'idea di libertà che abbiamo in mente quando ci accingiamo a compiere un'azione. Noi crediamo di essere liberi quando attraverso il nostro agire generiamo qualcosa di nuovo nel mondo, quando la volontà è in grado di affermarsi e di dare il via a qualcosa che si è autonomamente proposta di avviare.

Riflettere sulla libertà è tanto importante perché il modo in cui concepiamo l'essere liberi ha dirette ripercussioni sul modo in cui ci riteniamo responsabili. In una situazione di tale caos epistemologico circa la natura ed il valore della libertà, anche i tradizionali valori morali e culturali rischiano di cedere e di lasciare il posto al fatalismo e all'irresponsabilità morale. Individuare modalità e strategie di insegnamento stimolanti, in grado di coltivare la profondità di pensiero, unica vera arma contro la schiavitù, è un dovere che si presenta come sempre più urgente. Ma

<sup>4</sup> Cfr. Ivi, pp. 56-62.

<sup>5</sup> Cfr. Ivi, pp. 87 - 98.

per individuare quali sono i principi e le strategie più adeguate al fine di coltivare uomini autentici, bisogna prima di tutto cercare di mettere ordine circa quel che intendiamo per libertà.

### Uscire dalle maglie del determinismo

Per comprendere pienamente le implicazioni pedagogiche che reca in sé l'idea del libero arbitrio, dobbiamo prima di tutto cercare di giungere ad una definizione condivisa circa ciò che significa essere liberi. Una prima considerazione da fare riguarda proprio quel nemico immaginario che tanto ci si è impegnati ad avversare, ovvero il determinismo. Ciò che distrae da una corretta interpretazione del determinismo, a mio avviso, risiede in un preliminare errore di valutazione nei confronti del principio di causalità. Il punto che sembra destare tanta preoccupazione del determinismo è che, apparentemente, non lascerebbe all'uomo la possibilità di agire diversamente da come di fatto fa. Questo si rende necessario nel momento in cui consideriamo le nostre azioni come il risultato di una catena di eventi che si succedono per necessità logica.

Sono queste le premesse da cui prendono avvio le riflessioni di uno dei più strenui difensori di uno stringente determinismo, ovvero Daniel C. Dennett. Egli, infatti, si appoggia alla concezione secondo cui «"per ogni istante  $c$ 'è solamente un futuro fisicamente possibile". Secondo questa concezione, in un mondo deterministico a ogni istante  $t$  non  $c$ 'è niente che *possa fare* qualcosa di diverso dall'unica cosa che è determinato a fare all'istante  $t$ ».<sup>6</sup> È chiaro che, così concepito il determinismo, risulta evidente come abbia procurato così tante difficoltà ad accettare e spiegare la libertà. Come più prudentemente suggerisce Alfred J. Ayer, la libertà «non dev'essere opposta alla causalità ma alla costrizione».<sup>7</sup> Il fatto che il nostro comportamento possa avere delle cause, non lo rende affatto costretto ad agire secondo forme precostituite. Sebbene tutto possieda delle cause, almeno sul piano macroscopico degli eventi, non siamo leghittimati a concludere che queste cause conducano a conseguenze logicamente necessarie.

Nel corso dell'esistenza quotidiana l'essere umano compie un'infinità di scelte, alcune premeditate, alcune più immediate, e tutte, più o meno, possono essere riconducibili ad una o più cause generatrici. Ciò che però tende a svilire l'autonomia dell'uomo non è tanto se i comportamenti che egli mette in atto nel corso della quotidianità siano o no privi di cause, quanto piuttosto che queste siano o meno sufficienti da determinare da sole il nostro comportamento, o se siano sì necessarie, ma non sufficienti a spiegare il nostro agire. In altre parole, il problema di fondo che ruota intorno alla questione del libero arbitrio è se le cause che soggiacciono all'avverarsi degli eventi rendano l'uomo necessitato logicamente ad agire in un certo modo o se gli sia riservata, in una certa misura, la possibilità di muoversi all'interno di queste cause, di determinare la direzione della volontà e di interrompere, avallare o modificare il corso degli eventi a seconda di ciò che sono i proponimenti del proprio volere. Come possiamo constatare, qua non è in dubbio se gli eventi abbiano o meno una causa. Ciò che conta è che sia riservato uno spazio per l'autonomia della volontà. Quello che spaventa della causalità è che tale principio possa dare seguito a catene inalterabili, nelle quali siamo inseriti senza poter intervenire per determinare la nostra volontà. Ma questo, oltre ad essere impossibile da dimostrare (almeno alla luce delle attuali conoscenze scientifiche), è anche poco efficace nel tentativo di fornire una risposta nei confronti del libero arbitrio e nel giustificare le reali capacità dell'uomo di generare corsi d'azione.

In realtà,  $c$ 'è anche chi ha sostenuto che le cause non siano tutte riconducibili ad una causa che sempre le precede, e che alcune possano essere indipendenti le une dalle altre. È il caso, ad esempio, di Aristotele, che nella *Metafisica* scrive:

---

<sup>6</sup> Dennett 2004, p. 392.

<sup>7</sup> Ayer 2018, p. 59.

Che ci siano principi e cause generabili e corruttibili, senza che vi sia processo di generazione e di corruzione dei medesimi, è evidente. Infatti, se così non fosse, tutto esisterebbe necessariamente, dal momento che di ciò che si genera e si corrompe ci deve essere una causa non accidentale. Per esempio: questa data cosa sarà o no? Sì, se si produrrà quest'altra cosa; se no, no.<sup>8</sup>

Così Aristotele introduce un concetto molto importante per la conquista della libertà. Egli, infatti, ammette che alcuni eventi possano avvenire senza che vi sia una causa necessitata da cause precedenti. Questo è molto importante, perché l'idea che si possa ripercorrere all'infinito indietro nel tempo la catena causale che conduce al generarsi di un qualsiasi evento è l'idea che sta alla base delle proposte deterministe più stringenti. Se possiamo ammettere che vi sono alcuni eventi generati da una causa prima, che dunque non è a sua volta generata da altre cause, significa che ad un certo punto la catena causale che porta all'evolversi degli eventi si interrompe, e non è più possibile risalire indietro nel tempo.

Poco importa in realtà che le azioni dell'uomo possano essere in qualche modo prevedibili. Il fatto che si possa predire, ad esempio, che un uomo, sottoposto ad una minaccia, decida di difendersi, non lo rende né costretto ad agire in tal senso, né vincolato a seguire un corso d'azione già stabilito a priori. Affermare che quest'uomo ha agito perché esposto ad una minaccia, sia sotto un profilo logico che metafisico è sbagliato. L'uomo ha agito in un modo piuttosto che in un altro perché così ha deciso di fare.

Ecco la chiave di lettura per comprendere a pieno la libertà. La più grande delle facoltà riservate all'uomo risiede nel potere della scelta. Se questo fosse vero, anche solo in una certa misura, si solleverebbero numerose implicazioni anche sotto un profilo morale, poiché se all'uomo è riservata la possibilità di scegliere, di agire o non agire in base alle determinazioni della propria volontà, è anche vero che non si può lasciare questo potere in mano a qualcuno che non ne sia anche responsabile. Essere responsabili delle proprie azioni non è solo una conseguenza accidentale del possesso e dell'esercizio del libero arbitrio, ma è anche una conseguenza necessaria. Il carattere di necessità viene conferito dal fatto che ogni cosa che l'uomo decide di fare, dire o pensare ha delle conseguenze che possono essere più o meno rilevanti non solo per se stesso, ma anche per chi lo circonda. Pensare di poter agire (o anche, al contrario, di non agire affatto) indiscriminatamente, è tanto imprudente quanto pericoloso.

### **L'affermazione responsabile della volontà nel mondo**

Pur ammettendo che essere responsabili di quel che dipende da noi è importante al fine di agire in modo retto e giusto, non è altrettanto semplice giustificare da cosa dipende l'essere responsabili. Va subito fatta una considerazione, onde fugare qualsiasi dubbio sul piano interpretativo. Che gli eventi dipendano, in una certa misura, dal nostro operato, può essere ampiamente condivisibile. Almeno sotto una prospettiva strettamente fisica, se B dipende dall'avverarsi di A, allora A è responsabile di B. Altrettanto semplice non è poter giustificare questa corrispondenza sotto una prospettiva morale. Perché A dovrebbe rispondere di quel che fa, a se stesso o a chicchessia, perché dal suo operato discende B? In altre parole, perché l'uomo deve ritenersi responsabile per gli effetti che si producono nel mondo grazie a lui? A mio avviso, la risposta è piuttosto semplice, e risiede esattamente nel succitato potere di scelta che contraddistingue l'agire dell'uomo. Possedere la facoltà di dirigere le nostre azioni secondo la direzione che dà loro la volontà, ci rende simultaneamente responsabili di quello che ci proponiamo di fare. Anzi, la responsabilità non discende dal compiere un'azione, al contrario, la precede,

---

<sup>8</sup> Aristotele 1997, p. 279.

perché scegliendo di non compierla produciamo nel mondo gli stessi effetti che produrremmo decidendo di compierla.

Pensiamo, ad esempio, all'omissione di soccorso. Ci troviamo per strada, di notte, lungo un tratto particolarmente buio, quando improvvisamente sentiamo delle urla provenire da una via adiacente. Allarmati, svoltiamo di corsa l'angolo, ma appena svoltato l'angolo ci troviamo di fronte alla scena di un crimine: un gruppo di persone armate sta trascinando via con sé qualcuno contro la sua volontà. Mentre assistiamo alla scena, alcuni dei malviventi si accorgono della nostra presenza. Non c'è molto tempo per riflettere. In una simile situazione, la premeditazione non esiste. I pensieri si affollano e il battito cardiaco, sempre più accelerato, ci fa tremare e sudare. Presi dalla paura, decidiamo infine di correre via. Avevamo varie alternative tra cui scegliere, tra cui, ad esempio, cercare aiuto, o chiamare i soccorsi, o, per i più arditi, cercare qualsiasi oggetto utile nei dintorni per tentare un arduo salvataggio. Alla fine, però, scegliamo di non farlo. Non agendo, tutto continua secondo il corso degli eventi che sarebbe avvenuto ugualmente se noi non ci fossimo trovati in una simile situazione. Ma per quanto possiamo essere stati influenzati da fattori diversi, dettati dal senso di sopravvivenza, ciò non fa venire meno la responsabilità di fronte alla scelta compiuta.

Questo appena esposto è solo un esempio di quanto scegliere di non agire può produrre effetti nel mondo esattamente come se scegliessimo di agire. Il punto qui non è stabilire cosa sia bene o male fare o non fare, quanto piuttosto che risulta di estrema importanza essere presenti a noi stessi nel momento in cui assumiamo una decisione. Nulla di ciò che facciamo può essere compiuto indiscriminatamente. La volontà è sempre implicata nelle nostre scelte, e ciò che compiamo in nome della libertà risponde a noi perché prima di tutto risponde alla nostra autonoma volontà. Torniamo ancora una volta ad Aristotele, che nell'*Etica Nicomachea* scrive:

Si ammette, dunque, comunemente, che sono involontari gli atti [1110a] compiuti per forza o per ignoranza. Forzato è l'atto il cui principio è esterno, tale cioè che chi agisce, ovvero subisce, non vi concorre per nulla: per esempio, se si è trascinati da qualche parte da un vento o da uomini che ci tengono in loro potere. Le azioni che si compiono per paura di mali più grandi oppure per [5] qualcosa di bello (per esempio, nel caso in cui un tiranno ci ordinasse di compiere qualche brutta azione tenendo in suo potere i nostri genitori e i nostri figli, sì che se noi la compiamo essi si salveranno, se no, morranno) è discutibile se siano involontarie o volontarie.<sup>9</sup>

Se il principio aristotelico di volontarietà degli atti è vero, significa che, differentemente dal piano puramente fisico della materialità degli eventi, sul piano metafisico non possiamo dirci responsabili degli atti che non dipendono in una certa misura dal nostro libero volere. Essere responsabili, infatti, significa in primo luogo rispondere di qualcosa a qualcuno. Nel caso delle azioni dell'uomo, dettate dalla sua libera volontà, il principio da cui discendono gli eventi è l'autonoma volontà dell'uomo, e le sue azioni, per poterne rispondere, devono rispondere prima di tutto alla volontà e, dunque, a sé stessi. Anche nell'*Etica Eudemia* Aristotele rimarca questo principio. Come sottolinea Carlo Natali, Aristotele, infatti, ci dice che possiamo essere considerati responsabili solo delle azioni che compiamo volontariamente e, per volontario, egli intende ciò di cui un agente ha in sé la causa prima del proprio agire.<sup>10</sup>

Le implicazioni di tale principio sono decisamente rilevanti. Se essere responsabili significa poter rispondere di qualcosa che ha nella propria volontà il principio stesso da cui trae origine, vuol dire anche che le situazioni in cui non possiamo affermare di essere responsabili sono quelle in cui siamo in qualche modo costretti. Essere costretti equivale a non essere più artefici delle nostre azioni, nel senso che il principio primo delle nostre azioni non è più rintracciabile

---

<sup>9</sup> Aristotele, *Etica Nicomachea*, p. 32. (<http://www.ousia.it/content/Sezioni/Testi/AristoteleEticaNicomachea.pdf>).

<sup>10</sup> Cfr. Natali 2014, pp. 45-51.

all'interno della nostra volontà, ma nella volontà altrui, come nel caso, ad esempio, di un uomo che apre una porta sotto effetto dell'ipnosi.

Questo caso è particolarmente eclatante, perché l'azione manipolatoria è chiara ed evidente e non lascia spazio all'interpretazione: la manipolazione è totale e l'intervento della volontà dell'uomo sotto ipnosi è nulla. Ma non in tutti i casi è così semplice determinare con certezza il grado di influenza che ha la nostra volontà nel compiersi dell'azione. Ci sono casi in cui, come sostiene Christoph Lumer, è possibile individuare delle schermature nella responsabilità. Secondo Lumer, si può parlare di schermatura nel caso in cui: «il soggetto precedentemente attivo ha strutturato la situazione decisionale dell'ultimo agente tramite coercizione, ordine, istigazione, intervento nel cervello ecc.».<sup>11</sup> Pensiamo al caso di un cassiere che, minacciato da un rapinatore con un'arma, decide di consegnare l'utile della giornata. Egli è stato costretto a consegnare il contante, o è stato solo condizionato? In questa situazione il dubbio può sorgere perché egli non compie il gesto di consegnare il denaro di sua spontanea volontà, egli non asseconda il proprio volere ma quello altrui. Nonostante questo, potremmo realmente dire che il cassiere non avesse la possibilità di fare altrimenti? Oppure potremmo ipotizzare che di fatto egli, se lo avesse voluto, avrebbe potuto ribellarsi, e cercare di affermare così la propria volontà? Ma il fatto che egli abbia la possibilità di ribellarsi, e di fatto egli ha questa possibilità, non fa venire meno il vincolo posto dal rapinatore rappresentato dalla pistola puntata contro. Pur avendo la possibilità di agire liberamente e ribellarsi, il cassiere non è realmente libero, perché non è responsabile di ciò che fa, nel senso che ciò che fa non è riconducibile alla propria volontà.

Tutto ciò dovrebbe aiutarci a capire quanto per dirci pienamente liberi dobbiamo anche poter essere responsabili di quel che facciamo, altrimenti ciò che facciamo non è più causato dalla nostra autonoma volontà, ma da fattori terzi. Ecco perché propongo di considerare la libertà come la possibilità di affermare responsabilmente la volontà nel mondo. Affermare questo, tuttavia, lascia aperte alcune questioni, non solo di natura filosofica, ma anche e soprattutto di natura pedagogica ed educativa, perché se essere responsabili rappresenta un dovere verso sé stessi, non è chiaro come questo dovere possa essere perseguito da tutti allo stesso modo, né quali siano i principi a cui attenersi per potersi dire responsabili. Il motivo per cui vale la pena riflettere su questi aspetti si rende evidente dalla natura stessa del nostro essere, che per darsi libero deve conquistarsi tale condizione di libertà, poiché il suo possesso, contrariamente da quanto si potrebbe pensare, non è così scontato. Ancor meno scontato è possedere una facoltà e poter dire di saperne fare uso. Il semplice possesso di una capacità, infatti, non equivale anche a saperla utilizzare.

### **Per una sostenibilità educativa e sociale**

Il titolo del presente paragrafo reca in sé un termine spesso impiegato per esprimere un principio noto in ambito ecologico. Tale principio, quello di sostenibilità ambientale, suggerisce come sia necessario per l'uomo agire in modo da soddisfare i propri bisogni senza ledere la possibilità delle future generazioni di soddisfare i propri. Perché accostare un principio impiegato nelle scienze ambientali ad altri, maggiormente attinenti alla filosofia, come libertà e responsabilità? La necessità sorge se si considerano più ampiamente e da vicino le implicazioni e le connessioni che si instaurano tra questi principi.

Il quadro che ho appena delineato dovrebbe quanto meno contribuire a suscitare alcuni interrogativi. Uno tra i più importanti, a mio avviso, è relativo all'educabilità dell'individuo. Se è vero, come io credo, che essere liberi significa anche essere responsabili, sorge spontaneo il dubbio circa come sia possibile garantire all'individuo la possibilità di esercitare questa facoltà

---

<sup>11</sup> Lumer 2018, p. 172.

senza cadere vittima di tentativi di manipolazione o dell'ignoranza, esprimendo nel modo più autentico la propria personalità e, in ultima analisi, il proprio essere. Se essere liberi è espressione della propria umanità, diventa cruciale possedere una conoscenza che sia più profonda possibile dell'umano che è in se stessi. Questo risponde anche ad un'esigenza di sostenibilità del sistema educativo, sociale e culturale di cui si fa parte, che per potersi sostenere o reiterare nel tempo ha bisogno che gli individui siano consapevoli dei valori e dei principi su cui si fondano le comunità di cui si fa parte. Ma qualsiasi sistema sociale non tende solo alla ripetizione di sé stesso. Ciò verso cui tende è anche il miglioramento, attraverso l'aggiunta di qualcosa di nuovo.

Come osserva Roberta De Monticelli in conclusione del suo volume *La novità di ognuno*: «la persona non sarebbe una cosa nuova se non avesse il potere di dar inizio a qualcosa – di trasferire ad altro la sua novità».<sup>12</sup> L'essere umano giunge a piena realizzazione e al compimento di sé stesso nel momento in cui riesce a dare avvio a qualcosa di nuovo e affermare così la propria volontà, dando vita a progetti di natura intenzionale che, se perseguiti, portano a compimento il proprio essere. Potersi proiettare al di là del momento contingente è una delle massime espressioni della razionalità umana. Ma così come l'uomo è in grado di dar vita a progetti di estrema bellezza, in grado di far evolvere la cultura e la società verso livelli sempre più elevati, è anche capace di progetti negativi e distruttivi, per sé e per chi lo circonda.

Qualsiasi insegnante o educatore si è posto, almeno una volta, il problema di quale strada seguire per consentire alla persona di cui si prende cura di non cadere vittima di facili trappole che giungono dall'esterno in grado di deviarlo, di impedirgli di esprimersi in modo autentico. Imparare a difendersi dalla corruzione che potrebbe pervadere il proprio essere diventa ancor più necessario nell'epoca contemporanea, dove la globalizzazione e il veloce diffondersi della rete internet hanno contribuito a rendere disponibili, a velocità fino a pochi decenni fa impensabili, comunicazioni e informazioni in tempi sempre più rapidi. Ciò che sembra necessario per garantire la possibilità di muoversi tra le fitte pieghe del tessuto sociale, nonché di evitare le trappole che vi sono disseminate, è il possesso di una coscienza critica che renda l'uomo consapevole di sé e delle scelte che compie.

Già gli antichi greci ammonivano sull'importanza di conoscere sé stessi, com'è testimoniato dall'incisione presente sul frontone del tempio di Apollo a Delfi che recita *gnōthi seautón*, ovvero conosci te stesso. Questo monito, che può apparire tanto semplice quanto scontato, non va banalizzato. Conoscere sé stessi non va inteso come un invito a riflettere pedantemente sulla propria identità. È qui in gioco l'intrinseca natura dell'uomo. La posta in palio è costituita dalla riappropriazione di sé e della propria umanità, contro tutto ciò che può ridurre in schiavitù la nostra volontà. Con il termine sostenibilità mi richiamo ad un'idea ecologica dell'uomo che, pena la sua progressiva autodistruzione, deve garantire a sé stesso e chi giungerà dopo di lui la possibilità di sapersi muovere nel mondo, di sapersi districare all'interno delle fitte reti dell'inganno, della manipolazione, dell'ignoranza e del male. Per non essere vittima di sé stessi, l'umanità ha bisogno di affrancarsi da ciò che la rende schiava. Nulla può tendere verso questo fine quanto l'educazione.

### **Educare alla responsabilità: democrazia e profondità di pensiero**

L'idea di educazione di cui parlo non va confusa con un'opera di indottrinamento, come parrebbe suggerire Dennett. Così come l'educatore, a suo dire, lavora per proiettare l'individuo in un punto al di là di sé stesso, conforme al volere dell'educatore, allo stesso modo un'ipotetica vittima di lavaggio del cervello, finché autonoma nel prendere decisioni, non perde di fatto la capacità di dirsi responsabile di ciò che fa. Un buon lavaggio del cervello non è dissimile da una

---

<sup>12</sup> De Monticelli 2009, p. 369.

buona educazione.<sup>13</sup> Dennett sbaglia quando compara lavaggio del cervello e educazione, perché per quanto i due stati possano produrre entrambi risultati ottimali, e per quanto possano entrambi giacere latenti, lasciando l'individuo nell'illusione di essere l'artefice delle proprie scelte, non sono affatto comparabili. Nel manipolare qualcuno poniamo l'individuo in uno stato di coercizione. Non gli diamo scelte. La sua volontà, sul piano concettuale e metafisico, non è autonoma. Egli non ha scelta se non agire secondo il modo che è stato scelto per lui da qualcun altro. Vale a poco considerare che le sue scelte potrebbero essere buone tanto quelle dell'individuo soggetto a educazione. Il punto non è il raggiungimento di uno stato ottimale, il punto è che colui che viene manipolato non agisce per conto proprio, non risponde a sé di ciò che fa. L'educatore non agisce in questo modo. Ciò che egli progetta non vuole essere manipolatorio, anche perché la buona educazione si ha nel momento in cui l'individuo viene messo nella condizione di discernere autonomamente cosa è bene da cosa è male. L'educazione, così come la cultura, assume certamente al suo interno delle condizioni d'esistenza, ovvero fattori storici, geografici, caratteriali, psicologici, etc. su cui non è possibile operare cambiamenti. La stessa educazione, quindi, pone dei condizionamenti, che certo vincolano in qualche modo la volontà, ma questi si qualificano come condizionamenti e non come costrizioni. Sul piano metafisico questo ha una differenza abissale. Ciò che fornisce l'educatore è un esempio da seguire, ma la volontà altrui resta pienamente autonoma nel decidere se aderire o no al progetto educativo. La manipolazione, se mai ci fosse il bisogno di sottolinearlo, non lascia scampo alcuno alla volontà, che non è libera di sottrarsi a tale condizione.

Bisogna considerare come l'ignoranza (intesa innanzitutto come ignoranza di sé stessi, e solo in secondo luogo relativamente alla realtà che ci circonda), sebbene non renda automaticamente schiavi, è una delle condizioni necessarie affinché si cada facilmente vittime di tentativi di manipolazione e si subiscano passivamente gli eventi. Nella complessità del mondo in cui viviamo saper discernere il bene dal male non è un'operazione così scontata. Ma poiché qui non è tanto in gioco ciò che è bene o male, quanto piuttosto rendersi responsabili di fronte ad essi, diventa emblematica l'affermazione di Agnes Heller, ovvero: «È meglio non domandarsi che cosa sia buono, bensì piuttosto chi sia buono».<sup>14</sup>

Immaginiamo di trovarci di fronte ad una situazione problematica sul piano morale. Avendo l'uomo la possibilità di scegliere, non c'è predeterminazione alcuna che giustifichi un agire irresponsabile. Se fossimo predestinati o predeterminati, non avrebbe senso perdere tempo a dilungarsi su quale scenario sia preferibile. Agiremmo nel modo esatto in cui dovremmo agire. Tuttavia, la più grande forza dell'essere umano è quella di ergersi contro l'inesorabilità degli eventi. Sembra che possedere un'inclinazione al bene sia determinante per la scelta di cosa sia giusto fare. Ma le inclinazioni, così come i condizionamenti, non sono vincolanti. Quello che manca alla formula è la determinazione della volontà, che esplicita così il suo compiersi e lo rende possibile. Ciò che vorrei sostenere, insieme ad Heller, è che «Il miracolo più grande è agire secondo il bene ma contro il proprio sistema di valori».<sup>15</sup>

È il caso, forse, di citare l'esempio che ci suggerisce la vita di Oskar Schindler, artefice durante il periodo delle persecuzioni naziste del salvataggio di più di mille ebrei. Protagonista del romanzo *La lista di Schindler*, trasposto sul grande schermo grazie al magistrale lavoro di Steven Spielberg, Schindler era un ricco uomo d'affari, con potenti amicizie e conoscenze ai vertici delle gerarchie naziste. Cos'ha portato quest'uomo, che aveva tutte le ragioni per mantenere intatto il suo status, a rischiare perfino la propria vita pur di salvare persone dalle quali non poteva trarre nulla in cambio? Cosa lo ha spinto a voler salvare persone che, il più delle volte, non

---

<sup>13</sup> Cfr. Dennett 2004, pp. 372-377.

<sup>14</sup> Heller 2018, p. 327.

<sup>15</sup> Ibidem.

venivano neanche considerate esseri umani? Un'inclinazione al bene, certamente, ma non solo. Tra l'inclinazione e l'azione manca quel potere causale esercitato dalla volontà per poterla realizzare. Manca, in definitiva, il potere della scelta.

Esercitare questo potere nel modo più adeguato è un dovere non solo verso sé stessi, ma anche verso chi ci circonda. Questo si rende evidente anche considerando la natura politica dell'essere umano. Se la democrazia può davvero considerarsi una delle forme di governo che più di tutte garantiscono all'individuo l'esercizio della propria libertà, è anche vero che è un sistema complesso, in cui sbagliare o equivocarsi possono diventare fatali per l'intera comunità. È in questo tipo di scenario che sorge l'impellente necessità di formare e educare individui in grado di sopportare il peso della cittadinanza e dell'appartenenza ad una società civile. Uno strumento adeguato a tal scopo potrebbe essere quello di abituare le persone a dare ragioni, che è il principio su cui si fondano i teorici della democrazia deliberativa. Virginia Sanchini, a proposito, rileva come «la pratica del dare ragioni sia in grado di aiutare il singolo agente a meglio comprendere e analizzare il dilemma morale che sta affrontando».<sup>16</sup>

Il dare ragioni si configura come necessità di prendere posizione rispetto a qualcosa che si percepisce come fallace, e sorge, dunque, di fronte alla presa di consapevolezza che c'è qualcosa, nella realtà che ci si presenta, che genera un disaccordo di qualche tipo. Da questo disaccordo sorge il dilemma morale, che è «il risultato della coesistenza simultanea di due o più valori morali incompatibili, i quali comandano obbligazioni opposte da realizzarsi idealmente nello stesso corso di azione».<sup>17</sup> Da tale situazione di disaccordo prende forma un senso di rinascimento che:

Va inteso come attestazione imprescindibile dell'esistenza di un *fallimento morale*, ovvero della presa di coscienza, attraverso il sentire, che la decisione presa non annulla e dunque non risolve in via definitiva il conflitto, in quanto la pretesa normativa del valore non realizzato nella decisione rimane vincolante.<sup>18</sup>

L'unica soluzione per risanare la situazione di conflitto è ricostruire la trama del tessuto dialogico e relazionale che permette all'uomo di riappropriarsi della propria identità e della propria coscienza, individuale e collettiva. Sanchini conclude che «Il dare ragioni può considerarsi quale pratica che norma il comportamento "responsabile" della collettività, ossia della collettività disposta a prendere seriamente il conflitto di principi e prospettive caratterizzante le società liberal – democratiche contemporanee».<sup>19</sup>

Saper esprimere ragioni è fondamentale non solo per riconoscersi nella propria essenza, ma anche per poter esprimere giudizi di senso compiuto. Attraverso il giudizio, che precede la scelta, l'uomo decide da che parte stare. E, ancor più importante, decide chi essere. Non voler giudicare, come sostiene Hannah Arendt, rappresenta la morte della libertà. Arendt, infatti, scrive che: «dietro il non voler giudicare si cela il dubbio che nessuno sia libero, il dubbio che nessuno sia responsabile o possa rispondere degli atti che ha commesso».<sup>20</sup> Arendt ci mette in guardia da chi palesa un atteggiamento di ostentata indifferenza verso chi non esprime un giudizio consapevole, verso chi si lascia traviare da falsi profeti e ritiene che, in fondo, uno valga l'altro. Ella, infatti, scrive:

---

<sup>16</sup> Sanchini 2018, p. 300.

<sup>17</sup> Ivi, p. 302.

<sup>18</sup> Ibidem.

<sup>19</sup> Ivi, p. 305.

<sup>20</sup> Arendt 2004, p. 17.

Sul piano politico e morale, questa indifferenza, benché comune, è a mio avviso il pericolo maggiore che possiamo correre. E, associato a questo, si profila oggi un altro pericolo, grave forse quanto il primo, ossia quella tendenza, così diffusa, a non voler giudicare affatto.<sup>21</sup>

Non abbiamo scelta. Se vogliamo preservare i valori su cui si è fondata ed evoluta l'umanità, bisogna abituare l'uomo ad interrogare e interrogarsi. Sebbene questa non sia la strada per eliminare il male, rappresenta la strada per poter essere responsabili di fronte ad esso e per poter riconoscere nel mondo e negli altri l'autenticità, in contrapposizione alla manipolazione e all'inganno. Coltivare la profondità di pensiero diventa così l'arma principale di cui può servirsi l'uomo per restare fedele alla propria natura e non tradire i valori e i principi che danno fondamento alla società e al mondo in cui vive.

### Riferimenti bibliografici

- ARENDT 2004: Hannah Arendt, *Responsabilità e giudizio*, Jerome Kohn (a cura di), Einaudi, Torino, 2004.
- ARISTOTELE: Aristotele, *Etica Nicomachea* (<http://www.ousia.it/content/Sezioni/Testi/AristoteleEticaNicomachea.pdf>)
- ARISTOTELE 1997: Aristotele, *Metafisica*, Giovanni Reale (a cura di), Rusconi, Milano 1997.
- AYER 2018: Alfred J. Ayer, *Libertà e necessità*, in Mario De Caro (a cura di), *La logica della libertà*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine, 2018.
- DE MONTICELLI 2009: Roberta De Monticelli, *La novità di ognuno. Persona e libertà*, Garzanti Libri, Milano, 2009.
- DENNETT 2004: Daniel C. Dennett, *L'evoluzione della libertà*, Raffaello Cortina, Milano, 2004.
- DE CARO 2020: Mario De Caro, *Il libero arbitrio. Una introduzione*, Laterza, Bari-Roma, 2020.
- HELLER 2018: Agnes Heller, *De libero arbitrio*, in Francesco Miano (a cura di), *Etica e responsabilità*, Orthotes, Napoli-Salerno, 2018.
- LUMER 2018: Christoph Lumer, *Responsabilità attributiva. Senso, precisazione e soluzione*, in Francesco Miano (a cura di), *Etica e responsabilità*, Orthotes, Napoli-Salerno, 2018.
- NATALI 2014: Carlo Natali, *Aristotele e il determinismo*, in M. De Caro, M. Mori, E. Spinelli (a cura di), *Libero arbitrio. Storia di una controversia filosofica*, Carocci Editore, Roma, 2014.
- SANCHINI 2018: Virginia Sanchini, *Deliberazione e rinascimento*, in M. De Caro, M. Mori, E. Spinelli (a cura di), *Libero arbitrio. Storia di una controversia filosofica*, Carocci Editore, Roma, 2014.

---

<sup>21</sup> Ivi, p. 126.

# Viaggio alla (ri)scoperta dell'identità personale: stare nel limite e aprirsi allo statuto relazionale

Alessandra Modugno

## Abstract

The paper aims at exploring the issues and the challenges in describing human identity: the events of recent times require to draw on the inner and ultimate foundation of human identity. The proposed analysis is based on the concepts around the journey meant as a “path” that symbolizes the human life and experiences. Through a semantic and theoretical reflection on “limit” and “relationship”, the human nature’s ontologic core is argued as an objective and infinite property.

## Keywords

Care, Human identity, Limit, Path, Relationship.

## 1. Introduzione: un itinerario personale e una proposta didattica

L'identità personale è attualmente una delle questioni più controverse: che cosa si intenda oggi con questa espressione, di cui discutono sociologi, antropologi, psicologi, è difficile a dirsi. Certamente se ne propongono varie “narrazioni”, a mio avviso perdendo un po' di vista che, indipendentemente dalla disponibilità o meno a parlarne, dalla prospettiva o modalità con cui eventualmente lo si faccia, ciascun essere umano è *dentro* tale questione, o meglio ancora la esperisce *in sé stesso*.

Mi sembra pertanto interessante problematizzare filosoficamente tale questione tenendo presente quanto ne dicono altri saperi ma intercettando in primo luogo ciò che la filosofia può dire intorno a essa. Ritengo sia opportuno leggere le riflessioni che seguono ponendosi su un duplice piano o da una duplice prospettiva: quello dell'itinerario che ciascuno personalmente può compiere nel sondaggio della propria identità ontologica e quello di una possibile proposta didattica di tale esperienza, ossia di un percorso in cui si possono guidare altri – gli studenti – ad attraversare la domanda intorno a sé stessi<sup>1</sup>.

Un'osservazione preliminare riguarda il momento presente, che appare sempre più connotato dallo smarrimento dell'identità personale: se ne percepisce la portata sia nei microcosmi familiari o sociali in cui dilagano le defezioni al ruolo genitoriale e educativo in genere, le crisi giovanili e il protrarsi della fase adolescenziale, in sostanza la difficoltà a farsi carico delle

---

<sup>1</sup> Riguardo la rilevanza della riflessione sull'identità in contesto didattico Belvedere afferma che si tratta di un bisogno intellettuale, che si presuppone in ogni singolo uomo: cercare se stesso e definirsi come unico; per questo «la filosofia nel corso della sua storia ha elaborato categorie per comprendere e studiare quell'io che ritorna a riflettere su sé stesso»; l'esigenza di identità in un giovane «attenta alla definizione e alla stabilità dell'io [...] implica la maturazione delle scelte, la conoscenza piena e il dominio del proprio sé»: Belvedere 2008, pp. 106 e 122.

esigenze dell'essere adulti<sup>2</sup>, sia nel macrocosmo delle relazioni tra gruppi, popoli, nazioni in cui dominano dinamiche di contrapposizione e indisponibilità all'ascolto e al dialogo, a mio avviso segno e conseguenza di una visione distorta dell'umano e di ciò che lo caratterizza. Il termine "smarrimento" attesta implicitamente la convinzione che l'evanescenza dell'identità personale sia la defezione a un bene. D'altra parte, alcuni osservano che l'identità non si è smarrita, piuttosto che si è rivelata per ciò che propriamente è, ossia un fenomeno "in transizione", sottoposto – come ogni altra realtà – alle dinamiche di cambiamento che riguardano tutto ciò che esiste per il fatto che esiste, o semplicemente che è divenuta "fluida"<sup>3</sup>.

Tuttavia, mi sembra sia corretto asserire che la semplice constatazione della transitorietà e dello sradicamento – in ambito sociologico già da decenni si parla di *desembedding* (Giddens 1994) – presente nelle esperienze identitarie diciamo così tradizionali – genere, famiglia, gruppi sociali, nazione – non si fa davvero carico del problema sul piano ontologico, anzi lo elude o lo risolve non tematizzandolo, ossia di fatto nega che l'essere sia ciò che in primo luogo va posto in questione, semplicemente non aprendo tale questione. Proprio il fatto che, osserva il sociologo Donati, appare sempre più difficile «arrivare a un'identità 'profonda', se non addirittura 'ultima', nel senso di un'identità che risponde al senso del proprio fondamento esistenziale»<sup>4</sup>, rende tale approdo un'esigenza di coerenza tanto più pressante. Infatti, di fronte alle "emergenze" di varia natura, ossia alle situazioni che la storia globale e personale presenta, si tende a intervenire sui sintomi più che intercettare le cause: gli ultimi due anni – ma la fascia temporale si potrebbe ampliare – attestano ricorrenti azioni di contenimento o risoluzione di eventi critici globali che non mettono davvero in discussione i principi di fondo dei paradigmi interpretativi della realtà e dell'umano, spesso per questo riproducendo nelle soluzioni ciò che ha determinato i problemi.

Anche il contesto attuale, difficilmente definibile come post-pandemico o trans-pandemico – resta infatti incerto se la pandemia causata dal Covid-19 sia qualcosa *dopo* cui o *dentro* cui dobbiamo imparare a vivere – da alcuni mesi ulteriormente complicato dall'insorgere della guerra nel cuore dell'Europa, proprio perché pone gli esseri umani radicalmente alla prova e impone decisioni il cui impatto incide sulle prospettive future dell'umanità, sottende interrogativi sulla natura e l'identità umana. Ritengo infatti che la crisi economico-finanziaria globale iniziata nel 2007, la pandemia da Covid-19 e il conflitto armato attualmente in corso non siano altro che indicatori particolarmente dirompenti delle problematichità inerenti alla natura umana e alle concezioni elaborate su di essa.

A fronte di letture superficiali degli eventi degli ultimi anni e del momento attuale, spunti rilevanti e un pungolo ineludibile per i filosofi provengono dagli studi sull'economia civile<sup>5</sup>. Questi disegnano alcune "novità" e insieme denunciano che a esse non si può più far fronte con i paradigmi interpretativi moderni o post-moderni: i conflitti attuali non sono più solo di interesse ma di identità; la tecnologia odierna ha un obiettivo profondamente diverso rispetto all'automazione, in quanto l'intelligenza artificiale non mira tanto a supportare il corpo, quanto a sostituire la mente e la coscienza; nelle dinamiche politiche si è inserita una terza istanza nel bipolarismo tra libertà e giustizia sociale, quella del riconoscimento; infine, ha sempre più presa un individualismo "della singolarità" sostitutivo di quello "dell'appartenenza"<sup>6</sup>.

---

<sup>2</sup> Cfr. Buber 2019, pp. 57-60; Vigorelli 2022.

<sup>3</sup> La "fluidità" dell'identità è presa in esame dalla psicologia e dalla sociologia, assumendo un'accezione del termine "identità" inerente alla costruzione o alla rappresentazione di sé e del proprio ruolo sociale. L'antropologia filosofica e la filosofia in generale, invece, concepiscono l'"identità" in stretto rapporto alla "natura", pertanto assegnandole valenza ontologica. Cfr. Bauman 2006, Donati 2015, Oliverio Ferraris 2022, Saraceno 2021, Spaemann 2013.

<sup>4</sup> Donati 2022, p. 17.

<sup>5</sup> Cfr. ad esempio Bruni, Zamagni 2015.

<sup>6</sup> Zamagni 2021.

L'esigenza di attraversare tali fattori tramite gli strumenti e i concetti della filosofia è data sia dall'urgenza del loro accadere sia dalla responsabilità di non sottrarci al nostro ruolo storico, di non lasciare una lacuna davvero dirimente nel contesto culturale attuale. Raschini attribuiva al filosofo il compito di indicare al proprio tempo ciò di cui è manchevole<sup>7</sup>: il nostro tempo è sempre più connotato da una condizione di anoressia riflessiva, per questo le persone hanno bisogno di re-imparare a pensare e di ritornare a interpellarsi sui fondamenti – principi e criteri – del loro agire. Per affrontare i conflitti, per rispondere alla tecnologia che propone intelligenza e coscienza artificiali, per governare i processi di riconoscimento salvaguardando libertà e giustizia, bisogna in primo luogo chiedersi chi sia l'essere umano, dunque che cosa siano l'intelligenza, la coscienza, la libertà, se lo statuto ontologico della persona umana possa essere definito dalla mera espressione delle singole volontà o radichi in una dimensione indisponibile.

L'itinerario che propongo non ha la pretesa di fornire risposte esaustive e tantomeno definitive; si propone piuttosto di attraversare alcuni concetti – nello specifico "limite" e "relazione" – che a mio avviso possono costituire luoghi a cui ancorarsi e frequentemente tornare, sia nella riflessione personale, sia nel dialogo formativo con gli studenti. La rappresentazione simbolica del viaggio, benché molto frequentata, appare tuttavia estremamente suggestiva e appropriata per tematizzare tali concetti, in quanto trattiene in sé una "rete semantica" a mio avviso valido denominatore comune e possibile luogo di incontro, fruibile anche da prospettive differenti o divergenti.

## 2. Il viaggio: semantica di una metafora

Il codice simbolico del viaggio è presente in tutte epoche e culture e da ciò si può evincere sia connaturale all'umano<sup>8</sup>. L'idea dell'*homo viator* propria del lessico medievale, laico e religioso, risponde a una tradizione sia storica sia letteraria le cui origini stanno nelle radici dell'Europa – grecità, giudaismo, cristianesimo – ma non sono estranee neppure alle altre aree e culture del pianeta. Non sono qui a tema le esplorazioni o le migrazioni come fenomeno storico-geografico o socio-antropologico, tantomeno l'obiettivo è attraversare le innumerevoli espressioni letterarie con cui il viaggio è stato interpretato. Piuttosto, è interessante reperire nella rete di concetti propri del "muoversi" – da sempre connotativo dell'essere umano tanto quanto lo "stare" – alcune cifre che consentano di tematizzare l'identità in termini filosoficamente fecondi rispetto alle problematiche esposte sopra. D'altra parte, proprio l'esplorazione teoretica – semantica e simbolica insieme – del "percorso", in particolare di quello dell'io verso sé stesso, mi sembra conduca a constatare l'emergenza e l'esigenza di qualcosa di "inamovibile". La tesi che intendo sostenere, pertanto, è che nell'essere umano, proprio come nel "viaggiare", convivono sia il desiderio di dinamismo sia la necessità di stabilità: farsi carico della questione dell'identità significa cogliere le ragioni per cui si tengono insieme la tensione al movimento e quella alla quiete, non solo in quanto nell'"andare" alberga anche lo "stare" come possibilità-di e tensione-a "tornare a casa", ma più teoreticamente perché percorrere un itinerario richiede un ancoraggio che lo renda possibile.

Vorrei avviare l'esplorazione provando a individuare alcuni concetti che a mio avviso mappano la semantica del viaggio e sono densi e fecondi di simbologie; come si vedrà, la riflessione avanza per focalizzazioni sempre più specifiche, per rappresentare le quali scelgo il contributo offerto da alcune figure storico-letterarie. Il primo e principale concetto che ritengo vada posto in campo è "mediazione": viaggiare allude a un "tra", a "tappe" e "passaggi" di attraversamento che conducono da un "punto d'inizio" a un "punto d'arrivo", ed essi sono in gioco tanto quanto l'itinerario che li collega. Punto iniziale e punto conclusivo, naturalmente, alludono alla

<sup>7</sup> Raschini 2001a, p. 27.

<sup>8</sup> Cfr. Riva 2017.

complessa semantica di “spazio-tempo” in cui si struttura ogni atto umano o meglio che strutturano l’essere umano come tale. Spazio iniziale e spazio finale non sono mai lo stesso, non solo nel viaggiare in cui conquistare una meta esige il “lasciare”, la rinuncia definitiva a ciò che si era aveva in partenza, ma anche nel “ritornare”, in quanto il tempo dell’esperienza – tempo della mediazione – modifica sempre, almeno in qualche forma, l’io che lo attraversa, il suo sguardo su di sé e sulla realtà. Viaggiare si snoda dunque tra spazi e tempi dell’io, oltre che del mondo, e può connotarsi come “procedere” o “retrocedere” nel senso dell’“errare”, “lasciare” o “ritornare”, “ritrovarsi” o “perdersi”: in tutti questi verbi la “direzionalità” è importante, talvolta dirimente, in quanto l’orientamento interiore o esteriore, l’immersione nella profondità o la proiezione all’ascesi, il movimento rettilineo o circolare possono essere non solo connotativi ma decisivi della qualità del percorso, della sua sensatezza, delle potenzialità generative di consapevolezza e di ben-essere per l’io.

In Ulisse, figura che per quanto notevolmente sfruttata mantiene una valenza emblematica insostituibile, mediazione e attraversamenti spazio-temporali sono connotati dall’ineluttabilità sottesa allo spirito greco, in quanto più che la sua libertà consapevole è il destino a presiedere le peregrinazioni che egli compie per terre e mari fisici ed esistenziali. Il suo viaggiare è un’indagine cognitiva e insieme etica sull’umano e su sé stesso; pertanto, egli rappresenta bene sia la tensione a uscire, aprirsi, indagare, sia il desiderio di ritorno, di casa-stabilità. Nei movimenti di Ulisse, la cui direzionalità appare eminentemente orizzontale, sono tuttavia presenti anche la verticalità propria della profondità – viene più volte scandagliato il nucleo intimo del cuore umano, del dolore e dell’amore, come l’abisso della malvagità – e dell’ascesi – l’acume dell’intelligenza, il confronto con il divino.

Il viaggiare di Abramo, che si snoda tra storia e narrazione sul duplice piano della vicenda personale del Patriarca e dell’archetipo dell’*homo religiosus* che egli rappresenta, incarna un “lasciare” in vista di una missione, voluta non da un destino accanito e invidioso come per Ulisse, ma “per” una “destinazione” a cui attrae un Dio che è Padre Provvidente<sup>9</sup>. L’esodo dal territorio noto e il cammino per l’ingresso in un mondo ignoto costituiscono la rivelazione del proprio vero sé: la chiamata di Dio è «*va’ verso te stesso*» e insieme «*anche va’ per te stesso: ovvero, “a tuo vantaggio”*»<sup>10</sup>. Abramo può lasciare la terra in cui ha abitato e conquistare passo passo – e non senza momenti di smarrimento e travaglio – la meta prefigurata perché ciò in cui si radica stabile la sua consistenza è nella profondità del suo essere.

Dante è attore e narratore di un viaggio in cui non solo ogni credente ma più universalmente ancora ogni persona può conoscersi e riconoscersi. Tra i numerosi fattori semantici e simbolici che propone il suo attraversamento del dramma umano, mi sembra interessante far emergere che egli è protagonista esclusivo ma non solitario del proprio percorso: Virgilio, Beatrice e, pur in termini diversi, i vari interlocutori con cui si sofferma in ascolto e dialogo rappresentano la presenza dell’altro nell’andare dell’io; quindi, una mediazione che non avviene solo *nell’io* ma *dal* e *verso* l’io grazie all’altro.

Autoreferenzialità, abbandono, incomunicabilità connotano invece il tormentato vagabondare dei protagonisti di *Ulysses* di James Joyce: Leopold Bloom, la moglie Molly e Stephen Dedalus interpretano scaglie dell’unica verità inequivocabile che l’autore propone nel suo arduo testo narrativo<sup>11</sup>, ossia l’insensatezza dell’esistenza umana, lo svuotamento delle categorie spazio-temporali. Il viaggio si snoda in diciotto capitoli ciascuno corrispondente alle diciotto ore di una giornata in cui non accade nulla di davvero significativo, se non il delirio della mente dei personaggi, la formulazione di progetti banali o vacui, che in modi diversi ma convergenti

<sup>9</sup> Cfr. Monti, Salvarani 2020.

<sup>10</sup> Manicardi 2021, p. 72.

<sup>11</sup> Cfr. Mc Court 2021.

proporgono un'umanità evaporata. A mio avviso, i codici narrativi e i nuclei tematici proposti da Joyce un secolo fa – *Ulysses* esce nel 1922 – si ritrovano da allora in numerose opere letterarie e filmiche<sup>12</sup>: benché non presenti in modo esclusivo nell'esplorazione artistica contemporanea del viaggiare, esprimono tuttavia la possibilità dell'inconcludenza dell'andare umano, forse proprio quando esso viene concepito come puro muoversi, senza ancoraggio, senza orientamento.

Dalle rapide prospezioni proposte, dai minimi esempi di elaborazione simbolica della semantica del viaggio, si comprende che lo scarto tra "realtà delle cose" e "sguardo umano su di essa" comporta l'intervento di un "decidersi a-per". Nota Petrosino che

l'uomo è sempre in viaggio verso il compimento della propria umanità. Si tratta di quella che si potrebbe definire la "legge della doppia nascita": l'uomo, come ogni altro esistente e ogni altro vivente, non decide di venire all'esistenza e alla vita, ma non può diventare pienamente uomo senza deciderlo, vale a dire senza impegnarsi per esserlo<sup>13</sup>.

Mi sembra che all'esigenza del percorso in vista del compimento, vada aggiunta quella del processo di consapevolezza: al movimento del "decidere" di essere sé stessi e di agire di conseguenza e all'altezza della propria umanità va anteposto quello dell'appropriazione di sé, costituito dal conoscere-riconoscere chi sono e dall'abitare in tale consapevolezza. Certamente – come a mio avviso in ogni atto cognitivo – anche in questo triplice passaggio è in gioco la libertà, intanto di avviare il processo e poi di agirvi da protagonista, ossia di posizionarsi rispetto alla possibilità di accogliere o meno ciò che si vede, di scegliere quale sguardo posare su di esso<sup>14</sup>. Qui per ora desidero focalizzarmi sul pensare orientato al sapere, lasciando sullo sfondo le implicanze volitive e affettive presenti e potenzialmente indagabili.

Avvalersi dei concetti inerenti il viaggio per esplorare la dimensione ontologica dell'identità è di fatto una meta-esperienza, un itinerario che rivela la connotazione di ogni attività intellettuale, il fatto cioè di lasciare il noto – fosse pure la questione espressa in una domanda – per aprirsi verso l'ignoto, ancorati a qualcosa di fermo, su cui è possibile e necessario sostare – "insistere" ossia "fermarsi sopra appoggiandosi" e "consistere" come "fondarsi su" – in vista di un'ulteriore acquisizione. Il pensiero, l'essere umano intero, non si muove insomma né per stare in movimento né per il puro fine di muoversi, quanto per guadagnare nuovi punti fermi e senza mai muovere tutto o muoversi totalmente. D'altra parte, se la non-quiete<sup>15</sup> non gli appartenesse in alcun modo, non potrebbe cogliere pienamente sé stesso e vivere in quanto tale: come si vedrà più avanti, proprio l'irrequietezza può essere via d'accesso allo statuto ontologico dell'essere umano.

Secondo Hannah Arendt il pensare come tale scaturisce «da un deliberato *ritrarsi* dalle apparenze»<sup>16</sup>: mi sembra che questa osservazione possa esser letta come l'esigenza di "ritornare" sull'esperienza, sia essa sensibile, affettiva, intellettuale o il loro inscindibile intreccio, tanto più se si tratta di pensare su sé stessi, indagando la propria identità. Sia nell'"uscire-verso" sia nel

---

<sup>12</sup> Nella letteratura dal XX secolo in poi il tema del viaggio a mio avviso si ripropone con frequenza crescente e secondo simbologie e chiavi interpretative contrastanti: difficile essere esaustivi nei riferimenti, tanta la loro ricchezza, ma basti l'accenno agli italiani Svevo, Buzzati, Calvino, Pavese e Vittorini, e tra gli stranieri a Conrad, Forster, Kerouac, Tolkien, Hesse, Céline. Ritengo che anche alcune pellicole ultimamente abbiano tematizzati le diverse sfumature metaforiche del viaggio riproponendone le categorie nei modi della narrazione filmica: *The Truman show* (1998), *American beauty* (1999), *Blu Jasmine* (2013) sono con modalità diverse ma convergenti esplorazioni dell'identità umana e del suo smarrimento che a mio avviso diventa estremo in *Nomadland* (2020).

<sup>13</sup> Petrosino 2021a, p. 8.

<sup>14</sup> Petrosino 2021b, pp. 75-86.

<sup>15</sup> Agostino centra la questione della non-quiete propria dello spirito umano tenendo insieme l'anelito al riposare in Dio accessibile solo in quanto il cuore resta irrequieto, cioè non si ritiene ultimamente appagato da nessuna creatura e accoglie tale impossibilità di definitivo e completo appagamento: Agostino d'Ippona 1965, p. 5.

<sup>16</sup> Arendt 2009, p. 158.

“ritornare-a” tempo e spazio sono presenti come strutture simboliche e raffigurative del dinamismo umano: in prima battuta possiamo osservare che il tempo in gioco è sia memoria sia attesa, mentre lo spazio è quello non fisico ma interiore, mentale e psichico. In ogni modo, il movimento di “uscire-ritornare”, che è “rientrare” – si pensi all’*in te ipsum redi* di Agostino<sup>17</sup> –, “immergersi” nella profondità e allo stesso tempo “ascendere verso” l’eccezione esperita, costituisce un dinamismo la cui costante è «svolgersi all’interno di uno spazio/tempo drammatico»<sup>18</sup>, cioè in cui il soggetto è “protagonista in azione”.

Il nucleo della riflessione di Arendt sulla vita della mente porta in emersione la co-presenza di dinamismo e stabilità, di mutevole e durevole, quali connotati dell’umano. Husserl ha ricordato che «l’intenzionalità di ogni atto della coscienza, il fatto cioè che nessun atto soggettivo è mai senza un oggetto» o in altri termini che «l’oggettività è incorporata nella soggettività»<sup>19</sup>. Ciò consente di affermare che «non si può dedurre la realtà: il pensiero o la riflessione possono [solamente] accettarla o rifiutarla»<sup>20</sup> e insieme rende evidente che il pensiero solleva domande sul significato stesso della realtà a cui né il senso comune né la scienza sanno dare risposta e che costituiscono l’essere umano come “essere interrogante”<sup>21</sup>. Tutto ciò a dire che la struttura stessa del pensare si rivela soggettiva e oggettiva *insieme*, mutevole e durevole *insieme*: sono io che penso, personalmente, esprimendo singoli e diversi atti cognitivi e *insieme* l’atto del pensare si dà e si sperimenta perché fondato in qualcosa di condizionale, che mi precede e di cui non dispongo – per stare nella simbologia del viaggio, che sta fermo mentre io, muovendomi, esploro. Con altro lessico ma a mio avviso con convergenza di significato, Sciacca afferma che l’autocoscienza, ovvero il pensiero consapevole, «si scopre nella verità e, nell’atto stesso, scopre che la verità in cui si scopre non è posta da essa: è essa posta dalla verità»<sup>22</sup>. Ritengo si possa asserire che il primo passo del percorso ha guadagnato un importante approdo: la mediazione che genera e raccoglie le articolazioni semantiche e simboliche del viaggiare lascia affiorare le cifre del “limite” e della “relazione”. Su questi due segni dell’intero essere umano e di ogni sua dimensione, in particolare dell’intelligenza<sup>23</sup> è necessario sostare, per poi da essi ripartire.

### 3. Semantizzare il limite

Perché dalla rete concettuale emersa dall’esplorazione del viaggio, dal concetto di mediazione affiora il “segno del limite”? Che cosa rappresenta questo termine? Quale vissuto lo accompagna? Perché e come può condurre l’io a riconoscere la verità della propria identità? Ritengo che la parola “limite” vada semantizzata, ossia ri-significata, non tanto nelle forme di edulcorazione con cui il *politically correct* ci ha abituato a emarginare o rimuovere dal lessico d’uso comune espressioni che possano risultare urticanti ad alcuni o creare contrapposizione con altri, quanto piuttosto perché si tratta di disambiguarne l’accezione, primariamente affermativa, secondo cui è sinonimo di “finitzza”. L’essere umano, per quanto possa ambire a rappresentarsi diversamente e lo faccia in vario modo, è un essere “de-finito” – sperimenta i confini del proprio essere, della propria persona, degli altri, delle situazioni in cui si ritrova e in cui liberamente si pone, nonché quelli costituiti da eventi inattesi e ingovernabili – ma, al di là di tale dato di fatto, resta in questione come egli si confronti con tali confini, come li rappresenti a sé stesso e

<sup>17</sup> Agostino d’Ippona 1995, p. 77.

<sup>18</sup> Petrosino 2021a, p. 8.

<sup>19</sup> Arendt 2009, p. 128.

<sup>20</sup> Ivi, p. 132.

<sup>21</sup> Cfr. ivi, pp. 143-146.

<sup>22</sup> Sciacca 2019, p. 91.

<sup>23</sup> Cfr. Sciacca 1972.

soprattutto se e perché l'esperienza del confine possa essere via a riconoscere e riappropriarsi di una concezione autentica dell'identità.

Nell'esperienza comune il vissuto personale di qualsiasi confine, ossia del limite in tutte le possibili articolazioni in cui si manifesta, è la percezione di una sottrazione, è patire l'assenza di qualcosa di dovuto, che perciò suggerisce incompiutezza, inadeguatezza. La finitezza connota tutto ciò che è, non solo l'essere umano, ma egli soltanto "sa" la propria finitezza, la coglie, la vive, ne soffre. A mio avviso, tale esperienza "difettiva" del limite è in radice l'esito di una chiusura autoreferenziale, di una forma di immediatezza data dall'assenza di riflessività: ciò accade quando il pensiero si blocca nell'astrattezza, cioè nella parzialità. Raschini precisa che l'astrattezza – ossia l'uso non relazionale del pensiero, per cui una qualsiasi parte viene disancorata dal tutto e spesso assolutizzata – è associata alla mancata autocoscienza del limite del soggetto pensante<sup>24</sup>. Potremmo dire pertanto: concepire il limite come una "sottrazione d'essere" e reagire a tale lettura con la presa di distanza – "fuga" oppure "oltrepassamento" – consegue al negare operativamente il limite nell'esercizio stesso del pensare, nel filosofare che non riconosce l'intelligenza ancorata a un principio ontologico. D'altra parte, solo la disponibilità a percorrere un itinerario di accoglienza del limite – i cui snodi sono riconoscimento, consapevolezza e riappropriazione della sua positività, *in sé e per me* – conduce a coglierne la costitutiva positività. Si tratta di un percorso che dall'esperienza si impegna ad attingerne il fondamento<sup>25</sup>, ossia ciò che rende ragione della realtà e dell'umana intelligenza di essa. Qui il punto: proprio il "vincolo" – questo il termine di cui si avvale De Monticelli per indicare «le strutture di invarianza» che Husserl tramite il metodo fenomenologico evince presenti nella realtà, date e non poste<sup>26</sup> – consente al pensiero, alla volontà, al sentire, in una parola all'intero essere umano di muoversi liberamente, di "esplorare" lo spazio e il tempo finiti, ma anche le dimensioni dell'infinito<sup>27</sup>.

Esistenzialmente il limite rivela al soggetto che lo sperimenta consapevolmente la fragilità di cui è connotato; tuttavia, l'insofferenza del limite – a cui è spesso sottesa la paura – la difficoltà di accettare l'impossibilità del suo superamento non è data dalla finitezza in sé, ma dall'incagliarsi in letture inadeguate di essa. Infatti, non solo è possibile convivere con il limite, con i vincoli, ma coglierli come soglia d'accesso alla verità di sé. Si potrebbe rappresentare l'assunzione di una concezione distorta del limite con il timore di iniziare un viaggio che esige di avventurarsi in territori inesplorati correndo il rischio di lasciar andare le raffigurazioni già elaborate su di essi<sup>28</sup> oppure con il fastidio nei confronti delle radici, a cui si reagisce con il desiderio di "tagliare i ponti", di emanciparsi fino all'illusione di un'autarchia che sottragga a qualsiasi forma di legame, perché segno di dipendenza, di limitazione di una libertà vagheggiata come assoluta autodeterminazione. In questi due atteggiamenti mi sembra stiano due forme uguali e contrarie di defezione alla riflessione critica, su entrambi i quali resta ineguagliato maestro Socrate. Il primo è quello del pensiero che non si mette davvero in movimento – ne sono rappresentazione i prigionieri della caverna che preferiscono restare aggrappati alle ombre piuttosto che imparare «a muovere rettamente le membra con una dolorosa ginnastica posturale e a liberarle per nuove azioni»<sup>29</sup> – il secondo è proprio del pensiero che vorrebbe muovere tutto e del tutto, ossia

---

<sup>24</sup> Cfr. Raschini 2000, p. 30.

<sup>25</sup> Cfr. De Monticelli 2018, p. 57.

<sup>26</sup> Cfr. *ivi*, pp. 75-78.

<sup>27</sup> Mi sembra suggestivo il richiamo alla siepe de L'infinito leopardiano, che vincola lo sguardo e nello stesso tempo lo spinge nell'esplorazione di ciò che spazio-temporalmente appare immediatamente insondabile: cfr. Leopardi 1987, pp. 139-140.

<sup>28</sup> Risignificare, ripensare una qualsiasi realtà esige «l'“apprendere a disapprendere” le abitudini mentali e le forme consolidate di schematismi mentali che atrofizzano il pensiero critico e impediscono il costante divenire dei processi di conoscenza»: de Mita 2020, p. 33.

<sup>29</sup> Fabbrichesi 2017, p. 7.

controllare tutto e non riuscendovi o “si acquieta” – cioè nega l’eccedenza e la tensione che lo abitano – o si fa ostile e sfiduciato verso sé stesso<sup>30</sup>.

È possibile riconoscere il limite per ciò che è davvero uscendo da una lettura autoreferenziale – infondata perché irrealistica – di sé e della realtà, che Sciacca non temeva di definire “stupida”<sup>31</sup>, generata dal presupporre che esiste solo ciò che è osservabile, verificabile, rappresentabile in termini sensibili e destinata ad assumere sul piano esistenziale, alternativamente o contemporaneamente, le forme del disprezzo e della svalorizzazione di sé oppure della pretesa di perfezione, del controllo su tutto, dell’infalibilità<sup>32</sup>: entrambi sono tuttavia itinerari di “fuga” dall’identità umana, di infelicità e di “morte” effettiva dell’essere umano vero. Pensare l’identità a partire dal riconoscimento e dall’accoglienza del limite esige di compiere un’inversione di rotta: coglierlo non come un “condizionamento” alla “libertà di movimento” dell’essere umano, quanto come la “condizione” affinché essa sia. Il limite è «segno dell’intelligenza»<sup>33</sup> nel duplice significato che è possibile coglierlo perché l’essere umano è capace di pensare sé stesso e che ne attesta l’eccedenza, la presenza di un principio che trascende la sua stessa finitezza. Allora, per quanto possa apparire immediatamente provocatorio, è ragionevole definire il limite come «costitutivo ontologico di ogni essere e, come tale, né una deficienza né una imperfezione»<sup>34</sup>, soglia di accesso a riconoscere “positivamente” che l’assenza di qualcosa è prima di tutto segno di una presenza d’essere. Infatti, una mancanza inerisce sempre a “qualcosa che è” e l’essere umano “è tutto l’essere che gli compete”. Infatti, «proprio il limite ontologico garantisce a ogni ente finito, oltre all’autonomia all’interno della sua sufficienza, l’identità a sé stesso»<sup>35</sup>. Due mi sembrano gli approdi significativi di questo nuovo tratto del percorso: il primo, l’emergenza di una trascendenza innestata nella realtà, la cui rivelazione è attestata dallo stesso iniziale vissuto conflittuale del limite, dal tentativo di emanciparsene; il secondo, strettamente correlato con il primo, l’esigenza di situarsi in un paradigma relazionale, fuori dal quale non solo non è concepibile l’identità umana, ma non lo sono neppure l’essere e il pensare.

#### 4. Irrequietezza e statuto ontologico relazionale

La tesi che sto argomentando è che sia quella del limite sia quella della relazione sono entrambe esperienze di mediazione e trascendenza: si sviluppano nella mediazione e rivelano trascendenza. Comprendere sé stessi significa cogliersi intimamente relazionali e perciò definiti anche dalle differenze rispetto all’altro, in qualche modo bisognosi di lui; nella percezione del limite e nella relazione con l’altro mi riapproprio di me stesso, posso “con-sistere” nella mia singolarità unica. Donati sostiene l’esigenza di

vedere l’identità come una “soggettività relazionale”, quella di una sostanza o natura costituita relazionalmente che opera relazionalmente. Il neo-umanesimo non può essere altro che un umanesimo relazionale [...] per il quale l’essenza dell’identità umana giace nella relazione. È la relazione all’Altro che mi dice

<sup>30</sup> Cfr. nello specifico Platone, Repubblica 514a-517a; Parmenide 135b-c; Fedone 89d.

<sup>31</sup> Per Sciacca la stupidità come «dimenticanza o perdita o misconoscimento» del limite «non consiste nel “non vedere” o nel “non comprendere” o nel vedere e comprendere poco e male [...] ma nel negare o nel non riconoscere che non possiamo vedere o comprendere tutto [...] e contemporaneamente nel negare quello che non si vede e non si comprende; cioè nel non riconoscere i limiti indeclinabili intrinseci alla condizione umana, oltre a quelli propri di ciascun uomo»: Sciacca 1972, p. 61.

<sup>32</sup> Cfr. per approfondimenti su questi temi, che in questa sede non è possibile sviluppare Sequeri 2011 e Grion 2021.

<sup>33</sup> Sciacca 1972, p. 61.

<sup>34</sup> Ivi, p. 23.

<sup>35</sup> Ivi, p. 27.

chi io sono *in actu*. L'umanesimo o è relazionale, o non è. L'umano si nutre di una razionalità relazionale, altrimenti non eccede sé stesso, ma regredisce e degrada nel non-umano<sup>36</sup>.

Come "limite", anche "relazione" è termine da esplorare, da non assumere immediatamente, appunto in modo irrelato. Donati stesso prende le distanze dal relazionismo, che a partire dall'interpretazione hegeliana della relazione come "realtà ultima in sé", la riduce "a pura processualità, ossia a incessante interazione ricorsiva". Secondo tale paradigma, la "matrice digitale" e l'*infosfera*<sup>37</sup> rendono oggi le relazioni il nuovo centro dell'essere umano, la cui identità sarebbe «pura identità di relazione, di connessione, senza una realtà sostanziale»<sup>38</sup>. Le relazioni interpersonali – declinazione più comunemente esperibile ed esperita della relazionalità umana – costituiscono senz'altro itinerari ineludibili di comprensione dell'io, ma non lo "risolvono", non ne esauriscono né l'identità né l'autocomprensione: per usare la simbologia che ci sta accompagnando, non è il puro andare che dà valore al viaggio, né ogni tappa come tale, se disancorata dal senso del percorso, chiusa nel suo essere parte.

Sono le relazioni intra-personali – la cui consapevolezza forse è di norma meno distinta – che sondando il "cuore" di ciascuno rivelano che il fondo dell'essere umano richiede sostanza e relazione come co-principi che si esigono distinti e insieme. Rientrare in sé stessi e indagare le proprie dinamiche interiori quanto al pensare, al volere, alle varie forme del sentire offre la possibilità di vedere in tali movimenti l'emergere costante di qualcosa di cui non "si dispone" ma che "si impone" – ossia che non è posto, non è frutto di una decisione, ma che chiede di essere riconosciuto, guardato, compreso, accolto. Si tratta di un "fattore d'eccedenza", di ciò che costituisce la distanza tra i miei atti e la percezione che ne ho: ritengo possa definirsi come un "nucleo ontologico", sostanziale, perché è intuitivo che connoti ogni essere umano e che lo sia in modo stabile e che pertanto possa dirsi universale e durevole. Proprio l'esperienza di ciò che mi definisce, che disegna i miei confini – niente è più soggettivo dei miei atti e percezioni – ed esprime relazionalmente il mio sé mi guida a cogliere una dimensione oggettiva e infinita, cioè che non si riduce ai confini della mia finitezza.

Pansera, esplorando l'antropologia filosofica di Plessner e la sua convinzione che nell'esperienza che l'essere umano fa del proprio sé siano compresenti sia l'appartenenza alla vita, corporea e psichica, sia l'ulteriorità rispetto a essa, quindi oggettività e soggettività<sup>39</sup>, esprime tale stato come «frattura costitutiva della natura umana» per cui la «vera unità consentita all'uomo è [...] questo iato che lo rende creatura inquieta, sempre alla ricerca di un'improbabile mediazione»<sup>40</sup>. Il termine "frattura" si può intendere come insanabile e conflittuale separazione – forse a questo allude l'aggettivo "improbabile" attribuito alla mediazione – o più fiduciosamente come "tensione relazionale": in questo caso, l'inquietudine non è un fattore di cui rammaricarsi, quanto piuttosto un dono da valorizzare.

Nota Raschini che «l'irrequietezza è la principale generatrice della storia [...] in quanto nasce da un sì a qualcosa che le manca ma di cui ha presente la ricchezza inestinguibile e tendendovi già l'assapora attraverso la propria radice ontologica»<sup>41</sup>. L'irrequietezza spirituale – ciò che dà impulso ai percorsi della mente e del cuore umani – si spiega solo alla luce della radice ontologica dell'identità umana, a cui essa è "via di spiegazione". Se l'essere umano fosse solo finito – coincidesse con i propri confini – l'inquietudine, la percezione di inappagamento esperita, sarebbe contraddittoria. Non solo: se una dimensione infinita non albergasse in tutti gli elementi finiti

<sup>36</sup> Donati 2022, p. 45.

<sup>37</sup> Cfr. Floridi 2020.

<sup>38</sup> Donati 2022, p. 22.

<sup>39</sup> Cfr. Plessner 2006, pp. 312-317.

<sup>40</sup> Pansera 2019, p. 149.

<sup>41</sup> Raschini 2001a, p. 27.

che disegnano il profilo di ciascuno, segnandone i confini come essere umano e quello specifico essere umano, ognuno di noi sarebbe completamente oscuro a sé stesso. Al contrario, la stessa percezione del finito come mancanza, inadeguatezza, fallibilità è segno che un principio infinito costituisce l'identità dell'essere umano, per cui essa attraversa cambiamenti e nello stesso tempo dura, permane sé stessa.

Nel solco della riflessione agostiniana e rosminiana, Sciacca rivendica la struttura dialogica dell'interiorità personale e vede nell'autocoscienza – cioè nella consapevolezza di essere e della qualità del proprio essere – sia l'esperienza antropologica originaria sia l'accesso all'esperienza metafisica e teologica insieme. Egli denomina *interiorità oggettiva* la presenza della dimensione infinita nell'essere umano: essa gli è propria – quindi in certo modo è immanente, egli dice "interiore" – ma allo stesso tempo ne trascende i limiti – perciò è "oggettiva"<sup>42</sup>. Si può dunque asserire che l'approdo a cui giunge questo passaggio argomentativo ritorna all'ancoraggio, alla "sede" da cui il viaggio è iniziato, in una parola all'esigenza del radicamento metafisico del limite e della relazione. Solo una relazione verticale giustifica il "fattore condizionale" operante in ogni realtà, negli atti umani e nello specifico nel pensare; ciò non è una sottrazione di libertà, quanto piuttosto è garanzia di consistenza e cogenza ontologica e riguardo al pensiero di strutturazione nella verità. Limite e relazione significano vincolo al fondamento, nel senso di non autosufficienza ma anche di stabilità, in particolare per il singolo soggetto umano possibilità di essere sé stesso ed effettività di tale identità specifica, che senza fondamento non potrebbe essere. Precisa Sciacca:

l'autocoscienza, come ogni atto spirituale, è determinazione e perciò limite dell'interiorità oggettiva; d'altra parte, l'interiorità oggettiva è limite dell'autocoscienza [...] nel senso che le dà consapevolezza dei suoi limiti, cioè dell'impossibilità che vi sia un atto che possa attuare tutta la sua potenzialità infinita<sup>43</sup>.

Il messaggio che questo denso passaggio intende a mio avviso veicolare è che ogni atto umano – e la consapevolezza di sé lo è in modo emblematico – è connotato da finitezza, da una situationalità spazio-temporale, ma che tale dimensionamento accade in rapporto a un'infinita ricchezza d'essere, consegnata a ciascun uomo affinché la attui secondo una declinazione unica e irripetibile. E l'approdo definitivo è il seguente: l'"autocoscienza ontologica" è «dialogo in atto del soggetto con la verità che lo illumina e gli dà coscienza oggettiva di essere [...] soliloquio che è colloquio interiore», ma poiché la verità non è prodotta dalla coscienza, ma è principio della sua capacità di conoscere, ciò «basta per inferire oggettivamente l'esistenza di Dio»<sup>44</sup>.

## 5. La cura dell'essere

Secondo Mortari nella finitezza e nello "stato di bisogno" che le è connesso sta la giustificazione teoretica della cura, la sua ragione ontologica<sup>45</sup> e precisa che *epimèleia* «sta a indicare quell'aver cura che coltiva l'essere per farlo fiorire. Non è risposta all'urgenza di sopravvivere [...] ma risponde al desiderio di trascendenza, al bisogno di orizzonti di senso in cui attualizzare il proprio essere»<sup>46</sup>. A conclusione del percorso compiuto, mi sembra particolarmente opportuno, entro la polisemia del termine cura, focalizzare l'attenzione sulla cura che risponde a una "*necessità ontologica*", quella definita da Mortari «lavoro del vivere per preservare l'ente che noi siamo»<sup>47</sup>. A mio avviso, tale lavoro esige un movimento e una mediazione incessante, sia

<sup>42</sup> Cfr. Sciacca 2019, pp. 33-35.

<sup>43</sup> Ivi, p. 87.

<sup>44</sup> Ivi, p. 91.

<sup>45</sup> Mortari 2015, p. 15.

<sup>46</sup> Ivi, p. 25.

<sup>47</sup> Ivi, p. 35.

perché è costantemente bidirezionale – cura di sé e cura dell'altro che si esigono e si nutrono vicendevolmente – sia perché non basta acquisire una volta per tutte la cognizione inerente la propria vera natura e identità, ma, posto che ciò accada è necessario riappropriarsene costantemente, progressivamente con sempre maggiore chiarezza e profondità.

Forse oggi più che mai i concetti esplorati – limite e relazione, trascendenza e oggettività – sono particolarmente sotto attacco; Maspero osserva in particolare che per la comunicazione assurta a idolo, il cui comandamento è «sei come appari, sei se appari», l'identità, soprattutto nei giovani, perché più fragili, «viene colonizzata dal parassita del riconoscimento mediatico»<sup>48</sup>. È allora specialmente necessario il tempo della cura per resistere alle erosioni che sguardi inadeguati su noi stessi possono operare: resistere si configura come mantenersi con fermezza al fondamento stabile del nostro peregrinare interiore ed esteriore, nella gestione delle varie situazioni e nell'incontro, che talvolta anche nostro malgrado può essere scontro, con gli altri. La cura è certamente «una pratica, che accade in una relazione»<sup>49</sup>, ma a mio avviso può essere anche uno stile comunicativo che certamente pone al centro il ben-essere proprio e altrui, in particolare nella famiglia, nei contesti educativi e in quelli professionali, ma se compreso e incarnato si può tradurre nelle situazioni più diverse in cui si danno scambi relazionali tra persone. Agire in presenza del proprio e altrui statuto identitario, consapevoli di essere una sintesi di finito e infinito unica e irripetibile<sup>50</sup>, pone ciascuno sempre fattivamente in cammino per attuare sia la cura che nutre il proprio essere sia quella che concorre a generare l'essere altrui, via maestra all'edificazione di un mondo in cui possa ancora valer la pena vivere e dare vita ad altri.

Ciò che è da pensare è dunque come non lasciare astratto – cioè disincarnato, avulso dalle pieghe concrete delle singole esistenze – questo percorso, come connetterlo all'esercizio di quella libertà che Sciacca chiama “elettiva”, ossia “elezione dell'essenziale”<sup>51</sup>. Solo l'attenzione generata dalla libertà di elezione è tempo davvero “libero”, non un contenitore vuoto da riempire ma “donato” e perciò “compiuto”. E tale dono, tale compiutezza nella successione che mi connota come essere finito, è la permanente ripresentazione e riappropriazione dell'infinito in me e nell'altro di fronte a me. Scoprire o ri-scoprire e far scoprire tutto ciò ritengo possa essere un atto di cura verso sé stessi e insieme di carità intellettuale<sup>52</sup> verso i giovani in formazione.

### Riferimenti bibliografici

- AGOSTINO D'IPPONA 1965: Agostino d'Ippona, *Confessioni*, Città Nuova, Roma 1965.
- AGOSTINO D'IPPONA 1995: Agostino d'Ippona, *La vera religione*, Città Nuova, Roma 1995.
- ARENDT 2009: Hannah Arendt, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 2009.
- BAUMAN 2006: Zygmunt Bauman, *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari 2006.
- BELVEDERE 2008: Salvatore Belvedere, *La comunicazione filosofica nella pratica dell'insegnamento*, Rubettino, Soveria Mannelli 2008.
- BRUNI, ZAMAGNI 2015: Luigino Bruni, Stefano Zamagni, *L'economia civile*, Il Mulino, Bologna 2015.
- BUBER 1990: Martin Buber, *Il cammino dell'uomo (secondo l'insegnamento chassidico)*, Qiqajon, Magnano 1990.
- BUBER 2019: Martin Buber, *Il problema dell'uomo*, Marietti, Bologna 2019.
- DE MITA 2020: Gabriella de Mita, *Matrice teoretica dei processi di cambiamento formativo*, in Gabriella de Mita, Alessandra Modugno, *Insegnare filosofia in università. Riflessioni teoretiche verso nuovi scenari metodologici*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 21-65.

---

<sup>48</sup> Maspero 2021, p. 113.

<sup>49</sup> Mortari 2015, p. 80.

<sup>50</sup> Cfr. Sciacca 2019, p. 33.

<sup>51</sup> Cfr. Sciacca 1965, pp. 296-297.

<sup>52</sup> Cfr. Raschini 2001b, p. 33.

- DE MONTICELLI 2018: Roberta De Monticelli, *Il dono dei vincoli. Per leggere Husserl*, Garzanti, Milano 2018.
- DONATI 2015: Pierpaolo Donati, *L'enigma della relazione*, Mimesis, Milano 2015.
- DONATI 2022: Pierpaolo Donati, *La costituzione relazionale dell'identità in prospettiva sociologica*, in Ilaria Vigorelli (a cura di) *Identità relazionale e formazione. Fondamenti, pratiche e questioni aperte*, EDUSC, Roma 2022, pp. 15-47.
- FLORIDI 2020: Luciano Floridi, *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*, Raffaello Cortina, Milano 2020.
- GIDDENS 1994: Anthony Giddens, *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna 1994.
- GRION 2021: Luca Grion, *Chi ha paura del post-umano? Vademecum dell'uomo 2.0*, Mimesis, Milano 2021.
- LEOPARDI 1987: Giacomo Leopardi, *Canti*, Newton Compton, Roma 1987.
- MANICARDI 2021: Luciano Manicardi, «Va' verso te stesso» (*Gen. 12, 1*). *Il viaggio più difficile*, in Silvano Petrosino (a cura di) 2021a, *Il viaggio. Spazi e tempi di una trasformazione*, Jaka Book, Milano 2021, pp. 69-87.
- MASPERO 2021: Giulio Maspero, *Dal deserto della pandemia alla rigenerazione della società con la matrice trinitaria*, in Pierpaolo Donati, Giulio Maspero, *Dopo la pandemia. Rigenerare la società con le relazioni*, Città Nuova, Roma 2021, pp. 71-138.
- MC COURT 2021: John Mc Court, «Ulisse» di James Joyce. *Guida alla lettura*, Carocci, Roma 2021.
- MODUGNO, PREMOLI DE MARCHI 2022: Alessandra Modugno, Paola Premoli De Marchi, *Capolavoro e mistero. Esperienza e verità dell'essere umano*, Franco Angeli, Milano 2022.
- MONTI, SALVARANI 2020: Ludwig Monti, Brunetto Salvarani, *L'infinito viaggiare. Abramo e Ulisse*, EDB, Bologna 2020.
- OLIVERIO FERRARIS 2022: Anna Oliverio Ferraris, *La costruzione dell'identità*, Bollati Boringhieri, Torino 2022.
- PANSERA 2019: Maria Teresa Pansera, *La specificità dell'umano, La specificità dell'umano. Percorsi di antropologia filosofica*, Inschibboleth, Roma 2019.
- PETROSINO 2021a: Silvano Petrosino (a cura di), *Il viaggio. Spazi e tempi di una trasformazione*, Jaka Book, Milano 2021.
- PETROSINO 2021b: Silvano Petrosino, *Piccola metafisica della luce. Una teoria dello sguardo*, Vita e Pensiero, Milano 2021.
- PLATONE: Platone, *Tutti gli scritti*, Rusconi, Milano 1994.
- PLESSNER 2006: Helmuth Plessner, *I gradi dell'organico e l'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*, Bollati Boringhieri, Torino 2006.
- RASCHINI 2001a: Maria Adelaide Raschini, *Pedagogia e antipedagogia*, Marsilio, Venezia 2001.
- RASCHINI 2001b: Maria Adelaide Raschini, *Responsabilità storica della filosofia*, Marsilio, Venezia 2001.
- RASCHINI 2000: Maria Adelaide Raschini, *Concretezza e astrazione*, Marsilio, Venezia 2000.
- RIVA F. 2017, *Filosofia del viaggio*, Castelvecchi, Roma
- SARACENO 2021: Chiara Saraceno, *Coppie e famiglie. Non è questione di natura*, Feltrinelli, Milano 2021.
- SCIACCA 1965: Michele Federico Sciacca, *La libertà e il tempo*, Marzorati, Milano 1965.
- SCIACCA 1972: Michele Federico Sciacca, *L'oscuramento dell'intelligenza*, Marzorati, Milano 1972
- SCIACCA 2019: Michele Federico Sciacca, *L'interiorità oggettiva*, Marsilio, Venezia 2019.
- SEQUERI 2011: Pierangelo Sequeri, *Contro gli idoli postmoderni*, Lindau, Torino 2011.
- SPAEMANN 2012: Robert Spaemann, *Cos'è il naturale? Natura, persona, agire morale*, Rosenberg & Sellier, Torino 2012.
- VIGORELLI 2022: Ilaria Vigorelli (a cura di), *Identità relazionale e formazione. Fondamenti, pratiche e questioni aperte*, EDUSC, Roma 2022.
- ZAMAGNI 2021: Stefano Zamagni, *Saggi di economia civile*, Studium, Roma 2021.

## Filosofia e PCTO (percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento)

Salvatore Belvedere

### **Abstract**

Philosophy has always dealt with knowledge and science, referring not only to their goals but also to their production and organization. Due to this role, this discipline can contribute to the discussion on paths for transversal knowledge and educational guidance and shape in the educational processes of the Italian school. Of course, the discussion on PCTO cannot be addressed only from the philosophical viewpoint, but also from the viewpoint of other disciplines, namely pedagogy and teaching methodology. This paper aims at analysing the role of philosophy both in its specificities and in its relationship with other disciplines.

### **Keywords**

Transversality, Dignity, Education, Work, Educational guidance

### **Premessa**

I percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (pcto) hanno origine fin dalla legge n° 53 del 2003. Questa legge nell'articolo 4 delegava il governo ad emanare un decreto relativo al suo contenuto, cioè l'alternanza scuola-lavoro. Conseguentemente il decreto legislativo n° 77/2005 ha stabilito che il percorso di studi poteva svolgersi nella modalità di alternanza scuola-lavoro per gli studenti compresi tra il quindicesimo e il diciottesimo anno d'età. Essa era finalizzata, in modo particolare, all'acquisizione di competenze spendibili nel mondo del lavoro, anche se comprendeva altri obiettivi di carattere generale e attinenti alla formazione della persona. In tal senso si chiamavano in causa aziende ed associazioni professionali con lo scopo di una comune progettazione. Non a caso l'ISFOL (l'Istituto di formazione del Ministero del Lavoro) è intervenuto direttamente con opportuni suggerimenti. Le esperienze di alternanza si sono incentrate sulla concezione del lavoro nel XXI secolo (meno ripetitivo e più creativo), sul rapporto teoria-pratica, sul superamento del fordismo-taylorismo, sul concetto di qualità, sull'integrazione delle competenze, sulla dimensione umana del lavoratore, sull'uso delle moderne tecnologie, ecc. Tutte esperienze utili per approfondire il rapporto tra scuola e azienda, per programmare la funzionalità della didattica in direzione occupazionale e dare contenuti più concreti soprattutto agli istituti tecnici e professionali. Non è mancata la visione più generale del processo educativo, ricercata soprattutto attraverso le implicazioni socializzanti delle attività professionali.

La legge n°107 del 2015 ha definito il tempo scuola da dedicare negli ultimi 3 anni ai progetti di alternanza (400 ore per istituti tecnici e professionali e 200 ore nei licei) ed esteso la collaborazione ad istituti pubblici e privati aventi scopi di natura culturale (terzo settore). Risulta evidente la contraddizione con il decreto legislativo n° 77/2005. Questo prevedeva la modalità di alternanza fino al diciottesimo anno di età, lasciando l'ultimo anno ad attività di indirizzo nello

specifico corso di studi. La legge n107, viceversa, la estende fino a comprendere l'ultimo anno, accentuando con questo prolungamento la funzione canalizzante. Il suo merito consiste nell'aver allargato la visione del lavoro, rivolgendola ad attività di natura più culturale e collegate al mondo dei servizi.

La legge n° 145/2018 ha ridefinito i percorsi di alternanza scuola-lavoro in percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento, delegando il governo ad emanare opportune linee guida (nota MIUR n°338/2019). Nello stesso tempo ha determinato il tempo scuola da dedicare al loro svolgimento negli ultimi tre anni di studio: non inferiore alle 210 ore negli istituti professionali; non inferiore a 150 negli istituti tecnici; non inferiore a 90 nei licei. In tal modo veniva confermata la scelta a favore dell'indirizzo prescelto, ma il concetto di trasversalità e di orientamento la ridefinivano in funzione di più ampia finalità formativa.

La legge n° 145 si muoveva nell'ambito delle indicazioni europee, espressamente rivolte a collocare il cittadino nei contesti delle problematiche emergenti (Fame nel mondo, immigrazione e solidarietà, crisi energetiche e clima, nuove tecnologie e metauniverso, ecc.). Per la loro presenza l'orientamento non poteva essere confinato nelle tematiche occupazionali, ma doveva coinvolgere lo studente sul fronte più ampio delle nuove realtà. A sua volta la trasversalità, fondata sulla creatività didattica, apriva altre vie per la formazione del cittadino in rapporto ai nuovi campi del sapere. Trasversalità e orientamento dovevano agire in convergenza chiamando l'insegnamento a promuovere l'individualità della persona, seguendo il soggetto da educare e i contesti del nuovo tempo. Questa finalità, per la complessità delle sue tematiche, consente alla legge n° 145 di estendere i percorsi pcto fino al compimento degli studi, coniugandosi con la scelta d'indirizzo e con la formazione professionale. Essa, con la sua scelta, colloca l'esperienza del lavoro in quella più generale dell'esperienza di vita.

### **Le linee guida**

Le linee guida per i pcto danno indicazioni operative per la realizzazione dei pcto, illustrando gli obiettivi, la differenza con l'alternanza scuola-lavoro, il rapporto con il soggetto ospitante, i tempi e le modalità didattiche, la valutazione, i temi della sicurezza, l'apporto delle famiglie, ecc. In realtà la differenza rispetto al passato consiste nelle motivazioni che hanno spinto al passaggio verso i pcto, pur conservando dell'alternanza la dimensione del fare, cioè il rapporto con l'azienda e con le tematiche del lavoro.

Le motivazioni fanno riferimento al nuovo quadro mondiale e, precisamente, a quello previsto nell'agenda ONU (2015) per il 2030: fame e povertà nel mondo, clima, pace e giustizia, energia, difesa della vita sulla terra, uguaglianza e democrazia, ecc. Il tutto racchiuso nel concetto di sviluppo sostenibile e rappresentato come sfida globale. L'agenda illustra le trasformazioni sostanziali intervenute negli ultimi anni. Esse superano le vecchie rappresentazioni territoriali, legate alle ristrette problematiche socioeconomiche e proiettate verso soluzioni localistiche. L'agenda ONU esprime la consapevolezza di questi mutamenti e contiene l'invito ad agire nella formazione delle persone, preparandole ad accettarli e a vivere conseguentemente.

Da questa considerazione discende la raccomandazione europea del 2018 sulle nuove competenze chiave. Essa, dopo averne ribadito il concetto attraverso i temi della conoscenza, abilità e atteggiamento, indica il nuovo quadro: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenze in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. Le competenze sono riprese ed aggiornate rispetto alla precedente raccomandazione.

A corredo di questa ridefinizione le linee guida scelgono le competenze trasversali: la competenza personale, sociale e la capacità di imparare ad imparare; la competenza in materia di

cittadinanza; la competenza imprenditoriale; la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. La differenza rispetto alle altre consiste nel proporsi come funzione preoperativa e propedeutica, nello stesso tempo sintetica, precludendo alla diversificazione disciplinare e all'elaborazione interdisciplinare dei saperi formalizzati. Esse sono chiamate a conferire significato e finalità alle competenze previste nella raccomandazione europea.

La motivazione della trasversalità nasce dalla constatazione che il precedente concetto di competenza, per quanto aperto alle trasformazioni sociali, economiche e tecniche, si risolveva in una specifica *expertise* settoriale, destinata alla necessaria obsolescenza per la velocità dei cambiamenti. È quello che è puntualmente avvenuto in dimensione globale (clima, energia, migrazioni, pluralità culturali, diritti e uguaglianze), modificando le prospettive in cui si pongono il lavoro e le attività professionali.<sup>1</sup> Queste modifiche hanno le loro ripercussioni nella formazione dell'uomo e del cittadino, esigendo una rivisitazione dei processi educativi: soprattutto in considerazione del vivere in era digitale. Sull'argomento M. Ball, illustrando la prospettiva del Metaverso nel campo etico-sociale, scrive:

L'era digitale ha migliorato molti aspetti della nostra vita. [...]. Eppure, a decine di anni di distanza dalla creazione della suite dei protocolli Internet, la società deve ancora affrontare numerosi problemi nella gestione delle nostre vite online: disinformazione, manipolazione e radicalizzazione; comportamenti violenti e molestie; diritti limitati sui dati; scarsa sicurezza dei dati; il fatto che gli algoritmi e la personalizzazione delle esperienze online tendano a chiudere gli utenti nelle loro bolle e a polarizzarli; la sensazione diffusa di infelicità come reazione al tempo passato online; lo sproporzionato potere delle piattaforme di contro a normative di regolamentazione poco efficaci; e l'elenco potrebbe continuare a lungo. Con il passare del tempo questi problemi hanno assunto dimensioni sempre più grandi.<sup>2</sup>

Le linee guida si muovono in questa direzione, accogliendo le sfide provenienti dai cambiamenti epocali e proponendo conseguenti innovazioni nell'insegnamento.

L'adesione alle competenze trasversali si accompagna a due concetti essenziali. Il primo riguarda l'orientamento per il quale il ministero dell'istruzione era già intervenuto con un'opportuna comunicazione (Linee guida nazionali per l'orientamento permanente/2014). La novità è costituita dal fatto che esso si realizza non più in forma aggiuntiva ma all'interno della didattica, divenendo una sua dimensione essenziale. Insegnare significa anche guidare lo studente nella conoscenza di sé stessi e nella proiezione verso il futuro: non solo nei processi di inserimento nel contesto del lavoro e delle attività. Questa didattica implica le necessarie informazioni sul mondo delle occupazioni, sulle sue opportunità, ma anche la ricerca dell'identità e stabilità nella formazione dell'io. Infatti, le nuove linee guida per l'orientamento (Roma, 23. 12.2022), seguendo le indicazioni della legge n° 197/2022 (Bilancio dello stato) e del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, si muovono nella direzione di un intervento organico e ben strutturato nel corso degli studi (Raccordo tra primo e secondo ciclo, moduli curricolari di 30 ore specificamente rivolti ad attività di orientamento, docente tutor, rapporti con le famiglie). In tal modo si pensa di rendere operativo il tema della formazione complessiva del cittadino e della costanza educativa nella scuola e nella vita.

Il secondo riguarda proprio il percorso per le competenze trasversali. Queste, essendo considerate distintamente rispetto a quelle più tecniche ed indirizzanti, dispongono di una didattica aperta ad un ventaglio di possibilità applicative: all'interno e all'esterno della scuola, nelle discipline formali ma anche in quelle non formali e informali, in attività concrete o simulate, ecc. Collegi e consigli di classe scelgono in relazione agli obiettivi programmati, avendo come fine la formazione complessiva della persona.

---

<sup>1</sup> Belvedere 2015, pp. 217 e successive.

<sup>2</sup> Ball 2022, p. 403.

Sia il primo che il secondo presupposto aprono alle esigenze di un pensiero soft che preceda e accompagni il processo canalizzante dell'insegnamento. Il comune denominatore è dato dal collegamento con il fare (azienda ospitante), riconosciuto come il luogo in cui le competenze trasversali si incontrano e producono i loro effetti. Nel fare si ricevono stimoli e si rilevano problemi, si ricercano soluzioni originali e si sperimentano combinazioni disciplinari. Inoltre, si propongono opzioni più consoni al proprio stile di vita e nello stesso tempo lo rafforzano secondo le proprie tendenze. Il fare stesso, nelle sue modalità operative, si mostra nelle competenze tecniche e trasversali, utilizzate per l'agire nei contesti occupazionali. Infatti, esse non solo impegnano la mente, ma coinvolgono il soggetto nell'intersoggettività, cioè nel riferimento ad azioni e mansioni interagenti, a modalità comportamentali di altri lavoratori, a programmazioni comuni, a valori costituiti e a norme di cittadinanza operanti nell'azienda. Il richiamo delle linee guida all'orientamento va nella direzione dell'unitarietà della persona, quindi anche della scelta nella vita.

### **La trasversalità**

La trasversalità delle competenze si presta ad una molteplicità di interpretazioni e di significati, che possono essere spiegati ed illustrati a seconda dell'intenzionalità con cui la si ricerca. Ad esempio, le linee guida la considerano nel quadro delle competenze indicate nella raccomandazione del consiglio europeo del 2018, volendo suggerire una via didattica da seguire. Ma perché le quattro competenze, in esse contenute, hanno il carattere della trasversalità, a differenza di altre che possono essere elaborate in proprio? Ovviamente di tratta di una scelta culturale, con chiara valenza propositiva. Esse sono perseguite all'interno della curricularità e della programmazione educativa, pur non essendo comprese normativamente nei piani di studio. Perciò, non vogliono indicare altri contenuti disciplinari, ma nuovi obiettivi formativi e conseguenti modalità didattiche: appunto trasversali.

Per facilitare la comprensione del concetto di trasversalità si può seguire il cammino delle indicazioni nazionali del ministero dell'istruzione (oggi MIM) nei vari ordini di scuola, per scoprirne la logica progressiva. Nella parte concernente la scuola dell'infanzia il termine competenza è usato nel singolare, volendo significarne l'origine comune e indistinta nel momento iniziale del percorso educativo. Il conoscere e il fare sono intesi nella loro generalità. Nel significato plurale le incontriamo nella scuola secondaria di primo grado: rappresentate nella forma di traguardi per lo sviluppo delle competenze, cioè considerate nel loro *fieri*. Esse assumono la denominazione definitiva nella scuola secondaria di secondo grado, cioè verso la conclusione del corso di studi. Nel loro insieme le indicazioni nazionali descrivono il percorso dalla competenza alle competenze, dalla nascita alla formulazione disciplinare. Da qui muove la trasversalità, utilizzando la comune base per rintracciare categorie intellettive unificanti, capaci di promuovere un incremento qualitativo delle conoscenze.

Delle competenze è possibile una lettura progressiva-costruttiva (*pars construens*) ed una regressiva-destrutturante (*pars destruens*). Si può partire dalla scuola dell'infanzia, in cui l'apprendimento è rivolto alle conoscenze primarie (campi di esperienza), per arrivare alla fine dell'*iter* scolastico in cui esse si sono stabilizzate nella forma definitiva; oppure ripartire da quest'ultima procedendo alla loro disarticolazione, per riportarle alla base originaria o pervenire a nuove aggregazioni concettuali, più comprensive ed originali. In questo percorso si possono enucleare funzioni comuni nella dinamica del sapere e del fare, raccogliendole in competenze guida nei confronti delle altre.

Le linee guida usano opportunamente il concetto di *ssoft skill*, per indicare la dimensione preoperativa sottostante alle competenze, cioè la provenienza da una base personale e soggettiva, in cui la loro nascita ed evoluzione sono strettamente collegate al formarsi della personalità. Questa origine le pone in una condizione di ambiguità e di apertura verso il possibile, ma naturalmente portata alla necessità di una scelta. Successivamente le competenze possono

essere vissute nella formalità logica e nella funzionalità tecnica in rapporto ai contesti di applicabilità, presupponendo interessi crescenti e più coinvolgenti. Il rischio è dato sia dal progressivo distacco dall'intenzionalità originaria, sia dall'obsolescenza delle tecnologie che la scienza usa negli ambienti di riferimento. La lacuna è stata colmata dal concetto di atteggiamento (capacità personale agire e di reagire agli stimoli ambientali), posto accanto a quelli di conoscenza e abilità. Esso, cioè il rapporto individuale con il mondo, è necessario per conservare la motivazione nell'apprendimento e nell'applicazione delle conoscenze acquisite, pur nel variare dei contesti (la persona e l'ambiente). In conclusione, il sapere e il fare si devono sempre accompagnare alle soggettività psicologiche e all'evoluzione degli interessi. È questa base che garantisce il passaggio dalle esperienze (spontaneità) alle competenze (intenzionalità) e poi al loro attraversamento, cioè alla possibilità della trasversalità. Infatti, costituisce il fondamento unitario da cui si diramano le diverse opzioni di conoscenza e le successive operatività. Le prestazioni disciplinari rimandano sempre a quel vissuto esistenziale e sociale, da cui scaturiscono le scelte di vita, teoriche e pratiche. Esse crescono insieme alla capacità di orientamento, suscitando la dimestichezza verso nuovi saperi e la capacità di agire consapevolmente in situazioni emergenti.

Il rapporto tra *skill* tecniche e *soft skill* è bene illustrato da L.M. Spencer e S.M. Spencer nel loro libro *La competenza nel lavoro*. Essi danno la seguente definizione di competenza. «Per competenza intendiamo: una caratteristica intrinseca individuale che è causalmente collegata ad una performance efficace/o superiore in una mansione o in una situazione, e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito».<sup>3</sup> Poi indicano cinque tipi di caratteristiche nella competenza: motivazioni (bisogni e spinte interiori), tratti (soggettività della persona), immagine di sé (atteggiamenti e valori), conoscenza di discipline e di argomenti specifici (contenuti), *skill* (capacità di eseguire un determinato compito). Lo schema è rappresentato nella forma di un *iceberg*, che nel sottofondo ha le motivazioni, i tratti e l'immagine di sé; in superficie in forma visibile si trovano le conoscenze e le *skill*. La prima parte ha bisogno di uno studio e di una valutazione soggettiva, la seconda può essere studiata e valutata secondo parametri oggettivi (funzionalità, aderenza all'ambiente, finalizzazione, attraversamento dei confini, policontestualità, ecc.). I due tronconi non possono essere separati, nel senso che anche la prima parte, legata alla soggettività della persona, è decisiva nel conseguimento di buone *performance*.

La necessità di questa correlazione è ripresa da Silvia Cortellazzi e Ivana Pais in *Il posto della competenza*<sup>4</sup> e da Pier Sergio Caltabiano e Francesco Sassu nel libro *Il valore della competenza*.<sup>5</sup> Per tutti la competenza ha forma complessa comprendendo elementi soggettivi e oggettivi, la cui correlazione garantiscono il successo delle prestazioni. La soggettività è premessa delle oggettività, cioè delle prestazioni individuali, ed indica le loro finalizzazioni e le rispettive corrispondenze. In questo compito usa la trasversalità per creare nuove oggettività e applicazioni, più intertestuali, più funzionali e durature nel tempo. Infatti, il rapporto di causalità tra competenze e *performance* lascia la libertà di intervenire sulle prime per riproporle in forma originale, associata o trasversale. La codificazione nelle quattro tipologie, fatta nelle linee guida, non preclude la possibilità di verificarne altre più funzionali. È questo il campo della didattica che, scoprendo le diverse possibilità operative, ricompono le competenze in forma unitaria fino a produrne altre più adeguate e comprensive.

Il processo ascensionale dalla competenza alle competenze può essere invertito. Le competenze disciplinarizzate nel corso dell'insegnamento possono essere disarticolate, cogliendo le reciproche implicazioni, il concorrere verso il medesimo obiettivo, la comunanza di modelli, ecc. In particolare, sono le trasformazioni nelle prospettive del mondo che ridefiniscono le modalità

---

<sup>3</sup> Spencer, Spencer 2007. p. 30.

<sup>4</sup> Cortellazzi, Pais 2007. p. 22

<sup>5</sup> Caltabiano, Sassu 2006

di approccio alla conoscenza e allo studio. I grandi cambiamenti ripropongono il tema della ricomposizione del sapere e delle implicazioni educative e didattiche.<sup>6</sup> La velocità con cui essi avvengono costringono la mente ad inseguire il nuovo ed il diverso e, quindi, alla riformulazione delle sue categorie interpretative. Il *brainstorming* non è più un principio didattico ma la condizione perenne dell'intelligenza chiamata a misurarsi con l'emersione di fenomeni dal forte impatto sulla vita.<sup>7</sup>

Anche le innovazioni tecnologiche (internet e digitale) creano, come è già avvenuto, nuove branche del sapere, che con il tempo vengono disciplinarizzate, promuovendo nuove opzioni nelle metodologie d'insegnamento. La loro presenza porta naturalmente all'introduzione di nuovi linguaggi e modalità operative, non sempre congruenti con il *Know how* utilizzato nella scuola. Come passare da un campo tecnologico all'altro, essendo condizionati dalle precedenti strumentazioni e dalle relative conoscenze, stabilizzate anche nelle formulazioni disciplinari? L'acquisizione di competenze trasversali facilita questo traghettaggio, creando quella elasticità mentale che consente di individuare l'imprevisto, rapportarlo al vecchio in una dimensione evolutiva e suscitare la necessaria motivazione all'apprendimento. Esse, infatti, guidano al buon uso delle conoscenze operando in campi di applicazione in cui offrono soluzioni congruenti e lungimiranti.

Come si vede, la trasversalità è vissuta su due piani, quello soggettivo del fondamento personale e quello oggettivo dei saperi costituiti. Didatticamente i due piani si intersecano nella programmazione didattica, esprimendosi sia nel sottofondo dell'insegnamento sia nella gestione intenzionale delle discipline. La loro sintesi avviene attraverso l'orientamento.

Nelle linee guida la correlazione con il nuovo e il diverso è espressa con il concetto di orientamento, inteso nel farsi della consapevolezza e dell'impegno liberamente assunto. Esso coinvolge la personalità nel suo insieme, comprendendo il mondo dei valori ed il contesto di appartenenza. Vivere e lavorare sono sempre collegati all'atto di progettarsi e all'assunzione di responsabilità. Pertanto, l'orientamento costituisce l'elemento fondante che coniuga costantemente istruzione e educazione, diventando garanzia di convergenza didattica. Si può dire che il docente guida il pensiero nella creazione di sintesi progressive, attinenti a mete e finalità evidenziate con il variare degli elementi soggettivi e oggettivi, incontrati nella vita e nella scuola. In tal modo l'orientamento è esso stesso un principio formativo, oltre che un compito specifico nei contesti di occupabilità. Esso è funzione della trasversalità, cioè dell'attraversamento dei confini disciplinari, in quanto metodologia creativa di nuove opportunità formative e di progressiva congruenza con i nuovi interessi.

Le scelte trasversali, nei contenuti e nelle funzioni della mente, avvengono in consonanza con l'evoluzione della personalità e con l'orientamento verso mete prescelte. L'innovazione metodologica non riguarda soltanto il rapporto con il mondo, da cui attinge input di conoscenza, ma anche la gestione delle discipline, finalizzandola ad una resa formativa sempre più adeguata

---

<sup>6</sup> Ball 2022: «Le tecnologie 3d per il rendering in tempo reale consentono agli educatori di trasferire ovunque l'ambiente della classe (e degli studenti al loro interno), e le ricche simulazioni virtuali che si profilano all'orizzonte potenzieranno notevolmente il processo di apprendimento. Inizialmente, ci si limitava a pensare che l'uso della realtà virtuale nelle classi avrebbe consentito esperienze come la "visita" dell'antica Roma [...]. Oggi, invece, si pensa di proporre agli studenti esperienze diverse e più interattive come "la costruzione dell'antica Roma in un semestre", grazie alle quali potranno imparare come funzionano gli acquedotti progettandoli e realizzandoli all'interno di un mondo virtuale», pp. 350, 351.

<sup>77</sup> Ivi: «Facebook, a differenza di MySpace, ha gestito con successo la transizione all'era mobile di internet. Ma la società dovrà trasformarsi di nuovo, per giunta in una fase storica in cui è improbabile che le autorità di regolamentazione vedano di buon occhio acquisizioni come quelle di Instagram e WhatsApp, che hanno facilitato la transizione al mobile, e di Oculus VR e CTRL-labs, che hanno gettato le basi dei piani di Facebook per il Metaverso. [...]. In molte categorie, Microsoft è stata superata da Google, che oggi gestisce il sistema operativo, il browser e i servizi online più diffusi nel mondo [...]. Ma quale sarà il ruolo di Google nel Metaverso?», pp. 380, 381, 382.

alle proprie aspettative. Seguendo il filo dell'orientamento si può dire che la trasversalità non è solo un fatto tecnico-didattico, ma anche una modalità nel procedere esistenziale. In questo senso, le conoscenze esprimono sempre il verificarsi di una scelta, nel lavoro e nella vita. È il docente che la guida verso risultati programmati.

A questo punto la trasversalità va oltre la dimensione scolastica, esprimendosi in visioni culturali più complessive. Biagio De Giovanni nel suo libro *Figure di apocalisse* ricostruisce la storia dell'occidente in termini di positivo-negativo, che la riflessione filosofica ha risolto di volta in volta con la mediazione dialettica.<sup>8</sup> La meta era la ricerca di nuove forme culturali con cui stabilizzare il flusso controverso della vita: forme aperte al futuro, ma sempre rivolte al rassicuramento esistenziale e sociale. Allo stesso modo la trasversalità, partendo dalle unilateralità disciplinari, ne coglie diversità e convergenze, le mette in rapporto di contrasto o di conciliazione, inseguendo sintesi propositive e rispondenti alle finalità programmate. In questo senso mette in moto la creatività del pensiero, impegnandolo verso il futuro.

Oggi il pericolo proviene da un negativo totalizzante, un certo uso della tecnica e del digitale, che, negando la dialettica e la capacità di mediazione per l'assenza di contraddittorio, mira a formare un pensiero uniformemente applicativo e sottomesso all'altrui volontà. Può lo studente essere ancora chiamato a formare sintesi liberamente scelte? La trasversalità, sciogliendo vincoli disciplinari e proponendo riconessioni funzionalmente mirate, non solo apre nuove vie del sapere ma, contemporaneamente, produce un recupero dell'umano ricollocandolo in una essenzialità più consapevole e liberamente motivata.

### **Trasversalità, orientamento e pedagogia**

La pedagogia si è misurata con i temi della trasversalità e dell'orientamento, considerando molteplicità e diversità come prospettiva ineludibile.

Morin nel suo libro *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione* scrive sull'argomento:

Più la nostra mente vuole essere autonoma, più essa stessa deve nutrirsi di culture e di conoscenze differenziate. Schödinger aveva già affermato che nella nostra identità noi portiamo l'alterità, non fosse che l'alterità dell'ambiente. Nella nostra identità di individui pensanti portiamo l'alterità della società. Nella nostra entità di soggetti pensanti portiamo l'alterità genetica che è quella dell'umanità, e l'eredità pulsionale che è quella nostra animalità. Giungiamo così ad un certo numero di nozioni che ci permettono di collegare invece di separare.<sup>9</sup>

L'uomo, dunque, per Morin è portatore di alterità e, tuttavia, dispone di un certo numero di funzioni intellettive, che gli permettono di viverla nella forma del collegamento. La sua essenza è relazionale: nella vita, nella società, nel sapere. Morin coglie la relazionalità all'interno di un disordine che l'uomo cerca di riconnettere con la propria intelligenza. In *Conoscenza Ignoranza Mistero* dice:

Un universo solamente unificato sarebbe statico", affermava a ragione Prigogine. La legge dell'universo non è una: è la legge dialogica, fondata sulla complementarità degli antagonismi, che non sopprime per nulla gli antagonismi. La legge dialogica ci dice che tutto ciò che è separato è legato. Tutte le ricerche della legge suprema del tutto vogliono trovare il fondamento di un mondo che non ha fondamento, poiché emerge da un'organizzazione essa stessa emergente da uno zampillo energetico primario, a sua volta

---

<sup>8</sup> De Giovanni 2022.

<sup>9</sup> Morin 2019, p.76

operatore di una metamorfosi. [...]. Da qui deriva il paradosso che ho esaminato altrove: è disintegrandosi che l'universo di organizza.<sup>10</sup>

Poi aggiunge:

Se si proietta questo sviluppo nel tempo, si vede che ciò che lo caratterizza è il fatto che è totalmente incontrollato, soprattutto nei suoi processi scientifici, tecnici, economici. Il divenire delle scienze è incontrollato. La fisica nucleare era all'origine una disciplina puramente speculativa, e in seguito ha acquisito la capacità di creare armi e centrali nucleari il cui stesso carattere è estremamente ambivalente. Lo sviluppo della chimica ha permesso lo sviluppo delle armi chimiche.<sup>11</sup>

Morin riporta il disordine dal mondo nella mente dell'uomo, che è costretta ad inseguirlo nel suo verificarsi, anche quando le sue capacità di analisi pervengono a stabilizzazioni ben formalizzate. La stessa sorte tocca alle discipline scolastiche. Il loro destino è di essere rimesse in dubbio con conseguenze nella formazione degli studenti. Per Morin la via da seguire nell'insegnamento deve portare ad un pensiero progressivamente sintetico, che riconosce la propria precarietà come condizione per andare in avanti. Infatti, egli asserisce che l'umanità è diversità e la diversità è umanità, volendo significare che la diversità è connaturata nell'essere uomo e deve essere accettata senza pregiudizi e illusioni intellettuali. Seguendo un insegnamento stereotipato e irregimentato culturalmente, la mente si ostinerebbe in astratte classificazioni presto rimesse in discussione dal continuo processo di emersione. La trasversalità, metodologicamente usata, la libera da falsi preconcetti e presunzioni teoriche, protendendola verso libere riformulazioni intellettive. Essa, pertanto, è una risorsa con cui la mente ritrova la sua capacità inventiva, indispensabile per affrontare il nuovo e il diverso.

Non solo il pensiero ma anche la stessa lingua corre il rischio dell'obsolescenza e del distacco dalla realtà. Vera Gheno in *Le ragioni del dubbio* collega la riluttanza della lingua a misurarsi con le diversità all'incapacità di accettare il dubbio, che estende ad una visione generale della vita. L'irrigidimento linguistico si accompagna alla presunzione di conoscere tutto e per sempre. Infatti, questa presunzione considera la conoscenza come semplice informazione, che viene trasmessa e accettata passivamente, similmente ad un eco che si ripeta attraverso una cassa di risonanza. La Gheno vede questa cassa in internet e nelle sue operatività, che anziché promuovere il sapere e la conoscenza esaltano la ripetitività e danno enfasi alla voce del più forte. Anche la scuola può essere una cassa di risonanza quando si concentra nella trasmissione di nozioni:

Questo tipo di studio, di solito, porta a dimenticare molto presto quanto si è studiato. Perché ripetendolo pari pari non lo si è capito fino in fondo, non lo si è interiorizzato. È uno studio a perdere, uno studio performativo, non generativo. Non crea conoscenza, ma solo un'apparenza di conoscenza, peraltro molto *transeunte*, cioè che passa velocemente, senza lasciare traccia.<sup>12</sup>

Come la lingua, anche la conoscenza, lo studio e l'insegnamento devono accettare la presenza del dubbio derivante dalle trasformazioni nel mondo e dallo stesso soggetto che chiede e interroga. Per questo la Gheno riprende il concetto di studio generativo di Gardner, considerando la molteplicità ed il divenire delle *performance* cognitive. Generativi sono quei temi, ma anche le parole,<sup>13</sup> che dall'informazione passano alla conoscenza e alla comprensione, la qual cosa avviene nel continuo processo dell'esperire. In questo movimento la trasversalità diventa

---

<sup>10</sup> Morin 2022, pp. 45, 46.

<sup>11</sup> Morin 2020, pp. 62, 63.

<sup>12</sup> Gheno 2021, P. 24.

<sup>13</sup> Ivi: «Vogliamo porci dei limiti espressivi inesistenti per paura di ciò che non conosciamo? O non è forse più soddisfacente pensare alla lingua come al territorio delle infinite possibilità piuttosto che come a una serie di recinti e di steccati?», p. 177.

sinonimo di creatività in quanto prova le possibili combinazioni in vista di nuovi risultati, cioè di nuove modalità del conoscere.

Il pensiero di Gardner su discipline e trasversalità è chiaro ed esplicito. Egli si dichiara apertamente disciplinarista e scrive: «Personalmente mi confermo un difensore delle discipline di studio: al riguardo non ho ripensamenti di sorte». <sup>14</sup> Poi aggiunge che un insegnamento per discipline nelle scuole secondarie deve considerare i loro nuclei fondanti che conferiscono alle medesime una maggiore stabilità di pensiero. Sono questi che sottendono la possibilità di incrocio fra saperi rendendoli più comprensivi e più efficaci. Infatti, sull'apprendimento degli studenti nella scuola secondaria scrive:

Si può dire che essi scoprono anche analogie e differenze tra le varie famiglie di discipline? Probabilmente non da soli, a meno che non si tratti di giovani dotati di un'indipendenza e di una creatività intellettuale non comune. Ma la consuetudine della lettura, l'abitudine di prendere appunti, il gusto di raccogliere dati e di ordinarli, e la capacità di collegare sistematicamente queste abilità saranno loro molto utili quando, negli anni successivi, affronteranno studi disciplinari più formali. Solo allora potremo incominciare a parlare legittimamente di curricula che insistano su più discipline "legate tra loro da un trattino". <sup>15</sup>

Come si vede Gardner è attento ai nuclei fondanti, che per la loro essenzialità ed estensione hanno bisogno del contributo interdisciplinare, risultando più stabili dei concetti empirici e passeggeri. Ma il loro possesso non avviene per naturale evoluzione. Sono sempre la scuola e il docente a promuovere quelle funzioni della mente, che, disarticolando i saperi, ne scoprono i nuclei comuni e li portano a generare nuove conoscenze. In questo processo i nuclei comuni assicurano la trasversalità attraverso la pluridisciplinalità (convergenza di più discipline su un tema) la multidisciplinarietà (disponibilità di un argomento ad essere trattato da più punti di vista) e la metadisciplinarietà (oltre le discipline). <sup>16</sup> È in questa sede che si scoprono nuove funzioni della mente, ritenute più efficaci nel conoscere e nell'operare.

Per Gardner la trasversalità è un fatto dettato dallo sviluppo dei saperi disciplinarizzati e dalla loro evoluzione nel tempo. Egli, tuttavia, non ha bisogno di una teoria generale del cambiamento per riportarlo in una dimensione scolastica. La considera un presupposto e un dato; pertanto, si concentra nel momento dell'insegnamento-apprendimento, in cui al docente spetta il compito di traghettamento verso conoscenze più complessive. La sua teoria delle intelligenze multiple apre alle diversità attitudinali ed ai porsì dei diversi stimoli ambientali, considerando già nel fondo della persona e dell'ambiente la presenza del molteplice. Nello stesso tempo l'esistenza di discipline scolastiche e l'emergere di nuovi saperi portano il pedagogo americano ad approfondire il tema della trasversalità, in quanto richiesto sia dai contesti di occupabilità sia dalle esigenze di vita sociale. Il problema di Gardner è l'insegnabilità nella forma del come, considerando le discipline nella loro congruenza con le aspettative educative. È proprio questo "come" che conferisce alla didattica la libertà di giocare con le discipline, enucleando la comune sostanza formativa.

Se il docente deve avere chiarezza negli obiettivi trasversali, individuando le correlate funzioni della mente, lo studente deve possedere la disponibilità intellettuale a riceverli per non subire la dispersione degli apprendimenti, la settorializzazione delle conoscenze o la loro confusione negli assembramenti reciproci. Gardner individua questa disponibilità in una ulteriore capacità, che definisce conoscenza di sé. Così scrive:

Alla luce di queste speciali circostanze, è appropriato chiedersi se le intelligenze personali – la conoscenza di sé stessi e degli altri – debbano essere considerate come dotate dello stesso

---

<sup>14</sup> Gardner 2000, p. 233.

<sup>15</sup> Ivi, p. 232.

<sup>16</sup> Ibidem.

livello di specificità (e di generalità) delle altre intelligenze che abbiamo considerate in capitoli precedenti. Forse ha più senso pensare che la conoscenza di sé e degli altri sia di un livello superiore, una forma di conoscenza più integrata, più soggetta al comando della cultura e di fattori storici, una conoscenza più autenticamente emergente, che perviene in ultima analisi a controllare e a regolare ordini di intelligenza più “primari”.<sup>17</sup>

La conoscenza di sé non può essere paragonata alle conoscenze di cui Gardner si è interessato e, quindi, da apprendere e sviluppare come le altre. Essa, in quanto fondata sull’intelligenza personale, segue lo sviluppo della personalità e, quindi, si accompagna al percorso individuale di vita. Infatti, aggiunge:

Particolarmente in Occidente, sembra ragionevole vedere nel senso del Sé dell’individuo una sorta di regolatore di secondo livello, una metafora generale per il resto della persona, e una che, nel quadro dei suoi “compiti”, può pervenire a comprendere e modulare le altre capacità di un individuo.<sup>18</sup>

La conquista del senso di sé in quanto principio regolatore, necessario per comprendere e modulare le capacità dell’individuo, ha stretto legame con il tema dell’orientamento. Infatti, sia la raccomandazione europea sia le linee guida per i pto lo hanno svincolato dall’immediato riferimento professionale, collegandolo alla continua evoluzione dei processi socio-economici. In questo contesto l’orientamento è ripreso nel momento solipsistico della scelta, in cui l’individuo vigila costantemente sulla vita e sul suo futuro. L’occupabilità stessa è colta nella dimensione del divenire, e pertanto investe la persona nel suo insieme: teoria e pratica, mezzo e fine, economia ed etica, individuo e società. Ogni risorsa dell’individuo deve essere mobilitata nella prospettiva della molteplicità e del cambiamento, ma senza orientamento la dispersione sarebbe la cifra esistenziale dell’uomo. Infatti, esso accompagna la finalizzazione del sapere e promuove l’attività di sintesi intellettive, coordinando le conoscenze secondo un piano e rivolgendole verso il benessere personale.

Con A. Sen si può dire che è più facile esprimere giudizi *ex post* piuttosto che *ex ante*. Sen usa tale criterio in relazione ai successi o insuccessi economici di determinate culture, rapportandoli alla presenza di valori determinanti. Tuttavia, il suo criterio vale per altri riferimenti socio-culturali, che egli sviluppa nelle sue trattazioni. Uno di questi è la formazione del cittadino. In questo caso la progettazione educativa e didattica è presupposto del successo formativo e deve contenere gli elementi che orientano il farsi dell’insegnamento. Essa, quindi, è da considerare come *ex ante*, cioè rivolta ambiguamente al dopo. Successivamente la valutazione dirà *ex post* della sua efficacia e dei risultati raggiunti.

Sen indica anche un percorso che può essere definito a ritroso, cioè dopo il conseguimento dei risultati, ma ha valore programmaticamente. Egli scrive:

Lo star bene di una persona può esser visto in termini di qualità (di “sentirsi bene”, potremmo dire) dell’essere di quella persona. Si può pensare che la vita consista di un insieme di “funzionamenti” composti di vari stati di essere e fare. Le acquisizioni di una persona sotto questo profilo possono essere viste come il vettore dei suoi funzionamenti. I funzionamenti rilevanti possono variare da cose elementari [...] ad acquisizioni più complesse come essere felice, avere rispetto di sé, prendere parte alla vita di una comunità, e così via”.<sup>19</sup>

Per Sen i funzionamenti rilevanti nascono dalla sottintesa capacità di funzionare e di esprimersi in un settore specifico. A questo compito attende l’insegnamento con la progettazione e

---

<sup>17</sup> Gardner 2000, p. 295

<sup>18</sup> Ivi, p. 196.

<sup>19</sup> Sen 2010, p. 63.

la realizzazione di percorsi di apprendimento. La capacità costituisce il presupposto del funzionamento e, quindi, delle prestazioni che producono lo star bene (il risultato giudicato *ex post*). Capacità e funzionamento nella scuola sono posti in un rapporto di possibilità (progettazione-capacità) ed effettività (acquisizione-funzionamento). La loro congruenza porta allo star bene, cioè al loro fine. A questo punto possono essere giudicati e valutati *ex post*: quali capacità e come svilupparle per un certo funzionamento.

Il percorso non è asetticamente didattico. Infatti, Sen lo analizza da vari punti di vista: condizione culturale, momento storico, capitale sociale e possibilità di strumenti, ecc. Il contesto è coesistente nello sviluppo delle capacità, offrendo le necessarie opportunità di realizzazione, senza le quali esse rimarrebbero inesprese. Il punto più alto di arrivo è la libertà e la capacità di utilizzarla nel migliore dei modi. La conquista della libertà permette di decidere della propria vita e del proprio futuro, disponendo di maggiori alternative sociali e di maggiori funzionamenti personali. Dunque, il percorso formativo non è mai asetticamente disciplinare. Per Sen la scuola non è sola in questo compito, implicando l'apporto di altri soggetti cointeressati. Infatti, i funzionamenti di Sen non coincidono con l'apporto di singole discipline, ma si fondano su funzioni della mente che presuppongono l'azione di più saperi e conoscenze. Essi hanno sempre natura trasversale e spingono le acquisizioni intellettive verso una progressiva intersecazione. Sono le situazioni (non solo la scuola) a produrre opportunità e necessità per nuovi impegni intellettivi.

Martha Nussbaum parte da questa conclusione, che riprende nel suo libro *Creare Capacità*. Ella scrive:

Che cosa sono le *capacità*? Sono le risposte alla domanda: cos'è in grado di fare e di essere questa persona? In altre parole, esse sono ciò che Sen chiama «libertà sostanziali», un insieme di opportunità (generalmente correlate) di scegliere ed agire. In base ad una formulazione standard di Sen, la «capacità» di una persona riguarda le combinazioni alternative di funzionamenti che è possibile per essa realizzare. Capacità è dunque un tipo di libertà: la libertà sostanziale di conseguire combinazioni alternative di funzionamenti». In altre parole, esse non sono semplicemente delle abilità insite nella persona, ma anche le libertà e opportunità create dalla combinazione di abilità personali e ambiente politico, sociale ed economico.<sup>20</sup>

Il sottotitolo del libro citato è *Liberarsi dalla dittatura del PIL*. La Nussbaum considera il PIL nella funzione di misurare il progresso economico, ricavando la conclusione che è inadeguato nei confronti della qualità della vita. Ad es. il PIL della Cina non è indicativo di maggiore libertà e democrazia come avviene in India, dove un PIL più basso si accompagna ad un maggior numero di opportunità politiche.<sup>21</sup> Diritti, libertà e democrazia in che modo rientrano nelle misurazioni del PIL? Eppure, la loro presenza è alla base della dignità dell'uomo. Ciò spiega i tentativi di aggiornare il paniere del PIL in direzione di quei funzionamenti, che la società esige per vivere bene.

La combinazione di capacità e ambiente impegna nel duplice versante dell'educazione e della politica. Infatti, le opportunità sociali, oggetto della politica, non solo indicano il tipo di funzionamenti necessari, ma ne rendono possibile l'applicazione. Il rapporto tra educazione e politica decide della dignità dell'uomo. Come diceva anche Sen, il richiamo alle opportunità sociali è anche indice della complessità educativa, trattandosi di scelte, che accompagnano la vita nella sua pienezza esistenziale. La vocazione professionale non è isolabile dal resto della personalità e, quindi, dall'insieme delle finalità educative. La lacuna, per la Nussbaum, deve essere colmata attraverso l'educazione umanistica, necessaria per integrare le capacità tecniche e

---

<sup>20</sup> Nussbaum 2012, p.28.

<sup>21</sup> Ivi, p. 52.

scientifiche, formando l'essere della persona nella sua interezza. Infatti, scrive in *Non per profitto*:

Tali capacità sono associate agli studi umanistici e artistici: la capacità di pensare criticamente, la capacità di trascendere i localismi e di affrontare i problemi mondiali come «cittadini del mondo»; e, infine, la capacità di raffigurarsi simpateticamente la categoria dell'altro.<sup>22</sup>

Anche Tullio De Mauro nell'introduzione allo stesso libro al riguardo scrive:

Insomma, fuori dal mondo occidentale è chiaro che non bastano l'istruzione tecnica e la sola istruzione scientifica. Anche queste, ossessionate dall'inseguimento delle ultime novità, sono monche e improduttive se non si collocano nel più ampio e ricco orizzonte critico che la sola conoscenza dei classici ed educazione letteraria, storica, filosofica sanno dare. E ciò è indispensabile al fine di formare intelligenze di cittadini democratici consapevoli dei diritti propri e di tutti gli umani.<sup>23</sup>

La Nussbaum non nasconde la preferenza per il modello socratico di conoscenza. Infatti, indicando le principali capacità, scrive:

In primo luogo, la capacità di giudicare criticamente se stessi e le proprie tradizioni, per vivere quella che potremmo chiamare, con Socrate, una «vita esaminata». Ciò significa non accettare alcuna credenza come vincolante solo perché è stata trasmessa dalla tradizione o perché è diventata familiare con l'abitudine.<sup>24</sup>

Al di là del riferimento agli studi umanistici, la cui integrazione con il modello scientifico è sempre necessaria, la Nussbaum pone il problema della formazione della persona vista nell'interezza delle manifestazioni e, come dice Socrate, accompagnata con l'azione vigile della consapevolezza. L'uomo e il cittadino non possono essere scissi e considerati nelle loro parti, di cui nel mondo del PIL finisce per prevalere quella legata al lavoro ed al consumo.

Le idee di Sen e della Nussbaum collimano con quelle sull'orientamento espresse nelle linee guida, in quanto considerano il processo formativo non solo nel momento della scelta e della decisione ma anche in quello dell'azione e della realizzazione (consapevolezza del mezzo e del fine nel corso del fare). L'orientamento diventa la bussola che, conoscendo le proprie capacità e le opportunità sociali, guida la persona verso un mondo di valori condivisi e, nello stesso tempo, rimane attenta alla sua singolarità, cioè al suo star bene. Si tratta di un processo sempre aperto, soprattutto oggi, nella società resa fluida dai mutamenti tecnologici e dall'intersecazione di problematiche mondiali.

Nelle conclusioni del libro *Creare Capacità* la Nussbaum ricorda le finalità dell'associazione *Human Development and Capabiliy Association*. Le prime due indicate sono:

*La separazione fra le discipline.* Gli economisti devono dialogare di più con i politologi, i filosofi, i sociologi, gli psicologi, gli ambientalisti e altri, se si vuole davvero portare avanti l'approccio.

*La separazione fra teoria e pratica.* I politici e coloro che si occupano in concreto dello sviluppo hanno parecchio da offrire a chi lo studia e viceversa. In tal modo il lavoro teorico avrebbe più attinenza con il lavoro concreto, e la sfera delle politiche pubbliche e degli interventi sullo sviluppo risulterebbe illuminata dagli approcci teorici.<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> Nussbaum 2011, p. 26.

<sup>23</sup> Ivi, pp. 14, 15

<sup>24</sup> Nussbaum 2006, p. 24.

<sup>25</sup> Nussbaum 2012, pp.177, 178.

Questo richiamo, pur nella sua natura generale, ricorda anche l'impegno della scuola ad una didattica, che si protende verso l'integrazione delle discipline. Dalla loro collaborazione nascono quelle trasversalità che fondano le capacità essenziali dell'individuo nel proprio tempo. Viceversa, si rimarrebbe nell'ambito delle frammentazioni e delle parzialità, sia sul piano teorico sia su quello pratico: utili nel breve periodo, fruibili in attività ripetitive ed eterodirette, lontane dai temi della dignità personale.

### La filosofia

Per parlare di filosofia in tema di competenze trasversali, di capacità e di orientamento è ancora opportuno richiamare quanto dice la Nussbaum sull'argomento:

A differenza degli approcci dominanti, quello delle capacità parte dal principio dell'uguale dignità, di tutti gli esseri umani, senza distinzione di classe, religione, casta, razza o genere, ed è impegnato a garantire, per tutti, una vita all'altezza di quella pari dignità.<sup>26</sup>

Il termine capacità, come si è visto, precede quello di funzionamenti e, certamente, di competenze; esso si pone come fondamento del conoscere e del fare, necessario per una riflessione sul futuro dell'uomo e della sua ragione. Nel Novecento l'uso della scienza e della tecnica, massime espressioni del conoscere e del fare, disancorandosi dai valori primari della vita e della società, è stato considerato nei suoi effetti negativi, come è successo più volte nel corso del secolo. Occorre una riflessione su di esso, che lo salvasse dal decadimento ed imbarbarimento, cioè riportandolo nella base da cui ha origine e trae significato. È stato questo il tema che H. Husserl ha affrontato a livello teorico prima di rappresentarlo più praticamente nei suoi effetti deleteri (*La crisi delle scienze europee e la filosofia trascendentale*)<sup>27</sup>. Egli in *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* scrive:

I progressi delle scienze non hanno arricchito il nostro patrimonio di cognizioni evidenti. Questi progressi non hanno reso il mondo più comprensibile, lo hanno reso semplicemente più utile. [...]. Soltanto attraverso un lavoro di chiarificazione, un lavoro che porti a cognizione evidente le scienze esistenti possiamo rilevare i valori autonomi che esse includono. [...]. Bisogna por fine alla miseria, ormai insopportabile, della ragione, la quale, in mezzo alle ricchezze del suo patrimonio teorico, vede allontanarsi sempre di più la propria meta, la comprensione del mondo, la cognizione evidente della verità. [...]. Bisogna ricondurre le scienze alla loro origine, che richiede cognizioni evidenti e una validità rigorosa, occorre trasformarle in sistemi di conoscenza evidente, attraverso il lavoro di chiarimento, di classificazione, di fondazione ultima, ricondurre i concetti e le preposizioni all'essenze concettuali afferrabili [...]. Allora risulterà anche se e in che misura le scienze sono unilaterali, in che misura riescono a una concezione teoretica di alcuni aspetti soltanto della reale realtà e come sia possibile raggiungere, partendo dal terreno originario della dati intuitiva il fine di una conoscenza completa, capace di risolvere tutti i problemi possibili sul piano razionale.<sup>28</sup>

La riduzione fenomenologica con cui Husserl fonda le scienze sulla coscienza ha uno scopo strettamente teorico, che tuttavia poggia su una concezione della persona e della sua esistenza.

---

<sup>26</sup> Ivi, p.176.

<sup>27</sup> De Giovanni 2022: «Il primo Novecento è, nei suoi aspetti decisivi, una risposta sia alla spinta marxiana per un nuovo rapporto tra masse e potere, sia alla sentenza di Nietzsche sui secoli che ci aspettano, anche se le fonti non sono sempre direttamente le sue, ma quelle della grande metafisica. Non si comprenderebbe il senso della fenomenologia di Husserl senza questa premessa, il suo tentativo di salvare l'oggettualità del reale, di circuire il fenomeno salvandolo nello spazio di una razionalità capace di osservazione, di descrizione; provando insomma a isolare e a salvare lo spazio razionale di una civiltà in cui il filosofo continuava a credere fermamente. Ma poi, nei primi anni Trenta, giunse, opera dello stesso Husserl, *Krisis*; *Scienza e Vita* gli appariranno in via di separazione nello sviluppo delle scienze europee», p. 133.

<sup>28</sup> Husserl 1976, pp. 871, 872, 873.

Come scrive la Nussbaum, essa presuppone adesione a dei valori e a una concezione della vita umana, oltre che offrire un'indicazione sull'uso della scienza e delle sue applicazioni. Il riferimento all'evidenza nella coscienza come fondamento comprende l'idea di persona nell'originaria dignità del suo essere. La coscienza è il momento unitario e comune, da cui la conoscenza origina, trovando la sua stessa motivazione ed il suo scopo. Per essa vigila la filosofia affinché i saperi, una volta prodotti, non seguano mete diverse da quelle eticamente prescelte. Il termine capacità, come dice anche la Nussbaum, deve sempre essere correlato ad una base e ad un fine aventi valenza positiva. Il richiamo alla coscienza offre questa possibilità.

Husserl mette l'accento sulla libertà con cui i concetti primari della scienza sono manipolati intellettualmente, creando distorsioni teoriche che risultano funzionali soltanto a evidenze strumentali. Una di questa è la riduzione a pratiche unilaterali, destinate a creare utilità passeggera. Viceversa, il sapere, per rendersi utile a finalità educative, deve guardare in lontananza, verso valori che concorrono a rinsaldare la libertà e la dignità della persona. E lo fa ritornando alla sua fonte primaria. In questa sede si apre un discorso di verità, a cui correlare il tema dell'utilità.

Nel libro *La filosofia come scienza rigorosa* Husserl mette l'accento sui seguenti termini: profondità, stabilità, cominciamento. Di quest'ultimo dice:

Se intanto, precisando il significato del nostro tempo, noi ci volgiamo verso il grande scopo, bisogna che ci rendiamo conto ancora che non possiamo raggiungerlo se non in un sol modo, ossia non accettiamo nulla come già-dato, né lasciamo valere come punto di partenza quel che ci è stato tramandato e che non ci lasciamo abbacinare dalla grandezza di un Nome, ma in pura dedizione al problema stesso e alle istanze che ne derivano, cerchiamo di guadagnare il cominciamento: così ci saremo attenuti al radicalismo che è proprio ed essenziale alla autentica scienza filosofica. [...]. *L'impulso alla ricerca non deve provenire dalle filosofie ma dalle "cose" e dai problemi*.<sup>29</sup>

Il cominciamento è ritorno alla coscienza, che è sempre *coscienza-di*. I suoi primi contenuti, le intuizioni, sono molteplici, *fluente ed equivoca*.<sup>30</sup> Per renderli stabili occorre trovare un fine e compiere delle scelte. In tal modo la formalizzazione logica trova il suo fondamento nella profondità e nel riferimento alla persona. Ma bisogna percorrere un cammino, che dalla fluidità porta alla stabilità: la vita e la storia si occupano di questo processo, indicando valori e possibilità di realizzazione.

La scelta mette di fronte alla responsabilità, che agisce nel campo della scienza. Se la coscienza è *coscienza di*, ciò significa che l'aggregazione delle evidenze intuitive dipende dal fine che essa intende raggiungere. I saperi formalizzati, provenendo da una base comune e indifferenziata (il flusso dell'esperienza), portano con sé il rischio e la possibilità della dissolvenza. Quindi si prestano alla storicità dei loro contenuti, nel senso che possono ristrutturarsi e riorganizzarsi con il passar del tempo.

Per sfuggire alla dissolvenza che deriva dall'eccessiva settorializzazione o dalla ricerca di un'utilità transitoria, la persona deve essere attenta ai cambiamenti esterni che si impongono alla coscienza, sempre chiamata ad intenzionare i suoi contenuti e rivolgerli ad uno scopo. Per questo motivo oggi, nel tempo della società fluida (Bauman), la formazione e l'educazione devono puntare non solo sugli apprendimenti tecnici e strettamente professionalizzanti, inevitabilmente soggetti al divenire, ma soprattutto sulle capacità trasversali (i funzionamenti di Sen), essendo attente agli improvvisi cambiamenti e consentendo di riorganizzare opportunamente conoscenze e strumentalità. La trascendenza non deve inseguire il divenire, ma deve coniugarlo

---

<sup>29</sup> Husserl 1958, p. 83.

<sup>30</sup> Ivi, pp.30, 31.

con l'esigenza di stabilità e guidarlo con una precisa volontà. La strumentalità e l'utile devono seguire la verità del sapere, cioè il richiamo alla persona.

Risulta chiara l'indicazione di un'etica circa le modalità e le finalità del lavoro umano, impegnandolo a produrre utilità coerenti con il benessere umano e sociale di ciascuno. Il lavoro deve diventare un metalavoro, capace di andare oltre la materialità del momento e di proiettarsi verso finalità che nel tempo garantiscono il progresso dell'essere umano. In questa direzione vanno le capacità trasversali, coniugandosi con l'azione di orientamento e puntando al fondamento essenziale delle conoscenze. Esse ricercano la base comune dei saperi e, quindi, l'intenzionalità originaria che li sottende.

Sul concetto di *coscienza di* e, quindi, sulla storicità del rapporto dell'uomo con il mondo e delle sue determinazioni logiche, è utile la radicalizzazione che ne ha fatto Heidegger in *Introduzione alla metafisica*. Egli, studiando l'etimologia della parola *Essere*, la riconduce a tre significati predominanti: vivere, schiudersi, permanere.<sup>31</sup> Questi significati collegano il termine essere al greco  $\phi\upsilon\sigma\iota\varsigma$ , che si autoproduce, si apre e si mostra. Nell'incontro l'uomo impegna intelletto, ragione e azione: il suo farsi esistenziale.<sup>32</sup> Heidegger chiama l'uomo custode dell'essere,<sup>33</sup> in quanto, attraverso la dialettica essere-essenza, ne garantisce l'evento, il darsi, il mostrarsi, l'entrare in rapporto con un soggetto, e infine il permanere. Senza il darsi dell'essere non esisterebbe la *coscienza di*, e quindi la possibilità per il mondo di continuare ad apparire nelle sue molteplici forme e modalità. Non esisterebbe nemmeno il momento dell'apprensione, della conoscenza e dell'azione: una condizione che è salvaguardata dal permanere dell'essere.

Il destino dell'uomo si decide nella sua capacità di vivere il cambiamento attraverso gli eventi, conservando il divenire e l'apparire, le proprietà fondamentali del mondo. Questo tema coinvolge la formazione della persona, chiamata a dare un senso al suo conoscere e fare. Esso, infatti, indica anche un obbligo ed un dovere nel momento del lavorare: consentire agli altri di continuare a produrre eventi. Conoscere, sapere, fare sono un diritto di tutti: anche di quelli che verranno. La tecnica, in quanto capace di portare le cose all'essere, reca con sé questo compito ed assume una funzione etica. Formazione ed orientamento dello studente devono andare in questa direzione.

I termini competenza, trasversalità e stabilità sono stati ripresi sul piano filosofico e con specifico riferimento al nostro tempo da Hannah Arendt. In *Vita Activa* la Arendt considera soprattutto il bisogno di stabilità, studiandolo nella sua evoluzione fino alla dissolvenza, di cui il nostro tempo è premonitore. La stabilità un tempo fu cercata nella contemplazione, poi nella vita attiva, da lei analizzata nei termini di *animal laborans* ed *Homo faber*, lavoro e opera. *Homo faber* e opera attengono alla stabilità, *animal laborans* e lavoro alla dispersione e discontinuità. L'*homo faber* costruisce strumenti funzionali nel lungo periodo, l'opera implica la durata nel tempo. Alla loro base c'è l'azione del pensiero e della ragione.

Pensiero e ragione sottraggono i saperi e le conoscenze alla loro instabilità, organizzano intuizioni e idee, rivolgendole ad un fine. La stabilità è ricercata sia nel soggetto (persona) che nell'oggetto (mondo). Entrambe sono necessarie all'uomo. La seconda, a giudizio della Arendt, è più necessaria della prima. Di essa la Arendt dice:

La seconda deriva principalmente dalla permanenza e dalla stabilità del mondo, che è di gran lunga superiore della vita mortale. Se qualcuno dovesse supporre che il mondo finisca con la sua morte, o subito

---

<sup>31</sup> Heidegger 1968, p.82.

<sup>32</sup> Ivi, p. 164, 165: «Il far violenza del dire poetico, del progetto del pensiero, del formare costruttore, dell'azione creativa di stati, non è l'esercitarsi di poteri che l'uomo possiede in proprio, ma un dominare e accordare le potenze le potenze grazie alle quali l'essente si schiude, come tale, per via dell'uomo che entra in lui».

<sup>33</sup> Ivi, p. 149.

dopo, ai suoi occhi il mondo perderebbe tutta la sua realtà, come accadde ai primi cristiani finché furono convinti del compimento- immediato delle loro aspettative escatologiche.<sup>34</sup>

Ma il mondo non finisce e l'uomo ha il compito e il dovere di conservarlo per gli altri. Per questo motivo alla fugacità della conoscenza intuitiva deve subentrare l'azione del pensiero. La Arendt cita Cartesio e Kant, che attraverso il cogito e la ragione hanno affrontato il tema della stabilità (conoscenza logico-scientifica), rispondendo alla necessità umana di sottrarsi alla condizione di *animal laborans*: soprattutto nel nostro tempo, in cui il bisogno di stabilità e l'esigenza morale sono stati sostituite dal principio di utilità e della "maggior soddisfazione del maggior numero".<sup>35</sup> I termini di trascendenza, di felicità, di eterno, di lunga durata sono sati sopraffatti dall'interesse del momento. Il pensiero è il mezzo per combattere e vincere questa battaglia. Di esso la Arendt scrive:

Per il filosofo, che parla dell'esperienza dell'io che pensa, l'uomo è per natura non semplicemente verbo ma *pensiero fatto carne*, l'incarnazione sempre misteriosa, mai pienamente chiarita, della capacità di pensare.<sup>36</sup>

Questa capacità consente di dare fondamento e chiarezza alle nostre idee. Sul tema anche W. Heisenberg scrive:

Forse si può dire un po' paradossalmente che al termine del cammino non ci sono più vita o mondo da trovare, ma comprensione e chiarezza riguardo alle idee secondo le quali è costruito il mondo.<sup>37</sup>

Heisenberg riprende il tema del pensiero in quanto capace di combattere il rischio della dissolvenza. Comprensione significa profondità, chiarezza implica stabilità, adesione nel lungo periodo. Tuttavia, egli sa che questi termini non si intendono con valore assoluto, avendo un significato propositivo, sebbene irrinunciabile. Infatti, scrive:

Anche in questo caso i limiti del pensiero razionale vengono presentati con spietato acume, ma nell'affermazione si agita ancora l'idea che ogni fine sia contemporaneamente anche un inizio. Il fatto che, nella scienza naturale, lo scopo possa venire raggiunto dopo un numero finito di passi risveglia la speranza che da questo punto possa scaturire una nuova, più ampia forma di pensiero che nel nostro tempo può essere, in realtà, più presentita che descritta.<sup>38</sup>

Sia Heisenberg sia la Arendt asseriscono l'impossibilità di pervenire ad un sapere assoluto, determinando la fine della scienza. Per Heisenberg «[...] possono esaurirsi solo singoli rami di una scienza – come esempi si possono citare la meccanica, l'elettricità, la teoria del calore -, ma mai l'intera scienza».<sup>39</sup> Più diffusamente la Arendt dice:

La prima nozione interamente nuova introdotta dalla nuova epoca – l'idea seicentesca di un *progresso* illimitato, che nel giro di alcuni secoli divenne il dogma più venerato di *tutti* gli uomini viventi in un mondo orientato scientificamente - sembra fatta apposta per rispondere alla difficoltà: per quanto ci si aspetti di progredire sempre di più, nessuno sembra aver mai nutrito la convinzione di poter attingere una meta finale assoluta di verità.<sup>40</sup>

---

<sup>34</sup> Arendt 1994, p. 85.

<sup>35</sup> Ivi, p. 229.

<sup>36</sup> Arendt 1987, p.129.

<sup>37</sup> Heisenberg 1982, p. 150.

<sup>38</sup> Ibidem.

<sup>39</sup> Ibidem.

<sup>40</sup> Arendt 1987, p.107.

Questa convinzione ha riproposto il tema del sapere scientifico in termini di evidenza e di astrazione, di dissolvenza e stabilità, superficialità e profondità. Soprattutto di senso del conoscere e della vita. Infatti, Heisenberg conclude il suo libro:

Forse dovremmo contrapporre a questa citazione una frase del fisico e filosofo Niels Bohr «Il senso della vita consiste nel fatto che non ha alcun senso affermare che la vita non ha alcun senso». Si potrebbe aggiungere: a patto che il mondo continui ad offrirsi all'uomo e che l'uomo abbia la capacità di determinarvi gli eventi.<sup>41</sup>

Questa conclusione è coerente con l'esigenza di stabilità di cui parlava la Arendt legandola al potere della ragione di conferire significati, cioè di riferimenti stabili. Essa è stata ripresa e considerata necessaria nel mondo di oggi da L. Caffo nel suo libro *Velocità di fuga*. L'autore la esamina proprio nella condizione soggettiva in cui vive la persona, chiamata alla velocità di fuga, cioè ad esistere nell'*offline*, fuori da «tutto ciò che accade nel digitale».<sup>42</sup> Nonostante la sua propensione in avanti l'uomo conserva in sé la necessità di stabilità:

Come facciamo, restando seri, a non pensare al progresso come a un'immensa retorica che ci consente appena di guardarci allo specchio la mattina senza inorridire? La teoria della stabilità, figlia non minore dell'anticipazionismo [...] concepisce le politiche di progresso solo in quanto strumento metaforico attraverso il quale il soggetto la cui esistenza è martoriata si afferma e si rende visibile nel campo pubblico sperando di ottenere qualcosa in più. Concepisco le politiche di progresso esclusivamente come preludio di un processo di stabilità, che rimetta in discussione lo stato di avanzamento forzato fino all'esplosione del sistema come unico paradigma di vita possibile.<sup>43</sup>

Pertanto, conclude:

Dobbiamo investire nella stabilità, nell'idea che il contrario del progresso forzato non è il primitivismo ma appunto la stabilità: possiamo fermarci? Possiamo essere soddisfatti di ciò che abbiamo e stabilizzarlo, iniziare a costruire uno scenario di modifica sostanziale del nostro modo di vita e di ciò che ci attende?<sup>44</sup>

Si tratta di una conclusione che collega la scienza ad un ideale di vita, le attribuisce un valore ed un significato, guardando all'uomo e alla sua umanità. Se l'esperienza è alla base del conoscere, il pensiero lo stabilizza e lo riferisce ad un fine. L'educazione e l'istruzione devono perseguire questo scopo. Esse mirano a produrre conoscenze fondate, che si autogiustificano ed assumono significato dal loro uso.

## Conclusione

Per comprendere meglio il ruolo della filosofia circa le competenze trasversali e l'orientamento, occorre partire dal bisogno di senso che è presente in ogni persona. Sul tema la Arendt scrive:

*[...] il bisogno di ragione non è ispirato dalla ricerca di verità ma dalla ricerca di significato. E verità e significato non sono la stessa cosa. L'errore di fondo, anteriore a tutte le fallacie metafisiche specifiche, consiste nell'interpretare il significato secondo il modello di verità. L'esempio*

---

<sup>41</sup> Heisenberg *ivi*, p. 150

<sup>42</sup> Caffo 2022, p. 88.

<sup>43</sup> *Ivi*, pp. XII, XIII

<sup>44</sup> *Ivi*, p.101.

più recente e per certi versi più sorprendente si trova in *Essere e Tempo* di Heidegger, che inizia sollevando di nuovo «il problema del senso dell'essere».<sup>45</sup>

Partendo da questa separazione la Arendt si concentra sul pensiero come fonte di significato, declinandone l'attività nelle forme di intelletto e ragione, mezzo e fine, tecnica e scopo, *animal laborans* e *homo faber*, ecc. La verità, soprattutto quella della scienza, può essere neutrale, ma assume significato dal soggetto che se ne serve.

Per altra via J. Bruner riprende lo stesso tema, considerandolo negli aspetti educativi. Egli lo affronta in polemica con il computazionalismo, in cui vede la possibilità di programmare la mente dello studente, e conseguentemente lo stesso processo didattico, in termini di maggiore precisione ed efficacia formativa. Il computazionalismo può considerarsi un'evoluzione delle sue stesse idee sull'ottimizzazione dell'apprendimento-insegnamento. Tuttavia, la strumentalità del computazionalismo non comprende la funzione educativa. Non c'è corrispondenza automatica tra sapere e finalità. Pertanto, Bruner ripropone il valore della cultura nell'educazione, convinto «che la mente umana non potrebbe esistere senza la cultura».<sup>46</sup> Egli scrive:

La cultura in questo senso è *superorganica*. Ma modella anche la mente dei singoli individui. La sua espressione individuale è legata al *fare significato*, all'attribuzione di significati alle cose in situazioni diverse e in occasioni concrete. Fare significato implica situare gli incontri con il mondo nel loro contesto culturale appropriato, al fine di sapere "di che cosa si tratta in definitiva". Benché i significati siano "nella mente", hanno origine e rilevanza nella cultura in cui sono stati creati. È questa collocazione culturale dei significati che ne garantisce la negoziabilità e, in ultima analisi, la comunicabilità.<sup>47</sup>

Se la Arendt pone il problema del senso e del significato con riferimento al singolo, Bruner va oltre e lo colloca in un mondo costituito nelle strutture e nelle superstrutture. La persona è già inserita in un contesto culturale, pensa e agisce secondo i suoi valori e i modelli comportamentali. In questo contesto produce i significati personali, accettando o modificando quelli già acquisiti. Le sue opere, comprensive dei significati aggiunti, entrano nell'intersoggettività sociale, cioè nella comunità in cui si vive. Si inseriscono nel circolo della comunicazione e diventano negoziabili.

La negoziabilità implica il valore commerciale, in cui, come dice Marx, entrano gli elementi costitutivi della merce. Tra questi le competenze necessarie per produrla: la società ne è portatrice di domanda. Nel processo di comunicazione e di negoziabilità, secondo Bruner, si incontrano anche le istituzioni, in particolare quella scolastica, specificamente delegata allo scopo, sempre attenta ai cambiamenti ed alle esigenze del mercato. La condizione di perenne mutevolezza richiede continui aggiornamenti sulle competenze, per ricreare nuove certezze e stabilità. Pertanto, la scuola deve rinnovare la sua offerta formativa in relazione al mutare della domanda. Infatti, Bruner continua:

Ne consegue allora che un'educazione efficace è sempre in equilibrio precario, sia nella cultura nel suo complesso che nei gruppi che la rappresentano, più preoccupati di mantenere lo *status quo* che di promuovere la flessibilità. C'è anche un corollario, perché quando l'educazione restringe la sua portata interpretativa, riduce anche la capacità di una cultura di adattarsi al cambiamento. E nel mondo contemporaneo il cambiamento è la norma.<sup>48</sup>

In filosofia il cambiamento è rappresentato nel concetto di *coscienza di*, significando che la persona è sempre impegnata con il darsi dell'essere. Il cambiare del mondo, degli strumenti di

---

<sup>45</sup> Arendt 1987, p.97.

<sup>46</sup> Bruner 2015, p. 17.

<sup>47</sup> Ibidem.

<sup>48</sup> Ivi, p. 29.

collegamento, della cultura istituzionalizzata, della società e dei singoli produce la diversità di rapporti e stimola la capacità di conferire significati. Questa capacità determina la giustificazione del proprio essere al mondo e, quindi, la motivazione fondamentale al sapere e al fare. L'essere al mondo comporta il bisogno di riconoscerlo come insieme di significati oggettivati, la capacità di leggerne e decifrarne il valore, ma anche di partecipare attivamente alla loro produzione. A tale riguardo la filosofia ha dedotto la categoria esistenziale dell'*esserci*, che successivamente è stata sviluppata nei temi delle questioni essenziali nel nostro tempo. Sono i temi in cui si decide dell'essere dell'io, cioè della formazione del per sé.

Per questo motivo la raccomandazione europea del 2008 sulle competenze chiave ha connesso al concetto di competenza quello di autonomia e responsabilità, collocando le conoscenze e le abilità in una prospettiva socio-economica in cui si entra per collaborare attivamente. La raccomandazione del 2018 va oltre questa visione. Lo studente è già inserito in un mondo, connotato non solo da strutture materiali ma anche da un insieme di significati, rappresentato in continua mobilità. Egli deve avere la capacità di reagire ai contesti assegnati ma anche di agire. Partendo da questa nuova situazione le indicazioni europee fanno esplicito riferimento alla flessibilità didattica, chiamata ad esprimersi sia attraverso le discipline codificate sia con le attività non formali e informali. La fluidità didattica discende dalla fluidità ambientale, implicando il continuo confronto con il mondo e la conseguente riorganizzazione della mente. La didattica diviene un atto creativo che si misura costantemente con ciò che sta di fronte, aggiorna tecniche e metodi, adeguandosi ad ogni novità. Essa vive in positivo il divenire del mondo, ricercando stabilità e significati. La trasversalità, in quanto riagggregazione creativa dei saperi, si inserisce in questo processo, accetta il cambiamento e si misura con le possibilità operative della ragione orientando verso un fine prescelto.

La medesima raccomandazione nel punto tredici della premessa fa riferimento «ad uno sviluppo e stile di vita sostenibile, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile». Questa complessità spiega l'inserimento del concetto di atteggiamento, che la definizione di competenza comprende insieme alle conoscenze e abilità: «Gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire e reagire a idee, persone o situazioni». Atteggiamento ha maggiore profondità rispetto a temperamento, carattere e comportamento. Esso attiene all'essenza della persona e la caratterizza nella costanza dell'agire, facendo riferimento a valori e convinzioni personali, oggettivati in uno stile di vita. Atteggiamento è il risultato di un percorso formativo, in cui l'orientamento è stato la linea guida nella progressiva adesione a modelli criticamente assimilati e nella ricerca di adeguamenti personali. Atteggiamento è sinonimo di stabilità comportamentale. Le competenze trasversali, rivolte alla profondità e al lungo periodo, concorrono verso questo obiettivo, sviluppando azioni e idee che formano lo studente all'insegna della coerenza etica e dell'impegno personale. Esse nel loro interno comprendono la formazione dell'atteggiamento di fronte alle problematiche del tempo vissuto, premessa essenziale per una scelta di vita.

È il pensare che produce la necessità di porsi come persona e, contemporaneamente, determina la motivazione ad agire in direzione del fine. Esso, sia nella forma del senso comune sia in quella collegata al sapere colto, è il mezzo che porta verso la meta. Agisce nel darsi dell'essere, nella risposta della coscienza intenzionante, nella produzione di intuizioni e di idee. Scienza e tecnica nel tempo moderno rappresentano un ulteriore punto di arrivo nella storia della conoscenza. Esse, attenendo all'intelletto e alla ragione, sono chiamate ad agire sia nella consapevolezza dell'operare, sintesi di soggettività e di oggettività, sia nella via che porta verso le corrispondenti capacità. La scuola è il luogo in cui si conservano e si tramandano queste funzioni della mente, di volta in volta riflesse nelle rispettive competenze e custodite nelle varie discipline.

La maggiore motivazione all'apprendimento delle competenze deriva dal riferirsi al pensiero e alla ragione, anche quando sono rappresentate nella loro alterità e separatezza, cioè nella condizione di oggettività con cui si offrono all'apprendimento. Questa correlazione le riporta ad un fine, che si ritiene sempre connesso al proprio essere persona, quindi alla necessità di produrre un proprio atteggiamento verso il mondo. Pensiero e ragione, espressioni della dignità umana, non solo producono le competenze, ma ne indicano il giusto uso anche quando sono oggettivate e separate dal momento di produzione. Le loro finalità riuniscono e ricompongono il rapporto tra soggetto e oggetto, pur nell'apparente lontananza dei due poli.

La didattica nella sua libertà costruisce la via all'acquisizione delle competenze. La via segue la duplice direzione: verso il mondo e verso la persona. Verso il mondo incontra il divenire ed il cambiamento, sempre più vertiginoso e coinvolgente. Verso la persona identifica il bisogno di stabilità e di autodirezione. Il loro convergere porta verso le competenze trasversali, più qualificate a ricercare il divenire nel lungo periodo: la sua provenienza e il suo futuro. Esse, quindi, attengono alla capacità di previsione oltre la fugacità del momento e la parzialità della rappresentazione. Nello stesso tempo tendono alla formazione dell'io ed alla sua unità culturale. Questa unità è bene espressa da P.S. Caltabiano e F. Sassu nel concetto di metacompetenza, intesa come preconditione e fine dell'agire:

In questo scenario acquisisce, come già evidenziato, un particolare rilievo anche la predisposizione ad assumere una posizione meta e quindi di osservazione dei mutamenti soggettivi e contestuali che caratterizzano il nostro divenire. Vede pertanto sottolineato il proprio ruolo, il concetto di metacompetenza che finisce per configurarsi nei termini della capacità propria ad ogni individuo di adattarsi e riadattarsi alle dinamiche evolutive del suo sistema ambientale e relazionale di riferimento, costruendo e trasformando continuamente i propri modelli di conoscenza e di azione.<sup>49</sup>

Sulla necessità di costruire anelli di mediazione tra l'intelligenza e il mondo è intervenuto Roberto Battiston nel suo libro *L'alfabeto della natura*. Egli utilizza il concetto di modello previsionale nel campo specifico dell'epidemia covid 19, cioè in una situazione in cui era massimamente necessario prevedere la possibilità di diffusione della malattia. Esamina le azioni del governo italiano confrontandole con i risultati attesi e riflettendo sulla bontà delle azioni intraprese.<sup>50</sup> Le sue osservazioni risultano utilissime per il contesto in cui sono inserite, cioè nella difesa del pensiero scientifico, che difende da intrusioni devianti, in particolare quelle politiche che si muovono sul piano del preconconcetto ideologico, se non proprio della disinformazione.<sup>51</sup> È la scienza che crea le migliori concordanze tra mezzo e fine, tra teoria e pratica. E nel fare ciò assolve anche ad un compito di verità.

Il concetto di scientificità, cioè di adeguatezza del lavoro svolto al fine perseguito, è congruente con quello di competenza, incentrato sulla responsabilità. Lo studente nel suo percorso in azienda accompagna il lavoro con la consapevolezza della propria utilità sociale. La sua domanda è: come contribuisco al benessere comune? Il mio impegno produrrà buoni risultati per la società? La risposta a queste domande è intrinsecamente connessa alla riuscita del suo impegno in azienda. David Graeber ha affrontato il tema in *Bull Shit Jobs*. Egli si chiede:

La proliferazione di lavori senza senso, come vedremo, si è verificata per una serie di motivi, ma la vera domanda che stavo ponendo era: come mai nessuno è intervenuto [...] per fare qualcosa in proposito?<sup>52</sup>

---

<sup>49</sup> Caltabiano, Sassu *ivi*, p.66.

<sup>50</sup> Battiston 2022, p. 79.

<sup>51</sup> *Ivi*, p.9.

<sup>52</sup> Graeber 2018, 19.

Poi aggiunge:

Sono convinto che il fenomeno dell'occupazione senza senso possa consentirci di gettare uno sguardo su problemi sociali ben più radicati. Dobbiamo chiederci non solo come una porzione tanto grande della nostra forza lavoro si è ritrovata a svolgere compiti che i lavoratori per primi considerano inutili, ma anche perché tanta gente crede che questo stato di cose sia normale, inevitabile, addirittura, desiderabile.<sup>53</sup>

Graeber analizza il fenomeno da più punti di vista fino a risalire alle basi di una società che va perdendo i suoi valori e all'intrusione di una politica, che oppone al lavoro che produce beni per tutti un altro tipo di lavoro, inutile ma funzionale alla propria conservazione. Oggi si potrebbe fare riferimento a quelle attività manuali di infimo grado sociale, di cui il soggetto operante non coglie alcun fine, né personale né sociale.

L'esempio portato da Graeber è importante affinché lo studente conservi la motivazione nel percorso per competenze trasversali, cioè nel tipo di attività che la scuola ha programmato per la necessaria occupabilità. Il concetto di utilità sociale, connesso ad un'etica del lavoro, rientra anche in un'idea di mondo che si intende conservare, assumendone in proprio la responsabilità. Esso, quindi, apre la mente ad altre problematiche con cui il lavoro si va collegando, uscendo dalla semplice strumentalità dell'azione per risalire a riflessioni di ordine più coinvolgente (gli altri e il mondo): necessarie per una giustificazione del proprio vivere.

Lo stesso Graeber ne dà una prova nel suo *Le origini della fine del mondo*. Egli, riprendendo il tema marxiano del lavoro e della produzione di valore, lo libera dalla dimensione unilaterale che considera un solo aspetto della vita e lo ripone in una dimensione antropologica, più vasta e comprensiva, in cui è visto soprattutto come formazione dell'uomo. Egli scrive:

Il lavoro di creazione e di mantenimento delle persone e delle relazioni sociali (e le persone sono, in larga misura, solo il potenziamento interiorizzato delle relazioni con gli altri) finisce per essere relegato, almeno tacitamente, al dominio della natura – diventa una questione di demografia o di "riproduzione" – e la creazione di oggetti fisici di valore diventa il principio e la fine di tutta l'esistenza umana.<sup>54</sup>

Questa riduzione dell'uomo ad una sola dimensione spinge i detentori del potere a considerare l'elemento sovrastrutturale come mezzo di controllo e di coercizione, lo assolutizza e lo organizza in modo da prolungare il rapporto sociale a proprio vantaggio. Viceversa, la concezione del lavoro come creazione di persone lo libera dalle pretese impositive e lo propone in una dimensione più umana.

Si tratta di tematiche che lo studente in alternanza scuola-lavoro vive inconsciamente, mosso dalla spontaneità del proprio fare e dal desiderio di conoscere, ma la didattica deve portarle in superficie insegnando a collocare l'esperienza lavorativa in quella più generale della propria socialità. Per Pennac si tratta del rischio di *diventare* senza un progetto o di volare come «uccelli impazziti»,<sup>55</sup> se non si incontra qualche docente che con un atto d'amore traghetti i suoi studenti verso il futuro. Oggi la didattica nel suo insieme assume questa finalità educativa.

«Rendere l'istruzione e formazione professionale una scelta di elezione». Con questa affermazione la comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni, 10.6.2016, si rivolge agli operatori della scuola, alla politica e al mondo dell'impresa, volendo sottolineare il nuovo connubio tra istruzione e educazione. La loro unità si realizza nella formazione della persona. In questo senso i percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento indicano una nuova modalità della

---

<sup>53</sup> Ibidem.

<sup>54</sup> Craeber 2022, p.172.

<sup>55</sup> Pennac 2018, p. 241.

didattica, meno unilaterale e più comprensiva, meno analitica e più sintetica, più contestualizzata nel tempo e, tuttavia, più proiettata nel lungo periodo. Si tratta di un progetto che viene da lontano, e che è già stato anticipato dal Libro Bianco di Edith Cresson, *Insegnare e Apprendere-Verso La Società Conoscitiva* (1995).

### Riferimenti bibliografici

- ARENDT 1987: Hanna Arendt: *La vita della mente*, il Mulino, Bologna 1987, pp. 107, 97.
- ARENDT 1994: Hanna Arendt: *Vita activa*, Bompiani, Milano 1994, p. 85, 229.
- BALL 2022: Matthew Ball: *Metaverso*, Garzanti, Milano 2022, pp. 350, 351, 380, 381, 382, 403.
- BELVEDERE 2015: Salvatore Belvedere, *Il sistema educativo italiano*, Rubbettino, Soveria Mannelli, pp. 217 e successive
- BRUNER 2015: Jerome Bruner: *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2015, pp. 17, 29.
- CAFFO 2022: Leonardo Caffo: *Velocità di fuga*, Einaudi, Torino 2022, pp. 88, XII, XIII, 101.
- CALTABIANO SASSU: Pier Sergio Caltabiano, Francesco Sassu: *Il valore della competenza*, FrancoAngeli, Milano, 2006, p.66.
- CORTELLAZZI, PAIS: Silvia Cortellazzi, Ivana Pais: *Il posto della competenza*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 22.
- DE GIOVANNI 2022: Biagio De Giovanni: *Figure di apocalisse*, il Mulino, Bologna 2022, p. 133
- GARDNER 2000: Howard Gardner: *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano, pp. 232, 233, 295, 196.
- GHENO 2021: Vera Gheno: *Le ragioni del dubbio*, Einaudi, Torino, 2021, pp. 24, 177.
- GRAEBER 2018: David Graeber: *Bull Shit Jobs*, Garzanti, Milano 2018, p. 19
- Graeber 2022: David Graeber: *Le origini della rovina del mondo*, Edizioni e/o, Roma 2022, p. 172.
- HEIDEGGER 1968: Martin Heidegger: *Introduzione alla metafisica*, Mursia, Milano 1968, pp. 82, 164, 165, 148, 85.
- HEISENBERG 1982: Werner Heisenberg: *La tradizione nella scienza*, Garzanti, Milano 1982, p. 150.
- HUSSERL 1958: Edmund Husserl, *La filosofia come scienza rigorosa*, Paravia, Torino 1958, pp. 83, 30, 31.
- HUSSERL 1976: Edmund Husserl: *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* III, Einaudi, Torino, 1976, pp. 871, 872, 873.
- MORIN 2019: Edgar Morin: *Insegnare a vivere*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019, p. 76. *Conoscenza Ignoranza Mistero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2022, pp. 45,46.
- Morin 2020: Edgar Morin: *7 lezioni sul pensiero globale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2020, p. 62,63.
- NUSSBAUM 2006: Martha C. Nussbaum: *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma, p. 24.
- NUSSBAUM 2011: Martha C. Nussbaum: *Non per profitto*, il Mulino, Bologna, pp. 26, 14, 15.
- NUSSBAUM 2012: Martha C. Nussbaum: *Creare capacità*, il Mulino, Bologna, 2012, p. 28. 52, 177, 178, 176.
- PENNAC 2018: Daniel Pennac: *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2018, p. 241.
- SEN 2010: Amartya K. Sen: *La disuguaglianza*, il Mulino, Bologna 2010. P. 63.
- SPENCER 2007: Lyle M. Spencer – Signe M. Spencer: *Competenza nel lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 30.

## Da Günther Anders ai Pink Floyd: un'ipotesi teorico-didattica di lettura e di ascolto

Gabriella Putignano

### Abstract

In this paper the author performs an interdisciplinary study between philosophy and music. The reflections of Günther Anders and songs of Pink Floyd become object of analysis and parallels. For both the dissection of contemporary period is thorough and poignant thanks to them. The author remarks that questions and answers of Anders and of Pink Floyd are similar, despite different subjects.

### Keywords

Günther Anders, Pink Floyd, Dehumanization, Nuclear, Apocalypse.

### 0. Premesse metodologiche

Il tentativo ermeneutico che ci proponiamo in questo contributo è far convergere due linguaggi: quello filosofico con quello musicale sì da comprendere quanto le domande e i timori di un pensatore del secolo scorso possano ritrovarsi nei brani di un celebre gruppo artistico. Immagineremo, dunque, un ipotetico dialogo tra Günther Anders (1902-1992) e i Pink Floyd, una loro feconda e virtuosa affinità elettiva, una suggestiva armonia di anime, tale da incontrare un pieno riscontro didattico. Offriremo, quindi, al lettore un'ipotesi di studio e di ascolto, un percorso che unisca teoria e pratica: prima, sarà – di necessità – chiarito il senso teoretico di questo confronto; poi, verrà fornita una possibile applicazione didattica dello stesso, con una specifica scheda, a cui rimandiamo al termine.

Anders - pseudonimo in realtà di Stern – è spesso noto al 'gossip filosofico' per aver sposato nel 1929 Hannah Arendt da cui divorziò nel 1937. Si tratta, a nostro modesto avviso, di uno degli intellettuali contemporanei più incisivi in grado di penetrare all'interno delle fessure inquietanti del presente, di fare, soprattutto, della filosofia non un'astratta teoria speculativa, bensì un'incarnata e cogente analisi del mondo storico concreto. Difatti – a più riprese – egli si definisce quale «filosofo d'occasione»<sup>1</sup>, cioè un uomo che non ha mai rimosso la circostanza temporale in cui siamo gettati e catapultati. I suoi saggi sono così un ibrido fra giornalismo e metafisica: non rinunciano alle "ecceità", al particolare, non disertano la prassi, pena una dissoluzione nel fantasmagorico e nel puramente generale.

---

<sup>1</sup> Rivela nella Prefazione de *L'uomo è antiquato. Sulla distruzione della vita nell'epoca della terza rivoluzione industriale*, volume II, tr. it. di M. A. Mori, Bollati Boringhieri, Torino 2007, p. 4: «I fatti empirici, per me, sono sempre stati dei punti di partenza e per ognuna delle riflessioni che sviluppo qui di seguito vale ciò che avevo già detto per le riflessioni del primo volume: che esse sono una «filosofia occasionale»; che io sono sempre partito da esperienze precise, si tratti dell'esperienza di lavoro alla catena di montaggio o di quella vissuta nelle aziende automatizzate, o di quella fatta negli stadi sportivi e così via.»

Questa massima attenzione alla prassi concreta e quotidiana lo conduce – sin dagli anni '50 del Novecento – a una disincantata constatazione: l'umanità è *antiquata*<sup>2</sup>, ovvero desueta, stantia, consunta. Perché l'uomo è diventato antiquato? Cosa lo ha reso tale? A questi fondamentali interrogativi cercheremo di far luce mettendo in comparazione il pensiero di Anders con il gruppo britannico dei Pink Floyd e con l' "era Waters". Non ci preme ripercorrere nel dettaglio l'intera parabola discografica della band, ma prendere a prestito – a mo' di vere e proprie *occasioni ermeneutiche* – alcune loro canzoni per illuminare meglio il senso della nostra condizione di umani antiquati.

### 1. Perché non possiamo non dirci antiquati

Ci ha reso antiquati il cosiddetto "principio macchinale" (*Maschinenprinzip*), che è come 'straripato' – nel corso della seconda e della terza rivoluzione industriale – in tre fondamentali aspetti talmente importanti da provocare una profonda metamorfosi dell'anima. Consideriamoli:

1. Il primo aspetto è espressamente definito da Anders "dislivello prometeico". Si tratta della nostra illimitata capacità di produrre nuove cose, che confligge con il nostro immaginare e sentire. Questa è, peraltro, la caratteristica essenziale dei tempi odierni: la discrasia o il dislivello fra l'umana capacità di progettare e l'incapacità di immaginare pienamente gli effetti. Da qui la dissociazione tra fare e sentire, azione e coscienza. Tale dislivello – spiega Anders – è in un certo modo dettato dalla falsa apparenza di questi prodotti: per esempio, le bombole di gas Cyclon B sembrano barattoli di conserva alla frutta, i reattori nucleari non mostrano nulla di eclatante e appaiono del tutto innocui. Ma ciò che davvero è alla radice di siffatta dissociazione è l'affermarsi di una mentalità procedurale e/o di una ragione strumentale che mortifica e svilisce la complessità del pensiero stesso. Del resto, quanto più si complica l'apparato in cui siamo incorporati, quanto più si ingrossano i suoi effetti, tanto più piccola si fa la nostra *chance* di comprendere i procedimenti di cui si è parte.
2. Veniamo quindi al secondo aspetto. Esso si riferisce alla questione che siamo, sì, uomini che fanno, lavorano, ma espropriati di *télos*, privati di finalità e senso ultimo; uomini-burocrati che semplicemente e miseramente debbono "funzionare", "push button", conformarsi-convergere-eseguire quanto viene loro impartito, e andare avanti ciecamente. Diventiamo, allora, strumenti del sistema di volta in volta dominante, apprendisti stregoni, infettati dall'irrazionalismo. E il male su questo si fonda, su un imperativo tanto assurdo quanto tragico: «Tu non devi pensare alle conseguenze del tuo fare, anche se queste sono accessibili al tuo pensiero, anzi proprio se e perché esse sono accessibili alla tua ragione!»<sup>3</sup>. Il male vive dei nostri oblii, della nostra dimenticanza storica, della nostra pigrizia intellettuale. Pertanto, la "macchinizzazione" del mondo odierno conduce a concentrarci su piccolissimi pezzi dell'intero processo e ad essere come reclusi nel quadro del lavoro specialistico, separati per l'appunto dalla globale complessità e dall'effetto finale. Le conseguenze sono, *ça va sans dire*, notevoli: *in primis*, un'enfasi del concetto di lavoro, una sua idolatrata santificazione *a prescindere* da qualunque sua conseguenza<sup>4</sup>; in secondo luogo,

---

<sup>2</sup> *L'uomo è antiquato* è il titolo della sua principale opera filosofica, divisa in due volumi pubblicati rispettivamente nel 1956 e nel 1979.

<sup>3</sup> G. Anders, *L'uomo è antiquato*, volume II, p. 374.

<sup>4</sup> Per un ulteriore, e attuale, approfondimento di questa tematica cfr. G. Viale, *Dal lavoro alla cura. Risanare la Terra per guarire insieme*, Interno4 Edizioni, Firenze 2021, p. 13: «La pretesa di attribuire comunque un valore e una "dignità" al lavoro, indipendentemente dalle condizioni nelle quali si svolge e dai risultati che produce, è proprio ciò che allontana da un'autentica pratica della cura.», ma anche p. 23: «La "dignità" dell'*homo faber* (l'uomo che fabbrica)

e non è affatto di secondaria importanza, questo tipo di mentalità è stata il *proprium* di uomini come Adolf Eichmann, di cui noi continuiamo ad essere i suoi preoccupanti figli. Entrambe queste conseguenze vengono cantate e denunciate dai Pink Floyd nel loro “periodo classico”<sup>5</sup>. Si prendano in considerazione i versi della canzone *Breathe* (1973): «*Run, rabbit run/dig that hole, forget the sun,/and when at last the work is done/don't sit down it's time to dig another one*»<sup>6</sup> («Corri, coniglio corri/scava quel buco, dimentica il sole/e quando finalmente il lavoro è terminato/non sederti, è ora di scavarne un altro»). Versi in perfetta linea di continuità con i timori di Anders, con l’idea di essere come asfissati da innumerevoli pressioni anti-vitali (che non ci permettono quindi di «respirare»), che non ci permettono di brillare, di splendere (da cui il richiamo reiterato, da parte dei Pink Floyd, al sole/*sun*) e ci industriano soltanto a correre<sup>7</sup>, a funzionare simili a una rotella in un ingranaggio, facendoci diventare così – si ascolta nel prosieguo della canzone – dei «*early graves*» (precoci sepolcri). Ma anche la mentalità da lacchè del potere (tipo Eichmann) o da pecore dormienti è cantata dai Pink Floyd in un altro album, questo del 1977, dal titolo *Animals*: nel primo caso, nella canzone *Dogs*, nel secondo nel brano *Sheep* (Pecora), dove si ascolta significativamente: «*Harmlessly passing your time in the grassland away/only dimly aware of a certain unease in the air*»<sup>8</sup> («Trascorrete innocuamente il vostro tempo nelle praterie lontane/solo vagamente consapevoli di un certo disagio nell’aria»). Si denuncia qui lo stato di torpore intellettuale, simboleggiato pure con un insieme di belati ad inizio canzone, che ci rende tutti uomini e donne della mera accettazione-costatazione che si lasciano scivolare cinicamente e indifferentemente ogni cosa addosso. Tale stato di *ignava ratio*, ovvero di massificazione, non è stato solo prodotto durante i regimi totalitari storici (il nazi-fascismo, per esempio), ma – secondo Anders e secondo i Pink Floyd – è stato addirittura potenziato nell’attuale società dello spettacolo e del consumo e del “divertirsi a morire”. E così veniamo al terzo aspetto.

3. Nell’odierna società il nostro fare, privo di senso ultimo, è ridotto nel tempo libero a un consumo passivo e a una capillare spettacolarizzazione: o ci sfibriamo in un consumismo esasperato o ci imbastardiamo a beoti spettatori. Scrive Anders:

*Quando le sirene delle fabbriche annunciano la fine del lavoro, contemporaneamente annunciano sempre che ora inizia l’inevitabile monopolio del mondo sirenico dei mass media e della pubblicità; che ora dipendiamo da esso, che cominciano le ore del nostro essere impiegati senza limiti e senza contratto, le ore melmose che dobbiamo attraversare, con il sudore dell’ozio sul volto.*<sup>9</sup>

Questa condizione di importanza estrema si può ricollegare alla canzone dei Pink Floyd *Welcome to the Machine* (1975) nella quale si ascolta: «*Welcome my son/welcome to the machine/where have you been?/It's alright we know where you've been/[...] It's alright we told you what to dream*»<sup>10</sup> («Benvenuto figliolo/benvenuto alla macchina/dove sei stato?/Va tutto bene sappiamo dove sei stato/[...] Va tutto bene ti abbiamo detto cosa sognare»). Qui non si canta soltanto – come spesso s’afferma – della rockstar fagocitata dal tritacarne dello *show business*, dell’artista ridimensionato a una specie di giullare, ma ci si riferisce – più incisivamente – alla macchina dell’industria culturale, che espropria della percezione pensante e immaginifica, della

---

non può più essere riconosciuta alla mera capacità della specie umana di trasformare il mondo con il lavoro, e alla potenza, con cui, grazie alla scienza e alle macchine, lo può fare; diventa indispensabile collegarla alle conseguenze di quello che fabbrica, alla misura in cui quello che fabbrica contribuisce alla cura della Terra e dei abitanti piuttosto che alla loro rovina.»

<sup>5</sup> Si definisce periodo classico dei Pink Floyd quello che va dal 1973 al 1977.

<sup>6</sup> Pink Floyd, *Breathe*, in *The Dark Side of the Moon*.

<sup>7</sup> Si ascolti anche la canzone *On the Run* nel medesimo album.

<sup>8</sup> Pink Floyd, *Sheep*, in *Animals*.

<sup>9</sup> G. Anders, *L'uomo è antiquato*, volume II, p. 155.

<sup>10</sup> Pink Floyd, *Welcome to the Machine*, in *Wish you were here*. Il corsivo nella traduzione italiana è nostro.

responsabilità ultima del fare e inghiotte, per dirla con Fabrizio De André, dentro «sogni che non fanno svegliare»<sup>11</sup>, nella *rettorica*<sup>12</sup> del «*new car, caviar, four star*»<sup>13</sup>. Accettare di entrare nella macchina implica dunque che la via del desiderio o della libido sia a priori intaccata e determinata. Non è tutto: in una società di totale mercificazione, in cui prendono il sopravvento imperativi del tipo: «*Impara ad aver bisogno di ciò che ti viene offerto!*»<sup>14</sup>, e certi prodotti diventano veri e propri *musts* da possedere, lo stesso rapporto col pianeta terra è inficiato. È evidente: il pianeta terra, ridotto a scarto, a scarica dei nostri prodotti comprati e gettati subito via, sarà vittima di una relazione brutalmente estrattiva nella quale la cultura del riciclo e del riparo è aborrita alla stregua di un anatema. Ciò che esiste entra, infatti, in un vortice di divorazione e macellazione, di usa-e-getta e obsolescenza programmata sì da suscitare nuovi bisogni e nuovi acquirenti. Per questo, scrive Anders, anticipando di molti anni un'espressione divenuta nota col sociologo Zygmunt Bauman, le cose si fanno *liquide*, in un mondo che instaura un rapporto di costante liquidazione tanto nei confronti dell'ambiente quanto nei riguardi dell'altro essere umano, considerati entrambi mezzi da utilizzare e strumentalizzare. Epperò chiosa il filosofo in un modo assai pregnante: «L'umanità che tratta il mondo come un «mondo da buttar via», tratta anche sé stessa come un'umanità da buttar via»<sup>15</sup>.

L'altra alternativa, che si schiude nel tempo libero (ammesso che queste possano essere disgiunte), è ergersi a spettatori scioccamente divertiti da un mondo di immagini-fantasma, ammansiti dalle sirene della pubblicità e del *divertissement*. Prende piega un *terrore morbido*, non sanguinario, che nondimeno ottunde il pensiero, ci inonda di immagini su immagini, ci riempie di rumore su rumore e umilia i veri contrassegni dell'umanità: l'ascolto e la parola. L'imperativo da cui ora si è avvinti è il seguente: «Sta' seduto sul tuo culo a guardare con occhi spalancati la TV per tutta la vita!»<sup>16</sup>, che produce un doppio effetto funesto: da un lato si è come sovrassaturi di immagini sempre più veloci e da una tempesta di voci incomprensibile, dall'altro l'esperienza – a causa della virtualizzazione ed espulsione dell'altro – si impoverisce. Nell'un caso si patisce, ancora una volta, un dislivello prometeico: l'accelerazione del flusso infodemico confligge con la lentezza dei processi neuronali<sup>17</sup>; nel secondo, la dissoluzione dell'alterità trasforma la realtà in una perpetua mostra o *story*, in un palcoscenico che ci coglie – continua Anders – spesso e volentieri nella modalità fatua e acritica dell'applauso<sup>18</sup>. Spazio e tempo risultano così profondamente intaccati, come evaporati. In una società in cui non facciamo altro che comprare e buttare via, che saltellare superficialmente di canale in canale, di *status* in *status*, di *story* in *story*, che osannare aprioristicamente il *multitasking*, quel che rimane dello spazio è qualcosa di schizofrenico: siamo sempre 'altrove' e la nostra anima si fa paradossalmente scissa e dimezzata. Non

<sup>11</sup> F. De André, *La canzone del padre*, in *Storia di un impiegato*.

<sup>12</sup> Utilizziamo questo termine nel precipuo senso michelstaedteriano. Cfr. C. Michelstaedter, *La persuasione e la retorica*, Adelphi, Milano 2007.

<sup>13</sup> Pink Floyd, *Money*, in *The Dark Side of the Moon*.

<sup>14</sup> G. Anders, *L'uomo è antiquato. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*, volume I, [File PDF], tr. it. di L. Dallapiccola, Bollati Boringhieri, Torino 2007, p. 182.

<sup>15</sup> G. Anders, *L'uomo è antiquato*, volume II, p. 35.

<sup>16</sup> G. Anders, *Ivi*, p. 21.

<sup>17</sup> Scrive Anders: «Perlopiù siamo quasi, nel senso chimico della parola, «sovrassaturi», dunque incapaci di assorbire ancora le immagini del mondo che continuano ad affluire. O il quantum che ci viene imposto è troppo grande, o la velocità troppo elevata. In breve, siamo incapaci (simili all'operaio non ancora del tutto abituato alla catena di montaggio) di «tenere il passo» completamente.», *ivi*, p. 141. Su questo tema ha insistito molto, approfondendolo, negli ultimi anni F. Berardi 'Bifo'. Cfr. F. Berardi Bifo, *L'anima al lavoro. Alienazione, estraneità, autonomia, DeriveApprodi*, Roma 2016, p. 131 «L'infinita vastità dell'infosfera supera le capacità di elaborazione dell'organismo umano tanto quanto la sublime natura supera le capacità di sentimento dell'uomo greco, quando il dio Pan si presenta all'orizzonte. L'infinita velocità di espansione del ciberspazio, l'infinita velocità di esposizione di segnali che l'organismo percepisce come vitali per la sopravvivenza lo sottopone a uno stress percettivo, cognitivo e psichico che culmina in una accelerazione pericolosa di tutte le funzioni vitali, il respiro, il battito cardiaco, fino al collasso.»

<sup>18</sup> Cfr. D. Tarizzo, *Applauso. L'impero dell'assenso*, in M. Recalcati (a cura di), *Forme contemporanee del totalitarismo*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.

indugiamo mai su un argomento, non *stiamo* mai su di esso e l'esito è una strutturale e grave impotenza riflessiva. Temi attualissimi, questi, che saranno ripresi al meglio nel XXI secolo da un autore quale Mark Fisher: «Essere «annoiati» significa semplicemente venire esiliati dallo stimolo e dall'eccitamento comunicativo degli SMS, di YouTube, del fast food; significa essere costretti a rinunciare anche solo per un momento, al flusso costante di una zuccherosa gratificazione *on demand*»<sup>19</sup>. D'altra parte, il tempo diviene come sbriciolato, uno spaccato istantaneo del presente senza alcuno spessore. Un tempo che eseca la lentezza e la concentrazione ed esalta, piuttosto, per dirla con Paul Virilio, la dromologia. Nasce un *puntinismo del vivere*<sup>20</sup>, un'esistenza in cui viene a mancare ogni continuità, composta di manifestazioni che non durano più di un lampo. Anche questo tema della temporalità si ritrova nei Pink Floyd. Basti pensare alla canzone *Time* (1973), dove si ascolta di una temporalità inautentica, svalorizzata, svilita a tempo quantitativo dell'orologio e, quindi, sciupata: «*You fritter and waste the hours in an offhand way/kicking around on a piece of ground in your home town/waiting for someone or something to show you the way*»<sup>21</sup> («Sciupi e sprechi le ore in modo insolito/tirando calci a un pezzo di terra nella tua città/attendendo qualcuno o qualcosa che ti mostri la via»). E le sciupi correndo e correndo senza mai raggiungere il sole, in un andamento "solistico", in quanto ciascuno di noi è chiuso e incatenato nel suo guscio domestico, intento a inghiottire le immagini-fantasma, con un cervello ridotto a poltiglia, completamente livellato e standardizzato. Non si dà allora più la massa, con la sua concentrazione fisica, bensì – potrebbe apparire un ossimoro – l'«eremita di massa»<sup>22</sup>, direttamente plasmato, anzi – termine che si ritrova allo stesso modo in Anders e nei Pink Floyd - «oliato»<sup>23</sup> a casa propria. Questa dinamica di *oleazione* viene paventata dai Pink Floyd e, soprattutto, negli ultimi album di Roger Waters. I Pink Floyd la denunciano nei testi delle loro canzoni, ma anche nei *live* dei loro concerti. Per esempio, in quello del 1981 (tour *The wall*), Pink diventa una nazi-rockstar che provoca il pubblico chiedendo se vi siano fra loro ebrei, cecche, negri, ma la folla continua ad applaudire finché Pink non staglia contro un kalashnikov e urla: «Divertirsi a morire», mentre Roger Waters ribadisce nel suddetto *live* del 1981: «Battete tutte le mani! Avanti, non riusciamo a sentirvi! Battete le mani! Divertitevi! Così va meglio». In questo *live* Waters sembra già avere in mente quello che avrebbe cantato una decina di anni dopo nel fondamentale album *Amused to death* (1992). La copertina dell'album ritrae una scimmia – allegoria del genere umano – che fa *zapping* col televisore, del tutto indifferente a ciò che guarda. La vita diviene sempre di più simile a quella di un supermarket, confezionata dall'industria culturale, un'ombra scarnificata davanti agli schermi, con un effetto tremendo e devastante:

*No thoughts to think/no tears to cry/all sucked dry/down to the very last breath/[...]This species has amused itself to death/amused itself to death/amused itself to death/we watched the tragedy unfold/we did as we were told/we bought and sold/it was the greatest show on earth/but then it was over/we oohed and aahed/we drove our racing cars/we ate our last few jars of caviar/and somewhere out there in the*

<sup>19</sup> M. Fisher, *Realismo capitalista*, tr. it. di V. Mattioli, Nero, Roma 2018, pp. 62-63.

<sup>20</sup> Cfr. G. Anders, *L'uomo è antiquato*, volume II, pp. 324-325: «Ovunque tenderà, per guadagnare tempo, di ridurre il tempo a un *minimum*. Dunque, infine farà ogni cosa come nel paese della Cuccagna, cioè senza mediazione, cioè senza più aver bisogno di gettare un ponte di tempo tra desiderio e appagamento e senza che la somma delle sue attività abbia ancora una qualche durata. [...] persino quelle che ci sono fornite a scopo di passatempo (pezzi teatrali, musiche) ci vengono presentate in versioni abbreviate, in stato già riassunto [*digested*]; in breve, nasce un *pointillisme* del vivere, una esistenza cui viene a mancare ogni continuità, perché è composta di manifestazioni che rinascono a ogni momento e non durano più di un attimo.»

<sup>21</sup> Pink Floyd, *Time*, in *The Dark Side of the Moon*.

<sup>22</sup> Cfr. G. Anders, *L'uomo è antiquato*, volume II, p. 72: «"Massa", appunto come "massificazione", è ormai diventata una qualità di milioni di singoli; non più la loro concentrazione.»

<sup>23</sup> Cfr. G. Anders, lvi, p. 127: «Le società conformistiche, che lavorano davvero come se fossero «oliate», funzionano come «sistemi armonici prestabiliti» e cfr. Pink Floyd, *Pigs*, in *Animals*: «You well-heeled big whell» («Tu grande ruota ben oliata»).

*stars/a keen-eyed look-out/spied a flickering light/our last hurrah/and when they found our shadows/groups 'round the TV sets/they ran down every lead/they repeated every test/they checked out all the data in their lists/and then the alien anthropologists/admitted they were still perplexed/but on eliminating every other reason/for our sad demise/they logged the only explanation left/this species has amused itself to death/no tears to cry/no feelings left/this species has amused itself to death/amused itself to death.*<sup>24</sup> («Nessun pensiero da pensare/niente lacrime da piangere/niente sentimenti/tutti risucchiati secchi/fino all'ultimo respiro/[...] Questa specie si è divertita fino alla morte/si diverti fino alla morte/si è divertito fino alla morte/si diverti fino alla morte/abbiamo visto la tragedia svolgersi/abbiamo fatto come ci è stato detto/abbiamo comprato e venduto/è stato il più grande spettacolo della terra./Ma poi è finita./Abbiamo guidato le nostre auto da corsa/abbiamo mangiato gli ultimi barattoli di caviale./E da qualche parte là fuori tra le stelle/un look-out dagli occhi acuti/ha visto una luce tremolante/il nostro ultimo Urrà/il nostro ultimo Urrà/e quando hanno trovato le nostre ombre/raggruppate attorno ai televisori/hanno investito ogni pista./Hanno ripetuto ogni prova/hanno controllato tutti i dati sulle loro liste/e poi, gli antropologi alieni/ammisero di essere ancora perplessi/ma sull'eliminazione di ogni altra ragione/per la nostra triste scomparsa/hanno registrato l'unica spiegazione rimasta/questa specie si è divertita fino alla morte/niente lacrime da piangere, niente sentimenti/questa specie si è divertita fino alla morte/si diverti fino alla morte»).

Questa specie – continua Waters – si è divertita fino alla morte, persa nella sua baraonda di compere e fatui urrà, senza afferrare quanto questo suo divertimento sia colmo di tragedia, macchiato dal brivido ghiacciato della fine e dell'estinzione. Perché? Lo comprenderemo nel prossimo, e conclusivo, paragrafo.

## 2. Due soli al tramonto: pensarsi nel Tempo della Fine (*Endzeit*)

Proviamo, infatti, a calare questa condizione dell'uomo, per le ragioni analizzate diventato antiquato, all'interno di un contesto segnato dal pericolo del nucleare e della sua triste *escalation*. Intuiremo subito la pesante e apocalittica gravità della situazione. Dopo Hiroshima e Nagasaki – secondo Günther Anders – l'umanità è entrata in una nuova era: geologicamente quella dell'antropocene, filosoficamente nel Tempo della Fine in cui gli uomini tutti, indistintamente, sono in potenza eliminabili, distruttibili e la politica estera diviene un ricatto perenne e minaccioso. Siamo quindi morituri, ma ciechi – ecco il tragico dramma – dinanzi a questa, per dirla con don Tonino Bello, «apocalisse a rate»<sup>25</sup>. Tale cecità – è ovvio – dipende dai fattori poc'anzi considerati: dal dislivello prometeico e, soprattutto, dall'*analgesia morale*, dall'*abulia indolente* che ci rende come anestetizzati. Il timore del nucleare è, ancora una volta, fortemente sentito dai Pink Floyd. Si pensi all'album *The final cut* (1983) e alla canzone – ivi presente – *Two suns in the sunset*. Si canta dell'«*holocaust to come*» («olocausto che verrà»), fatto di guerra e atomica, ma pure di un'alternativa, di una flebile speranza:

[...] *I suffer premonitions/confirm suspicions/of the holocaust to come./[...]Two suns in the sunset/hmmmmmmmm/could be the human race is run./[...] And as the windshield melts/my tears evaporate/leaving only charcoal to defend./Finally I understand the feelings of the few./Ashes and diamonds/foe and friend/we were all equal in the end.*<sup>26</sup> («[...] soffro di premonizioni/sospetti confermati/dell'olocausto che verrà./[...] Due soli nel tramonto/hmmmmmmmmmm/potrebbe essere che la razza umana sia passata./[...] E come il parabrezza si dissolve/le mie lacrime evaporano/lasciando solo carbone da difendere./Finalmente capisco i sentimenti dei pochi./Ceneri e diamanti/nemico e amico/eravamo tutti uguali alla fine.»)

<sup>24</sup> R. Waters, *Amused to Death*, in *Amused to Death*.

<sup>25</sup> A. Bello, omelia pronunciata il 27.11.1988 nella Basilica della Madonna dei Martiri, a Molfetta (BA).

<sup>26</sup> Pink Floyd, *Two suns in the sunset*, in *The final cut*.

Proprio alla fine, anzi nella Fine, aboliamo le mediocri fratture, comprendiamo di essere un'unica umanità, cogliamo la nostra costitutiva interdipendenza, il suo prezioso valore:

Perché una cosa ha ottenuto la bomba: si tratta ora di una lotta della umanità intera. Perché ciò che non sono riuscite a compiere religioni e filosofie, imperi e rivoluzioni, la bomba è riuscita a compierlo: renderci realmente *un'unica* umanità. Ciò che può colpire tutti ci riguarda tutti. Il tetto che sta per crollare diventa il nostro tetto. Come morituri *siamo* veramente *noi*. [...] Dimostriamo di poterlo essere anche da vivi; [...] e che a proposito di parole del genere di quelle che sono state profferite qui, osserveremo soltanto: «Che pathos superfluo»<sup>27</sup>.

Ecco il codice morale dell'era atomica: capire che il *fall-out* non conosce confini, che «nessuno si salva da solo, siamo tutti nella stessa barca tra le tempeste della Storia»<sup>28</sup>. Da un punto di vista giuridico, questo potrebbe condurre all'elaborazione di una Costituzione della terra, come auspica oggi Luigi Ferrajoli, ma implicherebbe a monte una grandiosa e imprescindibile rivoluzione etica. Davanti all'«apocalisse a rate» - diceva don Tonino Bello -, nella quale includeva anch'egli l'«olocausto nucleare», dobbiamo *alzarci e levare il capo*. Alzarci, cioè abbandonare il pavimento della violenza, il sedentarismo – fisico e spirituale – che aliena la vita a uno schermo, accendere una costante e critica ermeneutica prognostica; levare il capo, ossia educare la fantasia morale ad assumersi il peso della responsabilità - anche nei confronti dei discendenti futuri<sup>29</sup> -, educarla a prendere posizione e a reagire contro l'indifferenza diventata normalità, contro l'abulia assurta a stato egemone. Solo così vivremo il brivido della domanda che dà il titolo all'ultimo album di Roger Waters: «*Is this the life we really want?*» («È questa la vita che noi veramente vogliamo?») e, soltanto vivendo questo brivido, potremo sperare di brillare come pazzi diamanti<sup>30</sup>. Ora e sempre.

#### Scheda didattica

Attività	Descrizione	Classe di riferimento	Tempi	Spazi
<b>L'uomo è antiquato?</b>	Elaborazione e attivazione di un percorso mirato a rispondere alla domanda: cosa ci rende <i>umani</i> ? E, viceversa, cosa ci rende <i>disumani</i> , nonché <i>antiquati</i> ?	Quinta classe di liceo.	n. 6 ore totali.	Aula
<b>Fase iniziale</b>	- Presentazione biografica, con collocazione storico-temporale, del filosofo Günther Anders. Prerequisiti utili per ciascuna delle fasi in oggetto: ▪Marx; ▪Arendt; ▪ Maestri della Scuola di Francoforte. - Spiegazione del «dislivello prometeico» e ripetizione di concetti quali ▪ragione strumentale-calcolante; ▪ <i>ignava ratio</i> ; ▪banalità del male. - Dialogo guidato e dibattito.		n. 1 ora.	Aula
<b>Fase centrale</b>	- Ascolto guidato della canzone <i>Breathe</i> dei Pink Floyd, con previa presentazione del gruppo britannico da parte		n. 3 ore	Aula

<sup>27</sup> G. Anders, *L'uomo è antiquato*, volume I, p. 321.

<sup>28</sup> Papa Francesco, omelia pronunciata il 27.03.2020 in piazza San Pietro, a Roma.

<sup>29</sup> Estremamente significative le seguenti parole di G. Anders in *L'uomo è antiquato*, volume I, p. 296: «Saluta i non ancora nati come se fossero tuoi vicini di casa» è un detto molussico. [...] È innegabile che postuliamo così un rapporto con il tempo del tutto insolito. Perché il futuro non deve più estendersi «davanti a noi», ma deve venir captato da noi, deve essere «presso di noi», esserci presente.» e in *Diario di Hiroshima e Nagasaki. Un racconto, un testamento spirituale*, tr. it. di R. Solmi, Edizioni Ghibli, Milano 2014, leggiamo: «*Tutto ciò che è «venturo» è già qui, presso di noi, poiché dipende da noi. C'è, oggi, un'«internazionale delle generazioni», a cui appartengono già i nostri nipoti. Sono i nostri vicini nel tempo.*», cit. p. 202.

<sup>30</sup> È chiara l'allusione qui al brano dei Pink Floyd *Shine on you, crazy diamond*, in *Wish you were here*.

	<p>dell'insegnante e sua contestualizzazione storico-musicale. A questo punto, la classe sarà divisa in cinque gruppi, i quali – di qui al termine del modulo didattico (successive quattro ore) – dovranno ascoltare, ciascuno, un album dei Pink Floyd per intero e saper ricollegare – giustificandone razionalmente il motivo – ulteriori canzoni della band – oltre a quelle ascoltate insieme in classe – alla “sensibilità” filosofica andersiana e alle sue tematiche. Il primo gruppo si occuperà dell'album <i>The dark side of the moon</i>, il secondo dell'album <i>Wish you were here</i>, il terzo di <i>Animals</i>, il quarto del disco <i>The final cut</i>, l'ultimo di <i>Amused to death</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Domande-stimolo da porre in questa prima ora della fase centrale: cosa ci trasforma in «precoci sepolcri»? Perché – e quando – la corsa del vivere può diventare alienante?</li> <li>- Spiegazione del pensiero di Anders.</li> <li>- Successive due ore: analisi del «terrore morbido» teorizzato da Anders. Ripetizione di concetti quali «feticismo delle merci», «consumismo» e spiegazione di nuovi: «società dello spettacolo»; «eremita di massa»; «società liquida».</li> <li>- Ascolto guidato della canzone <i>Amused to death</i>, con susseguente lettura di due brani di Anders. In tal caso, la classe sarà divisa in due macro-gruppi: l'uno dovrà leggere un brano tratto da <i>L'uomo è antiquato</i>, vol. I, capitolo <i>La creazione dei bisogni. Le offerte sono i comandamenti del giorno d'oggi. Le merci sono assetate e noi con esse</i>; l'altro un brano tratto da <i>L'uomo è antiquato</i>, vol. II, capitolo <i>L'individuo</i>. Al termine, entrambi i macro-gruppi dovranno presentare a vicenda quanto letto. Possibili domande-stimolo da avanzare all'intera classe: quali i punti in comune tra il brano di Waters e i due di Anders? Perché il divertimento della società dello spettacolo è votato alla morte (“to death”)?</li> </ul>			
<p><b>Fase finale</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Domande-stimolo: quali sono i rischi storici di un'umanità antiquata? E quale era questo tipo di “umanità” inaugurata?</li> <li>- Ascolto guidato della canzone <i>Two suns in the sunset</i>, con inquadramento dell'album <i>The final cut</i> e con una domanda-stimolo di base: quali i pericoli intrinseci a un tipo di politica di <i>escalation</i> militare e nucleare? E quali i possibili rimandi con l'attuale presente?</li> <li>- Lettura brano di Anders, tratto dall'<i>Appendice. Tesi sull'età atomica</i>, in <i>Diario di Hiroshima e Nagasaki</i>.</li> <li>- Successiva ora (in Storia): lettura brano da <i>L'ultima estate di Hiroshima</i>, capitolo <i>Fiori d'estate</i>, di Hara Tamiki. La lettura contestuale di Anders-Tamiki consentirà di ritornare con maggiore incisività alla canzone dei Pink Floyd, <i>Two suns in the sunset</i>. Si rifletterà, in particolare, sui versi finali: «Finalmente capisco i sentimenti dei pochi./Ceneri e diamanti/nemico e amico/eravamo tutti uguali alla fine.», in grado di dischiudere il senso stesso delle competenze filosofiche, civiche, storiche da maturare in siffatto percorso: «riscoprire il valore morale dell'interdipendenza, con conseguente (ri)comprensione della «libertà come <i>libertà relazionale</i> e <i>sociale</i>, un tema già affrontato nel corso dell'a.s. in educazione civica».</li> </ul>		<p>n. 2 ore (da svolgersi in modalità interdisciplinare: una in Filosofia, l'altra in Storia).</p>	<p>Aula</p>

	<p>attraverso l'analisi dell'intervento di Piero Calamandrei, 55 milioni. Saranno, infatti, ricordate le seguenti parole del giurista fiorentino: «Indipendenza, ecco il tragico pregiudizio: l'orgoglio dell'uomo che considera la propria sorte staccata da quella degli altri, la cieca albagia nazionale che si illude di servire la patria collo schiacciare le patrie altrui. Non più indipendenza, ma «interdipendenza»: questa è la parola non nuova in cui, se non si vuole che il domani ripeta e aggravi gli orrori di ieri, si dovrà riassumere in sintesi il nuovo senso della libertà. [...] Da questa raggiunta interdipendenza nella morte, deve nascere, come unica salvezza, la coscienza mondiale della interdipendenza di tutti gli uomini nella vita. Ormai l'avvenire è ridotto a un dilemma: o la Pace nella giustizia, o l'esplosione cosmica nell'infinito in questa folle bolla di sapone iridata di sangue.» Pertanto, la terza, consequenziale competenza sarà la piena comprensione dell'etica della responsabilità quale trama del vivere civile dell'oggi e del domani.</p>			
--	--	--	--	--

#### Principali riferimenti bibliografici

- ANDERS 2007: G. Anders, *L'uomo è antiquato. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*, volume I, Bollati Boringhieri, Torino 2007.
- ANDERS 2007: G. Anders, *L'uomo è antiquato. Sulla distruzione della vita nell'epoca della terza rivoluzione industriale*, volume II, Bollati Boringhieri, Torino 2007.
- ANDERS 1995: G. Anders, *Noi figli di Eichmann*, Giuntina, Firenze 1995.
- ANDERS 2018: G. Anders, *I morti. Discorso sulle tre guerre mondiali*, Medusa Edizioni, 2018.
- ANDERS 2014: G. Anders, *Diario di Hiroshima e Nagasaki. Un racconto, un testamento spirituale*, Edizioni Ghibli, Milano 2014.

#### Discografia

- PINK FLOYD 1973: Pink Floyd, *The dark side of the moon*.
- PINK FLOYD 1975: Pink Floyd, *Wish you were here*.
- PINK FLOYD 1977: Pink Floyd, *Animals*.
- PINK FLOYD 1983: Pink Floyd, *The final cut*.
- WATERS 1992: R. Waters, *Amused to death*.
- WATERS 2017: R. Waters, *Is this the life we really want?*

# Lineamenti per una innovazione didattica

Pietro Secchi

## Abstract

The goal of this paper is to outline a method to teach history and philosophy in the high school, which has been developed and practiced for years by the author. Many innovations are foreseen: the importance given to the setting; the role of the teacher who must be similarly involved throughout the whole learning process, helping in addition continuously to prevent or to eliminate fears and anxieties; some exercises based on skills teaching (like a lesson based on the brainstorming or some 'philosophical challenges'). A very centrality is reserved to the activation of the emotional intelligence, according to what Goleman suggests. In this proposal, also the formative and summative evaluations must be deeply re-thought.

## Keywords

Setting, Skill teachings, Emotional Intelligence.

## 1. Una piccola premessa

Il fine di questo breve scritto non è collocarsi nel dibattito, quanto mai fecondo, sulla giustificazione teoretica, epistemologica e antropologica dell'insegnamento della storia e della filosofia nella scuola secondaria di secondo grado né di passare al vaglio dell'analisi o della critica alcune delle metodologie più recenti, si pensi al *cooperative learning* o alla *flipped classroom*, per non citarne altri. Si intende, più semplicemente e più modestamente, esporre e dunque proporre un metodo che è stato messo a punto, modificato e corretto nell'arco di diciotto anni di ricerca e di insegnamento, dal 2005 al 2023. Quel che seguirà sarà, innanzitutto, una testimonianza personale e professionale, che, pur fondandosi su principi psicologici e filosofici ben riconoscibili, non ambisce alla discussione scientifica. Più che i pedagogisti, alla cui categoria chi scrive non appartiene, pertanto, è rivolto ai docenti e alla loro attività quotidiana. Senza alcuna pretesa di esaustività, ci si concentrerà su alcuni aspetti ritenuti imprescindibili: il 'setting didattico'; la didattica per competenze e per conoscenze; le modalità di valutazione; i *feedbacks* e le critiche che si è avuto modo di rilevare negli anni.

## 2. Il 'setting didattico'

Ci si serve di un'espressione attinta dalla psicanalisi ('setting terapeutico') per indicare lo spazio fisico, relazionale ed emotivo in cui si svolge il percorso di lavoro e di crescita del gruppo classe.

Occorre, in primo luogo, chiarire le funzioni e i doveri del docente, specificare che il docente è al servizio degli alunni e non viceversa, spiegando come il suo compito sia quello di aiutare e non di mettere in difficoltà.

Fondamentale è anche parlare di gerarchia, trasformandone il senso. Se v'è una differenza fra insegnante e studente, è sempre e solo dovuta alla sua maggiore anzianità, che porta con sé una maggiore competenza e dunque una responsabilità. Non esiste, invece, alcuna differenza di dignità. Ecco perché si deve far comprendere come il docente debba essere comunque sempre coinvolto, a pari titolo, nell'esperienza didattica, con il fine di migliorare se stesso, come persona e come intellettuale. È dovere degli studenti contribuire a raggiungere questi risultati. Ad un modello fondato sul comando e sul controllo deve sostituirsi un modello fondato sulla collaborazione e sulla responsabilità. Suscitare nello studente la responsabilità civile dello studio è uno degli obiettivi della didattica.

Una questione decisiva è il clima emotivo. Il docente deve eliminare, in primo luogo, l'ansia e la paura, che sono due condizioni che impediscono il progresso didattico, ingenerando la condizione di 'sequestro emotivo' di cui parla Daniel Goleman. Per questo si vuole trasformare completamente il concetto e la forma delle verifiche, come si dirà in seguito, e si consiglia un dialogo quotidiano, anche molto sdrammatizzante, con tutti i membri del gruppo classe. Nessuno/a deve sentirsi non coinvolto/a.

È tuttavia opportuno, infine, precisare che, benché sia il metodo sia la valutazione possano essere discussi senza problemi dagli studenti (il monitoraggio del metodo, lo si specificherà, deve avvenire quotidianamente per mezzo di apposite domande) l'ultima parola spetta sempre al docente, altrimenti il percorso non può avere inizio.

### **3. Gli obiettivi**

Si deve dichiarare fin dai primi giorni quali sono gli obiettivi cui si punta (il *goal setting*, nel linguaggio del *coaching*) ed è imprescindibile che essi siano illustrati, discussi e condivisi.

Gli obiettivi sono di due tipi:

1. accompagnare gli studenti nel percorso della costruzione del sé, i 'programmi' sono mezzi per costruire la propria libertà rispetto agli eventi esterni. Se non si comprende (per quanto è possibile), si è disarmati; se si è disarmati, si è schiavi. Si è fatto riferimento alla responsabilità civile dello studio. In questa prospettiva, la filosofia, e dunque il suo insegnamento, intesi come pratica costante del metapensiero, sulla scia di Descartes e Kant, continuano ad avere una funzione insostituibile: si oppongono o, se si vuole, si integrano alla velocità estrema con la quale si consuma ogni nostra vicenda e consentano alla vita di conservare la sua autentica dimensione biografica (ed ecco la costruzione del sé testé nominata);
2. costruire degli 'intellettuali', che saranno in grado, nel settore cui si dedicheranno, di formulare e diffondere tesi importanti. Naturalmente non si pretende di raggiungere questo obiettivo durante il triennio, bensì di crearne i presupposti con una didattica per competenze che insegni a lavorare in maniera scientifica.

### **4. La didattica**

Sono molte le innovazioni da proporre.

È necessario, innanzitutto, porre in questione lo statuto stesso delle discipline. Esistono come dati oggettivi? Che prove ne abbiamo? Perché si studiano in Italia? E perché con il metodo in uso? Si fa riferimento alla Riforma Gentile del 1923. Quando le discipline procedono in automatico sono morte e non agiscono più sulla formazione degli studenti. Un breve ciclo di lezioni può essere dedicato a questi interrogativi, è utile soprattutto al primo anno di corso del triennio.

Si deve, in secondo luogo, uscire dal feticismo della parola dell'insegnante e del libro di testo. Tanto l'una quanto l'altro veicolano delle interpretazioni, che non sono certo né le più

approfondite né le uniche. In ogni lezione è bene far capire che quel che si propone non è la verità della cosa, che non esiste, bensì semplicemente l'interpretazione, appunto, più o meno condivisa dalla comunità di coloro che si occupano dell'argomento. È d'uopo, in proposito, iniziare sempre la lezione esponendo, almeno a grandi linee, il dibattito storiografico.

Quanto alla didattica vera e propria, la lezione frontale ha sempre più bisogno di essere ridotta, trasformata e integrata (la soglia di attenzione senza pausa non supera, fisiologicamente, i 45 minuti).

I mezzi per integrarla possono essere molteplici e sempre nuovi. Se ne propongono alcuni basati sulla didattica per competenze:

1. dopo aver spiegato un argomento, dedicare un'ora intera a un esercizio di comprensione e definizione del lessico specifico. Gli studenti devono individuare con la collaborazione del docente tre o quattro termini chiave (senza i quali l'argomento sarebbe inintelligibile) e definirli in 10-15 righe al massimo, come se fosse una voce di dizionario enciclopedico breve. Possono usare qualsiasi strumento (appunti, internet, libro di testo), l'obiettivo infatti è che lavorino alla chiarificazione dei concetti, non che ricordino. Così, intanto, ci si accerta, che almeno un'ora abbiano lavorato sul tema. Queste definizioni possono essere anche assegnate, eventualmente come facoltative, a casa. terminate, gli studenti le leggono e il docente assegna una valutazione;
2. esercizi o sfide filosofiche. Si possono proporre soprattutto come verifica formativa dopo aver concluso un argomento importante. Si divide la classe in due squadre. Si scrive alla lavagna il termine da definire. Parla per primo chi per primo alza la mano. Si attribuisce il punteggio: 2 punti risposta corretta; 1 punto risposta parziale; 0 punti risposta errata. Questa sfida può avere molte varianti. Per esempio, il gioco della confutazione. Una squadra assume il punto di vista di Platone, l'altra di Aristotele. Il docente scrive sulla lavagna un concetto (idea, anima, sensazione, Stato). La prima squadra espone il punto di vista di Platone, l'altra deve confutarla usando la filosofia di Aristotele. Al turno successivo si scambiano i ruoli. Il punteggio è attribuito nello stesso modo;
3. lezione brainstorming. Si chiama uno/a studente/ssa alla lavagna e gli altri debbono lavorare simultaneamente su un foglio bianco. La classe propone dieci parole chiave che devono essere scritte in ordine sparso. Compito di chi è alla lavagna è pensare dei collegamenti. Deve, dunque, collegare una per una le parole con delle frecce e numerare i collegamenti. La parte più importante è l'ultima: tutti i nessi numerati devono essere spiegati e motivati. Allo stesso tempo, gli altri, che sono al banco, lavorano a una struttura di collegamenti alternativa. Il docente può chiamarli a illustrarla riproducendola alla lavagna (è sufficiente cancellare le frecce fra i termini e ritracciarle).

Integrare con la didattica per competenze non significa, naturalmente, eliminare la didattica delle conoscenze, che resta determinante. È fin troppo evidente che senza il 'sapere' non esiste il 'saper fare'. La preparazione e l'eccellenza scientifica del docente restano, in questo ambito, una discriminante assoluta. Si possono proporre, nondimeno, alcune idee. Si può porre al centro di ogni anno di corso un autore o un evento storico e su questo lavorare direttamente attraverso lettura dei testi in classe. Si possono leggere opere intere o parti di opere, sempre in lingua originale. In questi anni, chi scrive ha letto con il greco a fronte il primo libro della *Metafisica* di Aristotele, come guida per lo studio dei presocratici. Si è interpretato continuamente il testo con l'ausilio del greco, con l'obiettivo di produrre al tempo stesso la conoscenza della filosofia di Aristotele e la competenza della lettura del testo filosofico. Nel secondo anno di corso, si sono lette il più delle volte le prime tre *Meditazioni metafisiche* di Descartes, con il testo latino a fronte. Il docente deve verificare ogni giorno che il metodo stia 'funzionando', chiedendo direttamente alla classe e/o ponendo in ogni lezione delle domande su quanto si è fatto tese a verificare che vi sia una partecipazione il più possibile attiva e costante.

Quanto scritto finora concerne esclusivamente l'intelligenza razionale (che si misura con l'IQ). È ormai noto, tuttavia, che nessun atto scaturisce se non a partire da un'emozione, che è un segnale che l'organismo attiva per reagire e rispondere in modo efficace agli stimoli provenienti dal mondo esterno. Chi è vittima di una 'schiavitù emotiva' (un blocco delle emozioni) è destinato alla quasi totale *apraxia*. È dunque indispensabile lavorare anche, e in misura non minore, a sviluppare una intelligenza emotiva, attivando canali di ricezione diversi.

In primo luogo, il docente deve convincere gli/le studenti/esse di non essere 'altro' da loro, di avere le stesse difficoltà, le stesse paure, le stesse speranze. Senza attivare l'empatia, insegnare resta un atto estrinseco e ripetitivo. Può, in secondo luogo, ricorrere a suggestioni che non abbiano a che fare esplicitamente con il programma. Chi scrive legge poesie o fa ascoltare canzoni e cerca di far capire che in realtà non sono estranei al programma, perché si tratta sempre dell'umanità che studia se stessa e che parla a se stessa. Si possono, in questo senso, assegnare dei compiti, facoltativi, vi sono quasi sempre dei volontari in realtà, come il commento di una canzone o la lettura ad alta voce di una poesia. A partire dagli argomenti trattati, infine, è doveroso chiedere sempre l'opinione personale, intellettuale sì, ma anche emotiva. Si può chiedere quindi di scrivere che cosa si pensi di un determinato tema o che cosa si desideri in relazione a una questione particolare. Si può chiedere anche che cosa piace e perché, può aiutare molto. L'ultimo compito che ha assegnato chi scrive è scegliere il termine greco (analizzato in Aristotele e nei presocratici) che piace di più. L'esperienza dice che più l'intelligenza emotiva è coinvolta, più il legame con il docente diventa speciale. *Last but not least*, pertanto.

## 5. La modalità delle verifiche

Si tratta di una delle questioni più delicate, perché può compromettere il setting didattico e il clima emotivo. Le interrogazioni tradizionali mantengono una loro funzione (controllo diretto del docente delle conoscenze e delle competenze, esercizio dell'esposizione). Con il procedere degli anni, però, si riscontra sempre una minore capacità di sopportazione degli studenti di questa modalità. Lo stress è sempre più difficile da gestire e, soprattutto, il cumulo di materie in cui essere preparati ogni giorno si rivela eccessivo. In questo senso si ritiene giusto stabilire, fin dall'inizio dell'anno, quali siano i giorni dedicati alla didattica (2 su 3) e quale alle verifiche (1 su 3). Il motivo di questa partizione è molto semplice. Se il docente dedicasse più ore alle verifiche che alla didattica, chiederebbe più di quanto darebbe, il che è deontologicamente inaccettabile. La scelta può essere lasciata anche al gruppo classe in funzione delle sue esigenze. Si possono concedere due giustificazioni a materia per quadrimestre. Va messo in chiaro naturalmente che, per particolari esigenze didattiche, quali argomenti ritenuti fondativi o fine del periodo scolastico, il docente si riserva sempre la possibilità (previa comunicazione) di dedicare più giorni alle verifiche. Tutto ciò è necessario, ma non sufficiente. Le interrogazioni tradizionali non possono rappresentare l'unico strumento di verifica, anche a livello pedagogico perché esercitano solo alcune abilità e competenze.

Non si propone di eliminarle, bensì di integrarle con altre tipologie di verifica. Si possono fare alcuni esempi:

1. i mezzi proposti nel paragrafo precedente (definizioni lessicali, esercizi filosofici, lezione brainstorming) possono essere valutate;
2. si suggerisce, questo tipo di lavoro deve essere sempre facoltativo, di preparare una trattazione scientifica sintetica, su un tema di interesse per lo/a studente/essa. Tale modalità di verifica presuppone tutto un lavoro preliminare in cui si spiegano i 'generi letterari' delle produzioni scientifiche. Si deve dunque distinguere con estrema precisione, anche relativa al numero delle pagine, che cosa sia un saggio, che cosa una monografia, che cosa una recensione e che cosa una discussione. Anche se, naturalmente, non seguiranno pubblicazioni vere e proprie nel corso del triennio, si saranno fornite delle basi indispensabili per apprendere il mestiere dello studioso. Un luogo speciale merita la spiegazione

della bibliografia, che è il primo strumento di onestà intellettuale. Si spiega a che cosa serva e come si costruisca. Si spiega anche come si costruisca una sitografia e come si possa distinguere un sito attendibile da uno non attendibile. Se al termine della trattazione non sarà stata allegata la bibliografia o la sitografia, la trattazione non potrà essere valutata.

## **6. La valutazione**

È la questione che fa vacillare ogni equilibrio scolastico. In perfetta coerenza con quanto si è proposto a livello delle verifiche, si sostiene che molteplici devono essere le occasioni di valutazione al di là delle interrogazioni tradizionali. Oltre alle nuove modalità di verifica presentate, si ritiene particolarmente utile valutare gli interventi positivi che palesano già una comprensione profonda dell'argomento. Se la classe vede che questo è un metodo di valutazione continua, è molto stimolata alla partecipazione e alla discussione. Tutto ciò naturalmente deve essere il segno del fatto che la valutazione sia sempre un mezzo, uno strumento e mai in fine in sé. Gli obiettivi sono stati, infatti, presentati e discussi con il gruppo classe e non coincidono con le valutazioni. Occorre paradossalmente cercare di distogliere il più possibile l'attenzione dalla valutazione, che può diventare una vera e propria ossessione. Benché valutare gli interventi possa produrre, in parte, un comportamento orientato al successo («intervengo così prendo un buon voto»), è necessario cercare di produrre un comportamento orientato al compito, cioè a migliorare nello studio in sé. Questo deve essere innescato da una motivazione intrinseca e non estrinseca. Gli interventi, pertanto dovranno auspicabilmente scaturire più da un mutamento interiore («intervengo perché voglio capire e voglio capire perché mi interessa e mi fa stare meglio»), piuttosto che da opportunismo. Ci si rende conto che questi sono dei macro obiettivi, o come si dice in termine tecnico, degli 'obiettivi sogno', ma studi scientifici ci dicono che proporre l'analisi dei fatti (per esempio il livello della classe) agli obiettivi fa crollare l'idea dell'obiettivo stesso. In questo scritto, d'altro canto, si offrono soltanto dei lineamenti da discutere e riadattare continuamente, non profetismi o utopie didattiche. Come ultima modalità di valutazione, qualora tutti gli studenti abbiano pienamente soddisfatto le aspettative, si può proporre, alla fine di ogni periodo scolastico un voto 'cumulativo' che riassume in sé l'impegno, l'interesse, lo spirito con cui si è lavorato che non può mai essere ridotto a nessuna prova contingente (in questo caso i voti vanno da 6 a 10). Qualora la classe avrà mostrato dei problemi o un atteggiamento non encomiabile, tale voto non sarà attribuito. Chi scrive dice sempre che questo è il voto più importante di tutti, perché più di tutti coinvolge la biografia dello studente/essa.

## **7. Feedbacks e critiche**

Questo metodo è stato sviluppato gradualmente nel corso di molti anni e costantemente corretto e riadattato, in base alle ricerche di chi scrive (uno degli autori di riferimento è stato Jerome Bruner), e in base ai risultati conseguiti. In tutta onestà, si tratta di un metodo che ha funzionato molto bene con le classi motivate. Non è questione di livello di partenza o di requisiti didattici, bensì di spirito. Chi scrive ha sempre cercato di produrre la motivazione intrinseca allo studio. È lapalissiano, tuttavia, che può essere facilitata, stimolata, ma non prodotta dall'esterno. Sono capitati casi in cui questa motivazione è rimasta latente. La voglia di scherzare o di cavarsela è rimasta prevalente in alcuni gruppi classe. In alcuni è mancata l'onestà intellettuale. Sono i momenti in cui chi scrive ha sofferto di più, ha tremato, ha avuto paura. E, di conseguenza, è stato meno efficace. È opportuno, in conclusione riportare una delle critiche che più spesso è stata rivolta a questo metodo: porterebbe a valutazioni troppo alte e si tradurrebbe in una sorta di buonismo. Se il metodo è diverso, diversi sono anche i criteri di valutazione, diversi i parametri. Chi scrive, tuttavia, è ben lungi dal voler dire l'ultima parola.

**Nota bibliografica**

- BRUNER J. (2003), *La mente a più dimensioni*, trad. it. di R. Rini, Laterza, Roma-Bari.
- GOLEMAN D. (1996), *Intelligenza emotiva*, trad. it. di I. Blum. B. Lotti, Rizzoli, Milano.
- WHITMORE J. (2021), *Coaching*, trad. it. di G. Fort, M. Bernardini, Unicomunicazione, Milano.

\*Questo contributo è dedicato a tutti i miei studenti, passati e presenti. Un ringraziamento particolare a Eleonora Alessandri, senza le cui parole non sarebbe mai stato pubblicato.

## Logos e kalām: l’Islam come questione filosofica

Walter Caligiuri

### Abstract

In this contribution we ask ourselves what it means to consider Islam as a “philosophical question”, and what value this question can have for the purpose of a real advancement in the cordial interreligious and intercultural relations between Islam and the West. We are guided by the conviction that only the return to the classical tradition, the common root of both civilizations, allows us to bring these two worlds closer together, saving them from undifferentiated multiculturalism and the global race for techno-economic domination.

### Keywords

Discourse, Controversy, Fundamentalism, Truth, Tradition.

### I termini del problema

Porre la “questione filosofica” dell’Islam significa guardare all’intera storia dell’Islam *da un punto di vista filosofico*, ossia considerare lo sviluppo storico dell’Islam ricorrendo ad un approccio teoretico-filosofico anziché propriamente storiografico. Possiamo, in tal senso, enucleare due significati fondamentali, tra loro intrecciatisi, dell’idea di “Islam filosofico”.

In primo luogo, parlare di Islam filosofico vuol dire sostenere la tesi secondo la quale la storia dell’Islam è segnata, a partire soprattutto dalla seconda metà del XIII secolo d.C., dal graduale e progressivo abbandono della propria matrice filosofica. Tale processo di eclissi intellettuale è pertanto un aspetto essenziale dell’Islam come questione filosofica, del *destino* dell’Islam in quanto compreso alla luce della sua natura filosofica.

Ma proprio questo primo significato di Islam filosofico ne implica giocoforza un secondo, esattamente simmetrico e speculare rispetto al precedente, che sta alla base della seconda delle due tesi fondamentali da noi qui sostenute, ovvero sia quella per cui la comprensione filosofica della storia dell’Islam passa attraverso la presa d’atto del *fallimento* di una *certa* idea di Occidente. Anzi, si può affermare che questo tipo di approccio allo studio dell’Islam permette di far luce sulle ragioni di tale fallimento, sì che l’Islam come questione filosofica diventa altresì una chiave di lettura degli ultimi due secoli di storia della cultura occidentale.

Ebbene, la duplice tesi dell’abbandono da parte della cultura araba delle proprie radici filosofiche da un lato, e della crisi di identità dell’Occidente dall’altro, sta alla base della posizione dell’Islam come questione filosofica, una questione che, pertanto, interpella non solo i musulmani ma anche (e forse soprattutto) noi Occidentali. La comprensione della prima delle due tesi, quella dell’allontanamento del mondo islamico dal proprio originario *humus* “sapienziale” tipico di quella che viene a ragione definita l’“epoca d’oro” della civiltà islamica, ci conduce direttamente ad un tema attorno al quale ruota per lo più l’odierno dibattito culturale internazionale sull’Islam, ossia quello del *fondamentalismo*, tema su cui proprio l’idea di Islam filosofico ci

consente di far luce in modo più critico, liberandoci da certi *cliché* interpretativi basati su un uso inappropriato ed equivoco dell'espressione "fondamentalismo islamico".

Se da un lato, infatti, l'atteggiamento religioso fondamentalista in generale pretende di dedurre in modo compiuto, *integrale* e totale, la storicità e, dunque, la dimensione sociale, politica e giuridica dell'umanità dal contenuto *immutabile* del testo sacro – il quale offre il modello Sovra-storico ed infallibile di società – dall'altro lato, tale atteggiamento, nel suo richiamo fedele ai *fondamenti* di un certo credo religioso, intende rispondere ad una situazione oggettivamente problematica riguardante la relazione tra sfera religiosa e sfera politica.

Quando si parla di "fondamentalismo di matrice islamica" si tende solitamente a focalizzare l'attenzione solo sul tipo di risposta al problema e non piuttosto sul problema stesso; a ben guardare, infatti, il fondamentalismo religioso islamico risulta essere sì una risposta inadeguata, ma ad un problema reale. Quest'ultimo può essere adeguatamente compreso se teniamo presente il fatto che con l'affermazione e l'estensione su scala mondiale – in una prima fase nel Sette-Ottocento e in una seconda fase dopo il 1945 – delle moderne forme di organizzazione politica e giuridica sorte in Occidente, è emersa indubbiamente con sempre maggiore urgenza la difficoltà, da parte di ogni religione (monoteistica e non), di affrontare gli effetti dirimpenti del processo di formazione dello Stato nazionale moderno, e cioè di conciliare le trasformazioni culturali innescate da tale processo con la riconosciuta *immodificabilità* del messaggio spirituale veicolato dalla religione, caratteristica, questa, che deriva a tale tipo di messaggio dalla sua funzione intrinsecamente *salvifica*.

L'incontro del "religioso" con la "modernità" genera inevitabilmente un conflitto ed è appunto da questo tipo di conflitto che è potuto sorgere storicamente il fondamentalismo, la cui caratteristica di fondo sta nel fatto che, come è stato scritto opportunamente, «la politica non ha fondamento al di fuori del circolo ermeneutico che costringe il pensiero religioso ad adeguarsi alla lettera della parola rivelata (la scrittura sacra) nello sforzo di applicarla letteralmente a ogni ambito della vita individuale e sociale. La tensione utopica verso la πόλις perfetta fa, perciò, del fondamentalismo un fenomeno teologico e sociale moderno».<sup>1</sup>

Il fondamentalismo religioso è dunque un problema che sorge *nella* modernità. Esso costituisce in prima istanza il tentativo di rispondere all'impatto traumatico che la modernizzazione ha avuto sulla tradizione religiosa dei popoli che ne sono stati investiti. In particolare, il carattere costitutivamente *laico* della moderna democrazia implica una condizione di *indifferentismo* religioso, tale per cui *tutte* le confessioni religiose divengono giuridicamente *equipollenti* e, dunque, politicamente ininfluenti.

Tuttavia, ciascuna religione, per essenza, pretende di essere depositaria *della* verità religiosa, pretende, cioè, di esprimersi in nome di una legge riconosciuta come superiore ad ogni altra legge positiva creata dall'uomo, una sorta di *lex suprema* e sovra-umana che si crede sia stata rivelata in modo incontrovertibile nel testo sacro di riferimento. Il carattere "a-confessionale" dello Stato nazionale moderno – ribadito, a livello degli organismi sovranazionali, anche dopo il processo di erosione degli Stati nazionali in atto da oltre mezzo secolo – è stato ed è oggettivamente un limite al pieno dispiegamento del messaggio salvifico di ogni religione, dal momento che l' "a-confessionalità" della *potestas* postula una sorta di "separatismo" tra sfera politica e sfera religiosa che viene a contraddire il carattere *totalizzante* del fine soprannaturale che è proprio di ogni contenuto rivelativo.

In effetti, colui che crede nella verità rivelata non può escludere, a rigore, dall'ambito di realizzazione dei significati che tale tipo di verità racchiude, alcuna dimensione della vita umana,

---

<sup>1</sup> Pace 2006-2010, sotto la voce: "fondamentalismo". Sul termine-concetto di "fondamentalismo", con particolare riferimento all'Islam, cfr. Ratzinger 2021, pp. 141-145.

quindi neppure quella associata e comunitaria. Il messaggio di redenzione della rivelazione che addita all'uomo la vera *via*, la vera strada da seguire nella sua esistenza (non a caso il termine arabo *Sharī'a* indica la "strada battuta", il "sentiero che conduce alla fonte d'acqua cui abbeverarsi"), impegna l'esistenza del fedele integralmente e, da questo punto di vista, il vincolo sociale tra gli individui non può che basarsi sul senso di appartenenza di essi a quella sorta di "società organica" che riflette, nella natura e nella storia, l'ordine cosmico sovranaturale ed archetipico rivelato nel testo sacro.

Detto altrimenti, la fede in una qualsiasi rivelazione, compresa dunque quella coranica, implica necessariamente, nel momento in cui essa viene vissuta *pubblicamente*, il problema di stabilire a quale soggetto spetti lo *ius sacrum*, ossia la potestà in materia spirituale, l'esercizio dei poteri e delle funzioni sacre. Lo *ius sacrum* è infatti una manifestazione della potestà pubblica, dunque della "sovranità". Di conseguenza, stante la distinzione, sia pur solo funzionale, tra potere civile e potere sacerdotale, la questione che scaturisce dalla professione di fede del credente, che è nel contempo un *civis*, è decidere se il potere sacerdotale debba oppure no avere la supremazia su quello civile e se, dunque, il potere politico debba o meno essere esercitato in nome della verità rivelata contenuta nel testo sacro, vale a dire in nome di quella *lex suprema* che si pone come *sovraordinata* a qualsiasi legge positiva istituita dall'uomo.

La risposta *ierocratica* a tale questione, variamente affacciatasi nel corso del tempo, sia in Occidente che in Oriente, la quale afferma la legittimità dell'assunzione del supremo potere politico da parte del soggetto deputato ad esercitare il potere spirituale, risulta del tutto logica se si pensa che, come s'è detto, è il potere spirituale, per sua stessa natura e per l'ufficio che gli è proprio, ad additare il fine più alto, e quindi più *degn*o e maggiormente desiderabile, della vita umana. Tale fine, quello *soprannaturale* indicato dalla rivelazione, deve dunque necessariamente porsi come *gerarchicamente* superiore al fine *minus excellens*, limitato alla dimensione "mondana" dell'umano, cui si rivolge l'azione del potere civile e politico.

Tuttavia, con il graduale affermarsi delle moderne forme di organizzazione politica e sociale accade che l'imporsi progressivo della idea di "laicità" nell'ambito del processo di formazione dello Stato moderno, determina, specialmente in Occidente, l'abbandono di ogni tipo di risposta teocratica alla questione dello *ius sacrum* e la conseguente affermazione della sopraccennata tesi del "separatismo" tra sfera secolare e sfera sacra. Almeno a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, una situazione analoga tende a verificarsi in vari Paesi di religione islamica a seguito dei fenomeni di decolonizzazione avviatisi dal secondo dopoguerra in avanti.

La dottrina del separatismo, o per meglio dire del "dualismo giurisdizionale", secondo la quale i due poteri, quello spirituale e temporale, possono essere legittimamente esercitati limitatamente alle rispettive giurisdizioni, l'una riguardante le cose sacre, l'altra le cose profane - sì che ne risultano riconosciute due sovranità, ognuna delle quali libera ed autonoma entro la propria esclusiva sfera - va ad abolire *de iure* (ma indirettamente anche *de facto*) l'influenza e l'incisività nella vita pubblica di ogni credo religioso, secondo una prospettiva, tipica delle moderne democrazie, di tipo *neutralistico*, per cui la costituzione politica deve essere ispirata ad un principio di neutralità rispetto a qualunque confessione religiosa, la cui *potestas* dunque viene ad essere azzerata sul piano giuridico-politico. In tal modo, però, si infrange inesorabilmente il principio sopra illustrato - che di per sé è del tutto coerente con il senso della rivelazione - della *subalternità* del fine naturale della politica rispetto al fine soprannaturale della religione e, di conseguenza, quello della supremazia della *potestas* sacra su quella civile.

Da qui origina il tipo di risposta del mondo musulmano alla situazione problematica appena delineata e segnata dalla scissione modernistica tra potere spirituale e potere politico, una situazione, questa, che, sebbene presentatisi nell'Oriente islamico soprattutto a partire dalla seconda metà del Novecento, affonda le sue radici nell'età dell'Imperialismo di circa un secolo prima. L'atteggiamento cosiddetto "fondamentalista" scaturisce, infatti, innanzitutto, dalla presa d'atto da parte del mondo islamico della propria condizione di sudditanza economica e

tecnologica - cristallizzatasi proprio tra fine Ottocento e inizio Novecento - nei confronti del suprematismo Occidentale; ne consegue l'esigenza del tutto comprensibile di un riscatto politico e di un risveglio culturale tra le popolazioni musulmane, di cui storicamente una delle espressioni più specchianti ed interessanti è, ad esempio, il *salafismo*.

La reazione del mondo musulmano si va così sempre più caratterizzando secondo quella tendenza "fondamentalista" la cui radicalità, qui il passaggio decisivo dei nostri ragionamenti, non sta tanto nel richiamo, da parte dei vari movimenti e gruppi musulmani ascrivibili all'estremismo islamista, alle "radici" della civiltà islamica, quanto nel richiamo esclusivamente *religioso* ai principi dottrinali, morali e giuridici originari della rivelazione coranica.

Il carattere "integralista", e dunque potenzialmente fanatico, del fondamentalismo islamico non deriva, come comunemente si ritiene un po' superficialmente, dalla sana esigenza di ritornare ai "fondamenti" della civiltà islamica, bensì da una sorta di *puritanesimo religioso*, ossia dalla errata persuasione, congeniale alla vocazione bellicistica delle frange più integraliste dell'islamismo contemporaneo, che la riscoperta dei principi fondamentali dell'Islam coincida con quella dei suoi *soli* principi religiosi, e non anche, e anzi soprattutto, con quella dei suoi principi *intellettuali*; l'istanza fondamentalista, in sostanza, per poter essere adeguatamente compresa e quindi sottratta alle sue derive integraliste, anziché essere demonizzata è necessario che venga recuperata in positivo come riscoperta del contenuto *filosofico* del credo religioso musulmano, ossia come ritorno alle radici *greco-ellenistiche* del pensiero e della cultura islamiche.

L'erroneità della reazione fondamentalista del mondo islamico moderno e contemporaneo nei confronti della modernizzazione occidentalista consiste nel fatto che esso tende a contrapporre all'indifferentismo religioso tipico delle moderne democrazie, un principio metodologico che, ben lungi dal costituire la negazione della posizione indifferentista, finisce al contrario per offrire a quest'ultima su un piatto d'argento l'alibi in grado di giustificarne la piena e sempre più potente affermazione; tale principio è quello dell'approccio *letteralistico* al testo sacro, che non va inteso solo come forma di dogmatismo esegetico, ma, più latamente, come richiamo esclusivo al significato religioso del Libro.

Detto in altri termini, il fideistico attaccamento al testo sacro non costituisce una valida difesa della civiltà islamica dall'assalto della modernità. L'avversario, infatti, che in tale ordine di considerazioni attende alla purezza dell'Islam – ossia il "Moderno" o il "tardo-Moderno" – non fonda le proprie ragioni di suprematismo su una qualche apologetica religiosa, cui debba essere contrapposta una altra apologetica religiosa, in una fantomatica quanto anti-storica "guerra di religione", bensì sulla neutralizzazione nichilistica della religione come tale, ossia sulla istanza della "morte di Dio" come principio di distruzione di quella *dialessi* tra il "teologico" (il *Sacerdotium*) e il "politico" (*l'Imperium*) che ha intessuto per secoli la tradizione culturale occidentale pre-moderna (le lotte tra Papato e Impero) e in una certa misura moderna (lo scontro tra Chiesa e Stato) e che ha rappresentato uno dei frutti più notevoli e fecondi dell'incontro tra cultura greco-latina e Cristianesimo.

La vera difesa da parte del mondo islamico nei confronti della pervasività secolaristica dell'Occidente moderno sarebbe dovuta consistere, dopo la stagione aurea dell'Islam medievale, e dovrebbe soprattutto oggi consistere, nel richiamo a quell'*humus* sapienziale che accompagna la genesi stessa del pensiero religioso musulmano nonché il suo costituirsi come forza storica e politico-istituzionale, e che si riconduce ad un tipo di speculazione teologica il cui paradigma concettuale, lessicale e metodologico proviene proprio dal pensiero filosofico-scientifico greco. È esattamente il recupero dei fondamenti intellettuali della religione musulmana che può far tornare a comunicare tra loro, secondo il canone di quello che fu il pensiero islamico classico, la ragione e la fede nei termini di un più equilibrato rapporto tra la "legge" (nel senso di insieme di precetti del culto) e la teologia.

A fronte del divorzio modernistico e neomodernistico tra ragione e rivelazione che si ravvisa nella storia dell'Occidente negli ultimi due secoli - e che ha condotto da un lato a marginalizzare la razionalità metafisico-teologica e dall'altro lato a dilatare fuori misura quella calcolante e strumentale basata sui modelli epistemologici della moderna scienza della natura - è ravvisabile un analogo e parallelo divorzio tra ragione e fede nella civiltà islamica, ma di segno diametralmente opposto; in questo caso, infatti, il divorzio tra ragione e fede ha condotto non ad una fratturazione della ragione, ma ad una sua compressione e ad una corrispondente dilatazione della sfera religiosa. Da qui quella priorità della "legge" sulla "teologia", tipica della cultura islamica (ma un analogo discorso si potrebbe fare per la cultura ebraica), che implica, sul piano teoretico, la supremazia di un tipo di teologia intesa come sapere religioso *lato sensu* sulla "theo-logia" nel suo significato greco di *ricerca* o *discorso razionale* su Dio e, sul piano politico, il conseguente assorbimento della sfera secolare in quella sacra.

Tuttavia, qui il passaggio centrale che guiderà i nostri prossimi ragionamenti, la separazione, nell'Islam, tra ragione e fede è stata possibile sul fondamento di una *unità* originaria tra i due termini, la quale ha costituito un momento decisivo nella genesi e nello sviluppo della intera cultura arabo-islamica e che è stata poi infranta. Ci riferiamo alla fase *scolastica* dello sviluppo teologico dell'Islam, ossia al *kalām*, alla forma *filosofica*, e dunque "greca", che la teologia islamica ha assunto verso la fine dell'VIII sec. d. C. e che, pur avendo trovato spesso la resistenza di gran parte della ortodossia religiosa, ha costituito, assieme alla *falsafa*, una componente vitale del pensiero e della civiltà arabo-islamica nonché la più vivida testimonianza della importante presenza, anche all'interno della cultura arabo-islamica, della contrapposizione dialettica tra il "teologico" ed il "politico" come fattore propulsivo di progresso intellettuale, spirituale e civile. Siamo persuasi che proprio dalla riscoperta dello spirito del *kalām* possa dipendere in larga parte l'uscita dell'Islam contemporaneo (e futuro) dalle secche dell'integralismo religioso.

### **Le radici greche della civiltà islamica: il "discorso" intorno a Dio**

L'urto tra le esigenze della ragione umana e quelle del sentimento religioso rappresenta la novità con cui deve fare i conti la cultura arabo-islamica quando essa incontra il pensiero greco all'indomani della rivoluzione abbāsīde nell'VIII sec. d.C. Prim'ancora dei grandi sistemi filosofici, frutto della originale reinterpretazione della filosofia greca, che incontriamo nella poderosa riflessione di pensatori come al-Kindī, al-Fārābī, ibn-Sīnā (Avicenna), al-Ghazālī e ibn Rushd (Averroè), per citare alcuni tra i più celebri esponenti della filosofia musulmana (la *falsafa*), è dato di riscontrare, sin dalla genesi della formazione del credo islamico, un potenziale filosofico eccezionale che pian piano va a strutturare una forma di sapere che riconosce esplicitamente la natura del proprio oggetto di indagine nell'intreccio, fondamentale nello studio della conoscenza umana, tra "concetto" e "termine", quindi tra "giudizio" e "proposizione" (e/o tra "ragionamento" e "discorso"), in ultima analisi, tra "pensiero" e "linguaggio".

È qui il barlume dell'accensione intellettuale del mondo islamico, ossia nella adozione del medesimo sguardo sul mondo che era stato dei Greci; nel raccogliere, infatti, l'eredità di questi ultimi, i quali intendevano l'amore della sapienza, la "philo-sophia", come ricerca della *universalità* del *vero* in ogni ambito del reale, non poteva sfuggire ai ceti musulmani più colti ed illuminati il fatto che qualsiasi credo religioso, in quanto assunto come *vero*, non potesse contraddire la Verità come tale, vale a dire l' "Universale" appreso dalla pura ragione umana.

Se il messaggio salvifico della religione trasmette agli uomini, erranti per natura, la "vera" via da seguire nel conseguimento del bene e della virtù, allora tale messaggio deve poter essere compatibile con la *idea* di verità; pensare e/o parlare, ossia *discorrere* della verità non può che convergere con il *credere* nella verità, per cui il "dis-corso" (*Kalām*) sulla Verità non può che essere discorso sulla Parola, sulla *espressione* del Vero universale, cioè sul modo in cui si *incarna* e si manifesta il Vero. L'evangelico *Verbum caro factum est* non è solo il principio di fondo dell'incarnamento del *Logos* greco nella persona di Cristo, ma è anche, in un senso più ampiamente

filosofico-teologico, la struttura di senso che rende possibile quella comprensione *razionale* della fede coranica in cui si cimentano assiduamente i primi teologi musulmani già a partire dall’VIII sec. d. C.

La corrispondenza tra *Logos* e *Kalām* come tra le due versioni, l’una greca, l’altra araba, del *Discorso*, ossia del sapere come ricerca razionale, rappresenta il primo disvelarsi, anche per il mondo islamico, della fede (*īmān*) come *problema*, quindi della religione (*islām*) come *theologia* ovvero come “scienza del discorso (*su* Dio) o *della* parola (divina)” (*‘ilm al-Kalām*).

L’impatto con il pensiero greco pone i musulmani di fronte al grande problema della giustificazione del dato di fede, un problema che non è solo astrattamente teologico ma – stante la inscindibilità tra *potestas secolare* e *potestas sacra* precedentemente sottolineata – anche politico-giuridico-istituzionale. Le quattro fonti basilari della religione islamica, il Corano (*Qur’àn*), la consuetudine (*Sūnah*), il consenso (*ijma’*) e la deduzione analogica (*qiyās*), sono al contempo anche i quattro fondamenti del diritto. La legge sacra dell’islam (*Sharī’a*), è perciò religiosa e giuridica insieme.

Originariamente, tali principi del diritto non richiedono per il fedele alcuna particolare problematizzazione concettuale se non nel momento applicativo e giurisprudenziale della Legge divina, ossia il *fiqh*; certo, il carattere istituyente della religione, la quale fonda la struttura sociale ed etico-politica e consente di sintetizzare le diverse contaminazioni etnico-culturali e spirituali ricevute dalle popolazioni arabe nel corso del loro expansionismo, fa assumere certamente sin da subito alla teologia un ruolo decisivo nella cultura musulmana. Tuttavia, essa costituisce per lo più il sapere religioso come insieme globale di principi dommatici e morali che stanno alla base del credo e della professione di fede e che devono regolare la sfera privata e pubblica dei fedeli.

Il *Kalām* introduce l’idea di una teologia *speculativa*, vale a dire un nuovo e diverso approccio metodologico nello studio e nella esegesi delle fonti del credo, un approccio che considera fondamentale il “discorso” sugli articoli di fede, ossia l’argomentazione secondo passaggi concettuali e linguistici ordinati in modo consequenziale in base al principio di “non-contraddizione” e che si esprime nella *discussione* inter-locutoria tra i diversi interpreti.

Nel *ǧadal*, l’arte della dialettica, che influenzerà progressivamente anche le prime scuole giuridiche islamiche a partire dal X sec. d. C., troviamo davvero la prima e fondamentale ricezione musulmana del *pólemos* greco, dello spirito della *controversia* come modalità propriamente razionale di dibattere sul mondo e dunque anche sulla fede. L’approccio speculativo-razionale che le scuole teologiche più organizzate adottano nell’affrontare i problemi teologici, etici e politici scaturenti dall’adesione ai precetti del culto della nuova religione di Maometto, per quanto sia stato visto dalle correnti più ortodosse della *umma* come una intromissione di elementi spuri perché eccessivamente teoreticistici e quindi eterodossi, nasce in realtà dalle esigenze imprescindibili di un confronto non solo *esterno* tra l’Islam e le altre religioni preesistenti (Ebraismo, Cristianesimo e Zoroastrismo persiano), ma anche *interno* tra le diverse versioni e interpretazioni della rivelazione coranica (*sunniti* e *sciiti*) e tra le primissime fazioni teologiche (es. *qadariti* e *jabriti*).

Anzi, la conflittualità che si va creando sempre di più nell’ambito degli scontri, talora anche sanguinosi e cruenti, fra le varie sette musulmane, e soprattutto tra i teologi-dialettici da un lato - che intendono discorrere di Dio e *disputare* su Dio, i *mutakallimūn* (“coloro che discorrono” denominati poi *loquentes* da Tommaso d’Aquino) - e i teologi dommatici dall’altro, è essa stessa la manifestazione dello spirito libertario del *dissenso* diffuso dal *kalām* e dal ricorso sistematico di quest’ultimo al metodo del dibattito, un metodo, tra l’altro, analogo a quello adottato in seguito dalla Scolastica latina con la *disputatio* come forma fondamentale, assieme alla *lectio*, dell’insegnamento universitario (e già in precedenza utilizzato dalla letteratura apologetica patristica nell’ambito della controversistica scaturita dai vari concili cristiani dei primi secoli).

Importa sottolineare che la stessa corrente ortodossa islamica finì per far proprio il metodo del *kalām* nel tentativo di opporsi alle tesi giudicate difformi dal messaggio originario del Profeta; in quella che è stata opportunamente definita una vera e propria «teologia della controversia»,<sup>2</sup> la necessità di difendere la genuinità della credo musulmano da eventuali distorsioni esegetiche, spinse molti teologi ortodossi a ricorrere ai medesimi strumenti logico-dialettici e retorici utilizzati dai loro avversari, innescando così un circolo virtuoso nel foggare, all'interno della intellettualità islamica, una attitudine razionale a trattare i problemi tipici del primo pensiero religioso islamico, come quello del rapporto tra fede e opere o tra libero arbitrio e predestinazione, intrecciandosi inizialmente con questioni di natura politica come quella della legittimità della successione e delle conseguenze etico-giuridiche della miscredenza.

È per tale motivo che la rilevanza del *kalām* consiste primariamente nel suo aspetto formale e metodologico, che prende corpo in un atteggiamento mentale critico volto ad illustrare e difendere, attraverso il ragionamento, gli articoli di fede; l'antagonismo, ad esempio, tra quelle che vengono considerate le due principali correnti in seno al *kalām*, ossia i *Mutaziliti* – ai quali si deve la prima formulazione di una teologia razionale sistematica – e gli *Ashariti*, ben esprime uno scontro intellettuale tra eterodossia e ortodossia che, al di là dei motivi di rottura dottrinale, è imperniato sul comune ricorso ai dispositivi retorico-dialettici mutuati dalla logica aristotelica ed ellenistica, ritenuti capaci di armonizzare su base concettuale ragione e fede.<sup>3</sup>

Consci, come s'è detto, della “unicità” della Verità e del fatto che due verità non possano contraddirsi, i teologi del *kalām*, ma anche successivamente i pensatori della *falsafa*, sviluppano il proprio pensiero sulla base del criterio della compatibilità tra ragione universale dell'uomo e rivelazione coranica, assolvendo così una funzione civile di avanzamento culturale del mondo islamico e conferendo alla fede quell'afflato esistenziale ed umano, laico sì ma non laicistico, che essi ereditano dal pensiero greco. Essi si sforzano, pertanto, di affermare la continuità tra greicità e Islam e di presentare il secondo come l'inveramento della prima (analogamente al precedente sforzo della Patristica cristiana di affermare la continuità tra greicità e Cristianesimo), esercitando altresì una influenza notevole sugli sviluppi successivi della Scolastica latina e giudaica.

Ciò che colpisce, all'interno del *kalām*, è il fatto che si ricorra al metodo dialettico della discussione razionale o alla forma *dialogica* della disputa – basata su domande e risposte, confutazioni e argomenti pro e contro una determinata credenza o tesi – non solo in vista del fine apologetico, ma anche per un fine giuridico-escatologico; ciò implica che la trattazione dei concetti tradizionali del pensiero religioso islamico, già caratterizzati da un forte significato socio-politico, venga ora reimpostata in un orizzonte problematico di riflessione. Le ricadute rispetto ad una più matura e articolata “teologia politica islamica” risultano in tal senso degne di grande interesse.

Se il perseguimento del primo scopo, quello difensivo-apologetico, conduce i teorici del *kalām* ad una notevole ampiezza speculativa nell'occuparsi non solo dei problemi più controversi presenti sin dall'inizio all'interno della religione musulmana, ma anche di quelli caratterizzanti le varie fazioni pagane, nonché giudaiche, cristiane e le diverse scuole filosofiche antiche,

<sup>2</sup> Van Ess 1991-97, I, p. 48 sgg., citato in Gutas 2002, p. 83. Sul forte valore sociale, politico e giuridico del “dibattito”, anche in riferimento alla influenza non secondaria del Cristianesimo sul ricorso musulmano al metodo della disputa, cfr. *ivi*, pp. 75-82.

<sup>3</sup> Tra gli esponenti più rappresentativi del *Kalām* ricordiamo: Abū-l-Hudayl al-'Allāf (†841 c. A.D.) — considerato, insieme a Wāsil ibn 'Aṭā' (700 c. - 748 c. A.D.), uno dei fondatori del Mutazilismo — al-Jāhiz (781 c. - 869 c. A.D.), Abū-l-Husain Rawandi (827 - 911 A.D.), al-Ash'arī (873/874 - 935/936 A.D.), capofila degli Ashariti, Abū Zayd al-Balkhī (850 - 934 A.D.) e Fakhr al-Dīn al-Rāzī (1149 c. - 1209 A.D.). Sul *Kalām* in generale cfr., tra gli altri, Steiner 1865, As-Suyūṭī, Ḡalāl Ad-Dīn 1947, Al-Murtaḍā, Aḥmad ibn Yaḥyā 1961, Pines 1971, Wolfson 1976, Madelung 1978, Nader 1984. Sull'influenza, in particolare, della teologia dialettica del *kalām* sullo studio e la pratica del diritto nell'Islam, si veda Makdisi 1981 e Makdisi 1984.

il perseguimento del secondo scopo, quello escatologico-giuridico, rivela la grande consapevolezza da parte dei teologi dialettici musulmani di come e quanto l'unità tra il credo e la riflessione razionale, tra fede e teologia, non fosse, al contrario di quanto sostenevano le sette più accesa-mente ortodosse, il frutto dell'ingerenza intellettualistica nell'approccio al messaggio musulmano, ma la conseguenza di una esigenza fondamentalmente filosofica scaturente dal dogma stesso; tant'è che il *kalām* è stato nel corso del tempo anche definito come *usūl al-dīn*, ossia studio dei "concetti ultimi" della religione.<sup>4</sup>

Con i teorici del *kalām*, l'originaria sapienza religiosa dei primi seguaci del Profeta – il quale aveva consegnato alle generazioni successive di fedeli risposte evasive circa le questioni poste da essi riguardo alle difficoltà interpretative del testo coranico – inizia pian piano ad essere intesa come *ricerca*, in una duplice componente, l'una metafisica, quale fase dell'indagine rivolta al Primo Principio o Causa Prima e frutto della graduale assimilazione, da parte della cultura araba, del pensiero platonico, aristotelico e neoplatonico, e l'altra politica, quale momento della medesima ricerca rivolta al problema della "sovranità" sulla *umma* dopo Maometto, nel suo nesso strutturale tra *sacra potestas* e *potere civile*.

Tra i diversi temi oggetto di riflessione del *kalām*, quello che si può dire costituisca l'istanza decisiva della teologia speculativa islamica, attorno alla quale ruotano tutte le altre e in relazione alla quale è più evidente la saldatura tra metodo e contenuto della "scienza della parola", è il tema dello statuto *ontologico* del Corano. In relazione a tale cruciale questione è possibile far luce su ciò che abbiamo in precedenza definito il carattere filosofico del declino in senso "fondamentalista" dell'Islam. Si deve alla suaccennata scuola teologica *mutazilita*, nell'ambito di un più ampio lavoro di sistematizzazione filosofica dei principi del credo islamico, la chiara delucidazione della questione della *natura* del Libro Sacro dei musulmani, una questione che porta a riconoscere che la predicazione musulmana scaturisce *ab imis* da un problema schiettamente filosofico che viene alla luce proprio grazie alla originale rilettura, da parte dei teorici del *Kalām*, del *Logos* greco, attraverso la mediazione indiretta del *Verbum* evangelico<sup>5</sup> ed a partire da una delle caratteristiche fondamentali attribuite già dai primissimi fedeli musulmani al Corano, vale a dire il carattere *increatedo* del Libro.

L'esigenza, tipica della ricerca filosofica greca, di reperire il principio *archetipico* e ordinatore che unifica la molteplicità delle cose esistenti e che è al contempo unità cosmologica – e che i Dottori della Chiesa avevano ritrovato nella figura di Gesù Cristo Figlio di Dio, per mezzo della cui potenza intellettuale o *Parola* il Dio Padre crea il mondo – si ripresenta nel modo simile in cui la religione musulmana intende il ruolo e la funzione del Corano; quest'ultimo, infatti, non è per i musulmani semplicemente un libro ispirato, come invece è il Vangelo per i Cristiani, ma la trascrizione letterale della Parola divina rivelata al principale messaggero o inviato di Allah, ossia Maometto, e da questi custodita nella sua integrità e trasmessa come tale ai fedeli.

Ciò significa che se il Corano contiene la Parola diretta di Dio, esso assolve la corrispondente funzione che, nella religione cristiana, è assolta da Cristo come Verbo divino. Il dibattito sulla "natura" del Corano è dunque analogo a quello cristologico sulla natura di Cristo. Senonché, la religione musulmana non ammette né la Incarnazione né la Trinità; ed è proprio qui che emerge l'aspetto innovativo del *kalām* nel revocare in dubbio il carattere "eterno" del Corano. L'affermazione del testo sacro come Verbo o Parola divina pone, infatti, il grande problema teologico di comprendere come l'Unità o Unicità assoluta di Dio – il *tawhīd* – possa, nella sua radicale Trascendenza, incontrare la molteplicità del mondo finito degli enti materiali e sensibili senza

---

<sup>4</sup> Cfr. Margoliouth 1908-27, p. 637.

<sup>5</sup> Come fa notare Margoliouth, non è da escludere una qualche influenza della teologia cristiana su quella musulmana del *kalām*, in riferimento sia alla questione della natura del Corano, probabile eco della controversia cristologica sullo Spirito Santo, sia alla centralità dell'aristotelismo nella teologia del *kalām*; cfr. Margoliouth 1908-27, p. 639.

con ciò frantumarsi *politeisticamente*. In termini più strettamente filosofici, la domanda è: come può l'Eterno manifestarsi nel tempo rimanendo tale, ossia al di sopra del tempo?

Una preoccupazione innanzitutto dommatica, quella di evitare qualsiasi forma di molteplicità nell'essenza dell'*Ens* Supremo – ma che esprime un principio del tutto conforme all'idea greca (e parmenidea) del *tò on*, di “ciò-che-è” e che in quanto tale “non può non essere” – conduce i teorici del *kalām*, proprio facendo tesoro del sapere greco-ellenistico (e incentivandone ulteriormente lo studio), a sostenere, contro la posizione ortodossa, la tesi del carattere *creato* e *temporale* del Corano. Il principio greco della necessità dell'essere, contrassegno della *alétheia*, viene originalmente riproposto dai mutaziliti come struttura logica del *tawhīd*, fornendo così al dogma basilare dell'Islam, il *monoteismo* assoluto, una base razionale e ontologica; è appena il caso di ricordare che tale sarà il compito che al-Kindī assegnerà alla filosofia, quello, cioè, di conciliare l'Unità divina con la tradizione aristotelica e neoplatonica, dimostrando come questa tradizione avesse già compreso sotto la luce della ragione la verità fondamentale della Rivelazione coranica.

La distinzione plotiniana tra l'*Uno* e il *Nous*, tra la Realtà della Causa Prima - aristotelicamente il Primo Motore - e quella della potenza intellettuale dell'Anima che, in quanto principio ordinatore della materia, fa da intermediaria tra l'Eternità dell'Uno e la finitezza della materia, oltre ad essere stata sviluppata in seguito dalla *falsafa*, è già presente nel *kalām*, e segnatamente nella scuola mutazilita, con la tesi della irriducibilità dell'essenza di Allah alla Sua Parola. Quest'ultima, in quanto operazione *ad extra*, non può essere considerata, secondo i mutaziliti, un “attributo” di Dio (né tantomeno una “persona” umana dalla natura divina in carne ed ossa come Gesù, giacché ciò implicherebbe per il credo islamico il politeismo trinitario), per cui in questa originale rielaborazione del rapporto tra *Uno* e *Nous*, si ottiene il risultato, filosoficamente notevole, di valorizzare la immanenza della natura sensibile delle cose e la sua conoscibilità razionale, tutelando al contempo la assoluta trascendenza di Dio. In una lista delle venti principali proposizioni del *kalām* stesa da al-Shahrastāni nel suo *Nihāyat al-aqdām fī 'ilm al-Kalām*, del XII sec. circa d. C, si trovano le prime due seguenti proposizioni, tra loro intrecciate: «1) Proof [*scil.* il *kalām*] that the world had a beginning”; 2) Proof that all things that exist had a beginning».<sup>6</sup>

Sostenere che “ciò che esiste (o il mondo) ha avuto inizio” vuol dire affermare il carattere temporale e creaturale del mondo e quindi viceversa il carattere eterno e increato di Dio, ma, qui il passaggio centrale, quella medesima proposizione implica anche che *ogni* manifestazione *immanente* di Dio non può che essere a sua volta temporale e creata, altrimenti Allah non potrebbe dirsi *assolutamente* e *radicalmente* “Trascendente”, ossia non solo *Uno* ma anche *Unico*, il che costituisce in realtà il dogma basilare ed irrinunciabile della predicazione islamica.

La preferenza stessa accordata dai mutaziliti, a differenza degli *ashariti*, all'attributo divino della *unità* piuttosto che a quello della *onnipotenza*, sta ad indicare l'originalità di una proposta teologica che vede Dio come espressione di Giustizia in quanto Realtà essenzialmente razionale, dove la razionalità esprime l'oggettività assiologica di ciò che esiste, la cui misura suprema si colloca al di là di ogni possibile esistenza finita. Non a caso, proprio per la rilevanza fisica e metafisica dei temi della teologia razionale islamica, qualcuno si è spinto a definire, aristotelicamente, la “scienza del discorso” o *'ilm al-Kalam* come “scienza dell'essere in quanto essere”.<sup>7</sup>

Lo spirito del *ǧadal*, che fa del confronto dialettico e critico il metodo privilegiato di interpretazione del testo sacro, aprendo alla esegesi di tipo *allegorico*, trova nella questione dello statuto ontologico del Corano la sua più feconda applicazione. Ne consegue l'impossibilità di un

<sup>6</sup> Cfr. Margoliouth 1908-27, p. 638.

<sup>7</sup> Cfr. *ivi*, p. 639. Sulla presenza centrale della tematica fisico-cosmologica, oltreché propriamente ontologica, nella teologia del *Kalām*, cfr. Frank 1978, Craig 1979, Dhanani 1994 e Rashed 2002.

approccio rigidamente *letteralistico* – e potenzialmente “integralistico” in quanto basato sul principio della inerranza della Scrittura – al Libro, nonché la necessità di sottrarre quest’ultimo ad una sacralizzazione totalizzante, con il risultato di restituire alla libertà umana il suo valore non solo metafisico-teologico, ma di riflesso, anche etico e politico.

Anche le altre questioni maggiormente affrontate dai mutaziliti, infatti, come quella (già al centro della riflessione dei *khārigiti*) dello statuto del peccatore in seno alla comunità, oppure la tesi dell’esistenza di una morale naturale, o, ancora, la questione della “teodicea”, vengono discusse sul presupposto della centralità attribuita alla iniziativa umana e mondana, pur nella – anzi *grazie* alla – cornice solidamente riaffermata della assoluta Unicità divina. L’irriducibile Trascendenza (*tanzīh*) di Dio rispetto al mondo creato, nonché rispetto alla propria Parola, anch’essa creata nella forma materiale e storicamente determinata del linguaggio umano in cui è scritto il Corano, non mortifica ma semmai valorizza l’azione conoscitiva ed etica degli uomini.<sup>8</sup>

La risposta fornita dai mutaziliti al problema dello statuto ontologico del Corano (problema che già di per sé denota l’acume filosofico dei teologi del *kalām* in generale a prescindere dalle diverse risposte date ad esso dalle varie correnti interne), consente, a mio avviso, di sottrarre il principio del *tanzīh* alla sua identificazione *sic et simpliciter* con la Onnipotenza divina, e di fondare quest’ultima non sulla volontà illimitata e dunque potenzialmente arbitraria di Allah, bensì su un atto di volontà la cui perfezione dipende dal carattere intrinsecamente *razionale* e perciò infallibilmente *giusto* della *sapienza* divina.

Ne consegue il riconoscimento di un ruolo *attivo* della soggettività umana tanto nella conoscenza della natura – il cui ordine fisico, per quanto risultato della Onnipotenza divina, non può non seguire la rigorosa regolarità della scienza tramite cui Dio ha creato il mondo – quanto nell’agire morale e politico, poiché anche il criterio del bene, come quello del vero, risponde ad una oggettività di valori che l’uomo stesso è in grado, con il proprio raziocinio, di far propria ed acquisire in modo consapevole. L’intero ordine mondano, naturale e umano, risponderà ad un quadro di principi religiosi immutabili ed eterni, la cui immutabilità ed eternità, però, discendono dalla piena conformità di essi alla *ragione universale* dell’uomo, e che il fedele – e quindi il suddito o il cittadino – è spinto ad accettare in modo *libero* e non coatto.

Tale impostazione del rapporto tra rivelazione e ragione ristabilisce un equilibrio di fondamentale importanza tra verità e libertà, fra trascendenza ed immanenza, nonché tra scienza umana e scienza divina che tende a superare quel modello *letteralistico* di intendere la relazione fede-ragione che sta alla base, come s’è detto, della involuzione fideistica in cui consiste il senso del declino della civiltà islamica come declino filosofico.

Il sapere umano in quanto *grazia* e *dono* di Dio, da un lato implica il diritto/dovere del soggetto-uomo, creatura privilegiata del creato, di conoscere come è fatto il mondo – è questo il livello della *dianoia* o della *scientia* – ma, dall’altro lato, esso implica che il vero progresso delle conoscenze umane non può mai essere inteso in modo lineare ma semmai in modo “circolare”, ossia esso non può, se non vuole rinunciare alla propria funzione salvifica, prescindere da Dio come dalla propria misura o ragione suprema, ed è questo il livello superiore della *noesis* o della *sapientia*: il modello speculativo di teologia del *kalām* fa assumere così alla distinzione tra due gradi gerarchicamente disposti del sapere, la *scienza* e la *saggezza*, distinzione già presente nell’Occidente greco-latino ed emergente anche agli albori della predicazione musulmana, una valenza nuova attraverso il riferimento al comune radicamento razionale di scienza divina e scienza umana.

---

<sup>8</sup> Sulla questione dello statuto ontologico del Corano, cfr. Ventura 2006-2010, sotto la voce “Corano”; sulla genesi della controversia sulla natura del Corano, cfr. Madelung 1974.

Il sapere non tracotante può essere solo quello che riconosce il proprio *limite* in Dio, ossia nella Condizione originaria della sua possibilità. Il sapere non-dogmatico coincide con il sapere metafisico in quanto sistema delle conoscenze “sotto-ordinato” rispetto ad un Principio “non-ipotetico” (l’Essere) – il *tò on* per i Greci, il *tawhîd* per gli Arabi – riconosciuto dalla ragione e pienamente disvelatosi con la Rivelazione; “conoscere”, dunque, vuol dire in tale ottica non già potenziare sempre più in avanti l’uomo in un orizzonte “superomistico”, ma *tornare* all’Uno. In questo senso, la teologia islamica del “Discorso” presenta una radice decisamente platonica e neoplatonica che ne fa il degno *analogon* arabo della metafisica greca, posta in questo caso al servizio della fede coranica, così come, con la Patristica, essa era stata posta al servizio della fede cristiana.

### **Verità e Tradizione: la via autentica del dialogo tra Occidente e Islam**

Come s’è appena visto, il concetto di Islam filosofico che abbiamo cercato per sommi capi di delineare è il risultato, innanzitutto, della constatazione di un processo di crisi intellettuale della cultura araba che ne segna lo sviluppo storico dal medioevo in poi. L’Islam come questione filosofica è esattamente la presa d’atto della natura *filosofica* della crisi che lo caratterizza. L’idea di Islam filosofico contiene in sé il senso di una rottura, di una perdita; da qui la prima delle due tesi centrali del presente contributo che vede la storia dell’Islam come graduale e progressivo abbandono della propria matrice filosofica. L’originale ricezione della logica greca da parte del pensiero religioso musulmano, secondo il modello speculativo di teologia incarnato esemplarmente dal *Kalām*, ci ha mostrato come tale matrice filosofica vada individuata nella unità tra teologia e religione, tra “discorso su Dio” e “fede in Dio”.

Ciò che è dato di riscontrare successivamente al periodo del califfato abbāsīde, infatti, è il crescente disinteresse, da parte del ceto politico che si va succedendo al potere, nei riguardi del ricco patrimonio intellettuale greco nella sua funzione di sostegno, illustrazione e difesa del credo religioso; il ricorso all’argomentazione dialettica (*al-ġadaliyyīn*) e al metodo della disputa come criterio di autorità lascia sempre più il posto, nel corso del tempo, alla semplice obbedienza letteralistica ai precetti del culto e alla pedissequa imitazione (*taqlīd*) degli insegnamenti della tradizione, vista, quest’ultima, sempre più solo in senso confessionale, e non anche come rivelazione religiosa di una Verità già appresa, nella sua concettualità, dalla ragione umana con la filosofia greca.

Nella maggior parte dei principali orientamenti teologici islamici che si vanno affermando dal XIII sec. in poi – ma già in precedenza, non tanto con gli *ashariti* e i *maturiditi* (ancora in parte influenzati dalla tradizione dei *mutakallimūn*), quanto soprattutto con gli *hanafiti* e gli *hanbaliti* – prevale il convincimento – che si va consolidando ad esempio con i *wahabiti* e i *senussi* tra i secoli XVIII e XIX – che la risposta alla stagnazione culturale (*jumûd*) del mondo musulmano protrattasi dopo la stagione aurea dell’Islam, vada cercata nel recupero delle antiche dottrine e interpretazioni coraniche dei primi secoli dell’Egira, e che si debba di conseguenza estromettere ogni valutazione filosofica e dialettica del credo, considerata a priori come una contaminazione spuria ed estranea rispetto all’originale messaggio coranico.<sup>9</sup>

L’esigenza di un rinnovamento politico-culturale della civiltà islamica diretto ad un recupero dell’unità tra ragione e fede viene innegabilmente avvertita nei Paesi musulmani, in concomitanza del nuovo storico incontro che si verifica, soprattutto dal Settecento in avanti, tra la cultura arabo-islamica e quella occidentale. Certamente non mancano nel pensiero islamico moderno personalità di rilievo che avanzano originali istanze riformistiche in questo senso, come, ad esempio, Shâh Walî Allâh e Jamâl al-Dîn al-Afghânî; ancora più significativo risulta il tentativo,

<sup>9</sup> Sul tema del declino culturale come cifra della storia dell’Islam, cfr. in particolare, Brunschwig-Grunebaum 1977.

compiuto alla fine dell'Ottocento, da Muhammad `Abduh di rifarsi esplicitamente alla scuola mutazilita sostenendo la capacità naturale dell'uomo di attingere la verità rivelata sia attraverso il sapere teoretico che etico.

Tuttavia, la tendenza dominante nel mondo islamico moderno e contemporaneo è stata quella di concepire il rinnovamento come ritorno alla purezza e alle origini esclusivamente religiose della predicazione musulmana; ciò ha fatto sì che la cultura arabo-islamica di questi ultimi due secoli oscillasse tra un puritanesimo intransigente, fonte, spesso, del moderno radicalismo, e il tentativo di emulare un Occidente sempre più sospinto dai venti modernizzatori, generando per reazione, daccapo, forme di radicalismo religioso come risposta al problema di recuperare le origini dell'Islam.<sup>10</sup>

Ciò è particolarmente evidente con il già accennato movimento Salafita che, pur prendendo le mosse dal pensiero di `Abduh, basò la novità del suo messaggio proprio sul richiamo alle "prime generazioni" (*salaf*) dei seguaci di Maometto – come indicato dalla sua stessa denominazione, "Salafiyya" – declinando l'istanza riformistica in senso apologetico-religioso, con il risultato di radicalizzare fideisticamente, sia nel pensiero che nella prassi, la cultura teologico-politica dell'Islam e di offrire una pericolosa sponda ai movimenti più integralisti (si pensi ad esempio al movimento, sorto nella prima metà del secolo scorso, di Hasan al-Bannà in Egitto, dei "Fratelli Musulmani", denominazione ripresa poi non a caso dall'omonimo movimento protagonista controverso delle cosiddette "Primavere arabe" del 2011).

Ecco perché la nozione di "Islam filosofico" include in sé l'idea della rottura del nesso tra il senso greco della "Verità" e la Rivelazione coranica, rottura che fa seguito all'abbandono, da parte della cultura araba, del modello razionale e speculativo della teologia come tale ma al tempo stesso di una "teologia-politica" improntata al rapporto *dialettico* tra autorità della "ragione" e autorità della "tradizione".

Abbiamo però sottolineato che la tesi dell'abbandono da parte della cultura araba delle proprie radici filosofiche si accompagna *necessariamente* a quella della riconosciuta crisi di identità dell'Occidente, che è la seconda delle due tesi qui sostenute; detto altrimenti, il senso radicale dell'Islam come questione filosofica sta nel fatto che tale questione racchiude in sé, in modo costitutivo ed essenziale, anche l'idea del *declino* dell'Occidente. È per tale ragione che abbiamo affermato che l'Islam filosofico coinvolge congiuntamente musulmani e cristiani. È vero: ciò che di grande vi fu nella civiltà islamica medievale essa lo dovette in gran parte al patrimonio intellettuale e assiologico classico, ma si dà il caso che sia lo stesso Occidente cristiano, per parte sua, ad aver ormai da lungo tempo abbandonato tale patrimonio.

La rinuncia nichilistica ai valori tradizionali da parte dell'Occidente, soprattutto a partire dal secondo dopoguerra in poi, in nome della modernità, è infatti speculare al rifiuto fideistico nei riguardi di essa da parte dell'Oriente islamico. Sia la dogmatica accettazione modernistica e neo-modernistica occidentale della "morte di Dio" in tutte le sue varianti culturali ed etico-politiche, sia l'altrettanto dogmatico rifiuto antimodernista orientale-islamico di un adeguato spirito "riformistico", risultano essere due forme diverse di integralismo culturale poggianti sul medesimo fondamento dell'abbandono del modello classico di razionalità, ovvero della Tradizione intesa come disvelamento dell'eternità e dell'unità del *logos* nella storicità temporale delle sue molteplici forme religiose.

In ambedue le culture, la Tradizione non è più veicolo della Verità in senso classico – l'Essere a-temporale e trascendente – solo che, mentre nella cultura occidentale, essa si fa evanescente e tende a dissolversi in favore della ragione efficientista e tecno-scientista, in quella araba si

---

<sup>10</sup> Su alcune delle più importanti tendenze e figure del pensiero islamico contemporaneo, cfr. Campanini 2013.

svuota riducendosi al solo dato di fede al servizio di una religiosità in costante balia di rischiose derive irrazionaliste e oscurantiste.

Il ricorso ad un approccio di tipo filosofico nello studio dell'Islam si rivela, pertanto, nel contesto del dibattito contemporaneo complessivo sull'Islam e sui suoi rapporti, anche geo-politici, con l'Occidente, estremamente fecondo, proprio in riferimento al tanto invocato *dialogo* tra le due civiltà. A fronte di un inesistente "scontro di civiltà", spesso allarmisticamente paventato negli ultimi vent'anni in certi ambienti intellettuali occidentali, si fa appello d'altro canto ad un dialogo impossibile tra due modelli di civiltà parimenti in decadenza dove il "Dio senza l'uomo" (l'Islam) viene contrapposto all' "uomo senza Dio" (l'Occidente), per cui viene a mancare il termine medio tra religiosità e mondanità, costituito dal *logos* e/o dal *kalām*, ossia dalla condizione basilare per un autentico dialogo o "discorso" improntato ad un quadro di valori e principi riconosciuti intellettualmente come oggettivi e permanenti dalla ragione universale comune a tutti i popoli e sentiti spiritualmente, nel loro manifestarsi rivelativo, come soggettivi e variabili dalle specifiche e differenti fedi religiose. Il declino dell'Islam nei termini di quella deviazione in senso "fondamentalistico" che abbiamo rilevato in precedenza è in realtà lo specchio del fallimento dell'idea modernistica di Occidente.

Una delle caratteristiche fondamentali della civiltà musulmana, sin dagli albori, fu la sua attitudine alla ricezione di culture estranee alla propria, nonché la sua spiccata capacità di assimilazione sincretistica di preesistenti tradizioni culturali; così accadde tanto con la tradizione persiana quanto con quella greco-ellenistica. È vero che tra Sette e Ottocento la cultura araba conosce l'avvio di un processo riformistico proprio incontrando nuovamente il pensiero europeo, ma essa incontra questa volta un pensiero in crisi, ossia una civiltà, quella occidentale, incamminata lungo la via del tramonto degli ideali tradizionali; la cornice entro la quale avviene l'interazione tra Occidente e Oriente non è più una cornice teocentrica, come quella medievale, ma "umano-centrica". L'Occidente con cui, nella modernità, il mondo islamico si trova a doversi confrontare è sempre più, soprattutto da circa due secoli a questa parte, quello secolarista e laicista proteso, nella contemporaneità, al nuovo imperialismo "globalista" post-Guerra Fredda.

Anche la radicalizzazione terroristica di matrice islamica del nostro tempo, prima quella riconducibile ai nazionalismi arabi nell'ambito del processo di decolonizzazione (in special modo dopo la creazione dello Stato di Israele), poi quella manifestatasi con la serie di attentati verso obiettivi occidentali dal 2001 in poi, sgorga pur sempre da un risveglio identitario della civiltà islamica nei confronti della pervasiva influenza di un Occidente spiritualmente impoverito ed infiacchito, preda di una declinante e spengleriana *Zivilisation*. L'accusa stessa di "fondamentalismo", reiterata spesso al giorno d'oggi nei confronti dei musulmani da parte degli occidentali, è avvolta da un velo di ipocrisia, in quanto adoperata *ad hoc* come comodo alibi per giustificare una forma di neocolonialismo culturale, nonché tecno-economico e militare, nei riguardi dei Paesi musulmani.<sup>11</sup>

Nel mondo moderno e contemporaneo la civiltà musulmana deve fare i conti con un Occidente in crisi di identità, segnato dal collasso delle strutture della Tradizione e di cui essa si trova costretta a subire un *modus vivendi* libertario, edonista e materialista guidato da un pensiero agnostico-nichilista radicalmente opposto a quello cui era improntato l'Occidente premoderno. La risposta islamica attuale alla crisi dell'Occidente è, dunque, parte di questa crisi e non un suo superamento; tale risposta, perciò, non può che essere (e non potrà che essere) duplice: o lasciarsi omologare in una sorta di ibridazione culturale tra identitarismo religioso e tecno-

---

<sup>11</sup> Su tale aspetto geopolitico della tematica dell'Islam, cfr. Onfray 2016.

economicismo, dove il primo sarà sempre più asservito al secondo, oppure reagire con una ferma auto-consapevolezza religiosa destinata a esprimersi, però, in forme integraliste e violente.<sup>12</sup>

Se la rottura dell'unità tra ragione e fede, ovvero tra Verità e Tradizione, costituisce la causa principale della difficoltà del dialogo interreligioso e interculturale tra Occidente cristiano e Oriente islamico, allora, alla faticosa ma doverosa ricostruzione di tale unità – che impegna entrambe le parti in gioco – è affidata la speranza di un reale e non apparente “dia-logo” tra queste due grandi civiltà.

### Riferimenti bibliografici

- BRUNSCHWIG - GRUNEBaum 1977: Robert Brunschwig e Gustav Edmund von Grunebaum (a cura di), *Classicisme et déclin culturel dans l'Histoire de l'Islam*, Maisonneuve-Larose, Parigi 1977.
- CAMPANINI 2013: Massimo Campanini, *Il pensiero islamico contemporaneo*, Book Time, Milano 2013.
- CARDINI 2007. Franco Cardini, *Europa e Islam: storia di un malinteso*, Laterza, Roma-Bari 2007.
- CRAIG 1979: William Lane Craig, *The Kalām Cosmological Argument*. The Macmillan Press Ltd, London and Basingstoke 1979.
- DHANANI 1994: Alnoor Dhanani, *The physical theory of Kalām. Atoms, space, and void in Baṣrian Mu'tazilī cosmology*, Brill, Leiden 1994.
- FRANK 1978: Richard M. Frank, *Beings and their attributes. The teachings of the Basrian school of the Mu'tazila in the classical period*, State University of New York Press, Albany 1978.
- GUTAS 2002: Dimitri Gutas, *Greek Thought, Arabic Culture; the Graeco-Arabic translation movement in Baghdad and 'Abbāsīd society (2nd-4th/8th-10th c.)*, trad. it. di C. Martini, *Pensiero greco e cultura araba*, a cura di C. D'Ancona, Torino, Einaudi 2002.
- MADELUNG 1974: Wilferd Madelung, “The Origin of the Controversy Concerning the Creation of the Koran”, in J.M. Barral (a cura di), *Orientalia Hispanica. Festschrift F.M. Pareja*, Brill, Leiden 1974, pp. 504-25.
- MADELUNG 1978: Wilferd Madelung, “Ibn Abī Ğumhūr al-Ahsā'ī Synthesis of Kalām, Philosophy and Sufism”, in *Actes du 8<sup>e</sup> Congrès de l'Union Européenne des Arabisants et Islamisants (Aix-en-Provence, 1976)*, Aix-en-Provence 1978, pp. 147-56 (rist. in Id. *Religious Schools and Sects in Medieval Islam*, Variorum, London 1985, n. 13).
- MAKDISI 1981: George Makdisi, *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*, Edinburgh University Press, Edinburgh 1981.
- MAKDISI 1984: George Makdisi, *The Juridical Theology of Shāfi'ī: Origins and Significance of uṣūl al-fiqh*, in “*Studia Islamica*”, n. 59, 1984, pp. 5-47.
- MARGOLIOUTH 1908-27: David Samuel Margoliouth, “Kalām”, in J. Hastings (a cura di), *Encyclopaedia of Religion and Ethics*, 13 voll., Charles Scribner's Sons, New York 1908-27, vol. 7, pp. 637-639.
- AL-MURTAḌĀ, AḤMAD IBN YAḤYĀ 1961: Aḥmad Ibn Yaḥyā Ibn al-Murtaḍā, *Ṭabaqāt al-Mu'tazila. Die Klassen der Mu'taziliten*, herausgegeben von S. Diwald-Wilzer, Steiner Verlag, Beirut/Wiesbaden 1961.
- NADER 1984: Albert Nader, *Le système philosophiques des Mu'tazila (premiers penseurs de l'Islam)*, Dar El-Machreq editeurs, Beirut 1984.
- ONFRAY 2016: Michel Onfray, *Penser l'Islam*, trad. it. di M. Zaffarano, *Pensare l'Islam*. Con la collaborazione di A. Kouar, RCS MediaGroup, Milano 2016.
- PACE 2006-2010: Vincenzo Pace, “Fondamentalismo”, in *Enciclopedia Filosofica*, a cura della “Fondazione Centro Studi Filosofici di Gallarate”, vol. 7, Bompiani, Milano 2006-2010, *sub vocem*.
- PINES 1971: Shlomo Pines, *An Early Meaning of the Term Mutakallim*, in «*Israel Oriental Studies*», I (1971), pp. 224-40 (rist. in Id., *Studies in the History of Arabic Philosophy*, a cura di S. Stroumsa, The Magnes Press, Jerusalem 1996, pp. 62-78).

<sup>12</sup> Sui rapporti tra Occidente e Islam nel contesto di una più ampia riflessione filosofica sulla disseminazione planetaria della ideologia della tecnica, cfr. Severino 2003 e, in una prospettiva storico-culturale, Cardini 2007.

- RASHED 2002: Marwan Rashed, “*Kalām* e filosofia naturale”, in S. Petruccioli (a cura di), *Storia della Scienza*, vol. 3, *La civiltà islamica*, a cura di R. Rashed, pp. 49-72, *Enciclopedia Italiana*, Roma 2002.
- RATZINGER 2021: Joseph Ratzinger/Benedetto XVI, *Il mondo islamico*, in Joseph Ratzinger, *La vera Europa. Identità e missione. Testi scelti*, a cura di P. Azzaro e C. Granados, Cantagalli, Siena 2021, pp. 141-145.
- SEVERINO 2003: Emanuele Severino, *Dall’Islam a Prometeo*, Rizzoli, Milano 2003.
- STEINER 1865: Heinrich Steiner, *Die Mu`taziliten oder die freidenker im Islām*. Verlag Von S. Hirzel, Leipzig 1865.
- AS-SUYŪṬĪ, ĠALĀL AD-DĪN 1947: Ġalāl Ad-Dīn as-Suyūṭī, *Ṣawn al-manṭiq wa-l-kalām `an fann al-manṭiq wa-l-kalām*, a cura di `Alī Sāmī an-Naššār, Maktabat al-Ḥānğī, Al-Qāhira 1947.
- VAN ESS 1991-97: Josef Van Ess, *Theologie und Gesellschaft im 2. und 3. Jahrhundert Hidschra. Eine Geschichte des religiösen Denkens im frühen Islam*, I-VI, W. de Gruyter, Berlin 1991-97.
- VENTURA 2006-2010: Alberto Ventura, “Corano”, in *Enciclopedia Filosofica*, a cura della “Fondazione Centro Studi Filosofici di Gallarate”, vol. 4, Bompiani, Milano 2006-2010, *sub vocem*.
- Wolfson 1976: Harry Wolfson, *The Philosophy of the Kalām*. Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts) 1976.

## Senso e Significato. Teoria del riferimento linguistico

Vito J. Ceravolo

### Abstract

This is the exposition of a theory that crosses the main puzzles related to the language to its reference, in order to define the conditions of reference of the language.

### Keywords

Philosophy of language, Sense, Meaning, Names, Descriptions.

### Introduzione

Attraversiamo i rompicapi legati alla parola e al suo riferimento. *Tre* sono i crocevia da cui ci snodiamo: *Russell* e il riferimento dei nomi propri a cose inesistenti; *Kripke* e il riferimento dei nomi propri e delle descrizioni definite; *Conoscenza* e la distinzione fra uguaglianza e identità.

Non abbiamo ampi margini in cui non sembrare stranieri di un'altra lingua. Lo scarto giunge da codesta filosofia capace di accedere al mondo del sensibile (fenomeno), attraverso sensi e misure, e al mondo del sovrasensibile (noumeno), attraverso intuizioni. I due mondi sono da intendersi come verità distinte ma legate su piani diversi: la prima una verità sensibile soggettiva mutevole costruita discendente *da essere vero a essere*, l'altra una verità di ragione oggettiva stabile scoperta ascendente *da essere a essere vero*. Il mondo fenomenico è ciò che appare, quello noumenico è ciò da cui appare, di una medesima realtà, così che il noumenico possa essere analiticamente confermato per via mediata attraverso le sue conseguenze fenomeniche, in un rapporto intero-parti. I fenomeni sono esempi (mappe) dell'ordine in sé (territorio) da cui appaiono. L'ordine in sé è la ragione da cui le cose appaiono: la ragione è l'in sé (noumeno) delle cose. Da cui il seguente linguaggio.

Dentro tali presupposti extralinguistici, il risultato linguistico disambigua alcune incomprensioni regnanti nell'attuale mondo del linguaggio, dove si trovano vaste aree di cui non se ne comprende il funzionamento. In particolare, nella presente Filosofia del linguaggio, affrontiamo i rompicapi legati al riferimento del linguaggio; quindi, sospendiamo i discorsi intorno alle condizioni di verità del linguaggio e alla stratificazione della sua struttura, per concentrarci – appunto – sulle sue condizioni di riferimento.

La bibliografia si riferisce quasi totalmente al comparto note dove si sviluppa la quasi totalità della critica. *In nuce* resta prevalentemente la costruzione teorica.

### Simboli speciali:

$x$  = Riferimento del linguaggio, oggetto, senso, contenuto;

$A$  = Linguaggio, parola, nome, descrizione, enunciato, proposizione, predicato, significato, forma;

$x_A = x$  è A.

A questo livello di analisi del linguaggio, uniformiamo e leggiamo la forma  $x_A$  in maniera equivalente a come segue:

- A è il linguaggio L, la parola A, il nome  $n$ , la descrizione D, l'enunciato P, la proposizione  $p$  che si riferisce a  $x$ ;
- $x$  ha il predicato A;
- A significa  $x$ ;
- A è la forma del contenuto  $x$ .

### 1. Esperimento mentale del Riferimento linguistico

Prendiamo un *oggetto*  $x$  e chiamiamolo *casa* A in un linguaggio e *home* B in un altro linguaggio:

$$x=A \wedge x=B.$$

Otteniamo uno stesso oggetto al quale possiamo riferirci attraverso linguaggi differenti; dove il *riferimento* è il rapporto fra parola e oggetto. Da cui abbiamo:

- Un oggetto *costante*, quello stesso riferimento davanti ai diversi linguaggi;
- Un soggetto *variabile*, quel particolare linguaggio con cui ci riferiamo a quell'oggetto.

In questo caso i nomi *casa* e *home* hanno la stessa estensione, si riferiscono allo stesso oggetto; e che l'estensione delle due parole sia la stessa, noi ne abbiamo certezza perché siamo noi ad averle così definite nel nostro esperimento mentale, indi siamo certi che si riferiscono allo stesso oggetto, il quale resta la costante di riferimento dei due differenti linguaggi.

Ma che cosa è questo oggetto di riferimento costante? Anzitutto una costante è per esempio la velocità della luce, la quale rimane la stessa indipendentemente dal suo mittente (sia che la luce venga emessa dal sole, da una lampadina o una candela, la sua velocità è sempre la stessa). Parimenti il nostro oggetto di riferimento è ciò che indichiamo costantemente sia emettendo il nome *casa* che il nome *home*. Cosa è invece questo soggetto linguistico variabile? Anzitutto è quel particolare linguaggio che usiamo per parlare dell'oggetto.

Contriamo questo esperimento nelle parole di Frege opportunamente modificate<sup>1</sup>:

- Il *sensò* è l'oggetto di riferimento  $x$  del nostro linguaggio;

<sup>1</sup> Frege 1892 afferma che le componenti di un enunciato hanno un senso che ne determina il riferimento. Da egli ci distinguiamo perché definisce il senso come derivato dal pensiero mentre noi facciamo derivare il senso dall'oggetto e chiamiamo significato ciò che è derivato dal pensiero. È da riconoscere che Frege 2001 distingue il pensiero inteso come contenuto oggettivo (*der Gedanke*) dal pensare inteso come processo mentale (*das Denken*), attribuendo caratteri oggettivi al primo e soggettivi al secondo, ma fu sul finire della sua attività che ebbe da specificare la realtà in tre regni: mentale, materiale, pensiero. Così "intravedendo" il nostro oggetto in sé, sebbene la nomenclatura "pensiero" sia indice assieme di incomprensioni sull'oggetto in sé, di inopportune accezioni e devianze linguistiche, di errori consequenziali. Infatti, un pensiero in sé è per sua natura impersonale al contrario del pensiero che è per sua natura personale, suscitando cortocircuiti in cui le cose aventi pensiero hanno coscienza, o in cui i costituenti proposizionali sono i sensi, o in cui i sensi sono patrimonio comune che l'umanità si trasmette di generazione in generazione. Con la nostra nomenclatura invece si anticipa che possiamo pensare le cose perché le stesse hanno una ragione in sé per essere tali, il che non suscita alcuna coscienza personale dell'oggetto in sé e dice che i sensi sono ciò a cui si riferiscono i costituenti proposizionali, cioè la ragione (da cui emerge il senso) è la struttura in sé e le proposizioni (da cui emerge il significato) sono il nostro modo di segmentarla (di dirla), quindi i sensi non sono un patrimonio particolare che si trasmette bensì universale che resta, a trasmettersi di generazione in generazione sono invece i significati. È evidente che questa non è solo una chiarificazione linguistica, ma cambia la visione, giacché (come s'evince nel proseguo del presente studio) se il significato di una parola è anche l'uso che se ne fa, il senso di una parola è invece anche tutti i suoi possibili usi. E le altre differenze.

- Il *significato* è quel soggettivo linguaggio A che usiamo per parlare di quel riferimento.

In linea alla nozione intuitiva di significato: quando qualcuno ci chiede il significato di un'espressione, possiamo rispondere dandogli, a nostro modo, il senso dell'espressione.

## 2. Senso e Oggetto

Qual è l'oggetto del linguaggio? È il riferimento di cui parla.

Ogni parola con significato ha un valore, un ordine; quindi, una ragione in sé da cui si dà: l'oggetto in sé è la ragione; la ragione è in sé (noumeno) delle cose. Da non confondersi (la ragione in sé) con la razionalità della mente: la prima è l'intero oggetto di conoscenza, con la sua unità della ragione; la seconda è una *parte* degli strumenti di conoscenza, con la sua pluralità conoscitiva. Quivi: dalla ragione in sé emerge il senso dell'oggetto  $x$ , dalla razionalità di per sé emerge il significato  $s$  che il soggetto attribuisce all'oggetto  $x$ . Più semplicemente: il senso di un enunciato è l'oggetto a cui si riferisce; il significato di un enunciato è il soggetto che lo esprime. Da tale emersione: l'oggetto del linguaggio, ciò a cui si riferisce il linguaggio, può essere immediatamente un senso  $x$  o mediamente un significato  $s$  di un senso  $x$ . Pertanto: immediatamente o mediamente, quando ci riferiamo a qualcosa tramite linguaggio, ci riferiamo al suo *senso* (di quella cosa) emerso dalla ragione in sé per cui è tale. Conseguentemente: tutti i riferimenti del linguaggio – gli oggetti espressi tramite linguaggio – hanno un senso per essere ciò che sono, indipendentemente che tale senso provenga dalla realtà, dall'immaginario o altro.

$$xA \vee s_x A$$

L'enunciato A può riferirsi o al senso  $x$  o a un significato  $s$  di un senso  $x$ .

Siamo qui fronte a enunciati A in cui possono comparire termini che non si riferiscono a oggetti  $x$  esistenti nella realtà, ma magari esistenti nel mondo del possibile (Pegaso) o dell'immaginario ( $\sqrt{-1}$ ), o addirittura impossibili ( $\neg 1 \wedge \neg 0$ ) e inesistenti. In questa logica libera, la forma A è distinta dal contenuto  $x$  e l'esistenza della forma A non implica l'esistenza del suo riferimento  $x$ . Motivo per cui dire "palla" non implica vi sia una palla; dire "Pegaso" è dire qualcosa di non reale nel nostro mondo tramite l'esistenza della forma linguistica "Pegaso" che invece esiste nel nostro mondo. Due esempi:

(i) "Vulcano è un pianeta che orbita fra Mercurio e il Sole". Se Vulcano effettivamente è tale allora la sua descrizione è vera altrimenti no. Quivi la forma dell'enunciato resta la stessa, ma a seconda di come effettivamente accade il suo riferimento, l'enunciato è vero oppure no. (ii) "Vulcano è quello". Quivi la forma dell'enunciato resta la stessa, ma a seconda che il nome indichi il suo oggetto o altro, l'enunciato è vero oppure no. (iii) In entrambi i casi (connotativo e denotativo) conosciamo la forma dell'enunciato prima di sapere se è vero o no ovvero sia riconosciamo la forma della descrizione e del nome indipendentemente dalla realtà del loro riferimento<sup>2</sup> giacché, come vuole il Principio del contesto (cfr. Cap. 3), comprendiamo sia la struttura logica  $A=B$  in cui occorrono sia l'enunciato *nome-descrizione* che le emette.

<sup>2</sup> L'astronomo Le Verrier 1846 ipotizza che l'orbita di Mercurio è perturbata da uno sconosciuto pianeta più interno, a cui dà il nome Vulcano. Ritratteggiando Russell 1918 per il quale dobbiamo conoscere la forma dell'enunciato prima di sapere se è vero o falso: se un enunciato contiene il nome proprio Vulcano e Vulcano non esiste allora non è un nome proprio perché non è di nessuno, è solo una descrizione generale e non parla di nessun particolare individuo. Perciò Russell conclude che il nome deve essere una abbreviazione di descrizione, pena l'ignoranza sull'enunciato. Invece noi, nel nostro secondo esempio (ii) abbiamo mostrato, in maniera ostensiva senza descrizione, di riconoscere la forma del nome prima di sapere se è vero o falso, senza bisogno di attribuirgli descrizioni ma solo denotazione. Ciò aprirebbe alla possibilità che la forma di un nome proprio resti tale anche se si riferisce a un contenuto che non esiste o anche se viene usato erroneamente; così come in (i) la forma della descrizione resta descrizione anche se non descrive alcun oggetto esistente o anche se descrive erroneamente il suo oggetto.

Con tale distinzione forma-contenuto<sup>3</sup>: dall'esistenza della forma A (Es. L'attuale re di Francia) possiamo partire a conoscere se il suo contenuto  $x$  esiste nella Realtà, nelle Possibilità, nell'Immaginario etc. oppure no; dacché ciò che esiste può determinare cosa esiste e cosa no<sup>4</sup>, assieme alle seguenti Leggi di esemplificazione del riferimento:

$$xA \rightarrow \exists x | x=R \vee P \vee I \vee \dots$$

Se l'enunciato A si riferisce a  $x$ , allora esiste un oggetto  $x$  tale che  $x$  è Reale o Possibile o Immaginario o...

$$xA \wedge x=0 \rightarrow \neg \exists x \wedge A = \emptyset = \{\}$$

Se il riferimento  $x$  dell'enunciato A è nullo 0, allora il contenuto  $x$  non esiste  $\neg \exists x$  e la forma A è un insieme vuoto  $\emptyset = \{\}$ .

Abbiamo appena aumentato la realtà di uno degli assiomi fondamentali della logica classica: la Legge di esemplificazione dell'universale  $\forall x A \rightarrow A$ . Per la quale, in realtà aumentata, per ogni A che si riferisce a  $x$ , esiste A indipendentemente dall'esistenza di  $x$  (Es. Se  $x$  è niente A, allora  $\neg \exists x$ , allora esiste il nome *niente* A anche se non esiste l'oggetto niente  $x$  che indica). In tal modo l'esistenza di un nome A può essere interpretata, in date circostanze, come un individuo  $x$  inesistente: *il niente non esiste!*

Si scioglie il rompicapo di Russell su come affermare qualcosa di qualcosa che non esiste: possiamo affermare di qualcosa  $x$  che non esiste  $\neg \exists x$  tramite enunciati A vuoti  $\emptyset = \{\}$ . Chiamo *enunciato vuoto*  $A = \emptyset = \{\}$  quell'enunciato che non attribuisce alcun predicato al suo riferimento, negandogli qualsivoglia predicato (non esiste, non nero, non bianco, non alto etc.), predicandone l'impredicabilità, cioè affermando che veramente il riferimento  $x$  di quell'enunciato A non esiste in alcun mondo; al contrario di ciò che esiste in qualche mondo (che sia un mondo reale, possibile, immaginario etc.) a cui potremmo attribuire valori. Infatti, di una montagna d'oro esistente nel possibile (esemplificata nel mondo del possibile) potremmo dire che sarebbe ricca, mentre al niente inesistente in qualunque mondo non possiamo attribuire predicati. Ovvero: la montagna d'oro è esemplificata nel possibile come descrizione D, e che sia vero o no che *vola* dipende dalla detta descrizione; mentre è sempre vero che il niente assolutamente non ha descrizione, oppure relativamente può essere il niente di una donna che invece ha molte descrizioni. Ovverosia: le proprietà si esemplificano in qualche mondo, sono rappresentazioni di qualche mondo, mentre le non-proprietà non si esemplificano (Es. In " $x \rightarrow A$ " la proprietà A non si esemplifica)<sup>5</sup>. Scendiamo nelle profondità dell'ontologia: l'essere si esemplifica in qualche mondo  $W = \{\text{Reale, Possibile, Immaginario, ...}\}$  oppure non è. L'esemplificazione avviene in forma A o in contenuto  $x$  o assieme. I mondi  $W$ ...

<sup>3</sup> Già Strawson 1950 aveva avanzato una critica subordinata alla nostra, verso Frege e Russell. Li criticava per non aver distinto fra espressioni e uso, dove "L'attuale re di Francia" è un'espressione che non denota alcunché ma può esser usata per riferirsi a qualcuno. Non è però esaustivo porre una dimostrazione concreta a un problema astratto, perché il problema teorico rimane, anche se sappiamo come funziona la pratica. A questo livello di analisi del linguaggio, la pragmatica non entra in giuoco se non come aiuto di traduzione (cap. 11), per intime esigenze della traduzione stessa, e la traduzione come porta di ingresso ad ambiti di studio del linguaggio diversi da queste Condizioni di riferimento del linguaggio.

<sup>4</sup> Principio di dimostrazione: con la proprietà A posso dimostrare se  $x$  ha la proprietà A oppure no, poiché il predicato A è attribuito all'oggetto  $x$  e l'oggetto  $x$  ha o non ha una istanza di quella proprietà A; quindi, di riflesso la proprietà A può essere usata per misurare la sua presenza o la sua mancanza in quell'oggetto  $x$  (Mio, «Principio di non contraddizione. Matematica e Teoria», Filosofia e nuovi sentieri, 3-10 aprile, 2022).

<sup>5</sup> Russell 1918 afferma che non tutte le proprietà si esemplificano, in generale solo quelle che hanno un riferimento reale. Wittgenstein 1922 riecheggia che le proposizioni sono rappresentazioni di realtà. Noi ampliamo il campo proposizionale anche ai mondi non reali.

$W = \{R, P, I, \dots\}$

Il mondo  $W$  comprende i mondi del Reale, del Possibile, dell'Immaginario e gli altri<sup>6</sup>.

...soddisfano l'intuizione leibniziana di situazioni alternative a quelle attuali, in cui le stesse cose di questo mondo – gli stessi nomi – soddisfano predicati diversi da quelli attuali e quindi hanno un valore di verità diverso (Es. Se Hegel non avesse scritto la sua *logica* non sarebbe vero che l'ha scritta). Kripke precisa che questi mondi alternativi non sono dati indipendentemente dai nostri strumenti di individuazione, ma siamo invece noi che su quell'individuo ipotizziamo alternativi mondi – fino a traslare ai più immaginari mondi... e con l'immaginario poter finanche annullare ogni predicato, dove le domande riguardanti il Nulla risultano plausibili finché la logica permette di risponderli tramite enunciati vuoti (Es. Se Heidegger avesse domandato il nulla non gli avrebbe ascrivito qualità).

In breve: ogni parola  $A$  si riferisce a un senso  $x$  (o a un significato  $s$  di un senso  $x$ ) tramite il significato attribuito a quella parola. Così, se il senso è l'oggetto di riferimento della parola, il significato della parola è il nostro modo di coglierlo.

### 3. Significato e Parola

Parola è significato, le parole incidono significati e non esiste significato senza parola a incidere, senza parola resta il senso<sup>7</sup>.

Il significato viene attribuito alla parola a seconda del contesto in cui viene usata e a seconda che si tratti di un nome o una descrizione. Il contesto può essere o particolare o universale, restituendoci due Funzioni quantificatrici<sup>8</sup> del significato:

- *Significato del contesto particolare*, parla di alcuni suoi riferimenti  $x$ , tratta di alcuni suoi casi (Es. Per Kant è bella la filosofia);
- *Significato del contesto universale*, parla di tutti i suoi riferimenti  $x$ , tratta di tutti i suoi casi (Es. Per tutti è bello ciò che piace).

Ossia la parola acquista significato particolare o universale secondo il contesto in cui viene usata, e non le si può togliere il rapporto universale con le cose (Es. "Muro" in senso universale o "Leibniz" in tutti i mondi possibili)<sup>9</sup> come non le si può togliere il rapporto particolare con alcune cose (Es. "Muro" della sala o "Leibniz" del mondo attuale). In senso quantistico la parola è in uno stato di attesa sia universale che particolare, con una certa probabilità di essere rilevata in un contesto universale e con una certa probabilità di essere rilevata in un contesto particolare.

<sup>6</sup> La disputa è quella dal fervore matematico: l'impossibile 0 è un mondo  $W$ ? Lo mettiamo o no nell'insieme matematico con gli altri numeri? Pare esserci una stratificazione del problema oltre questo studio.

<sup>7</sup> Senza parola non esiste significato e resta solo il senso? Oppure il significato può darsi anche senza parola? Riflettevo: ho colto un segno di Paul Grice mentre camminavo, ne ho acquisito il significato tramite la parola. Se non avessi avuto parola, avrei potuto intuirne il senso, come fanno gli animali. Gli animali però sono ambigui, alcuni sembrano avere "abbozzi" di pensieri che emettono grugniti e suoni come abbozzi di parole, proto-parole; quindi, potrebbero avere forme variamente capaci di significazione; come sembrano mostrare alcuni esperimenti. Le piante trasmettono significati o solo sensorialmente? Perché se anche le piante e la materia bruta comunicassero per significati allora il significato potrebbe darsi anche senza parola. Tutt'ora la forma di "intelligenza" manifesta dalle piante o dalle particelle, mi pare accadere non per significazioni ma sensorialmente. Per questo ho scelto di introdurre questo vincolo forte dell'esistenza dei significati solo su parola. Questo vincolo è scisso dal resto dell'opera e sprofonderebbe dove tutto è linguaggio non in quanto comunica significati bensì sensi a cui attribuire significati. Mentre non è scisso da quest'opera ed è innocuo il fatto che la parola generi significati, dove parole senza significato non sono parole ma un insieme di suoni, versi, grugniti e cose simili.

<sup>8</sup> Richiamiamo agli operatori-quantificatori logici, rispettivamente  $\exists$  e  $\forall$ , introdotti da Frege sul quadrato aristotelico delle opposizioni, e riguardanti l'estensione su cui è valido il predicato.

<sup>9</sup> È Hegel a insegnarci che non si può togliere l'universale alla parola.

In senso filosofico, la parola è vera in questi specifici contesti: la realtà del mondo nel suo stabile *absolutum* (legge universale) e mutevole *relatio* (legge personale).

La parola può essere un nome o una descrizione:

- Il nome è denotativo, indica immediatamente l'intero oggetto riferendosi al suo senso;
- La descrizione è connotativa, racconta i predicati ai quali riferire mediatamente un oggetto.

L'unione fra nome-descrizione restituisce la Funzione di riferimento della parola: la parola si riferisce alla totalità del senso, in virtù di nomi, tramite significati parziali, in virtù di descrizioni.

Sicché il significato, dentro un contesto universale (Es. Tutti i muri) o particolare (Es. Alcuni muri), può essere attribuito alla parola in guisa denotativa, come per i nomi, o in guisa connotativa, come per le descrizioni, restituendoci due Funzioni qualificatrici del significato:

- *Significato denotativo* immediato, indica l'intero riferimento, propriamente non descrive ma indica un oggetto (Es. Il nome "Napoleone" non descrive direttamente Napoleone a chi non lo sa, anche se descrive indirettamente l'imperatore francese del diciannovesimo secolo sconfitto a Waterloo);
- *Significato connotativo* mediato, descrive il riferimento nei suoi predicati, propriamente non indica ma racconta dei caratteri (Es. La descrizione "l'imperatore francese del diciannovesimo secolo sconfitto a Waterloo" non indica direttamente il suo oggetto a chi non lo sa, anche se indica indirettamente Napoleone che appartiene a tale descrizione).

Il nome ha un significato denotativo, è una parzialità linguistica che indica intuitivamente un intero riferimento; indicare intuitivamente significa indicare l'intero<sup>10</sup>, significa indicare senza descrizione giacché descrivere è parzializzare. D'altro canto, la descrizione ha un significato connotativo che racconta predicati a cui poter associare nomi; si lega al modo di segmentare l'intero da parte del descrivente. Facciamone filosofia: il nome contatta metafisicamente l'interezza del mondo fuori, *fuoco!*; la descrizione segmenta ontologicamente il mondo dal nostro dentro, è *caldo*.

Abbiamo così un nome che, in quanto indicante l'intero riferimento di cui è il nome, è sinonimo di tutte le sue possibili descrizioni o manifestazioni; rendendosi conseguentemente asintotico alle nostre relative descrizioni che sono di per sé parzializzanti e intese come sinonimi di qualche proprietà<sup>11</sup>. Questa parzialità descrittiva comporta che nel descrivere il nome lo si abbrevia necessariamente in qualche descrizione. Conseguentemente: ciò che si descrive di un nome è qualche suo aspetto anche se il nome indica il suo portatore in tutte le sue possibili descrizioni. Così persone diverse possono usare lo stesso nome sotto descrizioni diverse, fino a poter segmentare il mondo tramite ontologie differenti (Es. La tribù amazzonica Pirahã usa un sistema numerico basato su tre quantità: 1; 2; molti. Qualunque quantità maggiore di due è

---

<sup>10</sup> Principio di intuizione: ciò che l'intuito intende è immediatamente l'oggetto nella sua interezza, senza passare attraverso ragionamenti o altri schemi, manifestandolo non alla coscienza linguistica ma allo spirito. È la visione sovrasensibile e originaria del tutto, capace di cogliere l'essere nella sua interezza, e si riduce al concetto come visione sensibile e secondaria di alcuni aspetti del tutto, in misura dell'apparato psicofisico percipiente. Come sovrasensibile, la sua intensità di interazione (costante di accoppiamento) è uguale a 0, cioè non altera gli oggetti che osserva, un trapassamento trasparente (Mio, «Le tre meditazioni e l'accesso al mondo dell'invisibile», Filosofia e nuovi sentieri, 2 ottobre, 2022).

<sup>11</sup> Frege 1892 afferma che il significato di ogni nome proprio è quello di una descrizione definita, ovvero ogni nome è sinonimo di qualche descrizione. Russell 1918 conviene che i nomi sono abbreviazioni di descrizioni. Searle 1958 dice che non c'è un'unica descrizione bensì un agglomerato di descrizioni che in qualche modo corrispondono a ciascun nome proprio. In generale, per queste teorie descrittiviste, un nome proprio abbrevia la descrizione che un parlante gli fa. Contrariamente a questi, noi definiamo il significato del nome come la descrizione di tutte le possibilità di riferimento di cui è il nome, ossia come sinonimo di tutte le sue possibili descrizioni e non come sinonimo di qualche sua descrizione.

espressa come *molti*. La loro struttura ontologica di segmentazione quantitativa del mondo si scandisce diversamente dal sistema numerico arabo).

Per cui: la Funzione denotativa dei nomi è l'indicazione dell'intero, di tutte le sue possibilità; mentre la Funzione connotativa delle descrizioni è la predicazione di qualche aspetto dell'intero, di alcune sue possibilità. Ad ampliare il Principio del contesto di Frege<sup>12</sup>: è nel contesto linguistico che la parola acquista significato, e lo acquista in forma universale o particolare, denotativa o connotativa.

Con tale distinzione intero-parti: possiamo riconoscere la forma di un nome senza conoscerne la descrizione (Es. Passami il *blandito* che sta sul tavolo) o senza che abbia una descrizione (Es. Il niente non è descrivibile finché ogni descrizione ne nega la descrivibilità per non descriverlo in qualcosa) o anche qualora abbia una descrizione erronea, fantastica etc. (Es. Giona, il profeta inghiottito da un grosso pesce). Oppure possiamo riconoscere la forma di una descrizione senza sapere quale sia l'oggetto a cui si riferisce (Es. Qual è l'oggetto di riferimento della descrizione "contemporaneamente finito e infinito senza con ciò contraddirsi logicamente?") o senza che abbia un oggetto a cui riferirsi (Es. "gatto non gatto") o anche qualora si riferisse a un oggetto erroneo, fantastico etc. (Es. Schmidt è l'autore del Teorema di incompletezza dell'aritmetica).

#### 4. Nomi e Descrizioni

Si scioglie il rompicapo di Kripke sulla denotazione dei nomi e sulla connotazione delle descrizioni:

- Teoria del riferimento diretto dei nomi<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Frege 1879 Principio del contesto: «è solo nel contesto di un enunciato che una parola ha significato». Per cui, per comprendere le parole occorre anzitutto comprendere gli enunciati che le contengono e la struttura logica degli stessi.

<sup>13</sup> Nel mio precedente studio sul linguaggio (Linguaggio e noumeno) ero stato attratto a credere che il nome si riferisse direttamente all'oggetto tramite un criterio fisso (nucleo di proprietà) preso a campione con cui lo indicava in tutti i mondi possibili. Kripke stesso, parlando di una «porzione di sostanza», non negava la possibile esistenza di proprietà per il criterio preso a campione, diceva però che non era quantomeno certo che tali proprietà fossero conosciute. Ho preferito abbandonare la proposta di «porzione di sostanza» a fronte di un riferimento non empirico a un campione dell'oggetto, bensì metafisico all'interesse dell'oggetto. D'altronde per Kripke stesso aveva senso pensare che le cose avessero proprietà modali in sé, indipendentemente dal modo in cui le si descriveva, con relative espressioni a cui non si associava alcuna descrizione: i nomi propri e generali. È comunque non limpido cosa sia il riferimento nella teoria di Kripke, il quale ha proposto la Teoria del riferimento diretto dei nomi propri. Putnam e Kripke affermano che qualcosa del genere è ripetibile anche per i nomi generali. J.S. Mill dice che alcuni nomi propri hanno denotazione ma non connotazione, mentre i nomi generali hanno connotazione. Frege e Russell si oppongono a Mill in merito ai nomi propri ma lo seguono per quanto riguarda i nomi generali. Russell estremizza che i nomi sono abbreviazioni di descrizioni e non hanno alcun senso fregeano e visto che sono descrizioni non si tratta veramente di nomi. Kripke rifiuta il descrittivismo radicale di Russell e torna a Mill sui nomi propri (più o meno) anche se non lo accetta per quanto riguarda i nomi generali. Io accetto Putnam e Kripke coi dovuti accorgimenti e critico quanto segue: la distinzione fra nomi propri denotanti e generali connotanti, sembra forviata dal conoscere una descrizione del nome generale *blandito*, come se (classica obiezione al descrittivismo) l'oggetto *x* avesse delle caratteristiche presenti nel nome *A* con cui dire che quel nome lo descrive. Effettivamente poi, possono anche accadere nomi che portano caratteristiche presenti nell'oggetto (Es. *Asciugacapelli*) quindi nomi che dicono qualcosa del loro riferimento, descrivendone o imitandone la natura, ma queste sono particolari occorrenze del nome non il suo modo generale di essere (Es. Altre occorrenze possono essere, per esempio, i nomi-massa tipo oro e ciò non significa che tutti i nomi siano nomi-massa, e l'oro non porta caratteristiche del suo riferimento associate al nome). Socrate nel *Cratilo* (438d-439b) estremizza che lo studio dei nomi non dà conoscenza sulla natura dei loro referenti; anche se noi sappiamo che in taluni casi questa conoscenza c'è (Es. *Triangolo*), in altri casi è sbagliata (Es. L'analisi etimologica della parola *atomo* dà una descrizione falsa dell'oggetto *divisibile atomo* a cui si riferisce), in altri casi ancora (*Menone* 385ab-433) la convenzione che lega il nome al suo riferimento è arbitraria ed è possibile cambiare arbitrariamente un nome con un altro (Es. *Chiamare uomo il cavallo* e *cavallo l'uomo*), in altri casi invece (Blasi 2016) si evidenzia una statistica relazione fra suono emesso e aspetto descritto. Tutto ciò non sembra incidere, o comunque mantiene viva, la funzione ricognitiva della parola: distinguo i

Il nome si riferisce all'intero riferimento di cui è il nome, cioè gli si riferisce indipendentemente dal carattere attuale del riferimento ma interamente per tutte le sue possibilità<sup>14</sup>. Così da designare lo stesso riferimento in tutti i mondi possibili. È quindi un designatore *rigido* poiché indica quel riferimento in qualunque modo accada, ed è *asintotico* poiché qualunque descrizione se ne faccia è una parzializzazione dell'intero riferimento indicato. Il nome può indicare o un oggetto  $x$ , allora il nome  $A$  denota l'oggetto  $x$  in qualunque sua possibilità (Es. Il nome *Darwin* indica Darwin in tutti i mondi possibili), o può indicare il significato  $s$  di un oggetto  $x$ , allora il nome  $A$  denota qualunque oggetto  $x$  con quel significato  $s$  (Es. Il nome *animale* indica tutti gli oggetti animali). I nomi  $A$  che denotano  $x$  sono nomi propri  $xA$ , i nomi  $A$  che denotano  $s$  sono nomi generali  $s_xA$ . Nel caso dei nomi propri non esistono descrizioni preferenziali a definirli giacché il contributo dei nomi propri è il loro riferimento alle totali possibilità di  $x$  e non a qualche sua descrizione  $D$ ; mentre nel caso dei nomi generali non esistono oggetti preferenziali a manifestarli giacché il contributo dei nomi generali è il loro riferimento ai totali oggetti  $x$  con quel significato  $s$  e non a qualcuno di essi  $x$ .

– Teoria del riferimento indiretto delle descrizioni<sup>15</sup>

La descrizione segmenta mondi, mediando proprietà a cui riferire un nome in maniera contingente o necessaria. La proprietà contingente  $\exists x \rightarrow x \vee \neg A$  è quella per cui  $x$  può esistere con o senza  $A$  (Es. Il triangolo  $x$  è sul tavolo  $A$  ma avrebbe potuto essere altrove  $\neg A$ ). La proprietà necessaria  $\exists x \rightarrow xA$  è quella per cui  $x$  non può esistere in alcun modo senza  $A$  (Es. Il triangolo  $x$  ha necessariamente tre lati  $A$ ). È quindi un designatore *fluido* perché potrebbe variare al variare del suo riferimento (Es. La descrizione di triangolo  $x$  è ora caduto a terra  $B$  e non più sul tavolo  $A$ ) oppure potrebbe variare il suo riferimento al variare di quest'ultimo (Es. Se il triangolo  $x$  non è più sul tavolo  $A$ , allora la descrizione  $A$  ora si riferisce ad altro), anche se in altri casi potrebbe riferirsi rigidamente a  $x$  per qualunque modo di  $x$  (Es. Il triangolo ha sempre tre lati). Le descrizioni che si riferiscono contingentemente a  $x$  sono a posteriori, cioè possiamo conoscerle dopo aver conosciuto

---

nomi, propri e generali, come denotanti e le descrizioni, definite e indefinite, come connotanti. Concludo chiarendo che quel mio precedente studio sul linguaggio (Linguaggio e noumeno) riguarda la possibilità di lettura dell'in sé (cfr. Infra Cap. 6) ed è quindi assente dal punto di vista della Filosofia del linguaggio, e di cui questa Filosofia del linguaggio corregge gli errori e assorbe il resto.

<sup>14</sup> Principio di oggetto: l'oggetto in sé, noumeno, esiste nell'insieme sovrapposto di tutte le sue possibilità (Es. Il gatto di Schrödinger, nella scatola in sé, e sia vivo che morto). È solo quando entra in una relazione (Es. Si apre la scatola) che appare in una delle sue possibilità, relativamente a come viene relazionato. Ogni possibilità dell'oggetto è un aspetto dell'oggetto, e in quanto aspetto può apparire, al contrario dell'oggetto in sé invisibile nella sua interezza. L'invisibilità dell'oggetto in sé è data a chi non abbia un'energia infinita per cogliere sensibilmente e simultaneamente tutte le sue possibilità (Es. Vivo e Morto assieme) (Mio, «Percepire il mondo», Filosofia e nuovi sentieri, 24 ottobre, 2021).

<sup>15</sup> Un caposaldo della filosofia empirista del Novecento, di cui Rudolf Carnap fu il principale rappresentate, sovrappone la distinzione kantiana fra analitico e sintetico con la distinzione leibniziana fra necessario e contingente e fra a priori e posteriori; negando le verità sintetiche a priori che Kant attribuiva anche alle verità matematiche; così definendo esclusivamente solo due tipi di possibilità della conoscenza: (i) verità analitiche necessarie a priori, da cui la conoscenza della forma logica; (ii) verità sintetiche contingenti a posteriori, da cui la conoscenza della sensazione empirica. Assumo codesta sovrapposizione empirista e la sviluppo; ma le aggiungo (iii) la conoscenza immediata dell'intuizione pura, con cui rispondere a quelle proposizioni impedita a un diretto rilievo cognitivo e a dirette condizioni empiriche di verità, potendosi dare solo per via puramente intelligibile da condizioni metafisiche di verità rilevabili indirettamente dalle loro conseguenze empiriche (Es. "Dio esiste?", "Dove stiamo andando?"). Oltremodo spicciola è la critica empirista alle verità sintetiche a priori di Kant, la qual critica si ferma al fatto che esse dipendono dal linguaggio da cui si danno, così accantonandole nel gregge delle verità analitiche senza accogliere la problematicità kantiana. Effettivamente l'enunciato  $3+2$  non contiene il 5 nell'analisi dei suoi termini, poiché contiene due numeri distinti 3 e 2 uniti da una relazione di somma; il 5 si trova invece anticipando le conseguenze dei dati analizzati, cioè non è contenuto nei termini analizzati ma consegue da essi. Quindi la verità 5 di  $3+2$  non è sintetica a priori perché dipende da una analisi e non da una sintesi, e non è neppure genuinamente analitica a priori perché non si trova nell'analisi benché prevedibile da essa. Tuttalpiù è una verità analitica con sintesi *a priori* perché dal *priore*  $3+2$  il posteriore è necessariamente 5. Il problema è affrontato al cap. 8.

i fatti, sintetizzando i contenuti  $x$  a cui si associano (Es. Possiamo sapere se un triangolo  $x$  è isoscele A, equilatero B o scaleno C, osservandolo). Le descrizioni che si riferiscono necessariamente a  $x$  sono a priori, cioè possiamo conoscerle prima di conoscere i fatti, analizzando le forme A entro cui si danno (Es. Possiamo sapere che un triangolo  $x$  ha tre lati, dall'analisi del significato della parola *triangolo*).

I nomi denotano un intero, indipendentemente che siano propri o generali. Le descrizioni connotano aspetti di un intero, indipendentemente che siano definite o indefinite. Su Kripke<sup>16</sup>: il nome proprio A riferisce lo stesso oggetto  $x$  in qualunque mondo possibile, il nome generale B riferisce tutti i possibili oggetti  $x$  con un dato significato  $s$ , e la descrizione D non sempre riferisce lo stesso oggetto  $x$  in tutti i mondi possibili.

In entrambi i significati di nome-descrizione, il significato è quel particolare linguaggio con cui emettiamo quell'oggetto; a volte tramite denotazione, altre tramite connotazione. Come tale, al contrario del *senso* costante, si parla di *significato* variabile.

## 5. Trasformazioni nomi-descrizioni

Fra le descrizioni distinguiamo altresì quelle generali e individuali:

- La descrizione generale  $\forall xA \exists yA$  è quella per cui per ogni  $x$  che ha proprietà A esiste almeno un  $y$  che ha proprietà A;
- La descrizione individuale  $\forall xA \neg \exists yA$  è quella per cui per ogni  $x$  che è A non esiste alcun  $y$  che è A.

La descrizione generale designa diversi oggetti  $x$  tramite intensioni del *genere* A. Cioè prende l'oggetto  $x$  lo descrive D e generalizza la descrizione D ad altri oggetti  $y$  che portano quella stessa descrizione D. Questo processo di generalizzazione è in grado di spacchettare nomi rigidi (Es. Giordano Bruno) in descrizioni (Es. Filosofo) che designano altri nomi (Es. Baruch Spinoza). Col cosiddetto processo di generalizzazione parliamo della possibilità di trasformare nomi A in descrizioni D; da cui la possibilità di usare i nomi in guisa anche connotativa e fluida (Es. Non è un parmenideo).

La descrizione individuale designa un oggetto  $x$  in tutti i mondi tramite estensioni dell'*individuo*  $x$ . Cioè prende l'oggetto  $x$  lo descrive D e individualizza la descrizione D a nessun altro oggetto  $y$ , così da riconoscere  $x$  tramite D. Questo processo di individuazione è in grado di distillare descrizioni fluide (Es. Statua di pietra) in nomi generali  $s_xA$  (Es. Pietra) che designano tutti i possibili oggetti  $x$  che sono  $s$ . Col cosiddetto processo di individuazione parliamo della possibilità di trasformare descrizioni D in nomi generali  $s_xA$ ; da cui la possibilità di usare le descrizioni in guisa anche denotativa e rigida (Es. Il Sacro Romano Impero)<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> È Kripke 1980 ad avviare il cammino della differenziazione fra nomi propri e descrizioni definite: i nomi propri denotano sempre lo stesso individuo; le descrizioni definite a volte denotano sempre lo stesso individuo (Es. Il successore di 8 è il quadrato di 3 in tutti i mondi possibili) altre volte denotano individui diversi (Es. Non in tutti i mondi possibili la stella del mattino è anche la stella della sera).

<sup>17</sup> È Donnellan 1966 a evidenziare il cammino della differenziazione fra uso attributivo (connotativo) e uso referenziale (denotativo) delle descrizioni. Pone l'accento sul fatto che la teoria di Russell non tiene conto di quei casi in cui le descrizioni sono usate in maniera denotativa e non attributiva (connotativa). I casi più evidenti sono quelli in cui la descrizione è usata come titolo ed è scritta in maiuscolo: Il Sacro Romano Impero; The Greatfull Dead (nome di un gruppo rock); etc. Altri casi meno evidenti sono L'assassino di Smith usato per denotare chi ha commesso l'assassinio indipendentemente da quale che sia la descrizione dell'assassino. Altresì distingue fra referente del parlante e significato del parlante, con una sorta di "referente effettivo" che segna una distanza linguistica-concettuale da noi (che abbiamo il senso e il significato) da cui anche le altre differenze.

Questo comporta che i nomi e le descrizioni hanno una certa possibilità di trasformarsi reciprocamente gli uni nelle altre, pur sotto la loro distinzione iniziale.

Il processo di generalizzazione è una equivalenza innocua, donde facilmente a una descrizione rispondono più oggetti (Es. Alla descrizione “alto e biondo” rispondono diversi individui) e donde può afferrare una descrizione di un oggetto e riferirla ad altri oggetti.

Il processo di individuazione è una differenziazione progressiva, donde è difficile trovare un nucleo di proprietà che identificano un oggetto in maniera univoca (Es. La proprietà “successore di 8” identifica in maniera univoca 9), mentre è facile trovare le proprietà che lo differenziano da un altro oggetto (Es. Se diciamo che l’acqua è un liquido incolore insapore dissetante, sappiamo – con la Terra gemella di Putnam – che a queste proprietà possono essere associate altre cose oltre l’acqua, ma se prendiamo una di queste altre cose la sappiamo distinguere dall’acqua o esse ci appaiono come la stessa cosa). Oltre a questa ricerca del valore individuale tramite differenziazioni progressive, il processo di individuazione può afferrare una descrizione D di qualche oggetto  $x$  e trasformarla in un nome generale  $s_xA$  con cui indicare tutti gli oggetti  $x$  portatori di quel significato  $s$ .

## 6. Senso e Costanza

Con l’analisi sinora raccolta, possiamo continuare l’esperimento mentale del capitolo 1.

Si è detto che la ragione in sé, od oggetto  $x$ , è la costante di riferimento dei diversi linguaggi  $A$  che la emettono. E come costante: *l’interferenza dei linguaggi non altera le verità di ragione che emette* quando sono le stesse. Cioè esistono diversi modi di dire ugualmente la stessa ragione senza alterarne il senso. Per esempio:

- Casa;
- Home;
- Maison;
- Kass.

Nel qual elenco si evidenzia un medesimo oggetto ad accumulare tutte le forme linguistiche che lo emettono, un legame attraversato da una varietà linguistica, senza esserne intaccato, dacché costante di tutti i linguaggi.

Orbene: la vedete in questi linguaggi *home* e *casa* la medesima ragione emessa? Certo che non potete vederla, è sovrasensibile, eppur il sensibile urla che è lì. Ci dice: diversi linguaggi possono parlare ugualmente della stessa ragione, similmente a quando  $3+2$  e  $10/2$  definiscono con operazioni ed elementi diversi lo stesso 5. Cioè: ciò che possono avere in comune i diversi linguaggi è il senso (ragione in sé) che esprimono, mentre rimane propria dei linguaggi la guisa con cui esprimerlo.

## 7. Significato e Variabilità

Per quanto l’oggetto di riferimento  $x$  di due diversi linguaggi  $A$  e  $B$  possa essere lo stesso; tuttavia, ogni diverso linguaggio lo emette differentemente. Esempio:

- Poesia: *Soldati*  
(di G. Ungaretti)  
Si sta come  
d’autunno  
sugli alberi  
le foglie.

- Prosa: i soldati cadono con la stessa facilità con cui cadono le foglie d'autunno dagli alberi.

È evidente come la capacità evocativa della poesia di Ungaretti abbia un trascinarsi soggettivo di tutt'altra mole in confronto a quello della prosa, pur descrivendo lo stesso oggetto. Riconosciamo così che la forma A con cui si esprime un contenuto  $x$  impatta sul suo significato, costruendo mondi fenomenici corrispondentemente diversi.

Da qua ogni diverso linguaggio, per le diverse guise che gli sono proprie, evoca e si muove su certe direzioni e sintesi piuttosto che altre, ossia ha modi differenti di percepire e pensare, immagini e affettività e intenzionalità differenti; o come notava Jakobson: la lingua di un popolo ne influenza i valori e giudizi (Es. In tedesco la parola "ponte" è femminile e suscita caratteri tipicamente femminili, come dolce, elegante, aggraziato, mentre in spagnolo "ponte" è maschile è suscita caratteri tipicamente maschili). Ricordiamo: ogni linguaggio è metaforicamente una terra, con la sua particolare radioattività e ambiente, capace di plasmare il linguista e favorire lo sviluppo di alcune parole e concetti; pur laddove il riferimento di cui parla possa essere il medesimo di altri linguaggi. Distinguiamo: alle differenze di *significato* A corrisponde una differenza del valore cognitivo, mentre alle differenze di *senso*  $x$  corrisponde un differente oggetto di riferimento. Vediamolo:

### 8. Identità e Uguaglianza

Cosa vuol dire che diversi linguaggi A e B hanno lo stesso riferimento  $x$ , la stessa estensione, lo stesso senso?

Anzitutto, per proprietà transitiva, comporta che essi sono uguali fra loro:

$$x=A \wedge x=B \rightarrow A=B.$$

L'uguaglianza comporta che in determinati contesti, A e B possono essere intercambiati, ma non all'infinito, poiché solo ciò che è identico  $A=A$  è intercambiabile all'infinito, mentre ciò che è uguale  $A=B$  è intercambiabile soltanto in determinati contesti (Es.  $3+2$  non è intercambiabile con  $4+1$  dove vi è il divieto di usare la cifra 4). Ossia *due* dicesi uguali  $A=B$  nei contesti in cui sono intercambiabili, dicesi identici  $A=A$  se intercambiabili all'infinito. Con questo linguaggio, parole co-referenziali (con lo stesso riferimento) non garantiscono la loro sostituibilità *salva veritate* quando la loro co-referenzialità è data da un rapporto di uguaglianza  $A=B$  per il quale – appunto – le parole sono sostituibili *salva veritate* solo in determinati contesti. Al contrario del rapporto di identità  $A=A$  che ammette la sostituibilità *salva veritate* per qualunque contesto all'infinito, così come vuole la legge dell'identità. Nel caso dell'uguaglianza  $A=B$ , quindi, sostituendo il termine A con B, in alcuni contesti l'enunciato potrebbe risolversi nel passaggio dalla verità alla non verità (Es. Dall'uguaglianza "9=il numero dei pianeti" non possiamo dire che il termine A è sempre uguale al termine B, non sono congiuntamente compatibili all'infinito), da cui il noto Argo-mento dello scivolamento del contesto: "se cambiando contesto un enunciato da vero diventa non vero, allora l'enunciato dipende largamente dal contesto". Diversamente dall'identità  $A=A$  dove sostituendo A con A, in qualunque contesto essa si trovi, l'enunciato mantiene il proprio valore. Ossia: la sostituibilità degli identici è prerequisito irrinunciabile, ma vale appunto solo per ciò che è identico mentre per ciò che uguale vale solo in dati contesti. Da cui saltiamo sull'identità degli indiscernibili di Leibniz: è indiscernibile ciò che è uguale a se stesso  $A=A$ , mentre è discernibile ciò che è uguale ad altro  $A=B$ :

Identità  $A=A$

Es. Espero=Espero;

Uguaglianza  $A=B$

Es. Espero=Fosforo.

Risaliamo le intemperie matematiche per disambiguare ciò che è uguale da ciò che è identico<sup>18</sup>:  $2+3$  e  $6-1$  sono uguali in quanto *estensionalmente equivalenti al risultato* 5 ma non sono identici in quanto sono *intensionalmente non equivalenti nella costituzione* (gli elementi 2,3,+ non sono identici agli elementi 6,1,-). In questo caso parliamo di uguaglianza fra A e B rispetto al risultato V dell'enunciato P: due stati A e B possono essere permutati indistinguibilmente in P se sono invarianti rispetto a P, cioè se non ne cambiano il valore V. In questa uguaglianza in P, le funzioni degli elementi A e B possono anche subire cambiamenti a patto di non modificare il valore V di P. Ciò permette di equivalere, sotto certi aspetti, anche cose non identiche fra loro (Es. 3 e 2 si equivalgono a 4 e 1 sotto l'aspetto dell'addizione), e ciò si chiama uguaglianza, diversa dall'identità:

- La nozione di uguaglianza  $A=B$  è un'equivalenza sotto gli aspetti e contesti presi in considerazione;
- La nozione di identità  $A=A$  è un'equivalenza sotto tutti gli aspetti e contesti, assieme estensionali al risultato e intensionali nella costituzione.

Si scioglie il rompicapo filosofico di Fosforo A non identico a Espero B, giacché uguali per uguale riferimento estensionale "Venere" e diversi per diversa descrizione intensionale "A=stella del mattino" e "B=stella della sera". In questo caso l'uguaglianza  $A=B$  è un fatto contingente, dove la stella del mattino non necessariamente è anche la stella della sera. Non tutte le uguaglianze sono però contingenti  $\diamond$ , alcune infatti sono necessarie  $\square$ , e lo sono sotto la seguente Legge delle quattro forme dell'uguaglianza  $A=B$ :

Unidirezionale estensionale  $A\square B\Diamond A$  per cui da A necessariamente B e da B contingentemente A (Es.  $3+2=5$  dove da  $3+2$  si dà estensionalmente 5 mentre da 5 può darsi intensionalmente o  $3+2$  o  $4+1$  etc);

Unidirezionale intensionale  $A\Diamond B\square A$  per cui da A contingentemente B e da B necessariamente A (Es.  $H_2O=Acqua$  dove da  $H_2O$  può darsi estensionalmente o il ghiaccio o l'acqua o il vapore, mentre dall'acqua si dà intensionalmente  $H_2O$ );

Bidirezionale necessaria  $A\square B\square A$  per cui da A necessariamente B e da B necessariamente A (Es. Triangolo=TreLati dove se è un triangolo ha necessariamente tre lati e se ha tre lati è necessariamente un triangolo);

Bidirezionale contingente  $A\Diamond B\Diamond A$  per cui da A contingentemente B e da B contingentemente A (Es. Merini è una poetessa ma poteva non esserlo e una poetessa potrebbe non essere Merini).

Mentre l'identità  $A=A$  è sempre necessaria  $A\square A\square A$ : A è sempre identico ad A salvo perdita di A medesimo  $A\neq A\rightarrow\neg A$ . Diciamo propriamente che una cosa A è possibile solo se ha identità  $A=A\rightarrow A$  mentre non è possibile se non ha identità  $A\neq A\rightarrow\neg A$ : *l'identità è la possibilità dell'oggetto, l'uguaglianza la sua predicazione*. Indi l'informazione dell'enunciato  $A=A$  è capitale alla possibilità di A, mentre l'informazione dell'enunciato  $A=B$  potrebbe essere facoltativa alla sua possibilità: l'informazione dell'identità è ridotta alla possibilità  $A=A\rightarrow A$ , l'informazione dell'uguaglianza è aumentata alla descrizione  $A=B\rightarrow AB$  (Es. L'identità  $5=5$  non aggiunge nulla al

---

<sup>18</sup> L'identità in matematica è intesa come uguaglianza tra due espressioni algebriche con risultato uguale, sempre coincidenti nella soluzione, dove le soluzioni di una espressione sono sempre le stesse dell'altra. Credo questo sia il segno più incisivo della confusione perpetrata fra uguaglianza e identità. La matematica, infatti, chiama identico ciò che si equivale allo stesso risultato pur sotto distinguibili espressioni. Tale confusione matematica si è diffusa e radicata in ogni sapere, fino a esplodere nel Linguaggio dove non si sa più come coerentizzare l'idea che Fosforo ed Espero siano identici e non solo uguali. Questa confusione è il fatto di non intendere la nozione di identità come uguaglianza assieme estensionale al risultato e intensionale nella costituzione.

valore di 5, mentre l'uguaglianza  $5=3+2$  aggiunge al valore di 5 la sua risultanza come somma fra 3 unità e 2 unità).

Parrebbe allora che l'uguaglianza  $A=B$  si ponga cognitivamente a metà fra ciò che è identico  $A=A$  e ciò che è diverso  $A\neq C$ , portando caratteri a tratti di uno e a tratti dell'altro. Entriamo nel dettaglio:

## 9. Parole e Uguaglianza

Caratterizziamo il rapporto di uguaglianza fra parole, sotto sei importanti forme:

### (1) Traducibilità

I termini *casa* A e *home* B sono uguali e quindi intercambiabili nel nostro esperimento mentale, ma se facessimo un gioco in cui poter utilizzare solo parole senza *h*, allora *casa* non sarebbe più intercambiabile con *home*. Mentre la parola *casa* è identica alla parola *casa*, pertanto possono intercambiarsi in qualsiasi contesto all'infinito (ovunque vi è la parola *casa* essa può essere intercambiata con la parola *casa*). In questo caso i nomi A e B indicano lo stesso oggetto *x* benché in lingua diversa.

Qui parliamo di *traducibilità* fra distinte parole A e B con uguale riferimento *x* e uguale descrizione D.

### (2) Complementarietà

Fosforo la stella del mattino A ed Espero la stella della sera B si riferiscono allo stesso pianeta Venere *x*. Quindi Fosforo ed Espero sono uguali e intercambiabili in alcuni contesti, ma non sono identici quindi non sono intercambiabili in tutti i contesti, giacché, in questo caso, *Fosforo* si dice alla mattina mentre *Espero* alla sera. Così, benché entrambi si riferiscano a Venere, lo fanno presentandolo in modo diverso, uno alla mattina e l'altro alla sera. In questo caso i nomi A e B si riferiscono a diverse descrizioni D (stella del mattino e stella della sera) emerse dallo stesso oggetto *x* (Venere): indicano descrizioni diverse. Di conseguenza il nome *Fosforo* A, in quanto designatore di *stella del mattino*, emerge come nome generale  $s_x A$  di stella del mattino; il fatto che quella stella sia Venere, è solo un fatto contingente, un modo possibile di Fosforo; il fatto che Fosforo sia un nome generale maiuscolo, richiama ai nomi generali dei popoli antichi (Es. Gli Etruschi, i Longobardi) scritti in maiuscolo, e anche il maiuscolo è un fatto contingente all'esempio<sup>19</sup>.

Qui parliamo di *complementarietà* fra distinte parole A e B con uguale riferimento *x* e diverse descrizioni  $D_A \neq D_B$ .

---

<sup>19</sup> L'alternativa, in Borghini 2010, genera una serie di assurdità. Consiste nel considerare Fosforo ed Espero come nomi propri. Subito criticiamo che allora, conseguentemente da codesta filosofia, entrambi i nomi indicano lo stesso oggetto Venere in tutti i modi possibili, tale per cui Fosforo dovrebbe indicare Venere anche la sera, ampliando la sua descrizione anche in Fosforo=Stella della sera, e potendo altresì perdere la sua descrizione in Fosforo $\neq$ Stella del mattino laddove Venere cambiasse sufficientemente orbita. E benché ciò restituisca l'identità Fosforo=Espero come necessaria, altresì comporta ipotizzare verità necessarie conoscibili solo a posteriori, dove Fosforo=Espero è una verità conoscibile solo epistemologicamente con osservazioni e calcoli astronomici. In questo modo si conciliano tre grandi ambiguità in un'ambiguità ancora più grande: (i) l'ambiguità fra uguaglianza  $A=B$  e identità  $A=A$ ; (ii) L'ambiguità di verità necessarie a posteriori; (iii) L'ambiguità dell'intuizione e della realtà, dove Fosforo viene effettivamente nominato per indicare la stella del mattino e dove il fatto che tale stella sia Venere è una contingenza scoperta successivamente. Noi invece preferiamo annichilire queste tre ambiguità, parlando sia di nomi propri Venere in grado di denotare oggetti *x*, sia di nomi generali Fosforo in grado di denotare gli oggetti *x* con significato *s*. Rimane comunque a discrezione del parlante decidere cosa fare del nome Fosforo qualora la stella del mattino diventasse un'altra (se Venere *x* non fosse più né la stella del mattino A né quella della sera B).

### (3) *Sinonimia*

I termini *casa* A e *abitazione* B sono sinonimi in quanto al riferimento  $x$ , hanno descrizioni simili, e quindi possono essere intercambiati in alcuni contesti, ma non sono identici e quindi non possono intercambiarsi in tutti i contesti (Es. Una statistica in cui si chiede la casa in cui effettivamente si abita; o una domanda sui sinonimi *spigola-branzino* che chiede in che area marina vivono i primi e in quale i secondi). In questo caso i nomi A e B potrebbero indicare lo stesso oggetto  $x$  dove non è necessaria una specificazione.

Qui parliamo di *sinonimia* fra distinte *parole* A e B con possibile uguale riferimento  $x$  e simili descrizioni  $D_A \approx D_B$ .

### (4) *Iperonimia*

Il termine italiano *neve* A e i termini groenlandesi *qanik* (neve nell'aria) B e *aput* (neve per terra) C sono uguali in quanto alla descrizione neve D e qua intercambiabili, ma non sono identici e quindi non sono intercambiabili in tutti i contesti. In questo caso le parole groenlandesi sono più specifiche di quella italiana che le include.

Qui parliamo di *iperonimia* fra distinte *parole* A e B, C con uguale riferimento generale  $x_A$  e diverso riferimento particolare  $x_B \neq x_C$ , e dissimili descrizioni  $D_A = \{D_B \neq D_C\}$ .

### (5) *Somiglianza*

I termini *limone* A e *banana* B sono uguali in quanto alla descrizione *giallo* D e quindi possono essere intercambiati in questo contesto giallo, ma non sono identici e quindi non possono intercambiarsi in tutti i contesti.

Qui parliamo di *somiglianza* fra distinte *parole* A e B con diversi riferimenti  $x_A \neq x_B$  e, in alcune parti, con uguale descrizione D.

### (6) *Nononimia*

Il termine tedesco *ausdifferenzieren* A non ha un corrispettivo termine B in italiano dove può essere reso solo attraverso la descrizione "automatizzazione attraverso differenziazioni" D. Quindi A e D sono uguali e possono essere intercambiati in dati contesti, ma non sono identici e quindi non possono intercambiarsi in tutti i contesti.

Qui parliamo di *nononimia* di una *parola* A con nessun'altra *parola* B ma solo con descrizioni D, con le quali ha uguale riferimento  $x$  e simili significati  $s_A \approx s_D$  (denotativo  $s_A$  e connotativo  $s_D$ ).

Parrebbe che il rompicapo *Fosforo-Espero* possa essere interpretato come caso di nomi *complementari*, ma anche come caso di *iperonimia*  $Venere = \{Fosforo \neq Espero\}$ , di *sinonimia*  $Fosforo \approx Espero$  in merito a *Venere*, di *somiglianza* fra nomi con riferimenti particolari diversi (mattino e sera) e descrizioni in parte uguali (*Venere*). Se ciò fosse attendibile, allora il tipo di equivalenza  $A=B$  potrebbe dipendere dagli aspetti presi in considerazione in un dato contesto, dalla segmentazione ontologica D compiuta sul mondo  $x$ .

Questa è una esemplificazione di alcuni casi di uguaglianza fra parole, le quali uguaglianze si giocano fra le estensioni delle parole all'oggetto esterno  $x$  di riferimento e le loro intensioni alle descrizioni interne D del linguaggio. Ovvero: sono le tensioni delle parole al riferimento e alle descrizioni, a decidere quali sono diverse e quali uguali, fino alla perfetta e indistinguibile coincidenza dell'identità *casa* A con *casa* A; dove poco vale marciare A e A con un segno per distinguerle, perché il segno ne cambierebbe l'identità, e dove poco vale anche provare a distinguerle per posizione, perché di principio non si può distinguere se quella di destra è ancora quella di

destra o si sono invertite o se ci sono altre A in luogo di quelle o... basti perderne la traiettoria per non distinguere più qual è una A e qual è l'altra A<sup>20</sup>.

## 10. Senso e Significato

Dove s'annida la variabilità delle equivalenze fra parole (traducibilità, complementarità, sinonimia, iperonimia, somiglianza, nononimia)?

La ragione in sé come *senso* della parola copre ogni enunciato, da quelli assertori a quelli interrogativi, imperativi, ottativi, sino al loro suono e metrica. Di conseguenza il significato di un enunciato non è solo ciò che esprime ma anche i segni di forza, metrica, suono... con cui lo esprime. Di conseguenza parole diverse possono avere significati uguali quando esprimono la stessa ragione, ma non possono avere significati identici poiché la esprimono con segni diversi. Anche semplicemente perché, come direbbero i poeti, la sostituibilità assoluta fra non-identiche parole è impedita dal fatto che il rapporto «significato-significante e referente extralinguistico» è irripetibile per ogni parola. Ossia *senza poesia* sarebbe chi affermasse che distinte parole A e B sono intercambiabili senza nessun risvolto significativo, mentre *poesia* sarebbe affermare che indistinguibili parole A e A sono sostituibili *salva veritate* all'infinito.

Ogni enunciato ha così un significato irripetibile dipeso anche dalla concomitanza di questi tre segni prosodici<sup>21</sup>:

- La *forza* con cui lo si esprime, energia e impatto della parola. Tra cui interrogativi ed esclamativi, dichiarativi e intonazioni. Consiste nel variare l'altezza dei suoni, relativamente alle intenzionalità della comunicazione;
- La *metrica* con cui lo si esprime, ritmo e velocità della parola. Tra cui pause parentesi virgolette, divisioni e unioni. Consiste in allitterazioni, regolarità e battiti sillabici per unità di tempo, relativamente alle affettività della comunicazione;
- Il *suono* con cui lo si esprime, colore e sapore della parola. Tra cui accentuazioni e toni, organizzazioni vocali e consonantiche. Consiste in intensità e altezze, livello del tono delle singole sillabe, relativamente alle immagini della comunicazione.

Il senso pertanto s'annida nel significato anche attraverso i segni prosodici di forza, metrica e suono della parola, capaci di stabilire le intenzionalità e le affettività del parlante e di generare

---

<sup>20</sup> L'identità in fisica quantistica è intesa come equivalenza intensionale nella costituzione: due particelle sono dette identiche se hanno lo stesso stato energetico interno. In questi casi le particelle sono indistinguibili internamente e quindi, in dati contesti, sostituibili *salva veritate*. La questione sorge quando siffatte particelle occupano posizioni estensionali diverse, magari una all'Orsa Minore e l'altra ad Alfa Centauri: non è chiaro come disbrigare la questione, forse su due strade. (1) Esse, per stato interno equivalente, potrebbero essere trattate alla stregua di parole identiche come casa e casa: dove le stesse lettere sono interpretate come stato interno uguale. Allora sarebbe da considerare la possibilità di sdoppiamento dell'identità  $A \leftarrow A = A \rightarrow A$  non solo a livello concettuale (verbale) ma anche fisico (particelle), con la stessa identità posizionata su più luoghi contemporaneamente, laddove si riconsiderasse lo spazio alla stregua del mio stare simultaneamente su posizioni diverse quali affaticato (Orsa Maggiore) ma felice (Alfa Centauri). Con queste sovrapposizioni fisiche e mentali su differenti posizioni, la distanza potrebbe essere non uno stato estensionale proprio delle particelle, ma lo spazio un effetto macroscopico. (2) Se invece si considerasse la differenza di posizione come stato estensionale proprio delle particelle, allora potrebbero essere trattate alla stregua della teoria del caos: stato iniziale uguale con diversi possibili risultati finali; dove casa A e home B sono interpretate come stati estensionali differenti con intensione allo stesso oggetto x. Il rompicapo, ad ora, non mi ha generato assurdità né in una (1) né nell'altra ipotesi (2), e giunti fin qui, non è in grado di inficiare la nostra teoria. Il rompicapo viene sospeso.

<sup>21</sup> La prosodia linguistica, da cui i tratti prosodici anche chiamati tratti soprasegmentali, riguarda principalmente gli accenti, toni, intonazioni, unioni, pause, ritmi, tempi, flussi delle parole. Tradizionalmente è un termine della metrica classica, poi usato dai latini per riferirsi agli aspetti di accentuazione e quantità di sillabe, per infine giungere a noi come parte della linguistica che studia l'intonazione, il ritmo, la durata e l'accento del linguaggio parlato.

immagini che vanno a fondersi col significato. Essi non rientrano nell'espressione dell'enunciato ma nel modo in cui viene espresso<sup>22</sup>:

- L'espressione dell'enunciato riguarda i segni verbali espliciti di cui si compone, *lettere parole*;
- Il modo espressivo dell'enunciato riguarda i segni prosodici impliciti di cui si compone, *forza metrica suono*.

Le espressioni si manifestano contemporaneamente ai loro modi espressivi, giacché ogni espressione è emessa in qualche modo, che la supporta e le è primordiale. Basti immaginare una Scala evolutiva dei segni, coi segni verbali in cima sopra i segni prosodici, sul gradino in cui i segni linguistici emergono dall'essere impliciti (prosodici) a espliciti (verbali): un'emersione segnica. Si ha qua un'apriorità del modo espressivo sull'espressione, pragmaticamente immaginabile come una laringe (modo) che media l'emissione di *ciao* (espressione). Da cui potremmo immaginare che anche alcuni animali potrebbero avere modi impliciti di esprimersi (prosodici) senza però sfociare in espressioni esplicite (verbali). E che in fondo ogni cosa ha una ritmica e un suono tramite cui comunica il proprio stato, seppur non con segni linguistici ma naturali. Distinguiamo, su Aristotele<sup>23</sup>: i segni naturali sono collegati a inferenze naturali; i segni linguistici sono collegati a funzioni psichiche. Come in un'orchestra: la musica della natura, sopra cui il canto prosodico accompagna la lira verbale.

Come per le espressioni verbali, la sostituzione di un modo espressivo con un altro potrebbe cambiare il valore V dell'enunciato P, a seconda del grado di uguaglianza che ha con il modo che va a sostituire e del contesto in cui lo sostituisce. Per esempio, vediamo alcuni enunciati in cui la sostituzione dei modi espressivi (segni prosodici) non ne altera il significato: dichiarativo *Austin è andato in città*; in forza *Austin è andato in città!*; in metrica *Austin, è andato in città*; in suono *Austin è andato in urbe*. Per controparte vediamo enunciati in cui la sostituzione dei modi espressivi (segni prosodici) ne altera il significato: in forza *Austin è a andato in città?*; in metrica *Ho mangiato, la nonna era felice / Ho mangiato la nonna, era felice*; in suono *Ancora sulla riva del fiume / Ancora sulla riva del fiume*.

Le espressioni verbali e i loro modi espressivi sono segni del campo semantico, sono cioè entrambi proprietà contenute nell'enunciato, indicatori linguistici che l'enunciato contiene; sebbene i primi, i segni verbali, sono espliciti, mentre i secondi, i segni prosodici, sono impliciti (Es.

<sup>22</sup> È Austin 1962 ad avviare la distinzione tra significato di un enunciato e il modo in cui viene espresso. Nella sua Teoria degli atti linguistici, chiama questi modi espressivi "atti linguistici" (illocutionary act) con "forza illocutoria" (illocutionary force fregeana). Identifica i seguenti indicatori di forza: il modo e il tempo del verbo, i verbi modali, certi avverbi e connettivi, l'intonazione o la punteggiatura. Egli contrappone la forza illocutoria al significato locutorio, portando tali atti a uscire dal campo locutorio in quanto validi solo se il loro proferimento è un compiere atti. In questo modo l'atto linguistico si qualifica come fatto pragmatico non dipendente unicamente dalla semantica. Egli comunque lascia non chiaro il rapporto dell'atto illocutorio e del suo significato con la verità. Molto ha fatto il dibattito sul tema. Noi invece ancora, a questo livello di analisi, non siamo neppure usciti come atti, ma siamo ancora nel campo semantico. Per di più non distinguiamo neppure fra significato e suo modo, ma fra espressione verbale e modo espressivo dell'enunciato che concorrono a determinarne il significato.

<sup>23</sup> La distinzione semiotica fra segni non naturali e naturali è presente fin da Aristotele (De. Int., 16a3-8) il quale distingue, da una parte, l'espressione linguistica chiamata voce per la quale non usa la parola segno, ma simbolo indicante un segno non naturale ma convenzionale, connesso non naturalmente ma mentalmente. Dall'altra parte distingue i segni non linguistici, legati a ciò di cui sono segni per inferenze naturali. Seguono gli Stoici che delineano una teoria del linguaggio e una teoria del segno non linguistico, ma è con Agostino (De Magistro, capp. 1 e 2) che le due categorie vengono unificate sotto un'unica categoria chiamata signum la quale riporta i segni linguistici (convenzioni) sotto il modello dei segni non linguistici (inferenze), fino a giungere alla costituzione della disciplina semiotica, o scienza dei segni, fatta risalire modernamente intorno a Saussure 1916 e Peirce 1931: il primo inverte Agostino e riconduce i segni non linguistici sotto il modello dei segni linguistici; il secondo compie una classificazione dei segni. Raggiungiamo Grice 1989 che rispolvera e mette in luce la distinzione fra segni non naturali (linguistici) e segni naturali, ulteriormente distinguendo i segni linguistici fra quelli che dicono esplicitamente e ciò che invece dice implicitamente.

Il segno prosodico *virgola* non si dice esplicitamente nel parlato ma può essere trascritto). Entrambi sono percettivamente rilevanti, capiti e accettati, nella formazione del significato; elementi semantici di definizione del significato.

La deriva è che allora anche due traducibili nomi *casa A* e *home B*, pur riferendosi allo stesso *x*, pur denotandolo totalmente, pur portando la stessa descrizione, pur non cambiando il valore di verità dell'enunciato che li emette, ciò nonostante, non danno lo stesso identico contributo all'enunciato *P*, giacché contribuiscono con differenti *forze*, *metriche*, *suoni*; in questo caso differenze semantiche *iperreali* in merito al valore *V* di *P*, poiché non ne cambiano la verità, ma pur sempre differenze sensibili (Es. Gli artisti sovente cambiano il nome proprio in un nome d'arte per trasmettere una differente informazione di sé, un'informazione che l'altro nome non trasmette, pur dove la sostituzione fra i due nomi non cambia la verità dell'artista). In questi casi sostituendo *A* con *B* cambia di fatto la funzione dei termini interni a *P* senza però cambiarne il valore di verità. In generale riscontriamo questo:

Il valore semantico del nome *A* non si esaurisce completamente nel valore di verità dell'enunciato, perché se la verità del nome è il soggetto *A*, il riferimento del nome è invece l'oggetto *x*. Quindi non può esaurirsi completamente neppure nell'oggetto *x*, in quanto porta i valori soggettivi del proprio linguaggio *A*. Allora: il nome si esaurisce completamente in una data configurazione fra l'oggetto riferito *x* (costante) e la verità del soggetto *A* (variabile). Esattamente, con Kripke e Frege opportunamente modificati, attribuiamo al nome un doppio valore semantico: senso e significato. Il senso di un enunciato passa attraverso le condizioni di riferimento. Il significato di un enunciato passa attraverso le condizioni di verità. Così, avendo il nome un significato, e avendo *in questo articolo* trattato le condizioni di riferimento del linguaggio, dovremmo per ciò attribuire un qualche valore di verità pure ai nomi più insoliti. Le condizioni di verità vogliono un capitolo apposito, quindi ci sospendiamo.

## 11. Traduzione

Un carattere del *senso* è di porsi come intermediario nella traduzione fra linguaggi diversi; così la traduzione fra diversi linguaggi avviene in un linguaggio terzo rispetto a quelli di partenza e d'arrivo: la ragione in sé, od oggetto in sé portatore di senso. Si veda: sia *L* la raccolta di tutte le lingue e *x* la ragione espressa o elemento di traduzione. Per quale che sia il numero di linguaggi e le loro presunte incompatibilità, le ragioni che essi esprimono, laddove le medesime, sono conformi. Tale conformità è la costanza del *senso* che garantisce l'isomorfismo linguistico, in particolare il fatto che tutti i concetti possono essere espressi in tutte le lingue: se un linguaggio chiama *A* il concetto *x* e un altro linguaggio lo chiama *B*, entrambi emettono lo stesso concetto, hanno la stessa estensione, esprimono la medesima ragione in sé. Su cui richiamare il Principio di effabilità di J.J. Katz: Ogni proposizione può essere espressa da qualche enunciato in qualsiasi lingua.

Nel nostro esperimento mentale abbiamo stralciato a monte le obiezioni quineane sulla traduzione, avendo noi certezza che *A* e *B* hanno la stessa estensione. Ciò nonostante, passiamo dallo stato di isolamento del nostro esperimento alla relazione con altri parlanti, dove si scioglie il rompicapo di Quine immergendoci nel suo linguaggio.

Quine afferma: il comportamento di assenso alla traduzione, ovvero il fatto che *A* e *B* siano uguali, è dubitato dal fatto che possiamo fare molte ipotesi sulla corretta traduzione di una parola. Le ricerche di Wittgenstein<sup>24</sup> ne amplificano lo scetticismo: non c'è modo di distinguere

---

<sup>24</sup> Wittgenstein 1922 permea la traduzione sul riferimento tramite relazioni formali necessarie. Questa necessità è fallimentare e Wittgenstein abbandona completamente il riferimento per avvicinarsi a Carnap 1934, il quale pone come perno della traduzione un insieme di relazioni formali che le parole intrattengono fra loro. Ma anche qua

l'intenzione di significare una cosa da quella di significarne un'altra tramite la semplice esibizione del campione, il quale non basta a distinguere i diversi modi di intendere la parola. Allora immaginiamo per esempio un bambino che cerca di comprendere a quale oggetto si riferisce la parola "rabbit" dettagli dalla madre: *Al pelo? Al bianco? Al coniglio? A delle orecchie attaccate su una testa di un corpo che cammina a quattro zampe ma può stare anche su due? A quel cesto o a tutti cesti in cui stanno pelosi bianchi viventi? etc.* In questo caso l'assenso della madre è compatibile con diverse ipotesi, così il bambino deve cercare di afferrare l'ipotesi più adeguata alla traduzione attraverso sperimentazioni ed esperienze sia di tipo fisico, tentativi ed errori, sia di tipo concettuale, comprensioni e intuizioni, con la possibilità di poter escludere le ipotesi inadeguate.

Quine continua: per quanto accurate possano essere le nostre verifiche, rimangono comunque un'infinità di ipotesi di traduzione che non è possibile escludere tutte una a una. Rispondiamo, da tre ottiche:

- Matematicamente, eliminate le possibilità principali di traduzione, le rimanenti sono ipotesi talmente bizzarre e remote da non turbare la correttezza *statistica* del sistema di traduzione, probabilità talmente infinitesime da non accadere *naturalmente* mai se non all'infinito (Teoria dei grandi numeri), o probabilità che tendono via via a essere sempre più piccole fino a "sparire" oltre a un dato limite inferiore (Algebra degli infinitesimi), od oscillazioni logicamente attendibili sotto una soglia in cui non sono più apprezzabili (Legge di Planck). Ciò sottende che oltre una data soglia di controllabilità, le restanti ipotesi di traduzione vengono escluse in massa, appiattite come in un'unica costante di fondo da cui potrebbero *sì* generarsi eventi anomali, ma con una probabilità trascurabile;
- Evolvendo, se la natura è economica, al di là dell'inganno di un Genio maligno, allora anche il linguaggio ruota intorno a un numero di parole sufficienti, a cui richiamare il Principio di pertinenza di Sperber&Wilson che elabora gli stimoli più pertinenti nell'ambiente al fine di ricavare la maggior informazione al minor costo. Ciò sottende che oltre una data segmentazione delle possibili traduzioni, il costo energetico per concatenare il significato della parola al suo riferimento tramite l'esibizione del campione, *a causa di un campione non adeguato al ricevente*, esorbita le possibilità naturali di ricezione del significato, rinchiudendo l'indeterminatezza quineana in un campo iperreale, o come dice J.J. Katz, una lacuna di vocabolario piuttosto che una deficienza del linguaggio;
- Linguisticamente, prendiamo i manuali di traduzione di Quine costruiti disponendo le parole in modo da essere compatibili con le nostre. Le disposizioni plausibili possono essere innumerevoli, ma se associamo un uso o un comportamento C a queste disposizioni, alcune di esse vengono estromesse per implausibilità, dacché gli usi che si fanno delle parole e i comportamenti in merito alle stesse, possono offrire prove a circoscrivere il significato delle parole stesse (Es. Se Lévinas, con un gesto ostensivo, indica a Grice un oggetto accompagnando l'ostensione con la parola "volto", allora Grice, per Principio di cooperazione<sup>25</sup>, può presumere che Lévinas, con quella parola, si riferisce a qualcosa di quell'oggetto, non a qualcosa che sta accadendo su Plutone): *gli usi e i comportamenti implicati nelle parole, sono mezzi di comprensione e definizione del*

---

Wittgenstein s'avvede della non necessità tout court, giacché non tutte le motivazioni di una traduzione sono formalizzabili in senso deterministico e di esattezza, ma hanno un carattere strutturalmente contingente. Da ciò Wittgenstein ne consegue l'impossibilità di una traduzione perfetta, identica all'originale, e nel 1953 cade sulle corde di Quine, intendendo la traduzione come gioco linguistico con esito indeterminato. Forse, prima di cadere, sarebbe stato meglio avesse conseguito prima a un'altra domanda: come fa una traduzione a essere perfettamente identica all'origina se si distingue da esso e non è l'originale?

<sup>25</sup> Grice 1975 Principio di cooperazione: il tuo contributo alla conversazione sia tale quale è richiesto, allo stadio in cui avviene, dallo scopo o orientamento accettato dallo scambio linguistico in cui sei impegnato.

*significato delle parole stesse, sono pragmatica di circoscrizione della semantica*<sup>26</sup>. Da tale intromissione pragmatica<sup>27</sup>, rimangono vivi solo i manuali di traduzione con uguali disposizioni verbali A=B e con uguale uso/comportamento C. Gli usi e i comportamenti possono però, in talune circostanze, segmentarsi svariatamente dentro la medesima disposizione verbale: motivo per cui Wittgenstein dichiara che non possiamo chiedere l'uso in generale e per "uso della parola" dichiara l'uso condiviso convenzionalmente dall'istituzione sociale (Es. Martello: "arnese per battere chiodi". Anche se non convenzionalmente può essere usato da Nietzsche per fare filosofia). Oppure può succedere ci siano differenti segmentazioni descrittive a causare lo stesso C (Es. In Sardegna vanno per svariati motivi, il deserto, il mare, il Rally e per uno o l'altro ancora). Riconosciute tali segmentazioni ontologiche D di C – di tipo intensionale ed estensionale – rimangono vivi solo i manuali di traduzioni che partono da un'uguale disposizione verbale A=B e uguale descrizione D di un medesimo riferimento x.

In queste tre ottiche, anzitutto s'evince che mentre il significato A è definito semanticamente dai segni verbali e prosodici, la sua comprensione passa invece anche per vie pragmatiche (dai comportamenti scaturiti dalle parole e dall'uso che si fa delle stesse), le cui tensioni pragmatiche potrebbero intervenire anche nella definizione del significato. Da ciò avanziamo la Nozione di contesto linguistico: il contesto linguistico è un insieme di inferenze semantiche e pragmatiche.

Altresì, nelle nostre tre ottiche, il mondo ha un senso e il linguaggio lo significa in qualche aspetto, ed è arduo anche per lo scettico più accanito, argomentare che il popolo inglese, oltre i principali confronti sul caso, statisticamente con *rabbit* intenda qualcosa di diverso da quello che abbiamo inteso intendesse: "coniglio".

Sembra evidente che le obiezioni di Quine avrebbero consistenza se la traduzione avvenisse dal punto di vista meramente osservativo, cioè dagli stimoli che le parole provocano; giacché, in tal caso, potremmo attribuire a una medesima parola ipotesi di traduzione anche contrastanti fra loro. Basti pensare a quante cose provocano lo stimolo "bello" e quindi in quanti modi consequenziali potremmo tradurre quella parola: è bello il rosso, ma è bello anche il non rosso etc. In tal caso, la traduzione sarebbe una mera discrezionalità del soggetto, restituendoci l'indeterminatezza della traduzione quineana. Cosa che invece non avverrebbe se la traduzione si basasse sull'oggetto x di riferimento della parola. Basti pensare a come per tutti "è bello ciò che piace" e quindi come solo in questo modo potremmo tradurre la parola "bello" per tutti. Nel dettaglio:

---

<sup>26</sup> È Grice 1989 ad avviare il cammino della differenziazione fra ciò che l'enunciato dice (significato dell'enunciato) e ciò che si vuole dire con esso (significato del parlante), fra significato e uso (l'uso che si vuole fare con quel proferire), fra dire e implicare. Segue il dibattito riguardante i rapporti fra la semantica del significato detto e la pragmatica degli usi implicati. Egli chiama significato dell'enunciato il primo e significato del parlante il secondo, attribuendo valore primario al parlante, con cui entra nel mondo della pragmatica in virtù di volontà d'uso. Diversamente noi impliciamo ciò che il parlante vuole dire implicitamente, assieme a ciò che l'enunciato dice esplicitamente; il tutto nel significato, attraverso contestualizzazioni sia pragmatiche (comportamenti e usi) sia semantiche (verbalizzazioni e prosodie). Oltretutto credo sarebbe chiarificatore che la pragmatica distinguesse fra usi e comportamenti, invece di assorbire i comportamenti negli usi, almeno in questo discorso dove la distinzione conferisce maggiore ampiezza e semplicità. Non si può comunque andare troppo oltre con Grice, perché la struttura insita nella sua filosofia ci giunge a una differenza non riguardante questo livello d'analisi: la differenza fra linguaggi naturali e formali.

<sup>27</sup> La pragmatica linguistica, da cui gli usi e i comportamenti legati alle parole, viene definita da Charles Morris nel 1938 come lo studio dei segni in relazione ai parlanti. La pragmatica riguarda dunque non tanto i segni o il linguaggio in sé, ma l'uso del linguaggio nei svariati contesti comunicativi in cui i parlanti abitualmente si trovano.

La traduzione è una relazione formale fra parole di lingue diverse imperniata sul loro riferimento<sup>28</sup>. Quindi da una parte presenta un insieme di relazioni formali che le parole intrattengono fra loro; dall'altra parte presenta un isomorfismo che le parole intrattengono fra loro tramite il medesimo punto di riferimento. I pilastri formali con cui la traduzione transita da una parola all'altra sono le equivalenze  $A=B$ ; il perno ontologico su cui verte l'isomorfismo fra parole è l'oggetto  $x$  di cui parlano:

- Le relazioni formali  $A=B$  sono a tratti necessarie  $\square$  determinate univocamente (Es. *yellow=giallo*) e a tratti contingenti  $\diamond$  probabili in campi di possibilità (Es. In iperonimia, come traduco *Know?* Con *Conoscere* o con *Sapere?*);
- L'isomorfismo  $A=x=B$  ha proprietà transitiva, mediana e di conservazione, dove solo nella triangolazione isomorfa di due  $A$  e  $B$  in un terzo  $x$  si stabilizza la traduzione dei due.

Le relazioni formali  $A=B$  a tratti contingenti e necessarie della traduzione, delineano – su Morra – una impossibilità formale a intendere la traduzione come operazione esclusivamente meccanica e sempre reversibile: *le regole di uguaglianza che hanno portato a una traduzione potrebbero a ritroso non riportare all'originale di partenza, laddove insite di contingenza*. Tale eventualità si evidenzia laddove – con Ervans – un'ambiguità sul termine di partenza (Es. In iperonimia) creerebbe una *variabilità* locale, perché il traduttore sarebbe costretto a scegliere tra una delle analisi disponibili nella lingua di arrivo.

Riprendiamo quindi la nozione usuale di riferimento specificandola col nostro linguaggio: se  $A$  è una buona traduzione di  $B$ , allora  $A$  e  $B$  hanno lo stesso riferimento  $x$ , la stessa descrizione  $D$ , parlano della stessa ragione. In condizioni di verità: se  $A$  è vero nel linguaggio  $L1$  allora una sua buona traduzione  $B$  nel linguaggio  $L2$  è vera in  $L2$ . Resta inteso che la traduzione di  $A$  in  $B$ , per quanto corretta, non può essere identica all'originale per via dei diversi segni con cui le distinte parole si vestono, cioè per le diverse immagini, affettività e intenzionalità con cui  $A$  e  $B$  esprimono la stessa verità  $V$  nell'enunciato  $P$ .

Cosicché – come vuole una diffusa convinzione – tradurre è in parte tradire. Ma non è intraducibilità, incomunicabilità, incommensurabilità fra linguaggi e culture diversi; non solo perché il diverso è indice di un oggetto comune su cui dirsi diverso, ma anche perché – con Davidson<sup>29</sup> – nel riconoscere una diversità essa viene catturata (in maniera più o meno chiara) nel nostro sistema di concetti, così portandoci a scoprire concezioni straniere del mondo, pensieri e sistemi diversi, finanche là dove si legano a un modo diverso di segmentare ontologicamente il mondo.

Ossia si può intendere qualsivoglia idioma, se ha una grammatica e non è un insieme di suoni disarticolati, ma lo si intende pur sempre dai propri diversi segni, dalle proprie personali immagini, affettività e intenzionalità. Cosicché per quanto le traduzioni siano corrette e uguali all'originale  $A=B$ , esse di principio non gli possono essere perfettamente identiche  $A=A$ , giammai: altrimenti che traduzioni sarebbero? O meglio: come fa la traduzione a essere perfettamente identica all'originale se si distingue da esso e non è l'originale? Al più il sospetto dovrebbe ricadere su chi dichiara di aver compiuto una traduzione identica all'originale: la parola *giallo* non è

---

<sup>28</sup> Wittgenstein 1922 esprime questa proposizione con l'aggravante di definire la relazione formale della traduzione come necessaria tout court. Noi invece abbiamo visto (cap. 8) che la relazione formale di equivalenza, su cui si basa la traduzione fra parole, è strutturalmente formata da aspetti necessari e contingenti, e che questi non indicano l'indeterminatezza della traduzione ma il naturale scarto che c'è fra cose non identiche, per cui la traduzione  $B$  non può mai essere perfettamente identica all'originale  $A$ , per quanto uguale e corretta.

<sup>29</sup> Davidson 1997 dice che se possiamo spiegare o descrivere in modo convincente, come uno schema alternativo si differenzia dal nostro, allora esso sarà catturato nel nostro sistema di concetti. Qui 1974 punti di vista diversi possono essere sensati solamente se c'è un sistema di coordinate comuni nel quale confrontarli; e tuttavia, l'esistenza di un sistema comune smentisce la tesi dell'inconfrontabilità.

perfettamente identica alla parola *yellow* (cfr. Cap. 8); hanno effetti fenomenici che costruiscono mondi differenti.

## 12. Conoscenza linguistica

Quanto detto sulla traduzione si estende alla traduzione endolinguistica di Jakobson, per il quale il problema della traduzione non riguarda solo la comprensione fra una lingua e l'altra, ma anche la comprensione all'interno di una stessa lingua. Da cui afferriamo che pur davanti agli stessi segni linguistici o identiche parole  $A=A$ , ci potrebbe essere una loro diversa ricezione relativamente alle diversità del ricevente: *la comprensione del significato non ha luogo solo in base a regole semantiche e pragmatiche di ordine pubblico, ma anche a inferenze che hanno luogo nell'ascoltatore in ordine privato*. Con cui avanziamo la Legge delle cinque definizioni del significato s:

Il significato delle parole è stabilito sia dalle intensioni semantiche dei segni verbali-prosodici interni al linguaggio, sia dalle estensioni pragmatiche dei segni d'uso-comportamentali esterni nel mondo. Qui abbiamo l'espressione e il modo di esprimerla, e le implicazioni di ciò che si è espresso esplicitamente e implicitamente.<sup>30</sup> Abbiamo un significato definito da: (i) Ciò che è detto, significato esplicito del proferimento; (ii) Ciò che si vuole dire, significato implicito del proferente; (iii) Ciò che è linguisticamente codificato, significato convenzionale; (iv) Ciò che è pragmaticamente riscontrato, significato d'uso e comportamentale; (v) Ciò che è capito, significato del ricevente. Apprendo a rispettive cinque scuole del linguaggio: (i) scuola proposizionale delle quantificazioni; (ii) scuola prosodica delle qualificazioni; (iii) scuola convenzionale delle stipulazioni; (iv) scuola pragmatica delle implicazioni; (v) scuola ermeneutica delle interpretazioni.

Il tutto in merito a un solo riferimento  $x$ . Il che ci estende fino alla teoria della conoscenza: *come è possibile conoscere qualcosa?*

In codesto linguaggio, i sensi (oggetti in sé) sono significati indirettamente e parzialmente dai loro sensibili effetti sul mondo, dove tutto ciò che appare è segno di ciò da cui appare.

Da noi i significati vengono attribuiti a segni tramite segni, con riferimento al senso da cui si danno. Ricordiamo: i segni linguistici (Es. Verbali) sono i segni usati al fine di comunicare con essi qualcosa; i segni naturali sono i segni di ciò che accade (Es. I segni lasciati da una rosa fiorita sulla neve oppure la neve stessa come segno della ragione in sé per cui è tale).

## Conclusione

Abbiamo detto di un significato e di un oggetto al quale riferirlo:

Teoria del significato

$A=B+C+D$

Il significato  $A$  è verbale e si esprime tramite parole  $B+C+D$ . Le proposizioni elementari  $B+C+D$  di  $A$  inferiscono il significato di  $A$  (Es. Artropodi=animali con corpo segmentato e con estremità articolate) tramite i loro modi, convenzioni, implicazioni, individualità.

Teoria del riferimento

<sup>30</sup> Illustri come Searle 1969 e Strawson 1964, hanno riportato la nozione griceana di significato del parlante (speaker meaning) nella nozione austiniiana di atto linguistico (illocutionary act). La loro unificazione copre lo spettro della forza, da cui l'illocutionary force: "volontà di passare dall'espressione verbale al comportamento attivo o atto pragmatico", su cui noi differenziamo lo spettro del ritmo e del suono. In questo spettro prosodico potenziato, oltre all'intenzionalità della forza si riconosce l'affettività della ritmica e le immagini sonore. La questione, nel nostro linguaggio, inizia così: ci sono relazioni fra il griceano ciò che si vuole dire implicitamente con l'austiniiano modo espressivo, giacché, ciò che si vuole dire implicitamente passa attraverso modi espressivi e non attraverso espressioni verbali esplicite.

$x \in W = \{R, P, I, \dots\}$

Il riferimento  $x$  è oggettuale e può esemplificarsi in un qualsiasi mondo  $W$  dal reale  $R$  al possibile  $P$ , dall'immaginario  $I$  agli altri. La proposizione protocollare  $W$  di  $x$  stabilisce il mondo in cui si esemplifica  $x$  (Es. Artropodi  $\in R$ ).

Ne abbiamo concluso questo:

L'oggetto della parola  $A$  è il riferimento  $x$  di cui parla, così che non si possa parlare senza dire qualche oggetto;

Il riferimento  $x$  è il *sensu*, stabile, intero, dell'oggetto. La parola  $A$  è il *significato*, mutevole, parziale, del soggetto;

L'oggetto si dice in vari modi, con una o l'altra parola, dal reale all'immaginario sino a poter dire anche della sua inesistenza;

L'inesistenza si predica tramite enunciati  $A$  vuoti  $\emptyset = \{\}$  che predicano la non predicabilità del loro riferimento, negandogli qualsivoglia predicato,  $x$  non è;

La parola con cui si dice l'oggetto può essere o un nome o una descrizione;

I nomi  $A$  dicesi nomi propri  $x_A$  se denotano lo stesso oggetto in tutti i mondi possibili, dicesi nomi generali  $s_x A$  se denotano tutti i possibili oggetti di un significato;

Le descrizioni  $A$  sono necessarie, analitiche e a priori  $\exists x \rightarrow x_A$  se l'oggetto  $x$  non può esistere senza  $A$ , sono contingenti, sintetiche e a posteriori  $\exists x \rightarrow x \vee \neg A$  se può esistere senza;

Le descrizioni generali  $\forall x A \exists y A$  riferiscono di più oggetti attraverso intensioni del *genere*  $A$ . Le descrizioni individuali  $\forall x A \neg \exists y A$  riferiscono di un oggetto attraverso estensioni dell'*individuo*  $x$ ;

I nomi  $A$  possono trasformarsi in descrizioni  $D$  attraverso processi di generalizzazione delle loro descrizioni che vengono riferite anche ad altri nomi  $B$ . Le descrizioni  $D$  possono trasformarsi in nomi generali  $s_x A$  attraverso processi di individuazione con cui riferire un significato a tutti i suoi possibili portatori;

La denotazione dei nomi riguarda l'intero oggetto di riferimento. La connotazione delle descrizioni riguarda qualche aspetto dell'oggetto riferito. Sicché i nomi sono identici a tutte le loro descrizioni simultaneamente assieme, e sono uguali alle loro distinte descrizioni;

Il rapporto di identità fra indistinguibili parole  $A$  e  $A$  garantisce la loro sostituibilità *salva veritate* all'infinito. Il rapporto di uguaglianza fra distinguibili parole  $A$  e  $B$  potrebbe garantire la loro sostituibilità solo in dati contesti;

Il significato linguistico  $A$  è definito dal contesto di ciò che viene detto, di ciò che si vuole dire, di ciò che è convenzionalmente codificato, di ciò che è pragmaticamente riscontrato, di ciò che è privatamente capito, in riferimento a un oggetto  $x$ .

Dal punto di vista didattico tale sunto palesa un aggiornamento e implementazione degli strumenti linguistici e con loro il superamento dei quattro puzzle linguistici: (i) riferimento agli esistenti o inesistenti; (ii) negazione del riferimento; (iii) nomi-descrizioni; (iv) sostituibilità. Ho invece sottaciuto il paradigma didattico, ripartito in questo articolo fra lo studio storico in nota e lo sviluppo teorico *in nuce*: nelle note si evidenzia il paradigma didattico hegel-gentiliano il quale pone i contenuti storici come fondamento alla professionalità docente; *in nuce* si evidenzia il paradigma didattico kantiano il quale pone la proposta e la critica come fondamento allo sviluppo del pensiero. Da Hegel abbiamo la storia della filosofia, *l'imparare la filosofia*, col conseguente divenire *titolari della conoscenza*; da Kant abbiamo la critica alla filosofia, *il filosofare*, col conseguente divenire *titolari della teoria*. Per definizione il docente è titolare della conoscenza che insegna, senza però essere necessariamente titolare anche di una teoria. Mentre filosoficamente non è possibile essere titolari di una teoria senza essere allo stesso tempo titolari della conoscenza che ruota intorno a quella teoria, giacché la dignità di una teoria filosofica sta considerate le più importanti domande sul tema in oggetto. A tal fine la didattica filosofica dovrebbe prevedere la comunicazione fra lo studio storico e lo sviluppo del pensiero; come s'evince anche

da questo articolo in cui lo sviluppo filosofico *in nuce* sarebbe più modesto, lacunoso e irragionevole, se privato delle autorità presenti nelle note, mentre lo studio storico *in nota* si limiterebbe al già conosciuto se privato di critica e propositività. Dice Einstein: «L'immaginazione» intesa come fonte dello sviluppo del pensiero «è più importante della conoscenza» data dallo studio storico. È però insufficiente se privata della conoscenza, dice Newton: «Se ho potuto vedere lontano è perché mi sono seduto sulle spalle dei giganti». Un'immaginazione finanche negativamente pericolosa qualora proponente-criticante senza conoscere ciò di cui parla, dice Confucio: «Studiare senza pensare è inutile; pensare senza studiare è pericoloso». Un genuino insegnamento filosofico dovrebbe così dotare lo studente sia dei contenuti storici delle autorità sia degli strumenti propositivi e critici per proiettare il sapere acquisito oltre il conosciuto (speculazione e teoresi) o nel quotidiano vivere (pragmatica ed euristica):

- Lo studio storico sembra richiedere forme di comunicazione didattica tradizionali, con lezioni di ascolto sia su autori  $x_A$  (Es. Cosa ha detto Pitagora?) sia su temi  $s_xA$  (Es. Cosa è stato detto e si dice sulla matematica?), in cui vige prevalentemente la passività e il rigore filosofico;
- Lo sviluppo delle capacità propositive e critiche sembra richiedere forme di comunicazione didattica capaci di coinvolgere lo studente in prima persona con dialoghi e laboratori filosofici-gentiliani, in cui vige prevalentemente l'attività e la spontaneità (Es. I dialoghi platonici sono rotazioni di parlanti a cui, sul tema in oggetto, non sono impediti argomenti erranti o in aperto contrasto. Questa modalità di sviluppo delle capacità soggettive, per la numerosità degli studenti potrebbe richiedere la creazione di circoli interni, animati da differenti correnti, in preparazione di arene fra circoli).

Nel primo caso il ruolo del docente è quello di insegnare pensieri, incrementando gli oggetti di conoscenza a disposizione del discendente; nel secondo caso il ruolo del docente è quello di aiutare a pensare, favorendo le capacità soggettive del discendente. Ivi: la base generale dell'insegnamento filosofico è il conseguimento del paradigma didattico hegeliano di *dotazione di conoscenza*, la sua destinazione generale è il conseguimento del paradigma didattico kantiano di *dotazione di strumenti propositivi e critici*<sup>31</sup>. Con tale avvertenza: benché abbiamo *noi stessi* filosoficamente definito strumenti linguistici scientificamente riducibili, codesta filosofia e la sua esaustiva didattica restano comunque non totalmente riducibili alla scienza, anche solo perché prevedono un margine di studio esclusivo, l'oggetto in sé  $x$ .

### Bibliografia di riferimento

- AGOSTINO: *De magistro*.
- ARISTOTELE: *De Interpretatione*.
- AUSTIN 1962: John Austin, *How to do things with words*, Oxford University, Oxford 1962.
- BORGHINI 2010: Andrea Borghini, *Il genio compreso. La filosofia di Saul Kripke*, (a cura di), Carocci, Roma 2010.

---

<sup>31</sup> Commissione dei Saggi per la riforma dell'Istruzione 1998: «L'insegnamento della filosofia – positiva specificità della scuola italiana – non può venire esteso indiscriminatamente nella sua forma attuale di ricostruzione storica. La sua destinazione generale consisterà nel dotare tutti i giovani di strumenti concettuali adeguati alla ragionevole costruzione di una soggettività propositiva e critica». Da cui gli Orientamenti MIUR 2017 per la didattica liceale della disciplina: «declinare l'insegnamento e l'apprendimento della filosofia in chiave di: pensiero critico, capacità argomentativa, ragionamento corretto; didattica per competenze al fine di consolidare gli elementi cardinali delle competenze di cittadinanza». Da tali indicazioni dei Saggi e del MIUR traspare uno sbilanciamento verso lo sviluppo didattico-kantiano in reazione all'attuale immobilismo storico-didattico; uno sbilanciamento che rischia di far scivolare la filosofia verso un abbassamento qualitativo: ad uso esclusivo dell'attuale e del mondano, acritica e astorica, vuota di contenuti, immemore del millenario e dell'eterno.

- BLASI 2016: Damián Blasi, «Sound-meaning association biases evidenced across thousands of languages», (a cura di), *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2016.
- CARNAP 1932: Rudolf Carnap, *Überwindung der Metaphysik durch logische Analyse der Sprache*, «Erkenntnis», (1932), 2, pp. 219-241.
- CARNAP 1934: Rudolf Carnap, *Logische Syntax der Sprache*, Springer, Vienna 1934.
- DAVIDSON 1974: Donald Davidson, *On the very Idea of a Conceptual Scheme*, «Inquiries into Truth and Interpretation», Clarendon, Oxford 1974.
- DAVIDSON 1997: Donald Davidson, *Seeing through Language*, «Thought and Language», Cambridge University, New York 1997, pp. 15-27.
- DONNELLAN 1966: Keith Donnellan, *Riferimento e descrizioni definite*, Tr.it. in Bonomi A. (a cura di), «La struttura logica del linguaggio», Bombiani, Milano 1973, pp. 203-215.
- ERVAS 2012; Francesca Ervas, *Polisemia e ambiguità lessicale nella traduzione*, S. Ferrari e E. D'Andrea (a cura di), «Lessico e Lessicologia», Bulzoni, Roma 2012, pp. 301-312.
- FREGE 1879: Gottlob Frege, *Begriffsschrift, eine der arithmetischen nachgebildete Formelsprache des reinen Denkens*, Verlag Von Louis Nebert, Halle 1879.
- FREGE 1892: Gottlob Frege, *Über Sinn und Bedeutung*, «Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik», (1892), 100, pp. 25-50.
- FREGE 2001: Gottlob Frege, *Senso, funzione e concetto. Scritti filosofici 1891-97*, C. Penco ed E. Picardi (a cura di), Laterza, Roma-Bari 2001.
- GRICE 1975: Paul Grice, *Logic and conversation*, Cole P. e Morgan J. (a cura di), «Syntax and Semantics 3: Speech Acts», Academic, New York 1975, pp. 41-58.
- GRICE 1989: Paul Grice, *Studies in the Way of Words*, Harvard University, Cambridge 1989.
- JAKOBSON 1959: Roman Jakobson, *On linguistic Aspects of Translation*, «On Translation», Harvard University, Cambridge 1959, pp. 232-239.
- KRIPKE 1980: Saul Kripke, *Naming and Necessity*, Blackwell, Oxford 1980.
- MORRA 2006: Lucia Morra, *Tractatus logico-philosophicus: la traduzione come calcolo*, R. Pititto e S. Venezia (a cura di), «Tradurre e comprendere. Pluralità dei linguaggi e delle culture», Aracne, Roma 2006, pp. 511-515.
- PEIRCE 1931: Charles Peirce, *Collected Papers*, Harvard University, Cambridge 1931.
- PLATONE: *Cratilo*.
- PLATONE: *Menone*.
- QUINE 1960: Willard Quine, *Word and Object*, MIT, Cambridge 1960.
- RUSSELL 1918: Bertrand Russell, *The Philosophy of Logical Atomism*, Routledge, Abingdon 1918.
- SAUSSURE 1916: Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris 1916.
- SEARLE 1958: John Searle, *Proper Names*, «Mind», (1958), 67, 266, pp. 166-173.
- SEARLE 1969: John Searle, *Speech Acts*, Cambridge University, Cambridge 1969.
- STRAWSON 1950: Peter Strawson, *On Referring*, «Mind», (1950), 59, 235, pp. 320-344.
- STRAWSON 1964: *Intention and convention in speech acts*, «The Philosophical Review 74», (1964), pp. 439-460.
- WITTGENSTEIN 1922: Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, a cura di CK Ogden e FP Ramsey, Kegan Paul, Trench, Trubner & Co, 1922. (Nota: Wittgenstein disconosce l'edizione del 1921)
- WITTGENSTEIN 1953: Ludwig Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen. Philosophical investigations*, Blackwell, Oxford 1953.

## Sul pensiero non umano. Appunti per un percorso transdisciplinare/parte I

Sergio A. Dagradi

### Abstract

Until a few years ago, especially within a disciplinary path of philosophy or psychology, it was believed that the ability to think constituted a distinctive trait of the human being. Conversely, a series of studies that have appeared in recent decades now offer a very different perspective. The purpose of this paper is, precisely, to offer elements for an initial problematization of the starting assumption, also in a perspective of transdisciplinary dialogue, as well as interdisciplinary.

### Keywords

Not-human thought, Information theory, Forms of intelligence, Bacterial intelligence, Myxomycete intelligence.

... ma esaminate, tuttavia, se il sentimento che è nelle bestie, non essendo differente dal vostro, non debba essere chiamato anch'esso col nome di pensiero... Le bestie – dite voi – non hanno ragione; sì, non hanno ragione umana; ma ne hanno una a loro modo, ed è tale che non si può dire ch'esse siano irragionevoli se non in comparazione dell'uomo, benché, d'altronde, il discorso o la ragione sembri essere una facoltà tanto generale, e che può essere loro tanto legittimamente attribuita, quanto quel principio o quella facoltà per la quale esse conoscono... Voi dite che esse non ragionano. Ma benché i loro ragionamenti non siano tanto perfetti, né d'una estensione sì grande come quelli degli uomini, nondimeno è pur vero che esse ragionano, e che non v'è in ciò altra differenza, tra esse e noi, che del più e del meno.

Pierre Gassendi

Fino ad alcuni anni or sono, specie all'interno di un percorso disciplinare di filosofia o di psicologia, si riteneva che la facoltà del *pensare* costituisse un tratto distintivo dell'essere umano. Viceversa, una serie di studi apparsi soprattutto negli ultimi decenni offrono ormai una prospettiva assai diversa. Scopo del percorso ricostruttivo qui presentato – e del quale questo scritto ne è la prima parte – è, per l'appunto, offrire elementi per una iniziale problematizzazione dell'assunto di partenza, anche in una prospettiva di dialogo transdisciplinare, oltre che interdisciplinare.

Detto di nuovo e per chiarire un possibile utilizzo didattico del presente scritto. Ogni percorso didattico di filosofia tende spesso a non tematizzare alcune premesse del discorso filosofico stesso. Anzitutto, la filosofia viene intesa come quel sapere che ha preteso articolare, nel suo variegato e disperso sviluppo storico, il discorso umano attorno alle capacità, alle possibilità e i limiti del pensiero, o per lo meno ha preteso di farlo nell'alveo della cultura esperia; la filosofia, in un certo qual senso, sembrerebbe essere intesa come il metadiscorso che il *pensiero umano* ha potuto organizzare su se stesso, e sulle sue variegate forme, a partire da un peculiare momento del suo sviluppo, coincidente con l'attestarsi consapevole di un pensiero astratto e

concettuale. In secondo luogo, si ritiene che la filosofia ha avuto e ha a che vedere in modo privilegiato con la *ragione umana*, con il pensiero e la concettualizzazione, e che – di conseguenza – la filosofia abbia voluto riflettere sull'utilizzo che l'uomo ha fatto e continua a fare del proprio pensiero simbolico astrante, in quanto *lógos*. Ora, nel momento storico in cui la filosofia subisce – come tutte le discipline – la necessità di un suo ripensamento, aprendosi inevitabilmente al confronto con altre discipline affini per metodi o per oggetti di sapere (anzitutto le neuroscienze, la psicologia, l'antropologia, l'informatica), l'oggetto privilegiato della sua riflessione deve essere diversamente problematizzato, ricercando – ad esempio – anche in una prospettiva evoluzionista elementi per intendere la specificità, l'origine e la natura del pensiero umano. E per insegnarlo<sup>1</sup>.

In tal senso, come punto di avvio delle riflessioni seguenti potrebbe essere accolta una considerazione di Edgar Morin, il quale sottolineava come ogni forma vivente, anche la più apparentemente semplice, presenterebbe una organizzazione in realtà complessa, in grado di far fronte sia agli scambi con l'ambiente circostante (da cui attingere materia, energia e organizzazione), sia alla costante necessità di autoriorganizzarsi nel sostituire molecole degenerate, creandone di nuove, sia, infine, all'autoproduzione del vivente tramite sdoppiamento. Di conseguenza, concludeva Morin, «[...] sin dall'origine l'essere vivente è prodotto/produttore di un'auto-eco-organizzazione di natura congiuntamente computazionale, informazionale, comunicazionale. Ciò autorizza a concludere che in ogni organizzazione vivente c'è una dimensione cognitiva [...]»<sup>2</sup>. Le pagine che seguono vorrebbero, appunto, offrire delle occasioni di lettura della varietà di tale dimensione cognitiva del vivente, nonché di interrogazione attorno a ciò che definiamo propriamente come pensiero, intelligenza.

### **1. Il vivente, la trasmissione di informazioni ed il pensiero.**

Cerchiamo, anzitutto, di chiarire preliminarmente cosa si intende per *vita* e, di conseguenza, per esseri *viventi*, nonché cosa implichi, prima ancora della nozione di *pensiero*, quello di *informazione* per un essere vivente. Compito arduo, nell'uno e nell'altro caso.

Come, infatti, ricorda Barbara Continenza, «la vita, o forse meglio i viventi, come con maggior circospezione preferiscono esprimersi i biologi attuali, mal si sottopongono al giogo delle definizioni, delle categorizzazioni, degli schematismi».<sup>3</sup> Sicuramente la vita emerge come particolare manifestazione della materia: più complesso il tentativo di una sua definizione univoca. Prescindendo dal noto e discusso contributo di Erwin Schrödinger, *What Is Life?*,<sup>4</sup> oramai di scarsa attualità euristica,<sup>5</sup> al presente – come detto – si è manifestata la tendenza ad individuare piuttosto *le proprietà* in grado di distinguere gli *esseri viventi* da quelli non viventi. Tali caratteristiche sono: a) il *metabolismo*, ossia il complesso di trasformazioni chimiche ed energetiche attraverso le quali gli esseri viventi acquisiscono materia ed energia dall'ambiente al fine di garantire la propria autoconservazione, nonché il proprio accrescimento, movimento e rinnovamento; b) l'*ordine*, come *equilibrio interno*, essendo ogni organismo vivente composto da

---

<sup>1</sup> Questo ritengo sia ancor più necessario in quegli indirizzi di studi – penso ai licei delle scienze umane – dove la riflessione sul pensiero, la cognizione, l'apprendimento sono già affrontati, a volte in modo però settoriale, da discipline pur presenti in quel curriculum. L'oggetto del presente contributo si presterebbe, quindi, per una riflessione attorno a un modulo di didattica integrata per competenze da progettare effettivamente a livello di consiglio di classe in modo transdisciplinare.

<sup>2</sup> Morin 1993, p. 194.

<sup>3</sup> Continenza 1997, p. 76. L'articolo (pp. 76-82) può essere inoltre inteso come una prima, stimolante introduzione al dibattito contemporaneo sullo status epistemologico della stessa biologia.

<sup>4</sup> Schrödinger 1955. Il libro apparve nel 1944.

<sup>5</sup> Una breve introduzione al testo, con relativo dibattito sul contributo effettivo di Schrödinger alla comprensione del concetto di vita, in Dronamraju 1999. Vd. anche Ageno 1994.

sostanze chimiche con funzioni diverse e regolate, in grado di dar luogo ad unità strutturali e funzionali, le cellule, con un proprio equilibrio chimico-fisico (*omeostasi*);<sup>6</sup> c) la *codifica*, in un codice genetico di quattro particolari molecole, delle informazioni necessarie alla costruzione e definizione degli stessi esseri viventi; d) la *riproduzione*, quale capacità di ciascun essere vivente di produrre una copia, più o meno identica, di se stesso; e) l'*evoluzione*, come capacità a subire cambiamenti in grado di rendere gli stessi esseri viventi più o meno adatti al loro ambiente.

Un ruolo molto importante appare svolgere, già da questi pochi elementi, la capacità ad elaborare e veicolare *informazione* al fine di garantire la vita stessa: parlare di organismo, ma anche solo di cellula, significa, infatti, riferirsi a strutture dotate di una propria stabilità e di una propria organizzazione, proprietà per le quali sono essenziali, appunto, l'elaborazione e lo scambio di informazione.<sup>7</sup>

Proviamo ora a definire, esclusivamente per le finalità che interessano al presente scritto, che cosa generalmente si intende con *informazione*.

Si parla di informazione in presenza di una notizia, di un dato, di un elemento in grado di fornire *conoscenza* di una qualche realtà, nonché di un qualsiasi *messaggio* della stessa inviato da un soggetto o dispositivo trasmettitore ad un soggetto o dispositivo ricevente, mediante la condivisione di un determinato codice.<sup>8</sup> Nel suo aspetto *additivo*, l'informazione va ad aggiungersi a qualche conoscenza che già si possedeva o a determinarne di nuove. Sia l'aumento di conoscenza che l'informazione implica, quanto la trasmissione della conoscenza stessa tramite un messaggio, incidono, pertanto, sull'entropia generale dei sistemi coinvolti: produrre informazione significa *mettere ordine*, ovvero codificare (creare un *codice*),<sup>9</sup> in una realtà caratterizzata dall'aumento del disordine; ricevere informazione significa, parimenti, ricevere una *codificazione* della realtà, ossia un sistema di ordinamento della stessa, implicando, oltre ad un aspetto *sintattico*, anche un aspetto *semantico*, ossia di significato. Informazione potrebbe coincidere con *neghentropia*: un ordine creato, generato da un soggetto in un contesto che tende al disordine. Di conseguenza, e inversamente, ogni ordine determinato genererebbe informazione, coincidendo l'entropia, in un certo senso, con l'ignoranza, la mancanza di conoscenza.

Quest'ultimo aspetto è divenuto particolarmente evidente a partire dai noti contributi dati alla teoria dell'informazione da parte di Claude Shannon,<sup>10</sup> Warren Weaver<sup>11</sup> e Norbert Wiener,<sup>12</sup> che hanno centrato le loro analisi sulla possibilità di misurare la quantità di informazione

---

<sup>6</sup> Potremmo dire, riferendoci anche al punto precedente, che un essere vivente si qualificerebbe per il suo costante operare a contrastare la tendenza entropica, caratterizzante ogni realtà, producendo entropia negativa. Sul concetto di entropia ancora valida l'introduzione di Silvestrini 1985. Un avviamento più recente allo studio del concetto di entropia, che accenna anche al suo utilizzo in riferimento alla produzione e trasmissione di informazione – aspetto sul quale torneremo tra poco –, è rappresentato da Cosmelli 2021, pp. 122-145. Più succintamente cfr. anche Monod 1997, pp. 179-180.

<sup>7</sup> Esula dal presente lavoro discutere uno dei problemi nodali della scienza attuale ed ancora aperto, ovvero, come sia comparsa la vita sulla Terra, anche per il carattere di ordine ed organizzazione che la caratterizza: dal punto di vista fisico-chimico, il problema è spiegare come delle condizioni iniziali, complesse e organizzate, si siano potute realizzare e si siano effettivamente realizzate. Solamente a livello introduttivo, rimandiamo pertanto a: Reisse 1993, pp. 83-101; Parker 2016, in part. pp. 34-37; Baggott 2017, in part. pp. 223-257; Tonelli 2019, in part. pp. 189-194.

<sup>8</sup> Emittente e ricevente possono essere, nel caso limite, lo stesso soggetto.

<sup>9</sup> Il codice, da questo punto di vista, costituisce un ordine di probabilità in un contesto di disordine originario. Su questi temi cfr. anche il classico contributo di Monod 1997.

<sup>10</sup> Shannon 1948.

<sup>11</sup> Shannon, Weaver 1949.

<sup>12</sup> In particolare, Wiener 1948 e Wiener 1950.

trasmessa nella comunicazione, che sarebbe pari al «[...] *logaritmo binario del numero di alternative suscettibili di definire il messaggio senza ambiguità*»<sup>13</sup>. Detto altrimenti:

Secondo la teoria dell'informazione, la quantità di informazione trasportata da un messaggio rappresentato da una sequenza ordinata di segni è misurata dal numero di configurazioni diverse che quella sequenza può assumere. [...] Il numero di configurazioni che un sistema può assumere ne misura [...] l'entropia, cioè il potenziale disordine. Trasmettere informazione significa trasmettere ordine. [...] Un messaggio (...) trasmette tanta più informazione (...) quanto maggiore è la sua entropia, cioè il suo potenziale disordine [...].<sup>14</sup>

Ulteriore aspetto rilevante, per il nostro discorso, è che l'elaborazione, la codificazione, la trasmissione e decodifica di una informazione assume anche sempre un valore *pragmatico*, ossia di utilizzo dell'informazione stessa per l'orientamento dell'azione, sia da parte dell'emittente della informazione (anche, e soprattutto, quando la comunicazione avviene con se stesso), sia da parte di un eventuale ricevente l'informazione medesima. In tal senso si parla di *utilità*, o meno, dell'informazione medesima.

Sintetizzando i risultati fin qui raggiunti, è possibile evidenziare un legame costitutivo tra vita ed informazione: non vi è possibilità di vita senza entropia negativa, la quale coincide con l'elaborazione di informazione; ossia, ogni organismo vivente è un'organizzazione significativa di materiali privi di significato. Detto altrimenti, non vi è vita che non sia già di per sé elaborazione di informazione, nello specifico informazione anzitutto a livello genetico,<sup>15</sup> ma non solo.<sup>16</sup> Il problema è, allora, di comprendere, rispetto al *processing* di informazioni proprio della struttura del vivente, come avvenga tale elaborazione di dati, al fine di valutare l'eventuale riconoscimento anche ad altre forme viventi, oltre all'umana, delle facoltà del pensiero e dell'intelligenza (nonché, evidentemente, di *quale* tipologia di pensiero e di intelligenza).

Per farlo cercheremo di ricorrere ad alcuni esempi consolidati e tratti dalla pubblicistica scientifica, tenendo sempre ben presente la considerazione di Jean-Louis Le Moigne, per il quale «[...] l'intelligenza è rappresentata precisamente da un *sistema di azioni di trattamento di simboli (o d'informazioni) e dal risultato di queste azioni*. Trattare dei simboli è precisamente *computarli*».<sup>17</sup> In altri termini, occorre considerare l'intelligenza, la razionalità da *positiva a procedurale o strumentale*.<sup>18</sup> È questa del resto una definizione affine a quella proposta, dalle neuroscienze, per la nozione di *cognizione*, ovvero come «[...] insieme dei processi (*funzioni cognitive*) che permette [...] di percepire stimoli esterni, di estrarre informazioni chiave e di mantenerle in

<sup>13</sup> Eco 1986, p. 98. Sintetizza poco oltre lo stesso Eco, riferendosi al concetto di informazione di Norbert Wiener: «[...] l'informazione di un messaggio è data dalla sua capacità di organizzarsi secondo un ordine particolare, sfuggendo quindi attraverso una sistemazione improbabile, a quella equiprobabilità, a quella uniformità, a quel disordine elementare cui gli eventi naturali tenderebbero di preferenza» (ivi, p. 103). Va rilevato che tale misura si riferisce in particolare all'aspetto sintattico della trasmissione dell'informazione.

<sup>14</sup> Silvestrini 1985, p. 69. Da questo punto di vista l'esistenza stessa di un organismo, per quanto detto anche in precedenza, è comprensibile proprio in funzione di una temporanea prevalenza dell'informazione sulla degradazione termodinamica. Approfondimenti ancora validi, attorno a queste questioni, in Rizzi 1971. Più recente, Ho 1996.

<sup>15</sup> Metaforicamente, si parla dei geni come di «programmi» e del DNA come «informazione». Cfr., criticamente, Lewontin 2002, p. 3. Sui codici organici non come semplici metafore si è espresso, invece, Barbieri 2003.

<sup>16</sup> Possiamo quindi affermare, seguendo le indicazioni di Jacques Monod, che per un sistema vivente «[...] l'ordine di un sistema è uguale alla quantità di informazione necessario a descriverlo» (Monod 1997, p. 188).

<sup>17</sup> Le Moigne 2007, p. 71.

<sup>18</sup> Vd., a riguardo, anche Le Moigne, Demailly 1986. Contra, occorrerà tenere nel dovuto conto l'osservazione di Ernst Cassirer, per il quale «[...] la conoscenza implica e presuppone l'averne una rappresentazione. [...]. Per rappresentarsi una cosa non basta sapersene servire nel modo giusto per fini pratici, bisogna invece avere un'idea generale di essa e considerarla da diversi punti di vista in modo da scoprirne le relazioni con altri oggetti. Occorre localizzarla e definirne il posto in un sistema generale» (Cassirer 2011, p. 72).

memoria, e in definitiva di generare pensieri e azioni che aiutino a raggiungere gli obiettivi desiderati».<sup>19</sup>

## 2. L'intelligenza dei batteri.

Le prime forme di vita *intelligente*, sulla scorta di quanto fin qui esposto, potremmo identificarle addirittura nelle primissime forme viventi: i batteri.<sup>20</sup> Abbiamo infatti visto che, se possiamo parlare della presenza di una dimensione cognitiva, di elaborazione dell'informazione, lo dobbiamo all'esistenza in una forma vivente della sua capacità anzitutto a far fronte agli scambi con l'ambiente circostante, attingendovi materia ed energia anche per auto-organizzarsi e riprodursi, moltiplicarsi: tali tratti sembrerebbero, allora, pertinenti anche ai batteri. Senza correre il rischio di antropomorfizzare l'analisi e di attribuire una intenzionalità similmente umana ai batteri,<sup>21</sup> è possibile, infatti, condurre un esame del loro comportamento che ne evidenzia dei tratti che confermano la presenza di una qualche forma di elaborazione della informazione e, estensivamente, di intelligenza.

Se la loro motilità, infatti, è determinata dalla presenza di un qualche gradiente che la scateni, percependo evidentemente una differenza tra le polarità positive e negative costitutive dello stesso gradiente (ad es. la presenza/assenza di luce, la presenza/assenza di elementi nutritivi ecc.), *prima facie* tale motilità sembrerebbe causata necessariamente dall'adattarsi al differenziale di gradiente presente, dal conformarvisi (per cui il movimento del batterio sarebbe vincolato nella direzione specifica definita dalla polarità del gradiente presente o assente): la motilità del batterio non avrebbe alternative, «[...] è priva di potenzialità, ergo non esprime *senso* alcuno»,<sup>22</sup> da un punto di vista semantico. Come osserva, tuttavia, Massimo Leone, per la sua dinamica di motilità, per poter cioè cambiare direzione sulla scorta della gradazione del gradiente, il batterio deve poter confrontare lo stadio presente con quello immediatamente progressivo e «deve essere dunque dotato di una forma sia pur molto rudimentale di memoria»<sup>23</sup> e variare la propria direzione per esplorare l'ambiente circostante – attenzione – non in modo strettamente necessario, bensì *random*, e dunque, altrettanto conseguentemente, presentarsi come semanticamente portatore anche di *scelte* eventualmente sbagliate: detto altrimenti, nel cambio adattivo di direzionalità dettata dal doversi, per l'appunto, riadattare conformemente alle indicazioni fornite dal differenziale di gradiente, sussiste la potenzialità di percorrere per un brevissimo istante una direzione sbagliata, di auto-ingannarsi.<sup>24</sup>

Questa motilità, inoltre, è stata individuata come parte di una *strategia* (e, quindi, non di un mero *programma*) che i batteri stessi sarebbero in grado di innescare per potersi adattare al meglio alle mutate condizioni del loro habitat e mantenere funzionale il proprio metabolismo energetico, cercando *attivamente* le condizioni metaboliche ideali.<sup>25</sup>

Alla motilità va poi associata la caratteristica propria dei batteri di vivere consociati in entità pluricellulari, generando uno scambio reciproco di materiali genetici come *strategia* fondamentale di vita ed evoluzione: «i geni vengono liberamente scambiati tra tipi diversi di batteri, o delle loro comunità, cosicché questi organismi s'adattano ai cambiamenti dell'ambiente».<sup>26</sup>

<sup>19</sup> Purves et alii 2015, p. 2.

<sup>20</sup> I batteri o procarioti formano il Superregno o Impero dei Prokaryota.

<sup>21</sup> Dirimenti considerazioni a riguardo in Leone 2016, in part. p. 32.

<sup>22</sup> Ivi, p. 35. Corsivo mio.

<sup>23</sup> Ivi, p. 36.

<sup>24</sup> Ivi, pp. 38-39.

<sup>25</sup> Vd., ad esempio, Schweinitzer, Josenhans 2010.

<sup>26</sup> Sonea 1993, p. 10. Detto altrimenti: «[...] ogni cellula batterica è anche un sistema di scambio a due vie per il trasferimento di informazioni ereditare» (ivi, pp. 27-28).

L'evoluzione degli stessi ceppi batterici, detto altrimenti, è dovuta alla loro possibilità di «[...] trasferire il materiale genetico anche “orizzontalmente”, inserendo geni estranei nel DNA o nell'RNA di un'altra cellula»: <sup>27</sup> un batterio inocula un gene ad un altro batterio trasmettendogli una quasi-informazione. Il loro costante adattamento, mediante il quale – ad esempio – diverrebbero resistenti agli antibiotici, è dunque «[...] basato su una rete di comunicazione automatica globale che ha a disposizione una “memoria” che rende disponibile, per ogni tipo di ceppo o di “comunità batterica”, tutto il complesso delle informazioni ereditarie che possa essergli utile». <sup>28</sup> Questa trasmissione di informazioni per contiguità, infatti, renderebbero i batteri pensabili come una totalità costituente una sorta di macro organismo globale, avente una potenziale riserva genetica in comune a tutto lo stesso mondo batterico, e indispensabile – per altro – non solo per la loro sopravvivenza: «[...] la totalità dei batteri terrestri costituirebbe una sorta di macrorganismo necessario alla vita di tutte le specie viventi dove le informazioni si trasmettono per contiguità». <sup>29</sup> Detto in termini ancor più puntuali: «[...] si toutes les souches de bactéries peuvent mettre en commun tous leurs gènes, il n'existe pas, au sens strict, de véritables espèces dans le monde des bactéries. Les bactéries forment un organisme unique, une entité capable de génie génétique à l'échelle de la planète» <sup>30</sup> e interagente – al contempo – con il mondo eucariota, inglobando anch'esso in un unico organismo armonicamente dinamico. <sup>31</sup> La metafora più spesso usata è, non a caso, quella della rete informatica, dove i problemi vengono risolti da questo mega computer – che è appunto l'*organismo batterico globale* – selezionando, scambiando e combinando i pacchetti di informazioni più favorevoli disponibili nell'intera biosfera. <sup>32</sup>

Ho sottolineato più volte il termine *strategia*. Quello che, infatti, rende perplessi dinnanzi alla intelligenza – o presunta tale – dei batteri è l'associare normalmente l'intelligenza ad un atto operativo *volontario*: il problema dell'intelligenza si pone, in altri termini, all'interno dell'orizzonte del determinismo o meno del vivente e, quindi, come la possibilità di discernere, per ciascun essere vivente, la capacità di attivare non solo *programmi* (ovvero, procedure standardizzate e attuate in modo necessario, istintuale potremmo dire), bensì anche *strategie* per la soluzione dei problemi e che non siano solamente espressione di spontaneismo. Se, ad esempio, riconduciamo il pensiero, l'intelligenza – sulla scorta, anzitutto, degli studi della Gestalt – <sup>33</sup> al *problem solving*, allora possiamo rinvenire una qualche forma embrionale di intelligenza ovunque vi sia una riconfigurazione del campo semantico nel quale è data la situazione problematica <sup>34</sup> e, forzando sicuramente i termini della questione, leggere le suddette *strategie*, di conseguenza, come appunto una riorganizzazione della informazione, mediante lo scambio orizzontale di geni o il cambio adattivo *random* di direzionalità, attraverso la quale i batteri ottengono soluzioni di vita migliori nella biosfera.

<sup>27</sup> Baggott 2015, p. 261.

<sup>28</sup> Sonea 1993, pp. 10-11. Questo concetto fu sviluppato dalla stessa Sonea fin dal 1971: vd. Sonea 1971. Della stessa autrice, rimando anche a Sonea 1990.

<sup>29</sup> Morin 1993, p. 194.

<sup>30</sup> Margulis, Sagan 1989, p. 91. Su come avvenga la messa in comune di parte del patrimonio genetico si veda ivi, pp. 87-100.

<sup>31</sup> È la cosiddetta «ipotesi Gaia», la cui formulazione è stata elaborata in Lovelock 1979. Per una esposizione sintetica di tale ipotesi, che discute anche alcune critiche mosse alla stessa, rimando a Lovelock 2007. Secondo alcune teorie, l'intrusione stessa di frammenti di DNA di origine virale nelle cellule di organismi eucarioti potrebbe essere addirittura la norma e risultare un fattore di adattamento. Rimandiamo in tal senso, come testo paradigmatico, a Margulis, Sagan 2002, nonché – degli stessi autori – a Margulis, Sagan 1989, pp. 261-306.

<sup>32</sup> Vd. Sonea 1988, nonché il più articolato Sonea, Panisset 1980.

<sup>33</sup> Cfr. anzitutto Wertheimer 1950 (ma l'edizione originale tedesca del saggio è del 1920); Duncker 1945 (ma l'edizione originale tedesca è del 1935).

<sup>34</sup> Come sintetizzato da Giuseppe Mosconi, quando si attua un pensiero «[...] si attua una ristrutturazione» in base alla quale «avviene qualcosa di veramente nuovo, qualcosa si capovolge, si produce un cambiamento qualitativo e non soltanto un cambiamento quantitativamente più o meno rilevante» (Mosconi 1997, p. 404).

Les conclusions philosophique auxquelles nous parviendrons plus loin sont encore plus perturbantes: la possibilité que des organismes sans intelligence exercent un contrôle cybernétique sur la surface de la Terre remet en question le caractère prétendument unique de la conscience et de l'intelligence dont l'homme est doté.<sup>35</sup>

È evidentemente implicita, in questa concezione della cognizione, il modello – riconducibile a von Neumann – secondo il quale essa consiste fondamentalmente in un'attività appunto di *problem solving*, per cui centrale diviene il trattamento dell'informazione, piuttosto che l'aspetto della produzione di *senso*, riconducibile al modello sviluppato maggiormente da Wiener. Se il modello di von Neumann è stato a lungo dominante, sicché la scienza cognitiva ha ritenuto il trattamento delle informazioni appunto come il compito primo che gli esseri viventi dovevano assolvere per il loro stesso mantenimento, crediamo che il problema del senso ed il carattere per certi versi autonomo e autotelico della sua produzione possano forse essere utilizzabili – e su questo aspetto dovremo tornare necessariamente nel proseguimento del lavoro – per comprendere anzitutto, ma non solo, lo specifico stesso della cognizione *umana*.<sup>36</sup> L'aspetto del *senso* è, infatti fondamentale, nella comprensione dei comportamenti e delle loro variazioni, e quindi per la presenza o meno di una intelligenza che presieda a tali mutamenti, nei sistemi viventi in quanto sistemi autorganizzati:

L'aspetto più importante dei fenomeni di autorganizzazione è l'autocreazione del *senso*, cioè la creazione di nuovi significati nell'informazione trasmessa da una parte a un'altra parte o da un livello di organizzazione a un altro livello di organizzazione. Senza la creazione di nuovi significati avremmo a che fare con ricombinazioni che non sarebbero in grado di portare all'apparizione di nuove funzioni, di nuovi comportamenti.<sup>37</sup>

La capacità di un sistema cognitivo, detto altrimenti, si qualificerebbe in base alla sua capacità di distinguere messaggi dotati o non dotati di *senso*, di significato, interagendo di conseguenza con essi.

### **3. L'intelligenza di organismi unicellulari: lo strano caso del mixomicete.**

Prima di procedere con l'analisi delle forme di intelligenza di organismi eucarioti, ossia di vegetali e, soprattutto, di diverse forme animali, per le quali esiste una copiosa letteratura in gran parte nota già anche ad un pubblico non specialistico, vorremmo brevemente soffermarci su di un altro curioso esempio di capacità di comportamento di un organismo unicellulare definibile, secondo alcuni studiosi, altresì come intelligente: quello del mixomicete.

La classificazione stessa di questi esseri viventi è risultata a lungo problematica, lungo i trecento anni di cui se ne conosce l'esistenza.<sup>38</sup> Si spostano, infatti, sul terreno al pari degli animali e, pur tuttavia, non sono considerati degli animali. Si riproducono viceversa tramite spore, come i funghi, al punto che il nome deriverebbe dalle parole greche *myxa*, ossia «mucillaggine», e *myketes*, appunto «funghi»; ma, di contro, non sembrerebbero dividerne tutti i caratteri costitutivi e distintivi per poter essere classificati come tali. Vengono pertanto considerati delle amebe particolarissime: in quanto amebe giganti, potendo raggiungere anche alcuni centimetri di grandezza, sono sì degli organismi ancora unicellulari, ma entità unicellulari multiple, con, inoltre, la possibilità di unirsi con altri esseri simili e formare una gigantesca cellula con una pluralità di nuclei (addirittura milioni, tutti identici). La successione delle loro suddivisioni le

---

<sup>35</sup> Margulis, Sagan 1989, p. 25.

<sup>36</sup> Una esposizione della controversia che oppone von Neumann e Wiener, alla luce in particolare delle conseguenze nello sviluppo della cibernetica, in Heims 1980.

<sup>37</sup> Altan 2007, p. 143, corsivo nostro.

<sup>38</sup> Su queste difficoltà Hoppe, Kutschera 2010.

rendono visibili sotto forma di una massa protoplasmatica (detta *plasmodio*), viscida al tatto, ma soprattutto in grado di mutare forma e di muoversi lentamente sul terreno, assorbendo il cibo che trovano lungo il percorso. Ed è proprio quest'ultimo aspetto, nonché le sue modalità, che ha attirato l'interesse di alcuni ricercatori, i risultati dei cui studi ci riguardano qui particolarmente.<sup>39</sup>

Gli studi condotti soprattutto da Toshiyuki Nakagaki, assieme a diversi collaboratori, hanno infatti mostrato la capacità del *Physarum polycephalum* di trovare in modo infallibile l'uscita da un labirinto, seguendo il percorso più conveniente, se stimolato dalla presenza ad esempio di cibo (in particolare dei fiocchi d'avena).<sup>40</sup> Il movimento verso il cibo sarebbe la conseguenza di una rimodulazione della rete tubolare che ne compone l'organismo, quale risposta meccanica alla presenza di uno stimolo chimico locale, ovvero l'attivazione preferenziale di una determinata zona del plasmodio. Detto di nuovo: in presenza di stimoli chimici, che attivano particolari zone di chemiorecettori della sua cellula, si determina nel *Physarum polycephalum* una trasduzione a catena del segnale nella cellula stessa con la conseguente migrazione cellulare nella direzione del cibo medesimo (*chemiotassi*), rafforzando le connessioni caratterizzate da un alto flusso di citoplasma. Non avendo qualcosa di assimilabile ad un cervello, ovvero un'unità centrale di elaborazione dell'informazione, si è ipotizzato che questa avvenga in modo decentralizzato, tra gli elementi paralleli o accoppiati tra loro che lo compongono: è la differenza di attivazione dei chemiorecettori che determinano la scelta e, quindi, il movimento dell'organismo in una individuata direzione. Il risultato è, comunque, la constatazione della presenza di un processo di «cellular computation»,<sup>41</sup> implicante dei materiali cellulari dotati di una «primitive intelligence».<sup>42</sup>

Un comportamento analogo, ma differenziato tra *Physarum* più o meno adulti, può essere osservato anche nella reazione ad una fonte di luce. L'organismo più anziano, nel quale il plasmodio è abbastanza adulto da formare i corpi fruttiferi, muoverà verso la luce (*fototassi*), a differenza di quelli più giovani che si ritrarranno. Questo movimento sembrerebbe interpretabile, infatti, in chiave riproduttiva: la presenza di luce individuerrebbe una zona libera da ostacoli, nella quale il vento possa liberamente trasportare le spore, aumentando la possibilità di riproduzione dell'organismo stesso.<sup>43</sup>

## Bibliografia

- AGENO 1994: Mario Ageno, *Che cos'è la vita? In occasione del cinquantesimo anniversario di 'What is life' di Erwin Schrödinger*, Lombardo Editore, Roma 1994
- ALTAN 2007: Henri Altan, *Complessità, disordine e autocreazione del significato*, in Gianluca Bocchi, Mauro Cerutti (a cura di), *La sfida della complessità*, Bruno Mondadori, Milano 2007, pp. 134-154
- BAGGOTT 2017: Jim Baggott, *Origini. La storia scientifica della creazione*, Adelphi, Milano 2017
- BARBIERI 2003: Marcello Barbieri, *I codici organici: metafore o realtà?*, «Systema Naturae», V (2003), pp. 99-113
- BOCCHI, CERUTTI 2007: Gianluca Bocchi, Mauro Cerutti (a cura di), *La sfida della complessità*, Bruno Mondadori, Milano 2007
- CASSIRER 2011: Ernst Cassirer, *Saggio sull'uomo*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine 2011

<sup>39</sup> Per una introduzione e classificazione dei mixomiceti rimandiamo a Stephenson, Stempen 2000; ed a Poulain, Meyer, Bozonnet 2011.

<sup>40</sup> Vd., introduttivamente, almeno i seguenti studi: Nakagaki, Yamada, Tóth 2000; Nakagaki, Yamada, Tóth 2001; Nakagaki, Kobayashi, Nishiura, Ueda 2004; Nakagaki, Guy 2008; Gao et alii 2019.

<sup>41</sup> Nakagaki, Yamada, Tóth 2000., p. 470.

<sup>42</sup> Ibid.

<sup>43</sup> Sulla fototassi cfr. in primo luogo Marwan 2001.

- CONTINENZA 1997: Barbara Continenza, *La biologia tra legge e storia*, «Aperture», II (1997)
- COSMELLI 2021: Carlo Cosmelli, *Fisica per filosofi*, Carocci, Roma 2021
- DRONAMRAJU 1999: Krishna R. Dronamraju, *Erwin Schrödinger and the Origins of Molecular Biology*, «Genetics», CLIII (1999), 3, pp. 1071-1076
- DUNCKER 1945: Karl Duncker, *On Problem Solving*, «Psychological Monographs», LVIII (1945), 5, pp. 1-113
- ECO 1986: Umberto Eco, *Opera aperta*, Bompiani, Milano 1986
- GAO et alii 2019: Chao Gao et alii, *Does being multi-headed make you better at solving problems? A survey of Physarum-based models and computations*, «Physics of Life Reviews», XXIX (2019), pp. 1-26
- HEIMS 1980: Steve J. Heims, *John von Neumann and Norbert Wiener. From Mathematics to the Technologies of Life and Death*, MIT Press, Cambridge (Mass.) 1980
- HO 1996: Mae-Wan Ho, *Bioenergetics and Biocommunications*, in Roy Cuthbertson, Mike Holcombe, Roy Paton (eds.), *Computation in Cellular and Molecular Biological System*, World Scientific, Singapore 1996, pp. 251-264
- HOPPE, KUTSCHERA 2010: Thomas Hoppe, Ulrich Kutschera, *In the Shadow of Darwin: Anton de Bary's Origin of Myxomycetology and Molecular Phylogeny of the Plasmodial Slime Molds*, «Theory in Biosciences», vol. CXXIX (2010), 1, pp. 15-23
- LE MOIGNE 2007: Jean-Louis Le Moigne, *Progettazione della complessità e complessità della progettazione*, in Gianluca Bocchi, Mauro Cerutti (a cura di), *La sfida della complessità*, Bruno Mondadori, Milano 2007, pp. 60-78
- LE MOIGNE, DEMAILLY 1986: Jean-Louis Le Moigne, André Demailly, *Le paradigme du système de traitement de l'information: conception de l'intelligence et intelligence de la conception*, in Idd. (eds.), *Sciences de l'intelligence, sciences de l'artificiel: le paradigme du système de traitement de l'information, avec Herbert A. Simon*, Presses Universitaire de Lyon, Lyon 1986, pp. 13-25
- LEONE 2016: Massimo Leone, *Batteri, animali, uomini*, «Spazio filosofico», XVI (2016), pp. 31-43
- LEWOTIN 2002: Richard C. Lewotin, *Gene, organismo e ambiente. I rapporti causa-effetto in biologia*, Laterza, Roma-Bari 2002
- LOVELOCK 1979: James E. Lovelock, *Gaia. A New Look at Life on Earth*, Oxford University Press, Oxford 1979
- LOVELOCK 2007: James E. Lovelock, *Gaia: una proprietà coesiva della vita*, in Gianluca Bocchi, Mauro Cerutti (a cura di), *La sfida della complessità*, Bruno Mondadori, Milano 2007, pp. 183-202
- MARGULIS, SAGAN 1989: Lynn Margulis, Dorion Sagan, *L'univers bactériel*, Albin, Paris, 1989
- MARGULIS, SAGAN 2002: Lynn Margulis, Dorion Sagan, *Merging Genomes. A New Theory of Evolution*, Basic Book, New York 2002
- MARWAN 2001: Wolfgang Marwan, *Photomovement and Photomorphogenesis in Physarum polycephalum: Targeting of Cytoskeleton and Gene Expression by Light*, in Donat P. Häder, Michael Lebert (eds.), *Photomovement*, Elsevier, Amsterdam 2001, pp. 561-587
- MONOD 1997: Jacques Monod, *Il caso e la necessità. Saggio sulla filosofia naturale della biologia contemporanea*, Mondadori, Milano 1997
- MORIN 1993: Edgar Morin, *L'emergere del pensiero*, in Aa.Vv., *Dalle stelle al pensiero*, Linea d'Ombra Edizioni, Milano 1993, pp. 193-209
- MOSCONI 1997: Giuseppe Mosconi, *Pensiero*, in Paolo Legrenzi (a cura di), *Manuale di psicologia generale*, Il Mulino, Bologna 1997
- NAKAGAKI, GUY 2008: Toshiyuki Nakagaki, Robert Guy, *Intelligent behaviours of amoeboid movement based on complex dynamics of soft matters*, «Soft Matter», IV (2008), pp. 57-67
- NAKAGAKI, KOBAYASHI, NISHIURA, UEDA 2004: Toshiyuki Nakagaki, Ryo Kobayashi, Yasumasa Nishiura, Tetsuo Ueda, *Obtaining multiple separate food sources: behavioural intelligence in the Physarum polycephalum*, «Proceedings of the Royal Society of London. Series B. Biological Studies», 271 (2004), pp. 2305-2310
- NAKAGAKI, YAMADA, TÓTH 2000: Toshiyuki Nakagaki, Hiroyasu Yamada, Ágota Tóth, *Maze-solving by an amoeboid organism*, «Nature», 407 (2000), p. 470
- NAKAGAKI, YAMADA, TÓTH 2001: Toshiyuki Nakagaki, Hiroyasu Yamada, Ágota Tóth, *Path finding by tube morphogenesis in an amoeboid organism*, «Biophysical Chemistry», XCII (2001), 1-2, pp. 47-52
- PARKER 2016: Steve Parker (ed.), *Evoluzione. La storia completa*, Atlante, Valsamoggia (BO), 2016

- POULAIN, MEYER, BOZONNET 2011: Michel Poulain, Marianne Meyer, Jean Bozonnet, *Les myxomycètes, Fédération mycologique et botanique Dauèhinè-Savoie*, Sévrier 2011, 2 voll.
- PURVES et alii 2015: Dale Purves, et alii, *Neuroscienze cognitive*, Zanichelli, Bologna 2015
- REISSE 1993: Jacques Reisse, *La transizione progressiva dal non vivente al vivente*, in Aa.Vv., Dalle stelle al pensiero, Linea d'Ombra Edizioni, Milano 1993, pp. 83-101
- RIZZI 1971: Bruno Rizzi, *Aspetti dei concetti di entropia e d'informazione*, Lubi'r, Roma 1971
- SCHRÖDINGER 1995: Erwin Schrödinger, *Che cos'è la vita? La cellula vivente dal punto di vista fisico*, Adelphi, Milano 1995
- SCHWEINITZER, JOSENHANS 2010: Tobias Schweinitzer, Christine Josenhans, *Bacterial energy taxis: a global strategy?*, «Archives of Microbiology», vol. CXCII (2010), 7, pp. 507-520
- SHANNON 1948: Claude E. Shannon, *A Mathematical Theory of Communication*, «Bell System Technical Journal», vol. XXVII (1948), 3, pp. 379-423; 4, pp. 623-656
- SHANNON, WEAVER 1949: Claude E. Shannon, Warren Weaver, *The Mathematical Theory of Communication*, Illinois University Press, Urbana 1949
- SILVESTRINI 1985: Vittorio Silvestrini, *Che cos'è l'entropia. Ordine disordine ed evoluzione dei sistemi*, Editori Riuniti, Roma 1985
- SONEA 1971: Sorin Sonea, *A tentative unifying view of bacteria*, «Revue Canadienne de Biologie» vol. XXX (1971), 3, pp. 239-244
- SONEA 1988: Sorin Sonea, *The global organism*, «The Sciences», XXVIII 28 (1988), 4, pp. 38-45
- SONEA 1990: Sorin Sonea, *Bacterial (Prokaryotic) communication*, in Thomas A. Sebeok, Jean Umiker-Sebeok (eds.), *The Semiotic Webb 1989*, de Gruyter, New York 1990, pp. 639-662
- SONEA 1993: Sorin Sonea, *Le strutture biologiche: batteri*, Jaca Book, Milano 1993
- SONEA, PANISSET 1980: Sorin Sonea, Maurice Panisset, *Introduction à la nouvelle bactériologie*, Masson, Paris 1980
- STEPHENSON, STEMPEN 2000: Steven L. Stephenson, Henry Stempen, *Myxomycetes: A Handbook of Slime Molds*, Timber Press, Portland 2000
- TONELLI 2019: Guido Tonelli, *Genesi. Il grande racconto delle origini*, Feltrinelli, Milano 2019
- WERTHEIMER 1950: Max Wertheimer, *The Syllogism and Productive Thinking*, in Willis D. Ellis (ed.), *A Source Book of Gestalt Psychology*, Routledge & Kegan, London 1950, pp. 274-282
- WIENER 1948: Norbert Wiener, *Cybernetics: or Control and Communication in the Animal and the Machine*, The MIT Press, Cambridge (MA) 1948
- WIENER 1950: Norbert Wiener, *The Human Use of Human Beings*, Houghton Mifflin, Boston 1950

# Discordanze tra Cartesio, Hume e Reid sulla testimonianza

Di Nicla Vassallo

## Abstract

In the history of philosophy, among the study of sources of knowledge, that of observation prevailed and, until the last century, the source of testimony was not analyzed. In this essay I try to show how and why testimony cannot be renounced, the reasons why Descartes cannot do it in any way, and the two different ways in which Hume and Reid approach it, the first more severe, the second more lenient. One wonders which of the two ways to opt for and if it is necessary to do so. The answer is that it is not necessary to opt for one or the other definitively, but it is necessary to apply Hume's severity in dangerous situations, in which, for example, human life is at stake, while Reid's leniency in situations where the stakes are low.

## Keywords

Descartes, Hume, Reid, Testimony.

## 1. Prologo

Quando si parla di testimonianza, a venirci immediatamente in mente è il palazzo di giustizia: si sta svolgendo un processo, o un'indagine, diversi testimoni vengono convocati a deporre, e le loro parole vengono accettate in quanto evidenze, sempre che lo siano, di un certo fatto, in quanto si presuppone che testimonino la verità. La testimonianza non è però confinata alle aule del palazzo di giustizia. Si consideri, ad esempio, il seguente scenario.

Devo recarmi a Parigi. L'agente di viaggi mi propone un biglietto aereo. Credo a quanto egli mi comunica circa il costo del biglietto, nonché circa l'ora di partenza e di arrivo dell'aeroplano: accetto la sua testimonianza relativamente a questi fatti. Giunta all'aeroporto di Parigi salgo su un taxi, domando al tassista di condurmi presso il mio albergo e credo a quanto egli afferma circa la strada più breve e veloce per raggiungerlo: accolgo una testimonianza. Arrivata in albergo, un impiegato della reception mi domanda nome, cognome, luogo di nascita, indirizzo di residenza, numero del passaporto. Gli fornisco queste informazioni e l'impiegato crede a quanto proferisco: egli ammette la mia testimonianza. Una volta preso possesso della mia camera d'albergo, mi vengono portati i giornali. Leggo una quantità enorme di informazioni (cultura, cronaca nera, cronaca rosa, politica, economia, sport) e credo che quanto leggo sia vero, accettando un'ulteriore testimonianza. Il cameriere mi telefona, annunciandomi che la cena sarà servita dalle 21.00 alle 23.00. Mi affido a quanto egli dice: ci troviamo ancora di fronte al confidare in una testimonianza.

Non è necessario dilungarci oltre sul presente esempio, per comprendere che la testimonianza è presente nella nostra esistenza epistemica e che essa riguarda una precisa modalità di acquisizione delle credenze. Oggi, tra l'altro, la testimonianza è all'opera in modo massiccio, non solo a causa dei molteplici scambi diretti di informazioni tra soggetti cognitivi – scambi che rispetto a un tempo si sono moltiplicati grazie al telefono, all'e-mail, alle chat, agli sms, WhatsApp,

e così via –, ma anche a causa dei diversi organi di informazione su cui possiamo contare: libri, giornali, riviste, radio, televisione, internet, social, eccetera.

Non tutti gli epistemologi sono però sufficientemente consapevoli dell'importanza della testimonianza, o, comunque, della necessità di comprendere se credere a quanto ci viene testimoniato, oltre ad essere una nostra disposizione psicologica, è anche giustificato dal punto di vista epistemologico<sup>1</sup>.

Eppure, di fronte alla classica domanda “Quali ragioni hai di credere che una certa proposizione  $p$  è vera?”, spesso non troviamo altra risposta che la seguente: “ $P$  mi è stata riferita da qualcuno”, oppure “Ho letto  $p$  su un libro”, oppure “Ho sentito  $p$  alla televisione”, e così di seguito. Con ciò dimostriamo di essere persuasi del fatto che la nostra credenza si deve all'altrui testimonianza. Siamo invece meno consapevoli del fatto che, se non ci affidassimo alla testimonianza, possederemmo un numero decisamente inferiore di credenze giustificate rispetto a quelle che riteniamo di avere. Nondimeno, è sufficiente un minimo di riflessione per comprendere che non possiamo fare a meno della testimonianza. Nel mio caso, per esempio, se non contassi sulla testimonianza non avrei sicuramente credenze giustificate di tipo storico, scientifico, geografico. Il problema è che quanto posso percepire direttamente e quanto posso ottenere tramite la ragione è davvero misero rispetto a quanto posso assicurarmi per mezzo della testimonianza. Di frequente, attraverso percezione e ragione, non riesco ad andare troppo lontano: non posso conoscere gli eventi del passato a cui non ho assistito, o quegli eventi del presente che sono oltremodo lontani per venire percepiti, o quelle teorie scientifiche che sono al di fuori del raggio delle mie competenze.

Ma vi è ben di più: senza disporre della testimonianza, non sapremmo neanche il nostro nome che ci viene comunicato dai nostri genitori o dal registro comunale, mentre la nostra condizione conoscitiva, nonché sarebbe quasi nulla: ci troveremmo ancora sull'orlo dell'età della pietra, e saremmo, a ogni buon conto, a rischio di carenza cognitivo-affettiva, incoerenza, ignoranza, paranoia. Inoltre, non potremmo contare sulle scienze: sempre di più si devono basare sulle dichiarazioni di altri scienziati.

Queste brevi considerazioni iniziali non intendono evidentemente suggerire che la testimonianza sia l'unica fonte epistemica. È infatti ovvio che, di fronte alla domanda “Quali ragioni hai di credere che una certa proposizione  $p$  è vera?”, sia legittimo rispondere: “Ho osservato che i fatti espressi da  $p$  sono veri”, o “Ho provato per via deduttiva che  $p$  è vera”, o “Posso supportare per via induttiva la verità di  $p$ ”. Percezione e ragione sono fonti epistemiche importanti, ma questa loro importanza non porre in ombra il fatto che è impossibile fare a meno della testimonianza, senza che si verifichi una grave perdita epistemica.

Molto di ciò che conosciamo sul mondo ci giunge dalla testimonianza degli altri. La testimonianza è una fonte indispensabile di conoscenza. Ma vi sono dei problemi che qui non affronteremo: può la testimonianza generare conoscenza o solo trasmetterla; come facciamo a distinguere tra un testimone esperto e un testimone non esperto, a chi credere tra due testimoni, esperti sulla stessa materia, quando discordano tra loro? può un gruppo testimoniare o lo può fare solo un individuo?

Alcuni grandi filosofi hanno riflettuto sulla testimonianza. Ne considereremo tre: Cartesio che ci chiede di rinunciare a essa, David Hume che pone delle condizioni forti per accettarla, Thomas Reid che pone condizioni più deboli.

---

<sup>1</sup> Sull'epistemologia della testimonianza, un'opera da cui non si può fare a meno è Coady (1992): a lui dobbiamo la rinascita degli studi.

## 2. Cartesio

Cartesio sposa il solipsismo metodologico e si attesta in più di un'occasione restio ad accettare la necessità di riporre fiducia negli altri:

E quanto alle esperienze fatte da altri, quand'anche le volessero a lui comunicare (cosa che non farebbero mai quelli che le chiamano "segreti"), esse sono per lo più composte di tante circostanze e ingredienti inutili che sarebbe per lui molto difficile estrarne qualche verità; oppure le troverebbe quasi tutte così male spiegate e persino falsificate per farle apparire conformi a certi loro principi, che, se anche ci fosse qualcosa di utile, non varrebbe, da capo, il tempo necessario per sceverarlo dal resto<sup>2</sup>.

Per il solipsismo metodologico cartesiano, il soggetto cognitivo deve far conto solo sulle proprie evidenze interiori, allo scopo di conseguire una conoscenza certa da cui derivare la dimostrazione filosofico-razionale dell'esistenza di Dio e del mondo esterno. Pertanto, occorre rinunciare a quanto viene testimoniato nelle Sacre Scritture:

E benché sia assolutamente vero che bisogna credere che vi è un Dio perché così è insegnato nelle Sacre Scritture, e d'altra parte che bisogna credere nelle Sacre Scritture perché esse vengono da Dio,... non si potrebbe... proporre ciò agli infedeli, che penserebbero che si commettesse l'errore che i logici chiamano un circolo<sup>3</sup>.

Come Cartesio ha chiaro, il ragionamento circolare è privo di validità, per quanto i fedeli stolti cadano nelle sue trappole. Se alla domanda "Perché credi nelle Sacre Scritture?", il soggetto cognitivo risponde "Credo nelle Sacre Scritture in quanto ispirate da Dio", mentre alla domanda "Perché credi che Dio esiste", replica "Dio esiste perché lo affermano le Sacre Scritture", il suo ragionamento risulta viziosamente circolare. Lo stesso vale nel caso in cui alla domanda "Perché credi che Dio esiste?", si replichi "Dio esiste perché lo affermano le Sacre Scritture", e alla domanda "Perché credi nelle Sacre Scritture", dica "Credo nelle Sacre Scritture in quanto ispirate da Dio". Sebbene insensata, la differenza che Cartesio traccia tra fedeli e infedeli consiste in un espediente contro possibili accuse di eresia. A importarci non è in ogni caso la negazione della testimonianza delle Sacre Scritture, bensì di quanto viene appreso della nostra intera esistenza:

Già da qualche tempo mi sono accorto che, fin dai miei primi anni, avevo accolto come vere una quantità di false opinioni, onde ciò che in appresso ho fondato sopra principi così mal sicuri, non poteva essere che assai dubbio ed incerto; di guisa che m'era d'uopo prendere seriamente una volta in vita mia a disfarmi di tutte le opinioni ricevute fino allora in mia credenza, per cominciare tutto di nuovo dalle fondamenta, se volevo stabilire qualcosa di fermo e di durevole nelle scienze ... Ora, dunque, che il mio spirito è libero da ogni cura, e che mi son procurato un riposo sicuro in una pacifica solitudine, mi applicherò seriamente e con libertà a una distruzione generale di tutte le mie antiche opinioni<sup>4</sup>.

Abbandonando tutte le credenze ricevute per via testimoniale, incluse quelle sul linguaggio e sulla scrittura, come fa Cartesio a redigere le *Meditazioni metafisiche*? Anche accettando alcune tesi di Noam Chomsky, secondo cui l'acquisizione di una lingua avviene sia grazie a una facoltà mentale specializzata e innata, sia a una struttura comune alle diverse lingue, che non necessita di venire appresa, in larga parte apprendiamo una lingua nella sua completezza attraverso l'osservazione del comportamento linguistico altrui e attraverso la testimonianza linguistica, intenzionale o non. Per esempio, afferriamo il significato della parola "mela", quando osserviamo una mela ogniqualevolta qualcuno pronuncia la parola "mela" (testimonianza

---

<sup>2</sup> Cfr. Cartesio (1637, 1981, p. 136).

<sup>3</sup> Cfr. Cartesio (1641, 1986, p. 4).

<sup>4</sup> Cfr. Cartesio (1641, 1986, p. 17).

inintenzionale); quando qualcuno afferma “questa è una “mela”, indicando una mela di fronte a noi, oppure quando racconta cos’è una mela (testimonianza intenzionale).

Liberandosi di ciò che ha appreso, Cartesio dovrebbe rifiutare altresì il linguaggio, ma ciò non gli è consentito. Non potrebbe testimoniarcì il suo percorso per sconfiggere lo scetticismo e fondare una conoscenza: se non possiede il linguaggio non può comunicarci alcunché, né per iscritto, né per via orale. Inoltre, c’è chi sostiene che senza un linguaggio non possiamo avere pensieri: rinunciare alla testimonianza che produce in noi il linguaggio comporterebbe la rinuncia a pensare. Come si fa a filosofare senza pensare? o, cosa ben più rilevante a vivere senza pensare? o giungere ad affermare «*Io sono, io esisto*»<sup>5</sup>, l’unico “approdo” di Cartesio nelle *Meditazioni* senza parlare? Cartesio deve far conto sul linguaggio e, in effetti ci fa conto, così deve ammettere che non è possibile rifiutare di tutte le opinioni ricevute, tutte le testimonianze.

Nel caso in cui intenda avvalersi del linguaggio, Cartesio deve concedere che non è lecito disfarsi di ogni credenza e, in particolare, di credenze dovute alla testimonianza.

Se ammettesse credenze che si devono alla testimonianza, Cartesio dovrebbe riconoscere l’esistenza di altri esseri umani e non riuscirebbe a sollevare dubbi scettici globali. Per di più, il percorso di Cartesio è quello di un individuo solitario che fa uso di un linguaggio privato o pubblico? Stando a Wittgenstein (1953, I, 243) il linguaggio di Cartesio è privato e un linguaggio di questo genere non è possibile: «Ma sarebbe... pensabile un linguaggio in cui uno potesse esprimere per iscritto od oralmente le sue esperienze vissute interiormente – i suoi sentimenti, umori, ecc. – per uso proprio? - Perché queste cose non possiamo già farle nel nostro linguaggio ordinario? – Ma io non l’intendevo così. Le parole di questo linguaggio dovrebbero riferirsi a ciò di cui solo chi parla può avere conoscenza; alle sue sensazioni immediate, private. Dunque, un altro non potrebbe comprendere questo linguaggio».

Nondimeno, nelle *Meditazioni*, almeno un altro esiste, ma ci inganna:

Io sopporrò, dunque, che vi sia... un certo cattivo genio... che abbia impiegato tutta la sua industria ad ingannarmi. Io penserò che il cielo, l’aria, la terra, i colori, le figure, i suoni e tutte le cose esterne che vediamo, non siano che illusioni e inganni, di cui egli si serve per sorprendere la mia credulità. Considererò me stesso come privo affatto di mani, di occhi, di carne, di sangue, come non avente alcun senso, pur credendo falsamente tutte queste cose<sup>6</sup>.

Per di più non possiamo sapere di venire ingannati, perché se fossimo dentro quell’inganno, tutto ci sembrerebbe esattamente come se non venissimo ingannati. Crederemmo tutto quanto crediamo in questo preciso istante e, in particolare, crederemmo di non venire ingannati. Se venissimo ingannati, non avremmo modo di accorgercene e, pertanto, di saperlo. «Per tutti questi motivi noi riteniamo, correttamente, di non sapere – e come potremmo? – che una simile cosa non ci sta accadendo<sup>7</sup>.

Non contare sugli altri impedisce, a ogni buon conto, di abbracciare una delle strategie più convincenti contro lo scetticismo, cioè il contestualismo, per cui le ipotesi scettiche divengono rilevanti nell’interazione comunicativa e in questa trovano una soluzione<sup>8</sup>. Nel momento in cui lo scettico menziona un’ipotesi, le conferisce rilevanza e ci conduce a prestarle attenzione, fino a costringerci a confessare la fragilità epistemica della nostra esistenza. Egli si serve delle ipotesi scettiche modificando i nostri standard epistemici quotidiani, rafforzandoli sensibilmente, al fine

---

<sup>5</sup> Cfr. Cartesio (1641, 1986, p. 24). La convinzione che non si possa pensare se non in un qualche linguaggio, presente qui e là nella storia della filosofia, specie in epoca contemporanea, è riconducibile ai greci e al termine *logos* che indica al contempo la parola e il pensiero.

<sup>6</sup> Cfr. Cartesio (1641, 1986, pp. 21-22).

<sup>7</sup> Cfr. Nozick (1981, 1987, p. 235).

<sup>8</sup> Per quattro classiche elaborazioni del contestualismo in relazione allo scetticismo, cfr. DeRose (1995), DeRose (2009), Lewis (1996), Cohen (1999).

di ottenere un contesto in cui ci risulta impossibile attribuire conoscenza a noi stessi e agli altri: non conosciamo quasi nulla di ciò che riteniamo di conoscere.

Ci si figuri una chiacchierata al bar tra due soggetti cognitivi; chiamiamoli Maria e Giuseppe. Maria afferma “Sono stata a sciare”, Giuseppe ribatte: “Sai sul serio di essere stata a sciare?”. Dato il contesto conversazionale quotidiano, Maria replica: “Cosa stai insinuando? Certo che lo so! Non ti permetto di sospettare della menta”. Una reazione comprensibile: ci troviamo al bar, non nello studio di un filosofo. Ma Cartesio, più che dar prova di scortesia, intende sollevare un’ipotesi scettica: “Forse, un genio maligno ti ha indotto a credere falsamente di aver di essere stata a sciare. Forse, ti sta ingannando proprio adesso. Forse, ti inganna sempre”. Eccoci ora in un contesto filosofico. Una volta menzionata, la possibilità scettica diventa rilevante; Maria deve delegittimarla, per riuscire ad affermare di sapere qualcosa, tra cui di essere stata a sciare. Il problema è che, come abbiamo specificato prima, nel caso in cui Maria fosse ingannata da un genio maligno, tutte le cose le parrebbero tali e quali le paiono nel quotidiano; non avrebbe modo di sapere di non essere ingannato, perché non avrebbe modo di scoprire di esserlo; se venisse ingannato, crederebbe le stesse identiche cose che crede quando non è vittima dell’inganno, e in particolare persisterebbe nel credere di non essere ingannato. Quindi, Maria non può sapere – come potrebbe? – di non venir ingannata, il che comporta la sua incapacità di delegittimare l’ipotesi scettica, e, va da sé, di sapere di essere andata a sciare.

Ma il contestualismo, se da una parte ci fa recepire la forza dello scetticismo, dall’altra chiarisce la nostra attitudine a valorizzare le nostre attribuzioni quotidiane di conoscenza. Non siamo sempre scettici perché, viviamo per lo più in contesti conversazionali quotidiani, dove in cui gli standard epistemici sono più deboli ed elastici, autorizzandoci a conferire conoscenza a noi stessi e agli altri – quando non menzionate, le ipotesi scettiche non acquisiscono rilevanza. In questi contesti, non solo è lecito affermare di conoscere quelle proposizioni che lo scettico non ci consente, ma compieremmo un errore se respingessimo di conoscerle. Che Cartesio applichi standard elevati nel contesto scettico non implica che Maria non possa mai soddisfare gli standard più deboli del contesto quotidiano ove ella abita; cosicché può sapere di essere andata a sciare. Dato che valgono standard diversi nei due contesti, la negazione scettica si concilia senza contraddizione con l’attribuzione quotidiana di conoscenza.

### 3. Hume

David Hume attribuisce importanza alla testimonianza: «Non c’è una specie di ragionamento più comune, più utile ed anche necessario alla vita umana, di quello che si ricava dalla testimonianza di uomini e dai resoconti di testimoni oculari e di spettatori»<sup>9</sup>. Occorre però essere cauti:

Nessuna debolezza umana è così universale e spiccata come quella che chiamiamo CREDULITA’, o fede troppo facile nella testimonianza altrui... Nient’altro che *l’esperienza* dei principi governanti la natura umana può darci la certezza della veracità degli uomini. Ma, benché *l’esperienza* sia la vera norma di questo come di tutti gli altri giudizi, raramente ci regoliamo soltanto con essa: abbiamo, invece, una tendenza spiccata a credere qualunque cosa ci venga riferita: apparizioni, incantesimi, prodigi, le cose insomma più contrarie all’esperienza e all’osservazione quotidiana<sup>10</sup>.

Data la nostra credulità, le credenze ottenute tramite testimonianza non devono risultare giustificate «da altro principio che dalla nostra osservazione della veracità della testimonianza umana e della usuale conformità dei fatti ai resoconti di testimoni»<sup>11</sup>; pertanto, «la ragione per

<sup>9</sup> Cfr. Hume (1748, 1996, p. 175).

<sup>10</sup> Cfr. Hume (1739, 1982, p. 127).

<sup>11</sup> Cfr. Hume (1748, 1996, p. 175).

cui attribuiamo qualche credito alla testimonianza... deriva dal fatto che siamo abituati a trovare una conformità»<sup>12</sup> fra testimonianza e realtà»<sup>13</sup>.

Per affidarsi con giustificazione alla testimonianza, in quanto esperienza e osservazione ne attestano l'attendibilità, il soggetto cognitivo argomenta come segue<sup>14</sup>:

Ho ragione di credere che, se basata sull'osservazione, la testimonianza<sub>1</sub> corrisponde alla realtà

Ho ragione di credere che, se basata sull'osservazione, la testimonianza<sub>2</sub> corrisponde alla realtà

Ho ragione di credere che, se basata sull'osservazione, la testimonianza<sub>3</sub> corrisponde alla realtà

Ho ragione di credere che, se basata sull'osservazione, la testimonianza<sub>4</sub> corrisponde alla realtà

Ho ragione di credere che, se basate sull'osservazione, tutte le testimonianze corrispondono alla realtà

Nel ragionamento induttivo la conclusione non segue deduttivamente dalle premesse, cosicché, nonostante le ultime possano essere vere, non si riesce a escludere la falsità delle prime. Pare tuttavia eccessivo imporre che, per affidarci alla testimonianza, si debba ragionare tramite deduzioni valide; si potrebbe giustificare il suddetto ragionamento induttivo, tramite un'altra induzione.

Però come la testimonianza è indispensabile, lo è anche l'induzione: i soggetti cognitivi umani ragionano per lo più per induzioni: il sole domani sorgerà perché è sempre sorto, nel mio frigo c'è del cibo non un elefante perché vi ho sempre visto del cibo, il mio turno di lavoro termina alle 17.30 perché è sempre stato così, e via dicendo.

Dato che per Hume – lo si è detto poco fa – l'attendibilità della testimonianza deriva «dalla nostra osservazione della veracità della testimonianza umana»<sup>15</sup> e che «la ragione per cui attribuiamo qualche credito alla testimonianza» si deve alla nostra abitudine a «trovare una conformità» tra testimonianza e realtà<sup>16</sup>, tentiamo di capire meglio, distinguendo tra un'osservazione che si deve a più soggetti cognitivi e l'osservazione del singolo soggetto cognitivo. Anche, ma non solo, al fine di comprendere quanto segue:

Non è un miracolo che un uomo, apparentemente in buona salute, muoia improvvisamente, giacché un simile genere di morte, per quanto più inconsueto di ogni altro, è stato finora frequentemente osservato. Ma è un miracolo che un uomo morto torni alla vita; perché ciò non si è mai osservato in alcuna età o in alcun paese. Vi dev'essere, dunque, un'esperienza uniforme contro ogni accadimento miracoloso, altrimenti l'accadimento non meriterebbe di essere chiamato miracoloso<sup>17</sup>.

Nel corso della propria esistenza, un soggetto cognitivo osserva direttamente pochi casi in cui un altro soggetto cognitivo, in buona salute, muore all'improvviso. Della frequenza delle morti improvvise possiamo ragionevolmente parlare nel caso in cui contiamo sull'osservazione di altri soggetti cognitivi e su quanto essi ci testimoniano d'aver osservato. Cosicché, al fine di credere con giustificazione che «è un miracolo che un uomo morto torni alla vita; perché ciò non si è mai osservato in alcuna età o in alcun paese» si deve fidarsi nelle altrui testimonianze: come potrebbe, del resto, un singolo soggetto cognitivo osservare quanto avviene in ogni età e paese? In proposito, C.A.J. Coady precisa:

L'idea di prendere effettivamente atto delle osservazioni di qualcun altro, dell'esperienza di qualcun altro, ci impone subito di contemplare la loro testimonianza (in questo caso, i resoconti di quanto gli altri

---

<sup>12</sup> Cfr. Hume (1748, 1996, p. 177).

<sup>13</sup> Tra gli attuali neo-humeani, cfr., per esempio, Adler (1994) e Faulkner (2000).

<sup>14</sup> Qui di seguito limiteremo la nostra attenzione alle induzioni enumerative.

<sup>15</sup> Cfr. Hume (1748, 1996, p. 175), già citato.

<sup>16</sup> Cfr. Hume (1748, 1996, p. 177), già citato.

<sup>17</sup> Cfr. Hume (1748, 1996, p. 179).

osservano). È ridicolo parlare delle loro osservazioni, come se rappresentassero la parte più importante della nostra giustificazione nel tenere davvero presenti i loro resoconti, quando dobbiamo considerare sul serio i loro resoconti, al fine di conoscere quali sono le loro osservazioni.

#### 4. Thomas Reid

A non essere d'accordo con Hume è Thomas Reid:<sup>18</sup>:

«L'Autore della Natura, saggio e generoso, che ci voleva creature sociali, capaci di ottenere la parte più grande ed importante della nostra conoscenza dalle informazioni degli altri, ha per questo suo proposito inculcato nella nostra natura due principi che concordano l'un con l'altro.

Il primo è una propensione a dire la verità e a impiegare i segni del linguaggio per comunicare i nostri sentimenti reali... Il secondo principio originario, infuso in noi dall'Essere Supremo, è una disposizione a confidare nella veracità degli altri e credere a quanto ci dicono. Il secondo è la controparte del primo; se chiamiamo il primo il *principio della veracità*, desiderando un nome per il secondo, lo si può chiamare il *principio della credulità* ...

È evidente che, nelle questioni della testimonianza, la bilancia del giudizio umano è per sua natura incline al lato della credenza; e si rivolge a questo lato da sola, quando non c'è nulla posto sulla scala opposta. Se così non fosse, non si crederebbe a nessuna proposizione proferita nel discorso, fino a che non fosse esaminata e provata dalla ragione; e la maggior parte degli uomini sarebbero incapaci di trovare ragioni per credere a un centesimo di quanto viene loro detto»<sup>19</sup>.

Un genio malvagio alla Cartesio non ci avrebbe dotato dei principi di veracità e credulità, cosicché la testimonianza non sarebbe una fonte conoscitiva attendibile, e ci troveremmo a tutt'oggi nelle condizioni epistemiche dell'età della pietra. Un Dio benevolente ci ha invece creato come creature sociali, imprimendo in noi i due principi, tra cui quello di veracità. Ma, se dotati di quest'ultimo dalla nostra creazione, perché Dio ci ingiunge di non pronunciare il falso, di non dire falsa testimonianza nei dieci comandamenti, in cui comunque la testimonianza è l'unica fonte conoscitiva che viene menzionata? Eppure, sebbene senza chiamare in causa Dio, anche David Hume non esita a riferirsi alla «veracità della testimonianza umana»<sup>20</sup>, tendenza verso la verità che si accompagna alla nostra onestà, nonché al timore e al disonore del dichiarare il falso:

Se la memoria non avesse un certo grado di tenacia, se gli uomini non avessero comunemente una inclinazione alla verità ed un principio di probità, se non fossero sensibili alla vergogna se scoperti a dire il falso, se non ci fossero, dico, queste che *l'esperienza* ha scoperto come qualità inerenti alla natura umana, noi non riporremmo mai la minima fiducia nella testimonianza umana<sup>21</sup>.

Viceversa, abbiamo ben chiaro che David Hume si trova in disaccordo con Thomas Reid sulla credulità: «nessuna debolezza è così universale e spiccata»<sup>22</sup>. La credulità è un difetto, da temere, e occorre non contare su di essa per credere con giustificazione alle altrui testimonianze.

Thomas Reid però non ci affida però solo alla credulità più ingenua: la nostra naturale disposizione, a credere ciò che ci viene riferito, ha ragion d'essere «quando non c'è nulla posto sulla scala opposta». Cosa ci può essere su questa scala? Un mentitore cronico, un ubriaco, uno

---

<sup>18</sup> Tra gli attuali neo-reidiani, cfr. Burge (1993) e Foley (2001). Per un volume in cui si trovano difese ed elaborazioni dell'approccio sia di Hume, sia di Reid, cfr. Lackey & Sosa (2006).

<sup>19</sup> Cfr. Reid (1764, pp. 93-95).

<sup>20</sup> Cfr. Hume (1748, 1996, p. 175), già citato.

<sup>21</sup> Cfr. Hume (1748, 1996, p. 175).

<sup>22</sup> Cfr. Hume (1739, 1982, p. 127), già citato.

squilibrato; un tono della voce, uno sguardo, un movimento del corpo che ci induca a sospettare delle affermazioni del testimone; un'evidenza contraria rispetto alla testimonianza in questione.

Tra l'altro, supponiamo, per esempio, di credere che la testimonianza di un soggetto cognitivo che conosciamo bene sia attendibile. Se uno sconosciuto afferma l'opposto, perché credergli? Se, invece, non conosciamo bene il soggetto cognitivo, che invece conosce bene il nostro interlocutore dobbiamo dubitare di tale testimonianza.

Sotto il profilo epistemico, non siamo dei creduloni perdenti, il principio di credulità ci sorregge quando non c'è nulla opposta sulla scala opposta che crea in noi dei sospetti. Thomas Reid evita così la concezione individualistica del soggetto cognitivo, evidenziando la nostra natura sociale, la nostra predisposizione ad affidarci con naturalezza alla testimonianza, a condizione che non ci si induca a diffidare di essa.

Reid si appella a un Dio che ci ha progettati per confidare nella testimonianza come farà Alvin Plantinga circa due secoli dopo: tra l'evoluzione e Dio sceglie Dio e sostiene: «il tuo riferirmi che le cose stanno in un certo modo mi fornisce l'evidenza che le cose stanno in quel modo»<sup>23</sup>, mentre il principio di credulità viene interpretato nei termini di «un processo di formazione delle credenze grazie cui, nella maggior parte dei casi, crediamo a quello che i nostri simili ci dicono»<sup>24</sup>. Nella maggior parte dei casi, non in tutti, giacché «la credulità è progettata... per operare in un certo tipo di situazione (quella in cui i nostri simili non intendono ingannarci) e in essa produrre un dato risultato (il nostro apprendere qualcosa dai nostri simili)»<sup>25</sup>. Credulità che va di pari passo alla veracità, «parte essenziale del progetto per la situazione cognitiva umana; se la veracità non fosse presente, la credulità o la testimonianza non potrebbero svolgere la loro funzione propria di produrre in noi credenze spesso vere»<sup>26</sup>.

## 5. Hume o Reid?

Nella filosofia contemporanea c'è chi opta per una visione humeana e chi invece per una reidiana. La prima impone delle condizioni più forti per credere giustificatamente alla testimonianza, la seconda più deboli. Da parte mia sono della convinzione che dipenda dalla situazione in cui si si trova e le conseguenze che può produrre tale situazione. Un solo esempio: se un soggetto cognitivo ci dice che la focaccia di quel panettiere è buona possiamo applicare la visione di Reid, perché al limite può accadere che la focaccia non sia buona. In una situazione di guerra, invece, se il soggetto cognitivo ci dice che dobbiamo attaccare quel territorio perché vi sono delle armi di distruzione di massa, la situazione è ben più complessa, richiede grande cautela ed è giusto applicare condizioni più forti, quelle humeane.

Tra l'altro Hume ha un pregio quello di chiarirci le caratteristiche del buon testimone. Disponiamo di una sorta di una sorta di meta-conoscenza, vale a dire una conoscenza relativa all'attendibilità, anche comparativa, dei diversi testimoni. Dobbiamo così accorgerci che se spinto da amor proprio, ignoranza, stupidità, brama di denaro, fama, potere, il testimone perde in attendibilità. Stando a Hume, infatti, «un uomo delirante, o noto per la sua falsità e furfanteria non ha autorità alcuna su di noi»<sup>27</sup>; nel caso in cui l'abbia subiamo un danno conoscitivo: acquisiamo menzogne, credenze false, credenze ingiustificate. Ancora, «nutriamo un sospetto intorno a qualche questione di fatto, quando gli spettatori dello stesso fatto si contraddicono l'un l'altro, quando sono pochi o di dubbio carattere, quando hanno interesse per quello che affermano,

---

<sup>23</sup> Cfr. Plantinga (1993b, p. 80).

<sup>24</sup> Cfr. Plantinga (1993, p. 33).

<sup>25</sup> Cfr. Plantinga (1993, p. 34).

<sup>26</sup> Cfr. Plantinga (1993, p. 82).

<sup>27</sup> Cfr. Hume (1748, 1996, p. 175).

quando presentano la testimonianza con esitazione o, al contrario, con affermazioni troppo violente»<sup>28</sup>. Così nel caso di un numero adeguato di testimoni, se essi concordano tra loro, la loro attendibilità non viene posta in discussione, come invece accade quando si smentiscono l'un l'altro, o il loro numero è scarso. Del resto, l'attendibilità viene a scemare non solo qualora il testimone sia psichicamente disturbato (delirante e di carattere instabile), o disonesto nell'affermare proposizioni per interesse o stupidità, ma pure qualora testimoni con esitazione o violenza.

Quali peculiarità deve allora mostrare un testimone attendibile? In breve: attenzione (a quanto egli stesso proferisce e a quanto viene proferito), chiarezza, intenzioni benevoli (non ci vuole ingannare), competenza, coerenza (oltre che con le testimonianze di altri, all'interno della sua stessa testimonianza), pacatezza (egli non pretende di essere creduto a ogni costo), rispetto (non afferma proposizioni ingiuriose)<sup>29</sup>. Sono peculiarità necessarie, ma senz'altro insufficienti, specie in quest'epoca in cui il web è diventato caotico.

### Bibliografia

- JOHN ADLER, *Testimony, Trust, Knowing*, « Journal of Philosophy », 91 (1994), pp. 264-275.
- TAYLOR BURGE, *Content Preservation*, « Philosophical Review », 102 (1993), pp. 457-488.
- RENATO CARTESIO *Discours de la méthode*, Leida 1937. Tr. it. *Discorso sul Metodo*, Laterza, Roma-Bari. Tr. it. (1981<sup>20</sup>).
- RENATO CARTESIO (1641), *Meditationes de Prima Philosophie*, Michel Soly, Paris 1641 Tr. it. *Meditazioni metafisiche sulla filosofia prima*, in Cartesio R., *Opere filosofiche*, vol. II, Laterza, Roma-Bari. Tr. it. 1986.
- CECIL ANTHONY JOHN COADY, *Testimony. A Philosophical Study*, Clarendon Press, Oxford. 1992.
- KEITH DE ROSE, *Solving the Skeptical Problem*, «Philosophical Review», 104 (1992), pp. 1-52.
- KEITH DE ROSE, *The Case for Contextualism. Knowledge, Skepticism and Context*, vol. 1, Clarendon Press, Oxford 2009.
- ROBERT FAULKNER, *The Social Character of Testimonial Knowledge*, «Journal of Philosophy», 97 (2000), pp. 581-601.
- ROGER ROBERT, *On the Rationality of our response to Testimony*, «Synthese», 131 (2002), pp. 353-370.
- RICHARD FOLEY, *Intellectual Trust in Oneself and Others*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.
- DAVID HUME, *A Treatise on Human Nature*, London 1739. *Trattato sulla natura umana*, Biblioteca Universale Laterza, Laterza, Roma-Bari. Tr. it. (1982).
- DAVID HUME, *Philosophical Essays concerning Human Understanding*, A. Millar, London 1748. *Ricerche sull'intelletto umano*, Laterza, Roma-Bari. Tr. it. (1996).
- DAVID LEWIS, *Elusive Knowledge*, «Australasian Journal of Philosophy», 74 (1996), pp. 549-567.
- JOHN LOCKE, *An Essay concerning Human Understanding*, London 1690. *Saggio sull'intelletto umano*, Utet, Torino. Tr. it. (1971).
- ROBERT NOZICK, *Philosophical Explanations*, Harvard University Press, Cambridge, Ma 1981. *Spiegazioni filosofiche*, Il Saggiatore, Milano. Tr. it. (1987).
- ALVIN PLANTINGA, *Warrant and Proper Function*, Oxford University Press, New York e Oxford 1993.

<sup>28</sup> Cfr. Hume (1748, 1996, p. 177).

<sup>29</sup> Alcune di queste caratteristiche vengono enumerate da Locke (1690, 1971, p. 749); per una formulazione contemporanea, cfr. Faulkner (2002).

**Il frutto proibito – Eva, Adamo, il peccato d’origine, Diogene Multimedia, Bologna 2022, pp. 96, € 18,00.**

È appena uscita la seconda edizione del volumetto di Armando Girotti dal titolo *Il frutto proibito – Eva, Adamo, il peccato d’origine* che ristrutturata la prima edizione ironicamente intitolata *Il fico proibito dell’Eden*. In un suo viaggio a Matera, ci racconta, era stato colpito dall’immagine di Adamo ed Eva nell’atto di spiccare il frutto proibito dall’albero della conoscenza del bene e del male. L’immagine nella “Cripta del peccato originale”, di poco lontana da Matera, riportava Eva con in mano un fico. La curiosità, che, come ognuno sa, è apportatrice di ricerca, gli ha fatto iniziare un viaggio per scovare una conferma di questa illuminazione, scoprendo come l’arte italiana fino a Michelangelo e Raffaello fosse concorde nel presentare il fico come frutto del “peccato di origine”. Così lo chiama il Nostro in quanto solo da Agostino in poi la dicitura verrà modificata ponendolo nell’anima come colpa del genere umano, mentre in san Paolo esso era semplicemente il peccato commesso da quella coppia che in origine aveva disubbidito a Dio.

Il titolo del libro sembra presentare un tema alquanto marginale nella cultura filosofica, mentre invece il volume intende instaurare col lettore un dialogo su tre problemi decisamente teoretici: il primo relativo alla normatività imposta da Dio al Primo Uomo, un secondo concernente il rapporto tra peccato originale e anima, trovando nell’esposizione teologica attuale della Chiesa contraddizioni accompagnate da incongruenze logiche, un terzo riguardante il problema del male, visto come progressività implicita nell’evoluzione, con ciò azzardando una conciliazione tra il mondo della scienza e quello fideistico. All’interno di questi problemi c’è pure l’errore di aver considerato l’albero del male come melo in luogo del fico, esibendo a sostegno testimonianze che vanno dal II al XVI secolo.

Non ci è stato difficile nell’infanzia, asserisce l’Autore, credere che Adamo ed Eva avessero peccato mangiando il frutto proibito: una mela, non quella di Biancaneve che, a ben guardare, ha molte somiglianze con quella dell’Eden, ma il prodotto di quell’albero che avrebbe dato ai due sciagurati progenitori la “conoscenza di ciò che è bene e ciò che è male”. Però, poi, leggendo la fonte con uno spirito razionale (*Genesi* 2; 15-25 poi 3; 1-24), emergono questioni che pongono il dubbio sulla consistenza del peccato che macchierebbe l’anima di ogni vivente.

Il comando di Dio viene rapportato alla situazione etica dei progenitori prima che il serpente, “la più astuta di tutte le bestie selvatiche fatte dal Signore” tentasse la donna (Oscar Wilde l’avrebbe assolta con il suo: «posso resistere a tutto, tranne che alle tentazioni!»).

Partendo dal presupposto che ogni azione può essere punita solo se chi la compie possiede una coscienza (la legislazione giuridica odierna considera non *compos sui* colui che ne difettasse) va alla ricerca del dettame ecclesiale scoprendo come la stessa Chiesa nel suo *Catechismo* (§1857) affermi: «è peccato mortale quello che ha per oggetto una materia grave e che, inoltre, viene commesso con piena consapevolezza e deliberato consenso». Ma, si chiede Girotti, non era forse proprio quel frutto che avrebbe dato tale capacità etica, cioè di saper distinguere il bene dal male? Dio, seguendo la logica umana e il dettato ecclesiastico odierno, avrebbe dovuto accorgersi che costoro non erano in possesso di tale capacità; quindi, non sarebbe scivolato su questa prima “buccia di banana”. Ma il Nostro, volendo salvare Dio, attribuisce l’errore all’estensore della *Genesi* pensando che costui avesse mal interpretato l’imbeccata offertagli dallo Spirito Santo.

Rifacendosi poi al *Libro di Adamo* del II secolo, altrimenti chiamato *Testamento di Adamo* – peraltro giudicato dal Concilio di Nicea apocrifo, cioè indigesto a chi stava imponendo una letteratura uniformante tutti i testi religiosi – scopre che Seth, figlio di Adamo, ponendo una domanda al padre:

“Padre, quale fu il frutto che voi non avreste dovuto mangiare?”, ottenne una risposta chiarissima: “il fico”. Lo confermerebbero anche alcune fonti rabbiniche come l’*Apo-calisse di Mosè*, nonché un’attestazione di Tertulliano (200 d.C.).

L’Autore, portatosi a Madrid, rinviene nel *Codex Aemilianensis* una miniatura del 994 delineante la scena del peccato, dove compare precisamente il *lignum fici* con un’iscrizione che non tradisce la sua ricerca. Il fico peraltro era stato maledetto dallo stesso Cristo (*Matteo*, 21; 19-20) e pure era l’albero dove Giuda si andò ad impiccare.

Ma da dove, dunque, l’origine della mela come simbolo del peccato? Forse la spiegazione più logica scaturisce non tanto dalla mitologia che si richiama al pomo, *malum discordiae*, gettato da Eris sul tavolo nuziale di Peleo e Teti, quanto dal significato impresso nel termine *pomum*, traslitterato in *malum* che in lingua latina significa sia il frutto del melo, sia il male, la sventura, il danno, il peccato.

Non ripropongo il tragitto del Nostro per l’Italia, ma richiamo come in tutte le sue tappe ci sia il riscontro, anche fotografico – peraltro inserito nel volume con carta patinata – del fico nell’arte come frutto del peccato dei progenitori.

Dopo aver ricordato che l’incidente di Adamo ed Eva non fu il primo occorso nell’Eden, in quanto già un altro Angelo aveva disubbidito, l’Autore riflette sulla condanna che coinvolge il genere umano mettendo in evidenza una “buccia di banana logica” anche del dettato ecclesiale. Infatti, ricorda il Nostro, al paragrafo 404 del *Catechismo della Chiesa Cattolica* vi si trova statuito che «la trasmissione del peccato originale è un mistero che non possiamo comprendere appieno. [...] Si tratta di un peccato che sarà trasmesso per propagazione a tutta l’umanità, [...] un peccato contratto e non commesso, uno stato e non un atto». Nonostante sia un «mistero», cioè una verità non riscontrabile che non può essere conosciuta mediante le forze dell’intelligenza umana, il peccato originale viene dato per certo come esistente, addirittura

denunciando di contrarlo per propagazione. Si chiede il Girotti, o è un mistero, e quindi non lo si può definire nella sua consistenza, oppure, definendolo reale, si scivola nella contraddittorietà sofistica dove un’asserzione è contemporaneamente vera e pure falsa.

Come si intuisce, il lavoro di Girotti, che dal titolo poteva sembrare un semplice approccio novellistico, si evidenzia invece essere di natura teoretica.

È chiaro che poi la sua analisi non può esimersi dall’entrare nel tema dell’anima e della sua esistenza, nonché in quella del Battesimo che cancellerebbe il peccato originale dall’anima dei bimbi battezzati, mentre gli altri sarebbero preda del Limbo. A questo proposito, il Limbo che sembrerebbe essere stato cassato dalla Chiesa, è ancora presente se nel paragrafo §1261 del Catechismo si dichiara: «Quanto ai bambini morti senza Battesimo, la Chiesa non può che affidarli alla misericordia di Dio», per cui ci si affida al giudizio di Dio senza però cassare il Limbo. Certo, dice il Girotti, che tra ipotesi e verità teologiche la Chiesa insegue appigli per non scivolare, ma non si accorge delle contraddizioni in cui slitta! E tutto perché occorre confermare la visione antropologica negativa di Agostino rispetto a quella positiva del mondo greco-latino, rimarcando che la natura umana è incapace di rettitudine, a causa del peccato originale. È davvero un ginepraio, un labirinto, se lo si guarda con gli occhi della logica, non lo è se lo si accoglie attraverso una predisposizione fideistica; però tali contraddizioni rischiano di produrre un risultato decisamente negativo su un cristiano che voglia usare anche la ragione, accanto alla fede; rischia di perdere la seconda, a meno di non rinunciare alla prima.

Avevo sottolineato che nel volumetto tre erano le analisi condotte dal Nostro; ed ecco comparire alla fine il tema/problema del male, d’altronde posto dallo stesso Aurelio Agostino con quella domanda *unde malum?* Esso viene visto attraverso una nuova lettura della *Genesi*, più legata al senso che non alla lettera, accogliendo l’interpretazione data da Giovanni Paolo II per

il quale la *creazione* non terminò nel sesto giorno, ma essa ancora continua per cui, sottolinea l'Autore, potremmo pensare che il male nel mondo è solo un'interpretazione legata al momento storico che rapporta il presente (considerato male) rispetto al futuro (considerato come perfezione). È come se il bene e il male si trovassero su una lunghissima scala che dal gradino più basso, cioè dall'*assenza quasi totale di bene*, si salisse verso quello più alto, dove si raggiungerebbe la *presenza totale di bene*. Su questo tema l'Autore si inventa una storiella che vede Michelangelo a confronto con il suo amico Ascanio Condivi, artista, letterato e autore ufficiale della biografia michelangelo-sca. Alla domanda che cosa stesse scolpendo, Michelangelo rispose essere la statua della Pietà che, agli occhi dell'amico, apparve proprio una pietà nel senso di scarsa realizzazione artistica; ma aveva visto l'opera che non era ancora portata a compimento. Il Buonarroti rispose che se fosse passato di lì alla sua piena attuazione, si sarebbe meravigliato della bellezza dell'opera. Ecco la proposta che introduce l'Autore, accogliendo la tesi della *creatio continua*: prima di dare al male un fondamento forte, conclusivo, occorre attendere per vedere l'opera finita.

Non voglio qui richiamare il Manzoni quando asseriva potersi compiere il male in vista di un bene futuro, ma con quest'ottica allora potremmo con la Arendt assolvere Eichmann, né perverso, né sadico, ma solo un burocrate che non capiva che cosa stesse commettendo e, guardando al poi, il mondo oggi è migliore perché l'Olocausto non avrà più possibilità di consistenza. Il male, dunque, sarebbe solo un viatico verso il bene.

Allora se tutto progredisse verso il bene, il pensiero potrebbe andare al concetto bergsonianesimo di "slancio vitale" insito nella vita stessa o, se si vuole, in Dio stesso, che supera di continuo le "pieghe", gli anfratti concreti dell'esistenza contingente e momentanea. Un fremito creativo permanente che ci riporta anche alla metafisica di Leibniz, alle "monadi" sempre disposte a trasformare le proprie interne infinite "sinuosità" e a migliorarsi. Il bene perciò è sempre

"possibile". Questo però prevede apertura mentale e profonda consapevolezza di sé e dell'indissolubile rapporto con gli altri esseri di questo mondo, rapporto necessario alla coscienza per essere autonoma, ma, al contempo, nel mondo, in particolare in quello umano. Arendt, del resto, più che condannare Eichmann come perverso, metteva l'indice sulla sua indifferenza, giustificata dall'essere un ligio funzionario militare o statuale e sull'obbligo di ubbidire agli ordini dei superiori, un compito che poggiava sulla pretesa neutralizzazione della sua coscienza, del suo autonomo pensiero. Non essendo pienamente consapevole di ciò che stava facendo, dunque Eichmann non era colpevole? O piuttosto si sarebbe dovuto interrogare sulla natura delle sue azioni proprio perché, come tutti noi esseri umani e viventi, non poteva ritenersi al di sopra dell'errore? Il bene e il male, più che uno stato "a-priori", non sono forse allora il corollario delle nostre azioni? Ed è quello che sembra leggersi tra le righe del libro di Girotti.

Pierluigi Morini

**Walter Caligiuri, *Ricerche intorno ai fondamenti della morale, La scuola di Pitagora* editrice, Napoli, 2022, pp. 515**

È davvero notevole l'ultima ricerca che Walter Caligiuri ha portato a termine con la pubblicazione del suo ponderoso volume.

Un lavoro certosino, condotto sul filo del rasoio, ricchissimo di rimandi alle fonti e agli autori più accreditati, che nel corso del tempo, da Platone ai pensatori dei nostri giorni, hanno teorizzato sul pensiero morale.

Fin dalle prime pagine Caligiuri dichiara apertamente che scopo della vasta ricerca è «una rifondazione dei costumi e della morale», nonché «la ricostruzione di un pensiero politico come chiave di lettura privilegiata dei processi culturali e sociali in atto nella nostra era globale» (Pref.). E il Caligiuri, per questo suo scopo, dalla prima all'ultima pagina, insegue il concetto di virtù come «eroismo» e la morale come «*pathos* per l'Incommensurabile», gesto sofferto di rottura con l'ordinario, più che nella concezione deontologica di aderenza alla norma o come ricerca eudemonistica della felicità.

Lungo l'intero trattato Caligiuri si cimenta così in una raffinata, complessa e rigorosa opera di analisi critica della problematica attraverso uno spietato rasoio di Occam; e mette così a nudo le più recondite aporie in cui il pensiero occidentale ha finito per cadere. In questo spietato 'taglio' finiscono per cadere anche pensatori come Kant, Croce e Nietzsche, tanto per citarne qualcuno.

In questo lungo *excursus* dentro la storia del pensiero occidentale, il giovane studioso, nonché pensatore perché tale è, arriva all'amara constatazione che «la filosofia è morta» con l'avvento del «panlinguismo, caratterizzato dalla risoluzione-dissoluzione del conoscere nel comunicare» (p. 33). Da qui la necessità, secondo il nostro, di «ricostruire una filosofia prima, un sapere sistematico e fondativo e una morale su basi oggettive» (p. 40).

A tale ricostruzione è finalizzato l'intero trattato, con una messa a punto di un'etica filosofica su «fondamenti estetici» per l'avvento di una nuova morale, «sorretta dall'essere, dal bene e dal bello» (p. 41 sgg). Una palingenesi, questa, a cui Caligiuri si dedica, quasi da sacerdote, con autentica onestà intellettuale. La finalità di buona parte della speculazione di Caligiuri si avvicina al tentativo positivista di A. Comte, quello di promuovere un nuovo regime logico-gnoseologico finalizzato a ristabilire un ordinamento sociale di tipo organico e integrale, in nome di una più rassicurante visione del mondo, fondata non su ciò che è provvisorio, relativo e gratuito, ma su basi scientifiche ritenute apodittiche; un tentativo, ahimè, destinato a fallire con la messa al bando di ogni certezza, per opera di pensatori come C. Popper, W.K. Heisenberg e L. Wittgenstein.

Naturalmente Caligiuri si muove su un altro piano, quello della morale, ma la finalità ultima è la stessa: sottrarre la creatura umana all'effimero, al fallimento cui inevitabilmente ogni scelta facile e senza «sacrificio» conduce lungo la strada eudemonistica. Lungo quella strada, Caligiuri avverte, con adamantina lucidità logico-speculativa e rare capacità dialettiche, che non è possibile fare esperienza del sublime come impronta, pur dolorosa, dell'Eterno, a cui l'uomo sembra essere destinato.

Nella spietata analisi che fa dell'uomo contemporaneo, Caligiuri mette poi in evidenza la disastrosa distruzione di ogni ancoraggio al metafisico in nome della *tèchne*, sentita «come altra possibilità di felicità», senza dimenticare, però, di mettere in guardia il lettore perché non cada nell'errore di considerare la «contingenza come assenza di ogni fondamento, come crede il pensiero liquido della società globalizzata», dichiarando che la medesima contingenza «è la condizione con cui l'uomo si unisce alla Verità e al Bene» (p. 57).

Verità e Bene, che costituiscono in tutta l'opera il substrato del concetto di sublime, il cui «contenuto non può essere identificato con nessuna forma del sensibile, né riferito ad un oggetto naturale, ma solo

all'anima del soggetto e alle idee della ragione» (p. 81).

Come si vede, Caligiuri fonda l'unità del discorso etico su base estetica, e per questo si misura inevitabilmente con l'interpretazione crociana, che invece considera il sublime un concetto pseudo-estetico, psicologico, di natura antropologica.

Insomma, quest'ultima fatica di Caligiuri, senza alcun dubbio, si pone come una vera e propria pietra miliare non solo nella ricostruzione storico-filosofica del concetto di morale in tutti i suoi più reconditi sviluppi, ma anche come originalissimo affresco speculativo-teorico su tutto il pensiero contemporaneo. L'opera, infine, si chiude con un affondo sulle più care convinzioni dell'autore, convinzioni di natura sociale e politica, che «si dirigono verso la formulazione di un rinnovato pensiero conservatore, collocantesi in antitesi dialettica, inevitabilmente ora tensiva ora distensiva, ora conflittuale ora consensuale, con il proprio polo opposto rappresentato da un pensiero progressista, entro un quadro comune di valori storicamente condivisi» (p. 515).

*Vincenzo Rizzuto*