



www.sfi.it

Comunicazione Filosofica

Rivista telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi

Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 51 – novembre 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.

ANNA BIANCHI, <u>Editoriale</u>	
World Congress of Philosophy 2024	EMIDIO SPINELLI, <u>Verso il XXV Congresso Mondiale di Filosofia...</u>
La filosofia nei sistemi scolastici europei	GIANLUCA GATTI, <u>La didattica della filosofia nella scuola secondaria: tradizioni e istituzioni in Europa</u>
Pratiche filosofiche	PAOLA MÜLLER, <u>Un itinerario alla scoperta della bellezza della ragione</u> STEFANO SIMONETTA, <u>Portare la filosofia al di là del muro di cinta</u> ENRICA TULLI, <u>Filosofia per tutti ... anche per chi non ne abbia mai fatto esperienza, che siano adulti, “molto adulti”, anziani. Alcune riflessioni</u>
Studi e approfondimenti	EMANUELE ENRICO MARIANI, <u>La bellezza tra equilibrio e realizzazione. Centralità dell’etica in Søren Kierkegaard: spunti per una lettura del presente</u>
Per l’insegnamento della filosofia	SALVATORE BELVEDERE, <u>Filosofia. Didattica come dialogo</u> ANNA BIANCHI, <u>Un appuntamento mancato? A trent’anni dalla sperimentazione dei programmi di Filosofia della Commissione Brocca</u> MARIO DE PASQUALE, <u>A proposito di come non insegnare filosofia a scuola</u> DANIELE LUPI, <u>L’uso del cinema e degli audiovisivi nella didattica della filosofia. Riflessioni a margine di un’indagine conoscitiva</u>
Percorsi didattici per la scuola secondaria	SONIA BUTTIGNONI, <u>La post-verità, un’eredità del dibattito epistemologico dell’età moderna. Una proposta didattica</u> FRANCESCO DIPALO, <u>Come affrontare il disagio psichico della guerra: una chiave di lettura junghiana</u> CRISTINA SAVELLI, <u>Libertà e desiderio nell’allegoria della caverna e nel mito di Er</u>
Oltre i confini disciplinari	VIVIANA ANDREOTTI, <u>Propedeutica Filosofica dell’Ascolto Musicale: un inizio teorico o un mare di domande?</u> SERGIO A. DAGRADI, <u>Sul pensiero non umano. Appunti per un percorso transdisciplinare (parte II)</u>
Un’esperienza di PCTO	ROBERTA CONGEDO, MARCO DAMONTE, STEFANO FAZZARI, ALESSANDRA MODUGNO, STEFANIA ZANARDI, <u>Filosofia e orientamento. Opportunità e questioni da un’esperienza di PCTO</u>

Recensioni	ALESSANDRA MODUGNO, <u>Filosofia e pensare critico</u> (Arianna Marci)
-------------------	---

Editoriale

Anna Bianchi

La lettura di questo numero di “Comunicazione filosofica” consente di riconoscere – come elementi unificanti la ricchezza e la varietà degli articoli pubblicati – l’affermazione del valore culturale e formativo, politico e sociale della filosofia e la determinazione a tradurlo e valorizzarlo nella prassi.

In questa prospettiva si può leggere l’articolo di apertura dedicato al XXV Congresso Mondiale di Filosofia, *Philosophy across Boundaries*, che si svolgerà a Roma dal 1° all’8 agosto 2024, organizzato dalla Società Filosofica Italiana insieme con la Federazione Internazionale delle Società di Filosofia (FISP) e l’Università La Sapienza. Nel suo contributo – *Verso il XXV Congresso Mondiale di Filosofia ...* – **Emidio Spinelli**, Presidente della S.F.I. e dell’*Italian Organizing Committee*, sottolinea la rilevanza non solo filosofica, ma anche pubblica del Congresso che intende creare uno spazio di riflessione sul futuro delle nostre società, superando i confini culturali e disciplinari. Il Congresso coinvolgerà, infatti, studiosi provenienti dalle più diverse aree geografiche ed esponenti del mondo delle scienze, dell’economia, dell’informazione, delle tecnologie, della sanità e delle istituzioni e affronterà – con un approccio interdisciplinare e multidisciplinare – temi connessi alle relazioni interculturali, alle forme di organizzazione politica e alle disuguaglianze sociali, ai diritti e alle questioni di genere, alla bioetica e all’ambiente, allo sviluppo sostenibile.

La prospettiva internazionale è mantenuta anche nel secondo articolo, *La didattica della filosofia nella scuola secondaria: tradizioni e istituzioni in Europa*, prima parte di un esame comparativo condotto da **Gianluca Gatti** sull’insegnamento della filosofia nei Paesi europei. L’autore inquadra tale esame nell’ambito della politica dell’Unione europea nel settore dell’istruzione, con precisi riferimenti ai documenti comunitari, e presenta un’ampia analisi del modello tedesco e del modello austriaco, evidenziandone i caratteri che offrono spunti di riflessione e confronto con la realtà italiana.

Il numero prosegue con contributi di notevole interesse, a partire dalla presentazione di iniziative volte a sperimentare approcci al pensiero filosofico al di fuori degli indirizzi liceali della nostra scuola. **Paola Müller**, nell’articolo *Un itinerario alla scoperta della bellezza della ragione*, illustra l’esperienza dei laboratori di filosofia con i bambini e i ragazzi, sviluppatasi sulla base del percorso di ricerca e pratica attuato dall’Università Cattolica di Milano. Il progetto parte dalla scuola dell’infanzia e prosegue nella scuola primaria e nella secondaria di primo grado, con attività, temi e obiettivi calibrati sulla specificità delle diverse età; nella scuola secondaria di secondo grado è rivolto a studenti di ordini scolastici diversi dai licei e mira a prevenire l’abbandono scolastico, sviluppando nei giovani – tramite il filosofare – la consapevolezza delle proprie potenzialità.

Il contributo di **Stefano Simonetta**, *Portare la filosofia al di là del muro di cinta*, presenta il Progetto Carcere dell’Università degli Studi di Milano, realizzato svolgendo cicli di lezioni in istituti di pena, con un notevole coinvolgimento di studenti universitari esterni. L’autore si sofferma sul senso del Progetto, per poi concentrarsi sull’esperienza dei laboratori e dei moduli didattici su temi filosofici svolti in carcere, riprendendo tratti del metodo socratico e delle dispute medioevali, al fine di promuovere in ciascuno l’attitudine alla riflessione e lo spirito critico.

L'articolo di **Enrica Tulli** – *Filosofia per tutti ... anche per chi non ne abbia mai fatto esperienza, che siano adulti, "molto adulti", anziani. Alcune riflessioni* – reagisce alla marginalizzazione della filosofia nel quadro del sapere contemporaneo richiamando l'attenzione sulla «platea dei neofiti» che attesta il bisogno diffuso di filosofia come opportunità per elaborare un pensiero critico su questioni attuali: un bisogno al quale occorre rispondere tramite la pratica di «una filosofia ricca di riferimenti ai testi, informata e all'altezza dei nostri tempi». L'autrice espone l'esperienza realizzata presentando i corsisti e le loro aspettative e riflettendo sulle scelte metodologiche e le tematiche affrontate.

Nella sezione *Studi e approfondimenti* – dedicata ai contributi che la Rivista pubblica come occasioni di aggiornamento disciplinare per i docenti – si propone l'articolo di **Emanuele Enrico Mariani**, *La bellezza tra equilibrio e realizzazione. Centralità dell'etica in Søren Kierkegaard: spunti per una lettura del presente*, che configura la critica kierkegaardiana alla propria epoca come il «disvelamento di una fondamentale disonestà imperante» associato allo smarrimento del valore della verità. Tale critica – secondo l'autore – conduce a considerare l'etica come risposta pratica che consente al singolo di vivere l'amore per il vero e a individuare proprio nella «singolarità» la categoria esistenziale che può orientare verso un cambiamento etico e comunicativo anche nel nostro presente.

Si apre con il contributo di **Salvatore Belvedere**, *Filosofia. Didattica come dialogo*, la sezione *Per l'insegnamento della filosofia*. Il tema dell'educazione al dialogo – ritenuto essenziale per il futuro dell'umanità – è sviluppato nel quadro di un'attenta considerazione dei tratti del mondo contemporaneo, dove cresce la conflittualità, e della situazione della scuola, dove il docente deve affrontare sia i problemi dell'alienazione generata da Internet, dell'alternativa tra astrazione intellettuale e empirismo estremo dei giovani, della padronanza linguistica e concettuale, sia la necessità di proporre modelli comportamentali capaci di sviluppare un'etica della condivisione.

Riprende la questione dell'incontro tra la filosofia e i giovani della scuola secondaria di secondo grado l'articolo di **Anna Bianchi**, *Un appuntamento mancato? A trent'anni dalla sperimentazione dei programmi di Filosofia della Commissione Brocca*, che ricorda i tratti fondamentali di tali programmi e ne sottolinea la validità anche nell'attuale dibattito sull'insegnamento della filosofia.

Anche il contributo di **Mario De Pasquale**, *A proposito di come non insegnare filosofia a scuola*, affronta il tema dell'insegnamento della disciplina a livello di secondaria di secondo grado, ponendosi in dialogo con il recente libro di Massimo Mugnai *Come non insegnare la filosofia*. L'autore tratta una pluralità di questioni – dalla natura della filosofia all'approccio per insegnarla, dal rapporto tra filosofare e storia della filosofia alla lettura dei testi filosofici, dall'uso dei manuali all'efficacia del ricorso a diversi linguaggi – ed evidenzia sia la ricchezza di riflessioni e innovazioni didattiche maturate negli ultimi decenni sia l'impegno necessario per affrontare le questioni culturali e educative irrisolte.

Tra i diversi linguaggi che possono concorrere all'apprendimento della filosofia nella scuola riveste un ruolo significativo il cinema, come ricorda l'articolo di **Daniele Lupi**, *L'uso del cinema e degli audiovisivi nella didattica della filosofia. Riflessioni a margine di un'indagine conoscitiva*. L'indagine si basa su un'attenta analisi e su un'ipotesi di integrazione delle riflessioni condotte da diversi filosofi sul cinema e documenta buone pratiche di uso degli audiovisivi nell'insegnamento della materia – come testi filosofici e insieme con i testi filosofici – nella prospettiva di una didattica multisensoriale.

Interessanti e attuali nell'odierno contesto educativo i contributi pubblicati nella sezione *Percorsi didattici per la scuola secondaria*. L'articolo di **Sonia Buttignoni**, *La post-verità, un'eredità del dibattito epistemologico dell'età moderna. Una proposta didattica*, presenta un itinerario filosofico volto a formare studenti consapevoli di vivere nell'era della menzogna o, se si vuole,

delle “verità alternative”. L’itinerario – che, alla ricerca della genesi del fenomeno, si snoda dalla filosofia cartesiana fino a giungere al pensiero di Schopenhauer – conduce poi a considerare le cause psicologiche della manipolazione e propone due studi di caso, per concludersi individuando nel Nuovo Realismo un possibile superamento della post-verità.

Altrettanto attuale risulta il contributo di **Francesco Dipalo**, *Come affrontare il disagio psichico della guerra: una chiave di lettura junghiana*. L’autore – dinanzi al diffondersi di conflitti e al conseguente clima di inquietudine presente nella società – si interroga sul significato e l’impatto della guerra sulla psiche individuale e collettiva. Il *Libro Rosso* di Carl Gustav Jung è assunto come guida nel percorso di ricerca che, constatata la presenza della guerra all’interno di ogni singolo individuo, procede approfondendo in particolare la riflessione sui due archetipi junghiani dell’“eroe cristico” e dell’“ombra”.

Una notevole rilevanza formativa caratterizza anche la proposta didattica di **Cristina Savelli**, *Libertà e desiderio nell’allegoria della caverna e nel mito di Er*, che – tramite l’analisi dei due miti e di letture tratte da scritti non filosofici – intende condurre gli studenti a riflettere sulla libertà come un dono, cui deve corrispondere il desiderio di libertà e l’impegno per tradurlo nelle azioni, con il sostegno della riflessione razionale che orienta a scegliere la vita migliore, come insegnano i testi platonici.

Spunti interessanti, sia per riflettere sulle questioni poste sia per impostare attività didattiche *Oltre i confini disciplinari*, offrono l’articolo di Viviana Andreotti, *Propedeutica Filosofica dell’Ascolto Musicale: un inizio teorico o un mare di domande?* e la seconda parte del contributo di Sergio A. Dagradi, *Sul pensiero non umano. Appunti per un percorso transdisciplinare*. **Viviana Andreotti**, muovendo dall’esperienza maturata come docente del laboratorio pomeridiano di “Propedeutica filosofica dell’ascolto musicale”, svolto presso il suo liceo, pone il problema dell’educazione dei giovani all’ascolto musicale e mostra l’apporto che la filosofia può offrire, illustrando il quadro teorico messo a punto per gli studenti, alla luce dei loro interrogativi. **Sergio A. Dagradi** prosegue nella presentazione degli esiti dei recenti studi che mettono in discussione l’attribuzione della facoltà di pensare unicamente agli esseri umani, concentrandosi in questo secondo articolo sul mondo vegetale: una prospettiva di ricerca – sottolinea lo stesso autore – che costringe la filosofia a tornare a interrogarsi sul concetto di pensiero e ad aprirsi al confronto con altre discipline.

Nel quadro della crescente attenzione rivolta alla formazione delle competenze trasversali e alle attività di orientamento degli studenti nella scuola secondaria di secondo grado si colloca il contributo collettivo di **Roberta Congedo, Marco Damonte, Stefano Fazzari, Alessandra Modugno e Stefania Zanardi**, *Filosofia e orientamento. Opportunità e questioni da un’esperienza di PCTO*. Il progetto di PCTO è connesso a una ricerca-azione volta a indagare sul nesso tra filosofia e orientamento, partendo dall’ipotesi del significativo apporto che il «filosofare in atto» può dare all’azione orientativa sia per le questioni poste dalla filosofia sia per lo sviluppo della riflessività critica. L’articolo ripercorre l’esperienza, rivelando anche l’impegno dei ricercatori per rispondere alle specifiche esigenze degli studenti e della scuola.

Il tema della riflessività critica, come tratto caratterizzante la filosofia, ritorna nell’ampia recensione di **Arianna Marci** al volume di Alessandra Modugno *Filosofia e pensare critico*, contributo che conclude il numero della Rivista.

Verso il XXV Congresso Mondiale di Filosofia...

Emidio Spinelli – Sapienza/Università di Roma
(emidio.spinelli@uniroma1.it)

Abstract

The occasion for this short paper is the upcoming XXV World Congress of Philosophy, the 25th, which for the first time will be held in Rome, hosted by the Campus of Sapienza University. The ultimate goal of the Congress, “Philosophy Across Boundaries”, is to create the conditions for a profound and fruitful exchange between all those who study, practise and are interested in philosophy, by overcoming all barriers, distinctions, differences and obstacles. Accordingly, one of the driving elements of the Congress will be its staunchly inter- and multidisciplinary approach.

Keywords

XXV World Congress of Philosophy, Dialogue, inter- and multidisciplinary approach, new philosophical trends, Rome.

1. Filosofare a Roma...

Dal 1° all’8 agosto del 2024 l’Università Sapienza e la città di Roma ospiteranno per un’intera settimana il XXV Congresso Mondiale di Filosofia, che avrà come tema generale ‘Philosophy across Boundaries/La filosofia attraversa i confini’ (vedi: <https://wcprome2024.com/>), organizzato dalla International Federation of Philosophical Societies (FISP), dalla Società Filosofica Italiana (SFI) e dalla Sapienza (il 21 aprile del 2021 le tre Istituzioni hanno siglato in proposito un Memorandum of Agreement).

Dal primo congresso del 1900 che si tenne a Parigi in occasione dell’Esposizione Universale, sarà la prima volta che il Congresso si svolge a Roma; e sarà il quarto dei Congressi Mondiali ospitato dall’Italia, dopo quelli di Bologna nel 1911, di Napoli nel 1924 e di Venezia nel 1958, unico paese al mondo a vantare questo primato, segno evidente del riconoscimento da parte della comunità filosofica internazionale dell’importanza del contributo che l’Italia ha dato e può dare all’interno del dibattito filosofico globale.

Si tratta di un risultato importante per l’Italia e naturalmente non solo per la Sapienza/Università di Roma, che ancora una volta si conferma luogo privilegiato in cui custodire e alimentare la riflessione umanistica e il pensiero critico, ma anche e, oserei dire, soprattutto, con tutti gli sforzi che questo comporta e comporterà, per la nostra Società Filosofica Italiana, impegnata a tutti i livelli per garantire la più adeguata riuscita dell’evento.

Il congresso è un evento di grande rilevanza culturale; esso rappresenta il momento finale di un lungo lavoro propedeutico, che si dispiega attraverso una fitta rete di scambi, accordi, nonché attraverso numerosi incontri, seminari ed eventi preparatori, che si realizzano negli anni immediatamente precedenti (<https://wcprome2024.com/category/associated-events/>).

Si tratta di un lavoro già svolto, sin dal 2021, dagli organizzatori, che ha avuto e avrà il delicato ruolo di catalizzatore delle forze culturali e accademiche del nostro paese, trovandosi al centro delle relazioni filosofiche (e non solo) internazionali.

In questa direzione, si è deciso di formare un Italian Organizing Committee aperto all'insieme delle società filosofiche italiane, in grado di coinvolgere l'insieme dei settori disciplinari, delle sedi accademiche, dei dipartimenti e istituti filosofici (vedi: <https://wcprome2024.com/italian-organizing-committee/>). Va inoltre sottolineato come il Congresso mondiale non sia un convegno a inviti; esso è invece aperto a tutti, è sin da ora a disposizione di tutti e di ciascun esponente della filosofia, italiana e mondiale.

Da ultimo, non si può dimenticare che, se questo sarà il Congresso mondiale ospitato dalla filosofia italiana, dovrà esserlo anche e soprattutto per le generazioni più giovani (cui saranno dedicate specifiche 'Student Sessions': 4-8-2024). Fare il mestiere di filosofi, di educatrici ed educatori, significa anche aver presente il senso che le culture delle diverse aree del mondo hanno attribuito al processo di civilizzazione e di formazione della persona: un esercizio che insegna a superare la propria finitudine e a vivere nel mondo attraverso una soggettività più vasta del nostro io particolare. Nell'incontro con studiose e studiosi affermati, e ancor più con coetanei di altre regioni del mondo, studentesse e studenti di differenti età potranno confrontarsi con idee, punti di vista e stili di pensiero spesso lontanissimi dai loro: abituandosi a considerare sempre più il mondo intero come casa propria, ad abitarlo comprendendo le ragioni degli altri, i loro punti di vista, le tradizioni, i costumi. E potranno creare legami intellettuali, scientifici, umani in grado di protrarsi per gran parte del secolo e di consolidare in maniera durevole l'irradiamento internazionale della filosofia e, con essa, di molteplici aspetti interdisciplinari.

Mi auguro possa risultare chiaro, dalle considerazioni fin qui esposte, come a differenza di altri congressi disciplinari, il Congresso Mondiale di Filosofia non sia una riunione di natura esclusivamente accademica. In esso non si parla solo di filosofia. Esso investe l'insieme della sfera pubblica, aprendosi a esponenti del mondo delle scienze, dell'economia, dell'informazione, delle imprese, della sanità, delle tecnologie, delle istituzioni; mette a confronto idee e tradizioni di tutte le aree geografiche; scardina le rigide barriere disciplinari, guardando invece al complesso intrecciarsi delle civiltà umane dall'antichità ai giorni nostri. Per la sua natura globale, per le dinamiche internazionali che mette in gioco, esso possiede un'intrinseca, delicatissima dimensione politica, nel senso più alto del termine.

Sul piano accademico, il Congresso mondiale è assimilabile a una piattaforma pluriennale di cooperazione internazionale. Esso spazia ben oltre l'ambito degli studi filosofici. I suoi effetti potenziali in termini di accordi internazionali, di programmi di formazione e ricerca e di risorse che è in grado di mobilitare sono tali da modificare la geografia accademica e scientifica internazionale. Sarà dunque l'Italia, e sul piano dell'ospitalità operativa il Campus della Sapienza, a trovarsi al centro di una rete globale di migliaia di studiose e studiosi di tutti i paesi del mondo. Né va dimenticato che il Congresso trova una più profonda ragion d'essere nel fatto di impegnare la filosofia, e le diverse culture che in essa si esprimono, in una riflessione condivisa sull'avvenire delle nostre società e sui modelli cui vorremmo ispirassero.

Non si può inoltre dimenticare la profonda e duratura ricaduta delle varie attività legate al Congresso in termini di diffusione della cultura scientifica e di trasferimento di conoscenza.

Da questo punto di vista il Congresso privilegia sezioni tematiche legate all'evoluzione del dibattito filosofico, incentrato su tematiche inedite, sulla rielaborazione di precedenti schemi concettuali e sull'affermarsi di nuovi indirizzi di pensiero. La ricaduta scientifica di un approccio filosofico aperto a spunti provenienti da altri ambiti disciplinari sarà assicurato a livelli diversi, fra cui mi limito a ricordare solo i seguenti: l'orientamento interculturale nelle 'entangled histories of philosophy'; il diversificarsi degli studi di genere/intersezionali anche al di là del mondo occidentale; la trasformazione del paradigma comparatista in senso interculturale; la crescente

attenzione al peso filosofico delle ‘tradizioni spirituali’; lo sviluppo di nuovi paradigmi disciplinari sulla filosofia dello sport; l’etica dell’intelligenza artificiale; la cosiddetta ‘Africana philosophy’; le ‘medical humanities’; la filosofia della morte; l’intreccio fra linguistica e filosofia della mente.

Senza indulgere in elenchi più o meno minuziosi, basti segnalare che il programma ufficiale già delineato (si veda la ‘colonna’ *Programme*, qui: <https://wcprome2024.com/>) prevede cinque sessioni plenarie, dieci simposi, ben ottantanove (sì, proprio 89!) sezioni tematiche specifiche, oltre a un numero sempre crescente di Endowed Lectures, Round Tables, Invited Sessions, Dialogic Sessions, Societies Sessions, oltre a una vera e propria ‘ciliegina sulla torta’: una “Gramsci Exhibition”, una mostra documentaria e multimediale dal titolo *I quaderni del carcere di Gramsci*, che verrà installata nell’atrio del Rettorato del Campus Sapienza e che prevede l’esposizione dei trentatré quaderni compilati da Gramsci in carcere tra il 1929 e il 1935, con, in aggiunta, una selezione delle riviste e dei libri conservati nel suo fondo librario.

Né si può dimenticare, sempre sul piano organizzativo, che, oltre alla possibilità di ospitare una Book Fair internazionale dell’editoria filosofica, grazie alla felice collaborazione e alla proficua disponibilità del Comune di Roma, sono state già programmate sia la Cerimonia di apertura alle Terme di Caracalla (<https://wcprome2024.com/opening-ceremony/>) sia una serie di dibattiti pubblici serali, “Five Nights/Five Words”, presso il Foro Palatino.

2. Stare insieme per dialogare...

Appare del resto evidente come la tematica proposta, ‘Philosophy across Boundaries/La filosofia attraversa i confini’, sia una sfida e un invito a unire le forze intellettuali di tutto il mondo per costruire insieme nuovi modelli di pensiero, per superare quei confini, quelle barriere non solo fisiche e geografiche, ma anche sociali, economiche e culturali che ostacolano la pacifica convivenza di tutti.

Sapere che in occasione del Congresso, migliaia di intellettuali e accademici del mondo intero si riuniranno a Roma, in un momento pubblico di riflessione, elaborazione e proposte sulle prospettive presenti e future delle nostre società, non può non essere che motivo di orgoglio per gli organizzatori tutti, nella convinzione di poter rappresentare, con forza e in modo coerente, il centro di un’ampia riflessione globale, che mira anche a una “ricostruzione intellettuale” delle nostre società, a nuove prospettive culturali, a nuovi modelli sociali ed economici.

Va dunque ribadito che “La filosofia attraversa i confini” affronta, con un approccio consapevolmente interdisciplinare e multidisciplinare, i temi legati alle relazioni interculturali, alle questioni di genere, alle forme di organizzazione politica e alle disuguaglianze sociali, ai temi ambientali, bioetici, dei diritti, alle fondamentali questioni fissate dall’Agenda ONU 2030 sullo sviluppo sostenibile.

Sul piano più strettamente organizzativo, e diciamo pure dei numeri, la dimensione internazionale del Congresso appare indubitabile. Esso costituisce infatti il principale momento di incontro tra le comunità accademiche e intellettuali del mondo intero, che si riuniscono ogni cinque anni in un paese diverso per rafforzare le relazioni professionali, promuovere l’educazione filosofica e offrire il contributo della filosofia sulle grandi questioni e sfide del proprio tempo.

L’aspettativa su scala internazionale è straordinaria. La partecipazione agli ultimi Congressi (Atene 2013 e Pechino 2018) ha superato i 4.000 iscritti, provenienti da oltre 120 paesi; anche in occasione dell’evento che si terrà presso il Campus della Sapienza si prevede un afflusso di 4000/5000 partecipanti, che potranno anche usufruire del ricco programma, su cui già è stato detto qualcosa di più dettagliato in precedenza.

All’interno del Campus Sapienza sono già state mobilitate diverse strutture, a partire dai Dipartimenti di Filosofia e di Lettere e Culture Moderne (alcuni membri sono già inseriti nel programma scientifico), oltre alle potenzialità logistiche di alcune Facoltà (Lettere e Filosofia;

Giurisprudenza; Scienze Politiche Sociologia Comunicazione; Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali).

All'origine di quest'impegno è l'esigenza di creare un'occasione stabile, uno spazio condiviso per una riflessione pubblica sull'avvenire delle nostre società, stimolato dal confronto sugli sviluppi più recenti delle ricerche filosofiche condotte nelle diverse aree del pianeta.

La filosofia, infatti, per sua natura e costituzione è disciplina in grado di favorire il dialogo, di promuovere il confronto delle idee, di fornire categorie e strumenti teorici di analisi di tutto ciò che riguarda l'uomo e il suo rapporto con il mondo.

Ospitare un Congresso mondiale di filosofia non significa realizzare un qualsiasi convegno di studi internazionale; vuol dire offrire lo spazio per una cooperazione concreta, l'occasione per riflettere sulle grandi questioni di scottante attualità e sulle modalità di una costruzione condivisa del futuro. L'insieme di questo impegno aumenterà il livello di visibilità internazionale della filosofia *tout court*, come anche, naturalmente, della comunità filosofica italiana, consentendo di costruire strutture di collaborazione solidamente ancorate a livello globale.

La didattica della filosofia nella scuola secondaria: tradizioni e istituzioni in Europa (1)

Gianluca Gatti

Abstract

It is on the study of the comparative examination of the teaching of philosophy in the European context that we tried to offer a first contribution of originality and innovation in specialized studies. Originality and innovation which are perceivable in a positive perspective, for the attempt made to frame and reconnect, based on a critical examination, the national models of disciplinary teaching within the broader and now unavoidable view of European Union legislation and the new scenarios of lifelong learning, of the learning and information society, skills/knowledge-based teaching.

Keywords

Teaching of Philosophy, Lifelong Learning, Learning and Information Society, Skills.

1. L'Unione Europea e la società della conoscenza: il quadro di riferimento

Un'analisi comparata delle tradizioni culturali e didattiche più significative dell'insegnamento disciplinare nei sistemi scolastici europei di livello secondario non può non tenere conto di un quadro di riferimento sovraordinato: le linee guida dell'Unione Europea (UE) in materia di politiche dell'educazione, dell'istruzione e della ricerca. A questo riguardo, la presente indagine si muoverà lungo due assi principali:

- a) Ricostruire le tappe storiche salienti della produzione normativa dell'UE nel settore di interesse attraverso un esame puntuale dei documenti comunitari considerati più rilevanti, nonché dei loro contenuti, obiettivi e finalità;
- b) Stimolare un processo di riflessione critica sui punti di forza e di debolezza, sulle opportunità, ma anche sui limiti della cornice giuridica, culturale e didattica tracciata dall'UE nel campo delle politiche pubbliche dell'educazione, dell'istruzione e della formazione.

Partiamo dal primo asse di ricerca. La base giuridica del percorso storico che le istituzioni europee hanno compiuto nella loro azione di regolamentazione del settore di riferimento e di coordinamento delle politiche dei paesi membri è rappresentato dall'art. 149 del Trattato CE del 1957 che prevede che la Comunità contribuisca «allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra gli Stati membri» nel settore, pur nel rispetto «della responsabilità degli Stati membri per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema d'istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche»¹. La previsione che le

¹ Versione consolidata del trattato che istituisce la Comunità Europea (2002), p. 98: «1. La Comunità contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed

istituzioni europee possano dare corso a politiche specifiche nel campo dell'educazione, dell'istruzione e della formazione è contenuta nelle norme del Trattato di Maastricht del 1992. A partire da questa data il settore dell'istruzione entra ufficialmente a far parte dell'area delle competenze dell'Unione Europea.

Su queste premesse storiche e giuridiche sorge la redazione del Libro bianco presentato nel dicembre 1993 dalla Commissione Europea, presieduta dal francese Jacques Delors, e adottato dai Capi di Stato e di governo dei paesi membri. È trascorso appena un mese dall'entrata in vigore del Trattato UE del 1992. I tre pilastri della nuova architettura istituzionale dell'Unione Europea sono stati già fissati: l'unione economica e monetaria, la politica estera e di sicurezza comune, la cooperazione giudiziaria e di polizia in materia penale. Le regole politiche e i parametri economico-finanziari che i paesi membri sono tenuti a rispettare per poter entrare a far parte dell'UE sono già scritti nero su bianco.

Nel solco di questa decisiva tappa del processo di integrazione europea si muove il Libro bianco Delors, intitolato *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le prospettive per il XXI secolo*. Il documento si suddivide in tre parti (A, B, C) dedicate rispettivamente: a) alle sfide e alle prospettive del sistema economico europeo nel XXI secolo; b) ai temi della crescita, della competitività e dell'occupazione; c) ai contributi degli Stati membri. La parte B rappresenta il pilastro centrale della struttura del documento e comprende quattro temi portanti: Crescita; Competitività; Occupazione; Nuovo modello di sviluppo. A questo riguardo il documento traccia le linee guida in materia di lavoro e istruzione all'interno delle quali i paesi UE sono invitati a muoversi:

- Istruzione e formazione permanente (*lifelong education and training*)²;
- Maggiore flessibilità nei mercati sia all'interno, sia all'esterno;
- Maggiori aspettative di decentralizzazione e di iniziativa;
- Riduzione del costo relativo del lavoro poco qualificato;
- Riforma profonda delle politiche occupazionali;
- Sforzi per soddisfare nuovi bisogni.

Si tratta di una cornice teorica e valoriale, prima ancora che giuridica, destinata ad avere un'enorme risonanza nel dibattito culturale e un impatto decisivo nell'orientamento delle politiche sociali, scolastiche e universitarie dei paesi europei. Cosa intendano in concreto gli autori del Libro bianco con l'espressione *lifelong education and training* lo si può evincere dal seguente passaggio chiave del documento: «La preparazione per la vita nel mondo di domani non può essere soddisfatta da un'acquisizione una tantum di conoscenza (*knowledge*) e di "sapere come fare" (*know-how*). Altrettanto essenziale è la capacità (*ability*) di apprendere, comunicare, lavorare in gruppo e valutare la propria situazione. D'altra parte, se le attività di domani richiedono la capacità di fare diagnosi e proporre miglioramenti a tutti i livelli, l'autonomia, lo spirito di indipendenza e le capacità analitiche derivanti dalla conoscenza saranno nuovamente indispensabili»³.

integrando la loro azione nel pieno rispetto della responsabilità degli Stati membri per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema di istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche. 2. L'azione della Comunità è intesa: a sviluppare la dimensione europea dell'istruzione, segnatamente con l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri; a favorire la mobilità degli studenti e degli insegnanti, promuovendo tra l'altro il riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio; a promuovere la cooperazione tra gli istituti di insegnamento; a sviluppare lo scambio di informazioni e di esperienze sui problemi comuni dei sistemi di istruzione degli Stati membri; a favorire lo sviluppo degli scambi di giovani e di animatori di attività socioeducative; a incoraggiare lo sviluppo dell'istruzione a distanza».

² Antesignani del modello sociale e dell'ideale formativo dell'educazione permanente lungo l'intero arco di vita (*lifelong education and training*) si possono considerare i lavori di HUTCHINS (1968) e HUSÉN (1974).

³ Commissione delle Comunità europee (1993), p. 16.

Siamo agli inizi degli anni '90 ed è proprio in questo arco temporale che si disegna l'intero quadro teorico e didattico con cui tutti i sistemi scolastici e di alta formazione dei paesi UE saranno chiamati a confrontarsi. Si tratta di un mutamento di paradigma che affonda le sue radici nei processi storici, economici, politici e sociali avviatisi su scala internazionale nel secondo dopoguerra. Inizia a profilarsi la centralità della "logica delle competenze" rispetto a quella delle "conoscenze" all'interno di una prassi didattica sempre più curvata sulla promozione del "saper fare" (apprendere, comunicare, lavorare in gruppo, auto-valutarsi) piuttosto che soltanto del "sapere". Il termine "competenza", ampiamente utilizzato nel campo dell'analisi dei processi economici e dei modelli organizzativi dell'impresa, rappresenterà una delle parole chiave della normativa europea in materia di istruzione e formazione⁴.

Alle spalle dello "tsunami delle competenze"⁵ che ha investito i sistemi internazionali dell'educazione e della formazione si possono collocare gli indirizzi teorici che hanno segnato il panorama culturale della psicologia e della pedagogia scientifiche dei secoli XX e XXI: dal comportamentismo agli sviluppi della scuola storico-culturale e della "svolta cognitiva", dall'attivismo al costruttivismo nelle sue diverse versioni e articolazioni. Sul piano normativo, una delle tappe decisive di questa vicenda è sicuramente costituita dal progetto interdisciplinare DeSeCo – *Definition and Selection of Competencies*, elaborato e introdotto nel 1997 dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE). L'obiettivo del gruppo di lavoro dell'OCSE era quello di costruire un quadro di valutazione coerente e omogeneo all'interno del quale enucleare e descrivere le competenze chiave necessarie per una partecipazione attiva e consapevole dei cittadini europei alla vita economica, politica, sociale⁶.

In una posizione di dichiarata continuità con le indicazioni offerte dal Libro bianco di Delors (1993) si colloca la pubblicazione nel 1995 del Libro bianco a cura di Édith Cresson e Pádraig Flynn, rispettivamente commissari UE con deleghe alla scienza, alla ricerca, all'educazione e all'occupazione e affari interni. La stesura del documento *Insegnare e apprendere. Verso la*

⁴ A riguardo ci limitiamo a segnalare la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (*European Qualification Framework – EQF*) che offre una definizione dei termini "competenza", "conoscenza" e "abilità", assunta come modello base dalle legislazioni e dalle istituzioni formative dei singoli Stati nazionali, nel caso italiano dalle Indicazioni nazionali per i nuovi percorsi liceali del 2010. Cfr. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, 2008, Allegato I, p. 4: «Ai fini della presente raccomandazione, si applicano le seguenti definizioni: (...)

g) "Conoscenze": risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche;

h) "Abilità": indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti);

i) "Competenze": comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia». Si può osservare come il contenuto di tali definizioni recepisca in pieno il dettato del Libro bianco (1993) sopra riportato. Nella vastissima letteratura critica sul costruito teorico della competenza, sorta a partire dagli anni '50 del XX secolo, è difficilmente rintracciabile una definizione coerente di tale "camaleonte concettuale", per usare la felice espressione di Le Boterf. Sul punto cfr. in particolare Spencer, SPENCER (1995), p. 30; PERRENOUD (2000), pp. 29-32; PELLERÉY (2004), pp. 28-29; LE BOTERF (2008), p. 17; PORCARELLI (2016), pp. 31-49; CAPOBIANCO (2017), pp. 28-30 e 34-38; IATE (*Inter Active Terminology for Europe*), (<http://iate.europa.eu/>) con una raccolta di circa cinquecento definizioni diverse del termine.

⁵ L'espressione figura nel titolo del saggio di BOTTANI (2007), pp. 27-43.

⁶ Una puntuale ricostruzione critica delle tappe storiche e del quadro normativo europeo che hanno caratterizzato l'introduzione della logica delle competenze all'interno del mondo della scuola e della formazione è presente nei saggi di Andrea Porcarelli (2016), pp. 35-49 e Annalisa Caputo (2019b), pp. 21-48. Un resoconto dettagliato dei risultati dell'indagine svolta nell'ambito del progetto DeSeCo è contenuto nel volume di RYKEN e SALGANIK (2007). Il testo è arricchito dai contributi di esperti italiani e raccoglie gli esiti del *report* originario del progetto DeSeCo del 2003.

società della conoscenza è finalizzata a porre le premesse di un più ampio dibattito culturale, in vista del successivo Anno europeo dell'educazione e formazione permanente (1996), indetto dal Parlamento e dal Consiglio europeo. Nel titolo viene in rilievo l'espressione linguistica *learning society*⁷ che si affianca e interconnette al modello teorico della *information society*, descritto nel Libro bianco Delors⁸. I tratti salienti della *learning society* compaiono nella *Introduzione* del testo: «L'avvenire dell'Unione europea e il suo prestigio dipenderanno notevolmente dalla capacità di accompagnare il movimento verso la società conoscitiva che dovrà essere una società di giustizia e di progresso, fondata sulla propria ricchezza e diversità culturale. Occorrerà darsi i mezzi per incoraggiare il desiderio d'istruzione e di formazione sull'arco di tutta la vita, aprire e generalizzare in maniera permanente l'accesso a più forme di conoscenza»⁹.

La terza e ultima tappa storica fondamentale del quadro normativo europeo in materia di politiche dell'istruzione e della formazione è rappresentata dalla cosiddetta "Strategia di Lisbona 2000". Nel Consiglio europeo svoltosi a Lisbona (23-24 marzo 2000), i Capi di Stato e di governo dei paesi UE hanno adottato un piano strategico di interventi finalizzato a rendere lo spazio europeo entro l'anno 2010 «l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale»¹⁰. In vista del raggiungimento di questo obiettivo il Consiglio europeo di Lisbona traccia una strategia "globale" sulla base delle seguenti tre direttrici: 1) predisporre il passaggio verso un'economia e una società basate sulla conoscenza migliorando le politiche in materia di società dell'informazione e di ricerca e sviluppo, nonché accelerando il processo di riforma strutturale ai fini della competitività e dell'innovazione e completando il mercato interno; 2) modernizzare il modello sociale europeo, investendo nelle persone e combattendo l'esclusione sociale; 3) sostenere il contesto economico sano e le prospettive di crescita favorevoli, applicando un'adeguata combinazione di politiche macroeconomiche¹¹.

Considerando i settori della conoscenza, dell'alta formazione e della ricerca l'asse portante dell'intero impianto delle politiche economiche e dell'occupazione dell'UE, la Strategia di Lisbona sollecita tutti i paesi membri a far convergere nell'arco del decennio 2000-2010 le rispettive politiche dell'istruzione e dell'educazione verso una serie di obiettivi comuni:

- Aumentare annualmente gli investimenti pro capite in risorse umane;
- Dimezzare entro il 2010 il numero dei giovani tra i 18 e i 24 anni che hanno assolto solo il primo ciclo di studi secondari e che non continuano gli studi né intraprendono altro tipo di formazione;

⁷ L'espressione risulta di difficile traduzione nella lingua italiana. In genere sono in uso le formule "società della conoscenza" e "società conoscitiva". Una resa traduttiva concettualmente più efficace è data dal corrispettivo francese "*société cognitive*" che potrebbe essere tradotto nella lingua italiana con l'espressione "società dell'apprendimento" o "società delle competenze". Cfr. CAPOBIANCO (2017), pp. 21-23.

⁸ Commissione delle Comunità europee (1995), pp. 5-6: «La mondializzazione degli scambi, la globalizzazione delle tecnologie, in particolare l'avvento della società dell'informazione hanno aperto agli individui maggiori possibilità di accesso all'informazione e al sapere. Ma nello stesso tempo questi fenomeni comportano una modificazione delle competenze acquisite e dei sistemi di lavoro. Questa evoluzione ha comportato per tutti una maggiore incertezza, creando per alcuni situazioni intollerabili di esclusione. È ormai chiaro che sia le nuove possibilità offerte agli individui che lo stesso clima d'incertezza chiedono a ciascuno uno sforzo di adattamento, in particolare per costituire da sé le proprie qualifiche, raccogliendo e ricomponendo conoscenze elementari acquisite in svariate sedi. La società del futuro sarà dunque una società conoscitiva. È in questa prospettiva che si profila il ruolo centrale dei sistemi d'istruzione, e quindi in primis degli insegnanti, di tutti gli operatori della formazione e in particolare delle parti sociali nell'esercizio delle rispettive responsabilità, ivi compresa la contrattazione collettiva. Un coinvolgimento attivo delle parti sociali in tale evoluzione è tanto più importante in quanto quest'ultima condizione rappresenta il mondo del lavoro di domani».

⁹ Ivi, p. 6.

¹⁰ Consiglio europeo (Lisbona, 23-24 marzo 2000). *Conclusioni della Presidenza*, p. 1.

¹¹ Ivi, p. 2.

- Trasformare le scuole e i centri di formazione, collegati alla Rete, in centri locali di apprendimento plurifunzionali accessibili a tutti;
- Istituire partenariati di apprendimento tra scuole, centri di formazione, imprese e strutture di ricerca;
- Definire un quadro europeo delle nuove competenze di base da fornire lungo tutto l'arco della vita;
- Istituire un diploma europeo per le competenze di base in materia di tecnologia dell'informazione;
- Individuare entro il 2000 gli strumenti idonei a promuovere la mobilità di studenti, docenti e personale preposto alla formazione e alla ricerca, sia utilizzando al meglio i programmi comunitari esistenti (Socrates, Leonardo, Gioventù), sia mediante una maggiore trasparenza nel riconoscimento delle qualifiche e dei periodi di studio e formazione;
- Adottare provvedimenti per rimuovere entro il 2002 gli ostacoli alla mobilità dei docenti e attirare docenti di alto livello;
- Elaborare un modello comune europeo per i curriculum vitae, da utilizzare su base volontaria, per favorire la mobilità contribuendo alla valutazione delle conoscenze acquisite, sia negli istituti di insegnamento e formazione che presso i datori di lavoro¹².

Gli assi portanti di questo nuovo approccio dell'UE alle politiche dell'istruzione e della formazione sono tre: lo sviluppo di centri locali di apprendimento; la promozione di nuove competenze di base, in particolare nell'uso delle tecnologie dell'informazione; un sistema di certificazione delle qualifiche più trasparente. Ritorna ad affacciarsi il tema delle competenze e in maniera specifica viene posto il problema della creazione di un quadro di riferimento coerente e integrato per la loro valutazione e certificazione in tutti i sistemi scolastici e formativi dei paesi UE¹³. È interessante osservare come proprio in questa tappa decisiva per il processo di integrazione delle politiche europee dell'istruzione e della formazione vengano delineate le aree fondamentali di competenze/abilità sulle quali ogni cittadino europeo è chiamato a formarsi, sempre nell'orizzonte del *lifelong learning*:

- 1) competenze in materia di tecnologie dell'informazione;
- 2) lingue straniere;
- 3) cultura tecnologica;
- 4) imprenditorialità e competenze sociali¹⁴.

Nelle riunioni del Consiglio europeo successive a quella di Lisbona 2000, i Capi di Stato e di governo dei paesi UE e i ministri competenti del settore hanno tracciato un quadro normativo complesso e articolato. Uno dei momenti più significativi nella costruzione comunitaria dell'economia e della società della conoscenza è rappresentato dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 in materia di competenze chiave per l'apprendimento permanente. Il documento delinea lo scenario delle otto competenze-chiave della cittadinanza europea. Dopo aver proposto una definizione della nozione di competenza nei termini di «una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto»¹⁵, la Raccomandazione del 18 dicembre 2006 enumera le otto competenze-chiave, finalizzandole alla realizzazione e allo sviluppo personali, alla cittadinanza attiva, all'inclusione sociale e all'occupazione:

- comunicazione nella madrelingua;
- comunicazione nelle lingue straniere;

¹² Ivi, p. 7.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio del 18 dicembre 2006, p. 13.

- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- competenza digitale;
- imparare a imparare;
- competenze sociali e civiche;
- spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- consapevolezza ed espressione culturale.

A partire dall'anno 2006 si sono registrati due ulteriori interventi normativi degli organi comunitari di particolare rilevanza per la definizione delle competenze chiave nell'ottica del *lifelong learning* e della *learning society*. Si tratta della già citata Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008, avente ad oggetto la costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, noto come *European Qualification Framework* (EQF) e della Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 che ridefinisce le nuove competenze chiave per l'apprendimento permanente¹⁶.

2. Il modello tedesco: l'architettura federale e le matrici storico-culturali

Una volta delineata la cornice normativa e teorica delle politiche dell'UE in materia di educazione, istruzione e ricerca entro la quale i sistemi formativi degli Stati membri sono chiamati a muoversi e a convergere, risulterà più agevole e significativa l'analisi delle diverse esperienze nazionali nell'insegnamento della filosofia a livello di istruzione secondaria. La caratteristica peculiare del sistema scolastico tedesco è rappresentata dalla sua strutturazione federale, in conformità all'architettura costituzionale e istituzionale dello Stato.

La ripartizione delle competenze statali è disciplinata dall'articolo 30 della Costituzione (*Grundgesetz*), nota anche come Legge Fondamentale del 23 maggio 1949 ed estesa *de facto* anche ai territori della ex Repubblica Democratica Tedesca (RDT), incorporati nella Repubblica Federale di Germania a seguito del Trattato di unificazione del 31 agosto 1990. Nell'articolo 30 si sancisce il cosiddetto principio dei poteri impliciti (*implied powers clause*) in base al quale: «L'esercizio delle competenze statali e l'adempimento dei compiti statali spettano ai *Länder* qualora la presente Legge Fondamentale non disponga o conceda una diversa regolazione»¹⁷. In altri termini, ai 16 *Länder* spettano tutte le competenze residuali che non sono espressamente indicate dalla Costituzione in capo allo Stato federale. In caso di conflitto tra le norme dell'ordinamento giuridico dei *Länder* e il diritto federale prevale sempre quest'ultimo (art. 31)¹⁸.

In linea generale è possibile affermare che allo Stato federale centrale spettano poteri e competenze legislative esclusive nei settori nazionali della politica estera, della difesa e delle politiche economiche e monetarie, della cittadinanza federale, dell'unità del territorio doganale e commerciale, dei trasporti (art. 73)¹⁹. Nella Costituzione sono, inoltre, indicate una serie di materie a legislazione cosiddetta concorrente tra il *Bundestag* e i *Länder*. Tra i diversi settori menzionati è previsto anche il comparto dei servizi pubblici essenziali (art. 74)²⁰. In via residuale

¹⁶ Le indicazioni che emergono dalla recente Raccomandazione del 2018 si muovono nella direzione di un superamento del quadro delle competenze chiave così come definito dagli organi comunitari nel 2006 e propongono la seguente nuova riconfigurazione comprendente otto competenze chiave. Cfr. Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018, pp. 7-8: «Competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale, competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali».

¹⁷ Cfr. BISCARETTI DI RUFFIA (1994), p. 210.

¹⁸ Ivi, p. 210.

¹⁹ Ivi, pp. 218-219.

²⁰ Ivi, pp. 219-220.

sono quindi assegnate ai 16 Stati competenze legislative ed amministrative in tutte le altre materie non espressamente indicate dalla Costituzione federale, ivi compreso il settore dell'educazione, dell'istruzione e della formazione professionale²¹.

Pertanto, in Germania esistono 16 ministri regionali dell'istruzione e della formazione che coordinano le loro politiche scolastiche e formative con gli organi di governo federale (ministro della cultura e parlamento nazionali) attraverso due organismi di raccordo *Bund-Länder*: la *Ständige Kultursministerkonferenz* (Conferenza permanente dei ministri della cultura) istituita nel 1949 e la *Bund-Länder Kommission* (Commissione Stato-Regioni) sorta nel 1970. La sfera di competenze e di autonomia amministrativa, gestionale e finanziaria riservate ai ministeri dell'istruzione dei 16 *Länder* è di ampiezza e portata notevoli.

A causa della struttura organizzativa federale si possono registrare variazioni tra i diversi *Länder* anche nella durata degli anni dell'istruzione primaria. Al termine della scuola primaria non è previsto un esame di passaggio, ma lo studente viene semplicemente indirizzato dai docenti verso una determinata filiera di studi secondari sulla base delle attitudini e delle capacità rilevate²². Il dato significativo che maggiormente impressiona del sistema scolastico tedesco è la precocità della scelta da parte dello studente del suo futuro percorso scolastico. All'età di appena dieci anni, infatti, egli è chiamato a prendere una decisione che avrà conseguenze rilevanti per la sua realizzazione umana e professionale. Tre sono i possibili canali dell'istruzione secondaria che il sistema scolastico tedesco offre agli studenti: l'indirizzo professionale (*Hauptschule*), tecnico (*Realschule*) e liceale (*Gymnasium*). Nel biennio di ogni filiera lo studente effettua un percorso di orientamento allo studio (*Orientierungsstufe*) con lo scopo di mitigare gli effetti negativi derivanti dalla precocità della scelta. Nei due anni dei diversi indirizzi sono previsti sistemi curricolari e formativi abbastanza omogenei. Nel corso degli anni successivi, invece, le tre filiere acquisiscono una fisionomia educativa, culturale e didattica sempre più specifica e caratterizzante²³.

La *Hauptschule* ha una durata di norma quinquennale (10-15 anni), ma in alcuni *Länder* di 6 anni. In linea di massima tale filiera corrisponde al nostro indirizzo professionale e fornisce agli studenti una preparazione culturale di base, associata alle competenze tecniche più specifiche del settore lavorativo e professionale di riferimento. Al termine del quinto anno si ottiene un certificato di diploma (*Hauptschulabschluss*) attestante la qualifica raggiunta. Successivamente, per lo studente diplomato si aprono due canali per la formazione professionale in alternanza scuola/lavoro: l'offerta formativa biennale degli istituti secondari professionali (*Fachoberschule*) e un percorso triennale di tirocinio e di apprendistato (*Lehre*), al quale si affianca un piano di insegnamenti disciplinari professionalizzanti (*Berufsschule*).

È a questo livello della *Berufsschule* che si inserisce il cosiddetto *Dualsystem*, uno dei punti qualificanti del sistema scolastico tedesco. Si tratta di un sistema formativo integrato tra scuola

²¹ La struttura istituzionale e organizzativa nazionale del sistema scolastico tedesco è disciplinata a livello federale dall'articolo 7 c. 1 della Costituzione: «L'intera organizzazione scolastica è sottoposta alla sorveglianza dello Stato». Cfr. BISCARETTI DI RUFFIA (1994), p. 201.

²² Uno dei documenti più significativi nel settore delle politiche dell'educazione e dell'istruzione in Germania è la cosiddetta Dichiarazione di Dresda (*Getting Ahead Through Education. The Qualification Initiative for Germany – 22 ottobre 2008*). Si tratta di un accordo Stato federale-*Länder* finalizzato ad assegnare al settore educativo la massima centralità nel discorso e negli investimenti pubblici, all'interno della cornice normativa e didattica europea del *lifelong learning*. L'obiettivo è quello di creare dei collegamenti strutturali tra i diversi segmenti del sistema formativo tedesco, garantendo ad ogni studente condizioni eque di accesso alle filiere dell'istruzione, della formazione professionale e degli studi universitari. Cfr. D'ASCANIO (2017), p. 177.

²³ Per una panoramica più aggiornata e puntuale dei mutamenti in atto nel sistema scolastico tedesco a partire dal processo di unificazione del 1990 sino ai nostri giorni si rimanda al saggio ampio e articolato di Kotthoff (2017) che contiene al suo interno sia una trattazione puntuale dei profili normativi e organizzativi dei diversi ordini e gradi del sistema di istruzione tedesco, sia preziosi riferimenti bibliografici e sitografici.

e mondo del lavoro, in cui è previsto che lo studente svolga una parte del monte ore curricolare della *Berufsschule* direttamente in azienda con la supervisione dei docenti dell'istituto e dei tutor aziendali (*Meister*). Le conoscenze e le competenze da acquisire vengono descritte in un programma quadro specifico per ogni settore professionale. Tra l'azienda ospitante e lo studente tirocinante viene sottoscritto un contratto di lavoro biennale o triennale che dettaglia in maniera puntuale e rigorosa gli obiettivi formativi, i diritti e gli obblighi giuridici dei contraenti, il numero delle ore di formazione in aula e in azienda, le modalità di pagamento e la retribuzione dello studente. Sono previsti un esame intermedio al termine del secondo anno e un esame finale a conclusione del percorso di studio e lavoro (*Ausbildungsabschlussprüfung*). Le particolari caratteristiche del contesto economico, produttivo e sociale dei *Länder* orientano gli studenti nella selezione delle oltre 350 tipologie di qualifiche previste dall'offerta formativa del *Dualsystem*²⁴.

Il secondo canale dell'offerta formativa del grado secondario è la *Realschule*, letteralmente la "scuola di realtà", così storicamente definita nel XVIII secolo in opposizione al modello "ideale" del *Gymnasium*. La *Realschule* tedesca corrisponde in linea di massima al nostro indirizzo tecnico e presenta una gamma di indirizzi curricolari più ampia rispetto a quelli previsti dalla *Hauptschule*. La durata dei corsi può variare dai 4 ai 6 anni. Gli sbocchi professionali accessibili ai diplomati della *Realschule* riguardano una molteplicità di settori: dalla medicina ai servizi socio-sanitari, dal commercio alle lingue straniere. Il titolo rilasciato agli studenti che completano il ciclo di studi dell'indirizzo tecnico è denominato *Realschulabschluss*.

La terza e ultima filiera dell'istruzione secondaria tedesca è quella liceale: il cosiddetto *Gymnasium*. Le origini storiche di questo modello scolastico risalgono agli inizi del XVI secolo e sono legate alla fioritura degli *studia humanitatis* all'interno delle formazioni territoriali che componevano il cosiddetto *Heiliges Römisches Reich Deutscher Nation*. L'insegnamento delle lingue classiche ha caratterizzato il curriculum formativo dei *Gymnasia* imperiali. Allo studio del latino e del greco (in alcuni casi anche dell'ebraico) si è affiancato quello della filosofia, della matematica e delle scienze. In virtù della sua storia e dell'impianto culturale, il Ginnasio umanistico (*humanistisches Gymnasium*) ha sempre goduto in Germania di grande prestigio ed è stato considerato il canale esclusivo di accesso agli studi accademici, riservato alla formazione dei ceti nobiliari. Inoltre, accanto al *lycée* francese, la solida tradizione umanistica del *Gymnasium* tedesco ha rappresentato per i sistemi scolastici europei un modello organizzativo e didattico "forte" al quale ispirarsi (in particolare per il nascente indirizzo liceale italiano alla metà del XIX secolo).

²⁴ Il sistema tedesco della formazione professionale è regolamentato dalla legge del 14 agosto 1969 (*Berufsbildungsgesetz-BBiG*), riformata nel 2005. La BBiG ha l'obiettivo di fornire a tutti gli studenti, indipendentemente dalle filiere scolastiche di indirizzo e dalla loro provenienza territoriale e sociale, una formazione professionale qualificata e spendibile nel mercato del lavoro. Nella legge vi è anche la previsione di una maggiore autonomia legislativa, amministrativa e finanziaria, nonché di una più diretta responsabilità gestionale da parte dei quattro attori principali del settore: il governo federale, i *Länder*, gli enti regionali (Camere di commercio, industria, artigianato, etc.), le parti sociali (aziende e organizzazioni sindacali). Nell'ambito di questa cornice normativa e istituzionale si inquadra l'organizzazione del *Dualsystem*, un percorso formativo integrato scuola/azienda presente da lungo tempo nel sistema scolastico tedesco. I percorsi del sistema duale sono potenzialmente accessibili a tutti gli studenti che abbiano assolto all'obbligo scolastico (dai 15 ai 16 anni a seconda dei *Länder*) e mirano a fornire le conoscenze e le abilità/competenze necessarie per l'inserimento nel mondo del lavoro e lo svolgimento di un'attività professionale qualificata. Il sistema duale presenta una struttura organizzativa articolata e complessa nella quale interagiscono una pluralità di soggetti istituzionali pubblici e privati: il ministero federale per la cultura, l'economia e la ricerca e la tecnologia, i ministeri dell'educazione dell'istruzione dei *Länder*, le istituzioni regionali, le associazioni di categoria e le parti sociali. Nell'anno 2105, in qualità di docente della scuola secondaria di secondo grado, ho preso parte con altri colleghi italiani al progetto L.O.V.E. (*Learning Outcomes Validation according to ECVET*) finanziato dal programma UE *Erasmus Plus*. Il progetto mi ha dato la possibilità di osservare sul campo e di approfondire le modalità organizzative e didattiche del *Dualsystem* tedesco negli istituti scolastici e nelle aziende di Wuppertal, Colonia e Düsseldorf con la guida e il tutoraggio del collega tedesco Werner Rischke.

Attualmente il *Gymnasium* tedesco prevede un corso di studi della durata di 8-9 anni (a seconda dei *Länder*) ed è suddiviso in due cicli di 5-6 anni e di 2-3 anni. Al termine della frequenza gli studenti sostengono un esame finale (*Abitur*), corrispondente al nostro esame di Stato. Il conseguimento del titolo offre la possibilità di accesso agli studi universitari. Date le competenze esclusive di ogni *Land* in materia di organizzazione dei piani di studio, essi sono soggetti a diversi cambiamenti da un *Gymnasium* all'altro. I principali indirizzi previsti dall'ordinamento scolastico tedesco per il *Gymnasium* sono: umanistico, linguistico moderno, matematico-scientifico, musicale, sportivo ed europeo. Nel secondo ciclo del *Gymnasium* (ultimi 2-3 anni) l'organizzazione educativa e didattica dei corsi liceali non è più strutturata sul modello del gruppo classe collocato nella rispettiva aula, ma i docenti svolgono i loro corsi in appositi spazi laboratoriali e gli studenti possono scegliere un piano di studi individualizzato comprendente almeno dieci materie all'interno di un'offerta formativa con insegnamenti fondamentali e insegnamenti opzionali. Sulla base dei titoli di studio in possesso, ogni docente è tenuto ad insegnare due o tre discipline, senza che sia previsto alcun vincolo di carattere giuridico o scientifico per il loro abbinamento.

Alla luce di tale cornice istituzionale, l'esame dei caratteri distintivi dell'insegnamento della filosofia nel secondo grado dell'istruzione pubblica risulterà più chiaro e adeguatamente contestualizzato. Il primo elemento da segnalare è l'assenza di una prassi consolidata e stabile nel campo della didattica disciplinare a livello di scuola secondaria. È un tratto distintivo dell'insegnamento della filosofia che ritroveremo anche nei sistemi formativi dei paesi di lingua e cultura tedesca (Austria e Svizzera). Si tratta di un dato a prima vista sorprendente, se pensiamo al peso indiscutibile della tradizione tedesca nella storia della filosofia. Nella patria che ha dato i natali a Leibniz, Kant, Hegel, Husserl e Heidegger, la filosofia viene attualmente insegnata nel secondo ciclo della filiera del *Gymnasium*, salvo i casi di progetti curriculari sperimentali attivati nei singoli *Länder* che estendono l'insegnamento della disciplina anche a ordini e gradi scolastici differenti. Il corso di filosofia è inserito come materia a scelta o fondamentale nel sistema delle opzioni disciplinari offerte agli studenti. Il corso ha una durata semestrale e presenta un monte ore in genere abbastanza contenuto²⁵.

Benché possa apparire a prima vista inaspettata, la configurazione storicamente "debole" del modello tedesco trova in parte delle ragioni di ordine teoretico e didattico. Alle spalle del mancato radicamento strutturale della disciplina nel sistema scolastico tedesco vi è la presa di posizione di Hegel in merito all'insegnamento della filosofia a livello scolastico e universitario. Rispetto alle finalità dello studio disciplinare - e di conseguenza anche delle sue modalità di insegnamento, l'impostazione hegeliana prevedeva una rigida distinzione tra i due gradi dell'istruzione pubblica: scuola e università. Agli studenti del *Gymnasium* la conoscenza degli autori e dei temi disciplinari doveva servire soltanto come una sorta di "propedeutica filosofica" e di introduzione generale al successivo corso di studi universitari. Soltanto in questa sede, essi avrebbero avuto la possibilità di effettuare una trattazione molto più complessa, rigorosa e approfondita dei concetti filosofici. Tradotta nel lessico filosofico hegeliano, tale impostazione teorica e didattica riservava al grado secondario dell'istruzione un approccio alla disciplina di tipo "astratto-intellettuale", funzionale dello sviluppo delle basi del pensiero logico degli adolescenti, mentre a livello accademico assegnava il ben più gravoso e alto onere di cimentarsi con la dimensione "dialettico-speculativa" del sistema delle scienze filosofiche²⁶.

²⁵ L'introduzione del sistema dei corsi opzionali e fondamentali nei piani di studio del secondo ciclo del *Gymnasium* e la previsione dell'*Abitur* come esame di maturità nel sistema scolastico della Repubblica Federale Tedesca risalgono a un accordo della Conferenza dei ministri dell'educazione del 7 luglio 1972 (*Oberstufenreform*). Dopo la riunificazione tedesca (1990) si è assistito ad una progressiva estensione dell'insegnamento della filosofia anche a fasce di età e gradi scolastici inferiori rispetto al secondo ciclo del *Gymnasium*.

²⁶ È opportuno richiamare a riguardo alcuni dati biografici del pensatore tedesco. Negli anni 1806-1816 Hegel fu rettore del *Gymnasium* di Norimberga ed ebbe quindi modo di affrontare sul campo le problematiche connesse alla

La seconda caratteristica dell'insegnamento disciplinare in Germania è data dalla sua curvatura "etico-valoriale", legata in parte alla tradizionale confessione religiosa di matrice evangelica e riformata professata nei *Länder*. È abbastanza diffuso riscontrare nei programmi disciplinari dei ginnasi tedeschi l'abbinamento o la mera sostituzione dell'insegnamento di filosofia con quello di etica²⁷. Questa caratterizzazione valoriale della didattica della filosofia orienta sia l'approccio ai contenuti disciplinari, sia le metodologie di insegnamento. Esiste in altri termini una propensione teorica e didattica dei docenti a riconnettere i modelli di razionalità elaborati dalla tradizione filosofica alle questioni di senso più rilevanti della contemporaneità e ai bisogni cognitivi, emotivi e sociali degli studenti²⁸. Particolarmente avvertiti nel sistema formativo tedesco i temi dell'integrazione e del dialogo interculturale, data la presenza nelle classi di una componente sempre più rilevante di studenti stranieri, a seguito di flussi migratori pluridecennali.

Relativamente ai contenuti disciplinari i programmi di filosofia e/o etica non prevedono liste dettagliate di autori e di temi, ma si limitano ad orientare in maniera molto libera e indicativa il lavoro didattico dei docenti verso la trattazione di problemi e questioni riguardanti le tradizionali aree di ricerca delle scienze filosofiche: antropologia, etica, filosofia della religione, gnoseologia, logica, ontologia, politica e scienze sociali²⁹. Il taglio etico-culturale dell'insegnamento disciplinare favorisce l'adozione di metodologie didattiche di tipo dialogico e cooperativo. La pratica delle discussioni argomentate in aula attorno a problematiche di carattere filosofico ed etico è molto diffusa e auspicata nelle indicazioni didattiche dei programmi disciplinari dei ginnasi³⁰. A tale proposito, si segnala nel panorama tedesco la presenza di una consolidata prassi didattica nell'insegnamento della filosofia, fondata sull'adozione della metodologia zetetica del dialogo socratico, anche a livello di scuola primaria. Ekkehard Martens è considerato uno dei teorici più

didattica della filosofia al livello scolastico secondario. In particolare, nel 1812 Immanuel Niethammer, l'equivalente ministro dell'istruzione nel *Land* della Baviera, fece richiesta ad Hegel di un parere sulla funzione dell'insegnamento della filosofia nei ginnasi tedeschi. Il filosofo rispose a Niethammer, redigendo un testo in cui chiarì la sua posizione teorica e didattica in merito ai caratteri dell'insegnamento disciplinare da impartire nella scuola secondaria e nell'università. Cfr. HEGEL (1938), p. 442 e ss.; tr. it. (1985), p. 105 e ss.

²⁷ Si riporta un passaggio significativo del programma dell'insegnamento di Etica (*Ethik*) attualmente impartito presso l'*Herder-Gymnasium* di Berlino: «*Nur selbst denken macht schlau. Durch die Vermittlung von verschiedenen ethischen, philosophischen, aber auch religiösen Standpunkten steht die eigene Meinungsbildung im Ethikunterricht im Vordergrund. Diese Standpunkte sind nötig, um die eigene Meinung zu rechtfertigen, zu vertreten und vor allem abwägen zu können. Andere Aspekte und Blickwinkel dabei zu akzeptieren und in einen Dialog darüber zu treten, sind weiterhin essenziell. Oder wie Jürgen Habermas es ausdrücken würde: Mündig ist, wer den zwanglosen Zwang des besseren Argumentes zu erzeugen und zu akzeptieren vermag*». Particolarmente interessante sul piano dei fondamenti teorici ed empirici della didattica della filosofia in Germania il richiamo alla necessità di una mediazione delle prospettive di matrice filosofica, etica e anche religiosa nello sviluppo del corso, al fine di favorire l'elaborazione di un punto di vista etico autonomo e personale dello studente. Tra le competenze che l'insegnamento di *Ethik* intende favorire si segnalano quelle relative alla capacità di argomentare le proprie posizioni, di rappresentarle e soprattutto di valutarle, al dialogo e all'accettazione del punto di vista degli altri. Cfr. <https://www.herder-oberschule.de/ethik>.

²⁸ Cfr. RUFFALDI (1999), p. 51-52.

²⁹ A titolo esemplificativo il programma di *Ethik* dello *Schiller-Gymnasium Staatlichen Europa-Schule* di Berlino indica tra gli argomenti principali del corso le questioni dell'identità, della felicità, della responsabilità e della coscienza, considerate sotto tre punti di vista: individuale, sociale e storico con particolare attenzione alla visione delle principali fedi religiose. Cfr. *Schulprogramm Schiller Gymnasium*, p. 25, Berlin 2014 (<https://sgym.de/schule/schulprogramm-aktualisierung-2014/>).

³⁰ Il testo del *Philosophieprogramm* dello *Schiller-Gymnasium Staatlichen Europa-Schule* di Berlino prevede espressamente che nelle riunioni settimanali degli insegnanti vengano sviluppati i contenuti e le priorità metodologiche. Si auspica che i metodi di analisi del testo siano completati da approcci orientati alle metodologie operative e cooperative (come l'interpretazione scenica, la *Gallery-Walk* o lo sviluppo di adeguate forme di presentazione visiva) e approcci audiovisivi a domande filosofiche (ad es. Metodi di didattica cinematografica). Si prevede che l'insegnamento della filosofia sia finalizzato alla promozione di competenze nell'argomentazione e nella riflessione, rilevante anche per altre materie. A tale riguardo si favorisce l'acquisizione di una preparazione nella discussione attraverso specifiche metodologie didattiche (discussione pro-contra, *debate* di tipo anglo-americano, dialogo socratico). Al termine dell'anno scolastico viene programmata una *Giornata trasversale di Discussione Socratica (Tag des Sokratischen Gesprächs)*. Cfr. *Schulprogramm Schiller Gymnasium*, cit., pp. 24-25.

accreditati di questo filone di ricerca nel panorama della didattica della filosofia tedesca³¹. Il modello di Martens è fondato su una concezione “costitutiva” della didattica nei confronti del sapere filosofico. Il “come” insegnare influenza e definisce il “che cosa” e il “perché” insegnare. In questa ottica Martens sostiene che il dialogo socratico è l’essenza stessa della filosofia, ne qualifica lo statuto epistemologico. Di conseguenza la filosofia coincide con la sua pratica didattica, ovvero il filosofare come tecnica culturale elementare³².

Un altro punto di riferimento nel campo degli studi di didattica della filosofia in Germania è costituito dal modello della didattica “trasformativa” di Johannes Rohbeck³³. A partire da una concezione dell’insegnamento della filosofia come attività di mediazione tra l’inventario storico delle teorie filosofiche e gli interessi formativi degli studenti, Rohbeck ha sviluppato il concetto di trasformazione didattica (*didaktischen Transformation*)³⁴. Tale costrutto teorico è inteso non come una forma di semplificazione o di riproduzione in miniatura del modello accademico di insegnamento della filosofia all’interno del contesto scolastico, ma come una specifica «strategia del discorso didattico» in grado di trasformare le principali correnti del pensiero occidentale in metodologie e pratiche filosofiche. Una strategia che deve necessariamente fare i conti con il profilo cognitivo, emotivo e socio-culturale degli interlocutori ai quali si rivolge, nonché degli spazi e dei tempi scolastici entro cui agisce. Da questo punto di vista, Rohbeck considera la figura del docente come una sorta di «trasformatore elettrico a bassa tensione». La finalità dell’attività di mediazione didattica è quella di favorire un apprendimento autonomo e un utilizzo consapevole di tali metodologie di lavoro da parte degli studenti.

L’asse concettuale portante della didattica trasformativa di Rohbeck è costituito dal circolo virtuoso che si instaura tra i seguenti tre fattori: il potenziale didattico (*didaktische Potenziale*) dei modelli di razionalità e della pluralità di metodologie che la tradizione filosofica ci ha consegnato; l’attività di mediazione e trasformazione didattica del docente; l’acquisizione delle competenze filosofiche (*Philosophische Kompetenzen*) da parte dei discenti. In questa prospettiva teorica ed empirica, gli autori e i testi della storia della filosofia acquistano la valenza di una vera e propria “sfida didattica” (*didaktische Herausforderung*)³⁵.

Diversamente dall’approccio “costitutivo” di Martens, il modello “trasformativo” di Rohbeck non fa coincidere *stricto sensu* il sapere filosofico con le sue modalità di trasmissione, ma si sforza di far emergere e valorizzare tutto il potenziale didattico custodito nella tradizione filosofica, con particolare riguardo al panorama culturale del Novecento³⁶. I due ambiti disciplinari

³¹ Partendo dai fondamenti teorico-empirici della *Philosophy for children* (P4C) di Matthew Lipman, Ekkehard Martens (Università di Amburgo) ha proposto una curvatura del modello P4C proprio nella direzione della pratica del dialogo socratico e di una *Philosophy with children*. La convinzione pedagogica di Martens è che attraverso la pratica dialogica del “filosofare dal basso” i bambini e gli adolescenti possano mettere in discussione pregiudizi e false credenze, valutare le strategie argomentative proprie e degli altri interlocutori, favorire lo sviluppo di un ascolto attivo e di un pensiero critico e autonomo attorno alle questioni etiche e di senso. Cfr. MARTENS (1997).

³² Cfr. MARTENS (1979) e (2003). Sui fondamenti teorici ed empirici del dialogo socratico nella didattica della filosofia in Germania si possono consultare i lavori di HORSTER (1994), SIEBERT (1996), RAUPACH-STREY (2002) e MARTENS (2004).

³³ Docente di Didattica della filosofia ed Etica all’Università di Dresda, Johannes Rohbeck dirige la rivista specializzata *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* ed è autore del volume *Didaktik der Philosophie und Ethik* (2008) divenuto ormai un classico nella letteratura scientifica di settore. In qualità di docente di Filosofia e Storia nei Licei ho avuto la possibilità di conoscere personalmente Johannes Rohbeck e di frequentare il corso di aggiornamento per i docenti tenuto a Bari dal professore tedesco, dal titolo: *Come trasformare le conoscenze filosofiche in competenze. A confronto con Johannes Rohbeck* (16-23 marzo 2018). Il corso è stato organizzato dall’Università degli studi di Bari, dalla sezione barese della SFI e dalla rivista internazionale di filosofia *Logoi.ph*. Sulle linee guida della proposta didattica di Rohbeck è consigliata la lettura dei seguenti articoli in lingua italiana: ROHBECK (1986) e (2015); CAPUTO (2015).

³⁴ Cfr. ROHBECK (2008), pp. 12-14.

³⁵ Ivi, pp. 41-49.

³⁶ ROHBECK (2015), pp. 159-160: «Il profilo scientifico di una didattica disciplinare così intesa consiste in questo: vagliare la filosofia accademica, a partire da prospettive didattiche, secondo il suo potenziale d’insegnamento. Come un cacciatore e un raccoglitore, lo studioso (e la studiosa) di didattica cerca nell’inventario storico e sistematico della filosofia

della filosofia (conoscenze) e del filosofare (competenze), pur nella loro necessaria interconnessione, devono conservare una loro distinta sfera di indipendenza e autonomia.

Si riporta di seguito una sintesi grafica³⁷ del potenziale didattico delle principali correnti filosofiche del Novecento con le indicazioni delle rispettive competenze e capacità che lo studente può attivare a partire dallo studio disciplinare e dalla pratica didattica laboratoriale:

Competenze e correnti filosofiche		
COMPETENZA	CAPACITÀ	CORRENTE FILOSOFICA
Analisi	Definire e usare concetti e regole dell'argomentazione; saperli utilizzare in maniera autonoma; saper risolvere casi problematici in modo logico-argomentativo	Filosofia analitica
Riflessione	Farsi capire attraverso l'uso linguistico proprio e altrui in modo dialogico e riflessivo rimandando all'agire; saper costruire argomentazione e uso dei concetti e quindi collegarli alle azioni quotidiane, esplicitandone le presupposizioni	Costruttivismo
Osservazione	Osservare il proprio mondo della vita e descrivere i propri stati di coscienza; mettere in luce le implicazioni nascoste	Fenomenologia
Comprensione	Comprendere, nel contesto culturale, testi e portare avanti dialoghi; esplicitare il senso delle precomprensioni del lettore e delle intenzioni dell'autore	Ermeneutica
Creatività	Ricostruire le dichiarazioni nel loro contesto, e da lì poi costruire un nuovo testo, scoprendo le falle e le lacune del testo stesso; esercitare una scrittura creativa	Decostruzione

Il dibattito tedesco sui fondamenti teorici ed empirici della didattica della filosofia presenta spunti di riflessione e proposte operative molto stimolanti per gli altri modelli europei e per il contesto italiano. I caratteri distintivi dell'insegnamento disciplinare emersi dall'analisi del caso tedesco risultano essere i seguenti: la natura prevalentemente opzionale (salvo i *Gymnasium* di alcuni *Länder* nei quali la filosofia può essere inserita tra le materie obbligatorie³⁸); la curvatura etico-valoriale; l'ampia libertà di scelta da parte dei docenti sia nella selezione dei contenuti tematici (afferenti ai principali settori di indagine della ricerca scientifica filosofica), sia nell'adozione degli strumenti e delle metodologie didattiche; l'attenzione per le questioni etiche e politiche più sensibili della contemporaneità e per le competenze sociali e civiche; la preferenza per

quelle pratiche che possono essere collegate agli obiettivi di apprendimento voluti, e alle competenze da mediare. Come un cacciatore, egli ha trasformato le "grandi" teorie in concetti didattici; come raccogliitore, ha trovato sul bordo dei sentieri battuti testi sconosciuti, casi metodologici, esempi sorprendenti, rappresentazioni grafiche, ecc., che possono dare nuovo impulso alla pratica di insegnamento».

³⁷ Cfr. ROHBECK, (2008), p. 101 e CAPUTO (2015), CAPUTO (2019b).

³⁸ Cfr. TELMON (1991), pp. 288-292.

l'adozione di metodologie e pratiche didattiche di tipo cooperativo e laboratoriale³⁹ con particolare propensione all'utilizzo del dialogo socratico e del *debate* di matrice anglo-americana⁴⁰.

3. Il modello austriaco: il profilo trasversale e le pratiche didattiche

Il sistema scolastico austriaco presenta notevoli affinità con il modello tedesco sotto il duplice profilo dell'impianto strutturale e dell'indirizzo culturale. Questo dato non sorprende, ma appare pienamente in linea con i legami territoriali, storici e linguistici esistenti tra i due paesi dell'area germanofona. Nell'ambito della formazione primaria la prima fase è costituita dalla scuola dell'infanzia (*Kindergarten*) che prevede un arco temporale dai 3 ai 5 anni. A seguire, sono previsti in Austria i quattro anni (dai 6 ai 10 anni) della scuola primaria (*Volksschule*), il primo livello dell'istruzione obbligatoria che va dai 6 ai 15 anni. Come accade per il modello tedesco, anche in questo caso gli studenti austriaci sono chiamati ad effettuare una scelta decisiva per il loro futuro scolastico e professionale in un'età molto precoce.

Al termine dei quattro anni della *Volksschule*, infatti, l'offerta formativa del grado dell'istruzione secondaria si biforca in due canali fondamentali, entrambi della durata di quattro anni (dai 10 ai 14 anni): la *Hauptschule*, corrispondente al nostro livello della scuola secondaria di primo grado e la *Allgemeinbildende Höhere Schule* (AHS), equiparabile al primo ciclo di una scuola secondaria ad indirizzo liceale con un livello di istruzione più approfondito rispetto alla *Hauptschule*. Il primo canale presenta un curriculum formativo incentrato su matematica, lingua tedesca, lingua moderna e più attento all'inserimento degli studenti nel mondo lavorativo; il secondo segmento invece offre una preparazione culturale a più largo spettro in vista del proseguimento degli studi universitari.

Una volta conclusa la frequenza del primo grado dell'istruzione secondaria, gli studenti austriaci hanno la possibilità di adempiere all'obbligo scolastico frequentando per un altro anno la *Polytechnische Schule*, un indirizzo specialistico finalizzato all'apprendistato e all'inserimento nel mercato del lavoro. Per tutti gli altri studenti si apre la scelta tra le due filiere canoniche dell'istruzione secondaria (dai 14 ai 18 anni): la filiera liceale (*Gymnasium*) e quella tecnico-professionale (*Höhere Technikerschule*, *Fachschule*, *Handelsschule*, *Berufsschule*). Nell'ambito dei percorsi liceali sono presenti l'indirizzo umanistico (*Gymnasium*), il corrispettivo del nostro liceo classico, l'indirizzo scientifico (*Realgymnasium*) e quello socio-economico (*Wirtschaftkundliches Realgymnasium*). Al termine del quadriennio liceale lo studente austriaco sostiene il cosiddetto esame di maturità (*Reifeprüfung o Matura*), consistente in un numero variabile di prove scritte (da 3 a 4) e di prove orali (da 2 a 3), in base ai diversi indirizzi curriculari. Le prove si svolgono di regola tra i mesi di maggio e giugno. Il superamento delle prove d'esame consente al candidato di ottenere il diploma di maturità (*Maturazeugnis*). Il sistema della valutazione del profitto scolastico adottato in Austria prevede una scala numerica che parte dal voto massimo pari ad 1

³⁹ Per una definizione generale dei termini 'laboratorio' e 'laboratorialità' in ambito educativo e didattico si rimanda al saggio delle autrici L. Angelino, F. Carasso, N. Cazzador, *La formatività della didattica laboratoriale*, membri del Laboratorio di Ricerca Educativa e Didattica RED presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Il saggio è consultabile sul link: http://www.univirtual.it/red/progetti/Angelino-Carasso-Cazzador_Formatività_didattica-laboratoriale.pdf.

⁴⁰ Come rilevato da Annalisa Caputo appare arduo operare una netta distinzione tra metodi e pratiche nell'ambito dei modelli anglo-americani, analitici e argomentativi (*Critical thinking*, *Debate*, *PC4*, *Problem solving* CLIL). In realtà tali esperienze didattiche si configurano originariamente come pratiche d'aula, ma per la loro strutturazione teorica e per l'influenza che hanno esercitato e continuano ad esercitare nei sistemi formativi internazionali si sono progressivamente convertite in vere e proprie metodologie di insegnamento/apprendimento. Cfr. Caputo (2019a), pp. 169-170; 283-292. Nella vastissima letteratura critica e sitografica sulle variegato tipologie di *format* e modalità di impiego della pratica d'aula del *Debate* anglo-americano a livello universitario, scolastico e di competizioni internazionali, ci permettiamo di segnalare l'articolo di Alfred C. Snider, *A Short Guide to Competitives Debate Formats* (2011), (<https://debate.uvm.edu/dcpdf/debateformatguide.pdf>).

(*sehr gut/excellent*) sino al minimo di 5 (*nicht genügend*). La classificazione considerata sufficiente è pari al 4.

Dopo aver tracciato le coordinate essenziali del sistema scolastico austriaco, è opportuno segnalare in questa sede che la forma di governo della Repubblica d’Austria è di tipo parlamentare e federale. Pertanto, come abbiamo già rilevato per il caso tedesco, l’architettura istituzionale dello Stato esercita una particolare influenza anche sulla struttura organizzativa del settore dell’educazione e dell’istruzione. La ripartizione delle competenze e delle funzioni tra il governo federale e i nove *Länder* in materia di istruzione pubblica è disciplinata dall’articolo 14 della Costituzione austriaca del 1920⁴¹.

Accanto al dettato costituzionale, l’attuale configurazione del sistema scolastico austriaco trova le sue basi nel *corpus* legislativo del 1962 (*Schulgesetzwerk*) che ha fissato i seguenti principi organizzativi del settore dell’istruzione pubblica: la competenza dell’autorità di governo federale nelle politiche dell’educazione, della ricerca e dell’istruzione; i due livelli base (primario e secondario) del sistema formativo della durata di quattro anni ciascuno; l’accesso libero e gratuito al sapere per tutti i cittadini. Gli interventi normativi in materia scolastica degli anni ’70 e ’80 non hanno intaccato l’architettura costituzionale delle competenze e delle funzioni Stato-*Länder* in materia di legislazione scolastica, nonché l’impianto organizzativo stabilito dal *corpus* normativo del 1962. A partire dagli anni ’90, però, sono stati introdotti significativi cambiamenti nel settore dell’istruzione pubblica con un progressivo decentramento amministrativo di competenze e funzioni a favore delle nove regioni federali e con la concessione di più ampie forme di autonomia gestionale e organizzativa in capo alle singole istituzioni scolastiche. Tuttavia, la possibilità da parte delle scuole di avviare progetti curriculari sperimentali e quadri orari più flessibili deve sempre avvenire nel rispetto del quadro normativo di riferimento stabilito a livello federale e nella salvaguardia del principio dell’unità nazionale⁴².

All’interno di questo specifico contesto istituzionale e normativo si può cogliere più efficacemente la portata dell’insegnamento della filosofia a livello di istruzione secondaria. In linea di massima la disciplina è impartita negli ultimi due anni della filiera liceale. L’organizzazione curricolare del corso è semestrale e prevede un monte orario minimo, pari a due ore settimanali⁴³. Molteplici sono le affinità con la matrice tedesca. In primo luogo, il carattere “propedeutico” della didattica disciplinare a livello di scuola secondaria: l’insegnamento è finalizzato a fornire ai discenti una conoscenza basilare dei temi essenziali della tradizione filosofica in vista di un successivo studio molto più articolato e approfondito, possibile soltanto a livello universitario⁴⁴. Un secondo elemento di analogia con il modello tedesco è costituito dal particolare taglio etico che caratterizza la didattica della filosofia nei licei austriaci. La materia *Philosophie* è infatti abbinata all’area delle discipline psico-pedagogiche.

⁴¹ Il testo integrale della Legge costituzionale federale della Repubblica d’Austria (1920) e del citato articolo citato sono consultabili on line in lingua italiana (http://host.uniroma3.it/progetti/cedir/cedir/Lex-doc/At_Cost.pdf). La più recente versione consolidata della Legge costituzionale federale è disponibile in lingua tedesca (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138>).

⁴² Per acquisire informazioni più precise sull’attuale configurazione del sistema austriaco dell’istruzione e della formazione superiore si possono consultare i seguenti siti istituzionali: il portale sulla scuola austriaca (*Österreichisches Schulportal*) (<https://www.schule.at/startseite.html>), il sito ufficiale del *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung* (<https://www.bmbwf.gv.at/>) e la guida ai sistemi dell’istruzione europei (<https://www.euroeducation.net/prof/ausco.htm>).

⁴³ A titolo esemplificativo è possibile consultare il quadro orario dell’*Akademisches Gymnasium* di Vienna (<http://www.ags-wien.at/Schulprofil/Schulprofil-HP.htm>) che prevede l’insegnamento della materia denominata *Psychologie und Philosophie* nella classe settima e ottava (gli ultimi due anni del percorso quadriennale liceale di secondo grado) con un monte orario pari a 2 ore settimanali.

⁴⁴ Cfr. RUFFALDI (1999), pp. 52-53. Sui caratteri generali della didattica della filosofia nel sistema scolastico austriaco si veda anche l’articolo di MOLL (1984).

Evidenti analogie con il modello didattico tedesco si registrano anche sul piano delle finalità, dei contenuti e delle metodologie disciplinari. Nei *Gymnasia* austriaci l'insegnamento disciplinare, associato alle discipline psico-pedagogiche, presenta una dimensione didattica e culturale che potremmo definire "trasversale", dal momento che contribuisce alla formazione di un approccio critico alle conoscenze, alle opinioni e ai valori acquisiti, valido e proficuo in tutti i campi disciplinari. In virtù di questa sua peculiare caratteristica il sapere filosofico si presta più di ogni altro a favorire processi di integrazione e di interconnessione tra ambiti scientifici differenti. Il riconoscimento di questa rilevante dimensione trasversale della ricerca filosofica è ben presente nei programmi disciplinari dei licei austriaci e rappresenta in qualche modo uno dei suoi tratti più distintivi anche in rapporto all'originaria matrice tedesca. Di fatto, però, nella concreta ed effettiva attuazione delle strategie e delle prassi didattiche quotidiane la valorizzazione della dimensione trasversale risulta vanificata dalle condizioni strutturali in cui versa l'insegnamento disciplinare. Tra i principali fattori ostativi si segnalano il monte orario esiguo e una preparazione filosofica spesso inadeguata dei docenti delle altre materie, i quali dovrebbero essere chiamati a far emergere questo profilo critico e trasversale della filosofia all'interno dei loro rispettivi campi disciplinari di insegnamento⁴⁵. Accanto alla dimensione critica l'insegnamento della filosofia in Austria assume tra le sue finalità educativo-didattiche il compito di offrire agli studenti una visione dell'esperienza e del comportamento della persona umana più ampia e globale, in grado di stimolare processi di auto-riflessione e di migliore comprensione dell'alterità.

Per quanto concerne i contenuti disciplinari le indicazioni programmatiche dei licei austriaci sono di ordine generale e lasciano ai docenti ampia discrezionalità nella trattazione dei temi e degli autori che non vengono indicati in maniera dettagliata. Anche in questo caso è evidente la sintonia con l'esperienza tedesca: l'approccio disciplinare è infatti di tipo marcatamente problematico. Sul piano dell'approccio storico all'insegnamento disciplinare si fa cenno alla tradizione filosofica che si è consolidata attraverso i temi e gli autori più noti, sul piano dell'approccio teorico si consiglia una riflessione di tipo etico-critico sulle domande fondamentali dell'esistenza e di tipo epistemologico sulla portata e sulla struttura della conoscenza umana e dei suoi limiti⁴⁶. Infine, nell'ambito delle metodologie didattiche e delle pratiche d'aula viene consigliato ai docenti di prestare una particolare attenzione alle specifiche forme del ragionamento filosofico e alle diverse strategie logico-argomentative che il patrimonio storico della disciplina ci ha consegnato. Pertanto, la discussione guidata in aula e il dialogo con gli studenti sono considerati come risorse didattiche preziose nell'insegnamento della filosofia.

Riferimenti bibliografici

- BISCARETTI DI RUFFIA 1994: P. Biscaretti Di Ruffia (a cura di), *Costituzioni straniere contemporanee*, Giuffrè, Milano 1994.
- BOTTANI 2007: N. Bottani, *La scuola di fronte allo "tsunami" delle competenze*, in D. S. Rychen, L. H. Salganik (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 27-43.
- CAPOBIANCO 2017: R. Capobianco, *Verso la società delle competenze. La prospettiva pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- CAPUTO 2015: A. Caputo, *La sfida didattica di J. Rohbeck. È possibile sviluppare le competenze filosofiche a partire dalle conoscenze filosofiche?*, "Logoi", 1, 3, (2015), pp. 259-263.
- CAPUTO 2019a: A. Caputo, *Manuale di didattica della filosofia*, Armando, Roma 2019.

⁴⁵ Ruffaldi (1999), p. 35.

⁴⁶ Per visionare un modello esemplificativo aggiornato delle finalità, dei contenuti e delle metodologie indicate nei programmi di *Philosophie und Psychologie* dei *Gymnasium* austriaci è possibile consultare il sito ufficiale dell'*Akademisches Gymnasium* di Vienna (http://www.akg-wien.at/Bildung/Philo_Psycho.html).

- CAPUTO 2019b: A. Caputo, *Ripensare le competenze filosofiche a scuola. Problemi e prospettive*, Carocci, Roma 2019.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE 1993: Commissione delle Comunità europee, *Growth, Competitiveness, Employment. The Challenges and Ways forward into the 21st Century. White Paper*, 5 December 1993, a cura di J. Delors, Bulletin of the European Communities, Supplement 6/93 (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4e6ecfb6-471e-4108-9c7d-90cb1c3096af/language-en>).
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE 1995: Commissione delle Comunità europee, *Insegnare e apprendere: verso la società della conoscenza. Libro bianco sull'istruzione e la formazione*, a cura di E. Cresson e P. Flynn, Unione Europea, Bruxelles 1995 (http://www.mydf.it/DOC_IRASE/librobianco_Cresson.pdf).
- CONSIGLIO EUROPEO DI LISBONA 2000: Consiglio europeo di Lisbona, *Conclusioni della Presidenza*, 23-24 marzo 2000 (https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm).
- D'ASCANIO 2017: V. D'Ascanio, *L'inclusività, baricentro delle politiche educative tedesche*, in C. Cappa (cura di), *Sistemi scolastici d'Europa*, Editoriale Anicia, Roma 2017, pp. 177-182.
- HEGEL (1938): G.W.F. Hegel, *Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien (1808-1816)*, in *Sämliche Werke*, Bd. 21 (*Nürnberger Schriften*), a cura di J. Hoffmeister, Meiner, Lipsia 1938; tr. it. a cura di L. Sichirollo e A. Burgio, *La scuola e l'educazione. Discorsi e relazioni (Norimberga 1808-1816)*, FrancoAngeli, Milano 1985.
- HORSTER 1994: D. Horster, *Das sokratische Gespräch in Theorie und Praxis*, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Opladen 1994.
- HUSÉN 1974: T. Husén, *The Learning Society*, Methuen, London 1974; tr. it. *La società che apprende. Verso un nuovo rapporto tra scuola e società*, Armando, Roma 1976.
- HUTCHINS 1968: R.M. Hutchins, *The Learning Society*, Penguin Books, Harmondsworth 1968.
- KOTTHOFF 2017: H.G. Kotthoff, *Scuole e istruzione in Germania: un sistema in transizione*, in C. Cappa (cura di), *Sistemi scolastici d'Europa*, Editoriale Anicia, Roma 2017, pp. 141-176.
- LE BOTERF 2008: G. Le Boterf, *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*, Les éditions d'Organisation, Paris 2008.
- MARTENS 1979: E. Martens, *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, Schroedel, Hannover 1979.
- MARTENS 1997: E. Martens, *Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie*, Reclam, Stuttgart 1997.
- MARTENS 2003: E. Martens, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Siebert, Hannover 2003.
- MARTENS 2004: E. Martens, *Sokrates – eine Einführung*, Reclam, Stuttgart 2004.
- MOLL 1984: E. Moll, *L'insegnamento della filosofia in Austria oggi*, in "Bollettino della Società Filosofica Italiana", 123 (1984), pp. 49-51.
- PELLERER 2004: M. Pellerer, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze 2004.
- PERRENOUD 2000: P. Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, ESF éditeur 2000; tr. it., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003.
- PORCARELLI 2016: A. Porcarelli, *Progettare per competenze*, Diogene Multimedia, Bologna 2016.
- RAUPACH-STREY 2002: G. Raupach-Strey (a cura di), *Sokratische Didaktik*, Lit, Münster 2002.
- ROHBECK 1986: J. Rohbeck (1986), *Il problema della mediazione nell'insegnamento della filosofia*, in "Paradigmi", IV, 2 (1986).
- ROHBECK 2008: J. Rohbeck, *Didaktik der Philosophie und Ethik*, Thelem, Dresden 2008.
- ROHBECK 2015: J. Rohbeck, *Trasformazioni didattiche*, in "Logoi", I, (2015), pp. 147-160.
- RUFFALDI 1999: E. Ruffaldi, *Insegnare filosofia*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- RYCHEN, SALGANIK 2007: D.S. Rychen, L.H. Salganik (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- SIEBERT 1996: U. Siebert, *Das sokratische Gespräch: Darstellung seiner Geschichte und Entwicklung*, Weber & Zucht, Kassel 1996.
- SNIDER 2011: A.C. Snider, *A Short Guide to Competitives Debate Formats*, 2011, (<https://debate.uvm.edu/dcpdf/debateformatguide.pdf>).
- SPENCER, SPENCER 1995: L.M. Spencer, S.M. Spencer, *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, FrancoAngeli, Milano 1995.

- TELMON 1991: V. Telmon, *Insegnare filosofia e scienze umane. II. Prospettive e proposte*, Esi, Napoli 1991.

Un itinerario alla scoperta della bellezza della ragione

Paola Müller

Abstract

The workshops *Philosophizing at school* offer an opportunity to accompany children and young people to envisage a horizon of meaning and a sort of compass to orient themselves in the complex scenario of contemporary reality. The meetings, which take place at school, help to go beyond the specific learning objectives of each discipline, facilitating each student to deal with life situations, to acquire awareness of potential and limits, to interact effectively in different communicative situations.

Keywords

Workshop, philosophizing, knowledge, dialogue, reason.

L'approccio filosofico per e con i bambini è oggetto di attenzione, studio e pratica presso il Dipartimento di Filosofia e la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Cattolica di Milano da ben quattro lustri. Antesignano del progetto è stato il prof. Roberto Radice, che con la dott.ssa Laura Moschino, aveva portato avanti il programma *Filosofia bambina*, fortemente ispirato alla *Philosophy for children* di Lipmann, introducendo la pratica filosofica in diverse scuole primarie della Lombardia.

Nel 2016 il progetto è stato ripreso e rinnovato prendendo le mosse, questa volta, da Ekkehard Martens, il quale preferisce la formula «filosofare con i bambini», in quanto «l'espressione utilizzata da Lipman "filosofia per bambini" racchiude un possibile fraintendimento [...] come se la filosofia dovesse essere ridotta a misura di bambino calandola al loro livello dalla superiore prospettiva degli adulti e della filosofia specialistica». ¹ Invece, «la definizione [...] "filosofare con i bambini" sottolinea il carattere della filosofia come attività condivisa nel senso di una didattica dialogicopragmatica della filosofia». ²

Questa "buona pratica" intende creare ponti tra l'università, la scuola e le famiglie; desidera attivare una circolarità generativa e educativa tra docenti e studenti universitari – insegnanti e studenti della scuola – le loro famiglie; stimola a porre domande cruciali sul senso dell'umano vivere e attivare il desiderio di pensare e progettare il proprio futuro.

I laboratori intendono offrire un'occasione per accompagnare bambini e ragazzi a prospettare un orizzonte di senso e una sorta di bussola per orientarsi nel complesso scenario della società della conoscenza e della realtà contemporanea. Gli incontri, che si svolgono a scuola, aiutano ad andare oltre gli obiettivi di apprendimento specifici di ogni disciplina, facilitando il singolo studente ad affrontare in autonomia e con responsabilità le situazioni di vita tipiche della

¹ Martens 2007, p. 25.

² *Ibid.*

propria età, ad acquisire consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, ad orientare le proprie scelte in modo consapevole, ad interagire in modo efficace in diverse situazioni comunicative.

Si tratta di “filosofare” e non di “filosofia”: il percorso laboratoriale punta all’acquisizione non di un sapere, non di teorie o dottrine, quanto piuttosto di abiti di comportamento, parte delle scelte personali e del modo di vivere di ciascuno. La “classe” o l’“aula” è il luogo fisico o materiale in cui si apprende a costruire, attraverso il dialogo, mondi in cui si realizza la faticosa interazione comunicativa. È per tale ragione che questo laboratorio è rivolto solo ed esclusivamente alle scuole ed entra nelle singole classi.

I percorsi, oltre che i tempi e i metodi, variano in base al grado della scuola.

Nella scuola dell’infanzia, dove prevale lo stile narrativo e ci si avvale di qualche testo illustrato, gli incontri sono più brevi (di circa 30’ l’uno). L’attenzione è volta a far riflettere il bambino sul senso d’identità personale e prendere consapevolezza delle proprie capacità comunicative verbali.

Nella scuola primaria, su cui ritornerò più nello specifico, i tempi e i metodi variano a seconda degli anni. Nei primi due anni prevale l’aspetto ludico e si porta il bambino a riflettere sulla realtà scolastica che sta vivendo (che cosa significa imparare, insegnare, come si può apprendere, l’importanza del leggere e dello scrivere e via dicendo). Negli ultimi tre anni, alternando dialogo, gioco e attività pratica, si punta a ridurre la frammentazione e il carattere episodico delle conoscenze attraverso tematiche come: parlare; pensare; conoscere; imparare; domandare e rispondere; il tempo; crescere e cambiare; la bellezza.

Nella scuola secondaria di primo grado, dove i ragazzi fanno i conti con grandi cambiamenti sia fisici che mentali che emotivi, viene proposto un itinerario in cui gli aspetti teoretici si intrecciano con quelli esistenziali. Nelle prime classi si propone il tema “essere sé stessi”; nelle seconde “essere con gli altri”; nelle terze “essere nel mondo”.

Nella scuola secondaria di secondo grado il laboratorio di filosofia diventa un’occasione per prevenire l’abbandono scolastico.

La catena educativa del Laboratorio *Filosofare a scuola* è composta da più anelli: in mezzo c’è la scuola (insegnanti e studenti), ai due estremi la Cattolica e le famiglie (soprattutto per la scuola dell’infanzia e quella primaria). L’intento è di arrivare al coinvolgimento delle tre componenti della comunità educante.

Partiamo dai due estremi.

L’università è coinvolta a più livelli. In primo luogo, ci sono i docenti e gli studenti che collaborano costituendo una vera e propria *equipe*. L’*equipe* costituisce il luogo di ideazione e di azione del progetto *Filosofare a scuola*. Inizialmente era formata da tre docenti del Dipartimento di Filosofia e da alcuni studenti del corso di Laurea Magistrale e Triennale in Filosofia. Attualmente è costituita da una docente del Dipartimento e da tre laureate magistrali in filosofia, nonché dalla presenza di studenti del corso di laurea, sia triennale che magistrale, in filosofia. L’*Equipe* predispone un programma di base, un vero e proprio canovaccio, e poi concorda con gli insegnanti i temi del laboratorio da realizzare nelle classi e con essi ne discute l’esito. Infatti, sebbene venga fatta a tutte le scuole un’iniziale proposta di base, si seguono e approfondiscono le direzioni tematiche di maggiore interesse emerse in ciascun gruppo classe.

Ed è in università che si conclude il percorso laboratoriale. Gli studenti (anche della primaria a partire dalla terza) assistono a una lezione modellata sulle loro capacità e le loro competenze in cui viene presentato un filosofo medievale: Agostino, Tommaso o Ildegarda di Bingen (per una par condicio di genere). Perché proprio un filosofo medievale? Perché insegno Storia della filosofia medievale e vorrei trasmettere la bellezza e la ricchezza del pensiero di quest’epoca.

L'intento è di comunicare che la filosofia non si esaurisce in un dialogo o nella capacità argomentativa, ma richiede anche studio e approfondimento.

L'università è coinvolta anche a livello amministrativo: Cattolica per la Scuola (<https://www.unicatt.it/uc/scuola-home>) sovrintende i rapporti con le singole scuole.

Veniamo ora alle famiglie.

Prima di iniziare i percorsi laboratoriali, il responsabile scientifico con il docente che entra in classe incontra i genitori³ per spiegare il senso del laboratorio, evidenziando che non si insegnerà filosofia, ma si condurranno gli studenti a filosofare; non si daranno risposte, ma si porteranno gli alunni a formulare domande in modo corretto. I genitori vengono poi incontrati anche al termine per percorso per una restituzione reciproca: il docente ripercorre quanto svolto in classe e i genitori esprimono il feedback che hanno avuto a casa.

Last, but not least, la scuola.

Il coinvolgimento degli insegnanti – che sono sempre presenti in aula durante gli incontri – parte dalla condivisione del percorso, che viene discusso e approvato prima di iniziare il laboratorio vero e proprio, per passare alla valutazione delle varie tappe (con eventuali aggiustamenti) e a una restituzione finale per verificare i livelli raggiunti e le difficoltà incontrate.

I docenti che lo desiderano possono essere coinvolti anche in termini di formazione e aggiornamento. Viene loro proposto un corso in cui vengono presentati i principali approcci alla filosofia con/per i bambini e gli adolescenti nonché dei Workshop guidati di pratica filosofica in modo metadisciplinare. Non si tratta di un corso di pratica filosofica applicata alla pedagogia né di un corso che fornisce gli strumenti per la progettazione autonoma di laboratori di filosofia; in altre parole: è un corso che non prepara i docenti alla pratica filosofica, ma propone loro un'immersione nella filosofia. Assume anche la forma di un'occasione per sottrarsi alle urgenze del quotidiano (in famiglia e al lavoro) per immergersi nella riflessione su una proposta di approfondimento condiviso.

1. La filosofia contro la dispersione scolastica

Partiamo dai grandi. L'esigenza e l'utilità di estendere la filosofia all'interno di ogni scuola, in particolare le scuole secondarie di secondo grado, emerge con vigore sia da documenti del Miur⁴:

Indipendentemente dai percorsi di istruzione e formazione frequentati, le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il sapere) e le abilità operative apprese (il fare consapevole), nonché l'insieme delle azioni e delle relazioni interpersonali intessute (l'agire) siano la condizione per maturare le competenze che arricchiscono la personalità dello studente e lo rendono autonomo costruttore di sé stesso in tutti i campi dell'esperienza umana, sociale e professionale.

che da decreti legislativi⁵. Esigenza ripresa dal *Manifesto per la filosofia*⁶ uscito nel 2019 e promosso con grande successo da Marco Ferrari e Gian Paolo Terravecchia.

³ Questi incontri sono rivolti ai genitori degli alunni della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado.

⁴ *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza* (2017). <https://www.miur.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza>.

⁵ Cfr. Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, Allegato A (Art. 1 comma 5). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2005/11/04/005G0246/sg>.

⁶ <https://www.manifestoperlafilosofia.it/>.

L'apprendimento e la pratica della filosofia possono infatti contribuire a: favorire la maturazione delle competenze in modo da rendere ogni studente un autonomo costruttore di sé stesso; restituire senso a saperi disciplinari; dare consapevolezza della relazione come condizione del sapere; accrescere il senso critico e la creatività, nonché lo sviluppo della riflessione etica e dell'educazione civica.

È tipico dell'adolescenza acquisire progressivamente una sempre maggiore consapevolezza nell'assumere i propri atteggiamenti e compiere scelte, conquistare gradualmente il senso della propria libertà e non seguire passivamente ciò che dicono o fanno gli altri: perché allora continuare a privare alcuni ragazzi, anzi la maggior parte di loro, della filosofia? Sono proprie dell'uomo e dell'adolescente «educato nella paideia e dotato di logos»⁷ l'esigenza di ricercare la verità e la tensione al sapere. La filosofia esprime qualcosa di essenziale per l'essere umano.

È all'interno di questo contesto che si inserisce l'esperienza di un laboratorio di filosofia realizzato presso l'istituto tecnico professionale Galilei Luxemburg di Milano. Si è trattato di un percorso laboratoriale e non dell'insegnamento di un'ulteriore materia tra le altre. Una semplice occasione per i ragazzi del biennio di filosofare, di allargare l'orizzonte dei propri pensieri in modo più consapevole e critico. Si tratta di un progetto proposto ai ragazzi del primo biennio, per ridurre la dispersione scolastica negli indirizzi tecnico e professionale che vuole in qualche modo rispondere alla domanda del loro inconsapevole desiderio di comprendere, nascosto dalla continua fuga da tutto ciò che riconduce alla ricerca, all'approfondimento, allo studio, all'ascolto di sé e dell'altro da sé, allo stare con sé stessi per potersi poi consapevolmente dirigere verso gli altri.

Laboratorio condiviso e strutturato insieme con gli insegnanti (di varie discipline dall'italiano alla fisica, dall'arte alla chimica, dalla matematica all'inglese) delle classi che hanno aderito.

Docenti che senza dubbio sono stati spronati e incoraggiati dalla Preside laureata in filosofia che ha regalato ai "suoi" insegnanti *Educare al pensiero* di Lipman⁸ per stimolarli a confrontarsi tra loro non solo durante gli scrutini. Una condivisione di percorso che ha attivato sinergie importanti e stimolanti. Al laboratorio hanno partecipato attivamente e come supporto anche degli studenti iscritti al corso di laurea in Filosofia dell'Università Cattolica di Milano. I ragazzi dell'IISS sono stati spinti a partecipare e a non assumere il ruolo di osservatori passivi o meri ascoltatori, ma a mettersi in gioco liberi da valutazioni, giudizi e compiti a casa. La prospettiva è stata quella di creare un'opportunità per prevenire l'abbandono scolastico, incoraggiando i ragazzi ad "aprirsi alla grandezza della ragione". Una ragione che può dare grandi risultati non solo a livello didattico, ma aiuta ad assaporare maggiormente il sapere, per capire chi si vuole essere e non tanto che cosa si voglia fare. La classe, l'aula, diventa ancora di più il luogo in cui apprendere modi di comportamento, il luogo ove vengono messe in discussione, problematizzate, quelle che vengono solitamente considerate certezze.

L'itinerario del laboratorio ha avuto al centro la bellezza, tema vissuto quotidianamente dai ragazzi e che interroga ciascuno di noi. Bellezza alla base della quale c'è sempre un senso di stupore e di meraviglia, elementi da cui nasce anche la domanda filosofica.

Il lavoro è iniziato con i docenti. Ci siamo trovati quattro pomeriggi a filosofare insieme intorno alla bellezza, portando ciascuno le competenze della propria disciplina. Nessuna lezione frontale, ma condivisione e confronto critico guidato da una filosofa.

Terminata questa prima fase, ciascun docente ha affrontato il tema della bellezza nella propria classe e nella propria materia (dall'italiano all'inglese, dall'arte alla matematica, etc),

⁷ Ascheri 2015, p. 369.

⁸ Lipman 2003.

cercando di sviluppare metodologie nella ricerca di nessi interdisciplinari e di prospettive transdisciplinari. Parallelamente io sono entrata nelle classi aderenti al progetto, coadiuvata da alcuni “miei” studenti del corso di laurea in filosofia (la prossimità di età e di linguaggio ha permesso una vicinanza che sarebbe rimasta inarrivabile altrimenti), per accompagnare gli alunni a costruire significati autentici e sviluppare ermeneutiche non convenzionali del mondo, fornendo loro qualche strumento per leggere e comprendere la categoria della bellezza, ponendo domande e aiutando ad andare oltre il “mi piace”- “non mi piace” e all’emozione.

Un filosofare quindi e non lezioni di filosofia o di storia della filosofia.

A partire dall’esperienza personale, effimera, ma folgorante, i ragazzi hanno individuato e riflettuto sull’orizzonte di attesa e di senso che ne scaturiva a vari livelli: nell’amore, nell’amicizia, nella stessa conoscenza, nell’arte, nel silenzio. Attraverso la discussione e la lettura di testi tratti dalla letteratura (decisamente più accessibili a loro rispetto a scritti filosofici) gli studenti hanno avuto modo di problematizzare, concettualizzare, approfondire un tema a loro intimo, ma del quale non sono competenti. Non si è utilizzato il metodo del *problem solving*, quanto piuttosto si è spinto alla formulazione di domande, alla ricerca delle parole più adatte per esprimere il proprio pensiero. Una educazione alla bellezza attraverso un percorso filosofico, per portare al riconoscimento di sé come realtà bella, partecipe della verità e della bontà, e condurre a sviluppare capacità relazionali con le persone e con il mondo, passando anche attraverso il proprio patrimonio interiore.

I ragazzi hanno elaborato una nozione di bellezza che non si esaurisce in ciò che piace, ma che in qualche modo li trascende. Il gusto, che spesso diventa alibi del relativismo, è una facoltà da educare.

Il laboratorio si è concluso con una lezione in Università (in modo da far capire che non è loro preclusa) su Agostino d’Ippona: qualcosa non è bello perché mi piace, ma mi piace perché è bello. La bellezza, dunque, precede e trascende il gusto, il piacere personale. Così come il bello non esaurisce la bellezza né le domande che suscita: «Noi non amiamo che il bello. Cos’è il bello? e cos’è la bellezza? Cosa ci attrae e ci avvince agli oggetti del nostro amore?». ⁹

Ma il laboratorio non si è concluso qua per alcune classi che hanno partecipato. L’anno successivo, d’accordo con la Preside, ho proposto di far partecipare una o più squadre alle *Romanae Disputationes*,¹⁰ un concorso nazionale di filosofia per studenti e studentesse della secondaria superiore, che oggi rientra nel *Programma annuale per la valorizzazione delle eccellenze* del MIUR e rappresenta uno dei progetti di potenziamento delle eccellenze più significativi su scala nazionale in ambito filosofico.

Tre docenti (rispettivamente di italiano, di matematica e di inglese), che avevano partecipato ai laboratori il primo anno, organizzano due squadre: grafici e meccanici. Il desiderio è di coinvolgere il maggior numero di ragazzi. Nonostante le difficoltà, soprattutto tenendo conto del fatto che questa volta il laboratorio si tiene al di fuori dell’orario scolastico, le adesioni sono numerose (circa una ventina di ragazzi per squadra). Saranno gli unici rappresentanti di un Istituto tecnico professionale a partecipare al concorso.

Insieme pianifichiamo e calendarizziamo la preparazione: assistono alla lezione inaugurale tenuta dal prof. Carmine Di Martino in Cattolica. Di grande aiuto le videolezioni caricate sul canale Youtube di RD. I docenti, per non assegnare un carico eccessivo di lavoro, dividono i ragazzi di ciascuna squadra in gruppi da tre/quattro: ciascun gruppo deve ascoltare una lezione e presentarla al resto della classe: una bella occasione per lavorare insieme!

⁹ Agostino d’Ippona 2000, IV, 13, 20, p. 115.

¹⁰ <https://romanaedisputationes.com/>.

Io tengo degli incontri pomeridiani, sempre in orario extrascolastico negli spazi messi a disposizione dalla scuola, su come scrivere un testo filosofico, come fare una ricerca bibliografica, come redigere le note a un testo e, infine, sull'argomentazione.

L'incontro conclusivo per la preparazione è una vera e propria disputa (sul modello dei *debate*) che vede le due squadre confrontarsi su un tema a loro ben noto: Le interrogazioni programmate sono giuste? Una squadra deve sostenere e motivare la risposta positiva e l'altra squadra quella negativa. L'interrogativo non era stato presentato loro in precedenza, ma è stato posto loro al momento. Non hanno potuto prepararsi prima. La serietà con cui i ragazzi affrontano la questione e costruiscono le proprie argomentazioni ha dell'incredibile. Citano anche Wittgenstein, Husserl, Agostino. È un vero piacere ascoltarli, anche per le docenti, che vedono i propri alunni impegnarsi in modo diverso rispetto alla normale vita scolastica.

Finita la fase preparatoria, ciascuna squadra deve redigere e presentare un testo scritto. Con le loro docenti devono individuare un tema da svolgere che sia attinente all'indirizzo di studi. Le RD di quell'anno riguardavano il potere della parola. I grafici scelgono di approfondire l'aspetto persuasivo della parola, proprio della pubblicità, ma anche della politica. I meccanici invece affrontano il tema del linguaggio nella robotica: l'uomo per rendere più umana la macchina la dota di parola.

Le squadre lavorano e mandano i loro lavori nei tempi previsti.

È il momento della restituzione: le squadre con le insegnanti che le hanno accompagnate vengono in Università per presentare il percorso compiuto in attesa del grande evento di Bologna, cui parteciperanno cinque ragazzi per squadra. Le insegnanti sottolineano come lavorare e sudare insieme ai ragazzi abbia fatto superare le difficoltà e le fatiche incontrate.

I ragazzi danno *feedback* positivi, molto positivi, ma alla domanda: «Inseriresti la filosofia nel curriculum scolastico dell'Istituto tecnico professionale?», la maggior parte risponde: «Sì, ma a patto che non sia un'altra materia da studiare». Ancora una volta risulta fondamentale elaborare un concreto approccio rinnovato alla didattica.

2. Dal linguaggio ordinario al linguaggio filosofico (identità, descrizione del mondo, comunicazione).

Il percorso del laboratorio *Filosofare con i bambini della primaria* aiuta gli alunni a porre le domande, a svilupparle e a riferirle al mondo.

Al centro del metodo utilizzato per sollecitare e guidare il naturale interesse dei bambini è stato posto il dialogo, nelle sue molteplici forme di espressione: comunicazione verbale, disegno, gioco, dinamiche di gruppo, avendo ben presente che le modalità di comunicazione dei bambini passano molto anche attraverso la gestualità e la corporeità. Si tratta del dialogo socratico, che invita e facilita l'attività di scambio, su input del docente-facilitatore o degli altri partecipanti. Durante il dialogo ci si sofferma su singole risposte; si richiama l'attenzione su pensieri che risultano poco chiari se non addirittura contraddittori; si stimolano i bambini a fornire degli esempi a sostegno delle tesi esposte.

Seduti a terra in cerchio, bambini, insegnanti, studenti, hanno vissuto l'aula in modo diverso, senza banchi o con i banchi spostati, non più rivolti alla cattedra e alla lavagna. L'aula è vissuta ora come uno spazio libero e gioioso, un luogo ove costruire una relazione di comunione e condivisione che evita processi di esclusione, di competizione o di privilegio. Uno spazio abitato in modo differente che assume un significato diverso.

Attraverso il dialogo si è sviluppato un atteggiamento di inclusione espresso dal desiderio di non escludere l'altro, anche se di opinione differente dalla propria, ma anzi generando e

valorizzando le differenze. Significativo a questo proposito è stato il passaggio da: «Non è vero quello che dice XXX», a: «Non sono d'accordo con ciò che dice XXX».

In tutti i bambini è emerso un grande desiderio di essere ascoltati ed essere rispettati in ciò che hanno da dire. Un desiderio di dar spazio alla propria fantasia, ma attraverso la spiegazione argomentata, entro le proprie capacità, delle proprie scelte e delle proprie "creazioni".

Il metodo utilizzato ha permesso di lavorare sull'inclusività da parte di tutti i bambini del gruppo classe: si è potuto assistere ad una progressiva partecipazione e acquisizione di una propensione al confronto ragionato. Si è cercato di attivare degli atteggiamenti di ascolto e di relazione positiva nei confronti degli altri, sebbene questo non sempre sia riuscito pienamente. La vivacità dello scambio di idee nel gruppo a volte si manifestava fisicamente: il cerchio diveniva via via sempre più stretto perché i bambini si avvicinavano tra loro sempre di più, assumendo più le sembianze di mucchio.

Attraverso domande relative all'apprendimento e al loro vissuto quotidiano i bambini sono stati guidati e aiutati a prendere le misure con il discernimento, attraverso un invito a riconoscere ciò che ciascuno è, dando un nome ai propri sentimenti, alle proprie emozioni, ai propri pensieri; a interpretare ciò che ciascuno vive quotidianamente, esercitando il senso critico; a scegliere in modo più consapevole e, possibilmente, all'interno di un orizzonte di senso.

I bambini rispondono alle sollecitazioni degli educatori con fantasia e creatività e le loro interpretazioni fanno sì che l'incontro educativo non si risolva in una noiosa rappresentazione di cose già viste e sentite, ma apra nuovi spiragli e susciti nuovi stimoli.

Il percorso proposto non ha alla base un testo di lettura, ma la riflessione sul linguaggio, sul senso, sulla forza della parola. In linea con gli insegnamenti di Lipman, il punto di partenza è rappresentato da varie situazioni quotidiane che possono poi essere chiarite attraverso l'analisi del linguaggio. Imparando a parlare il bambino impara anche a pensare. Le espressioni linguistiche diventano così lo strumento di comprensione dei pensieri sulla realtà. Ecco, quindi, la necessità della pratica dialogica: il pensiero ha infatti forma di dialogo e la filosofia diventa centrale per la sua capacità di interrogarsi sul suo essere un discorso, sul suo statuto di pensiero che si fa parola.

Partiti da una riflessione sul nome legato all'identità (il nome che mi hanno dato i miei genitori, il nome con cui mi chiamano a casa, il nome con cui mi chiama la maestra, quello con cui mi chiamano gli amici, ecc.), esplicitando la differenza tra nome, diminutivo e soprannome, per poi indagare se tutte le cose – anche quelle che non esistono – hanno un nome.

Un esempio: diamo la parola ai bambini che rispondono alla domanda: Se io vi dico "niente", voi capite che cosa dico?

- Niente vuol dire il nulla. Non ci immaginiamo niente.
- Quando qualcuno dice niente mi immagino uno sfondo bianco, il vuoto.
- Se mi dici niente io mi immagino l'aria. È come se non c'è.
- Mah, se mi dici niente, io non uso l'immaginazione. Il niente... non c'è niente da immaginare.
- Se dici niente, io non immagino uno sfondo bianco, ma trasparente.
- Il bianco è qualcosa. Quindi non è niente. Anche lo sfondo è qualcosa.
- Il bianco è un colore e quindi è qualcosa. E il trasparente, per immaginarlo, devi pensare a quello che ci vedi attraverso, quindi immagina qualcosa.
- Un niente totale non esiste. Vedi qualcosa. Se ti immagini uno sfondo bianco ti immagini il bianco. Io immagino.
- Io se penso al niente, penso a due specchi, che si riflettono tra loro all'infinito. Oppure il mare e vai giù nel mare infinito oppure uno che cammina dentro una caverna e non trova mai nulla, continua a camminare e non ha mai fine. Non trovi una meta.

- Non si vede nemmeno ciò che sta sopra o sotto.
- Io immagino il niente come una scatola trasparente. Al di fuori del trasparente ci sono altre scatole. La prima scatola è grande e dentro ce ne sono altre. Ma ce ne sono talmente tante che poi non vedi
- Non si può vedere il trasparente. Ci deve essere qualcosa dietro.
- È il vuoto.
- Ma il vuoto è vuoto, è qualcosa!
- Ogni cosa che penso del niente è diversa. Ci sono rumori diversi.
- Ma se non stai pensando a niente. A qualcosa stai pensando. Pensa a non pensare a niente.
- Non si può pensare al niente. C'è sempre l'aria. È comunque qualcosa che non si vede ma si sente.
- Quando penso al niente ho paura. Nel niente ci possono essere spiriti cattivi.
- Nel niente è solo la vista che non c'è più.
- il niente non puoi vederlo ma puoi sentirlo, provarlo.
- Mi immagino il niente, io mi guardo e non mi vedo. Non posso nemmeno aggrapparmi.
- Però, se hanno inventato il niente è perché qualcuno l'ha visto o se l'è immaginato.
- per me il niente è tutto buio e tutto nero.
- Anche un sentimento è un niente. Ti senti che non hai nulla da fare e niente a cui pensare. Nessun sentimento da provare, niente da dire.
- Niente è quando mi hanno portato a visitare qualcosa. Si apre una porta e non c'è nulla di sorprendente e non provi gioia.
- Io provo angoscia con il niente. Non provi niente, non fai niente.
- Provo niente quando esco fuori in terrazza e non trovo nessuno che parla.
- Il niente lo puoi provare. Non hai più nessuno che ti sta accanto.
- Dopo tante stanze di trasparente. Ci sono vetri e tu vedi fuori.
- In camera spegni e non vedi niente.
- Se spengo la luce, non vedo niente. Vedo il nero, vedo buio. Non è giusto dire non vedere quando c'è solo buio. C'è un colore, il nero.
- Anche se uno chiude gli occhi vede sempre qualcosa.
- Come quando guardi il riflesso di te stesso. Se pensi alla parola niente tu non sei niente. Guardi il riflesso ma non ci sei. Penso a me davanti a uno specchio in cui non vedo il mio riflesso. Dico "Ciao", ma non ci vedo niente dentro.
- Il niente mi fa immaginare cose cattive.
- Il niente è proprio il vuoto completo. Non ci sei neanche tu.

Dai nomi, si passa alla distinzione tra nome, oggetto e pensiero, portando i bambini a elaborare il triangolo semantico, anche attraverso giochi, per esempio fornendo loro un nome inventato e chiedendo loro di inventare il significato, indicare a che cosa corrisponde secondo loro. Ed è interessante notare come anche nei bambini la struttura di un termine si associ nella mente a forme omologhe accumulate dal lessema radicale o dall'affisso o dalle stesse sillabe.¹¹

Si accompagnano i bambini a fare della metasemantica, ovvero a utilizzare parole prive di significato, ma dal suono familiare alla lingua parlata. Utilizzando in questo caso come testo di supporto *Il lonfo*,¹² i bambini, in base al suono e alla posizione all'interno del testo attribuiscono

¹¹ Cfr. Frigerio 2020.

¹² Maraini 1978.

dei personali significati alle parole.¹³ Si fa poi capire loro come, in questo caso, le regole combinatorie di ordine sintattico non coincidono con quelle di ordine semantico o lessicale.

L'attenzione viene posta anche sul rapporto parola-immagine, cercando di portare i bambini ad elaborare che l'informazione visiva, per diventare messaggio esecutivo, deve farsi parola e che sia la rappresentazione visiva e che l'indicazione verbale sono messaggi.

I bambini, guidati da domande e da immagini (il dipinto *La trahison des images* di René Magritte è un valido ausilio a questo proposito), riflettono sull'interazione tra veicolo segnico, l'interpretante e l'oggetto reale, il referente.

Le riflessioni sul linguaggio, permettono di passare a un piano successivo, ovvero ragionare sulla capacità dell'uomo di scegliere e di discernere chi vuole essere. Per fare questo siamo partiti dall'osservazione dell'ambiente circostante e dalla distinzione tra esseri viventi e non viventi. Dal mondo inanimato naturale e artificiale, ovvero le cose fatte dall'uomo (Hanno un senso? Chi glielo dà?), per poi passare agli esseri viventi, sia vegetali che animali (hanno uno scopo? Possono sceglierlo? Possono cambiarlo?). Arrivati all'uomo siamo sempre partiti da domande che investono l'esistenza concreta dei bambini: Che cosa fa di te ciò che sei?

L'incontro finale in Università propone ai bambini una vera e propria apertura alla trascendenza. Siamo partiti dalla presentazione della vita di Agostino, appositamente scelta come testimonianza di una ricerca che impegna tutto l'uomo, della fatica della crescita, dell'importanza del silenzio e della riflessione personale, ma anche della condivisione con gli altri nei momenti del discernimento, della capacità di mettersi in gioco fino in fondo.

Il laboratorio *Filosofare con i bambini* si è rivelato un prezioso generatore di scintille, utili ad alimentare il progresso di tutti, non solo dei bambini, ma anche dei docenti, degli studenti e, di riflesso, delle famiglie.

3. Dalla filosofia al filosofare.

Il laboratorio ha offerto agli studenti universitari, che si sono prestati con generosità a partecipare al laboratorio, mettendo a disposizione degli altri non solo il loro tempo e le loro energie, ma anche le loro competenze, un'occasione per andare oltre l'iperspecialismo disciplinare e programmatico proprio dei singoli corsi accademici. Gli studenti hanno avuto la possibilità di mettere in pratica quanto precedentemente appreso, evitando il rischio di competenze solo potenziali, prigioniere di testi ed esami.

Partecipando attivamente all'*equipe*, gli studenti, insieme con alcuni loro docenti, hanno attivato una modalità di riflessione filosofica a partire dalle pratiche della vita, accogliendo così un'idea di filosofia come riflessione-in-azione connessa al vivere, alle relazioni, oltre che alla ragionevolezza.

Gli studenti, che hanno condiviso fin dall'inizio con i docenti il percorso e la progettazione degli incontri, attraverso il «linguaggio naturale dei bambini» (come ci insegna Wittgstein), hanno potuto maturare come per fare filosofia non siano sufficienti le buone competenze, le conoscenze approfondite e critiche, ma sia necessario tener conto, aver cura del modo in cui i bambini fanno propri i contenuti. I bambini ci hanno infatti richiamato a come il loro pensiero, la loro attività di pensare ruoti intorno alle condizioni della loro esistenza, alle loro fantasie, alle loro paure, alle loro capacità di gioco e di immaginazione, perfino nelle loro formulazioni sgrammaticate, nei loro «inciampi di parole». E proprio questo confronto diretto ha permesso loro di

¹³ Cfr. Spolaore 2005.

chiarificare, arricchire, facilitare il loro bagaglio filosofico acquisito negli anni universitari, ampliando le proprie prospettive, aprendo nuove strade.

Il continuo confronto con i bambini attraverso la pratica del dialogo ha permesso di stimolare in docenti e studenti l'assunzione di un atteggiamento educativo volto alla fiducia, condizione che si è rivelata essenziale per pensare con gli altri e davanti agli altri, esponendo il proprio pensiero senza sentirsi giudicato o valutato.

4. Conclusioni.

Durante i laboratori abbiamo visto accendersi una luce negli occhi di diversi studenti, della primaria, ma anche della secondaria di primo e secondo grado. Ciò non è stato solamente gratificante, ma di forte stimolo a proseguire. Sappiamo bene che «non si accende una lucerna per metterla sotto il moggio». È quindi opportuno trovare occasioni per far risplendere la luce, per far gustare il sapore che hanno provato mettendosi in gioco e che può derivare dalla grandezza della ragione.

La filosofia può aiutare ad arrivare a «Un'educazione rivolta a tutti [che esplori] in modo abbastanza approfondito una serie di grandi conquiste umane che si riassumono nella nobile triade di vero, bello, bene».¹⁴

Porsi domande e cercare risposte non è che il *quaerere*, il ricercare proprio della filosofia, proprio di ciascun uomo, a qualunque età.

Riferimenti bibliografici

- AGOSTINO D'IPPONA 2000: Agostino d'Ippona, *Confessioni*, Einaudi, Torino 2000.
- ASCHERI 2015: Valeria Ascheri, *Il filosofare, l'attività del logos che diventa l'habitus dell'uomo educato nella paideia*, in «Forum. Supplement to Acta Philosophica» 1 (2015), pp. 369-378.
- FRIGERIO 2020: Aldo Frigerio, *Filosofia del linguaggio*, Apogeo, Milano, 2020.
- GARDNER 2009: Howard Gardner, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, Milano 2009.
- LIPMAN 2003: Martin Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2003.
- MARAINI 1978: Fosco Maraini, *La gnosi delle fànfole*, La nave di Teseo, Milano 2019.
- MARTENS 2007: Ekkehard Martens, *Filosofare con i bambini. Un'introduzione alla filosofia*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.
- SPOLAORE 2005: Giuseppe Mario Spolaore, *Il lonfo e le assunzioni semantiche*, in A. BOTTANI, R. DAVIES, *L'ontologia della proprietà intellettuale*, Franco Angeli, Milano 2005, pp. 183-202.

¹⁴ Gardner 2009, p. 15.

Portare la filosofia al di là del muro di cinta

Stefano Simonetta

Abstract

Several college courses take place within the city prisons of Milan with mixed classes consisting of 20 inmates and the same number of on-campus students: these courses play an essential role in the University of Milan's Prison Education Program. Many of them deal with philosophical topics and do so by adopting a method with the main objective of developing the critical spirit in all participants. This article dwells on the overall spirit of this prison teaching initiative and on the peculiarity of bringing philosophy behind bars.

Keywords

Prison Education Project, right to study, mixed classes, incarcerated students, dialogic pedagogy, transformative education.

1. Lo spirito del Progetto

Appena conclusa la lettura collettiva di alcune pagine tratte dai *Saggi* ove Michel de Montaigne discetta sul fatto che non vi è alcuna esistenza costante del nostro essere e delle nostre azioni,¹ durante un ciclo di lezioni dedicato al tema dell'identità personale (dal titolo *Che cosa fa di noi quel che siamo?*), l'uomo che tutti conosciamo come Mimmo si alza di scatto dalla sua poltrona, attraversa con passo veloce la platea del teatro, sale i gradini che danno accesso al palcoscenico e prende il mio posto di fronte al leggio che utilizziamo durante le nostre lezioni, tutti i martedì mattina. Mi chiede di aiutarlo ad accendere il visualizzatore e rovista nervosamente in una cartelletta, alla ricerca di qualcosa, che infine trova e colloca in maniera che venga proiettata sul grande schermo alle nostre spalle: «lo ero Domenico», ci dice mostrando una fototessera risalente a quasi trent'anni fa, scattata pochi giorni prima del suo arresto, «mentre oggi, dopo tutto questo tempo, so solo di non esserlo più». Poi spegne lo schermo, ripone quel piccolo quadrato raffigurante il volto del suo passato lontano e accenna un sorriso tirato, prima di tornare in platea, in mezzo ai compagni di galera e ai ragazzi con cui ogni settimana fa lezione, sentendosi per quasi due ore in un'aula universitaria.

Più tardi, nel corso del medesimo incontro, mentre stiamo commentando un passo del *Trattato sulla natura umana* in cui David Hume riduce l'io a un flusso ininterrotto di eventi mentali mutevoli² e, a partire da quelle righe, ci soffermiamo sull'idea shakespeariana dell'io come fatto teatrale e costruzione drammaturgica,³ è Giuseppe a inerparsi sino al leggio al centro del

¹ Montaigne 1992, II, I, pp. 427-436 e II, XII, p. 801.

² Hume 1987, I, 4, pp. 264-265.

³ E sul tema – strettamente connesso a quell'idea – della radicale inaccessibilità della mente altrui. Due soli esempi: Shakespeare, *Macbeth*, V, v, 23-28 e Shakespeare, *Riccardo III*, I, II, 193-196.

palcoscenico e a rivolgere a sua volta al pubblico che gli sta innanzi poche parole con cui esprimere la sua personale esperienza circa ciò che contraddistingue il nucleo del suo essere, dopo una lunga pausa degna di un attore consumato: «Negli oltre tre decenni trascorsi qui dentro ho progressivamente rivisto il mio trascorso sociale con sguardo critico per il dolore causato agli altri e per il rammarico di non poter più ricomporre l'infranto. Tutto questo mi ha dato la forza per frantumare radicalmente l'io di un tempo e provare a ricomporre me stesso. E la mia nuova identità l'ho costruita con la carta: oggi io sono i libri che ho letto».

Ogniqualevolta qualcuno mi chiede per quale *strana* ragione io venga a parlare di filosofia in carcere, con dei detenuti, insieme ai miei studenti liberi, penso a momenti come quelli appena descritti e sorrido, rispondendo che lo faccio perché non credo ci sia luogo più filosofico delle prigioni. Chiudere per anni degli esseri umani in una scatola di ferro e cemento, precludere loro la vista del mare, dei monti, dei boschi e, talora, persino di un semplice spicchio di cielo, li getta tutti, almeno potenzialmente, nella braccia della filosofia, come accaduto a Severino Boezio nella cella pavese dove attende l'ora di essere giustiziato⁴ o al Riccardo II di Shakespeare, intento a dar vita a una «generation of still-breeding thoughts» con cui popolare la sezione del castello di Pomfret adibita a carcere in cui è rinchiuso lui solo.⁵

Che serva a consolare, a lenire il dolore, a offrirvi dei rimedi o anche soltanto a tenere compagnia, «Madama Filosofia» – per citare di nuovo Boezio – è di casa nei luoghi di reclusione, da sempre. E per chi studia o insegna filosofia varcare (volontariamente) la soglia del carcere equivale a tornare in un posto familiare; un posto dove si è fatta filosofia (e/o si è finita per farla) sin dalle origini della storia del pensiero.⁶ Non è questa, d'altra parte, tornare sul luogo del delitto, la ragione principale della scelta di tenere delle lezioni di filosofia e di storia delle idee all'interno delle due case di reclusione milanesi. I miei colleghi ed io – come pure gli studenti coinvolti ogni anno a decine e decine nel Progetto Carcere dell'Università degli Studi di Milano,⁷ cui ho dato avvio nel 2015 e del quale da allora sono responsabile di ateneo – varchiamo tutte le settimane la soglia degli istituti di Bollate e Opera con l'obiettivo primario di portare l'università anche in quella particolare porzione della *polis* occupata dalle carceri.

In questo modo, cerchiamo di costruire quelli che ci piace chiamare «ponti civici», colmando almeno in parte la distanza che separa gli individui rinchiusi all'interno delle mura perimetrali di quelle prigioni e gli altri loro concittadini temporaneamente provvisti della libertà personale (condizione che può venire meno per chiunque), e dando l'opportunità anche a chi si trova in esecuzione penale di esercitare concretamente tutti i diritti di cui gode – o per lo meno dovrebbe godere, sulla Carta – in quanto studente, qualora cioè decida di intraprendere un percorso di studio (universitario): diritti che, nel nostro modo di vedere e di operare, non debbono essere riservati soltanto a determinati detenuti⁸ e vanno svincolati da qualunque genere di valutazione su quanti chiedono di accedervi, nella misura in cui anche chi non vuole essere «rieducato» resta un essere umano, portatore di diritti incompressibili.⁹ E – cosa altrettanto importante – diritti

⁴ Boezio 1977, I, 1.

⁵ Shakespeare, *Riccardo II*, V, v, 6-10.

⁶ Simonetta 2015, pp. 8-11.

⁷ In proposito si vedano Simonetta 2018, pp. 193-199, Simonetta 2019, Cossutta, Virgili 2019, Simonetta 2020, Simonetta 2021 e Milazzo 2022.

⁸ Coloro che «ci credono davvero», il cui interesse è, cioè, ritenuto genuino dagli operatori dell'istituto di pena, oppure quanti sono in prigione per reati meno gravi o comunque hanno da scontare una pena residua di breve durata. Sul rischio che le università 'accolte' oltre le sbarre sposino interamente la logica della riabilitazione e facciano propria la «declinazione totalmente finalistica delle attività universitarie in carcere» si veda Sbraccia, Vianello 2018, pp. 117-134.

⁹ E la pena, per chi è privato della libertà personale, non dovrebbe mai tradursi nella compressione di altri diritti fondamentali, che vanno sottratti a qualunque discrezionalità. Anche con riferimento ai detenuti è essenziale

che a nostro giudizio non si traducono semplicemente nel fatto di dare a queste persone la possibilità di ricevere i materiali sui quali prepararsi e di sostenere poi gli esami in carcere (o a distanza), bensì si estendono sino a includere il diritto al confronto, al dialogo, allo scambio di idee e a nuove forme di socialità.¹⁰ È appunto per questa ragione che ogni anno il nostro ateneo rivolge un segmento della propria offerta formativa agli istituti di pena, con cicli di lezioni contraddistinti da classi miste,¹¹ che vedono cioè la partecipazione di studenti esterni e di un numero eguale di persone ristrette, iscritte all'università o comunque interessate alle attività didattiche proposte.¹²

L'ingresso costante dell'università in carcere crea comunità¹³ e mira a dare attuazione a uno degli aspetti della vita universitaria, la dimensione relazionale, offrendo agli ospiti dei penitenziari occasioni concrete di incontro periodico con un segmento di quella società civile che chi sta scontando una condanna in carcere sente continuamente nominare ma guarda assai di rado negli occhi (e da cui non è mai visto): incontri che, dopo una prima fase di reciproca diffidenza, riconducibile in particolare all'esigenza dei detenuti di comprendere che cosa spinga un gruppo di giovani studenti liberi a recarsi regolarmente in prigione per mesi, contribuiscono a modificare in profondità la visione che gli individui privati della libertà coinvolti nelle attività universitarie hanno del mondo esterno – in genere immaginato e percepito come loro fortemente e compatamente avverso – e di se stessi, stimolando nel contempo un processo di revisione critica rispetto alle loro azioni pregresse¹⁴.

«Da quando studiamo noi non abbiamo più alibi» mi sono sentito dire un giorno da Corrado, uno di questi uomini che paradossalmente hanno avuto l'opportunità di imbattersi per la prima volta nei libri solo una volta finiti in prigione. Spetta quindi (anche) a noi docenti, agli studenti liberi che ci seguono sino in carcere per fare lezione e alla vasta rete di tutor che affiancano nell'intero percorso di studio i loro compagni ristretti – altro elemento qualificante del nostro

contrastare l'idea diffusa che la contrazione dei diritti di alcuni garantisca sicurezza agli altri, perché al contrario la sicurezza (collettiva) è nei diritti (per tutti).

¹⁰ Così importanti anche per gli studenti liberi, come è emerso in tutta evidenza durante il periodo in cui l'epidemia di Covid 19 ha determinato il venir meno delle lezioni in presenza.

¹¹ Nel 2016 i corsi attivati in carcere erano due, quest'anno sono undici e coprono ambiti disciplinari profondamente diversi, dalla Chimica al Diritto, dalla Filosofia alla Medicina Veterinaria. Questa crescita esponenziale, d'altra parte, conduce la nostra università a occupare degli spazi all'interno delle mura perimetrali dei penitenziari, a farli in qualche misura suoi, il che rischia di innescare un'inevitabile crisi di rigetto da parte di chi ha la responsabilità della gestione di quei luoghi e rende necessario trovare un punto d'incontro che contemperi le esigenze della sicurezza e quelle della formazione.

¹² Con l'intento di favorire la più ampia diffusione di conoscenze e competenze entro la comunità carceraria, nonché di attivare forme di co-apprendimento, mutuo appoggio e co-produzione di sapere fra i ragazzi provenienti dall'esterno e i loro compagni di corso interni, forme delle quali si giovano tutti coloro che prendono parte a questi esperimenti. Al riguardo, tengo a porre l'accento sull'importanza del coinvolgimento degli studenti liberi in questi corsi ai fini dell'efficacia didattica.

¹³ Su questo specifico aspetto si vedano le considerazioni svolte in Decembrotto 2018, pp. 73-85.

¹⁴ Sulla particolare rilevanza di un'azione educativa che contribuisca alla promozione dei soggetti cui si rivolge, alla costruzione da parte loro di un progetto di vita che muova dalla trasformazione dell'immagine che essi hanno di sé e degli altri, come pure del loro futuro, si veda quanto osservato in Decembrotto 2018, pp. 83-84 e in Prina 2018, pp. 105-106. In relazione al ruolo peculiare assunto dalla filosofia all'interno del contesto carcerario in quanto «educazione permanente al dialogo e alla conoscenza di sé», nonché strumento con cui definire il proprio modo di stare al mondo, si consideri Castiglioni 2017. Per un caso estremamente interessante di nesso fra studio, conoscenza di sé e consapevolezza si veda BARNAO C. 2022, pp. 489-502.

Progetto¹⁵ – provare a togliere qualsiasi alibi a questi cittadini affidati alla custodia dello Stato,¹⁶ molti dei quali provengono da quartieri delle nostre città, da aree del nostro paese o da regioni del mondo che il locale sistema di istruzione ha rinunciato a presidiare. Cosa che fa del carcere, per un’eterogenesi dei fini, l’istituzione cui viene demandato «il welfare degli indesiderabili» (secondo la formula coniata da Valeria Verdolini), investendolo dell’erogazione di una serie di servizi e dello svolgimento di funzioni cui lo Stato sociale ha abdicato con riferimento a quanti si trovano ai margini della comunità¹⁷.

Da ultimo, portare oltre le sbarre l’università – nell’ambito di una missione che si colloca a mezza via fra attività formativa, impegno civile e ricerca – mira a fare delle prigioni un luogo di servizio pubblico, capace di produrre libertà,¹⁸ restituire dignità e condurre a una assunzione di responsabilità, contribuendo così al processo che, secondo il dettame costituzionale, deve avere come approdo il reinserimento in società delle persone che sono state separate dal resto della comunità per aver infranto il patto sociale. L’aspetto che maggiormente caratterizza le azioni al centro del nostro Progetto Carcere è proprio l’essere rivolte ad attenuare la condizione di isolamento dei detenuti e a decosificarli, invertendo il processo che suole trasformarli in estranei per il resto della *polis*, cui sono destinati a ricongiungersi. Occorre tuttavia tenere sempre in considerazione i limiti oggettivi del carcere come istituzione risocializzante e rieducativa, anche sotto il profilo della formazione universitaria, acquisendo così consapevolezza che la natura inefficace di tale istituzione permette di operare esclusivamente una riduzione del danno, nel migliore dei casi; non foss’altro per il fatto che le disuguaglianze d’accesso precludono alla stragrande maggioranza dei detenuti di esercitare qualsiasi diritto agli studi superiori¹⁹.

2. Attraversare le sbarre per esercitare l’arte della domanda

Chiarito il senso complessivo e lo spirito del nostro Progetto Carcere, ed evidenziato in particolare come le lezioni svolte all’interno degli istituti penali sede del nostro Polo universitario penitenziario (PUP) costituiscano un’opportunità preziosa per le persone in stato di detenzione e per tutti coloro che vi prendono parte, vediamo ora alcune peculiarità dell’impegno didattico nelle carceri milanesi descritto fin qui, inserito in un Progetto che ha avuto origine e si è sviluppato innanzitutto nell’ambito del Dipartimento di Filosofia “Piero Martinetti” della Statale, ove insegno, e quindi contraddistinto da un numero cospicuo di laboratori e di moduli didattici di argomento filosofico.

¹⁵ In merito al ruolo-chiave giocato dalla rete dei tutor nel contesto del Progetto Carcere della Statale di Milano e alle sue peculiarità si veda in particolare Simonetta, Dell’Oca 2021, pp. 123-136. Nell’anno accademico in corso gli studenti che hanno scelto di aiutare in veste di tutor chi è iscritto al nostro ateneo e si trova in condizione detentiva sono oltre 150 ed è questa straordinaria mobilitazione di energie a rendere un po’ meno complesso affrontare il percorso universitario per i nostri studenti ristretti. Va tuttavia sottolineato come l’attività di tutoraggio in carcere non sia preziosa soltanto per chi se ne avvale, bensì anche per gli stessi tutor, che vivono un’esperienza particolarmente intensa sia sul piano culturale sia su quello personale: un’esperienza che spesso descrivono ai miei colleghi e a me, quando giungono al termine del loro servizio (a volte, dopo anni!), come una delle più importanti della loro vita.

¹⁶ E che, in quanto tali, dovrebbero essere conservati con la cura che si riserva alle cose date in custodia a qualcuno. Per questo, a fronte di chi chiede a gran voce che, una volta messi in cella, i responsabili di alcuni delitti particolarmente gravi siano lasciati a marcire in carcere, «buttando via la chiave», a noi piace recuperare da terra quella chiave e utilizzarla per aprire.

¹⁷ «Un welfare a bassa intensità»: cfr. Verdolini 2022, pp. 192-193.

¹⁸ «Prof, il bello della filosofia è che non fa prigionieri» mi ha detto una volta un detenuto durante una delle mie lezioni.

¹⁹ I pochi atenei che entrano con regolarità in carcere lavorano giocoforza con quella che è un’élite ristretta (meno del 15% dei detenuti possiede un diploma di scuola superiore) e in genere riescono a raggiungere soltanto una minoranza di quanti potrebbero intraprendere studi universitari, che il più delle volte coincide con coloro che gli operatori ritengono idonei e realmente motivati. Sui processi di preselezione dei potenziali utenti, che trasformano il diritto allo studio in un beneficio concesso solo ad alcuni, si veda Vianello 2018, pp. 100-110.

Un primo aspetto sul quale richiamare l'attenzione concerne la delicata scelta del metodo da adottare nella nostra offerta didattica rivolta a chi è recluso.²⁰ Scelta che, per quanto mi concerne, ha tratto ispirazione dalla figura grazie alla quale per la prima volta nella nostra storia filosofia e carcere hanno visto incrociarsi le loro strade, ossia Socrate: nel Progetto cui ho dato avvio anni fa gli istituti penitenziari milanesi figurano – pur nella loro specificità, irriducibile a ogni altro ambiente, nel loro essere luoghi «estremi» che talora assumono i connotati di una vera e propria «città parallela»²¹ – come uno degli spazi urbani nei quali addentrarsi per andare a interrogare chi vi risiede sui temi filosofici più disparati, chiedendo loro innanzitutto di chiarire il significato dei termini-chiave in gioco,²² con l'obiettivo di far acquisire a chiunque viene coinvolto nel dibattito la maggiore consapevolezza possibile in merito a ciò che pensa, afferma e compie – in ultima analisi, a chi è.²³ Un percorso «maieutico»²⁴ che nel mio caso – essendo io uno storico della filosofia, più che un filosofo – muove da una presentazione preliminare di alcune definizioni e prese di posizione formulate nel corso della storia del pensiero a proposito della questione di volta in volta al centro della lezione: per rompere il ghiaccio e fornire un perimetro lessicale e concettuale all'interno del quale riconoscersi e confrontarsi, durante la fase iniziale di ciascun incontro dissotterro dal nostro passato quel che un determinato testo, un pensatore o una corrente filosofica hanno sostenuto in relazione al tema in esame e posiziono questa sorta di reperto archeologico sotto gli occhi di tutti i partecipanti (di solito, disposti in cerchio), leggendo loro e commentando uno o più brani.

In base all'esperienza maturata in anni di didattica *intra moenia* mi sono persuaso che questa sorta di variante del metodo socratico – che, come è stato scritto, riconduce la filosofia «all'origine della sua interrogazione radicale»²⁵ – giovi al confronto, nella misura in cui per gli ospiti delle strutture penitenziarie e anche per gli altri studenti pare più agevole prendere la parola ed esprimere la propria opinione traendo spunto da quanto altri hanno già sostenuto autorevolmente, anche soltanto per discostarsene. Resta invece identico il rischio – assunto consapevolmente – di risultare molesti, al pari dell'«esaminatore» Socrate, nel «mettere alla prova»²⁶ le convinzioni altrui (non meno delle nostre), e di turbare e infastidire, quali novelli «tafani», coloro cui rivolgiamo le nostre domande radicali nel particolare contesto del carcere, ancor più se si considera la natura a prima vista provocatoria di taluni quesiti (come «a cosa associate l'idea di giustizia?» o «quando vi capita di sentirvi liberi?»).

Per esempio, può accadere che dopo aver ascoltato le parole con cui Beccaria teorizza la necessità di pene «dolci» e, subito dopo, contesta il terribile rito delle esecuzioni capitali, mostrando come la pena di morte non sia affatto un diritto che il singolo individuo ha ceduto per contratto alla società intera, bensì un'inutile «guerra della nazione contro un cittadino», laddove invece un deterrente molto più efficace contro la diffusione di crimini e delitti consiste nella prospettiva di una «totale e perpetua perdita della propria libertà»,²⁷ uno degli studenti ristretti presenti a lezione alzi la mano e ricordi la disperazione di un suo precedente compagno di cella che, ricevuta una condanna definitiva all'ergastolo, gli chiedeva di aiutarlo a ottenere di essere giustiziato, perché «mi scusi se la contraddico, ma non c'è proprio dolcezza né umanità nel fissare il fine pena per un reo al 15 marzo 9999». In momenti simili, il confronto con le esperienze, le convinzioni e le reazioni dei detenuti funge in qualche misura da *crash test* per le dottrine

²⁰ In proposito si vedano alcune considerazioni interessanti svolte in Castiglioni 2017.

²¹ Cfr. Ferraro 2010, p. 8 e Verdolini 2022, p. 44.

²² Nel caso dei corsi che ho tenuto nelle carceri in questi ultimi anni, termini come libertà, diritto, responsabilità, giustizia, pena, identità, verità, apparenza, menzogna, meraviglia, armonia...

²³ Cfr. Platone, *Lachete*, 187c-188b e *Sofista*, 230b-c.

²⁴ Platone, *Teeteto*, 149a-150c.

²⁵ Castiglioni 2017, p. 18.

²⁶ Platone, *Apologia di Socrate*, 33c.

²⁷ Beccaria 1981, pp. 117-119.

discusse nelle aule situate entro le prigioni, offrendo l'opportunità di sottoporre a una verifica intensiva gli argomenti teorici proposti nel ciclo di incontri, come pure l'efficacia del metodo utilizzato per esporli.

Capita spesso di dialogare su temi delicatissimi, per affrontare i quali ci si deve muovere come funamboli, prestando la massima attenzione a non incrinare l'equilibrio precario su cui si reggono gli incontri che si svolgono in carcere e a non urtare la sensibilità di nessuno dei presenti. È perciò essenziale individuare la via più adatta per trattare argomenti che in ambito penitenziario non vengono mai tematizzati. Così come, parallelamente, ci si deve sforzare di coniugare il sostegno allo studio universitario di chi ha già gli strumenti che esso richiede con il graduale coinvolgimento di soggetti che ancora non possono (o non vogliono) iscriversi a un'università ma guardano con curiosità alle attività comprese nel nostro Progetto. E la sfida di rivolgersi a un pubblico estremamente composito – che include individui iscritti all'università e persone che non hanno ancora completato il percorso di studi superiori, studenti liberi e detenuti, matricole di oltre settant'anni e studenti poco più che maggiorenni, maschi privati di ogni affettività per decenni e ragazzi e ragazze che vivono esperienze diametralmente opposte, nonché persone contraddistinte da provenienze geografiche e sociali, vissuti e interessi culturali profondamente diversi – porta con sé la necessità di trovare un modo di insegnare filosofia in carcere che si riverbera anche sul metodo didattico adottato all'esterno, per esempio modificandolo nella direzione di un approccio decisamente più interdisciplinare. Sotto questo profilo, possiamo senz'altro dire che nel contesto del nostro impegno entro gli istituti di reclusione si innescano forme di apprendimento reciprocamente trasformativo, che giovano in misura rilevante anche ai docenti.

A mio parere, la soluzione migliore per soddisfare le esigenze appena descritte consiste nel ricorso a un metodo pedagogico utilizzato a partire dal XII secolo nei primi centri universitari (e nelle scuole giuridiche del tempo)²⁸ con cui ho dimestichezza per ragioni di competenza disciplinare, essendo uno storico della filosofia medievale: mi riferisco a quella peculiare tecnica di insegnamento, apprendimento e ricerca collettiva che sono le *quaestiones disputate*, vere e proprie disfide accademiche che vedevano studenti di diverso livello fronteggiarsi in una sorta di giostra di cavalieri e discutere di fronte ai loro compagni – o, in alcuni casi, davanti a un pubblico più ampio – sotto la direzione di un professore, intorno a uno specifico nodo concettuale di difficile soluzione, in genere posto dalla lettura di un passo problematico incontrato a lezione. Nel confrontare le varie possibili risposte al quesito al centro della disputa i partecipanti erano talora chiamati a scambiarsi i ruoli e a sostenere una tesi e il suo opposto, cosa che li metteva in condizione di cogliere e soppesare ancor meglio *pro* e *contra*, elementi di forza e di debolezza, delle differenti argomentazioni avanzate nelle diverse fasi della contesa, oltre a consolidare la loro abilità dialettica. Ora, la nostra attività didattica in carcere assume frequentemente una forma che ricorda molto da vicino questo elemento-cardine del cosiddetto metodo scolastico medievale, il cui pregio maggiore, ai miei occhi, consiste nell'alimentare dubbi, nell'accrescere la capacità di mettere in discussione ogni certezza, nel sottoporre alla prova della critica qualunque dottrina consolidata, cristallizzata;²⁹ e qui torniamo a Socrate, in particolare a quegli aspetti del suo modo di fare filosofia per cui è possibile accostarlo alla prima sofistica.³⁰

Talvolta succede così che, affrontando un tema 'classico' quale l'influenza esercitata sulla scelta di delinquere dal contesto socio-economico dell'autore del reato e dalla famiglia, le parti tendano a invertirsi rispetto a quanto si potrebbe immaginare, con alcuni studenti esterni

²⁸ Da cui verosimilmente tale metodo di lavoro e di competizione intellettuale trasse origine. In proposito, si veda Feltrin, Rossini 1992.

²⁹ Ed è proprio questo elemento ad avermi spinto a adottare in misura maggiore lo stesso approccio anche nei miei corsi universitari 'normali'.

³⁰ Al suo «oscillare» continuamente fra opinioni diverse: cfr. Platone, *Ippia minore*, 376c e *Gorgia*, 506a.

schierati su posizioni di esplicito garantismo e i loro compagni ristretti impegnati invece a ridimensionare il peso dell'ambiente in cui sono cresciuti, per poi rimescolarsi, dopo l'invito a valutare più attentamente tutti gli aspetti del problema, fino a registrare significativi cambi di opinione in entrambi gli 'schieramenti' iniziali, col risultato di rendere più evidenti a tutti le ragioni che sottendono le differenti risposte date in merito al tema in discussione. Per favorire un lavoro di questo genere, spesso al termine degli incontri che si svolgono nelle case di reclusione scelgo un concetto emerso a lezione (per esempio: il libero arbitrio) e chiedo ai presenti – soprattutto ai detenuti – di lasciar sedimentare le cose ascoltate e di scrivere per la settimana successiva qualche riga che riassume l'idea, o anche semplicemente l'immagine, che essi associano a tale concetto. La volta seguente si riparte da lì, cercando in questo modo di rendere più agevole riprendere un dialogo che si è interrotto per un lasso di tempo che chi è rimasto entro le mura di cinta vive ovviamente in maniera ben diversa da noi che abbiamo fatto ritorno al mondo di fuori.

In ultima analisi, quella che facciamo, nel contesto dell'offerta formativa inclusa nel Progetto Carcere della Statale di Milano, è una pratica filosofia collettiva, tesa a stimolare negli studenti quello spirito critico cui – per effetto delle controriforme succedutesi dal 2001 – l'università italiana sembra aver smarrito la capacità di educare,³¹ laddove invece i partecipanti al Progetto scelgono di abbandonare la *comfort zone* connessa al ruolo di mero terminale passivo cui in genere sono relegati e, per farlo, vanno in un luogo della marginalità come il carcere, accettando di mettersi in gioco con grande coraggio e uscendo da questa esperienza con meno certezze. È analogo è l'impatto che tale pratica ha sugli studenti ristretti, mirando, più che a «rieducarli» (espressione da brividi), a fornire loro maggiori strumenti con cui effettuare scelte consapevoli, in vista del loro ritorno in società.

Riferimenti bibliografici

- BARNAO 2022, Charlie Barnao, Salvatore Curatolo et Al., *Laurearsi in carcere. Esperienze autoetnografiche*, in Orlando Sapia, Alberto Scerbo (a cura di), *Tem, problemi e prospettive del sistema penale*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2022, pp. 489-502.
- BECCARIA 2018: Cesare Beccaria, *Dei delitti e delle pene*, Rizzoli, Milano 1981.
- BELLOFIORE, VERTOVA 2018: Riccardo Bellofiore, Giovanna Vertova (a cura di), *Ai confini della docenza. Per la critica dell'università*, Accademia University Press, Torino 2018.
- BOEZIO 1977: Severino Boezio, *La consolazione della filosofia*, Rizzoli, Milano 1977.
- CASTIGLIONI 2017: *Filosofia dentro. Pratica e consulenza filosofica in carcere. Metodi ed esperienze*, Mursia, Milano 2017.
- DECEMBROTTO, FRISO 2018: Luca Decembrotto, Valeria Friso (a cura di), *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità*, Guerini Scientifica, Milano 2018.
- DECEMBROTTO 2018: Luca Decembrotto, *Educazione, carcere e diritti*, in L. Decembrotto, V. Friso (a cura di), cit., pp. 73-85.
- FELTRIN, ROSSINI 1992: Paola Feltrin, Marco Rossini, *Verità in questione. Il problema del metodo in diritto e teologia nel XII secolo*, Lubrina, Bergamo 1992.
- FERRARO 2010: Giuseppe Ferraro, *Filosofia fuori le mura*, Filema, Napoli 2010.
- HUME 1987: David Hume, *Trattato sulla natura umana*, in *Opere filosofiche*, Laterza, Roma-Bari 1987.
- MILAZZO 2022: Natalia Milazzo, *Le attività per l'inclusione dell'Università nelle carceri milanesi*, in Luca Carra, Natalia Milazzo et Al. (a cura di), *Sostenibilità, diritti, innovazione sociale*, Milano University Press, Milano 2022, pp. 51-60.
- MONTAIGNE 1992: Michel de Montaigne, *Saggi*, Adelphi, Milano 1992.

³¹ In proposito si veda Bellofiore, Vertova 2018.

- PRINA 2018: Franco Prina, *I Poli universitari penitenziari in Italia. L'impegno delle università per il diritto allo studio dei detenuti*, in L. Decembrotto, V. Friso (a cura di), *Università e carcere*, cit., pp. 87-113.
- SBRACCIA, VIANELLO 2018: Alvisè Sbraccia, Francesca Vianello, *I Poli universitari penitenziari in Italia. Appunti e note critiche a partire dalle esperienze in corso*, in L. Decembrotto, V. Friso (a cura di), *Università e carcere*, cit., pp. 115-137.
- SIMONETTA 2015: Stefano Simonetta, *Vecchi compagni di strada: filosofia, utopia e carcere, da Atene a Ventotene*, in S. Simonetta (a cura di), *Utopia e carcere*, Editoriale Scientifica, Napoli 2015, pp. 7-14.
- SIMONETTA 2018: Stefano Simonetta, *Afterword. 'In search of (Never-)land'*, in Claudia Gualtieri (ed.), *Utopia in the Present. Cultural Politics and Change*, Peter Lang, Berlin 2018, pp. 193-199.
- SIMONETTA 2019: Stefano Simonetta, *Raccogliere la chiave gettata via. Lezioni di filosofia entro le mura delle carceri*, in Chiara Cappelletto (a cura di), *In cattedra. Il docente universitario in otto autoritratti*, R. Cortina Editore, Milano 2019, pp. 283-312.
- SIMONETTA 2020: Stefano Simonetta, *Il fondale. Il senso complessivo dell'impegno della Statale nelle carceri cittadine*, in Mariacristina Cavecchi, Maggie Rose et Al. (a cura di), *SceKspir al BeKka. Romeo Montecchi dietro le sbarre dell'Istituto Penale Minorile Beccaria*, Edizioni Clichy, Firenze 2020, pp. 179-183.
- SIMONETTA, DELL'OCA 2021: Stefano Simonetta, Chiara Dell'Oca, *À travers les barreaux: dialoguer avec la philosophie en prison*, in Patrizia Pacini Volpe (éd.), *L'enseignement universitaire en milieu carcéral*, Champ Social Éditions, Nîmes 2021, pp. 109-136.
- VERDOLINI 2022: Valeria Verdolini, *L'istituzione reietta*, Carocci, Roma 2022.
- VIANELLO 2018: Francesca Vianello, *L'istruzione in carcere, tra diritto e privilegio*, in Elton Kalica, Simone Santorso (a cura di), *Farsi la galera. Spazi e culture del penitenziario*, Ombre corte, Verona 2018, pp. 89-110.

Filosofia per tutti... anche per chi non ne abbia fatto esperienza. Che siano adulti, “molto adulti”, anziani. Alcune riflessioni

Enrica Tulli

Abstract

The text presented here intends to elaborate, as a first approximation, some reflections on philosophizing as a critical-theoretical activity which has the ambition of addressing those who request it, whatever their age, condition, profession, cultural background, and experience.

Keywords

Critical Thinking-Philosophing- Adults of Different Ages- contemporary culture-teaching

1. Una filosofia per tutti, anche per coloro che non l'hanno mai incontrata

Già docente nei licei, negli ultimi anni ho insegnato filosofia in corsi per adulti e anziani presso l'università della terza età. Un'esperienza interessante, che mi ha fatto riflettere sulla rilevanza esistenziale dell'insegnamento della filosofia per tutti, anche per coloro che non ne hanno mai fatto esperienza in precedenza. Racconto in questo contributo la mia esperienza e espongo alcune delle riflessioni a proposito.

Che si possa filosofare con gli studenti delle scuole di ogni ordine e grado sembra ormai acclarato dalle numerose “buone pratiche” depositate negli archivi della memoria didattica recente e dalla tradizione culturale dei licei e delle università, sedimentata nei ricordi di numerose generazioni di studenti. Si può considerare la particolarità del caso italiano, in cui la filosofia può vantare un passato di onori e glorie per il ruolo fondamentale nella storia culturale e nella formazione dei giovani, nonché richiamare nel presente la consistenza e la diffusione del suo insegnamento. Non si può, tuttavia, ignorare che in un contesto profondamente cambiato in tutte le dimensioni, culturale, sociale, politica, economica e, in maniera esponenziale, in quella scientifica e tecnologica, si tenda a respingere la filosofia ai margini del sapere e dell'agire contemporaneo, insieme alla letteratura e, in generale, ai saperi che si intendono compresi nel settore umanistico degli studi. In contrasto, per altro, con la constatazione che la filosofia è, di fatto, ben più presente di quanto si pensi nelle narrazioni che riflettono la complessità della condizione e del progetto umano che cerchiamo di elaborare e di perseguire in ogni ambito. Senza voler affrontare la questione in tutte le forme articolate del dibattito in corso da alcuni decenni, sembra ragionevole considerare la filosofia un sapere essenziale per pensare criticamente (ed è proprio la crisi del pensiero che andrebbe combattuta, raccomanda Edgar Morin!), attraverso una costante e continua interrogazione intorno a nuove o rinnovate domande aperte, con strumenti concettuali tratti dall'incontro con i classici e con il patrimonio complessivo della tradizione filosofica, come dalle strabilianti conoscenze e risorse messe in campo dalla scienza e dalla tecnologia, da due secoli a questa parte. Esercizio utile è, dunque, quello della filosofia di porre

domande aperte, ma anche di tentare di elaborare risposte inevitabilmente provvisorie, incomplete, strutturalmente falsificabili ad opera del carattere critico della filosofia stessa, entrambe, domande e risposte, accoglienti, inclusive per quanti volessero partecipare al confronto. In questo senso, la filosofia è per tutti!

Oltre i confini dell'ambito accademico, in cui si elaborano i percorsi propri dell'insegnamento specifico e si conduce la ricerca con i relativi metodi e strumenti, e oltre i confini della scuola, in cui si riverberano i programmi ministeriali, le indicazioni, le raccomandazioni di Commissioni istituite ad hoc e quant'altro... c'è la platea *dei neofiti* della filosofia. Capita di incontrarli, curiosi, pieni di aspettative, nelle associazioni, nei gruppi di lettura, nelle Università della terza età. È possibile e giusto accoglierli e farne i membri attivi di una comunità filosofica, siano essi di ogni età, condizione, professione, qualunque sia il retroterra culturale da cui provengono, il titolo di studio, le esperienze...? La domanda presuppone una condizione: si intende l'approccio alla filosofia in tali contesti non puramente divulgativo, certamente discorsivo, chiaro, semplice, interessante, ma dall'argomentazione rigorosa, se pure calibrata sul carattere processuale della realtà in cui viviamo, che può essere compresa, nella articolazione di eventi, relazioni, processi, mediante una logica aperta, capace di rendere conto di una realtà dinamica. In sintesi, si vuole praticare una filosofia ricca di riferimenti ai testi, informata e all'altezza dei nostri tempi.

Dove trovare un buon supporto teorico a queste istanze, qualche riferimento, se pure indiretto, nel pensiero dei nostri maestri? Rovistiamo nella biblioteca cartacea e digitale dei filosofi d'ogni tempo o vogliamo chiedere a ChatGPT e in pochi secondi "sapere tutto"? Attendiamo versioni più affidabili e soprattutto trasparenti!

2. Che cosa direbbero a proposito i filosofi del passato?

Se per Platone la filosofia costituisce il vertice di un sapere da acquisire in un lungo percorso di studi, e se per Aristotele la felicità consiste nell'uso puro della ragione che è proprio di coloro che possono dedicarsi alla vita contemplativa, non sembrano esserci chances per i nostri aspiranti stakeholders, portatori di interesse per la filosofia, muovendo da una conoscenza non eserta. - Ma sarebbe poi davvero umana una vita senza filosofia? - ci chiederemmo, sapendo già, in caso affermativo, di venire meno all'insegnamento socratico. Scrive Luciano Canfora in un delizioso libretto intitolato *Un mestiere pericoloso. La vita quotidiana dei filosofi greci*: - Lo trovarono pieno di lividi. Il suo interlocutore lo aveva preso a calci. Ma Socrate non se l'era presa a male: «se mi avesse preso a calci un asino, l'avrei forse condotto in giudizio?»¹ obiettò. Discuteva con le mani e coi piedi il popolo amante del bello e della filosofia, oltre che inventore della democrazia- E dunque, dovremmo noi porre un limite al desiderio di sapere, che pure, Diotima stessa riconosce in tutti gli uomini? «Ma questo desiderio e questo amore tu ritieni siano comuni a tutti gli uomini, e che tutti desiderino possedere per sempre il bene?»² Sicuramente chi è mosso da Amore, ma non ha salito tutti i gradi della Bellezza, non «scorgerà all'improvviso, una volta giunto al termine delle cose d'amore, un bello per sua natura meraviglioso»,³ ma ne avrà sperimentato il coraggio, se non l'enorme potenza nei gradi di un più modesto filosofare! Potremmo chiederci che cosa penserebbe Platone oggi (magari con una "intervista impossibile") sulla validità della domanda di accesso alla filosofia degli "ultimi" nella conoscenza filosofica" e sulla sensatezza di aprire il discorso intorno alla verità valicando i confini di un'unica dimensione dialettica. D'altra parte, tutti noi siamo impegnati a costruire una vita felice, come suggeriva Aristotele, a vivere bene e con molti sforzi perseguiamo questo fine. Delle tre opzioni formulate da Aristotele per raggiungere la felicità, la prima, la vita nel piacere, è gradevole, ma riduttiva

¹ CANFORA 2000, p. 11.

² PLATONE 1993, p. 205.

³ Ivi p. 199.

perché soddisfa unicamente le esigenze del corpo, della materialità. La terza opzione, la vita contemplativa realizza pienamente la “funzione propria” dell’uomo che consiste nell’uso puro della ragione. In quanto pensiero, noi possiamo essere immortali e divini e perciò più cari agli dèi. Umilmente, e per evidenti ragioni, i “richiedenti asilo nella filosofia”, che abbiamo lasciato in attesa di giudizio, si appellerebbero alla seconda opzione indicata da Aristotele, la vita politica che realizza la “funzione propria” dell’uomo in quanto mortale, finito, sempre esposto al fallimento.

La politica intesa come destino comune che dà senso alle nostre esistenze, se indirizzate alla costruzione di uno spazio comune, in cui, dice la Arendt, non c’è il popolo, ma la pluralità di esseri unici che agiscono di concerto. Non è il degrado della politica dei nostri tempi, non sono gli eventi devastanti ai quali assistiamo inermi a dover frenare il desiderio di costruire una dimensione comunitaria in cui tutti possano partecipare esprimendo il proprio punto di vista, cercando di far valere le proprie ragioni. È nei nostri diritti poter praticare la filosofia come laboratorio del pensiero critico in cui i concetti, i valori vengono sperimentati, messi alla prova della complessità dei mutamenti che incessantemente si susseguono.

3. Il bisogno diffuso di filosofia

In quanto a diritti, chi meglio di Epicuro riconosceva alla filosofia un compito essenziale declinato in ogni età della vita e quindi consigliato a tutti? Nella lettera a Meneceo, troviamo la famosa esortazione:

Non indugi il giovane a filosofare, né il vecchio se ne stanchi. Nessuno è mai troppo giovane o troppo vecchio per la salute dell’anima. Chi dice che l’età per filosofare non è ancora giunta o è già trascorsa, è come se dicesse che non è ancora giunta o è già trascorsa l’età per la felicità. Devono filosofare sia il giovane sia il vecchio; questo perché, invecchiando, possa godere di una giovinezza di beni, per il grato ricordo del passato; quello perché possa insieme esser giovane e vecchio per la mancanza di timore del futuro. Bisogna dunque esercitarsi in ciò che può produrre la felicità: se abbiamo questa possediamo tutto; se non la abbiamo, cerchiamo di far tutto per possederla.⁴

E dobbiamo ipotizzare che per Epicuro l’attività del filosofare non implicasse una particolare mediazione culturale, ma, avendo a che fare con la saggezza, richiedeva esercizi continui per cui si traduceva in una pratica senza soluzione di continuità.

Non scomodiamo i maestri della filosofia nel tardoantico e quelli del pieno medioevo, né i grandi filosofi-scienziati del Rinascimento, tutti naviganti nel mare mosso dei conflitti religiosi e politici che attraversano l’Europa, pensatori circoscritti nello spazio delle élites colte, i dotti, depositari del diritto al sapere, ma, non per questo, anzi, talvolta, proprio per questo, perseguitati. La rivoluzione scientifica, l’Illuminismo che di essa si nutre e il Positivismo che ne decreta il trionfo cambiano l’ottica con cui si guarda il mondo, il metodo con cui se ne scopre il funzionamento, stravolgono l’immaginario collettivo precipitandolo, in alcuni casi, nel brivido dell’infinito, ma riaffermano la pretesa della verità, dimostrata, discussa, negata da chi ha accesso al sapere, alla lettura, alla scrittura, alla matematica, alla fisica ... Forse si può considerare l’avvio dell’insegnamento universitario nella facoltà di filosofia, soprattutto nelle Università tedesche e austriache tra la seconda metà del settecento e l’Ottocento, come l’apertura di una possibilità per tutti coloro che vogliano interessarsi alla filosofia, un corso di studi accademico in cui coltivare la formazione filosofica, accessibile anche a chi fosse interessato a seguire qualche lezione dei big del momento, Hegel contra Schopenhauer, ad esempio!

⁴ EPICURO 1974, p. 122.

Ma è sicuramente nel Novecento, spazio-tempo della pandemia politica e culturale che colpisce individui e popoli, sulle tracce del “pensiero tremendo” nietzschiano che anticipa il disfacimento dell’Occidente nei mille rivoli di una tradizione frantumata, che il bisogno di filosofia si fa prorompente e si esprime come desiderio di tutti, come arma di difesa, pensiero critico. La filosofia per tutti, non la verità epistemica e neppure quella scientifica, si pone a fondamento della stabilità di quelle palafitte che vi affondano, pur oscillanti, alla ricerca di una stabilità che in ogni momento può essere distrutta. Popper ne è pienamente convinto e richiama all’importanza della filosofia: «c’è almeno un problema cui sono interessati tutti gli uomini che pensano: quello di comprendere il mondo in cui viviamo; e quindi noi stessi (che siamo parte di quel mondo) e la conoscenza che ne abbiamo».⁵ D’altra parte, la filosofia del dopo Auschwitz, nelle parole di Adorno, non poteva continuare ad ingabbiare il mondo in una totalità autoreferenziale di concetti astratti. Se voleva davvero essere al passo con i tempi, doveva rompere con il passato e farsi critica della società di massa: «L’industria culturale, la società organizzata, l’economia pianificata hanno beffardamente organizzato l’uomo come essere generico: privo di coscienza individuale, di iniziativa morale autonoma, manipolato a piacere [.....]»,⁶ parole che riecheggiano qualche decennio dopo nelle analisi dei filosofi che quest’uomo, questa realtà la vedono dematerializzarsi, scomparire assorbita dal virtuale.

Baudrillard, De Kerckhove, Debord, McLuhan, per citare i più celebri, avevano intuito che notevoli tensioni si profilavano tra contrapposizioni concettuali, in gran parte di origine filosofica, che sono alla base della nostra cultura in conseguenza dell’affermarsi delle tecnologie digitali. Chiamare tutti a raccolta per svelare i disagi, le avversità, i pericoli di una ennesima rivoluzione, la quarta, secondo alcuni, equivaleva a dare seguito ad un imperativo filosofico di validità universale: devi esercitare uno sguardo critico ragionato, fondato su solide argomentazioni, intorno a ciò che sta accadendo, pena la tua stessa scomparsa. Un compito, questo, che alcuni filosofi hanno assunto come eredità degli illustri predecessori e stanno a tutt’oggi svolgendo (da Luciano Floridi a Byung-Chul Han) e altri “non filosofi” sentono come impegno personale e desiderio di non rimanere indifferenti di fronte ai molti scenari inquietanti dei nostri tempi o di accontentarsi dei giudizi sommari e superficiali che popolano i talkshow, i social e talvolta anche gli articoli che dir si vorrebbero colti.

4. Una breve indagine sui corsisti e sulle loro motivazioni

Non è un caso, quindi, che nelle esperienze di insegnamento della filosofia ai cittadini “diversamente adulti” condotte in questi anni si colgano le stesse motivazioni che abbiamo appena enunciato. Dalle risposte alle domande di un questionario somministrato ai corsisti di una delle tante Università della Terza Età attive nel territorio italiano⁷, in cui si fa esperienza di filosofia da alcuni anni, si ricava un quadro piuttosto significativo circa la consistenza di un’impresa dinamica che si costruisce insieme, docente e studenti, portatori di ogni diversità. È possibile trovare persone di diverse fasce di età: dai 50 ai 60 anni, fino ad arrivare ai 70 e agli 80 anni e oltre! Dunque, persone in età adulta. «Fase della vita in cui abbiamo risolto i nostri dubbi su chi siamo e cosa vogliamo diventare e abbiamo trasformato questi dubbi in spinta costante e consapevole di sviluppo e arricchimento della nostra identità personale e sociale. Chi si assume la responsabilità delle proprie scelte, delle proprie azioni, paure, fragilità».⁸ Questa definizione di adulto, declinata in chiave psicologica, ben riassume ed esplicita le definizioni tratte dai più accreditati

⁵ POPPER, 1972, p. 235.

⁶ HORKHEIMER-ADORNO, 1966, p. 130.

⁷ LUTE (Libera Università Terza Età) Eurolevante, Bari. Il questionario è stato da me ideato e somministrato ai corsisti del Laboratorio di filosofia.

⁸ <https://www.pierangelavallese.it> (sito consultato nel mese di agosto 2023).

dizionari e siti web. Molto più generiche le definizioni di anziano: «Di età avanzata, attempato. Che ha raggiunto una certa anzianità e il conseguente prestigio o grado nell'esercizio di determinate funzioni. dal lat. mediev. Antianus da antĕa, ovvero 'prima', appartenente a un'età anteriore».⁹ Considerata la vasta letteratura oggi più che mai in voga sulla questione dell'età vissuta, dimostrata, occultata ... è preferibile non determinare confini o steccati che potrebbero non risultare significativi e considerare invece il contesto storico – politico di appartenenza che distingue nettamente un cinquantenne da un ottantenne, ad esempio.

Non è necessario avere conseguito il diploma per iscriversi ai corsi della UTE (Università della Terza Età), vi partecipano laureati, diplomati e qualcuno non ha neanche la licenza media. Ampia presenza del genere femminile che desidera integrarsi nel tessuto sociale, imparare qualcosa di nuovo, colmare delle lacune, rafforzare le conoscenze. Molte persone che sono ormai in pensione, tra queste, insegnanti di ogni ordine e grado e di discipline diverse sono particolarmente assidue nella frequenza e disponibili a mettersi alla prova. Sono diverse le professioni di provenienza (infermiere, ferroviere, imprenditore...) e non mancano signore che non hanno mai lavorato, avendo abbandonato ogni prospettiva professionale per dedicarsi alla famiglia. Il questionario loro proposto dopo più di un quinquennio di frequenza del corso di filosofia è piuttosto semplice e si limita a testare le motivazioni di una scelta, quella appunto della filosofia e a valutare l'importanza di alcune variabili significative, sotto l'aspetto didattico, come i temi, i problemi, il tipo di approccio, il metodo, il climax di classe, l'empatia con l'insegnante e così via. Ovviamente, gli esiti non sono ascrivibili ad un'indagine scientifica, né il campione può essere considerato significativo, ma se ne può ricavare qualche considerazione e qualche suggerimento.

Alla prima domanda: - perché ha deciso di frequentare un corso di filosofia? - c'è chi risponde facendo riferimento alle proprie esperienze di studio per due motivi opposti:

1. *“Nel mio percorso di studi non ho incontrato questa materia. Ho sempre pensato che mi mancasse qualcosa per completare ed approfondire ragionamenti complessi o elementari in maniera più ampia e con maggiore consapevolezza.”*
2. *“Perché amo questa disciplina fin dai tempi della scuola. Mi hanno sempre affascinato le questioni che si pone.”*

In generale, attribuiscono alla Filosofia la funzione specifica di indurre a porsi domande, interrogarsi, riflettere, cercare risposte, dopo aver approfondito problematiche complesse per renderne più semplice la comprensione o aver individuato in quelle apparentemente semplici, elementari possibili implicazioni che ne amplino i contorni, per coglierne il senso in maniera più ampia, consapevole e critica. La Filosofia per alcuni aiuta, inoltre, a saper dialogare, a confrontarsi ad un livello più alto, meno banale per comprendere il proprio tempo e rimanere connessi con la società. Qualcuno pensa che la Filosofia, intesa come storia del pensiero, e i suoi sviluppi possano influire positivamente nel migliorare la condizione umana.

Alla seconda domanda: - se frequentasse un corso di filosofia, potrebbe indicare il motivo che la induce a continuare o ad abbandonare questa attività? –

1. Una corsista ha risposto: *“Mi ha spinto a farlo un saggio presentato a fine anno dalle corsiste della scuola dove la filosofia diventava viva, attuale e vibrante. È stato il punto di partenza per me per incominciare questo discorso mai intrapreso”*. In altre risposte ritorna la funzione propria della filosofia che è quella di interrogarsi, di porre le domande del passato adeguandole alla condizione del presente e domande nuove conseguenti ai profondi mutamenti in atto, salvo rimanere delusi dall'indifferenza umana di fronte a questioni ineludibili e perdere il senso stesso della ricerca filosofica: *“Le domande continuano ad essere poste e la Filosofia può dare aiuto - la filosofia allarga la mente, gli*

⁹ DEVOTO-OLI 1978, p. 150.

orizzonti- rappresenta possibilità di conoscenza e confronto dialettico - Si può abbandonare la Filosofia per il disincanto che subentra constatando l'atteggiamento indifferente o rinunciatario degli uomini a migliorarsi" .

2. Un altro elemento che si fa spazio è l'importanza dell'approccio metodologico: *-Comprendo le lezioni e diventano chiare molte cose — si può affrontare la filosofia attraverso un approccio diverso da quello scolastico".*
3. Quest'ultimo aspetto risulta confermato dalle scelte operate nella risposta al terzo quesito, in cui, quasi all'unanimità, si apprezza dell'insegnamento della filosofia, impartito negli ultimi cinque anni, la problematizzazione di temi e questioni.
4. E nelle risposte al quinto quesito in cui, tra le modalità operative messe in atto dalla docente, si scelgono prevalentemente la lettura e l'analisi del testo, la lezione interattiva, il dialogo.
5. Il quarto quesito improntato a comprendere la percezione dei corsisti sui risultati conseguiti, evidenzia la convinzione di aver acquisito conoscenze, aver compreso questioni problematiche, aver sviluppato un pensiero critico ed essere approdati ad una migliore comprensione del sé e della propria esistenza.

Alla domanda: - Consiglierebbe ad altri di seguire un corso di Filosofia? - le risposte hanno, di fatto, confermato quanto i corsisti dichiarano di aver sperimentato nella loro esperienza di filosofia:

- *Aiuta a comprendere meglio la contemporaneità, le grandi sfide da affrontare, aiuta ad orientarsi nell'epoca della complessità in cui è necessaria una conoscenza che faccia da ponte tra le varie discipline tecnico-scientifiche e l'aspetto non meno importante etico/umano.*
- *Si trova aiuto nel riflettere e dare senso a quello che si fa.*
- *Si impara ad affrontare meglio la vita e le sue problematiche.*
- *Si capisce meglio e si approfondisce e si ha più resilienza.*
- *Vengono stimulate la riflessione e il confronto di idee - si fa esperienza di Filosofia.*
- *Avvicina a problematiche sociali, politiche economiche.*
- *Favorisce l'apertura a un mondo nuovo di conoscenze, ai classici.*
- *Induce a riflettere e ad aprirsi in maniera disinteressata agli uomini e alla natura.*

5. Qualche breve riflessione sui percorsi didattici e tematici, sulle forme della didattica

Metodologie didattiche

La consapevolezza del proprio "saper fare filosofia" nasce, in questo contesto, nel corso stesso delle lezioni, in cui i corsisti ascoltano, leggono i brani tratti dai testi filosofici, commentano, azzardano interpretazioni, le confrontano, costruiscono concetti, scrivono personali riflessioni o creano dialoghi, poesie o interviste impossibili, scelgono immagini, registrano testi sonori. Il tutto confluisce in un saggio finale che spesso si traduce in video pubblicati nel sito della UTE e in YouTube.¹⁰ Le lezioni si svolgono in presenza, ma, all'occorrenza con la modalità online, sperimentata durante l'epidemia di covid, che ha consentito di continuare l'attività e di sentirsi meno soli.

Qualche breve riflessione sui temi trattati e sui percorsi didattici programmati è d'obbligo in quanto rientra in un piano di costruzione di una visione diversa dell'orizzonte culturale rispetto alla trasmissione educativa, ingessata e immobile, destinata a rimarcare la distanza tra soggetto che dà e oggetto che riceve. Insegnare filosofia nei contesti considerati implica, prima di tutto,

¹⁰ Sono stati prodotti i video relativi ai corsi svolti, pubblicati in "Enrica Tulli YouTube".

la consapevolezza da parte del docente di dover meritare l'attenzione partecipativa e trasformare gli incontri in laboratori dei saperi, in cui conoscenze ed emozioni sono compresenti in uno spazio di libertà.

Gli itinerari didattici devono, pertanto, rispecchiare tali intenti per l'attualità dei temi, lo spessore dei contenuti, la scelta dei testi. Qualche esempio:

- “Etica della responsabilità nella società dell'informazione e della comunicazione”. Si è proposto questo tema perché la parola *responsabilità* ricorre frequentemente nei nostri discorsi, che se ne faccia uso nella lingua comune o nei linguaggi specialistici. Negli scambi di battute tra genitori e figli, tra coniugi, tra docenti e studenti, tra singoli componenti di un gruppo...Dalla quotidianità, la parola *responsabilità* scivola gradualmente, inevitabilmente nei continenti simbolici propri dell'indagine filosofica, sui quali poggia il comune pensare e sentire e ci aiuta a scoprire molteplici interazioni, sconfinando in altri campi e linguaggi.
- L'indagine filosofica nel campo dell'etica può offrire infatti suggerimenti utili per riflettere criticamente intorno ai nuovi problemi morali suscitati dalle grandi trasformazioni che gli sviluppi della ricerca scientifica e della tecnologia hanno prodotto nelle società occidentali. Per la prima volta si pongono alla condotta umana alcune drammatiche alternative morali riguardanti la cura delle malattie, i modi di nascere e di morire. Si vanno consolidando anche ambiti di ricerca su nuove questioni etiche, come l'etica ambientale, che riguardano le relazioni tra l'uomo e l'ambiente naturale in seguito allo sviluppo tecnologico.
- Non meno ampia è l'elaborazione di teorie volte a porre un limite a una condotta irresponsabile nei confronti delle risorse limitate a disposizione sulla Terra, facendo appello alle responsabilità morali delle generazioni attuali nei confronti di quelle future.
- Anche gli intrecci tra moralità e decisioni economiche hanno dato avvio ad una ricerca sul valore morale delle scelte nell'ambito della produzione e della distribuzione dei beni.

L'intento del corso non è stato tanto quello di analizzare l'intera gamma delle questioni etiche che avanzano, per altro a velocità inaudita, nella contemporaneità, quanto quello di riflettere sulle trasformazioni in atto dovute agli sviluppi dell'informazione e della comunicazione che sollecitano risposte a quesiti ormai improcrastinabili: Chi siamo e che tipo di relazioni stabiliamo gli uni con gli altri in una realtà in cui le tecnologie hanno prodotto significative trasformazioni nella nostra storia, nel nostro ambiente e nello sviluppo dei nostri sé? Come si ri-definisce il nostro modo di concepire l'*umano*? Quali responsabilità possiamo / dobbiamo assumere per noi e per le generazioni che verranno? L'itinerario di lavoro ha preso le mosse dalla contemporaneità: “Essere nel mondo = essere connessi”, con riferimento ai seguenti testi: M. Ferraris, *Ontologia del telefonino*¹¹ - Il medium è il messaggio, M. McLuhan, *La galassia Gutenberg*¹² - “L'homo digitalis”, Byung-Chul Han, *Nello sciame*¹³ - L. Floridi, *La quarta rivoluzione*.¹⁴

Nella seconda parte, il tema si è poi sviluppato intorno alle domande classiche della filosofia: L'etica può essere universale? “Come dobbiamo agire?”. I testi di riferimento sono stati i seguenti: I. Kant, *Critica della Ragion Pratica*¹⁵ – F. Nietzsche, *La genealogia della morale*¹⁶ – S. Freud, *Il disagio della civiltà*¹⁷).

¹¹ FERRARIS 2011.

¹² MCLUHAN 2011.

¹³ BYUNG-CHUL HAN 2015.

¹⁴ FLORIDI 2017.

¹⁵ KANT 1972.

¹⁶ NIETZSCHE 1984.

¹⁷ FREUD, 1971.

Il tema “Etica della convinzione, etica della responsabilità” è stato sviluppato con riferimenti al seguente testo: M. Weber, *La politica come vocazione*¹⁸).

Il tema: “un’etica razionalista applicata ai temi dell’ecologia e della bioetica” è stato sviluppato con riferimento al seguente testo: H. Jonas, *Il principio responsabilità*¹⁹.

Il tema: “quando il logos si fa macchina” è stato sviluppato con riferimenti al seguente testo: R. Bodei, *Limite*²⁰.

Altre questioni di grande interesse hanno riguardato il rapporto tra scienza, economia e politica nel passato e nel presente, da Adam Smith a Max Weber a Massimo Cacciari.

Gli ultimi corsi hanno ripreso la questione di un possibile nuovo Umanesimo, e, in ultimo, la possibilità di costruire un’altra idea di futuro. - Come si può tornare a pensare per superare la crisi che stiamo vivendo? - è la domanda cruciale. Il che equivale a ripensare l’uomo, la storia, il mondo, la società attraverso un ritorno alle fonti (Montaigne, Voltaire, Kant, Nietzsche), fino a navigare in nuove terre, quelle che dai primi del Novecento si distendono fino a noi, con la fisica quantistica e l’intelligenza artificiale. Grandi filosofi ci supportano in questa navigazione a vista, da Edgar Morin, con la sua esortazione a *svegliarci*, a Kojève, Bodei ... e grandi fisici con cui entreremo in contatto anche attraverso la mediazione del docente di fisica con qualche lezione in compresenza.

Filosofia per tutti, dunque, anche per chi non ne abbia mai fatto esperienza, che siano adulti, “molto adulti”, anziani, perché “Non sappiamo che cosa ci sta accadendo ed è precisamente quello che ci sta accadendo”, come scrive José Ortega y Gasset, ma tentare di “prepararsi all’inatteso” è il nostro compito.

Bibliografia

- BODEI 2016: Remo Bodei, *Limite*, il Mulino, Bologna 2016
- BYUNG-CHUL HAN 2015: Byung-Chul Han, *Nello sciame, Visioni del digitale*, Nottetempo, Roma 2015
- CANFORA 2000: Luciano Canfora, *Un mestiere pericoloso. La vita quotidiana dei filosofi greci*, Sellerio, Palermo 2000
- DEVOTO-OLI 1978: Giacomo Devoto- Gian Carlo Oli, *Vocabolario illustrato della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze-Milano 1978
- EPICURO 1974: Epicuro, *Lettera a Meneceo, in Opere di Epicuro*, Utet, Torino 1974
- FERRARIS 2011: Marco Ferraris, *Dove sei? Ontologia del telefonino*, Bompiani, Milano 2011
- FLORIDI 2017: Luciano Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l’infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina editore, Milano 2017
- FREUD 1971: Sigmund Freud, *Il disagio della civiltà e altri saggi*, Bollati Boringhieri, Torino 1971
- HORKHEIMER-ADORNO 1966: Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, *Dialettica dell’illuminismo*, Einaudi, Torino 1966
- JONAS 1990: Hans Jonas, *Il principio responsabilità*, Einaudi, Torino 1990
- KANT 1972: Immanuel Kant, *Critica della ragion pratica*, Laterza, Roma-Bari 1972
- MCLUHAN 2011: Marshall McLuhan, *La galassia Gutenberg*, Armando Editore, 2011
- NIETZSCHE 1984: Friedrich Nietzsche, *La genealogia della morale*, Adelphi, Milano 1984
- PLATONE 1993: Platone, *Simposio*, Biblioteca universale Rizzoli, Milano 1993
- POPPER 1972: Karl. R. Popper, *Congetture e confutazioni*, il Mulino, Bologna 1972

¹⁸ WEBER 2001.

¹⁹ JONAS 1990.

²⁰ BODEI 2016.

- WEBER 2001: Max Weber, *La scienza come professione. La politica come professione*, Einaudi, Torino 2001

La bellezza tra equilibrio e realizzazione. Centralità dell'etica in Søren Kierkegaard: spunti per una lettura del presente*

Emanuele Enrico Mariani

«La confusione [si ha] quando ciò che deve essere comunicato come scienza si comunica come arte (la scolastica è un esempio), ma anche quando ciò che deve essere comunicato come arte si comunica come scienza: e qui sta la confusione dell'epoca moderna, quella di comunicare l'etica come scienza.»

Søren Kierkegaard**

Abstract

A subtle link between Ethics and Aesthetics further confirms the significance of the logic of paradox. Starting from this premise, it is possible to access the deepest view of Kierkegaard's ethical-philosophical communication. This is a privileged pattern to interpret the degeneration of both the religious sphere and the educational and institutional world in a broad sense. The existential category of the "singularity" is, ultimately, able to guide us towards a new interpretation of the current events and towards the practical elaboration of its own authentic ethical and ethical/communicative change.

Keywords

Kierkegaard's Philosophy, Ethical change, Ethic and Aesthetic, Balance and Beauty, Theories of communications.

1. Preambolo

L'elaborazione della prospettiva etica in Søren Kierkegaard si presta, in virtù della propria complessità di fondo, ad una pregnante riflessione sul nostro presente. Difatti, se lo sguardo analitico scandaglia il fatto sociale in modo appropriato, prendendo le mosse dalle dinamiche comunicative che pregna di senso il mondo contemporaneo e ne strutturano la forma, fino a

* Il presente contributo riflette, nelle intenzioni, il senso di un intervento che avrei dovuto tenere nel settembre del 2022 al *Festival Internazionale di Filosofia* di Ischia e Napoli all'interno del più vasto programma dal titolo "Bellezza. Può davvero salvare il mondo?" (Area di intervento: Filosofia e Storia delle religioni). Il mio più sentito ringraziamento va al comitato scientifico ed organizzatore dell'*International Festival of Philosophy* di Ischia e Napoli.

** KIERKEGAARD 2015, p. 52.

giungere a quelle relazionali, produttive e generalmente creative, risulta evidente come l'etica rappresenti la grande questione costantemente 'sospesa' al filo di una ormai muta e silente assenza.¹ Forse per questo il cronista del Cristianesimo autentico, e al contempo il principale accusatore del suo travisamento, forniva sempre più vigore e risonanza alla propria critica dell'attualità evidenziando la "verità" della negazione sistematica della realtà etica in un continuo mutamento di prospettive. Da questo punto di vista la multiversa composizione kierkegaardiana rivela il proprio progetto unitario di fondo, quello del disvelamento di una fondamentale disonestà imperante che fa il paio con la perdita del "valore" della verità autentica. Al centro di tale ricostruzione critica si colloca l'etica, considerata nella propria forza cogente immediatamente pratica; essa rappresenta il *primum* mobile che congiunge e sintetizza le istanze estreme, ed apparentemente ad essa esterne, sotto il segno dell'interiorizzazione ed armonizzazione soggettiva e condivisa. Laddove lo spirito che conferiva preminenza alla *ratio* speculativa, capace di *sussistere in sé e per sé*, era stato 'rigettato' alla parzialità/relatività dei suoi presupposti² ed al disvelamento del processo volto a contrabbandare quella stessa condizionatezza, che a tutto appartiene, come assoluta e definitiva verità. L'etica adesso si configura come risposta pratica alla richiesta del dover essere sé stessi, di un costante guadagno del "singolo" della propria autenticità o primitività,³ condizione prima in Kierkegaard, come anche lo sarà in Nietzsche,⁴ per la strutturazione di un'onestà⁵ di fondo che sola può garantire l'autentico rapporto all'amore per il vero. L'attualità di questa idea pratica e procedurale si mostra dunque conseguente ad una apparentemente semplice considerazione: come ai tempi delle sferzanti polemiche del filosofo danese, il richiamo dell'eticità pare avere abbandonato l'ambito della riflessione e poi, solo in seguito e di conseguenza, quello della condotta generalizzata; un fatto questo che già rimanda alla valenza del tutto retorica della successione temporale indicata, laddove oggi come ieri un circolo vizioso conduce i nessi teoria/prassi, interiorità/esteriorità e Sé/Altro a posizionarsi, al contrario, lungo tragitti mistificanti e ricolmi di violenza. Al lettore attento, così come allo sguardo dello studioso della dinamica sociale, non potrà sfuggire l'importanza del richiamo kierkegaardiano, risalterà la pregnanza delle differenze indicate tra le concause e gli strumenti di potere che determinano sia lo smarrimento di sé generalizzato, alienazione avrebbe detto Marx,⁶ sia quella stessa omologazione tradotta in indifferenza rispetto al contenuto etico-pratico dei valori.

2. Breve sortita psicologico-esistenziale

La tematizzazione kierkegaardiana ritagliava un rilievo del tutto centrale per quello specifico spazio riguardante lo sviluppo, in senso positivo, di ogni personalità; ancor di più, la posizione argomentata ne *La malattia mortale* dell'io come relazione a "Sé" che si rapporta, al contempo, ad "altro/Altro",⁷ ad esempio, costituisce e dà forza alla vera e propria consacrazione dell'individualità originaria ed originale come elemento primo per l'avvio della tessitura paradossale di

¹ Cfr. ZOJA 2007, pp. 107 e ss.

² «[...] Il segreto della speculazione, per quanto riguarda il problema del comprendere, è precisamente che lavora senza un punto fermo, come uno che cuce senza fare il nodo al filo, perciò può, meravigliosamente, continuare a cucire senza fine, cioè a far passare il filo. Il Cristianesimo, invece, ferma il filo mediante il paradosso». KIERKEGAARD 1991, p. 111.

³ «Si sprecano in modo fantastico le forze da parte del mondo degli uomini, e si ottiene un mondo di libri; ora si diventa scrittori solo, e unicamente, con il leggere i libri. Invece che mediante la primitività; ora si diventa uomini solo, con lo scimmiettare gli altri, invece che con la primitività: astrazioni fantastiche e pubbliche; appena qualcuno scrive, non è più un uomo singolo, e il lettore neppure». KIERKEGAARD 1969, [1], p. 39.

⁴ A riguardo mi permetto di rimandare: MARIANI 2010.

⁵ KIERKEGAARD 1993, p. 454.

⁶ Vd. LÖWITH 2000.

⁷ KIERKEGAARD 1991, pp. 11-13.

tutta la riflessione morale, politica, estetica e religiosa. Questo snodo potenziale⁸ è in realtà il fulcro dell'affermazione dell'autenticità ricercata e, tuttavia, appare già posto nell'*opus* complessivo – in linea unicamente teorica – in contrapposizione dialettica interna (contraddizione apparente) per via dell'utilizzo ripetuto della maschera narrativa. Il «Sé» kierkegaardiano è intimamente segnato dalla stessa possibilità del proprio sviluppo: dalla presenza ineffabile dalla potenza,⁹ ancora forse intesa in senso aristotelico,¹⁰ che lo abita e lo dispone tanto alla sua più pregnante realizzazione personale, amorosa, di fede, civica etc., quanto alla più degradante degenerazione disperante, assoluta e violenta.¹¹ L'esigenza dell'affermazione/recupero dell'autenticità ed originalità del singolo dovrà, dunque, per forza di cose, rappresentare l'avvio di ogni tentativo volto a cogliere tanto il senso unitario del progetto filosofico in questione, quanto – fatto che ne evidenzia la rilevanza – le tracce e continuità che si stabiliscono tra questo e la condizione del nostro presente rispetto ai più svariati ambiti di vita.

Contrariamente a quanto molte interpretazioni correnti affermano, un'assonanza di fondo tra la sfera etica e quella estetica, e tra estetica e fatto religioso, regola il teorizzare di Kierkegaard conducendolo ad una visione dello scambio comunicativo¹² che parrebbe mostrarsi ricca di implicazioni e foriera di innovazione anche per le moderne e *post*-moderne teorie del discorso e della comunicazione. Queste approdano alla constatazione, a volte cruda e disarmante, del sussistere del bisogno di elaborare efficaci prospettive di relazione per il nostro tempo e di regolarne proficuamente la dinamica. Eppure la riflessione che prende le mosse dalla singolarità del vissuto e dall'unicità della condizione offre sicuramente interessanti spunti per un'integrazione degli elementi differenziali che possono, o devono, sopravvivere necessariamente alle prassi astrattive di cui intendono avvalersi le sopramenzionate teorie, ispirate sempre più spesso in modo più o meno esplicito, a talune formule kantiane.¹³ Gran parte delle formulazioni etiche contemporanee trova la propria genesi nella necessità di pensare ad una fattibile dimensione intersoggettiva animata dalla reciprocità della comunicazione (traduzione) e dalla messa in opera di reali strategie di inclusione e giustizia nei rapporti intersoggettivi. Da queste si auspica lo scaturire di una giusta prassi decisionale/distributiva per quanto più o meno condivisa. In questa sede, necessariamente, non sarà possibile addentrarsi sin nei meandri o nei dettagli delle moderne teorie dell'agire intersoggettivo né, tantomeno, discutere del realismo pratico (ambito di applicabilità preliminare) delle loro idee di fondo. Riguardo ciò basti considerare che uno dei tratti condivisi, ad esempio, dalle visioni di Rawls e di Habermas è l'affermazione della necessità di pratiche capaci di simulare e porre in essere astrazioni formali e sostanziali per poter giungere, in modo concreto, all'oggettività del giusto e del corretto in senso etico-morale. Queste idee, che si mostrano come peculiari ed originali applicazioni dell'idea del trascendentale kantiano, in realtà si rivelano come l'altro versante dell'implicito insito nell'idea (luogo comune) dell'"oggettività reale" che da sempre orienta, socialmente ed istituzionalmente, la percezione condivisa. Ciò a discapito di quella che è possibile indicare, sulla scia del pensiero di Kierkegaard, come "l'eccezione del giusto", un'istanza grazie alla quale sono proprio gli elementi differenziali e/o specifici a costituire l'imprescindibile base di partenza in vista dell'elaborazione di corrette pratiche di giustizia riguardo a ciascuno. La visione corrente, a sua volta, trova, con ogni probabilità, la propria genesi costitutiva all'interno della sfera di formazione dei sistemi istituzionali e statuiti di comunicazione e trasmissione del sapere,¹⁴ con le loro visioni valutative e di giudizio che

⁸ Vd. KIERKEGAARD 1969, [2], pp. 39-40, n. 7.

⁹ Per es. KIERKEGAARD 2015, [9], p. 46.

¹⁰ ARISTOTELE, *Metafisica*, [IX, 1, 1045 b 25-1046 a 35].

¹¹ Per es. KIERKEGAARD 2000.

¹² A sostegno della nostra tesi si veda: ADORNO 1962.

¹³ Per es. HABERMAS 1998; HABERMAS 2008; RAWLS 2017; APEL 1992.

¹⁴ «Mentre un uomo reale, composto di infinito e di finito, ha precisamente la sua realtà nel mantenere questa sintesi, infinitamente interessato all'esistere, un simile pensatore astratto ha una natura doppia: da una parte, una natura

risultano, quindi, apparentate da presso – conseguenti – ad una certa hegeliana e *post*-hegeliana concezione della storia, della politica e dello Stato. Dunque, si rivelerebbe oltremodo interessante vagliare e scandagliare tali ipotesi direttamente ispirate all’analisi kierkegaardiana del processo comunicativo e della sua degenerazione corrente anche alla luce di alcune centrali riflessioni genealogiche foucaultiane.¹⁵

L’ambito della regolazione etica riguardante le condotte dei singoli, così come anche il movimento più generale della sfera socio-culturale a cui questi appartengono, deve dunque essere già approcciato a partire dai propri elementi costitutivi, se non altro su un piano di consapevolezza generale e condivisa. Se la considerazione dell’*a priori* dato dalla possibilità di un’esistenza eticamente regolata dalle singolarità non è avviata come prima istanza la fondazione procedurale volta a orientare i contenuti di equità delle prassi intersoggettive, inerenti al confronto e alla condivisione, rimane spoglia di ogni valenza probante e, ancor più, destinata allo scacco complessivo riguardo agli ideali di giustizia che si intendono perseguire. Ciò accade tanto più, a titolo di esempio, nel caso in cui si constati come i bisogni dei singoli rivendichino il proprio radicamento nella pluralità delle differenze,¹⁶ del loro proliferare nell’epoca *post*-moderna, cui sempre più spesso si accompagna, oggi come ieri, un contro movimento di minacciosa tendenza all’omologazione valoriale, religiosa ed, in fin dei conti, identitaria in senso lato.

Questo movimento, e le tendenze rapidamente approcciate, convergono verso un unico punto di fuga, ossia la *scomparsa* dell’identità (personalità), della potenza del “soggettivo”, a fronte di una spinta sempre più forte verso la massificazione: un capillare livellamento che tosto si traduce nell’immediata e spontanea disponibilità all’acritico accoglimento del dato e del tramandato.

La sfera della soggettività si rivela come un fertile terreno, da riconquistare al fine di svincolarlo finanche da quella apparentemente *pre*-critica parentela linguistico-grammaticale che lo interpone e contrappone idealmente all’ambito dell’“oggettivo” (*objectum*). La singolarità dovrà pertanto essere riconosciuta e intesa come un «Sé», un «io» capace di interiorizzare ed esprimere nel concreto il movimento etico in tutta la sua ampiezza: la distinzione tra senso marcatamente interiore/psicologico dei termini e quello più ampiamente socio-culturale non avrebbe più, dunque, alcuna ragion d’essere.

3. Identità, generazioni e primi approdi etici

Il nostro sguardo proverà dunque ad assumere come primo *focus* attentivo il “singolo” così come pensato da Kierkegaard, l’“Io” o il “Sé” attraversato da queste dinamiche contrastanti,¹⁷ e poi, operando un’astrazione meramente esplicativa, la sfera collettiva cui egli partecipa e della quale può farsi promotore attivo strutturando, in base alla «scelta»¹⁸ di cui è capace, un proficuo e creativo rapporto con l’altro sesso, con l’alterità in genere e la comunità di appartenenza. Determinandosi secondo orientamenti valoriali capaci di ispirarlo ad una prassi regolata da amore, condivisione, creatività e inclusione, l’«io» può approdare a quella sintesi ideale che, da un lato,

fantastica che vive nell’essere puro dell’astrazione, e dall’altra una grama figura di professore che quell’essere astratto butta in un canto come in un canto si mette il bastone». KIERKEGAARD 1993, p. 424.

¹⁵ Seguendo questa traccia si potrebbero integrare le istanze marcatamente psicologico-esistenziali kierkegaardiane con quelle specificamente storico-genealogiche che Foucault effettua sulle “istituzioni totali” e sugli sviluppi/mutamenti dei regimi/registri discorsivi che vi si affiancano di volta in volta e di epoca in epoca. Per es.: Foucault 2004; Foucault 1993; Foucault 1997; Foucault 2007.

¹⁶ Cfr. FABRIS 2015.

¹⁷ La trattazione speculativa di Kierkegaard in merito a “Identità e contraddizione” è stata magistralmente ricostruita da Virgilio Melchiorre in relazione alla “questione del fondamento”, vd.: MELCHIORRE 1998, pp. 113 e ss.

¹⁸ Per es. KIERKEGAARD 1989, p. 89.

lo proietta verso un recupero dell'immediatezza estetica e, dall'altro, gli fa guadagnare il senso di un'infinità appropriata poiché riconosciuta costitutiva nel suo contemporaneo essere, ed *essere-fondato-in*, altro/Altro. Nella risposta all'appello etico risiede una doppia istanza di realizzazione. Questa è data, per un verso, dal recupero del bello erotico (Eros) cui in tutto soggiaceva lo spirito del seduttore nell'enfasi estrema del desiderio e determinante una forma di esistenza dominata dall'immediatezza assoluta (demoniaco) e, per l'altro verso, dal guadagno di una completezza esistenziale che il solo radicale e ideale richiamo del religioso non pare appunto poter garantire se non sostenuto da un elaborato recupero dell'Eros e dell'Ethos. Tale sintesi che conduce al *bello* (desiderio) etico è il fulcro stesso dell'equilibrio agognato e del quale l'Assessore Guglielmo di *Enten-Eller* riesce a fornire viva testimonianza e descrizione addentrandosi sin nei meandri dell'imporsi della decisione etica, un atto che nessun sapere, nessuna astrazione, possono in alcun modo supportare.¹⁹ Ciò viene brevemente illustrato e deve essere inteso nella consapevolezza che stabilire una cronologia nell'analisi esistenziale non permette di raggiungere la realtà del vissuto – la cui esemplificazione complessiva si scontra con un paradosso che spinge/invita ad un salto immediato nella prassi –, ma solo di guadagnare un'approssimazione alla conoscenza.

Così leggiamo negli *Scritti sulla comunicazione*:

La legge per la comunicazione di potere è: subito cominciare a fare. Se lo scolaro dice: «Io non posso», allora il maestro deve rispondere: «Chiacchiere! Fallo meglio che puoi». Con questo comincia l'istruzione. Il suo fine è: potere.

Nella comunicazione del sapere c'è soltanto passaggio dialettico, in cui la verità è sommersa nella necessità immanente; nel potere, specialmente nel potere etico e religioso, è un passaggio patetico; la fede, così, è un passaggio patetico [...].²⁰

All'interno del processo di strutturazione delle personalità le contaminazioni paiono avvenire in sincrono rispetto al mutamento del più vasto campo delle relazioni; quindi, l'orizzonte dischiuso dalle scelte individuali costituisce la possibilità stessa che fonda la soggettività ed il "Sé" nel cuore stesso di una libertà vertiginosa. Quest'ultima è dono infinito profuso da una potenza d'amore pensata come paradossale dimensione, intangibile e concreta ad un tempo, che, nella propria onnipotenza, sempre più avvicina l'uomo nella propria fondamentale somiglianza ad Essa.²¹

Il punto d'avvio psicologico-morale per ricostruire l'*iter* della storia di una libertà che si presenta come vertigine angosciante è, dal punto di vista cristiano, il dogma e, da quello estetico-etico, il «Sé» nel proprio rapportarsi al rischio connaturato all'«esistenza». Il tempo, nel quale il momento della costituzione del rapporto *alla soggettività propria* gioca la sfida decisiva all'apparentemente ineluttabile proposto come vero e assoluto dal freddo calcolo della ragione, esplicita nella propria riflessività interna – nel proprio radicamento all'interiorità – il fondamento del proprio sussistere in quanto relazione. Nel contemporaneo essere sé ed altro, come forse direbbero sia Sartre che Lévinas,²² la singolarità si svela come manifestatività comunicativa. Se, come

¹⁹ Kierkegaard fece valere l'esigenza di questa "universalità" dell'individualità umana, senza per altro poterla realizzare. Per tutta la sua vita egli rimase un eccentrico, al margine della società borghese, per il fatto che non poté decidersi a scegliere una professione ed a "ricondursi alla finitezza" con il matrimonio. Solo letterariamente ha dato un'esistenza sociale all'interiorità dell'individuo, nella figura dell'"Assessore Guglielmo", che rappresenta l'"eticità". A questo personaggio morale viene assegnato il compito di giustificare di fronte a un esteta l'universalità umana della vita normale». LÖWITZ 2000, p. 375.

²⁰ KIERKEGAARD 2015, [10], p. 47 e n. 34.

²¹ Scriveva Simone Weil: «Il bene, dunque, è quel movimento con cui ci si strappa da sé stessi in quanto individui, in quanto animali, per affermarsi uomini, partecipi di Dio. Ma il bene è possibile solo se pensiamo Dio – l'umanità, vale a dire lo spirito umano – presente in ognuna delle nostre vite e che fa sforzo in noi». WEIL 2013, p. 27.

²² Per es. SARTRE 2002; LÉVINAS 1980; DUFOURMANTELLE-DERRIDA (1997), 2014.

nota Simonella Davini addentrandosi tra le pagine di Adorno su Kierkegaard, «La verità soggettiva va [...] comunicata “artisticamente”, giacché “quanta più arte, tanta più interiorità”»,²³ allora diviene chiaro come la comunicazione etica – rischiosa manifestazione – del proprio specifico riveli, in senso adesso pienamente positivo, il proprio appuntamento con l'estetica. In tal modo, per il filosofo di Copenaghen, si pongono le basi per accedere a quello che nella prospettiva della società delle tradizioni e dell'ordine costituito delle istituzioni (anche religiose), degli stereotipi e dei luoghi comuni, appare come il più rischioso punto di vista: quello della necessità di divenire anzitutto dei singoli che scelgono ed anelano ad essere se stessi.²⁴ Tale attraversamento raccoglie, sotto i segni profondi tanto dell'angoscia quanto della vera libertà che può averne ragione,²⁵ la storia di intere generazioni²⁶ rimandando e restituendo all'*adesso* imminente, e ancora una volta, la scelta dirompente di ciascuno. La scelta è immagine concreta di un nuovo inizio creaturale declinato secondo l'ordine di un nudo presente che attende una fecondazione prima e, nel medesimo tempo, ulteriore, anche mediante l'appello al mistero dell'alterità che le fa da contrappunto. In tal modo, del “ciò che fu” del passare, in senso astratto, permane unicamente un tenue accenno mentre l'esistenziale, mediante il dogma o il salto nell'eticità, può consentire poi di conquistare la *contemporaneità* di una fede intesa e pensata come determinazione pratica e proiezione concreta. Tale percorso, dunque, è intrapreso secondo uno spirito del tutto divergente da quello lineare e progressivo presentato da Hegel nella *Fenomenologia dello spirito*. Questa volta il singolo, celato sotto le vesti della sua maschera erotica, letteraria o religiosa, lotta e sceglie per essere se stesso, per comprendere l'esigenza pienamente etica della coerenza. Per tale ragione si scontra con il senso profondo della contraddizione che lo feconda e gli dona vita: quella tra infinito e finito. La personalità, come nel caso del *Don Giovanni*, conosce tanto lo scacco derivante dell'esacerbazione della propria condizione, il vuoto disperante pronto ad attenderlo sulla soglia del proprio limite quanto l'inesauribile tensione volta a ricomporre spiritualmente quell'ambivalenza del composto anima/corpo preso tra passione per l'infinito e sensata ricerca del limite.

Il *soggetto concretamente esistente* non anela ad un sapere assoluto poiché esso è un'impossibile meta la cui sola supposizione – in quanto implicita riduzione anticristiana della fede al sapere – denuncia la volontà di negare l'impellenza di un coraggioso salto nell'imperscrutabile, né, tantomeno, aspira alla propria piena assimilazione all'interno di un reale pensato come continuo compimento razionale dato dal sussistere di una dialettica interna che, in apparenza, si autogiustifica in virtù di una presunta divina spiritualità motrice. Altra meta questa che ancora segnala, ed in modo inequivocabile, l'intento ideologico rappresentato dalla giustificazione assoluta del tempo presente che il sistema filosofico hegeliano poneva in essere al fine di poter spodestare l'etica e, conseguentemente, garantire i poteri costituiti.

²³ DAVINI 2003, p. 37.

²⁴ «Si è abolito il Cristianesimo, perché dappertutto si è ricacciata indietro la personalità. Pare si tema che l'lo debba essere una specie di tirannia e che per questo ogni lo dovesse essere livellato, respinto e nascosto dietro un'oggettività. [...] Dovunque dottrina, oggettività; e dappertutto si cerca di impedire di potere avere l'impressione che un uomo si rapporti immediatamente a Dio. Se un pastore qualche volta si serve del suo “lo” sul pulpito, glielo si perdona, perché quel suo “lo” dal pulpito non è considerato rigorosamente per il suo lo personale, ma come una specie di lo drammatico o in qualità di funzionario governativo [...]». KIERKEGAARD 1980, [X2 A 145], vol. II, p. 263

²⁵ KIERKEGAARD 1993, pp. 148 e ss.

²⁶ «La passione suprema dell'uomo è la fede. Nessuna generazione comincia qui da un punto diverso dalla precedente e ogni generazione comincia da capo; la generazione seguente non va più in là della precedente se questa è rimasta fedele al suo compito e non l'ha piantato in asso». KIERKEGAARD 1998, p. 155. Cfr. KIERKEGAARD 1993, p. 236.

4. Inciso

Senza cedere alla tentazione di una lettura ispirata da approcci astranti e/o fenomenologici,²⁷ andando sempre più a fondo tra le pagine dell'infaticabile cronista di un Cristianesimo divenuto normalità esistenziale di una ormai indistinta massa di fedeli, si nota come lo spirito analitico kierkegaardiano possa trovare vasta applicazione euristica presso svariati ambiti sociali e relazionali. Se l'indifferenza e l'immediato vantaggio mondano²⁸ si nascondono dietro forme rituali perpetrate per tradizione e la perdita dell'identità e l'insensatezza esistenziale soggiacciono alle correnti forme di trasmissione del sapere, si giunge sia a modalità di appartenenza meramente esteriori – il contrabbando, voluto travisamento dei valori dell'*Evangelo* – sia ad un più generale fraintendimento etico della cultura. Paiono così scanditi i più importanti snodi tematici capaci di condurre verso una lettura critica del presente; Kierkegaard, difatti, mantiene costanti i parallelismi e, stabilendo somiglianze e similitudini, ci guida nell'analisi delle forme comunicative e delle dinamiche psicologico/esistenziali implicate nei diversi campi di esistenza. Osservando da quest'angolazione ermeneutica sin dentro i correnti rapporti sociali e religiosi si evince come questi risentano di un sistematico e voluto annientamento dell'etica, ragion per cui, tornando alle moderne teorie dell'inclusività e della comunicazione, alla luce delle più recenti analisi sociologiche, al nostro mondo condiviso mancherebbe il principale punto di riferimento per l'elaborazione di una adeguata visione del *giusto*, per un confronto tra ambiti culturali. Questi, a fronte di un imponente movimento di appiattimento sul più vasto piano valoriale e comunicativo, sono contraddittoriamente rivendicati, nel più forte senso identitario, soprattutto, come luoghi dell'appartenenza religiosa.²⁹ Dunque, anche prescindendo da talune delle proprie specificità, le riflessioni kierkegaardiane mostrano tutto il proprio portato socio-fenomenologico in virtù della valenza universale delle dinamiche illustrate: l'elemento uniformante che agisce contro l'affermazione della personalità etica contamina su più livelli il tessuto relazionale e, tuttavia, si rivela parimenti sempre attiva quella *forza inversa* tendente ad una autentica ricerca del *giusto*.

5. L'esistenza eticamente regolata e l'approdo al bello

Il carattere universalmente valido della riflessione del filosofo di Copenaghen consente di individuare il passaggio che scandisce il recupero di una visione dell'originario³⁰ e dell'autenticità della personalità. Quest'ultima nella propria scelta, grazie alla bellezza che è capace di incarnare ed esprimere, rappresenta lo scacco e la trasfigurazione più radicale di quell'oblio etico senza tempo e confine.

Quale appello giunge, dunque, dall'invito kierkegaardiano al recupero della singolarità nell'esprimere un equilibrio nel *bello* di cui è capace? Quale risposta suscita l'invito ad una prassi non disgiunta dal credere e che, al contrario, può e deve soprattutto, nella concretezza dell'intuizione, anche precederlo? Quali delle sfere della nostra vita vissuta vengono scosse dalla domanda sulla consequenzialità, coerenza e serietà³¹ dell'agire? Sotto quali aspetti il nostro

²⁷ Ad esempio, si considerino i forti echi kierkegaardiani all'interno nelle pagine che scandiscono l'analitica esistenziale heideggeriana: Heidegger 2003.

²⁸ Come osservava Remo Cantoni «la scelta del fedele è un atto di insubordinazione individuale che spezza un universo chiuso e consolidato nella sua struttura. Nella storia gli uomini hanno la tendenza a divinizzare l'ordine costituito e a considerare sovversivo ed eretico ogni atteggiamento individuale di indipendenza, di critica o di lotta». CANTONI 1949, p. 299.

²⁹ Per es. ALES BELLO 1997. Per una visione che in tale contesto di analisi auspica un ritorno ermeneutico/valoriale alla "singolarità" si veda: AIME 2004.

³⁰ Vd. KIERKEGAARD 1969: [16], pp. 52-53; In merito si consideri parimenti la critica all'hegelismo cfr. *ivi*, pp. 73 e ss.

³¹ «L'*abitudine* ha il suo posto anche nella pneumatologia. *L'abitudine nasce quando l'eterno scompare dalla ripetizione*. Se l'originalità è conquistata e conservata nella serietà, allora c'è successione e ripetizione; appena l'originalità

mondo, sia in senso soggettivante, ovvero sia il mondo di ciascuno, sia in quello più pienamente oggettivo (condiviso), rassomiglia veramente alla descrizione proposta dal filosofo all'interno della visione critica che dispiegava? A quale richiesta ulteriore, rispetto ai contenuti che danno forma al senso comune veicolato dall'indifferenza etica, è possibile rispondere in vista di una prospettiva esistenzialmente e realmente creativa? Infine, è da qui possibile approdare a forme di convivenza ispirate alla realizzazione di comunità aperte e quindi, foriere di inclusione, dialogo, ascolto, rispetto ed accoglienza? Queste sono alcune delle domande che, a mio avviso, possono sorgere da una ricognizione della formulazione etica kierkegaardiana. Ciò soprattutto alla luce dell'esigenza, in tutto attuale, di poter/voler riscoprire e dischiudere fattivamente un vero orizzonte ad una dimensione intersoggettivo-comunicativa efficace, quindi apportatrice di bellezza etica, ovvero sia capace di dare forma ad un mondo più giusto.³²

Da qui possono dipanarsi molteplici percorsi di riflessione i quali, a loro volta, consentono di raggiungere svariati punti di approdo, dischiudendo l'interrogazione sullo statuto, il destino ed il ruolo della bellezza etica nel nostro presente.

La formulazione kierkegaardiana riguardante la suddivisione dei *tre stadi* della vita in *estetico*, *etico* e *religioso*, prescinde da ogni possibile semplificazione. L'ironia dialettica e l'*humor* mediante i quali il pensatore ricongiunge e distingue al contempo questi elementi, sia ai loro estremi liminari quanto *pateticamente* nel loro fulcro più profondo, rimandano, in ultima analisi, alla chiamata cogente e indifferibile alla consapevolezza di un primato della *praxis*:

L'etica presuppone che ogni uomo conosca cos'è l'etica. E perché? Perché l'etica esige che ogni uomo, in ogni momento, la debba realizzare; allora può dirsi che egli, oltre a ciò, la conosce. L'etica non comincia con un'ignoranza che deve essere trasformata in sapere, ma comincia con un sapere che esige una realizzazione.³³

L'etica opera in tal modo, conformemente al suo statuto attualizzante e indiretto, vivo ed *esigente per sé e per noi*, all'interno di una viva relazione al mondo, alle sue specifiche pluralità ed alle differenze e alterità che lo forgianno e lo abitano. Sia in senso psicologico che sociale la moralità così dispiegata giace lungo uno spazio che per sua natura costituisce un'opposizione ai conflitti che abitano questa coesistenza nella molteplicità; intervenendo in modo critico, talvolta in senso trascendentale, verso i più svariati e determinati modi di vivere all'interno di uno o più specifici orizzonti valoriali, costituisce il *trait d'union* capace di innescare dinamiche veritative virtuose.³⁴

La valorizzazione di una logica paradossale, costantemente orientata alla messa in opera piuttosto che al «sapere» o all'assoluto cognitivo, mira oltre la concezione lineare che vede i tre stadi delineati da Kierkegaard come delle successive fasi di acquisizione. Così ci ricorda il filosofo: «L'etica deve essere comunicata come un'arte, proprio perché ognuno lo sa: tanto il caporale quanto la recluta. L'oggetto, quindi, della comunicazione non è un sapere, ma una realizzazione».³⁵

manchi nella ripetizione, è nata l'abitudine. L'uomo serio è tale precisamente per l'*originalità* nella quale egli si mantiene nella ripetizione. [...] La serietà in questo senso significa la *personalità* stessa, e soltanto una personalità seria è una vera personalità. [...] L'interiorità, la certezza, è serietà. Questo sembra cosa da poco; se avessi detto almeno che è la soggettività; la *soggettività pura*; [...] allora avrei detto qualche cosa che certamente avrebbe reso seri parecchi. Ma io posso esprimere la serietà anche in un altro modo. *Appena manca l'interiorità, lo spirito è finitizzato. Perciò l'interiorità è l'eternità*, ovvero è la determinazione dell'eterno nell'uomo». KIERKEGAARD 1993, p. 191 (corsivo mio).

³² A riguardo si tengano presenti anche i seguenti stimoli bibliografici: ROSS 2021; RAVASI 2013.

³³ KIERKEGAARD 1969, p. 41.

³⁴ Vd. BIANCHI 2009.

³⁵ KIERKEGAARD 1969, p. 42.

Ciò significa porre in essere un'inversione ermeneutica grazie alla quale risultino chiari i movimenti a ritroso e gli intrecci che conducono costantemente dal religioso all'etico e dall'etico all'estetico, come anche i salti grazie ai quali, senza mediazione alcuna, la coscienza può aprirsi e dischiudersi improvvisamente, tanto nel bene quanto nel male, su una o più delle tre dimensioni evocate. La coscienza etica e la retta esistenza evolvono per loro natura verso una riassimilazione di un'estetica supplementare per la quale il *bello* rispetto alla *giustizia* sia da intendere in similitudine al modo in cui Aristotele concepiva il piacere in relazione all'atto giusto,³⁶ ovvero come suo naturale completamento e potenziamento.³⁷

Dunque, non una mediazione/superamento degli opposti seguenti ad una prima negazione, come vorrebbe l'architettura della logica speculativa, ormai bersaglio di una battente critica,³⁸ ma interiorizzazione e armonia, manifestazione,³⁹ equilibrio e creazione: una *ripresa* (*Gjentagelsen*)⁴⁰ intesa come trasfigurazione e miracolo dell'essere e del divenire.

La bellezza può così fare irruzione in quanto *espressione* dell'equilibrio raggiunto, un equilibrio la cui immagine narrativa e letteraria per eccellenza è, come anticipato, quella dell'Assessore Guglielmo di *Enten-Eller*: l'uomo capace di dare piena soddisfazione all'esigenza etica sgorgante dall'interiorità. La consapevolezza/scelta critica e operante della soggettività propria è qui incastonata, in aperta polemica con la visione morale di Kant, nella decisione di voler adempiere al *proprio* dovere⁴¹ e di esercitare le *proprie* specifiche virtù pur nella rievocazione di un'universalità della quale l'individualità matura esige la sintesi concreta. Così, infine, udiamo risuonare l'armonia sentita e testimoniata di una vita bella in quanto spesa nella giustizia ricercata con passione e nella rettitudine profusa con reale *interesse*.⁴²

Ne *L'equilibrio tra l'estetico e l'etico nell'elaborazione della personalità* ci si ritrova immersi all'interno di un itinerario psicologico-morale che sfocia nella scelta di una vita ispirata a valori quali l'amore, l'amicizia, il matrimonio, l'esercizio di una professione ed il rifiuto di ogni violenta ipocrisia. Ad esempio così leggiamo:

La considerazione etica del matrimonio ha dunque numerosi vantaggi rispetto ad ogni interpretazione estetica dell'amore. Dilucida l'universale, non l'accidentale. Non mostra in che modo una coppia di esseri umani del tutto particolari nella loro straordinarietà può diventare felice, ma in che modo ogni coppia di sposi può diventarlo. Vede il rapporto come l'assoluto, e non prende, dunque, le differenze a mo' di *garanties* ma le concepisce come compiti. Vede il rapporto come l'assoluto, e guarda perciò l'amore in ordine all'autentica bellezza, vale a dire in ordine alla libertà che a questo appartiene, essa comprende la bellezza storica!⁴³

Da qui la necessità di fornire all'etica lo slancio per ulteriormente decidersi in direzione di una fiducia (fede) nel *bello* e nel *giusto* che, in quanto tali, devono contenere ontologicamente

³⁶ Aristotele, *Etica Nicomachea*, I, 1099 a 3-20], p. 27.

³⁷ Riguardo alla bellezza insita ed espressa dalla possibilità di esercitare una professione si vedano le sentite riflessioni contenute tra le pagine di *Enten-Eller*: KIERKEGAARD 1989, pp. 182 e ss.

³⁸ Per es. KIERKEGAARD 1969, [15], p. 52

³⁹ KIERKEGAARD 1989, p. 236.

⁴⁰ Vd. KIERKEGAARD 2000.

⁴¹ KIERKEGAARD 1989, pp. 158 e ss.

⁴² L'interesse, nella dialettica esistenziale kierkegaardiana, esprime il senso *dell'essere rivolti appassionatamente verso l'esistenza* nonché quello letterale di *esser-tra*, ossia di essere attivamente immersi in essa: «Aristotele osserva nella sua *Poetica* che la poesia è superiore alla storia perché la storia non dispone che ciò che è accaduto, la poesia ciò che avrebbe dovuto o potuto accedere: cioè, la poesia dispone della "possibilità". Rispetto alla realtà la possibilità è, dal punto di vista poetico ed intellettuale, superiore; *la sfera estetica ed intellettuale (pura) è senza interesse*. Ma non c'è che un solo interesse, esistere; La mancanza di interesse è l'espressione dell'indifferenza verso la realtà». KIERKEGAARD 1993, p. 433.

⁴³ KIERKEGAARD 1989, p. 212 e ss.

nella propria preliminare e inessenziale consistenza – supponendo un'ipotetica finzione temporale riguardante il loro costituirsi nella direzione prassica del contenuto – gli stessi elementi verso cui si rivolgono. A tal riguardo trarremo forse vantaggio dal ricordare un passaggio delle *Enneadi* di Plotino:

Chi possiede un amore puro della bellezza, trova questa bellezza amabile per se sola, ricordi o no la bellezza superiore; ma chi vi mesce anche il desiderio di essere immortale – per quanto è possibile alla natura mortale –, ricerca il bello nella perpetuità della generazione e, se segue la via della natura, feconda e genera nel bello. [...] Infatti, l'eternità è affine alla bellezza.⁴⁴

A dare spessore al momento decisivo è una forma del credere che, una volta analizzato il momento della disperazione e le possibili risposte che contiene, pone volutamente in atto di una sorta di *epoché* trascendentale finalizzata a porre in risalto l'autonomia della fondazione di una tale moralità rispetto a qualsivoglia istanza eterogenea, e ciò pur nel costante richiamo al Mistero ed alla sua Verità incarnata.

La fiducia di cui trattiamo è ora più precisamente una *fede* intesa come un tratto umano/sovrumano⁴⁵ parimenti sospeso alla possibilità della prova, della disdetta e dello scacco. Ma se la fiducia eticamente intesa è ancora legata a doppio filo al sussistere della comunicazione – di un poter dire⁴⁶ – nella posizione esistenziale della *fede* non si può trarre rassicurazione alcuna dall'estrema potenza della parola. Nella prova che costantemente la sollecita essa vive l'isolamento esistenziale dato dalla potenza multiforme del paradosso: tanto nel proprio resistere e tentennare quanto nel dolore e nell'illogica certezza del successo.⁴⁷ La caduta e la perdita dell'interiorità incombono, in tal senso, come conseguenza di un sottrarsi al rischio implicato dalla decisività del momento. Un senso ulteriore può scaturire dalla forza della speranza trasmessa da ogni testimone,⁴⁸ dalla «scelta di sé» e dalla bellezza di ogni equilibrio derivato dal saper armonizzare dialetticamente e con *pathos* esteriorità e interiorità:

Appena che, infatti, la personalità nella disperazione ha trovato sé stessa, assolutamente ha scelto se stessa, si è pentita di se stessa, allora quel colui avrà se stesso come proprio compito sotto un'eterna responsabilità, e in tal modo il dovere sarà posto nella sua assolutezza.⁴⁹

6. A mo' di conclusione

«Il pensatore soggettivo non è uomo di scienza: egli è artista. Esistere è un'arte».

Søren Kierkegaard*

La vita etica, pensata come arte, non può non esprimersi e concretizzarsi che sullo sfondo di una bellezza ricercata che testimonia per la vita⁵⁰ ed invita a credere, con fiducia, al *bene* che presuppone e per cui si *scommette*⁵¹ nel proprio atto decisivo.

⁴⁴ PLOTINO, *Enneadi*, III, 5. (1. 35-50)], pp. 413-415.

⁴⁵ KIERKEGAARD 2000a, pp. 130 e ss.

⁴⁶ «Abramo non può parlare; poiché egli non può dire ciò che è la chiave di tutto (cioè dirlo in modo comprensibile), ossia che si tratta di una prova dove il momento etico costituisce la tentazione». KIERKEGAARD 1998, p. 147.

⁴⁷ Sulla paradossale dialettica della certezza/fede vd.: KIERKEGAARD 1993, p. 371.

⁴⁸ «Ogni comunicazione deve passare attraverso una riflessione doppia: nella prima essa si comunica, nella seconda essa è ripresa. *Docendo discimus*. Un insegnante di ginnastica esercita sé stesso con l'istruire gli altri». KIERKEGAARD 1969, p. 43.

⁴⁹ KIERKEGAARD 1989, p. 167.

* KIERKEGAARD 1993, p. 452.

⁵⁰ Ad es. «[...] L'amicizia esige dunque una concezione positiva della vita. Ma un modo di guardare la vita che sia positivo è inimmaginabile senza che questo non abbia in sé un momento etico [...]». KIERKEGAARD 1989, p. 234.

⁵¹Vd. PIAZZESI 2009.

La visione che approda al *bello*, specialmente se ci si riferisce alla moralità vissuta ed ai tratti peculiari della dialettica della comunicazione indiretta, fa costantemente capo ad una visione dell'equilibrio che chiama in causa esteriorità ed interiorità dell'individuo,⁵² sfera intima del credere, della coerenza, e dimensione relazionale dell'amore e della condivisione.⁵³

Nella propria costante esposizione al rischio della libertà, l'umano è quasi destinalmente convocato da un anelito all'armonica coesistenza che va intesa come compito da adempiere qui ed ora.

La sferzante e combattiva argomentazione kierkegaardiana può costituire un *medium* per continuare a riflettere, secondo uno sguardo scevro da sovrastrutture astratte, sulla complessità⁵⁴ valoriale del nostro mondo e sulla possibilità di un recupero/attualizzazione del bello concreto apportato dall'etica.

La riflessione sulle forme della comunicazione in Kierkegaard conduce a comprendere come l'essenza della condivisione sia, oggi come ieri, per lo più travisata. Ci troviamo agli albori dell'avvento dei mezzi di comunicazione di massa,⁵⁵ eppure si intravedono chiaramente i vizi di forma di un mondo orientato più dalla finzione dell'ipocrisia morale che dalla verità intesa nella doppia valenza di *strumento* e *τέλος* per la costruzione di una reale interazione creativa e fruttuosa tra le differenze. La dinamica del perversimento del messaggio evangelico in seno alla Chiesa del tempo è la cartina al tornasole per leggere nella disonestà generalizzata e del suo potenziale, ma non ineluttabile, perpetrarsi in svariate forme: il Cristianesimo altro non sarebbe divenuto che una forma sociale condivisa e svuotata di ogni valore autentico laddove la vera negazione del messaggio cristiano è per lo più perpetrata nel nome di questo e dall'errata forma di insegnamento dello stesso.⁵⁶ Anche in questo caso, quindi, non vi è molto da sapere o proferire, ma molto da testimoniare e fare emergere anche mediante la collisione veritativa con le strutture costituite esistenti.⁵⁷

La prima rilevante distinzione, infatti, che fornisce accesso al più profondo senso dell'educazione⁵⁸ nel succedersi generazionale, per Kierkegaard, è quella tra «comunicazione di sapere» e «comunicazione di potere».⁵⁹ Così concluderà il filosofo:

Per l'etica vale assolutamente il principio che essa non può essere oggetto di docenza. Il docente tratta di un certo oggetto, mentre, nella sfera etica, il principio è che non c'è alcun oggetto da esporre. Però le cose non stanno a questo modo. L'esposizione prenderà, approssimativamente, un tono intermedio tra la più severa esposizione cattedratica e la serietà, nel senso più rigido della comunicazione etica (...).⁶⁰

Sapere e potere campeggiano come i due pilastri di una critica delle relazioni formative, civiche e religiose esistenti, laddove ciò che salta agli occhi è la possibilità di una denotazione ancora positiva dell'idea del potere – altra eredità che i nostri tempi non hanno saputo raccogliere – poiché inteso come «fare» e messa in atto del giusto: potenza esemplare che muove dal

⁵² Vd. KIERKEGAARD 1989.

⁵³ Ad es. KIERKEGAARD 1951.

⁵⁴ Vd. FABRIS 2015.

⁵⁵ KIERKEGAARD 1969, [7], pp. 44-45.

⁵⁶ KIERKEGAARD 2000a, pp. 170 e ss.

⁵⁷ Sul senso paolino della nozione kierkegaardiana di potere inteso come «fare la verità»: KIERKEGAARD 1969, p. 47 n. 34.

⁵⁸ Ivi, [9] 46.

⁵⁹ Ivi, [10], p. 47

⁶⁰ Ivi, [28] p. 65.

compito etico proprio a ciascuno e che esige, qui e adesso, un essere pienamente in carattere con la realtà.

Riferimenti bibliografici

- ADORNO 1962: Theodor Wiesengrund Adorno, *Kierkegaard. Costruzione dell'estetico*, Longanesi, Milano 1962.
- AIME 2004: Marco Aime, *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino, 2004.
- ALES BELLO 1997: Angela Ales Bello, *Culture e religioni. Una lettura fenomenologica*, Città Nuova Editrice, 1997 Roma.
- APEL 1992: Karl-Otto Apel, *Etica della comunicazione*, trad. di Virginio Marzocchi, Jaca Book, Milano 1992.
- ARISTOTELE 2001: Aristotele, *Etica Nicomachea*, a cura di Carlo Natali, Laterza, Roma-Bari 2001.
- ARISTOTELE 2002: Aristotele, *Metafisica*, trad. di Antonio Russo, Laterza, Roma-Bari 2002.
- BIANCHI 2009: Enzo Bianchi, *Per un'etica condivisa*, Einaudi, Torino 2009.
- CANTONI 1949: Remo Cantoni, *La coscienza inquieta, Søren Kierkegaard*, Mondadori, Verona 1949.
- DAVINI 2003: Simonella Davini, *Arte e critica nell'estetica di Kierkegaard*, Centro Internazionale Studi di Estetica, Palermo 2003.
- DUFOURMANTELLE-DERRIDA 2014: A. Dufourmantelle, J. Derrida (1997), *De l'hospitalité*, Calmann-Lévy, Paris 2014.
- FABRIS 2015: Adriano Fabris, *Filosofia delle religioni*, Carocci, Roma 2015.
- FOUCAULT 1993: Michel Foucault, *La volontà di sapere*, trad. it. di Pasquale Pasquino e Giovanna Procacci, Feltrinelli, Milano 1993.
- FOUCAULT 1997: Michel Foucault, *Microfisica del potere*, a cura di Alessandro Fontana e Pasquino Pasquino, Einaudi 1977.
- FOUCAULT 2004: Michel Foucault, *L'ordine del discorso (e altri interventi)*, trad. di Alessandro Fontana, Mauro Bertani e Valeria Zini, Einaudi, Torino 2004.
- FOUCAULT 2007: Michel Foucault, *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, trad. it. di Mauro Bertani, Feltrinelli, Milano 2007.
- HABERMAS 1998: Jürgen Habermas, *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, a cura di Leonardo Ceppa, Feltrinelli, Milano 1998.
- HABERMAS 2008: Jürgen Habermas, *Tra Scienza e fede*, trad. di Mario Carpitella, Laterza 2008.
- HEIDEGGER 2003: Martin Heidegger, *Essere e tempo*, trad. it. di Pietro Chiodi, Longanesi, Milano 2003.
- KIERKEGAARD 1951: Søren Kierkegaard, *L'Ora. Atti di accusa al cristianesimo del regno di Danimarca*, trad. it. di Antonio Banfi, Introduzione di Mario Dal Pra, Fratelli Bocca, Milano 1951.
- KIERKEGAARD 1969: Søren Kierkegaard, *La comunicazione della singolarità*, a cura di M. La Spisa, Herbita, Palermo, 1969.
- KIERKEGAARD 1980: Søren Kierkegaard, *Diario*, a cura di Cornelio Fabro, Morcelliana, Brescia 1980.
- KIERKEGAARD 1989: *Enten-Eller. Un frammento di vita*, a cura di Alessandro Cortese, Tomo V, Adelphi, Milano 1989.
- KIERKEGAARD 1991: Søren Kierkegaard, *La malattia mortale*, trad. di Meta Corssen, Mondadori, Milano 1991.
- KIERKEGAARD 1993: Søren Kierkegaard, *Opere*, a cura di Cornelio Fabro, Sansoni, Milano 1993.
- KIERKEGAARD 1998: Søren Kierkegaard, *Timore e tremore*, a cura di Cornelio Fabro, BUR, Milano 1998.
- KIERKEGAARD 2000a: Søren Kierkegaard, *Esercizio di cristianesimo*, trad. it. di Cornelio Fabro, a cura di Salvatore Spera, Piemme, Casale Monferrato (AI) 2000.
- KIERKEGAARD 2000b, Søren Kierkegaard, *La ripetizione*, a cura di Dario Borso, BUR, Milano 2000.
- KIERKEGAARD 2015: Søren Kierkegaard, *Scritti sulla comunicazione*, trad. di Cornelio Fabro, Orthotes, Napoli-Salerno 2015.
- LÉVINAS 1980: Emmanuel Lévinas, *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*, trad. di Adriano Dell'Asta, Milano, Jaca Book, 1980.
- LÖWITZ 2000: Karl Löwith, *Da Hegel a Nietzsche*, trad. it. di G. Colli, Einaudi, Torino 2000.

- MARIANI 2010: Emanuele Mariani, *Kierkegaard e Nietzsche. Il Cristo e l'anticristo*, Mimesis, Milano 2010.
- MELCHIORRE 1998: Virgilio Melchiorre, *Saggi su Kierkegaard*, Marietti, Genova 1998.
- PIAZZESI 2009: C. Piazzesi, *La verità come trasformazione di Sé. Terapie filosofi che in Pascal, Kierkegaard e Wittgenstein*, ETS, Pisa 2009.
- PLOTINO 2000: Plotino, *Enneadi*, a cura di G. Faggin, G. Reale e R. Radice, Bompiani, Milano.
- RAVASI 2013: Gianfranco Ravasi, *La bellezza salverà il mondo*, Marcianum Press, Venezia 2013.
- RAWLS 2017: Jhon Rawls, *Una teoria della giustizia*, a cura di Sebastiano Maffettone, Feltrinelli, Milano 2017.
- ROSS 2021: Susan A. Ross, *La bellezza può salvare il mondo? L'estetica teologica in tempi bui*, a cura di Paolo Costa, EDB, Bologna 2021.
- SARTRE 2002: Jean-Paul Sartre, *L'essere e il nulla. La condizione umana secondo l'esistenzialismo*, trad. it. di Giuseppe Del Bo, Il Saggiatore, Milano 2002.
- WEIL 2013: Simone Weil, *Il bello e bene*, a cura di Roberto Revello, Mimesis, Milano, 2013.
- ZOJA 2007: Luigi Zoja, *Giustizia e bellezza*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.

Filosofia. Didattica come dialogo

Salvatore Belvedere

Abstract

Clouds are gathering around the world announcing head-on clashes between opposing geopolitical factions. New trade wars are looming as a prelude to confrontations on a military level. It is necessary to restart the dialogue on collaboration around the essential themes for the future of humanity. Even the school must contribute to this process by creating the cultural conditions for a new ethics of sharing. From this point of view, didactics as dialogue is a useful and necessary tool for creating in young people a mentality aimed at collaboration between peoples.

Keywords

Dialogue, collaboration, integration, humanity, attitude.

Dal passato

Rousseau ne *Il contratto sociale* scrive:

Terminerò questo capitolo e questo libro con un'osservazione che deve servire di base a tutto il sistema sociale: in luogo di distruggere l'uguaglianza naturale, il patto fondamentale mette un'uguaglianza morale e legale al posto di ciò che la natura aveva potuto stabilire come inuguaglianza fisica tra gli uomini, sicché questi, pur potendo essere disuguali per forza o per intelligenza, diventano tutti uguali per accordo o per diritto.¹

Questo richiamo al patto sociale può considerarsi una premessa nella didattica come dialogo. Esso, infatti, può rappresentare metaforicamente l'articolazione della classe circa il diverso patrimonio genetico e culturale degli studenti, pur non essendo il suo fine la costituzione dello stato. Infatti, Rousseau intenzionalmente affida all'assemblea l'obiettivo di un patto che, oltrepassando la fenomenologia della società civile, si proietta direttamente in quella della politica (uguaglianza per accordo o per diritto). Certamente questo era il suo proposito, avendo riservato una distinta trattazione al tema della politica (stato) rispetto a quella dell'educazione (società). Il docente, viceversa, ne concepisce una comunanza di intenti, che orienta, più o meno consapevolmente, il suo insegnamento. La motivazione nasce proprio dallo sviluppo del pensiero politico di Rousseau e dal suo collegamento con quello di Marx. Esso si è incentrato sulla questione della libertà-individualità in funzione dell'uguaglianza (Marx) oppure dell'eguaglianza in funzione della libertà-individualità (Rousseau). Le due interpretazioni non si escludono, anzi propongono correlazioni proficue soprattutto in campo educativo. La loro interdipendenza è utilizzata dal docente, sviluppando una didattica che persegue contemporaneamente, non alternativamente, uguaglianza e libertà-individualità. Il dialogo, infatti, a differenza di una didattica impositiva e trasmissiva, consente di perseguire insieme l'uguaglianza e la libertà-individualità, passando attraverso i temi della società civile. Questi temi con la loro molteplicità ed urgenza

¹ Rousseau 1974, p.55.

costituiscono l'oggetto del dialogo, rimanendo propedeutici al tema della politica; mentre lo stato di natura rimane un antecedente ed una similitudine che accompagna e sorregge la discussione, rilevando le devianze nei processi evolutivi. Infatti, come nell'analisi della società civile, i componenti della classe sono considerati nelle rispettive condizioni, di eccellenza e di recupero, del merito e del bisogno, ma anche in relazione all'obiettivo delle comuni opportunità socio-politiche. Libertà e uguaglianza sono i poli della didattica come dialogo. Il loro rapportarsi indica i passi progressivi verso l'obiettivo di una necessaria composizione.

C'è un altro passo de *Il contratto sociale* che ritorna utile al lavoro del docente:

Ciò che rende faticosa l'opera della legislazione è meno quello che bisogna stabilire di nuovo, che quello che bisogna distruggere; ciò che rende raro il successo è l'impossibilità di trovare la semplicità della natura unita ai bisogni della società.²

La citazione, rapportata alle esigenze della didattica come dialogo, esprime la difficoltà di liberare lo studente da stereotipi o false assimilazioni culturali di provenienza, nonché di trovare nello stato di natura e in comportamenti originariamente acquisiti motivazioni e finalità della società.

Lo stesso Rousseau ne dà un esempio nella sua trattazione della *persona pubblica*, usando i termini di *città, res pubblica o corpo politico, stato, sovrano, potenza, popolo, cittadini, sudditi*.³ Termini che, come dice lui stesso, si «confondono spesso e si prendono l'uno per l'altro»⁴: occorre saperli distinguere, comprendendoli nell'accezione dello specifico momento. Viceversa, essi si depositano nella mente della persona trasformandosi in false convinzioni, che pregiudicano la conoscenza e il ragionamento. L'intelligenza e la cultura presiedono a questo compito: identificano l'essenzialità delle parole e dei concetti, rapportandoli alle corrispondenti situazioni. Parole e concetti non nascono spontaneamente dall'evoluzione naturale dell'uomo ma dalla discussione intorno ai problemi comuni e sulla base delle condizioni emergenti nel vivere civile.

Lingua e parole

Il docente di filosofia si ritrova in questa riflessione, concepita da Rousseau nel campo della politica e dello stato. La sua disciplina è già connotata da terminologie, la cui pregnanza semantica si è storicamente e socialmente sedimentata. I suoi cultori le usano sottintendendo una personale soggettività interpretativa, con cui colgono sfumature e contestualità nella corretta applicazione della logica discorsiva. Non così lo studente, più interessato socraticamente a ricercare un significato per sé o per gli obblighi disciplinari. Egli usa liberamente il linguaggio filosofico, pur non conoscendone la precisa connotazione semantica e i giusti riferimenti storici. Gli attribuisce significati che riflettono la soggettività del suo pensiero, ancora intriso di pretese ideologiche e valoriali. Dietro la presunta oggettività dei suoi concetti si nasconde il pregiudizio di fondo, cioè l'unilateralità del suo dire e del pensare: il permanere dell'egocentrismo logico.

La medesima sorte tocca al linguaggio con cui lo studente partecipa ai dibattiti su tematiche giovanili. Egli usa con facilità le parole del suo tempo: progresso, diritti, immigrazione, superintelligenza, *gender*, globalizzazione, sovranismo digitale, sessismo, etc. Li usa con la spontaneità del parlare, poco attento alla presa comunicativa dell'interscambio verbale. Il suo linguaggio confonde esteriorità e interiorità, suono ed essenza, essendo convinto della univocità convenzionale del parlare. Se consapevole, egli rimanda nel tempo debito il completamento delle sue

² *Ivi*, p. 79.

³ *Ivi*, p.49.

⁴ *Ibidem*.

informazioni, delle modalità nell'esprimerle e nel trasmetterle. Nel frattempo, il suo egocentrismo domina sia il pensiero sia la capacità di comunicazione.

Anche la seconda parte del testo citato è di aiuto all'insegnante nel suo lavoro. Come Rousseau scrive, non è pensabile semplificare i fatti della società ricorrendo all'ausilio dello stato di natura; occorre conoscerli nelle loro particolarità e nei processi costitutivi, il che richiede un intervento professionale mirato allo scopo. Il docente, simulando nella classe l'azione dei contraenti il patto sociale, la coinvolge in un dibattito da cui emergono proposte di conoscenze e di obiettivi, entrando sempre più nello specifico dei temi contemporanei. Lo stato di natura rimane sempre sullo sfondo, comparando come immaginario termine di paragone per offrire alla discussione un'ipotetica sponda di confronto. Esso non sostituisce l'aderenza al concreto storico-sociale e ai conseguenti metodi d'indagine. Pertanto, i riferimenti alla natura iniziale dell'uomo non rappresentano un valido strumento di analisi, ma un semplice supporto teoretico, utile per proiezioni comparative nel ragionamento politico.

La ragione e le cose

Un altro supporto arriva da Hegel, quando descrive il meccanismo logico per arrivare dall'astratto-generale (teorie) al concreto-particolare (fenomeni sociali). Per lui l'essere dell'Idea (ragione) è concepito inizialmente nella sua universalità, cioè nella possibilità di essere tutto o niente. Si tratta di due astrazioni che possono soltanto essere pensate, ma non esistono nella realtà. Perché si determini l'esistenza nella sua concretezza, occorre la dialettica fra tutto e niente, fra essere e sua negazione. In questo rapporto nasce il qualcosa, che si definisce attraverso le categorie interpretative: quantità, qualità, misura. Queste forme generali del pensiero preludono all'esistenza del finito. Hegel scrive:

Nel divenire l'essere come tutt'uno col niente, il niente come tutt'uno con l'essere, sono soltanto evanescenti; il divenire coincide, mediante la sua contraddizione in sé, con l'unità, nella quale entrambi sono tolti: il suo risultato è quindi l'essere determinato.⁵

Il docente di filosofia non sa se sia questa la strada per la nascita delle categorie, ma certamente è a conoscenza sia di una dialettica interna alla ragione sia di una dialettica esterna, aperta all'incontro con l'altro. È nel dialogo, interiore ed esteriore, che le astrazioni logiche dello studente si vanno liberando dalle presunzioni intellettive ed assumono concretezza nel qualcosa, cioè nell'esistenza materiale. La concretezza del qualcosa ha la sua giustificazione nell'operatività categoriale della ragione, così come nella sua funzione significante-determinante verso l'esterno. Pensare in astratto e ragionare in concreto sono obiettivi della didattica. Nel dialogo le categorie si esercitano e si verificano nella fatticità dell'uso. Conversare consente di aderire al concreto attraverso la presenza del generale. Il dialogo si può intendere come un'applicazione concreta dello schematismo kantiano, che attraverso un processo di approssimazione rapporta una cornice generale all'oggetto che vuole circoscrivere e determinare.

Il docente accetta lo studente nella dimensione dell'età vissuta e del suo mondo. L'obiettivo è portarlo a riconoscere e accettare il senso della comunità, fornendogli gli strumenti di inserimento e di partecipazione. Il suo interlocutore filosofico è innanzitutto Platone, che ne *La Repubblica* pone un fine al discorso socratico, lo stato e la costituzione; libera da falsi pregiudizi terminologici e concettuali; usa il dialogo in forma costruttiva guidando verso condivise finalità valoriali. In particolare, si sofferma sulle componenti della dialettica: il domandare e il rispondere. Il domandare presuppone una motivazione e questa nasce da un contesto sociale. Se la classe è connotata nelle sue diversità naturali, il docente provvede a tradurla in un ambiente socio-culturale. La storia della filosofia ha sempre rappresentato una risposta a specifiche

⁵ Hegel 1967, p. 97.

esigenze di ben definite comunità. In Platone si trattava della polis greca con le sue diverse forme di aggregazione. Ad Atene la diversità sociale creava particolari situazioni di confronto ed esprimeva conseguenti dinamiche interattive fra le parti.

Per il docente non è difficile simulare situazioni di confronto: il patrimonio culturale di provenienza propone un'utenza già portatrice di bisogni informativi e educativi. Il suo compito è di portarla, attraverso l'esperienza comunicativa, allo stato di consapevolezza e di riflessione critica. Rousseau con il suo patto sociale, Platone con l'idea di stato e di costituzione mostrano un percorso, che porta la classe dall'originaria conformazione alla nascita della comunità, sia nella dimensione civile sia in quella politica. Hegel, da parte sua, ha esaminato la dialettica con cui la ragione si autoriflette nella sua universalità, si realizza nel particolare delle vicende umane, ritorna in sé arricchita dell'esperienza vissuta, crescendo nella formazione intellettuale. Nel loro insieme questi autori propongono al docente di filosofia modelli ed obiettivi di una didattica come dialogo.

Al presente

Deglobalizzazione

Finora la globalizzazione ha fornito una certa modalità di comunicazione e di interscambio. Ai suoi albori è stata salutata alla luce della moltiplicazione delle informazioni e della loro disponibilità a livello mondiale: una situazione che consentiva sia l'estensione commerciale dei prodotti sia la facilità logistica, pur con tutti i rischi del pensiero unico e del predominio ideologico. Essa, infatti, aveva dato impulso allo sviluppo tecnologico ed aveva aperto discorsi sul merito scolastico e professionale. Era la visione complessiva dell'avvenire a creare un clima di fiducia e responsabilità reciproca.

Oggi la situazione è ben diversa. Le nuove contrapposizioni nel globo terrestre hanno avviato una politica di deglobalizzazione. N. Roubini, spiegando la vittoria di D. Trump e della Brexit, le riconduce alla fine della globalizzazione. In *La grande minaccia* scrive:

La deglobalizzazione impostata in modo da tutelare i posti in fabbrica del Novecento si trasformerà in un boomerang perché azzererà gli scambi essenziali nei mercati assai più grandi di servizi, dati, tecnologia, informazioni, capitali, investimenti e braccia. La deglobalizzazione soffocherà la crescita economica, depotenzierà i mezzi per affrontare i debiti massicci e lubrificerà le rotaie verso una inflazione e una stagflazione da tregenda.⁶

Roubini attribuisce le conseguenze della deglobalizzazione alla crisi dei rapporti internazionali e, in particolare, alla fine della reciproca fiducia intorno alle questioni essenziali del nostro tempo, quelle che esigono collaborazione nella lunga durata: energia, diritti, clima, benessere, multilateralità, etc.

Le medesime riflessioni si ritrovano in *Il dominio del XXI secolo* di A. Aresu. L'autore ricorda che la deglobalizzazione ha collegato economia e scelte politiche, fondate sulla ricerca della sicurezza e sull'uso di sanzioni verso il nemico:

Oggi vediamo anche in superficie questo processo: gli argomenti di sicurezza nazionale si allargano sempre di più alle filiere produttive e tecnologiche, uscendo da considerazioni legate all'efficienza economica. Ciò avviene attraverso l'arma a doppio taglio che connette politica ed economia, di cui gli Stati Uniti hanno perfezionato l'utilizzo fino all'ipertrofia. Sono le sanzioni a caratterizzare l'allargamento della sicurezza nazionale in un mondo di profonda interconnessione finanziaria. Accanto al globalismo sorge il

⁶ Roubini 2023, p. 148.

sanzionismo, un uso sempre più diffuso di sanzioni non solo finanziarie ma anche commerciali, da parte degli Stati Uniti, con conseguenze per tutti gli altri attori globali.⁷

Aresu si sofferma sulle conseguenze della deglobalizzazione, della sicurezza e del sanzionismo. Infatti, continua:

Il quarto tema è “il costo delle scelte di un mondo diviso”. Se assumiamo come principio ordinatore non l’efficienza ma il conflitto, e se ci concentriamo sul ritiro della globalizzazione, attraverso barriere, sanzioni, ridisegno dei processi produttivi, allora ci imbattiamo in costi molto rilevanti. Vivere in un mondo che si deglobalizza, che si spacca tra una “sfera” cinese e una statunitense, con taluni comprimari, non è un processo automatico. Richiede di abituarsi a concetti come sicurezza, riserve, diversificazione, che sembrano innocui nei rapporti di un *think tank* o nei documenti di un governo, ma poi vanno calati nella realtà economica e sociale. Richiedono di “sporcarsi”. Di rivedere alcune illusioni, come l’idea che un’economia avanzata possa fare a meno di attività estrattive, di miniere, di processi chimici e raffinazione.⁸

Aresu rimane su un piano di natura economica, di cui coglie gli elementi di divisione e di contrasto, che scendono sempre più nel reticolato dei rapporti sociali, creando conflitti ideologici e incomprensioni di natura intersoggettiva.

Il tema della lingua

Si può dire che non è immune anche la comunicazione fra gli uomini, il loro modo di parlare e di creare discorsi. Il problema è affrontato da A. Graziosi all’interno del *Moderno maggiore maturo*, considerato nei suoi elementi di crisi. Per produrre un’evoluzione positiva del sistema, diventa fondamentale considerare il modo di parlarne e di produrre discorsi su di essi. Graziosi, dopo aver esemplificato la plurivalenza e la diversa fenomenologia dei cosiddetti discorsi progressisti, come diritti, pari opportunità, merito e uguaglianza, si sofferma sui discorsi di rifiuto e di chiusura. Parlando di nazionalismo e di sicurezza scrive:

Nei paesi del *Moderno maggiore maturo*, Italia inclusa, esso (il prima noi) ha in genere come alter ego il timore e il disagio nei confronti degli altri, di regola gli immigrati, specie ma non solo i più distanti per religione e/o per colore. Sono sentimenti che possono sconfinare nel «razzismo» vero e proprio [...]. lo stesso si potrebbe dire per il discorso sulla sicurezza, che di quello sull’immigrazione e della diversità è spesso un complemento.⁹

Per Graziosi il tema della lingua e del discorso è importante al fine di abituare le persone a saper parlare del nuovo che avanza in termini appropriati ai contesti e alle loro diversità. A tale riguardo egli mette in risalto l’abuso di terminologie utilizzate per giudizi sul passato, ma soprattutto per rideterminare situazioni del presente:

Pensiamo infine un’altra categoria di discorsi, che definirei «ibrido-trasformativi» e che sono i più imprevedibili e in potenza i più pericolosi. Essi combinano elementi di provenienza ideale diversa per comporre misture nuove, che spesso esprimono desideri intensi di cambiamento (anche diretto verso un passato più o meno mitizzato) di tipo aggressivo. Pensiamo per esempio ai discorsi rosso-bruni sulla globalizzazione, ai vari discorsi populistici emersi negli ultimi anni, spesso grazie anche alla catalizzazione prodotta dalle crisi, o a certe reazioni al Covid con la loro combinazione di antisecolarismo, antiautoritarismo e teorie del complotto.¹⁰

⁷ Aresu 2022, p. 45.

⁸ *Ivi*, p. 46.

⁹ Graziosi 2023, p.177.

¹⁰ *Ivi*, p. 178.

Queste riflessioni teoriche, prodotte da studiosi sul tema, trovano riscontro in argomenti di maggiore visibilità sociale, maggiormente conosciute anche dal popolo disattento ai problemi epocali. Si pensi all'invasione russa dell'Ucraina, comunemente considerata manifestazione marginale di un incipiente conflitto fra le maggiori potenze mondiali. Ma ancora più immediatamente alla diffusione pandemica del Covid, che ha creato manifestamente un clima di sospetto ed ha allontanato i rapporti sociali confinandoli nella sfera del virtuale. La scuola ne è stata protagonista in prima persona con conseguenze nella socializzazione degli studenti.

Esistono dunque realtà sociali e studi scientifici sulle nuove condizioni di incomunicabilità, che ripropongono il tema della comunicazione, del produrre discorsi e del semplice parlare. Sono state le ultime vicende mondiali, raccolte nel tema della deglobalizzazione, a porre l'esigenza di ritrovare i termini del confronto e del dialogo. La scuola si deve far carico del problema creando una cultura del comunicare e del collaborare.

Nella scuola

Il ribelle e il sopravvissuto

Nell'età in cui si studia la filosofia il giovane possiede una lingua intrisa di stereotipi, di ottativi e di ideologismi, in ogni caso di termini che esprimono un rapporto soggettivamente preferenziale con il mondo. Le sue prospettive evolutive si risolvono nella forma dell'ambiguità: rafforzarsi nell'egotità portata al limite del parossismo, essere risucchiato nelle fatticità del particolare, trovare la giusta correlazione tra parlare e oggettualità (accadimenti, vicende, cultura, nozioni teoretiche, et.).

La prima posizione ce la descrive E. Jünger nel suo libro *Trattato del ribelle*. Il ribelle di Jünger è colui che non si riconosce nello stato delle cose vissute e deve assolutamente agire per riportarlo alle sue convinzioni. Per farlo, si chiude nel bosco, cioè nel recinto delle sue più intime adesioni, attinte nel momento originario della sua esistenza. Egli scrive:

Ma il dominio può venire unicamente da quegli uomini che hanno mantenuto intatta la consapevolezza della dimensione originaria dell'uomo; e che da nessun potere superiore potranno mai essere indotti a rinunciare ad agire da uomini.¹¹

Jünger esalta sempre di più la figura del ribelle al punto che, a conclusione, del suo libro, fa coincidere l'esprimersi della lingua con l'essere stesso del ribelle:

La lingua non vive di leggi proprie, perché altrimenti i grammatici sarebbero i signori del mondo. Nel profondo delle origini il Verbo non è più né forma né chiave. Diventa identico all'essere. Diventa potere creatore. *Lì* è la sua forza, immensa e impossibile da monetizzare. *Qui* possono darsi soltanto approssimazioni.¹²

Si tratta di un modello di uomo, che Jünger propone accettandolo come esempio di impegno politico-sociale:

Il ribelle è il singolo, l'uomo concreto che agisce nel caso concreto. Per sapere che cosa sia giusto, non gli servono teorie, né leggi escogitate da qualche giurista di partito. Il Ribelle attinge alle fonti della moralità ancora non disperse nei canali delle istituzioni.¹³

¹¹ Jünger 1990, p. 114.

¹² *Ivi*, p. 132.

¹³ *Ivi*, 114.

Come si deduce dalla formazione del suo autore, si espone un modello impregnato di nazionalismo, certamente ricavato da un passato di militanza nella cultura germanica. Esso ha il suo corrispettivo nel tipo del sopravvissuto, che Canetti espone in *Masse e Potere*. Il sopravvissuto è colui che nella vita vince e si impone materialmente sugli altri. La cosa può avvenire per istinto, per passione o per piacere. La sua vittoria deve comunque avvenire, se non nel presente almeno nel futuro, in cui si impone nell'eternità. Le sue opere e i suoi scritti lo renderanno immortale. Canetti, riprendendo Stendhal, scrive a proposito del sopravvissuto e della fede nell'immortalità:

Che cosa significa tale fede? Qual è il suo contenuto? Essa giustifica che lo scrittore vivrà quando tutti gli altri suoi contemporanei non saranno più vivi. Ciò non vuol dire affatto che lo scrittore sia maldisposto verso i viventi in quanto tale. Egli non si sbarazza di loro, non fa nulla di ostile a loro, e tanto meno vi si pone contro in battaglia. Egli disprezza coloro che si sono procurati falsa gloria, ma altrettanto disdegna di combatterli con le loro stesse armi: non nutre rancori verso di essi, perché sa bene quanto si ingannano.¹⁴

Sia Junger sia Canetti esprimono, seppur con diversa prospettiva intellettuale, la possibilità di una competizione sociale che privilegia il più forte. Opere, scritti e lingua rappresentano il campo di confronto e di scontro fra le parti, precludendo, tuttavia, alla negazione-soppressione del più debole. Per i due autori si tratta di una possibilità reale, già avvenuta e sperimentata nella storia.

Una nuova alienazione

Nel tempo attuale il modello del sopravvissuto e del bosco, già esposto a tinte intellettualmente esasperate, esprime il pericolo per i giovani imbevuti di standardizzazioni propagandistiche. Oggi il pericolo non è affidato alla formazione personale di convinzioni ideologiche, ma è indotto dall'esterno. Il veicolo trainante è internet, allorché diffonde, insieme alla molteplicità delle informazioni, intenzionali tendenze di orientamento e di comportamento sociale.

Il potere di internet è collegato alla mercificazione della cultura, che non è acquisita ma è data, vivendo essa nelle confezioni commerciali. Il pensiero degli autori viene estrapolato, ripresentato in frammenti riassuntivi e riproposto in parti disarticolate, lasciando al lettore il compito di ricostruirlo, contestualizzarlo e decifrarne il messaggio. Si tratta di un compito che soltanto chi possiede la chiave reinterpretativa può assolvere. Ma chi non sa può essere convinto dalla unilateralità del messaggio, dalla perentorietà comunicativa, oppure dalla malafede del porgere. Il rischio è il rinchiudersi in un silos ideologico, che il profluvio di informazioni bene orientate contribuisce a consolidare, trasformando la nozione in idea, l'idea in ideologia, l'ideologia in valore e questa in supponenza intellettuale. Per questo studente il dialogo è impossibile, costituendosi in conflitto, in uno scontro di opposti e inconciliabili convinzioni o principi etico-morali. Egli può crescere sempre più nell'egocentrismo fino a risolverlo in un atteggiamento ostativo verso il mondo. Nel tempo più recente non sono pochi gli esempi di chiusura intellettuale, che hanno portato allo scontro frontale con la società. Autolesionismo, autopunizione, istinto suicida in molti giovani sono il sintomo dell'incomunicabilità e della negazione dell'altro.¹⁵

Tra generale e particolare

Il docente accetta questa presunzione. Sa che la preparazione dello studente è ancora ideologica e da questa muove per riportarla dal modo ottativo al modo indicativo, cioè alla

¹⁴ Canetti 1981. P. 335.

¹⁵ Lancini 2023: «Gli sguardi di ritorno di adulti e coetanei sono spesso svalutanti e non fanno altro che confermare quel senso di inadeguatezza che l'adolescente sperimenta, provocando profonde ferite narcisistiche. Lacerazioni che portano con sé non rabbia o trasgressione, ma una sofferenza inesprimibile a cui si prova a far fronte attraverso tentativi di suicidio, gesti autolesivi, ritiro sociale e sovraesposizione su internet». P. 36.

concretezza logica, dalla unilateralità alla multilateralità, dal declamare al conversare. Saranno proprio il dialogo ed il confronto a produrre sia la percorrenza sia il suo punto di arrivo. Come già diceva Marx, occorre portare l'ideologia dal cielo sulla terra. La conduzione di questo viaggio determina la valenza del conoscere, e quindi la validità delle verità riscontrate. Il suo compito principale consiste nell'evitare la dissociazione tra pensiero e realtà.

Il passaggio dall'universale astratto al particolare spiegato e compreso è ben descritto da K.A. Appiah. Egli nel suo libro *Cosmopolitismo. Etica in un mondo di estranei* dà realtà all'idea di cosmopolitismo confrontando la sua universalità con la concretezza sociale degli uomini. In tal caso le idee universali sul cosmopolitismo devono servire come elementi di guida nel fare e nel pensare comuni. Al riguardo scrive:

La nostra coesistenza politica [...] dipende dalla nostra capacità di trovare un'intesa sui fatti concreti, pratici, anche se siamo spinti da motivazioni diverse e li giustifichiamo in maniera diversa. Per moltissimi anni, nella Spagna meridionali sotto i mori, e più tardi nel vicino oriente ottomano, ebrei e cristiani di varie confessioni hanno convissuto sotto il dominio mussulmano. Questo *modus vivendi* era possibile solo perché le varie comunità non dovevano necessariamente concordare su un sistema di valori universali.¹⁶

Per Appiah la distinzione e il relativismo dei valori non può essere fine a sé stesso perché porterebbe all'autoisolamento, ma deve essere superato suscitando in ciascuno l'idea che nel dialogo «possiamo imparare l'un l'altro che cosa è giusto pensare, sentire, fare».¹⁷ Più che il confronto su valori assoluti è questo passaggio che fa incontrare l'estraneo e lo si accetta nella sua diversità, cogliendo singoli momenti di condivisione. Il dialogo aiuta a scoprire punti di contatto, diversi da quelli concepiti in condizioni di chiusura mentale. Infatti, si dice che il reale è altro rispetto all'ideale e, nello stesso tempo, possiede una molteplicità e fluidità che sono irriducibili rispetto al pensiero astratto. Quest'ultimo, fuori dal confronto con la vita, si ritira nella sua inseità originaria ed allontana dalla realtà delle cose. Il suo destino è la vita nel bosco.

Questa dialettica tra universale e particolare è ripresa da Zagrebelsky in *La lezione*. Egli la rappresenta attraverso l'immagine di due città: Gerusalemme e Atene. Di esse dice:

Gerusalemme è la fede nella promessa del chiarimento escatologico, della verità che verrà e scioglierà ogni nodo. [...]. Atene, al contrario, è la patria del *lògos*, della logica, del pensiero vittorioso che combatte l'ingiustizia in nome della giustizia, il falso in nome del vero, il male in nome del bene.¹⁸

Zagrebelsky si serve di questa dicotomia (universale-particolare, sintesi-analisi, astratto-concreto) per ricostruire un parlare, che, pur facendo riferimento ai due poli del pensiero, trovi la via per un dialogo aperto, e nel concreto della vita individui la soluzione ai problemi emergenti, definendo valori, finalità e comportamenti.

Il rischio opposto all'astrazione intellettuale è l'empirismo estremo, che si determina quando lo studente, non possedendo alcun orientamento, sia ideologico sia valoriale sia categoriale, si illude di avere una mente scevra da ogni condizionamento e di poter conoscere in forma originale e veritiera. Il relativismo predomina quando il discorso procede con la spontaneità di parole che non si inseriscono in una lingua vissuta, ma agiscono sul piano della ripetitività meccanica, abusando di abitudini terminologiche. Si tratta di parole che il consumo ha svuotato di significato, e possono essere adoperate indifferentemente sfruttando il potere connettivo della sintassi. In tal caso la lingua, dissociandosi dai suoi contenuti, si adegua alla moda del dire e del convincere. Ma essa non è un asettico sistema di segni, acquisito per evoluzione biologica ed incrementato dall'intervento esterno; essa è anche un prodotto culturale che esprime un modo

¹⁶ Appiah 2007, pp.71, 72.

¹⁷ *Ivi*, p. 34.

¹⁸ Zagrebelsky 2022. P. 68, 69.

di essere. Il parlare senza riflettere traduce immediatamente il segno in concetto, eludendo la mediazione del pensiero, cioè la collocazione in un contesto o in un riferimento culturale.

La verità come durata

Il parlare diventa un vagare senza meta, seguendo sentieri che, come scrive Heidegger, si interrompono inavvertitamente e lasciano la persona nella condizione di disorientamento. Il niente è il termine, con cui nomina l'essere e la verità.¹⁹ Il pensiero heideggeriano è ripreso da B.C. Han, che lo riporta nell'attualità di internet, la cui informazione si esaurisce nell'immediato presente senza aprire prospettive verso il futuro:

Mentre pensiamo di essere liberi, oggi siamo intrappolati in una *caverna digitale*. Siamo incatenati allo schermo digitale. I prigionieri della caverna platonica sono inebriati da immagini mitico-narrative. La caverna digitale, invece, ci tiene intrappolati *nelle informazioni*. La *luce della verità* è completamente spenta. Non c'è affatto un esterno rispetto alla caverna delle informazioni. Il rumore delle informazioni offusca i *contorni dell'essere*. La verità ha una temporalità completamente diversa dalle informazioni; mentre le informazioni hanno un margine di attualità molto ristretto, la verità è caratterizzata dalla *durata*.²⁰

Han, parlando di informazioni e della loro ristrettezza concettuale, sviluppa il discorso sulla verità collegandola alla lunga durata. La lunga durata è il tempo che, ricollegandosi al passato, guarda verso il futuro e considera parole e concetti nella possibilità evolutiva, cioè nel protendersi verso una meta. La verità del discorso è data dal suo valere nel dopo e, quindi, in una prospettiva di orientamento. Viceversa, quando il parlare ed il discorso si perdono nella naturalezza del dire, si assiste all'approssimazione delle scelte, se non proprio alla sua assenza. Infatti, la stabilità nel tempo è una scelta che si realizza nel parlare, cioè nella ricerca del rapporto concreto e fecondo con il mondo. Il dialogo mima la durata nel tempo, il divenire della verità e la molteplicità del suo porsi, aprendo prospettive esistenziali. Quanto più valida è la parola, tanto più cresce la sua disponibilità nel futuro.

Il pericolo si manifesta soprattutto nello studio e nell'apprendimento della filosofia, in cui le parole assumono significato non dal riferimento alla cosa ma dalla ideazione intellettuale e dalla creatività culturale. L'esempio letterario è dato da Borges, che nei suoi scritti ha raccontato la presenza di termini, ricorrenti in diverse situazioni storiche e che in ognuna di esse hanno ritrovato la legittimazione valoriale. Egli dimostra come la stessa parola nel suo corso storico-sociale acquista significati coerenti con il suo tempo e che, anche quando si presentano uniformità di situazioni, vi è sempre qualcosa che differenzia. Così fa il docente, quando affida alla conversazione la fenomenologia delle parole filosofiche e ne spiega il significato attraverso la contestualizzazione. Il suo compito consiste prioritariamente nel fornire alcune idee guida, che valgono come criteri di comprensione e di valutazione con cui esprimere un'adesione individuale.

Galimberti, parlando della differenza tra Sartre e Heidegger scrive a proposito:

Partendo da queste premesse, per Sartre non si può cambiare un proprio comportamento parziale se non cambiando il proprio modo di essere-nel-mondo, ossia quella originaria *scelta di mondo* che ogni individuo ha fatto e in cui si identifica. Tutto ciò non ha niente a che fare con il progetto heideggeriano, per il quale il significato dell'esperienza, degli oggetti, dell'ente non dipende da *colui che conferisce significato*, ma dall'essere che, come presenza originaria, è offerta di significati. Il progetto sartriano è dunque il rovescio

¹⁹ Heidegger 1994: «Che ne è dell'essere? Dell'essere ne è nulla. E se proprio qui si rivelasse l'essenza del nichilismo, finora rimasta nascosta?», p. 238.

²⁰ Han 2023, p.77.

di quello heideggeriano, e ciò in conseguenza del fatto che per Sartre l'essere è quell'*in sé* di cui nulla si può dire o sperimentare, mentre l'ente è ciò che viene costituito dall'umano *per sé* per appropriazione.²¹

Le parole di Galimberti, dando la priorità all'io che pensa e conosce, riportano il discorso sulla soggettività e sul suo modo di esistere. Esse si conciliano con i concetti di durata (Han) e di significato (Sartre). Didatticamente durata e significato rendono operativa la presenza del docente nel corso del dialogo. Per quanto attiene alla durata egli trasporta l'informazione filosofica nelle diverse dimensioni del tempo (Borges), cercando una correlazione tra principio e conclusione, tra prima e dopo, tra presente passato, tra contesto e storia. Nello stesso tempo si accompagna con altri principi interpretativi, come mezzo e fine, fatto e idea, particolare e universale. Il suo obiettivo è circoscrivere una verità nella oggettività disciplinare e, nello stesso tempo, renderla fruibile da ogni soggettività.

Significato, dal canto suo, è l'elemento guida nella conversazione. Esso è in opposizione alla conoscenza meccanica, e consolida l'idea di verità, rapportando l'oggetto al soggetto. Questa verità diventa plurale quando emergono le diverse posizioni del dialogo. Il significato diventa anch'esso molteplicità e diversità, ed apre un processo mentale di scelta e di convergenza. Il percorso verso la sua ricerca è determinante nella costruzione del *per sé*, in quanto implica una motivazione personale e un adeguamento comportamentale.

Atteggiamento

Il buon uso della dialettica

L'evoluzione intellettuale dello studente non è un processo lineare. Essa considera la progressione dell'età, il capitale sociale circostante, gli altri agenti di formazione, gli aspetti biologici e costituzionali, etc. Pertanto, il dialogo in didattica si compone di diversi aspetti e momenti, tenendo conto della molteplicità psicologica e culturale degli studenti. Ognuno di questi è portatore di una particolarità che condiziona nel parlare e nel conversare. Il loro insieme costringe a declinare e differenziare le ambizioni didattiche, pur perseguendo l'unità del progetto educativo. Il docente, circa la diversa articolazione e le possibili devianze della classe, ha un puntuale riferimento in Platone, che, parlando di dialettica e dei soggetti coinvolti, scrive:

Credo che non ti sia ignoto che i giovincelli, non appena assaporano la dialettica, se ne servono come per gioco, usandola sempre per contraddire; e, imitando chi li confuta, confutano poi essi stessi altre persone e si divertono come cuccioli a tirare e a dilaniare con il discorso chi via via venga loro a tiro. [...]. E quando hanno essi stessi confutato molti e da molti sono stati confutati, eccoli precipitarsi, impetuosi e rapidi, a rinnegare tutto quello che credevano prima.²²

Queste parole sono illuminanti sui rischi del dialogo: può impigliare i giovani nel piacere del contraddittorio ed irretirli nella condizione del dubbio, o può portarli ad assumere comportamenti immotivati, che nascono dalla facilità con cui si dà seguito alle parole. Il relativismo estremo è sempre alle porte con le conseguenze sulle scelte. La sua causa maggiore consiste nel fatto che il giovane già vive in un vortice di posizioni che possono annullarsi vicendevolmente e impedire ogni aspirazione alla verità: in questo caso la presenza dell'altro non è portatrice di posizioni da discutere o condividere, ma di disturbo alla soggettività ed al suo egocentrismo. Seguendo Freud, si può dire che l'energia socializzante per sua predisposizione o per impedimento esterno si interrompe. Perdendosi la naturale evoluzione nell'essere con gli altri, un blocco mentale la priva di prospettiva e di orientamento, nonché del bisogno relazionale. Il

²¹ Galimberti 2020, pp. 88-89.

²² Platone 1971, p. 264.

dialogo si arresta e diventa inutile. Pertanto, il progresso psico-sociale è fortemente condizionante nello sviluppo del dialogo, potendo produrre, come si è visto, effetti opposti al bisogno di convivenza.

Allo stesso modo si può dire dell'empirismo logico. Esso è una delle vie che nel corso di una conversazione porta alla dispersione nel particolare irrilevante e alla segmentazione del pensiero. Il giovane corre il rischio di non uscire dalla ristrettezza cognitiva, che esso comporta, ancorandosi a presunzioni intellettive limitanti la creatività del pensiero. L'altra via è costituita dal permanere nell'intelligenza emotiva e dal suo continuo vacillare, impedendo il passaggio alla maturità relazionale e affidando il comportamento alla spontaneità delle pulsioni.

A queste considerazioni di natura più generale si può aggiungere la visione della condizione giovanile nel dopo-pandemia e nella società post-narcisistica. Questa, secondo Lancini, è caratterizzata da un individualismo estremo, dovuto alla fine del contatto reale fra i giovani e dal subentrare di un contatto virtuale, fondato sulla competizione sfrenata. Egli dice:

Tuttavia, è innegabile che ci troviamo di fronte a una esasperazione dell'individualismo, che deriva da una crisi di valori precedente, come testimonia l'enorme difficoltà di trovare oggi sistemi di solidarietà reali e di identificazione con l'altro, e che si declina in un mondo sempre più globalizzato dove connettersi con una persona all'altro capo del pianeta è di una facilità disarmante.²³

Come si rileva dalla citazione, risulta evidente che la virtualità del rapporto interpersonale, nonostante il potere di connessione, lascia adolescenti e giovani nella condizione di solitudine, determinando uno stato di insoddisfazione, che li costringe ad assumere una finzione ideologica e a viverla incondizionatamente. Infatti, Lancini continua:

Abbiamo costruito una società che alimenta il valore del soggetto a discapito della curiosità e della capacità di comprendere chi si ha di fronte, una società dell'immagine che dà valore alla presenza estetica più che al contatto fisico e all'interesse per l'altro per quello che è, per come è fatto lui e per quelli che sono i suoi bisogni profondi.²⁴

L'insieme dei suddetti rischi rinvia alla diversa tipologia dei partecipanti al dialogo, alle rispettive caratteristiche psicologiche e culturali, alle possibili evoluzioni intellettuali, e, nello stesso tempo, suggeriscono le necessarie attenzioni nelle scelte del conversare.

Saper parlare

Oggi la guida del docente è ancor più necessaria a causa del bombardamento delle informazioni, che crea condizioni di confusione e di smarrimento. Egli, innanzitutto, rimane attento all'uso della lingua, considerata manifestazione primaria dell'intelligenza sociale e strumento dei processi interpersonali. La lingua, infatti, nomina le cose ancor prima di usare concetti e significati: è la forma iniziale di rapporto con il mondo ed il suo progredire è segno di maggiore presenza cognitiva e comunicativa. Pertanto, i temi della discussione devono promuovere lo sviluppo linguistico, rafforzando l'acquisizione concettuale con le terminologie corrispondenti. La loro varietà favorisce le modalità del dire ed il suo intreccio con la capacità rappresentativa. Lo stesso ragionare si collega alla padronanza della lingua, che, espandendosi nella dimensione dell'altro, porta nel suo patrimonio le diverse espressioni del reale.²⁵ Inoltre, il buon uso della lingua produce ordine nel pensiero, specificandolo nelle più intrinseche ramificazioni. I

²³ Lancini 2023, p. 21.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Chomsky 2009. P. 41 e successive.

ragionamenti sono sempre accompagnati e resi espliciti dalla padronanza espressiva, trapassando dalla spontaneità all'intenzionalità del dire e del pensare.²⁶

La relazionalità, come dice Chomsky, è come l'acqua che irriga il fiore della lingua facendolo crescere nelle sue congenite potenzialità.²⁷ Tuttavia il passaggio dal conoscere al comprendere, così come dal pensare empirico al pensare logico, dall'osservazione all'interpretazione allontana dalla naturalezza evolutiva e richiede un'azione didattica mirata. Platone suggerisce le sollecitazioni al domandare e al rispondere. Nella dialettica i concetti sono scansionati attraverso le possibili definizioni, di cui, come fa Socrate, si scorgono positività e negatività, limiti ed espansioni, fino a pervenire ad una nuova idea che li comprende e li supera. In questo percorso la maggiore capacità linguistica e discorsiva affina l'intelligenza e le consente di entrare capillarmente nei meandri inesprimibili della vita. I temi e le questioni rilevate sono portati a livello di coscienza individuale e collettiva, e la loro definizione avviene in ragione dell'utilizzabilità nel sociale. In tal modo il grado di verità si collega al suo essere per la comunità, alla sua operabilità e, di conseguenza, ai processi personali di adattamento e di rideterminazione.

Questa raffigurazione della lingua è indispensabile nella comunicazione filosofica, fondandosi non su corrispondenze con oggetti ma con concettualità, che assumono significato attraverso le intenzionalità soggettivanti e nel riferirsi ad evenienze non rappresentabili con denominazioni univoche. Infatti, nel dialogo filosofico la lingua insegue i concetti nelle loro temporalità e nelle sfumature acquisite nel corso della storia. Vi porta cronologie, riformulazioni essenziali, collegamenti oggettivi, personalizzazioni, attualizzazioni, ecc. Si tratta di un'operazione che crea rimodulazioni intellettive ed apre a meditate convergenze culturali. Pensare e comunicare diventano un condividere sul piano delle idee e degli orientamenti. Conversare di filosofia è un riflettere sul proprio essere nel mondo e con gli altri.

I pericoli della lingua

L'uso filosofico della lingua mette in guardia dalle insidie di pericoli sottostanti alla presenza della rete. D. Piacenza ne cita due: la *cancel culture* e il politicamente corretto. La *cancel culture* è un'azione intenzionale rivolta a demonizzare e cancellare l'interlocutore avversario. Essa agisce non con argomentazioni consequenziali, ma con forme linguistiche immediatamente aggressive, fondate sulla maldicenza, fino a cancellare l'altra parte da ogni ambito di dibattito. Il politicamente corretto, in correlazione, agisce con l'imposizione automatica di modalità del dire, univocamente finalizzate all'obiettivo della supremazia. Ambedue mirano alla vittoria sull'altro fino a cancellarlo dall'agone sociale e politico. Piacenza scrive:

Con alcune notabili eccezioni, infatti, di "politicamente corretto" e "*Cancel culture*" si parla per frasi fatte che hanno il solo fine di segnalare un'appartenenza di gruppo, prima che di idee. Per quanto riguarda il primo termine di richiamo, la più famigerata è senza dubbio "dittatura del politicamente corretto". Una rapida ricerca su Google restituisce una decina di risultati dai connotati apocalittici: in articoli di giornale, libri e interventi di varia natura se ne parla come di "oppio della democrazia", "nuovo totalitarismo", "una pratica di dominio senza precedenti". La *Cancel culture*, dal canto suo, invece, "travolge tutto e tutti" e, secondo il direttore di "Tg La 7, Enrico Mentana, che le ha dedicato un intervento sanguigno su Facebook, è nientemeno che "come il nazismo".²⁸

²⁶ Chomsky 2009: «La ricerca contemporanea sulla percezione è ritornata all'indagine del ruolo degli schemi e dei modelli internamente rappresentati e ha cominciato a elaborare la comprensione un po' più approfondita, secondo cui non è un mero magazzino di schemi ad operare nella percezione, ma piuttosto un sistema di regole fisse per generare tali schemi. Anche sotto questo rispetto, sarebbe del tutto corretto descrivere la ricerca corrente come una continuazione della tradizione della linguistica cartesiana e della psicologia che ne è alla base», p. 146.

²⁷ Chomsky *ivi*, introduzione di Mirza Mehmedovic.

²⁸ Piacenza 2023, pp. 48-49.

Come si vede, l'uso della lingua contiene modelli relazionali, che esprimono in forma sottintesa visioni della realtà e possibilità di azioni socialmente impegnate. È lo stesso dialogo nel suo farsi a proporre modalità di rapporti, di incontri e di ripulse, di accettazione di contenuti e di regole o di solipsismo socio-culturale. Il dialogo, pertanto, ha un valore in sé, che esprime quello della democrazia e della libertà responsabile; nello stesso tempo contribuisce a cogliere la molteplicità del reale, i processi di emersione culturale, la pluralità delle osservazioni e delle novità nei saperi. Esso spinge l'attività del pensiero e dell'intelligenza verso nuove dimensioni, promuovendo l'innovazione nell'esperienza e nella conoscenza.²⁹ Oggi il dialogo rappresenta il maggiore antidoto contro un l'uso della lingua imposto da Internet e dai *social media*: riduttivo, escludente, inesorabilmente binario e lontano da ogni personalizzazione-contestualizzazione.

Il modello comportamentale

Tuttavia, il docente, oltre a quelli linguistici, può proporre intenzionalmente modelli di comportamento, che, ricavati dallo studio della disciplina, non hanno valore impositivo ma svolgono una funzione regolativa e di orientamento. Essi sono utilizzati come termini di confronto, che il giovane accetta per riconoscersi o per ripensarsi. Lo aiutano nelle scelte sociali, sfruttando i meccanismi di proiezione psicologica, già presenti fin dall'infanzia e dall'età adolescenziale. La scelta avviene compiutamente quando lo studente, nelle varie esperienze dialogiche, si sente adeguatamente rappresentato in un modello, proposto o rielaborato in proprio, riconoscendosi nelle sue dinamiche costitutive. Per il suo tramite egli è in grado di pensarsi nella forma della oggettualità, oltre la singolarità personale, cioè come membro-tipo della comunità, che a sua volta si organizza nelle strutture materiali e nei meccanismi di funzionamento. La vita è pensata negli atti che si compiono in rapporto agli altri e alle regole dei processi interattivi. In tal modo lo studente si giudica dall'esterno, come parte inserita nelle oggettività del contesto e operante attraverso le norme che le movimentano. Il pensarsi dall'esterno è indice di maggiore oggettività nella propria autovalutazione, oltre l'orientamento esistenziale, ideologico e politico. In questo caso la visione sociologica si intreccia con la riflessione sul sé ed aiuta a rappresentarsi attraverso i modelli delle scienze umane.

Esempi di collegamento tra generale (modello) e individuale (persona) a disposizione del docente provengono da più parti. Weber con i suoi *idealtypus* offre spazi di discussione sul rapporto tra idea della vita, costruzione di un tipo ideale, derivazione di tipi inferiori e individualità del soggetto umano.³⁰ Nel suo pensiero molteplici sono le vie che possono essere percorse nelle reciproche relazioni, anche in collaborazione fra più soggetti. Infatti, secondo lui, il rapporto tra universale e particolare obbedisce ad una diversità di approcci e di spiegazioni, che si fondano su argomenti di interesse comune e nello stesso tempo differenziato.

Da un'altra prospettiva, Jung con i suoi archetipi ricostruisce il rapporto dinamico tra la psiche collettiva e la psiche individuale, spiegando attraverso vari passaggi i comportamenti umani

²⁹ Sen 2012: «L'idea che una qualsiasi altra parte del mondo sia autosufficiente dal punto di vista culturale è profondamente fuorviante, e la tesi secondo cui le tradizioni vanno conservate pure e incontaminate è pressoché insostenibile», p. 243.

³⁰ Weber 1974: «Il rapporto causale tra l'idea storicamente constatabile che governa gli uomini, e quegli elementi della realtà storica dai quali è possibile astrarre il tipo ideale ad essi corrispondente, può naturalmente configurarsi in maniera assai diversa. [...]. Ma a ciò si deve inoltre aggiungere che noi possiamo comprendere con precisione concettuale quelle "idee" medesime che governano gli uomini di un'epoca, e che operano in maniera diffusa tra loro [...] soltanto nella forma di un tipo ideale; e ciò perché esse vivono empiricamente nella testa di una indeterminata e mutevole molteplicità di individui, assumendo le più diverse gradazioni di forma e di contenuto, di chiarezza e di senso», p. 115. Trevi 1974: «Il tipo- dice Weber nel suo saggio sull'Oggettività conoscitiva – "serve né più né meno come schema in cui la realtà deve essere assunta come esempio: esso ha il significato di un mero concetto-limite ideale a cui la realtà deve essere comparata e misurata, al fine di illustrare determinati elementi significativi del suo contenuto empirico», p. 12.

e ricercando attraverso opportuni collegamenti l'unità e il compimento della persona.³¹ Anch'egli spiega il rapporto relazionale, sempre aperto, fra i termini e i contenuti della mente umana, fra modello e individuo, finalizzandolo alla ricomposizione psicofisica dell'io.

I due autori nei rispettivi ambiti di indagine (sociale e psicologico) insegnano modalità di progressione dialogica, rivolgendola alla comprensione del reale e delle rappresentazioni mentali in cui esso si esprime.

La storia della filosofia offre contenuti tematici, che possono seguire l'avanzamento intellettuale dello studente: non solo sul piano sociale, che per le sue manifestazioni esteriori si presta ad una configurazione più concreta e analitica, ma anche su quello etico-morale, più soggetto all'introspezione e, quindi, meno incline ad una visualizzazione quantitativa. Il docente di filosofia proprio nel campo etico-morale dispone di argomentazioni, che, trattate nel corso della storia, costituiscono tracce di percorsi nelle conversazioni. Esse hanno approfondito il rapporto tra morale e etica, che in particolare nella *Critica della ragion pratica* di Kant ha trovato un testo chiarificatore.

In questa opera il rapporto tra morale ed etica è posto in forma critica e, nello stesso tempo, logicamente consequenziale. Infatti, Kant non cerca direttamente il rapporto con Dio (conclusione della sua riflessione), come hanno fatto i padri e i dottori della chiesa (nel suo tempo è indicativo il pensiero di Sant'Alfonso Maria de Liguori che nel suo libro *Uniformità alla volontà di Dio* ha posto lo stesso problema di Kant), ma lo fa attraverso la mediazione del ragionamento: dalla legge morale a Dio attraverso passaggi condivisibili. Questa ricerca si compone di momenti e di deduzioni che offrono agli studenti motivi di riflessione. Essa apre alla dialettica, cioè all'accettazione di tesi per intima convenzione.

Il problema della morale è il problema del fine esistenziale, così lungamente vissuto nella storia della filosofia. Per questo motivo, decidendosi in ogni contesto storico, si propone in diverse forme e contenuti. Kant punta alla sua universalità (atemporalità), la qual cosa richiede il massimo del consenso degli uomini. La sua idea di essere umano, non ponendosi in alcun luogo, perviene ad un'astrazione intellettuale, intorno alla quale costruisce il progetto di morale e di etica. In un'altra prospettiva, non solo il suo percorso può essere accettato o rimesso in dubbio, ma anche la sua conclusione: il cielo stellato sopra di me, e la legge morale dentro di me.³² La validità della sua ricerca è basata sul fatto che l'uomo, per realizzare la sua umanità, deve comunque dare un senso alle proprie azioni. La morale nasce dalla ricerca di un fine che conferisce senso. Individuato il fine, inizia la ricerca di comportamenti corrispondenti nel tempo debito (etica). Questa correlazione è quella che maggiormente attrae gli studenti e li impegna nel pensiero. Essa pone lo studente in sospensione, tra essere e dover essere: una condizione sempre attuale. Il fine, a sua volta, è sempre connesso ad una visione generale della vita, che sia capace di giustificare l'essere dell'uomo e la sua presenza nel mondo.

Una morale condivisa

La traccia kantiana è indicativa e propositiva nella didattica come dialogo: cercare un fine nella vita e scegliere le corrispondenti azioni, cioè, conformandosi alla scelta compiuta, è un tema irrinunciabile per chi partecipa al conversare. Se Kant prelude all'idealismo nella deduzione trascendentale della morale e dell'etica, ma anche del diritto,³³ il suo esempio è vissuto

³¹ Jung 2022, pp. 152, 172.

³² Kant 1972, p. 197.

³³ Kant 1970. Kant estende anche al diritto il principio di deduzione trascendentale: «La legge morale del diritto: "Agisci esternamente in modo che il libero uso del tuo arbitrio possa coesistere con la libertà di ognuno secondo una legge universale", è dunque una legge che indubbiamente mi impone un'obbligazione, ma non attende affatto, e tanto meno esige, ch'io per amore di quell'obbligazione mi faccia un *dovere* di limitare la mia libertà sotto quelle condizioni; la

diversamente sul piano della didattica e dell'educazione. Morale ed etica sono concetti vincolanti ma aperti alla loro definizione, cioè alla secolarizzazione. La loro ricerca si rivolge al proprio tempo e al proprio spazio, evitando facili collegamenti unidirezionali tra vita, morale ed etica. Le vie di questa correlazione sono molte e differenti, e il dialogo le mette in risalto.

Lo studente è mosso dal desiderio di conoscere in profondità per poter determinare se stesso. La molteplicità dei problemi e delle tematiche sociali è dinanzi a lui: rapportabili ma diversi da quelli incontrati nella storia della filosofia. Ogni problema, individualmente o socialmente riscontrato, implica una domanda e richiede una risposta. La conoscenza della realtà circostante, nelle sue attuali presenze storico-sociali e nei suoi riferimenti esistenziali, è propedeutica all'assunzione di un impegno nella vita. Essa, come già detto, deve produrre un'idea generale del mondo, che esprimendosi nei suoi eventi determina un valore per l'umanità. Ogni studente nel corso del dialogo va costruendo questa idea, che accetterà come vincolante. La assume come faro esistenziale e in essa ripone il fine del suo essere al mondo. La sua esistenza ormai è un tendere verso la meta che ha liberamente scelto. Le sue azioni si giustificheranno nell'ottica della visione generale della vita, che il dialogo aiuta nella ricerca delle motivazioni. Perché quel fine? Lo si accetta perché nella conversazione si sfrutta la tendenza alla trascendenza, evitando di soggiacere nella provvisorietà delle libertà strumentali.³⁴ Trascendersi fino alla pienezza della persona diventa una missione, che si va verificando nell'incontro con gli altri.

Dialettica e creatività

Questo percorso potrebbe cadere nella rete del pensiero unidirezionale, cioè nella linearità del conoscere, del comprendere e del decidere. Una critica in tal senso proviene da E. De Bono, che vede proprio nell'uso della dialettica questo pericolo. Secondo lui, essa in una conversazione si fonda sulla ricerca di argomentazioni per sostenere una tesi già assunta ed acquisita. De Bono, pertanto, alla dialettica oppone un pensiero creativo, che necessita del pensiero laterale, cioè della capacità di rompere schemi mentali predisposti per ricercare nuove finalità e nuovi percorsi della mente:

Il pensiero laterale è una necessità imposta dai limiti di quello verticale: l'uso dei due aggettivi "laterale" e "verticale" è stato suggerito dalle considerazioni che seguono. Facciamo, tanto per intenderci, l'analogia della miniera.

La logica è lo strumento logico usato per approfondire una miniera, per allargarla e dotarla delle strutture necessarie, se però la miniera è stata scavata in un posto sbagliato, nessun accorgimento riuscirà a rimuoverla e trasportarla in un posto adatto. [...] Il pensiero verticale sprofonda sempre più nella miniera già in attività; il pensiero laterale invece tenta nuovi scavi altrove.³⁵

De Bono associa la dialettica al pensiero verticale, che in una conversazione si autopone in progressione e si autosorregge con argomentazioni intenzionalmente ricercate. Esso procede sempre in forma binaria, escludendo altre possibilità. Il suo destino sarebbe pervenire ad una conclusione totalizzante, nonostante le possibili diversificazioni nel suo cammino.³⁶ Alla dialettica, comunque intesa, De Bono oppone il procedere della mente per mappature, che nascono

ragione, al contrario, dice che soltanto la nostra libertà è nella sua idea sottomessa a quella restrizione, e che può essere anche nei fatti limitata dagli altri; e ciò essa lo prescrive come un postulato che non è suscettibile di alcuna dimostrazione», p.35.

³⁴ Sen 2010, p. 85 ss.

³⁵ De Bono 1997, p.26.

³⁶ Sartre 1963: «Così l'intellegibilità fondamentale della Ragione dialettica – se questa deve esistere – è l'intellegibilità di una totalizzazione. O, per ritornare alla distinzione tra essere e conoscere, c'è dialettica se esiste, almeno in un settore ontologico, una totalizzazione in corso che sia immediatamente accessibile a un pensiero che si totalizza di continuo, proprio nella sua comprensione della totalizzazione da cui emana e che si rende da solo suo oggetto», p.171 (libro primo).

dall'incontro con realtà irriducibili ai canoni tradizionali del pensare. La mappatura è una costruzione intellettuale originale e si riferisce ad uno specifico problema. Ogni variare del problema implica la ristrutturazione della mappa oppure una nuova creazione. Egli indica i momenti della mappatura in distinte funzioni, descritte nella denominazione di cappelli:

Il sistema dei cappelli è progettato per far passare il pensiero dal normale metodo dialettico al metodo di mappatura. Il pensiero diventa così un processo a due fasi. La prima fase è l'esecuzione della mappa. La seconda è la scelta di un percorso. Se la mappa è fatta bene, il percorso migliore risulterà spesso di immediata evidenza. Ognuno dei sei cappelli inserisce nella mappa un determinato tipo di pensiero, analogamente a quanto avviene nella stampa a colori.³⁷

Il discorso sulla mappatura, intesa come metodologia di un pensiero libero da schemi pre-costituiti, segue quello del pensiero laterale, esprimendo la prosecuzione della creatività dopo la rottura con i vincoli del pensiero lineare e binario. Esso si inserisce con funzione di rideterminazione discriminante nel corso di una conversazione e ripropone il tema da altre angolature, mettendo in crisi i presupposti medesimi dell'argomento trattato. Non solo il procedimento discorsivo, ma anche la legittimità del tema è rimessa in discussione, quando esso è disancorato dalle necessità della vita.

La messa in discussione della dialettica da parte di De Bono non incide sul suo valore formativo, nascendo essa in contesti di maturità sociale (democrazia e liberalismo), impegnati su argomenti desunti dal presente di una convivenza già orientata sui temi del singolo e della comunità. Così è avvenuto nell'antica Grecia. Viceversa, il pensiero laterale di De Bono ha la sua motivazione nella libertà dell'intelligenza, che, ancora indifferenziata e generalizzante, per crescere deve darsi un metodo e seguire un percorso. Nell'età adulta la dialettica ha già selezionato temi ed interlocutori, e si pone essa stessa sia come metodo sia come configurazione delle parti sia come scelta del suo contenuto.

Vi è una vicinanza tra dialettica e pensiero laterale: la ricerca delle informazioni sulla realtà. De Bono la pone nel cappello bianco. Egli scrive:

Esiste un sistema di informazione a due livelli. Al primo appartengono fatti accertati e controllati – fatti di prima categoria. Al secondo appartengono fatti creduti, cioè considerati veri ma non controllati fino in fondo - fatti di seconda categoria. Esiste uno spettro della verosimiglianza che va da «sempre vero» a «mai vero». Tra i due estremi vi sono gradi intermedi come «in generale», «a volte», «occasionalmente».³⁸

È proprio questo il campo della dialettica: partire da dati plausibili e accettati in seguito al confronto intellettuale, fra molti e sulla base di una ipotesi sociale. Quindi si prosegue nella fase di condivisione. La principale ipotesi sociale su cui opera la dialettica, come dice Platone, è quella dello stato e della costituzione.

Una visione del mondo

L'Unione Europea ha posto la nascita di un atteggiamento verso il mondo alla base delle competenze. Queste, in particolare nella vecchia formulazione dell'alternanza scuola-lavoro, esprimevano un rapporto unidirezionale tra vita e attività lavorativa, conseguente ad un processo di collegamento già previsto e sollecitato. L'atteggiamento, richiamato dall'Europa, implica la giusta analisi di ciò che è circostante, la ricerca nelle molteplicità delle opzioni e la scelta deliberata nel mondo dei fini. In tal modo la scelta presuppone una visione esistenziale, nella

³⁷ De Bono 2023, p.189.

³⁸ *Ivi*, p. 191.

quale anche il lavoro da fatto esteriore si inserisce come momento essenziale. Esso diventa un fare, che assume un ruolo non solo strumentale ma anche etico.

Sul tema Sen ha scritto:

L'idea di usare la ragione per concepire e promuovere società migliori e più accettabili agiva già con forza sugli esseri umani nel passato e continua a farlo anche oggi. Aristotele era d'accordo con Agatone sul fatto che nemmeno Dio potesse cambiare il passato, eppure pensava che toccasse a noi creare il futuro; e che potevamo farlo fondando le nostre scelte sulla ragione. Ma a tale scopo abbiamo bisogno di un impianto generale nel quale inserire i nostri giudizi di valore, di istituzioni che promuovano i nostri fini e i valori per i quali ci battiamo, nonché di norme di comportamento e di capacità di ragionamento che ci permettano di ottenere quello che desideriamo.³⁹

Nel passo citato sono evidenti le motivazioni che hanno spinto l'Europa a questo passaggio. Esse vanno l'oltre la visione lavorativa della persona e si collegano agli ultimi fenomeni sociali e geopolitici (energia, clima, intelligenza artificiale, immigrazioni, ecc.), che hanno cambiato il quadro di contesto in cui collocare l'esperienza di vita. La conoscenza di questo contesto, con le sue implicazioni per l'umanità, diventa presupposto per un diverso concetto dell'agire: occorre una nuova etica ed una nuova morale, che nel tempo presente diano significato alle azioni degli uomini. Esse richiedono, come dice Sen, un impianto generale in cui inserire i nostri giudizi di valore: una visione del mondo. Anche Jung, da un altro punto di vista si esprime allo stesso modo:

Ci piaccia o no, il momento della visione universale si impone, perché l'anima cerca un'espressione capace di coglierla in tutta la sua pienezza.⁴⁰

In questa ottica rientrano a pieno titolo gli altri esclusi (presenti e futuri) e si guarda realisticamente al rischio comune di autodistruzione. L'esigenza di multilateralità si scontra con la pretesa unilaterale di imposizione globale attraverso il dominio di internet. Comprendere le ragioni dell'altro è un imperativo categorico per continuare a vivere insieme. Per questo motivo l'educazione al dialogo, esprimendo l'esigenza di una responsabilità condivisa, serve a prendere decisioni e assumere comportamenti conseguenti, che garantiscano il bene comune ed il futuro del genere umano.

Riferimenti Bibliografici

- APPIAH 2007: Kwame Antony Appiah: *Cosmopolitismo*, Laterza, Roma-Bari 2007.
- ARESU 2022: Alessandro Aresu: *Il dominio del XXI secolo*: Feltrinelli, Milano 2022.
- CANETTI 1981: Elias Canetti: *Massa e potere*, Adelphi, Milano 1981.
- CHOMSKY 2009: Noam Chomsky 2009: *Linguistica cartesiana*, Mimesis, Milano-Udine, 2009.
- DE BONO 1997: Edward de Bono: *Il pensiero laterale*, Rizzoli, Milano 1987.
- DE BONO 2023: Edward de Bono: *Sei cappelli per pensare*, Rizzoli, Milano 2023.
- GALIMBERTI 2020: Umberto Galimberti: *Heidegger e il nuovo inizio*, Feltrinelli 2020.
- GRAZIOSI 2023: Andrea Graziosi: *Occidente e Modernità*, il Mulino, Bologna, 2023.
- HAN 2023: Byung Chul Han: *Infocrazia*, Einaudi, Torino 2023.
- HEGEL 1967: F.W. Hegel: *Enciclopedia delle scienze filosofiche*, Laterza, Bari 1967.
- HEIDEGGER 1994: Martin Heidegger: *Sentieri interrotti*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1994.
- JUNG 2022: Carl Gustav Jung: *Psicologia dell'inconscio*, Bollati Boringhieri, Torino 2022.
- JYNGER1990: Ernst Jünger: *Il trattato del ribelle*, Adelphi, Milano 1990.
- KANT 1970: Immanuel Kant: *La metafisica dei costumi*, Laterza, Bari 1970.

³⁹ Sen 2012, p. 249.

⁴⁰ Jung 2022, p. 185.

- KANT 1972: Immanuel Kant: *Critica della ragion pratica*, Laterza, Bari 1972.
- LANCINI 2023: Matteo Lancini: *Sii te stesso a modo mio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2023.
- PIACENZA 2023: Davide Piacenza: *La Correzione del Mondo*: Einaudi, Torino 2023.
- PLATONE 1971: Platone: *La Repubblica* in *Opere complete*, Laterza, Bari 1971.
- ROUBINI 2023: Nouriel Roubini: *La grande catastrofe*, Feltrinelli, Milano 2023.
- ROUSSEAU 1974: J.J. Rousseau: *Il contratto sociale*, Rizzoli, Milano 1962.
- SARTRE 1963: Jean Paul Sartre: *Critica della ragione dialettica*, Il Saggiatore, Milano 1963.
- SEN 2012: Amartya Sen: *Lo sviluppo della libertà*, Mondadori, Milano 2012.
- SEN 2010: Amartya Sen: *La disuguaglianza*, il Mulino, Bologna 2010.
- TREVI 1974: Mario Trevi: *Introduzione. I temi fondamentali della ricerca junghiana*, in C. G. Jung: *Psicologia dell'inconscio*, Bollati Boringhieri, Torino 2022.
- WEBER 1974: Max Weber: *Il metodo delle scienze storico sociale*, Einaudi, Torino 1974-
- ZAGREBELSKY 2022: Gustavo Zagrebelsky: *La lezione*, Einaudi, Torino 2022.

Un appuntamento mancato? A trent'anni dalla sperimentazione dei programmi di Filosofia della Commissione Brocca

Anna Bianchi

Abstract

The experimentation of the Philosophy Syllabus, proposed by the Brocca Committee, started in the Italian upper secondary school thirty years ago. The Committee, presided by Beniamino Brocca, was appointed by the Ministry of Education: its task was to design the reform of the upper secondary school. This paper summarizes the main points of the Philosophy Syllabus and states that the Brocca Committee's original proposal still contains many valid directions for the current debate about the teaching of philosophy.

Keywords

Philosophy Syllabus, Teaching Philosophy, Brocca Committee.

1. Un appuntamento mancato?

Dall'anno scolastico 1993/94, nelle classi del triennio degli istituti aderenti al progetto, venne avviata la sperimentazione dei piani di studio della scuola secondaria di secondo grado elaborati dalla commissione ministeriale presieduta dal sottosegretario Beniamino Brocca. Iniziò così anche la sperimentazione dei nuovi programmi di Filosofia.

La commissione ministeriale era stata costituita nel 1988 con l'incarico di ristrutturare i piani di studio della scuola secondaria superiore, alla luce delle iniziative sperimentali e dei dibattiti sulla riforma sviluppatasi nei decenni precedenti. I piani di studio e i programmi dei bienni vennero pubblicati nel 1991,¹ anno in cui prese il via la sperimentazione in diverse scuole, e quelli del triennio nel 1992.² Per l'elaborazione del progetto complessivo vennero coinvolti docenti universitari, ispettori ministeriali, presidi, insegnanti, rappresentanti dell'associazionismo professionale e delle organizzazioni sindacali e imprenditoriali. La stesura dei programmi fu affidata a gruppi disciplinari, sempre con una composizione mista di docenti universitari, ispettori ministeriali, presidi e insegnanti delle specifiche materie. Il "Gruppo disciplinare: Filosofia" venne coordinato da Enrico Berti, ordinario di Storia della filosofia presso l'Università di Padova.

Negli anni successivi aderì alla sperimentazione un sempre maggior numero di istituti e il Ministero della Pubblica Istruzione sostenne l'attività delle scuole organizzando seminari

¹ *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca 1991.*

² *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca 1992.*

residenziali per la formazione dei docenti. Nonostante questo, il progetto della Commissione Brocca rimase solo sperimentale e così terminò. Riprendendo in forma interrogativa il parere espresso da Annalisa Caputo, è possibile domandarsi: l'abbandono del progetto fu «Un appuntamento mancato per l'innovazione scolastica, e in particolare per l'insegnamento della filosofia»?³

2. Filosofia per tutti: identità e differenze

Per rispondere si può partire notando – con Alberto Gaiani – che «Le proposte della commissione Brocca per l'insegnamento della filosofia hanno una vera e propria funzione periodizzante per le ricerche di didattica della filosofia». ⁴ E non solo: anche per le esperienze di innovazione delle pratiche d'aula e – per analogia o per contrasto – per l'elaborazione dei successivi documenti ministeriali dedicati all'insegnamento della filosofia a scuola.

Per comprendere tale «funzione periodizzante», è necessario soffermarsi sui punti caratterizzanti i programmi di Filosofia⁵ della Commissione Brocca: anche solo una rapida sintesi evidenzia l'attualità di diverse soluzioni adottate dal "Gruppo disciplinare: Filosofia" e suggerisce di tenerle effettivamente in conto nell'attuale dibattito.⁶

Il primo aspetto innovativo che si intende sottolineare è l'estensione dell'insegnamento della Filosofia a tutti gli studenti della scuola secondaria superiore riformata, pur con differenze tra gli indirizzi:⁷ una scelta che costituisce un'evidente affermazione del valore formativo attribuito all'apprendimento della filosofia, sintetizzato nelle finalità dell'insegnamento.⁸ Queste – comuni a tutti gli indirizzi, così come gli obiettivi di apprendimento – sottolineano l'apporto della filosofia alla formazione culturale di giovani autonomi e responsabili, aperti al confronto interpersonale, capaci di esercitare la riflessione critica, di problematizzare idee e credenze, di usare strategie argomentative e procedure logiche, di pensare per modelli diversi.⁹

Lo sviluppo di tali capacità da parte degli studenti – cioè lo sviluppo di competenze filosofiche – è connesso all'acquisizione di un approccio storico-critico-problematico alle questioni, approccio assunto nei programmi di Filosofia della Commissione Brocca come metodo per lo studio della disciplina.

³ CAPUTO 2019, p. 78.

⁴ GAIANI 2014, p. 231.

⁵ *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca 1992*, Tomo I, pp. 212-234.

⁶ Negli ultimi anni un rilancio del dibattito sull'insegnamento della filosofia è stato stimolato dalla pubblicazione del documento: *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza* (2017).

⁷ L'estensione dell'insegnamento della filosofia è proposta con parziali differenze tra i contenuti indicati per gli indirizzi classico, linguistico, psico-socio-pedagogico, scientifico e scientifico-tecnologico – in modo da facilitare l'integrazione tra la filosofia e le altre materie dei piani di studi – e con una diversa impostazione per gli indirizzi tecnologici ed economici, dove l'insegnamento della filosofia è svolto per temi nel quarto e quinto anno. L'approccio tematico non comporta, però, il completo abbandono del riferimento alla storia della filosofia: il programma del quarto anno chiede di trattare i temi scelti attraverso la lettura dei testi di quattro autori, di cui uno antico, tratti da un elenco che giunge fino a Hegel; il programma del quinto anno mantiene la stessa impostazione e chiede di inserire nella selezione di autori scelti almeno un filosofo dell'Ottocento.

⁸ La formulazione dei programmi di Filosofia della Commissione Brocca è articolata in Finalità, Obiettivi di apprendimento, Contenuti, Indicazioni didattiche, secondo un modello di programmazione ripreso dalla pedagogia per obiettivi, diffusasi in Italia dalla metà degli anni Settanta, e assunto dal Ministero della Pubblica Istruzione per la formulazione dei programmi della scuola media del 1979 e dei programmi della scuola primaria del 1985, in quanto ritenuto funzionale ad assicurare i requisiti della razionalità e della scientificità all'azione dei docenti e adatto per garantire il controllo del sistema scolastico.

⁹ *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca 1992*, Tomo I, p. 212.

3. L'approccio storico-critico-problematico

L'approccio storico-critico-problematico è la seconda novità che si intende evidenziare. La scelta di questo approccio allo studio della filosofia esprime l'intenzione di superare l'alternativa tra metodo storico e metodo per problemi, che ha fortemente condizionato il dibattito italiano sull'insegnamento della filosofia, e di valorizzare – integrandole – le potenzialità formative dei due metodi. La strategia adottata per realizzare tale intenzione è attribuire la centralità nella pratica didattica alla lettura dei testi filosofici, ulteriore elemento qualificante i programmi di Filosofia della Commissione Brocca. Questa scelta si comprende notando che, da un lato, lo studio di un testo obbliga a confrontarsi con i problemi filosofici – e, quindi, consente di evidenziare «la struttura della disciplina in termini sia semantici (linguaggi-concetti-teorie), sia sintattici (modalità di argomentazione e controllo delle ipotesi)»¹⁰ – ma, dall'altro, una piena comprensione dei problemi affrontati è favorita da un approccio storico-critico al testo. Infatti, se l'approccio storico-critico ai testi non esaurisce la comprensione delle questioni trattate, le questioni filosofiche non esistono astrattamente, ma si pongono all'interno di contesti storici e di tradizioni filosofiche.

Le scelte metodologiche ora ricordate rispondono alla convinzione, espressa nelle «Indicazioni didattiche», che «l'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore sia da intendersi non come trasmissione di un sapere compiuto, ma come educazione alla ricerca, cioè acquisizione di un abito di riflessione e di una capacità di dialogare con gli autori, che costituiscono la viva testimonianza della ricerca in fieri».¹¹

4. Il ruolo del docente

Il tempo richiesto per educare alla ricerca, lavorando con gli studenti sui testi filosofici, impone la rinuncia alla pretesa di completezza nella trattazione della storia del pensiero, chiaramente espressa nella presentazione dei contenuti dei programmi di Filosofia della Commissione Brocca. Tale presentazione – tutt'oggi interessante – distingue tra autori obbligatori; autori, in numero di due o quattro all'anno, da scegliere all'interno di elenchi; nuclei tematici sempre a scelta dell'insegnante.¹² Quest'articolazione dei contenuti in argomenti obbligatori e a scelta, in numero limitato, richiede al docente di progettare un itinerario attraverso la storia della filosofia – selezionando e raccordando temi, problemi e autori – in modo da proporre agli studenti un percorso coerente, evitando il pericolo della frammentazione.

Affidare agli insegnanti questo compito significa riconoscere la competenza filosofica come dimensione fondamentale della competenza didattica: un riconoscimento essenziale anche per l'attuale formazione dei docenti. Come scrisse Ferruccio De Natale riferendosi ai docenti di filosofia: «dovrà essere il "teoreta" a definire i "porti" sicuri o gli snodi essenziali su cui edificare il "dominio" della storia della filosofia, sulla base di una precisa concezione di che cosa sia la ricerca filosofica. E si tratta di una configurazione della storia della filosofia che proprio oggi è di estrema attualità, allorché la riforma dei programmi di insegnamento della filosofia, prodotta dalla Commissione Brocca nell'ambito della riforma della Secondaria Superiore, prevede

¹⁰ *Ivi*, p. 232.

¹¹ *Ivi*, p. 231.

¹² Negli indirizzi classico, linguistico, psico-socio-pedagogico, scientifico e scientifico-tecnologico gli autori obbligatori sono Platone e Aristotele al terzo anno e Kant e Hegel al quarto; al quinto anno due elenchi di autori impongono al docente di scegliere due filosofi dell'Ottocento e due del Novecento; i nuclei tematici, proposti lasciando ai docenti la possibilità di sostituirli con percorsi didattici diversi, arrivano a porre questioni attuali, quali: "La riscoperta dell'etica nella filosofia contemporanea", "Il problema estetico nel pensiero contemporaneo", "La nuova epistemologia", "Intelligenza artificiale e automazione nella società contemporanea" e, negli indirizzi tecnologici ed economici, "Crescita economica e valori etico-politici", "Innovazione, sviluppo e compatibilità ambientale".

appunto la scelta, da parte del singolo docente, di un ristretto numero di filosofi da studiare in ciascun anno di insegnamento, di contro alle pretese di trattazione esaustiva dell'intera storia della filosofia».¹³

5. Dagli obiettivi alle competenze

L'abbandono dell'impostazione della pedagogia per obiettivi a favore della didattica per competenze – adottata anche dalle *Indicazioni nazionali*,¹⁴ attualmente in vigore, e dagli *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*¹⁵ – non appare in contrasto con i punti caratterizzanti l'insegnamento della filosofia così come venne proposto dalla Commissione Brocca: non lo è l'estensione ai diversi indirizzi delle scuole secondarie di secondo grado, pur con curvature differenti, e neppure l'approccio storico-critico-problematico, né il ruolo assegnato al docente nella progettazione dei percorsi didattici e l'attenzione riservata ai testi filosofici. Anzi, poiché la pedagogia per obiettivi, sviluppatasi assorbendo elementi del comportamentismo e dell'operazionismo, è prioritariamente volta alla formazione di abilità, si può sostenere che la nozione di competenza consente una valorizzazione dei saperi disciplinari. Infatti, se – tra le diverse definizioni di competenza – si assumono la formulazione del *Documento tecnico* allegato al *Regolamento*¹⁶ relativo all'adempimento dell'obbligo scolastico, emanato dal Ministero della Pubblica Istruzione, e, in ambito europeo, la formulazione della *Raccomandazione*¹⁷ del Consiglio dell'Unione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, si nota che la definizione di competenza ricomprende le conoscenze e che le stesse abilità sono definite in termini di applicazione delle conoscenze.

Sulla base di tale constatazione non si può non rilevare, innanzitutto, che l'apprendimento di competenze filosofiche – pur partecipando delle competenze trasversali alle diverse materie scolastiche, quali, per esempio, le competenze logiche e argomentative – non può prescindere dal patrimonio di questioni, concetti, teorie, dibattiti elaborati dai filosofi. In secondo luogo, non si può non sottolineare che, se l'acquisizione delle competenze è attestata dall'uso autonomo di conoscenze e abilità, occorre progettare la didattica in modo da attivare gli studenti: cioè, pur mantenendo un radicamento nei testi filosofici, è opportuno adottare – con un'attenta programmazione dei tempi – la pluralità di pratiche d'aula volte a promuovere negli studenti consapevolezza e autonomia nell'assunzione di un punto di vista filosofico, come, per esempio, l'esercizio della scrittura, le attività laboratoriali, i dibattiti organizzati e i dialoghi filosofici.

6. Approccio teoretico e storicità del sapere

Il ricorso a pratiche didattiche che coinvolgano attivamente gli studenti, se adeguatamente progettato, consente di promuovere l'approfondimento dei problemi filosofici messi a tema e, quindi, di valorizzare la dimensione teoretica dello studio della filosofia, educando a «dialogare con gli autori» per trarne spunti per la riflessione personale. In questo può costituire una facilitazione anche il ripresentarsi, nelle diverse epoche, delle «questioni di verità» e delle «questioni

¹³ DE NATALE 1995, p. 212.

¹⁴ D.M. n. 211/2010. L'Allegato A del Decreto Ministeriale contiene i piani di studio previsti per gli indirizzi liceali. Le indicazioni relative all'insegnamento della Filosofia sono riproposte identiche nei diversi indirizzi del sistema dei licei. Si vedano le indicazioni per il Liceo classico: pp. 208-209.

¹⁵ Poiché lo scopo del presente articolo non è la discussione della nozione di competenza nei due documenti indicati e del connesso problema della definizione delle competenze specificamente filosofiche, si rinvia a: Caputo 2019, pp. 89-138.

¹⁶ D.M. n. 139/2007, p. 6. La definizione di competenza riprende il Quadro europeo dei Titoli e delle Qualifiche (EQF).

¹⁷ *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* 2018, p. 7.

di senso»¹⁸ proprie della filosofia, in quanto può divenire l'occasione per proporre agli studenti un confronto anche con i pensatori contemporanei durante qualsiasi anno di corso.

La contestualizzazione storica del ripresentarsi di questioni filosofiche, dell'emergere di nuovi interrogativi, delle teorie elaborate per rispondervi non implica una riduzione della filosofia alla storia della filosofia: promuove, invece, la consapevolezza della storicità dei saperi, acquisizione che concorre alla formazione della capacità degli studenti di riflettere – dal punto di vista filosofico – sulle scienze e sulla stessa filosofia.

Formare l'abitudine a inquadrare i problemi e le teorie nel proprio contesto, riconoscendone la storicità, inoltre, non orienta i giovani verso il relativismo: non è in contrasto con l'educazione alla ricerca della verità, aspirazione sottesa non solo all'indagine filosofica, pur accompagnata dalla consapevolezza che le acquisizioni umane sono sempre aperte ad approfondimenti e ripensamenti. Semmai, promuove la formazione del pensiero critico e, quindi, dell'attitudine a problematizzare conoscenze e convinzioni della propria epoca e della propria tradizione culturale, per proseguire nella ricerca.

Riferimenti bibliografici

- BERTI 2000: Enrico Berti - Armando Girotti, *Filosofia*, La Scuola, Brescia 2000.
- CAPUTO 2019: Annalisa Caputo, *Manuale di didattica della filosofia*, Armando, Roma 2019.
- DE NATALE 1995: Ferruccio De Natale, «Storia storica» e «storia filosofica» della filosofia, in: Giuseppe SEMERARI (a cura di), *Pensiero e narrazioni*, Bari, Dedalo, 1995.
- D.M. n. 139/2007: Decreto Ministeriale n. 139 del 22 agosto 2007: *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296*, Allegato: Documento tecnico, in: «Gazzetta Ufficiale», Serie Generale, n.202 del 31.08.2007.
- D.M. n. 211/2010: Decreto Ministeriale n. 211 del 7 ottobre 2010, *Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento»*, in: «Gazzetta Ufficiale» n. 291 del 14 dicembre 2010, Supplemento Ordinario n. 275.
- GAIANI 2014: Alberto Gaiani, *Il pensiero e la storia. L'insegnamento della filosofia in Italia*, Cleup, Padova 2014.
- *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, a cura del Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, MIUR - Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, 2017, <http://www.miur.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza> (consultato il 30 settembre 2023).
- *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca 1991: Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca*, in: «Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», n.56, Firenze, Le Monnier, 1991.
- *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca 1992: in: Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, in: «Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», n.59/60, Firenze, Le Monnier, 1992, Tomo I e II.
- *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente 2018: Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle*

¹⁸ BERTI 2000, p. 41, p. 47.

competenze chiave per l'apprendimento permanente, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», n. C 189, 4.6.2018.

A proposito di *Come non insegnare filosofia a scuola*

Mario De Pasquale

Abstract

The A. challenges some thesis argued by Mugnai in his text about the nature of philosophy to teach, the relationship between philosophy and history of philosophy, the models of the philosophical rationality in the teaching, the importance of the handbooks, the relationship with philosophical texts, the philosophy curriculum in the high schools, the paths to use to overcome a teaching model defined "traditional". The challenge has the proposal from the author not to express judgments but to propose different ways to define and solve the sustained cultural and educational problems.

Keywords

Teaching philosophy, philosophize, models of rationality, philosophy curriculum, handbooks for teaching philosophy.

1. Un tema ricorrente di discussione

È del tutto legittimo, anche auspicabile, che ogni tanto si torni a discutere su questioni tante volte già discusse. Nell'ambito umanistico avviene sempre e spesso avviene anche nell'ambito scientifico. Il volume di M. Mugnai, *Come non insegnare la filosofia*,¹ si occupa di una questione, indicata dal titolo, tanto discussa e dibattuta nel nostro paese, con particolare intensità soprattutto negli ultimi trenta anni. È anche legittimo sviluppare e discutere un tema senza dover necessariamente ripercorrere la storia intera della ricerca e del dibattito che lo riguarda, ma, come fanno i filosofi anglosassoni, «andando subito al punto o ai punti»² della questione per ragionarci sopra, criticare, valutare ed elaborare proposte. Infatti, la storiografia e la documentazione sul tema cui Mugnai fa riferimento sono ridotte proprio al minimo. L'approccio di ricerca di Mugnai alla questione è coerente con quello che lo stesso autore rivendica, in un'ottica analitica, come caratteristico del filosofare rigoroso, anzi scientifico. L'autore focalizza lo sguardo sul problema e ci ragiona sopra, per fare ricerca razionale con pretese di validità, basata su tesi e argomenti coerentemente sviluppati e logicamente corretti.

In certi casi il confronto con la ricerca precedente non ha solo una rilevanza storiografica, ma anche teorica, culturale, fortemente orientativa sulla pratica innovativa; aiuta a dimensionare nella giusta luce l'oggetto dell'analisi.

Come scrive lo stesso autore, il saggio ha un «carattere ibrido», «a metà tra la riflessione personale su un'esperienza di insegnamento e il pamphlet polemico»³. L'esperienza personale

¹ MUGNAI 2023. Molto equilibrata e puntuale l'analisi del testo da parte di ALLOTTO 2023.

² MUGNAI 2023, p.143.

³ MUGNAI 2023, pp.11-27.

serve a sottolineare la gravità della situazione dell'insegnamento della filosofia. L'autore si sofferma sui seguenti dati, che suggeriscono i suoi spunti di riflessione: a) la scarsa preparazione in filosofia degli studenti che aspirano ad accedere ad una Università prestigiosa, quale quella della Normale di Pisa; b) quindi, risulta in modo evidente la insufficienza formativa in filosofia della scuola superiore da cui gli studenti candidati provengono; c) ergo, si possono formulare ipotesi fondate sull'incapacità dei docenti che insegnano nella scuola secondaria superiore a formare gli studenti. d) L'insufficienza della preparazione è da attribuire ad un'impostazione dell'insegnamento fondata sulla trasmissione delle conoscenze riguardanti la storia della filosofia e che non richiede invece la partecipazione diretta degli studenti al far filosofia; e) la causa della situazione va ricercata nell'impostazione, storicistica ed enciclopedica, dei curricula e dei manuali di filosofia.

Nella catena delle cause, indirettamente, l'autore ci autorizza ad aggiungere: f) si constata l'incapacità dell'università a formare docenti di filosofia per la scuola superiore. Per cui non rimane che affidarsi alla capacità di rinnovamento autonomo degli stessi docenti⁴.

Ci si meraviglia dell'impreparazione dei candidati alle facoltà di filosofia, dei docenti che li formano, senza farsi neanche una domanda sul ruolo che l'università ha rivestito nel determinare questa situazione? Chi ha formato i docenti che formano gli studenti?

È stato scritto molto a proposito dei grandi cambiamenti che coinvolgono l'insegnamento nelle scuole e che riguardano i mutamenti noetici, cognitivi, espressivi, logici indotti nei giovani studenti dalla rivoluzione digitale, della comunicazione e dei media. Vi sono incertezze e difficoltà nel definire i profili educativi, i bisogni formativi dei giovani che tendono a pensare, apprendere, comunicare, ragionare seguendo modi, modelli, linguaggi plurali e diversi. Occuparsi di queste cose, cercare di capire cosa in realtà stia accadendo ai giovani e al loro modo di conoscere e pensare, alla scuola, alla società, anche alla filosofia, serve a governare i processi, a cambiare per garantire l'efficacia delle azioni educative. È la didattica della filosofia a occuparsi di queste cose: è una cosa seria o invece, come sembra di capire pensi anche Mugnai, su di esse si può sorvolare? In ogni caso è lavoro non da filosofi, ma da sociologi o da pedagogisti, buono a produrre un insieme di discorsi metodologici, che, simili a discorsi «da bar»⁵, non hanno molto a che fare con la filosofia e con il suo insegnamento.

2. L'insegnamento cosiddetto *tradizionale*

Punto di riferimento negativo nell'analisi di Mugnai è l'insegnamento tradizionale della filosofia. Cosa dobbiamo intendere per "modello tradizionale di insegnamento della filosofia?" A dire il vero, qualche confusione caratterizzava anche il documento ministeriale, cui Mugnai fa riferimento, elaborato alcuni anni fa, gli *Orientamenti* e soprattutto l'allegato B, il cosiddetto il *Sillabo* (Allegato B)⁶, (*en passant*, per esigenza di precisione, gli *Orientamenti* sono del 2017 e non del 2020-21 come affermato dall'autore a p.65). Gli *Orientamenti* si richiamano alla Commissione dei Saggi, che Mugnai riconsidera con molta attenzione. È quantomeno discutibile che ci si riferisca prevalentemente a un documento elaborato da una commissione di esperti, che riveste un carattere di orientamento culturale e di promozione di dibattito anche in vista di una estensione dell'insegnamento negli istituti tecnici, che non ha avuto seguito. Mentre l'autore non ritiene di confrontarsi col documento ministeriale che formalmente e ufficialmente orienta

⁴ Ivi, p.156

⁵ Ivi, p. 171

⁶ MIUR ORIENTAMENTI 2017 Una lettura ragionata del documento è stata già fatta subito dopo la pubblicazione da CAPUTO 2017, Cfr. anche i contributi sul n. 40/2019 di "Comunicazione Filosofica", rivista on line della Società Filosofica Italiana, www.sfi.it, in particolare i seguenti interventi: DE PASQUALE 2018, CAPUTO 2018, BERNARDI 2018, CAROSOTTI 2018, GIROTTI 2018, BORACCHI 2018.

l'insegnamento della filosofia nelle scuole italiane, le *Indicazioni Nazionali* del 2010⁷, da cui gli *Orientamenti* riprendono tesi e argomentazioni e di cui si propongono come una continuazione e ampliamento. In realtà tra i due documenti vi è un rapporto sia di continuità sia di discontinuità, di ampliamento e di differenziazione nello stesso tempo; nel documento insieme con la serietà e la profondità delle analisi non manca qualche ambiguità o ambivalenza non chiarita. Negli *Orientamenti* si riconosce, rispetto alle *Indicazioni*, una continuità di natura ideale e una discontinuità di natura meramente progettuale e metodologica, dichiarando l'intenzione di focalizzare l'attenzione prevalentemente su alcune metodologie e pratiche, in grado di prospettare il rinnovamento della didattica della filosofia⁸. La scelta di Mugnai rimane lacunosa anche perché la commissione che ha elaborato gli *Orientamenti* mostra anch'essa di non aver tenuto conto di una parte importante del dibattito e della ricerca dei decenni precedenti⁹.

Le *Indicazioni* del 2010 costituivano un compromesso tra le varie anime e direzioni della ricerca in didattica della filosofia in Italia; nel documento si formulava una proposta non organica e unitaria, coerente e sistematica, ma spesso costituita di sovrapposizioni o accostamenti di opzioni diverse, che convivevano in modo alquanto ambivalente nello stesso documento. Qualche ambiguità riguardo alla definizione di "insegnamento tradizionale" esisteva anche negli *Orientamenti*, in cui, accanto al riferimento a "vecchi modelli da superare" rispetto alle esigenze poste dalla "società della conoscenza", si riconosceva che vi fossero «molte possibili risposte alla domanda "che cos'è la filosofia?"»,¹⁰ benché valorizzasse in modo abbastanza esplicito una sola tradizione, quella anglosassone, rivelando una preferenza alquanto accentuata verso la filosofia analitico-pragmatica e verso una didattica ispirata ai suoi principi.

Cosa intende Mugnai per "insegnamento tradizionale"? Forse pensa ad un modello trasmissivo, informativo di insegnamento, che promuova un apprendimento di nozioni storiche e teoriche sull'insieme enciclopedico di tutta la storia della filosofia, dai presocratici ad oggi, senza vuoti e interruzioni, nella convinzione che ripercorrendo hegelianamente la storia dello spirito si conquisti la profondità delle mete da esso raggiunto? Un modello fondato sull'insegnamento della storia della filosofia e sui manuali, che promuova solo sedimentazione e accumulazione di conoscenze, rese possibili da un mero possesso teorico o mnemonico di idee, metodi di ricerca e modi di ragionare e criticare, che, tuttavia, di per sé, non avrebbero nulla a che fare con l'acquisizione di competenze del filosofare in proprio?

Il problema è che questo presunto modello *tradizionale* è frantumato in tanti pezzi diversi da tanto tempo ormai.

Partiamo dal presupposto che, a prescindere dai documenti orientativi e parzialmente prescrittivi, dalle pubblicazioni di esperienze didattiche, dal dibattito e dalle singole esperienze personali, la verità è che non abbiamo a disposizione studi, con esiti controllabili, che ci descrivano cosa avvenga concretamente a proposito dell'insegnamento della filosofia nelle migliaia di aule scolastiche nel nostro paese da alcuni decenni. L'ultima indagine empirica fu fatta dalla Sfi molti decenni fa¹¹. È indubbia la presenza significativa di esperienze di insegnamento di docenti che seguono nei loro curricula l'impianto storico, che in classe fanno classiche lezioni *ex cathedra*, che poi assegnano compiti di studio personale da svolgere su manuali, il cui risultato controllano

⁷MIUR INDICAZIONI 2010, MIUR, Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei, Roma, 2010. Cfr. http://www.in-dire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/decreto_indicazioni_nazionali.pdf.

⁸Al secondo paragrafo del suo scritto anche Allotto fa la medesima osservazione. Cfr. ALLOTTO 2023, par- 2.

⁹La letteratura a proposito è quasi sterminata. Tuttavia, per una ricostruzione del dibattito sull'insegnamento della filosofia in quegli anni cfr. GAIANI 2014; CAPUTO 2011, pp.48-91; RUFFALDI 1999; RUFFALDI 2004, In DE NATALE 2004 (a cura) pp.83-104.

¹⁰INDICAZIONI 2010, p. 13.

¹¹VIGONE, LANZETTI 1987.

con interrogazioni orali in cui gli studenti narrano ciò che hanno appreso attraverso la narrazione del docente e del manuale. Probabilmente è diffuso ancora anche un insegnamento fondato sull'apprendimento di nozioni di natura storica e teorica. Ma queste realtà "inerziali", probabilmente ancora di grande rilevanza, non esauriscono l'interesse del panorama dell'insegnamento nelle scuole superiori in Italia né rappresentano la loro varietà. Da quello che raccontano e scrivono i docenti, da ciò che si può pubblicamente osservare, dalle pubblicazioni e diffusione di esperienze, si evince che la realtà è molto più varia e differenziata di quanto si affermi nel volume. Quindi il termine "tradizionale" accomuna in realtà tante cose diverse, che difficilmente possono essere classificate sotto il medesimo termine. Esiste un movimento verso modi innovativi di insegnare, attivi, laboratoriali, coinvolgenti.¹²

Una cosa però è certa. Nella stragrande maggioranza delle nostre scuole e delle teste dei docenti, almeno dal periodo della pubblicazione dei "Programmi Brocca" in poi, la più grande occasione di riforma degli ultimi decenni,¹³ l'approccio storicistico, neoidealistico, totalizzante, dossografico e nozionistico, di stampo tardo gentiliano e post-gentiliano, cui Mugnai fa riferimento, non ha più nessuna legittimazione teorica, filosofica, culturale, didattica. La situazione è divenuta molto dinamica a partire dalla sperimentazione dei Programmi Brocca, che già consentivano un rapporto di emancipazione dall'enciclopedismo storicistico. Le *Indicazioni Nazionali* del 2010 hanno ampliato lo spazio di libertà dei docenti nell'impostazione del rapporto con la storia della filosofia. Né si può considerare l'insegnamento della filosofia proposto dai "Programmi Brocca" e dalle *Indicazioni* come un ennesimo tentativo "tradizionale" di riproporre un modello storicistico enciclopedico nozionistico dell'insegnamento della filosofia. Al contrario, essi si proponevano di rompere con quel modello, con equilibrio ma con decisione: pensiamo al superamento della polarizzazione tra metodo problematico e metodo storico, alla centralità posta alla selezione dei contenuti, al rapporto con gli autori attraverso i testi, alle progettazioni per temi e problemi, il ridimensionamento del dominio assoluto del manuale¹⁴. Nelle indicazioni didattiche dei "Programmi Brocca", si configurava un insegnamento orientato verso la centralità non di trasmissioni nozionistiche di conoscenze, ma di esperienze di filosofia, radicate sull'incontro con gli autori attraverso i testi, sulla centralità della relazione nel gruppo classe. Si mirava

¹² Per anni ho potuto osservare, insieme a tanti colleghi, i cambiamenti nella scuola e nella didattica della filosofia, pur senza presumere di definire certezze, da un punto di vista privilegiato: come coordinatore della commissione didattica nel periodo post-Programmi Brocca sino al 2008, come condirettore insieme con Anna Bianchi, di una rivista on line della Società Filosofica Italiana, dedicata all'insegnamento della filosofia, come segretario del Centro Interuniversitario Padova-Bari sull'insegnamento della filosofia. Nonché come componente di commissioni ministeriali per l'innovazione dell'insegnamento della filosofia, "La città dei filosofi", fondatore e gestore, insieme con Mario Trombino, del sito dedicato all'insegnamento della filosofia "Il Giardino dei pensieri". Nel periodo in esame ha operato in modo cooperativo, un gruppo allargato di docenti riflessivi, studiosi e innovatori, che, tra l'altro, era in contatto con tante realtà innovative presenti nella scuola (mi riferisco a Trombino, Bianchi, Massaro, Ruffaldi, Manara, Girotti, Cioffi, Luppi, Morselli, Cosentino, che operavano in rapporto di collaborazione con i francesi Tozzi, Malkasian, Cossutta, con lo spagnolo Cifuentes). i convegni organizzati tra francesi, spagnoli, portoghesi e italiani. Nell'ottobre del 1996 si tenne a Reggio Emilia un Convegno con i colleghi francesi sui temi della filosofia e della didattica della filosofia nei due paesi. Cfr. Il Dossier Francia, a cura della commissione didattica della Sfi e di Mario Trombino; in "Bollettino Sfi" 1996. Nel 1298 si tenne un analogo incontro con i colleghi spagnoli e portoghesi, cfr. Dossier Portogallo e Spagna, Supplemento al n.164 del "Bollettino Sfi" 1998. In quegli anni CF tradusse dai due paesi molti con-tributi tra cui quelli di Rhobeck, D'Ivoire, Tozzi, Cossutta. La casa editrice Calderini di Bologna tradusse a cura di Trombino alcune opere importanti di Cossutta e di Cifuentes. Verso gli inizi del duemila le commissioni didattiche dei paesi Francia, Italia, Spagna e Portogallo dettero vita all'associazione EUROSOPHIA, destinata a coordinare le ricerche e le sperimentazioni in didattica della filosofia in Europa e a proporre un modello unico di insegnamento della filosofia. Per varie ragioni il bel progetto non ebbe poi seguito. A questi incontri bisognerebbe aggiungere quelli gestiti dal Ministero della Istruzione francese e dall'ACIREPH; associazione dei docenti di filosofia francesi, a cui hanno sempre partecipato i responsabili della Commissione didattica della Sfi e altri docenti di filosofia appartenenti all'associazione ATHENA.

¹³ Cfr. BIANCHI 2023; CAPUTO 2019; GAIANI 2014, RUFFALDI 1999.

¹⁴ BIANCHI 2023. Tema sviluppato anche da CAPUTO 2019; cfr. anche GAIANI 2014. Cfr. GAIANI 2014, CAPUTO 2011, RUFFALDI 1999.

all'apprendimento da parte degli studenti di modi di costruzione della conoscenza filosofica e di pensare e ragionare per modelli diversi. Le indicazioni didattiche proponevano un insegnamento non come trasmissione di un sapere compiuto, ma come educazione alla ricerca attraverso un dialogo con gli autori.

Nei “Programmi Brocca” lo studio dei testi obbligava gli studenti a confrontarsi con i problemi filosofici e, quindi, consentiva di evidenziare «la struttura della disciplina»¹⁵, i suoi contenuti e i suoi modelli di ricerca e razionalità.

La situazione italiana dell'insegnamento, non solo della filosofia, è divenuta sempre più problematica proprio perché la medesima organizzazione didattica pensata per il modello gentiliano si muove ormai da tanto tempo al di fuori dell'orizzonte di senso che caratterizza il modello gentiliano, che in realtà ha perduto legittimità culturale e didattica¹⁶.

Molte cose nuove sono state travasate in una vecchia botte e configurate in una vecchia cornice, come lo stesso Mugnai, giustamente, afferma nel suo testo.¹⁷ Dentro una cornice generale delegittimata poi si trovano i più diversi modelli possibili di insegnamento, animati da esperienze di ricerca, di innovazione e sperimentazione più che trentennale, da una prassi didattica innovativa che ha mutato la situazione generale. L'italica anarchia dal basso, in mancanza di riforme organiche strutturali e chiare, in questo caso ha consentito e consente sia un rassicurante tradizionalismo sia, nel frattempo, coraggiose e creative innovazioni.

I docenti possono già da ora, e molti lo fanno, impostare il rapporto con la storia della filosofia in maniera diversa, coniugando temi, problemi e autori, selezionando solo gli autori e gli snodi più significativi e rappresentativi della ricerca filosofica.

Mi sembra, tra l'altro, una forzatura l'affermazione che l'attenzione al passato della filosofia della gran parte dei docenti delle nostre scuole si traduca in attenzione «ricerca della genesi storica delle teorie piuttosto che alla loro struttura teorica»¹⁸. L'autore generalizza impropriamente alcuni aspetti delle tesi di Garin, attribuendole alla situazione generale dell'insegnamento in Italia¹⁹. La genesi e la contestualizzazione a volte è presa in considerazione quando è importante per la comprensione della stessa teoria e della sua struttura. La consapevolezza storica ed ermeneutica dei docenti italiani di fronte ai testi e al pensiero degli autori non mi sembra di livello mediamente così terribilmente ingenuo, così come descritto da Mugnai.

3. Modi di filosofare e modelli di razionalità. La pluralità differenziata del patrimonio storico

Il passato della filosofia non ha solo una valenza storica, teorica e contenutistica, ma in qualche modo anche epistemologica.

«È irrilevante, da questo punto di vista, se una concezione sia recente o si collochi in un passato più o meno remoto, quello che importa è che sia significativa, oggi, per affrontare i problemi che sono considerati ancora attuali. [...]»²⁰

Mugnai pensa che i problemi filosofici possano essere affrontati e indagati come se fossero problemi scientifici. Naturalmente sono affermazioni legittime all'interno di una visione della

¹⁵ PROGRAMMI BROCCA p. 232.

¹⁶ ILLETERATI 2007, p. IX.

¹⁷ MUGNAI 2023, p. 76.

¹⁸ Ivi, pp. 54. L'autore Svolge l'argomento da pp. 54 a pp. 59.

¹⁹ MUGNAI 2023, pp. 58-59.

²⁰ RUFFALDI 1999, p.112. A proposito anche pp.111-114.

filosofia e del far filosofia. Non lo sono all'interno di differenti idee di filosofia e di modi di fare filosofia, legittimi anch'essi.

In una prospettiva differente si può pensare che i problemi filosofici, rispetto a quelli scientifici, siano complessi e definiti in modo incerto, mal definiti e mal strutturati. Non risolvibili con metodologie di carattere scientifico, fattuale, geometrico, analitico-deduttivo, solo con mere procedure di logica formale. Dalle scienze la filosofia si distingue perché non affronta i problemi mediante sperimentazione e osservazione, e dalla matematica poiché non formula dimostrazioni. Nella tradizione *vi è una pluralità* di filosofie, di metodi di ricerca, di modelli di razionalità. La filosofia, con le sue procedure razionali, critiche ed argomentative, *occupa* una posizione intermedia tra dimostrazioni e conoscenze sperimentali della scienza e le narrazioni, le rappresentazioni dell'arte. Le ragioni non hanno un valore assoluto, sono possibili posizioni plurali e controverse, discutibili e decidibili solo con argomenti. La razionalità filosofica è fondata su una pluralità di strategie di pensiero e discorsive, con cui un autore intende rendere vero o credibile la tesi che sostiene o confutare una tesi diversa²¹.

Del resto, si argomenta perché, come scrive Bobbio, «tra la verità assoluta e la non verità c'è posto per le verità da sottoporsi a continua revisione, mercé la tecnica dell'addurre ragioni pro o contro»²². La stessa centralità di un ragionare fondato sulle argomentazioni ha a che fare col fatto che l'argomentazione sia caratterizzata dall'uso di inferenze di probabilità, con atteggiamento con cui, si esplora, si indaga, si fa ricerca. Inoltre, spesso si ragiona con argomenti a partire da premesse non certe, su cui si discute. A volte si critica la stessa inferenza.

4. La filosofia va insegnata secondo *iuxta propria principia*. Cioè, quali? La natura della filosofia

Un'idea di insegnamento della filosofia deriva da un'idea che si ha della filosofia. Un'affermazione forte orienta la riflessione di Mugnai. La filosofia va insegnata secondo *iuxta propria principia*, come una qualunque disciplina scientifica. Naturalmente insegnare secondo questo principio può essere condivisibile. Si pone tuttavia il problema: come possiamo identificare gli "*iuxta propria principia*" della filosofia?

Sino ad ora dal testo di Mugnai abbiamo capito che vi deve essere una netta separazione nell'insegnamento tra il far filosofia e la storia della filosofia, perché si mira allo sviluppo di capacità e competenze di ragionamento logico-argomentativo per attivare una riflessione razionale, chiarificatrice sulle credenze e sui pregiudizi di cui siamo vittime e nella rigorizzazione delle tesi a proposito dei rilevanti problemi filosofici, di verità, di senso e di valore.

Mugnai è convinto che la filosofia, grazie ai suoi strumenti razionali, logici e argomentativi, abbia raggiunto uno stadio "positivo" di scientificità e di specialismo. Quindi la filosofia o è ricerca scientifica o non è filosofia, ma credenza, pregiudizio, narrazione, insomma qualcosa che non può ambire ad alcuna qualunque certezza. Quindi il rapporto con la pluralità delle concezioni a proposito di cosa sia filosofia è interpretata da Mugnai come il rapporto tra ciò che è "vera filosofia" e ciò che invece non lo è, in quanto è viziato da credenze infondate, dal «pregiudizio», o da «bagaglio ideologico»²³ quindi incapace di porre vincoli di validità e di certezza alla ricerca di soluzioni ai problemi. Dando per scontato che lo stadio di positività scientifica sia stato raggiunto dalla filosofia in ritardo proprio per la permeabilità delle scienze umane rispetto alle

²¹ COSSUTTA 2007 p. 26; cfr. anche, pp.141-198.

²² BOBBIO 1966, p. XIX.

²³ MUGNAI 2023, p.33, p. 45.

scienze della natura, nei confronti di pregiudizi e presupposti, di tipo etico, religioso e politico, che possono interferire nel rigore dell'indagine.²⁴

La questione didattica in filosofia coinvolge lo stesso statuto di questa forma del sapere, che costringe «a confrontarsi con il modo d'essere della filosofia, con ciò che di essa si pensa e con ciò che da essa si pretende»²⁵. Nella storia della filosofia non vi è mai stato né vi è attualmente un unico modo di intenderla, un approccio unico alla conoscenza, ma una pluralità di modi di intenderne la natura e la peculiarità degli approcci conoscitivi. Naturalmente dall'accettazione di questo presupposto deriva la conseguenza che non si possa ipotizzare che una pluralità di modelli di insegnamento, di definizioni di finalità, di curricula, di metodi.

Mugnai, al contrario, pensa che questa varia molteplicità oggi non abbia più ragione di essere proprio perché la filosofia ha raggiunto uno stadio scientificità, come esito progressivo di un lungo processo storico. Quindi la filosofia da insegnare non può che essere una, e che questa debba dettare sia la composizione dei curricula, sia gli obiettivi di apprendimento in termini di conoscenze e di competenze, sia la predisposizione di apparati e strumenti didattici compresi i manuali.

La prima deduzione di Mugnai da questa convinzione è che la filosofia debba essere insegnata in *modo sistematico*, come si addice ad una disciplina compiuta e rigorosamente strutturata nei mezzi e nei metodi, nella scelta sia dei problemi e dei contenuti, sia nella scelta degli approcci cognitivi e delle sue procedure rigorose di indagine e di validazione. Quindi, a partire questi presupposti, è ragionevole, come propone Mugnai, che ogni studente debba, propedeuticamente, studiare, su un manuale sistematico, una *parte istituzionale* della disciplina, in cui si enuncia di cosa si tratti, si spiega quali siano i problemi, come funziona la ricerca, quale sia la cassetta degli attrezzi, le sue possibilità cognitive, i modelli di razionalità, di validazione e di confutazione. Spiega gli ambiti prevalenti di dominio dell'attività del filosofare.²⁶ In seguito sul manuale vi è spazio per le altre sezioni: mettere insieme le tematiche tipiche di ciascun settore, unitamente ai problemi che lo caratterizzano e alle principali soluzioni che sono state proposte (le posizioni e i movimenti più diffusi)²⁷. La parte istituzionale emerge dallo stesso sviluppo compiuto della storia della filosofia. Infatti, parte della storia della filosofia, soprattutto quella riferita ai grandi autori, sarebbe necessaria per definire e discutere ciascun problema. Ma l'autore afferma con chiarezza che la filosofia non ha bisogno strutturalmente della storia della filosofia, ma può giovare del suo patrimonio di opzioni di senso, di idee e di argomenti²⁸.

Per Mugnai la filosofia si occupa di:

1. questioni di verità: l'epistemologia, la logica, l'argomentazione, metodo e approccio di indagine, per validare le tesi.
2. etica (problemi di senso e di valore nell'esistenza e nell'agire umani).

Che la filosofia possa contare su un contenuto dato e compiuto, per sistematicità e per accumulazione storica, è un'idea, del tutto legittima, di Mugnai, che ha molti seguaci, ma non credo possa incontrare l'universale riconoscimento della comunità dei ricercatori di filosofia. Il problema è che una disciplina quando diventa materia di insegnamento, coinvolgendo nel tempo centinaia di migliaia e migliaia di ragazzi giovani, non può riferirsi a uno solo dei modi di concepire la disciplina. Ciò potrebbe avvenire, al limite, in una scuola privata, cui si accede per

²⁴ Ivi, pp. 58-59.

²⁵ ILLETTERRATI 2007, p. IX.

²⁶ MUGNAI 2023, pp. 141-171.

²⁷ MUGNAI 2023, p. 47.

²⁸ Ivi, p. 49.

scelta. È evidente che anche l'assunto che la filosofia sia diventata una disciplina scientifica è interno ad un modo di concepire la filosofia, non necessariamente l'unico.

Chi deve scegliere il modello di filosofia e di razionalità filosofica da insegnare tra una molteplicità differenziata di modelli? Non sembra legittimo che lo faccia un programma ministeriale. Queste sono scelte che vanno sempre affidate ai singoli docenti e studenti lungo il corso dei loro studi.

Mugnai fa riferimento agli *Orientamenti*²⁹. Nelle *Indicazioni* non vi è una sola idea di filosofia da insegnare, ma si sottolinea la pluralità delle opzioni e delle forme di ricerca emerse nella tradizione. Si presuppone che la conoscenza di una pluralità di opzioni filosofiche sia la migliore garanzia per rappresentare adeguatamente la struttura epistemologica della disciplina, la peculiarità non solo dei suoi contenuti tipici ma dei suoi modi di fare ricerca, di mettere in movimento un pensiero critico e di condurre razionalmente il pensiero e di comunicare, dei suoi modi di validare i risultati della ricerca.³⁰

Nel rispetto della posizione autorevolmente esplicitata da Mugnai, occorre dire che nel dibattito degli ultimi decenni vi è stata una comune idea condivisa tra i ricercatori in didattica della filosofia: la convinzione che si dovesse assolutamente respingere l'idea di ispirare i curricoli di insegnamento ad una sola idea di filosofia. È appena il caso di ricordare che l'imposizione in passato del modello gentiliano è conseguente all'applicazione, in modo autoritario e dall'alto, del principio che la filosofia fosse una sola e universalmente valida. Abbiamo esempi negativi nella storia.

5. Quali problemi filosofici insegnare e quali modalità di ricerca filosofica?

Siamo partiti dall'affermazione di Mugnai che la filosofia debba essere insegnata *iuxta propria principia*. Il principio orienta il rapporto dell'insegnamento con il passato della disciplina. Di cosa si occupa la filosofia e cosa garantisce la sua specificità? Si occupa di questioni di verità, di senso e di valore e tende al raggiungimento della verità, a cogliere come stiano effettivamente le cose. Su questo possiamo essere facilmente d'accordo. Abbiamo detto della convinzione di Mugnai che la filosofia sia un'attività scientifica. Altresì, citando Russell, Mugnai sostiene che le questioni alle quali non è possibile dare una risposta definitiva rimangono a formare il residuo che è chiamato filosofia³¹, e che, anche dopo che le questioni hanno raggiunto uno (statuto scientifico, le domande e i problemi filosofici continuano a sussistere al loro interno. Quindi la filosofia è scientifica ma si occupa anche di ciò che, al suo interno, scientifico non è necessariamente, o non lo è ancora, e che comunque rimane sempre accanto alla ricerca scientifica, nella speranza che le questioni possano prima o poi discusse e risolte con scientificità.

Le ragioni in filosofia non hanno un valore assoluto; sono possibili posizioni plurali e controverse, discutibili e decidibili solo con argomenti. La filosofia, con le sue procedure razionali, critiche ed argomentative, occupa una posizione intermedia tra dimostrazioni e conoscenze sperimentali della scienza e le narrazioni, le rappresentazioni dell'arte. Nella tradizione noi troviamo

²⁹ ORIENTAMENTI 2017.

³⁰ *Indicazioni* 2010. Nelle *Indicazioni* si legge infatti: «Al termine del percorso liceale lo studente è consapevole del significato della riflessione filosofica come modalità specifica e fondamentale della ragione umana che, in epoche diverse e in diverse tradizioni culturali, ripropone costantemente la domanda sulla conoscenza, sull'esistenza dell'uomo e sul senso dell'essere e dell'esistere». Si afferma che si apprende a filosofare «attraverso plurali modi e metodi di indagine e di conduzione della ricerca e di valutazione fondati sulla razionalità, sulla valutazione critica, sul confronto e sul dialogo tra presente e passato, sulla comunicazione». Per filosofare «lo studente padroneggia una pluralità di linguaggi caratterizzati da razionalità, nelle diverse accezioni con cui questo termine è utilizzato in filosofia, al fine di sviluppare flessibilità nel pensare, attraverso modelli e codici diversi, capacità di orientamento nel presente, consapevolezza della propria autonomia e responsabilità delle scelte» p.52.

³¹ MUGNAI 2023, p.37.

una pluralità di filosofie, di metodi di ricerca, di modelli di razionalità³². Si argomenta proprio perché le verità non assolute.

Non vi possono essere dubbi sul fatto che la scienza contemporanea abbia modificato la visione del mondo naturale ed umano in modo irreversibile e che continui *in progress* a modificarli. In alcuni casi teorie filosofiche del passato sono improponibili, i contenuti risultano datati, incompatibili con le conoscenze scientifiche attuali. Assurdo e ridicolo pensare di tornare indietro. I mezzi, metodi e procedure della conoscenza sono non solo mutati ma sono oggetto del progresso continuo della riflessione scientifica ed epistemologica. Gli studi di neurofisiologia, di biologia, di anatomia, di chimica, modificano le convinzioni sulle modalità di produzione di conoscenza, (quindi anche sulla funzione della sensazione, della percezione, delle varie intelligenze specializzate, della memoria, ecc.). Molti classici problemi appartenenti alla grande famiglia dei problemi filosofici sono per struttura e costituzione di natura multidimensionale, cioè discutibili soltanto attraverso il dialogo e la compartecipazione con diversi ambiti disciplinari scientifici e non. Le teorie epistemologiche sui modi di costruire conoscenza scientifica e sui metodi rigorosi da rispettare indubbiamente riducono la funzione della filosofia riguardo alle domande sul come e sulle cause, ma non sul senso.

6. A proposito della *pop filosofia* presente in classe e nei manuali

Il riconoscimento della compatibilità del far filosofia con le conoscenze scientifiche non autorizza, tuttavia, la delegittimazione di approcci conoscitivi plurali e differenti nel fare esperienze di filosofia a scuola.

Mugnai condanna tutte quelle attività che nell'insegnamento della filosofia sembrano *pop-filosofia*,³³ che si affidano all'uso didattico di linguaggi esterni alla filosofia stessa, cinema, teatro, arte, e così via. Rifiuta la presenza nei manuali di elementi di questo tipo, che promuovono attenzione a semplici *rumors*.

Nella tradizione vi è una pluralità di filosofie, di metodi di ricerca, di modelli di razionalità e di linguaggi. La filosofia, con le sue procedure razionali, critiche ed argomentative, ha sempre avuto dimestichezza con una diversità di generi letterari e linguaggi. La razionalità filosofica è stata fondata spesso su una pluralità di strategie di pensiero e discorsive, con cui un autore intendeva rendere vero o credibile la tesi che sosteneva o confutare una tesi diversa. Ogni genere letterario esprime un atteggiamento attraverso cui si fanno domande, si riflette, si comunica. Le ricerche dei filosofi hanno preso la forma di *pensieri sparsi*, di confessioni, di meditazioni, di dialoghi, di raccolta di aforismi, di conversazioni attraverso lettere, di scrittura poetante, naturalmente anche di corposi saggi e di trattati veri e propri. I filosofi spesso hanno elaborato opzioni da configurare all'interno di visioni non strutturate rigidamente in teorie. In questi tipi di modelli di filosofare anche la dimensione narrativa, i linguaggi dell'arte, hanno un ruolo di rilievo nel problematizzare, nel pensare e nel ragionare filosofici.

La stessa ricerca filosofica va intesa nella globalità del processo e nell'unità delle sue componenti (la posizione-definizione di un problema, la rappresentazione dell'ambito del compito e dello spazio di un problema, la formulazione di ipotesi di soluzione, la ricerca di risposte, il confronto con risposte differenti, i processi di costruzione strutturata e di convalida delle tesi prescelte, la valutazione e la rielaborazione personale). Una opzione di senso e di valore, un giudizio di verità sono il frutto della combinazione di tutti questi momenti, ci consentono di elaborare criteri di scelta che tolgono dalla scena l'ambivalenza e la contraddizione, che può permanere negli altri linguaggi.

³² CFR. a proposito: VIDALI 2002, 2009, CASALI 2011, ANTISERI 2011, SANTI 2006, BERTI 1987, BERTI 1991, BERTI 2001.

³³ MUGNAI 2023, p. 148 ma il tema è sviluppato anche Ivi, pp. 141-171.

In questa prospettiva, in filosofia le strategie discorsive comprendono l'insieme dei processi di convalida e di controllo del discorso filosofico: non solo ciò che permette di legittimare un'asserzione con il ragionamento, di provarlo, ma anche tutto ciò che da vicino o da lontano concorre a dargli lo statuto di vero e di falso (dimostrazioni, argomentazioni, spiegazioni, esempi, immagini, metafore, narrazioni, analogie)³⁴.

Se si parte dall'idea che vi sia un modo "scientifico" di fare filosofia, come frutto del progresso, dovremmo giudicare, come fa Mugnai, come superati tutti gli altri modelli. Su questa strada noi cancelliamo non solo ricchi e complessi patrimoni di senso, ma anche modi di pensare e di ragionare, che oggi non sembrano del tutto alieni dal contesto, considerando i mutamenti noetici, comunicativi, euristici che coinvolgono i giovani.

Si potrebbero interpretare le cose in modo diverso. Senza rinunciare al rigore concettuale, logico-argomentativo del discorso filosofico, tuttavia la pluralità dei modi fare ricerca, dei generi letterari e dei linguaggi presenti nella tradizione, paradossalmente, sembrano più pertinenti con il modo attuale delle nuove generazioni di accedere alla conoscenza. Essa avviene già attraverso una pluralità di linguaggi che valorizzano le potenzialità cognitive anche dei linguaggi della sensibilità e dell'immaginazione. Nelle esperienze di filosofia a scuola il concetto, la logica e l'argomentazione convivono con le immagini, con la musica, con la poesia e con la letteratura, con il cinema. I plurali linguaggi non sostituiscono l'approccio razionale, che rimane, con un *approccio pop*; semplicemente arricchiscono l'approccio razionale stesso, consentono di problematizzare, danno da pensare e producono grappoli di domande radicali sulle questioni filosofiche, suggeriscono spesso varie strade per ragionare, per discutere, valutare cercare soluzioni ai problemi. La razionalità filosofica è divenuta meno astratta e separata, più "pativa", ma non per questo più *superficiale* e più *allegra*³⁵. A ben pensarci, in questo modo si attivano scambi e si promuovono ibridazioni tra la dimensione astratta simbolico-ricostruttiva e quella percettivo-motoria del conoscere. Questa dimensione non riguarda la retorica della persuasione, la seduzione e la promozione di attenzione negli studenti, ma l'attività stessa del conoscere, resa più complessa e a più voci. È il caso di chiedersi se, tenendo conto della rivoluzione digitale e dei media, si può ancora sostenere che nei processi conoscitivi funzioni una netta separazione tra l'"astratto" del lavoro simbolico e il "concreto" della sensibilità e dell'immaginazione" (pensiamo alle prospettive aperte dalla "realtà aumentata" e dalle "tecnologie indossabili").³⁶ Gli studiosi ci dicono che già oggi le nozioni astratte si possono trasformare in esperienze percettive motorie (visioni o giochi, prodotti multimediali, manipolabili ecc.) rese interattive attraverso supporti tecnologici. Stiamo andando verso una situazione, in parte lo siamo già, in cui i linguaggi che si fondano sui *percetti* e quelli che si fondano sui *concetti* si ibridano reciprocamente (un po' quello che diceva Deleuze), in misura e forme tali da vedere la presenza del linguaggio percettivo-motorio in quello simbolico-ricostruttivo e viceversa³⁷.

Crediamo forse che nella testa dei giovani non avvengano già questi scambi e queste ibridazioni? Vi sono mutamenti noetici in atto, specie nelle nuove generazioni, che cambiano il modo di usare la parola, il pensiero, la comunicazione, la formulazione di valutazione e giudizi, e così via. L'apprendimento di modelli razionali di ricerca e di discussione di problemi deve partire da questi presupposti³⁸.

³⁴ COSSUTTA 1999, p. 50. Cfr. anche Ivi, pp.141-198.

³⁵ Sul rapporto attuale tra pluralità di linguaggi e filosofare cfr. Cfr. BERTI 2015, CAPUTO 2015, BENCIVENGA 2015, DE NATALE 2015, R.H. SAVAGE 2015, GAIANI 2015, RHOBECK 2015, DE PASQUALE 2015.

³⁶ MONTANI 2014, p. 10; cfr. anche MONTANI 2018.

³⁷ DELUZE, GUATTARI 1996, pp.135-165.

³⁸ Ivi, 11.

Dobbiamo pensare ai plurali linguaggi che si riferiscono alla sensibilità e all'immaginazione come elementi non solo esterni ed aggiuntivi, ma costitutivi di un'esperienza di filosofia, a cominciare dalla stessa formazione del concetto nel suo rapporto con il mondo pre-concettuale, da cui esso proviene attraverso mediazioni.

Ogni termine filosofico, che definisce un concetto, contiene in sé tantissime cicatrici, direbbe Adorno, che hanno caratterizzato la sua storia. I concetti consentono a chi filosofa, di divenire un po' stranieri a se stessi, di *trascendere l'ambito del pre-filosofico, le opinioni, i vissuti, trasferendo consapevolmente* le questioni trattate da un orizzonte emotivo e da un contesto di opinioni comuni ad un livello di consapevolezza, assegnando in modo univoco, esplicito e chiaro il significato che si intende dare alle parole, alle cose, al loro rapporto.³⁹ Nel filosofare non rimane mai del tutto occultata la relazione tra senso e referenza, tra concreto e astratto, tra prefilosofico, extra-filosofico e filosofico; anche la dimensione narrativa, estetica in generale, ha un ruolo di rilievo nel pensare e ragionare filosofici. Se l'astrazione è priva di senso o se l'immagine e la *soggettività* si estendono al di fuori di ogni forma, la filosofia decreta la sua stessa morte⁴⁰. Ciò significa che i concetti e i ragionamenti si imparano insieme alle teorie che hanno attribuito loro un senso compiuto, e nel contesto vitale e linguistico entro cui sono stati elaborati. I concetti, le teorie e la stessa ragione svolgono un ruolo di "riduttori di complessità", sono capaci di costringere il materiale di varia provenienza, anche dal mondo delle sensazioni, percezioni, dall'immaginazione, nelle strettoie del logos, del discorso logico e argomentato, rendendolo così fallibile, disponibile alla critica, alla ricerca di traguardi condivisi intersoggettivamente.

Se si evita questa sfida, dobbiamo aspettarci per il futuro per la filosofia lo stesso rischio paventato da Gadamer per l'arte e per la coscienza estetica tradizionale: che essa possa divenire forma di uno "spirito estraniato", alle cui ricerche possono accedere soltanto i colti e gli specialisti. La filosofia e il suo insegnamento, in-vece che opportunità per tutti, come forza di 'trasformazione' degli orizzonti di vita per tutti, capaci di influenzare la "praxis" della società di massa sarebbero destinati alla marginalità.⁴¹

7. La questione dei manuali

La questione dei manuali va contestualizzata all'interno dell'orizzonte problematico sino ad ora descritto.

I manuali ormai sono strumenti complessi ma flessibili nelle mani dei docenti e degli studenti. La questione dei manuali è a monte o a valle della costituzione di forme di insegnamento nelle scuole, tra le cause o tra l'ampia gamma degli effetti delle produzioni normative ministeriali cui gli insegnanti e le scuole dovrebbero attenersi? Le case editrici e gli autori, finché le autorità ministeriali non fanno scelte chiare e irreversibili che durino un arco di tempo abbastanza lungo, fanno in modo che i manuali soddisfino una pluralità di esigenze, offrano grandi contenitori per una pluralità di approcci, vista la situazione da "anarchia dal basso" che sussiste nelle scuole per l'insegnamento della filosofia. I manuali si fanno carico di tutto, in modo che i docenti e le scuole possano scegliere quello che a loro sembra più opportuno culturalmente e didatticamente. Molti manuali offrono ampie sezioni tematiche, di storia delle idee, capaci di selezionare parti di storia della filosofia, dotate di antologie di brani, apparati didattici che aiutino a problematizzare a insegnare attraverso un a pluralità di linguaggi, a volte dotati di dizionari, a volte caratterizzati da una lodevole coniugazione tra contenuti, modi di ricerca e modi di fare ricerca e di ragionare in filosofia.

³⁹ COSSUTTA 1999, p. 59.

⁴⁰ Ivi, p. 55.

⁴¹ MONTANI 2014, p. 79.

È l'uso che ne fanno i docenti che ne determina la funzionalità. Cosa vogliono fare e progettare i docenti? Di conseguenza essi progettano cosa farsene delle parti dei manuali e come organizzare la complessità delle proposte in essi presenti. Dal momento che i programmi ministeriali rimangono ambigui e disponibili a più scelte, le case editrici predispongono strumenti completi, che permettono tuttavia delle scelte di vario tipo e natura. Gli apparati didattici, la disponibilità di testi, i collegamenti con linguaggi e con ambiti di sapere diversi, non sono modi di assecondare i *rumors* e le insufficienze degli studenti. Costituiscono, al contrario, opportunità per arricchire le esperienze di filosofia in quanto capaci di problematizzare le questioni e offrire alcuni strati di senso per l'indagine filosofica sulle questioni.

I plurali linguaggi presenti all'interno dei manuali vanno considerati secondo questa ottica sopra descritta, non meramente persuasiva e retorica, assumono una valenza euristica per la problematizzazione delle questioni filosofiche, possono dare da pensare, contribuire a valutare e a giudicare, alimentare la complessità del ragionare. Siamo davanti a una prospettiva di sviluppo di una possibile cooperazione tra le risorse dell'articolazione discorsiva e quelle della densità iconica e audiovisiva⁴².

Mugnai è inevitabilmente prigioniero del pregiudizio riveniente dalla sua peculiare visione del far filosofia. La pluralità dei linguaggi nel far filosofia non è retorica; essi nell'insegnamento della filosofia non sono mezzi di persuasione e di seduzione, di procacciamento di attenzione. Da un po' di tempo la ricerca e la prassi sperimentale in didattica della filosofia, e anche in parte in filosofia, valorizza la pluralità dei linguaggi come mezzi strutturali per fare ricerca e insegnamento, esperienze di filosofia.

In questa ottica il filosofare si sviluppa come un processo unitario in cui l'analisi, la valutazione e il discernimento razionali si attuano attraverso un lungo "viaggio", fatto di tante mediazioni, in cui il livello simbolico astratto-riproduttivo, discorsivo, logico-sintattico e quello che si basa sulle immagini, sulle analogie, sulle visioni, sulle musiche ecc. spesso possono procedere insieme, in modo da poter inserire il mondo concreto della vita nel mondo più ampio di senso creato dalla filosofia, nel linguaggio stesso,⁴³ e di contribuire, in ultima analisi, con l'azione alla continua riorganizzazione dell'esperienza stessa, da cui emergono arricchiti e potenziati.

Sgombriamo il campo da ogni possibile equivoco. Sono assolutamente d'accordo con l'esigenza che lo studente debba apprendere non solo conoscenze e opzioni di verità, di senso e di valore, ma modi rigorosi di fare ricerca, di problematizzare, di usare razionalmente il pensiero e la parola, strumenti concettuali e argomentativi rigorosi, anche tecniche per argomentare, confutare, costruire ragionamenti. In passato vi è stata una grande sottovalutazione di questo aspetto della formazione filosofica. Ci si è accontentati molto spesso che gli studenti apprendessero ad esprimere narrativamente idee degli autori, tesi e argomenti a sostegno, con poca precisione concettuale e scarso rigore logico. È stata ed è una lacuna da colmare assolutamente. I docenti devono prestare un'attenzione profonda a questo aspetto dell'insegnamento della filosofia.

Ma condividere questo dato incontrovertibile è sufficiente per legittimare la riduzione ad una rigida unicità le forme della ricerca filosofica e i mezzi che compongono la sua cassetta degli attrezzi? È possibile conciliare il rigore formale e concettuale, logico e argomentativo con la pluralità degli approcci cognitivi e dei modelli di razionalità?

⁴² Ivi, 16.

⁴³ Ivi, 19.

8. Orientamenti sull'insegnamento della filosofia

Benché il confronto con il testo di Mugnai mi faccia sentire lontano dalle sue premesse e dalle sue conclusioni, non vi è dubbio che alcune questioni poste dall'autore esprimono problemi reali a cui dare urgenti soluzioni, se vogliamo che l'insegnamento della filosofia abbia un buon futuro. Vi sono anche tanti elementi nel lavoro di Mugnai che esprimono esigenze del tutto condivisibili a proposito dell'insegnamento della filosofia. Vi sono emergenze a proposito dei curricoli, che richiedono chiarezza sui contenuti e sui criteri per la loro selezione, degli ambienti formativi ormai anacronistici, che vanno ripensati come luoghi dove gli studenti imparano a costruire attivamente conoscenza attraverso una pluralità di linguaggi. Vanno ridefinite le forme di valutazione, che sono inefficaci e riducono la qualità del tempo a disposizione delle esperienze di filosofia. Va fatta chiarezza sulla definizione degli obiettivi in termini di conoscenze e competenze peculiarmente filosofiche, di capacità di ragionare con la propria testa. La formazione iniziale dei docenti di filosofia presso le Università è ancora avvolta nelle nebbie. E su tanto altro ancora vi è da discutere.

Bibliografia

- ALLOTTO 2023, Pietro Allotto, *Come non insegnare filosofia a scuola*, Medium.com, agosto 2023, consult. 10 ottobre 2023.
- ANTISERI 2011, Dario Antiseri, *Come si ragiona in filosofia*, La Scuola ed. Brescia 2011.
- BENCIVENGA 2015, Ermanno Bencivenga, *Tra la terra e la luna. Il gioco filosofico-letterario*. Intervista di Annalisa Caputo, in "Logoi.Ph", I/2015, pp. 83-92.
- BERNARDI 2018, Valerio Bernardi, *Insegnamento della filosofia e nuovi Orientamenti: alcune considerazioni sul CLIL, sul modello di filosofia proposto e sulla prova scritta*, "Comunicazione filosofica", n.40/2018, pp. 29-35.
- BERTI 1987, Enrico Berti, *Le vie della ragione*, il Mulino, Bologna 1987.
- BERTI 1991, Enrico Berti, *Come argomentano gli ermeneutici*, in G. VATTIMO, (a cura) *Filosofia '91*, Laterza, Roma-Bari, pp.13-31
- BERTI 2000: Enrico Berti - Armando Girotti, *Filosofia*, La Scuola, Brescia 2000.
- BERTI 2001, Enrico Berti, *L'argomentazione filosofica nell'insegnamento della filosofia*, in Tugnoli (a cura) *La filosofia nella scuola. Tradizione prospettive di riforma*, Franco Angeli Milano 2001, pp.163-192.
- BERTI 2007, Enrico Berti, *Pensare con la propria testa?*, in *Illetterati* 2007, pp.5-19.
- BERTI 2015, Enrico Berti, *L'esperienza filosofica tra ricerca, insegnamento e dialogo*, Intervista a cura di Annalisa Caputo, in "Logoi.Ph.", pp.128-134.
- BIANCHI 23023, Anna Bianchi, *Un appuntamento mancato? A trent'anni dalla sperimentazione dei programmi di Filosofia della Commissione Brocca*, *Comunicazione filosofica* 51/2023.
- BORACCHI 2018, Cristina Boracchi, *A proposito degli Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza: per un Sillabo di filosofia per competenze*. "Comunicazione Filosofica", n. 40/208, pp. 36-40.
- BONIOLO 2002, Giovanni Boniolo, Paolo Vidali, *Strumenti per ragionare*, Bruno Mondadori, Milano 2002.
- BOBBIO 1966, Norberto Bobbio, *Introduzione a C. Perelman e L. Olbrechts-Tyteca, Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*, Einaudi, Torino 1966, p. XIX).
- BRANDT 2015, Reinhard Brandt, *Il pensiero e le immagini*, in "Logoi.Ph." ,Mimesis, I/2015,pp.38-48.
- CAPUTO 2011, Annalisa Caputo, *Gioco e didattica della filosofia. Appunti per una storia ancora tutta da scrivere*, in BALDASSARRA, CAPUTO, DE NATALE, MERCANTE 2011, *Un pensiero in gioco*, Stilo ed. Bari 2011, pp.48-9.
- CAPUTO 2015, Annalisa Caputo, *Un dedalo di strade e di case. Linguaggi e filosofia*, in "LOGOI.PH", I/20125, pp.1-9.
- CAPUTO 2018, Annalisa Caputo, *Gli "Orientamenti del Miur per l'apprendimento della filosofia" (2017) e la proposta di un Sillabo delle competenze* (allegato B), "Comunicazione Filosofica", n.40/208, pp. 41-60.

- CAPUTO 2019, Annalisa Caputo, *Manuale di didattica della filosofia*, Armando, Roma 2019.
- CAPUTO 2019, Annalisa Caputo, *Ripensare le competenze filosofiche a scuola. Problemi e prospettive*, Carocci, Roma 2019.
- CAROSOTTI 2018, Giovanni Casarotti, *Quali obiettivi formativi per una filosofia senza critica?*.
- CASATI 2011, Roberto Casati, *Prima lezione di filosofia*, Laterza, Roma-Bari 2011.
- COSSUTTA 1999, Frederik Cossutta, *Elementi per la lettura dei testi filosofici*, Calderini, Bologna 1999.
- DELEUZE 1996, Gilles Deleuze, Felix Guattari, *Che cos'è la filosofia*, Einaudi, Torino 1996 (1991).
- DE NATALE 2004, Ferruccio De Natale (a cura), *L'insegnamento della filosofia oggi*, Stilo, Bari 2004.
- DE NATALE 2015, Ferruccio De Natale, *Gadamer: 'la situazione limite della letteratura' e la sua 'magia'*, in "Logoi.Ph.", 1/2015, pp.73-82.
- DE PASQUALE 2004, Mario De Pasquale, *Gioco estetico e gioco filosofico nell'esperienza di filosofia in classe*, in F.DE NATALE (a cura), *L'insegnamento della filosofia in classe*, Stilo, Bari, pp 115-178.
- DE PASQUALE 2007, Mario De Pasquale, *Sentire, immaginare, pensare, ragionare*, in "Bollettino SFI", n. 190, Roma 2007, pp.183-195.
- DE PASQUALE 2015, Mario De Pasquale, *Le sfide della didattica e il destino della Filosofia*, in "Comunicazione Filosofica" (www.sfi.it), n.35/NOVEMBRE 2015, pp.18-25.
- DE PASQUALE 2015, Mario De Pasquale, "Logoi.Ph" *La pluralità dei linguaggi. La filosofia cambia fisionomia*, in "Comunicazione Filosofica", MAGGIO 2015, n. 34, pp.93-97.
- DE PASQUALE 2015, Mario De Pasquale, *I Plurali Logoi del filosofare tra le nuove generazioni. Riflessioni a partire da un concorso di filosofia per giovani studenti*, in "Logoi.Ph.", 1/2015, pp.206-216.
- DE PASQUALE 2018, Mario De Pasquale, *Filosofare senza filosofia? Riflessioni sul documento "Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*, in "Comunicazione Filosofica", n.40/2018, pp. 10-28.
- GAIANI 2014: Alberto Gaiani, *Il pensiero e la storia. L'insegnamento della filosofia in Italia*, Cleup, Padova 2014.
- GAIANI, 2015, Alberto GAIANI, *Nominare o comprendere? Una lettura (scolastica) della relazione tra filosofia e poesia*, in "Logoi.Ph.", 1/2015, pp 161-179.
- GIROTTI 2018, Armando Girotti, *Vogliamo crearlo questo ponte tra Accademia e Scuola secondaria?*, "Comunicazione Filosofica", n. 4/2018, pp. 89-95.
- ILLETTERATI 2007, Luca Illetterati, Introduzione, in L. ILLETTERATI (a cura) *Insegnare filosofia. Modelli e pratiche didattiche*, UTET, De Agostini, Novara 2007, pp. IX-XXVII, p. XIX.
- MIUR 2010, D.M. n. 211/2010: Decreto Ministeriale n. 211 del 7 ottobre 2010, *Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento»*, in: «Gazzetta Ufficiale» n. 291 del 14 dicembre 2010, Supplemento Ordinario n. 275.
- MIUR 2017, MIUR Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza, a cura del Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, MIUR - Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, 2017, <http://www.miur.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza>. Consultato 27 settembre 2023.
- MONTANI 2010, Pietro Montani, *L'immaginazione intermediale*, Laterza, 2010.
- MONTANI 2014, Pietro Montani, *Tecnologie della sensibilità. Estetica e immaginazione interattiva*, Raffaello Cortina editore, Milano 2014.
- MUGNAI 2023, Massimo Mugnai, *Come non insegnare la filosofia*, Raffaello Cortina, Milano 2023.
- *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca 1992*: in: *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, in: «Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», n.59/60, Firenze, Le Monnier, 1992, Tomo I e II.
- RHOBECK 2015, Johannes Rhobeck, *Mediazioni didattiche*, in "Logoi.Ph.", pp.135-146
- RHOBECK 2011, H. Breitenstein - Johannes Rhobeck, *Philosophie - Geschichte, Disziplinen, Kompetenzen*, Frankfurt a. M., Metzler Verlag, 2011.
- SAVAGE 2015, Roger Savage, *Esperienze estetiche. Mimesis e testimonianza*, in "Logoi.Ph.", 1/2015, pp. 45-68.

- SANTI 2006, Marina Santi, *Ragionare con il discorso, Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli 2006.
- VIDALI 2009, Paolo Vidali, *Insegnare la filosofia come argomentazione*, in www.argomentare.it. 2009. Consultato il 1 ottobre 2013.

L'uso del cinema e degli audiovisivi nella didattica della filosofia. Riflessioni a margine di un'indagine conoscitiva

Daniele Lupi

Abstract

The goal of this work is to present the results of a survey on The Use of Cinema and Audiovisuals in the Teaching of Philosophy. This research was developed in conjunction with a Master Thesis in Philosophical Sciences devoted to the same topic. The survey, distributed through the channels of the SFI (Italian Philosophical Society), has provided data supporting the thesis itself along a dual path covering both theoretical and educational aspects. This research aims to report some good practices on the use of audiovisual texts as philosophical texts for teaching purposes and for their pedagogical value in multisensorial education.

Keywords

Philosophy, education, film, cinema.

Introduzione

A cavallo dei mesi di aprile e maggio 2023 è stata diffusa attraverso il sito web ufficiale della Società Filosofica Italiana (SFI) un'indagine anonima rivolta ai docenti di filosofia per conoscere le modalità di utilizzo degli audiovisivi, e in particolare dei film, nella loro prassi didattica. Obiettivo dello studio era comprendere frequenza d'uso, tipologie di contenuto, qualità, quantità e fini didattici perseguiti attraverso le immagini in movimento mostrate in classe. La ricerca è stata sviluppata quale parte integrante di una tesi di laurea sull'uso dei film e degli audiovisivi nella didattica della filosofia.¹ L'ipotesi di partenza attribuisce un eminente valore filosofico ai film, valore che risiede nelle relazioni teoriche, cognitive e corporee che intercorrono tra pensiero, dispositivo cinematografico e immagini in movimento fin dalle origini del cinema.² Il cinema è l'erede di tutte le forme artistiche che lo hanno preceduto e le fa convergere per potenziare la capacità di far pensare di ognuna di loro al fine di «produrre uno choc sul pensiero, comunicare

¹ La tesi dal titolo *I film e gli audiovisivi nella didattica della filosofia. Teorie e buone pratiche a confronto*, relatrice la prof.ssa F. Iannelli, correlatrice la prof.ssa F. Gambetti, è stata discussa il 13 luglio 2023 presso l'Università degli Studi di Roma Tre. Colgo l'occasione per ringraziare la prof.ssa Gambetti per il suo contributo alla realizzazione dell'indagine.

² Daniela Angelucci sintetizza in tre punti gli esiti di queste relazioni: «a) L'intreccio tra teoria e pratica che si influenzano l'un l'altra già a partire dai primi anni dopo l'invenzione del cinematografo: la prima, la teoria, chiamata sin da subito a spiegare e legittimare la seconda, una pratica ancora in bilico tra scienza, arte e spettacolo puramente ludico. b) L'analogia tra meccanismi del pensiero e funzionamento del dispositivo, tale che l'osservazione di quest'ultimo possa servire a illuminare i processi e le caratteristiche dell'altro. c) La capacità del cinema di sollecitare pensieri e ricordi involontari e di proporre o addirittura instillare idee attraverso il forte impatto sensoriale delle immagini». Vd. ANGELUCCI 2013, p. 31.

alla corteccia delle vibrazioni, toccare direttamente il sistema nervoso e cerebrale», contribuendo a creare un orizzonte di senso all'esistenza.³ Esperienza tutt'altro che fittizia e astratta, i film possono essere considerati parti integranti e necessarie nell'insegnamento della stessa filosofia. Lo schermo in classe è il punto di intersezione corporeo di esperienze estetiche visive e uditive alle quali corrispondono movimenti interiori che organizzano le immagini percepite contro o in accordo con un universo immaginario presente in ognuno di noi e preesistente alla visione. Da questo confronto tra quanto sedimentato e quanto esperito, nasce il costruito di senso che viene rinviato dallo spettatore su quanto narrato nel visibile per produrre un nuovo movimento.⁴ Il senso di piacere che coglie lo spettatore nel dispiegare il proprio dispositivo cognitivo lungo il dipanarsi della trama di un film fino allo scioglimento finale, è qualcosa che risale alla tragedia greca e alla catarsi aristotelica. Al termine di questo investimento emotivo, il dato sensibile diviene dicibile e la singolarità dell'azione scenica diviene attualizzazione universale delle conoscenze acquisite per via patica e imitativa.

La ricerca ha preso abbrivio da una mia passata esperienza di esercente cinematografico e di esperto esterno alle scuole per la didattica con gli audiovisivi. L'organizzazione di *matinée* (e *soirée*) di cinema rivolte alle scuole mi ha permesso di sperimentare sul campo un certo modo di fare didattica con i film e con gli audiovisivi. Da questa esperienza ho imparato che il linguaggio audiovisivo – che accomuna l'opera di finzione e il documentario, la fiction televisiva e il telegiornale, il prodotto d'autore e quello commerciale – costituisce uno strumento di studio e di apprendimento di grande rilevanza ed efficacia per gli studenti. Un documento audiovisivo non è mai la semplice riproduzione diretta o illustrata di un fatto, ma ne è la sua rappresentazione e narrazione. Quando utilizzati come testi didattici, i film richiedono un esercizio interpretativo che non si limiti ai contenuti e al linguaggio, ma che indaghi anche il contesto produttivo, culturale, sociale, che a quei contenuti ha dato quella specifica forma sonora e visiva.

Da ormai un ventennio, l'alfabetizzazione ai linguaggi audiovisivi è diventata una priorità nazionale e una presenza fissa nelle offerte formative delle scuole di ogni ordine e grado.⁵ Nonostante questo, lo studio degli audiovisivi non ha, ad oggi, nella scuola, una sua centralità curricolare, né una sua collocazione specifica o un suo spazio definito all'interno dei percorsi curricolari dei vari indirizzi di studio. Gli audiovisivi, le loro forme e i loro codici non hanno mai raggiunto lo status di disciplina, nonostante siano strumenti didattici interdisciplinari fondamentali per creare ponti di senso tra campi di studio diversi.

L'arrivo della pandemia, le conseguenti norme anti-contagio e il distanziamento sociale, hanno reso manifesto un processo in atto da tempo: la sala cinematografica ha smesso di essere il luogo destinato alla visione filmica a favore, da una parte degli ambienti domestici e dall'altra, per quanto concerne l'oggetto di questo studio, degli spazi interni alle scuole. Ogni riflessione sulle relazioni tra immagini in movimento e didattica della filosofia deve tener conto del moltiplicarsi delle Lavagne Interattive e Multimediali (LIM), strumenti ormai diffusi nelle classi italiane. A partire dal 2006, l'uso di questo strumento tecnologicamente e pedagogicamente ricchissimo offre opportunità semplici ed efficaci per rendere più stimolante e maggiormente inclusiva la lezione, con approfondimenti tratti da un catalogo cospicuo di materiali, immagini fisse o in movimento che siano. Muovendo da queste premesse, è lecito domandarsi se la presenza di uno schermo e di un proiettore, in un ambiente raccolto come quello di un'aula scolastica, sia sufficiente a ricreare quelle condizioni di visioni che permettono di attivare l'affettività e di svolgere efficacemente una certa didattica multisensoriale. Oppure, se l'ulteriore pannello

³ DELEUZE 1989, p. 175.

⁴ L'immaginazione narrativa proceda attraverso «l'emergere dell'immagine da un "flusso" e da un "riflusso", il suo costituirsi come un andirivieni della visione dalle cose alla forma e viceversa, dal dato al senso e viceversa». Cfr. MONTANI 1999, p. 74.

⁵ Cfr. COSTANTINO 2005.

multimediale, più vicino alla *smart-TV* domestica che allo schermo cinematografico, sia l'ennesima fonte di consumo di immagini in movimento messa, da noi adulti, a "portata di sguardo" degli studenti.

Prima ancora di chiedere quali contenuti e quali opportunità possono offrire all'educatore questi meravigliosi oggetti interattivi, si deve dedicare qualche riga di riflessione alla natura tecnica di questa innovazione poiché ogni schermo è un'interfaccia che istituisce relazioni tra ciò che è davanti ai nostri occhi, ciò che è percepito dai nostri sensi (gusto incluso), la nostra coscienza e il nostro inconscio.

A quale tipologia di dispositivi appartengono le LIM? Quando utilizzate, occupano in classe lo stesso spazio precedentemente destinato alla superficie sulla quale il docente andava a scrivere i codici della disciplina in-segnata. Una volta illuminate, le LIM delimitano lo spazio di un nuovo *templum*, uno spazio da con-templare. Sulla superficie delle LIM, il docente lascia che si inscrivano i segni di altri, dai quali andrà a *educere* la propria interpretazione. Più *smart-Tv* che cinema, le LIM non attivano la dimensione scopica e desiderante tipica del dispositivo cinematografico, inteso quale intreccio di molteplici fattori come teorizzati da Foucault, Metz e Baudry,⁶ ma pongono comunque in essere quelle condizioni di visione minime che rendono possibile *l'inlusio*, il mettersi in gioco sulle tracce del referente dell'immagine e della ricostruzione della catena dei significati. Da qui, la possibilità dell'immedesimazione e dell'identificazione con la macchina da presa e l'attivazione di quei meccanismi della psiche che legano insieme vedere, percepire e pensare.

Questo con-templare in classe è un fare insieme che rimanda alla definizione di competenza rielaborata da Annalisa Caputo, descritta come «un sapere che nasce dalla condivisione di ciò che si è (e si sa e si fa), e che non è separabile dal rapporto che ciascuno ha con sé stesso, con gli altri, con la storia e con il contesto in cui vive». ⁷ La prima competenza acquisita dal discente quando una disciplina si avvale degli audiovisivi nella sua prassi è questo mettersi in gioco con sé stessi e con gli altri, portare in dote al gruppo il proprio simbolico e il proprio immaginario al fine di contribuire alla nascita di un sapere condiviso.

Non tutti gli audiovisivi possono essere utili alla didattica. Esistono delle differenze ontologiche, etiche ed estetiche tra i video caricati su *YouTube*, *Instagram* e *Tik Tok* e le complesse "macchine audiovisive" nel senso che Michel Chion attribuisce ai film e al cinema.⁸ Esiste un rischio, una sorta di illusione omeopatica nel presumere di poter "curare" attraverso un altro schermo proprio quella bulimia da schermi e da *display* di cui soffrono le attuali generazioni di studenti, con tutti i deficit cognitivi ed emotivi che ne conseguono. È il rischio costitutivo di ogni *pharmakon*, quello di essere rimedio, ma anche veleno, cura e droga insieme. In ambito scolastico, nel discernere tra l'una e l'altra opzione, ha un ruolo determinante la scelta dei contenuti selezionati e proposti alla classe. Il docente di filosofia è chiamato a coniugare la storia del pensiero filosofico con la storia delle immagini in movimento e, tra queste, deve decidere quale ruolo assegnare al cinema e ai film, deve correlare e far co-esistere i personaggi narrativi delle rappresentazioni audiovisive con i "personaggi" concettuali degli autori e delle autrici della storia della filosofia.

Questa ricognizione sull'uso curricolare dei film e degli audiovisivi, su quel movimento spontaneo dall'uno all'altro di questi due epifenomeni della vita spirituale e del pensiero, ovvero i film e i testi scritti, vuole sondare la possibilità didattica e pedagogica di una coniugazione

⁶ Cfr. ALBANO 1992, BAUDRY 2017, METZ 1997, DELEUZE 2007. Anche secondo Walter Benjamin il *medium* è l'ambiente elaborato dal dispositivo (cfr. BENJAMIN 2008).

⁷ CAPUTO 2019, pp. 162-164.

⁸ Cfr. CHION 1997. Per Chion ogni esperienza estetica di visione è anche un'esperienza estetica di ascolto. Al cinema non c'è preminenza del suono sull'immagine o dell'immagine sul suono.

pragmatica delle modalità epistemologiche della *filosofia-cinema* di Deleuze e della “*film as philosophy*” di Umberto Curi e Julio Cabrera.⁹ Per il filosofo francese, filosofia e cinema sono due discipline che inventano e creano in ugual misura: l’una crea concetti, l’altra blocchi di movimento/durata. In questa visione, l’analisi linguistica portata sul film non ha nessun intento categoriale, come si propone una certa filosofia anglosassone, ma la tassonomia dei segni è volta alla comprensione del pensiero sottostante alle immagini-movimento (cinema classico) e alle immagini-tempo (cinema moderno), a quali affetti, percetti e relazioni i singoli elementi di linguaggio stabiliscono con il suo fuori-campo, cinematografico e non.¹⁰ Il cinema non rappresenta solo esistenze, comportamenti, utopie e distopie, ma ha l’attitudine, dice Deleuze, «a scavare la vita spirituale», ovvero «il dominio della decisione fredda, della scelta dell’esistenza».¹¹ Non si tratta di applicare la filosofia al cinema, ma di andare direttamente dalla filosofia al cinema e viceversa, con il trattino tra i due termini a indicare un parallelismo, una parità di valore.

Lo stesso rifiuto di una gerarchia soggetto-oggetto tra cinema e filosofia abita anche i testi di Curi e Cabrera nei quali però si predilige un approccio ai film di tipo tematico-contenutistico, prima che linguistico. L’introduzione di una via patica all’apprendimento della filosofia è qui utile a far accedere il discente al pensiero dei filosofi tramite i *concettimmangine* visivi, oltre che attraverso i consueti *concettidea* presenti nei testi scritti. Questi due termini, felici elaborazioni teoriche del filosofo argentino, intendono giustapporre un pensiero organizzato in forma visuale ai concetti organizzati in forma logico-argomentativa.¹² Attraverso i film, lo studente può venir condotto a soffrire le stesse domande esistenziali, le crisi interiori o i dilemmi etici dei personaggi sullo schermo; se ne può appropriare, interiorizzandole e riattualizzandole, reificando le immagini audiovisive per renderle “oggetti afferrabili” così da concettualizzare fisicamente le idee universali sottostanti la patina del visibile.¹³

Presentazione dello studio rivolto ai docenti di filosofia

Creato e divulgato come un modulo *Google Forms*, *L’uso di film e di audiovisivi nella didattica della filosofia* è rimasto online per tre settimane, dal 21 aprile al 14 maggio 2023, al termine delle quali sono state raccolte 117 risposte.¹⁴

Strumento agevole e di uso frequente anche a scuola, il *form* di Google è stato suddiviso in due sezioni contenenti, in totale, trentacinque domande. La prima sezione, costituita da dieci domande, è volta a conoscere la carriera del docente e contiene quesiti di carattere generale relativi all’anagrafica, alla formazione, all’esperienza acquisita. La seconda sezione, costituita da venticinque quesiti, presenta domande di carattere metodologico volte a indagare le tipologie di audiovisivi utilizzati dai docenti e le modalità organizzative, con uno specifico approfondimento sui film e sui loro esiti didattici.

Analisi delle risposte alla sezione 1

I dati della prima sezione, relativamente al campione raccolto, risultano in linea con le rilevazioni statistiche nazionali e internazionali che, in anni recenti, hanno fotografato il corpo docenti italiano quale composto prevalentemente da donne e con un’età media piuttosto

⁹ Per la definizione di “*film as philosophy*” vd. WARTENBERG 2015.

¹⁰ Mi riferisco qui alle connessioni tra filosofia e cinema evidenziate nel dittico dedicato al cinema dal filosofo francese. Vd. DELEUZE 1984 e DELEUZE 1989.

¹¹ DELEUZE 2003, pp. 27 -28.

¹² Cfr. CABRERA 2000.

¹³ Cfr. le letture filosofiche di film raccolte nei libri CURI 2000, CURI 2002. CURI 2006. CURI 2020.

¹⁴ Cfr. <https://www.sfi.it/285/strumenti.html> (ultimo accesso: 01/10/2023).

avanzata.¹⁵ Alla ricerca hanno risposto docenti in prevalenza donne (60,5%), oltre i 50 anni di età (circa il 64%), in grande maggioranza con laurea in filosofia (72,8%) conseguita con il vecchio ordinamento (82,9%). All'interno di questo quadro, vale la pena soffermarsi sulle risposte al quesito 5 – *Altri titoli posseduti* dalle quali è emerso che il 94% dei docenti possiede altri titoli oltre la laurea: di questi il 33,3% ha conseguito un dottorato di ricerca, il 40,2 % un Master di Primo o Secondo Livello, le doppie lauree sono circa 12,8%, mentre numerosi sono i corsi di perfezionamento conseguiti (38,5%) spesso in aggiunta al dottorato o ai Master o a entrambi. Oltre 40 docenti posseggono la doppia abilitazione nelle due classi di concorso, A18 (Filosofia e Scienze Umane) e A19 (Filosofia e Storia). Parliamo, quindi, di una platea di docenti che, a prescindere da età, sesso e anzianità di insegnamento, rivela possedere omogeneamente un'alta specializzazione e una formazione aggiornata.

Il profilo professionale sopra descritto è stato ricostruito grazie alle risposte giunte da quattordici regioni italiane, con preminenza di risposte da Lazio, Marche, Campania, Lombardia, Veneto e Sicilia, e con una buona distribuzione territoriale tra Nord, Centro e Sud.

Analisi delle risposte alla sezione 2

All'interno di questo quadro professionale e geografico non può che essere confortante, da un punto di vista dell'innovazione della didattica, il dato che oltre il 50% delle risposte asseriscono di attribuire un'importanza pari a 7 o più, in una scala da 1 a 10, all'uso di film e audiovisivi nella didattica della filosofia. Il 7,6% delle risposte attribuisce un'importanza massima pari a 9 o 10, mentre l'8,5% attribuisce agli audiovisivi poca o nessuna importanza.

Il dato in parte coincide con le risposte ricevute al successivo quesito 3 - *Nella sua prassi, quanto frequentemente fa ricorso all'uso di film o di altro materiale audiovisivo?* con il quale si è cercato di quantificare materialmente quante ore di didattica curricolare un docente riesce a dedicare, nel corso dell'anno, alla visione di materiale audiovisivo in classe. Considerando che tra i licei che hanno tre ore di filosofia a settimana e quelli che hanno due ore ci sono circa 33 ore l'anno di differenza, è stato ipotizzato che già impegnare un 10% dell'intero monte ore annuo, equivalenti a 7-10 ore all'anno, per una sola attività quale la visione di materiale audiovisivo, potesse considerarsi una prassi didattica abituale. Oltre le 7-10 ore/anno si è invece considerata la prassi "sistematica" nel senso di essere parte integrante e costituente di ogni unità didattica programmata. Al di sotto delle 7-10 ore/anno si è considerata la prassi saltuaria, non metodica, ma comunque rilevante.

Tra il 4% dei docenti che hanno risposto "mai" e il 14,7% che ha risposto "raramente" (meno di 4 ore/anno di utilizzo di materiale audiovisivo) la motivazione principale è risultata essere la mancanza di tempo, seguita da "scarso interesse manifestato dagli studenti".

I materiali audiovisivi utilizzati per arricchire la didattica della filosofia si dividono in uguale misura tra film di vario genere, interviste tratte dal web ed estratti di conferenze, come si evince dalle risposte al quesito 4 - *Che tipo di materiale audiovisivo preferisce proporre alle sue classi?* Queste tre tipologie di materiali coincidono con quelle in maggior misura suggerite nei manuali di filosofia comunemente in uso, come dimostrerebbero le percentuali simili delle risposte al quesito 5 - *Nel manuale di filosofia da lei adottato o in uso nelle sue classi, quali suggerimenti di visione (film o altri audiovisivi) sono presenti?* In aggiunta alle tipologie di materiali da me ipotizzate, i docenti hanno liberamente indicato, a volte in singoli casi, l'utilizzo di: *podcast*, concerti, brani musicali da YouTube (possiamo immaginare relativamente al contenuto del testo del brano), corti di natura filosofica, estratti di film, film di nicchia o cinema d'autore, serie TV

¹⁵ Vd. OECD 2019.

(episodi o spezzoni), video musicali (possiamo immaginare relativamente ai contenuti del video), video tratti da Rai Filosofia e video tratti dalle sezioni regionali della SFI.

La preminenza di “interviste tratte dal web” e di “video estratti da conferenze” lasciano immaginare che l’uso di queste fonti audiovisive sia un approfondimento breve sull’argomento o sul problema in via di studio per spezzare la lezione frontale. Al contrario, la visione di un film, di finzione o documentario che sia, e qualora avvenga nella sua interezza, la possiamo paragonare a un più ampio approfondimento, che però necessita di una certa organizzazione. Se torniamo indietro al primo quesito di questa seconda sezione, relativo alla metodologia prevalentemente adottata nell’insegnamento della filosofia, le risposte ricevute evidenziano una chiara tendenza a una metodologia integrata tra l’approccio storico-critico e quello tematico-problematico (67,5% delle risposte). Le fonti audiovisive per la filosofia possono svolgere proprio questo ruolo chiave di intersezione tra il momento della contestualizzazione storica e critica di un autore con il momento dell’individuazione di un tema o di un problema presente nel pensiero di quello stesso autore e, al tempo stesso, ricorrente nella storia del pensiero filosofico, la cui attualità può essere esemplificata attraverso il materiale audiovisivo.

Dal quesito 7 - *Nella sua prassi didattica della filosofia, che genere di film preferisce mostrare alla classe?* in avanti le domande sono state pensate per approfondire il tipo di lavoro svolto attorno ai film: modi di utilizzo e finalità didattiche.

Al netto di tutte le difficoltà di categorizzazione e di nomenclatura che il testo della domanda può aver posto ai docenti, per cui un film classico può essere anche (e molto probabilmente lo è) un film di autore, mentre un film storico può essere sia un film classico che un film d’autore (*La grande guerra* di Monicelli, per citare uno dei titoli emersi), le risposte multiple indicano chiaramente una predilezione dei docenti per i film di grandi registi o per film che, a vario titolo, fanno parte della storia del cinema. Al successivo quesito 8 - *Per ognuno dei generi selezionati nella domanda precedente, indichi il titolo di un film* hanno risposto in maniera propositiva l’82% dei docenti suggerendo in totale 130 titoli di film utilizzati a scopo didattico. Di questi, più del 53,8% sono film di autori come Kubrick (presente con ben cinque dei tredici film da lui realizzati), Hitchcock, Kieślowski, Kurosawa, Welles, Lang, Allen, Lynch, Malick, Nolan, Polanski, Spielberg, Ridley Scott. Tra gli italiani, Rossellini (non solo per il suo *Socrate*), De Sica, Visconti, Antonioni, Monicelli, Bertolucci, Moretti e l’unica donna Liliana Cavani.

Analizzando i titoli in base al paese di origine, il 50% sono di produzione USA e UK, il 20% sono film italiani, i restanti tra Francia, Germania, Svezia, Giappone, Spagna, Polonia. Un altro dato significativo riguarda i generi e i sottogeneri dei film. Le opere europee citate sono principalmente film storici relativi alle tragedie delle due guerre mondiali quali *Dunkirk*, *1917*, *Il nemico alle porte*, *El Alamein*, *La grande guerra*, *Orizzonti di Gloria*. Oppure sono film italiani, più strettamente attinenti alla nostra Storia quali *Il gattopardo*, *I vicerè*, *Novecento*, *Esterno notte*. Sempre tra i film continentali citati, appare corposo anche il filone dei film biografici: le vite di Socrate, Agostino, Ipazia, Cartesio, Galileo, Bruno, Marx, Dreyfus, Jung, Wittgenstein, Sophie Scholl, Hannah Arendt, Peppino Impastato e Don Puglisi hanno ispirato la realizzazione di film molto utilizzati dai docenti.

Tra i film “made in Usa”, al contrario, compaiono film appartenenti a tutti i generi. Solo a titolo esemplificativo: commedia (*Tempi Moderni*, *Amore e Guerra*, *Crimini e misfatti*), fantascienza (*Blade runner*), horror (*Alien*), thriller (*Heat*), film di impegno civile (*Il diritto di contare*), storici (*Il gladiatore*, *Il patriota*), avventura (*Into the wild*), animazione (*Il gobbo di Notre Dame*), fantascientifici o distopici (*The Truman show*, *Matrix*, *Minority report*), guerra (*Full Metal Jacket*).

In questa variegata casistica, i film più ricorrenti e citati sono *Matrix* (24 citazioni), *The Truman Show* (12), *2001: Odissea nello spazio* (12), il *Socrate* di Rossellini (9) e il *Galileo* di Liliana Cavani (8).

Dal quesito 9 - *Nella sua prassi didattica della filosofia, la scelta del titolo del film è condivisa con i docenti di altre materie?* si evince che nel 59% dei casi la scelta del film non viene condivisa con docenti di altre materie mentre dal quesito 11 - *Nella sua prassi didattica della filosofia, la scelta del titolo del film è condivisa con gli studenti?* emerge che nel 39% dei casi neanche gli studenti partecipano alla scelta del titolo. Questo lascia supporre che l'utilizzo del film nella costruzione della lezione e dell'unità di apprendimento sia un'iniziativa dettata dalla passione e dalla competenza del singolo docente il quale, nella maggior parte dei casi, non riesce a condividere e redistribuire l'eros di questa passione con il resto del corpo docente. C'è da dire che, nota non peregrina, quando questo avviene, la scelta del film può essere condivisa con tutte le materie, incluse diritto e scienze motorie, come da risposte al quesito 10 - *Se sì, indichi quali materie.*

Il successivo quesito 12 - *Se sì, indichi un esempio di film utilizzato su suggerimento degli studenti*, volto a capire quali fossero i desiderata e i suggerimenti di ragazze e ragazzi, ha raccolto 65 proposte tra le quali, oltre i soliti *Matrix* (18 citazioni) e *The Truman show* (4), spiccano alcune richieste interessanti come *Il giovane favoloso* o *Jo Jo Rabbit*, varie serie TV quali *Stranger Things*, *Black Mirror*, *Sense8* e un documentario sul cambiamento climatico come *Breaking barriers*. Voglio riportare qui il commento di una docente di una scuola campana che nelle note descrive un'iniziativa posta in essere nel suo istituto: «Nella settimana di pausa didattica, gli studenti propongono per tutto l'Istituto film da visionare e su cui animare il dibattito, in base alla tematica preventivamente concordata».

I successivi quesiti 13 - *Nella sua prassi didattica della filosofia, fa ricorso all'uso di singole sequenze estratte da un film?* e 14 - *Se sì, indichi un esempio di sequenza utilizzata* sono un ulteriore approfondimento sui film. La domanda sull'utilizzo della singola sequenza di un film nasce da una vasta letteratura su cinema e filosofia dove spesso è propria la singola *clip* che viene chiamata a rappresentare ed esemplificare il rapporto tra mondo finzionale, realtà e pensiero filosofico interno al testo filmico.

Il ricorso al frammento audiovisivo si è rivelato abbastanza diffuso. Nelle intenzioni dello studio, il quesito poneva un'alternativa tra la visione del film nella sua interezza o la scelta di una sequenza paradigmatica. È chiaro che, per motivi di gestione del tempo-classe e per motivi di ordine organizzativo, per il docente è più semplice e veloce mostrare un estratto piuttosto che tutto il film. A prescindere dall'aspetto pragmatico, analizzando gli esempi descritti nel 68,4% delle risposte si può supporre che ci sia la volontà di utilizzare brevi estratti per introdurre alla problematizzazione di precise tematiche filosofiche. Nelle risposte sono citati una quarantina di film, alcuni dei quali menzionati più volte, ma per sequenze e per fini didattici differenti. Gli esempi descritti dai docenti sono tutti validi e sembrano puntare a una messa in questione che vada oltre la mera visualizzazione del pensiero di un filosofo o di un evento storico. Certo, il *Galileo* di Liliana Cavani o il *Giordano Bruno* di Giuliano Montaldo, senza nulla togliere alla validità della scelta, sono una ricostruzione e una drammatizzazione di precisi momenti di conflitto intellettuale e politico della nostra Storia (nelle sequenze del confronto tra i due studiosi e il tribunale dell'Inquisizione). Così come i dialoghi socratici tratti dal *Socrate* di Rossellini, o il confronto tra Cartesio e Pascal tratto da *Blaise Pascal* sempre di Rossellini, sono ottime messe in scena di pagine filosofiche e di storia della filosofia. Nella maggior parte dei casi, gli esempi forniti nelle risposte, per il loro contenuto e per le motivazioni addotte, lasciano pensare che l'utilizzo del brano audiovisivo non sia meramente illustrativo, ma funzionale alla lezione di filosofia nel senso di essere quel momento di concretezza dal quale far scaturire una riflessione, un dibattito, un lavoro di gruppo, in classe o a casa. Si può riflettere sul rapporto tra l'uomo e l'intelligenza artificiale a partire da sequenze estratte da molteplici film, da *Blade runner*, prendendo la visivamente ricchissima sequenza iniziale del confronto tra il replicante Kowalski e il funzionario della Tyrell Corp Holden, oppure scegliendo il monologo finale di Rutger Hauer. Si può scegliere la sequenza di *2001 Odissea nello spazio* in cui Hal, il computer, si rifiuta di eseguire gli ordini e prende il controllo della nave spaziale; o ancora, da *I, robot*, una delle sequenze in cui si

confrontano il robot e il protagonista. Una docente ha risposto di assegnare a casa la visione di *Ex machina* per introdurre il tema dell'intelligenza artificiale di cui parlerà successivamente in classe.

Lo stesso film può essere utilizzato per introdurre tematiche diverse: sempre da *2001 Odissea nello spazio* si può scegliere di mostrare la sequenza iniziale per visualizzare la scoperta della tecnica da parte dei primati. Come anche da *L'attimo fuggente* si possono trarre sequenze per esemplificare la conoscenza di tipo estetico raggiunta attraverso l'arte e la poesia o per esemplificare la finitezza dell'esistenza nella famosa scena del *carpe diem*. Il capolavoro di Chaplin *Tempi moderni* può essere utilizzato per dare concretezza visiva al concetto di alienazione attraverso la sequenza in cui il protagonista viene lavato e nutrito automaticamente o quella in cui perde il controllo del proprio corpo nell'infinita ripetizione meccanica dello stesso movimento. Ma si può anche scegliere la sequenza della canzone cantata con un *grammelot* improvvisato sulle note di *Je cherche après Titine* per introdurre una riflessione filosofica sul linguaggio.

Il quesito 15 - *Nella sua prassi didattica della filosofia, con quale funzione usa film o altro materiale audiovisivo?* è una conferma a queste ipotesi. La risposta maggiormente selezionata è stata "approfondimento di un argomento o di una tematica", seguita da "introduzione di un argomento o di una tematica in classe" e, meno frequenti, "collegamento della filosofia con altre materia" e da "introduzione di un argomento o di una tematica a casa". Nella domanda è stato volutamente non specificato se il film fosse inteso come frammento/sequenza o nella sua interezza. Le quasi 100 risposte raccolte hanno palesato entrambe le ipotesi, con una molteplicità di spunti che differiscono tra loro sia nei materiali che nell'applicazione didattica. Più che i numeri, mi sento qui di riportare alcuni tra i commenti più interessanti:

«L'inizio del film *Galilei* della Cavani per spiegare l'*ipse dixit*. La lezione di Berti su *Etica Nicomachea* per parlare del tema aristotelico. I video sui paradossi di Zenone»

«Sequenza tratta da *The Truman Show* per approfondire la nozione di velo di Maya. Il film *Socrate* a conclusione dell'UDA»

«La morale kantiana permette di intendere il comportamento dell'ufficiale in *L'ufficiale e la spia*»

«*Memento* per *Materia e memoria* di Bergson, o per il ruolo della memoria nella costruzione dell'esperienza in Aristotele»

«*Una giornata particolare*, in relazione al tema personale/politico»

«*Galilei* per l'introduzione al ruolo di Galilei nella rivoluzione scientifica e nella cultura del tempo; *Il Settimo sigillo* per l'approfondimento della questione esistenziale»

«*Ladri di biciclette* per esplicitare meglio la funzione dell'arte in Aristotele»

«*Blade Ranner* per l'introduzione al pensiero di Leibniz»

«Rapporto moralità-legalità in *Hannah Arendt* partendo da una sequenza de *La notte del giudizio*»

«Conflitto intra-psichico in Claude Frollo che canta "*Fiamma dell'Inferno*" ne "*Il gobbo di Notre-Dame*»

«*V for Vendetta* per introdurre Marx in classe; *The Truman Show* per introdurre Cartesio; *Socrate* per approfondire il filosofo»

«*1917* per la descrizione della guerra di trincea in relazione alla Prima guerra mondiale; *Minority report* per un approfondimento in relazione al tema del determinismo»

«Da *Decalogo 1*, il padre rivolgendosi al bambino afferma che "la scienza non può sbagliare", è una certezza che si scontrerà con la morte del bimbo, caduto sulla superficie di un lago ghiacciato. Ne ho parlato a proposito di Dio della scienza e Dio della fede in Pascal e discussione sulla dimensione dell'esistenza; i libri che cadono dalla libreria in *Interstellar* sono i protagonisti della scena che mi è servita per parlare di tempo e spazio secondo Newton e Einstein»

Il successivo quesito 17- *Per quale tematica filosofica o per il pensiero di quale filosofo ricorre alla visione di un film o di altro materiale audiovisivo?* presenta una domanda in apparenza pleonastica poiché si era già chiesto in precedenza di menzionare i materiali audiovisivi utilizzati, il relativo fine e l'applicazione didattica, ma si è invece rivelata molto indicativa. Analizzando le risposte sono emersi circa una trentina di nomi di pensatori della storia della filosofia, a partire dai citatissimi Platone, Cartesio, Socrate, ai ricorrenti, Nietzsche, Kierkegaard e Galilei, fino a

Marx, Arendt, Spinoza e Wittgenstein (ma anche Kant, Hegel, e Freud). Allo stesso tempo, in circa il 60% delle risposte raccolte vengono esplicitate una lunga e variegata lista di tematiche filosofiche introdotte, approfondite o collegate ad altre materie, attraverso i film. A titolo esemplificativo, ecco una lista degli argomenti più interessati e, in vari casi, ricorrenti, riportati come comunemente appresi con il supporto e il ricorso all'audiovisivo: utopia/distopia, dualismo apparenza-realtà o dualismo cartesiano (ricorrente), epistemologia (ricorrente), esistenzialismo, rapporti tra filosofia e scienza (ricorrente), filosofia politica, gnoseologia (ricorrente), idealismo, problema mente-corpo, rapporto libertà-necessità, totalitarismi, intelligenza artificiale (ricorrente), io e l'altro, la banalità del male, libertà di pensiero, la verità, il linguaggio, la metafisica, la morale, il positivismo, la Scuola di Francoforte, Stato e potere, tempo e memoria, filosofia del limite, problema religioso.

Di fronte a una tale ricchezza di proposte credo valga la pena ribadire come i film e gli audiovisivi siano uno dei tanti supporti con i quali si possono arricchire, integrare o completare i materiali che costituiscono il percorso di una unità didattica di apprendimento. Letteratura, pittura, musica, teatro e arti varie possono essere altrettante valide risorse, magari in aggiunta e in relazione con gli audiovisivi, per riflettere su argomenti e temi attualissimi per ogni essere umano e per la costruzione identitaria degli studenti in particolare. Questa indagine non lavora a quantificare queste relazioni, ma a definire il peso specifico di film e audiovisivi in questo processo di presa di possesso, e quindi di coscienza, della realtà. Le risposte ai successivi quesiti 18 - *Per lo sviluppo di quali competenze utilizza la visione di un film o di altro materiale audiovisivo?* e 19 - *Quale attività propone agli studenti dopo la visione di un film o di altro materiale audiovisivo?* sembrano confermare questa sensazione. Nel 79,5% delle risposte ricevute al quesito 18 è stata scelta l'opzione "di attualizzazione di un problema filosofico", mentre solo un docente su due ha contemporaneamente optato per la risposta multipla selezionando anche le risposte "logico-argomentative" e "analitiche". Se combiniamo questi dati con le risposte al successivo quesito 19, dove l'84,6% dei docenti ha risposto di scegliere il dibattito in classe come attività didattica post-visione, appare chiaro che i materiali audiovisivi, nelle quantità e nelle qualità analizzate in precedenza, sono una risorsa che il docente di filosofia utilizza, al pari di altre risorse, per "ancorare" il sapere filosofico al mondo reale e alla vita vissuta, oltre che al pensiero dei filosofi in programma.

«Comprensione come appropriazione» ha scritto nei commenti una docente. Appropriazione filosofica, aggiungo io, non semplice comprensione nozionistica o di senso comune. A questo proposito, voglio citare il commento di un docente di ruolo in Veneto, laurea in filosofia e sociologia, corso di perfezionamento in Didattica della Filosofia presso l'Università di Padova, che aveva attribuito un'importanza pari a 2 all'utilizzo degli audiovisivi nella sua prassi didattica e che, tra gli esempi delle sequenze utilizzate in classe citava, con acume e originalità *Qualcuno volò sul nido del cuculo* di Milos Forman come film che «esemplifica l'antipsichiatria di Foucault, ma anche Goffman e le istituzioni totali, ma anche i contesti di autenticità descritti da Heidegger». Il docente, al quesito 18, in merito alle competenze, scrive:

N.B. il film, o la sequenza, aiutano a meglio comprendere un delicato e astratto passaggio di una filosofia, ma poi è importante superare questo momento "visivo" per arrivare ad analizzare direttamente i testi filosofici (la filosofia resta e deve restare argomentazione rigorosa e speculazione).

Superare il momento visivo attraverso l'analisi dell'esperienza estetica vissuta e arrivare (o tornare) al testo filosofico per trovare, in un pensiero magari vecchio di qualche secolo, tutta l'attualità delle domande prime che da sempre si pongono agli esseri umani. Questa è la competenza disciplinare per eccellenza della filosofia.

Il successivo quesito 20 - *Ha esperienza nell'uso di film e degli audiovisivi in genere nella didattica della filosofia con studenti BES?* ha visto oltre il 75% di docenti rispondere di non avere particolari esperienze di insegnamento con studenti BES. Tuttavia, il restante 25% circa ha

risposto con puntualità e meticolosità al successivo quesito 21 - *Descriva brevemente la sua esperienza nell'uso di film e/o di audiovisivi nella didattica della filosofia con studenti BES restituendoci sensazioni, opinioni o testimonianze di esperienze nell'utilizzo dei media audiovisivi nell'apprendimento della filosofia con studenti dai bisogni educativi speciali o con disturbi specifici dell'apprendimento. Ne elenco alcuni a titolo esemplificativo:*

«Aiuta nella concettualizzazione della conoscenza»

«È una modalità che aggira a volte alcune resistenze. Ad esempio, per suscitare interesse è stato utile guardare insieme in aula un film di cui si possono fare commenti»

«Gli alunni con DSA sono generalmente molto appassionati di film ed i ragazzi in generale vivono con molta disinvoltura l'approccio a tutte le tecnologie multimediali»

«Gli studenti BES al pari degli altri sono coinvolti e motivati, si inseriscono nel dialogo condividendo le impressioni ricevute; la spiegazione e la chiarificazione delle tematiche è favorita dall'uso del linguaggio visivo e audiovisivo»

«Ho iniziato da poco ad utilizzarlo, ma sono intenzionato a proseguire e a incrementarne l'utilizzo. Si tratta di una pratica che coinvolge i ragazzi e li stimola ad interpretare il film e a confrontarsi tra loro»

«Io uso un ampio ventaglio di metodologie per tutti. Se si usa una didattica inclusiva non è necessaria la distinzione fra BES e gli altri»

«Maggiore focalizzazione ottenuta sul tema proposto»

«Più coinvolgente, permette di cogliere meglio questioni e concetti filosofici complessi»

«Proposti come sintesi a supporto dello studio di argomenti affrontati a lezione»

«Ricadute sempre positive nell'uso di supporti visivi all'argomentazione concettuale»

«Se gli studenti BES prediligono il canale visivo, questo li aiuta a comprendere meglio il concetto e ad elaborare meglio il passaggio logico argomentativo»

Sono pochi, ma preziosi spunti che lasciano intendere quanto l'introduzione degli audiovisivi nella prassi in aula, oltre che un'integrazione della didattica frontale e un arricchimento della lezione di filosofia, sia anche uno strumento inclusivo e facilitatore per gli studenti che presentano difficoltà di astrazione e di concettualizzazione.

Il successivo quesito 22 - *Riguardo le condizioni di visione, come e dove vengono proiettati e fruiti i film o i materiali audiovisivi da lei utilizzati per la didattica della filosofia?* ha visto il 92,3% dei docenti affermare di visionare il materiale in aula attraverso la LIM. Siamo esattamente al punto di partenza della nostra indagine: la presenza delle LIM in classe ha moltiplicato le occasioni di visione e di integrazione della didattica con materiali audiovisivi, con tutte le differenze e variazioni che abbiamo fin qui discusso e analizzato. Le possibilità offerte da questo strumento tecnologico rendono maggiormente autonomo e indipendente il singolo docente, ma, almeno per quanto riguarda i film e il cinema, questo va a discapito della condivisione dell'iniziativa didattica, con conseguenti minori occasioni di incontro e confronto tra studenti di classi diverse. Le risposte al quesito 22 sembrano registrare puntualmente questa minor interazione intra-scolastica nel momento in cui solo il 12% dei docenti afferma di utilizzare anche (quindi a volte, non sempre) gli spazi della scuola deputati alla visione e attrezzati con proiettore, schermo e sistema audio; e solo 3,5% racconta di portare, a volte, ragazze e ragazzi a vedere il film in sale cinematografiche del territorio. Un singolo docente ha risposto di avvalersi di proiezioni in sale di associazioni del terzo settore esterne alla scuola.

La visione di sequenze di film, o di altri materiali disponibili in rete, effettuata in classe attraverso la LIM è sicuramente la cosa più pratica ed efficace se si vuole avviare un'attività didattica immediatamente dopo l'esperienza. Diverso, a mio parere, il caso della proiezione di un film nella sua interezza la cui visione ha bisogno di alcuni minimi accorgimenti tecnici riguardo il buio, l'audio e la qualità della riproduzione video necessari per poter coinvolgere e catturare gli studenti. Un solo docente ha ammesso che «purtroppo la visione di film in aula non è tra le migliori, spesso la luce ostacola la percezione delle scene, per me è un limite importante».

Gli ultimi tre quesiti sono stati pensati per indagare, in misura minima, il rapporto personale dei docenti con il cinema, con la storia del cinema e con il linguaggio cinematografico. Dalle

risposte ricevute al quesito 23 - *Nella sua carriera universitaria o nella sua formazione post-laurea ha mai sostenuto esami o seguito corsi di alfabetizzazione al linguaggio cinematografico?* solo il 27,4% dei docenti intervistati ha sostenuto esami o seguito corsi di alfabetizzazione al linguaggio cinematografico nel corso della sua carriera universitaria o della sua formazione post-laurea. Allo stesso tempo, dal quesito 24 - *Se avesse la possibilità, che tipo di approfondimento sul cinema e/o sugli audiovisivi sarebbe interessato a seguire?* si ricava che la quasi totalità dei docenti, sia quelli che hanno già avuto occasione di studiare le teorie e le tecniche dei linguaggi audiovisivi, sia quelli che ne sono digiuni, hanno risposto che, se ne avessero la possibilità, sarebbero interessati ad approfondire il linguaggio cinematografico (59,8%), i linguaggi dei nuovi media (43,6%), la storia del cinema (37,6%), lo *storytelling* digitale (24,8%).

L'ultimo punto di indagine, 25 - *Come spettatore/spettatrice, con quale frequenza mediamente si reca al cinema a vedere un film?*, racconta di un cambiamento di costume in atto negli ultimi dieci/quindici anni, dal quale non sono immuni neanche dei docenti attenti e altamente competenti come quelli che hanno offerto la loro disponibilità a rispondere a questa indagine. Leggere che quasi il 75% dei docenti di filosofia, quindi un pubblico altamente qualificato, non si reca mai, o solo una volta al mese al cinema, può fare impressione, ma riflette perfettamente una più generale difficoltà del pubblico ad accedere allo spettacolo desiderato in termini di costi, raggiungibilità delle sale, orari, carenza di proiezioni in lingua originale, qualità delle proiezioni. La ricerca e la ri-visione casalinga di film già visti, condotta ora con l'occhio attento del docente che insegue il prodotto migliore per arricchire la trasmissione del proprio sapere, ha sostituito il rito collettivo della visione in sala, ovvero la migliore visione possibile dell'oggetto film, l'unica la cui mancanza possa generare nello spettatore il desiderio di una nuova esperienza, di una nuova immersione nell'universo narrativo e rappresentativo dei film.

Conclusioni

L'idea di portare i film e il cinema nei curricula scolastici, nelle discipline umanistiche come in quelle scientifiche, non nasce solo dal criterio di individuare strumenti interdisciplinari e coinvolgenti per una buona didattica integrata, strumenti che sappiano contaminare tra loro le materie di insegnamento, al fine di stimolare l'ingegno e le capacità creative. L'idea, dicevo, non nasce per assecondare l'attuale richiesta di digitalizzazione dell'insegnamento o di smaterializzazione della scuola, quando i bisogni educativi sono altri. Il cinema e i film sono entrati, se non nel curriculum disciplinare, nei piani delle offerte formative delle scuole, molto prima del digitale e insieme a una certa pedagogia che mette sullo stesso piano la «*cognitio sensitiva* accanto a quella *logica*, intuizione accanto a concetto», per dirla con le parole di Agamben.¹⁶ Sono pratiche nate dieci, o anche venti anni fa, non per rispondere alle aspettative del mondo politico, economico e culturale, ma con l'unico scopo di andare incontro ai bisogni di apprendimento degli studenti.¹⁷ Certo, il cinema e gli audiovisivi in generale, con la loro manifesta multidisciplinarietà e le loro inter-relazioni con le altre arti e gli altri media, sono quanto di più tecnico, nel senso proprio della tecnica che reitera se stessa, e quanto di più tecnologico, con riguardo ai mezzi di produzione, riproduzione e fruizione, si possa portare in una classe. Sono una risorsa quasi obbligatoria per dar seguito alle indicazioni che giungono alle scuole dal Ministero e dall'Europa in merito a innovazione didattica e alla necessità di formare le competenze chiave individuate dalle istituzioni. Questo fa degli audiovisivi l'ingrediente base di ogni apprendimento multisensoriale. Le neuroscienze, infatti, ipotizzano che, quando ci troviamo immersi in una macchina

¹⁶ AGAMBEN 2022, p. 12.

¹⁷ Mi riferisco ad alcune pubblicazioni, in volumi o riviste, di docenti di filosofia che hanno pubblicato gli esiti delle loro prassi didattiche nei licei. Vd. ALLEGRA 2016, MASCHERPA 2018, MASCHERPA 2022, PETRELLA 2022, PONCINA 2004, SICA 2002, SICA 2004, SICA 2021.

audiovisiva, il momento cognitivo e quello intellettuale siano anticipati, nel corpo dello spettatore, da una reazione neuro-fisiologica incarnata, ma innescata su basi linguistiche, attraverso soprattutto i movimenti di macchina e il suono.

Le implicazioni di un pensiero filosofico-cinematografico superano quindi la pura valutazione estetica del linguaggio, che è utile a capire, sintomatologicamente, se siamo davanti a un film d'arte, a un film popolare o a un film commerciale.¹⁸ È un passaggio utile e necessario, ma bisogna andare oltre. Per entrare in risonanza con il pensiero/concetto che lavora sotto e dietro il movimento di queste immagini costruite formalmente per inquadrature (piani, personaggi, trucco, costumi, luci, arredi, carrelli, angolazioni) e montaggio, bisogna fare i conti con la problematicità che il particolare del film pone all'universale della filosofia. Bisogna sentire e confrontarsi con le questioni che la singola idea visuale, che il cineasta e i suoi collaboratori hanno organizzato in blocchi spazio-temporali, pone al singolo concetto logico-argomentativo che il filosofo organizza in forma discorsiva.

La visione del film nella sua interezza è un'esperienza materica, un esercizio mnemonico, deduttivo e induttivo, di riconoscimento dei segni e di ricostruzione della catena dei significati. Un'avventura che si compie nella durata del tempo interiore e che pone un'argine alla frammentazione schizofrenica e agli automatismi subiti da ragazze e ragazzi durante il "consumo" dei nuovi media. Proprio quest'ultimo fattore, l'irriducibilità del tempo qualitativo interiore di visione dei film a un tempo quantitativo esteriore, però, è il maggior ostacolo a una completa integrazione della visione dei film nell'orario curricolare. Laddove l'utilizzo del cinema e dei film è stato messo a sistema nella prassi didattica c'è stato bisogno di tre elementi strutturali fondamentali. Il primo, è la determinazione e la passione personale del docente responsabile del progetto, mosso dall'amore per la filosofia e per il proprio lavoro. L'*eros* trasmesso dal Maestro conta ancora molto nella scuola e può fare la differenza: le macchine, per quanto intelligenti, non possono sostituirlo. Il secondo è la collaborazione dei colleghi e degli organi collegiali. Come scritto, a eccezione degli istituti dedicati a questi linguaggi, il cinema, le proiezioni di film e l'audiovisivo in generale non hanno un loro spazio dedicato all'interno della programmazione curricolare della scuola italiana, neanche in forma diffusa come avviene per l'Educazione Civica. Senza un adeguato lavoro collegiale e collettivo, non è possibile offrire a queste occasioni didattiche e formative lo spazio necessario a renderle sistematiche, proficue e profonde. Il terzo è una connessione sottile, ma fondamentale, che lega la pragmatica, ovvero la modalità attuata per fruire il film, la scelta del titolo da proiettare e la tipologia di attività didattica che si intende svolgere con la classe a valle della visione e nel prosieguo dell'unità di apprendimento. Questo studio si è occupato di indagare le modalità di utilizzo delle LIM in classe muovendo dall'assunto, poi confermato in sede di ricerca, che raramente (3% dei casi) le proiezioni vengono svolte in una sala cinematografica. La visione in sala avrebbe molteplici ricadute pedagogiche positive. Educare studenti e studentesse al rito sociale della visione condivisa nella sala buia ha un valore culturale enorme, oltre a regalare ai discenti un maggior coinvolgimento sinestetico. Questo può essere un fattore importante anche relativamente alla scelta del film da mostrare: film complessi, "sfidanti" o *engagé*, ma anche film altamente spettacolari, hanno maggiore probabilità di coinvolgere un pubblico giovane se presentati in condizioni di visione ottimali. Così come ha la sua importanza poter aprire il progetto a gruppi più ampi e di età diversificate, costituirsi come comunità scolastica ed educante. Le sale cinematografiche presentano, però, alcuni limiti strutturali nel momento del confronto post-visione: la distanza fisica tra chi pone la domanda e chi risponde, la necessità di utilizzare i microfoni, la postura rivolta necessariamente verso lo schermo che non permette di guardarsi negli occhi, le difficoltà emotive di alcuni discenti nel parlare davanti a platee numerose. Tutti ostacoli che si possono superare organizzando ulteriori

¹⁸ Per la distinzione tra arte, commerciale e popolare cfr. DELEUZE 2003, p. 3.

azioni progettuali che offrano ai partecipanti seconde occasioni di confronto e di intervento, magari in contesti più “intimi” e confortevoli.

Anche proiettare i film in classe o nell’aula multimediale della scuola, in orario curricolare, ha dei pregi che vale la pena ricordare. L’ambiente “familiare” della propria classe, o comunque della propria scuola, la presenza dei propri compagni, la vicinanza fisica del docente, restituiscono un senso di scuola, di essere a lezione e non “in gita”. Le attività post-visione possono cominciare subito dopo i titoli di coda, con le prime impressioni a caldo o con la formazione dei gruppi; possono poi proseguire in via informale tra gli studenti oppure a casa, con un primo compito assegnato; o, ancora, continuare il giorno dopo a scuola se l’orario settimanale lo permette. Sono tutti fattori che consentono una proficua integrazione della visione con la programmazione didattica. L’inconveniente è dato dal livello tecnico di molte classi che non raggiunge le condizioni minime di visione e questo non permette una compiuta esperienza estetica.

Il Piano Scuola 4.0 da finanziare con i fondi del PNRR prevede il rinnovamento degli spazi scolastici con la creazione di aule con arredi flessibili e dotazioni digitali dove poter svolgere diverse tipologie di attività e con diverse metodologie didattiche.¹⁹ L’interconnessione delle aule potrebbe preludere all’interconnessione delle materie e delle conoscenze. I risultati di questo studio lasciano intuire che esistano tra i docenti di filosofia delle affinità di base nell’utilizzo dei film e degli audiovisivi. Tra i docenti, esiste una letteratura teorica condivisa e i film sono la scelta audiovisiva primaria grazie anche ai suggerimenti contenuti nei diversi manuali in adozione, ma non esiste una condivisione delle pratiche operative.²⁰ Un possibile seguito di questo lavoro potrebbe essere proprio quello di creare, a partire dai numerosi spunti raccolti, un luogo virtuale aperto di condivisione e scambio delle attività didattiche più produttive che si possono intraprendere in classe intorno a un film per porre in dialogo schermo e testi, docenti e studenti. Un arricchimento necessario a questo dialogo tra immagini e concetti è sicuramente quello di un tempo dedicato all’analisi testuale dei film, storica e linguistica, che aiuti la classe a risalire dalla concretezza dell’esperienza di visione, alle loro condizioni di possibilità.

Nello specifico della filosofia, il valore comparativo tra il problema posto dal testo del film, vissuto sensibilmente, e il problema posto dal testo filosofico, vissuto discorsivamente, risiede nell’esercizio di quel momento analitico che arriva dopo aver percepito le immagini in movimento per via sintetica e dopo aver studiato le parole dei filosofi per via logica. Questa capacità di analisi e di sintesi tra due linguaggi diversi è un dialogo con sé stessi che è capacità di creare connessioni, appropriarsi di concetti e, in parte, di poterli “ri-filosofeggiare”. Una creatività da esercitare quale competenza disciplinare della filosofia poiché unisce la conoscenza di ciò che stiamo analizzando (filosoficamente), l’attitudine a saper collegare tra loro gli elementi costitutivi dei linguaggi (del cinema e della filosofia), l’abilità estetica di sentire e quella retorica di interpretare e spiegare i modi in cui questi elementi si connettono l’uno all’altro.

Questo, in conclusione, è un modello possibile del fare filosofia a scuola con gli audiovisivi: un processo per tappe discrete in un tempo dedicato e condiviso, che avanza lungo un doppio percorso di domande da porre, alternativamente, allo schermo e alla pagina.

Riferimenti bibliografici

- AGAMBEN 2022: Giorgio Agamben, *Gusto*, Quodlibet, Macerata 2022.

¹⁹ Cfr. <https://pnrr.istruzione.it/news/pubblicato-il-piano-scuola-4-0/> (ultimo accesso: 24/06/2023).

²⁰ Esemplare in questo senso la pubblicazione di Andrea Sani (SANI 2008), uscito come allegato al manuale di filosofia per licei *Il pensiero plurale*, a cura di Enzo Ruffaldi, Piero Carelli, Ubaldo Nicola, Gian Paolo Terravecchia e lo stesso Andrea Sani.

- ALBANO 1992: Lucilla Albano, *La caverna dei giganti. Scritti sull'evoluzione del dispositivo cinematografico*, Pratiche, Parma 1992.
- ANGELUCCI 2013: Daniela Angelucci, *Filosofia del cinema*, Carocci Editore, Roma 2013.
- BAUDRY 1997: Jean-Louis Baudry, *Il dispositivo. Cinema, media, soggettività*, ELS La scuola, Brescia 2017.
- BENJAMIN 2008: Walter Benjamin, *L'opera d'arte nell'epoca della riproducibilità tecnica: arte e società di massa*, Einaudi, Torino 2008.
- CABRERA 2000: Julio Cabrera, *Da Aristotele a Spielberg. Capire la filosofia attraverso i film*, Mondadori, Milano 2000.
- CAPUTO 2019: Annalisa Caputo, *Ripensare le competenze filosofiche a scuola*, Carocci, Roma 2019.
- CHION 1997: Michel Chion, *L'audiovisione. Suono e immagine nel cinema*, Lindau, Torino 1997.
- COSTANTINO 2005: Michela Costantino (a cura di), *Educare al film. Il piano nazionale per la promozione della didattica del linguaggio audiovisivo nella scuola*, Franco Angeli, Milano 2005.
- CURI 2000: Umberto Curi, *Lo schermo del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- CURI 2002: Umberto Curi, *Ombre delle idee*, Pendragon, Bologna 2002.
- CURI 2006: Umberto Curi, *Un filosofo al cinema*, Bompiani, Milano 2006.
- CURI 2020: Umberto Curi, *Film che pensano. Cinema e filosofia*, Mimesis, Milano 2020.
- DELEUZE 1984: Gilles Deleuze, *L'immagine-movimento. Cinema 1*, Ubulibri, Milano 1984.
- DELEUZE 1989: Gilles Deleuze, *L'immagine-tempo. Cinema 2.*, Ubulibri, Milano 1989.
- Deleuze 2003: Gilles Deleuze, *Che cos'è l'atto di creazione*, Cronopio, Napoli 2003. Deleuze 2007: Gilles Deleuze, *Che cos'è un dispositivo?*, Cronopio, Napoli 2007.
- METZ 1997: Christian Metz, *Cinema e psicanalisi. Il significante immaginario*, Marsilio, Venezia 1997.
- MONTANI 1999: Piero Montani, *L'immaginazione narrativa. Il racconto del cinema oltre i confini dello spazio letterario*, Guerini e associati, Milano 1999.
- OECD 2019: OECD, *Education at a Glance 2019: OECD indicators*, OECD Publishing, 2019, Paris, https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en (ultimo accesso: 5/10/2023).
- SICA 2004: Gloria Sica, *Cinemasofia. Un viaggio attraverso le più belle immagini del cinema alla ricerca dei grandi temi filosofici della libertà, della scelta, della responsabilità, dell'esistenza del male, del destino*, L'autore Libri, Firenze 2004.
- SICA 2021: Gloria Sica, *Cinemasofia per studenti con BES*, Albatros, Roma 2021.
- SICA 2002: Gloria Sica, *Presentazione dell'itinerario didattico "La Carmen di Nietzsche"*, in «Comunicazione Filosofica», n. 10, maggio 2002.
- MASCHERPA 2022: Angelo Mascherpa, *Cinema e filosofia. I grandi temi della filosofia visti sullo schermo*, Franco Angeli, Milano 2022.
- MASCHERPA 2018: Angelo Mascherpa, *Cinema e didattica della filosofia*, in «InCircolo», n. 6, dicembre 2018.
- PETRELLA 2022: Sergio Petrella (a cura di), *Cinesofia 2021-2022. I grandi temi della filosofia nel cinema*, Roma 2022.
- ALLEGRA 2016: Davide Allegra, *Cinema e didattica della filosofia: una proposta operativa*, «Comunicazione Filosofica», n. 36, maggio 2016.
- PONCINA 2004: Carla Poncina, *La filosofia al cinema. Riflessioni ed esperienze su cinema e filosofia*, «Comunicazione Filosofica», n. 13, aprile 2004.
- SANI 2008: Andrea Sani, *Il cinema delle idee. 40 film per capire la filosofia*, Loescher, Firenze 2008.
- WARTENBERG, 2015: Thomas Wartenberg, *Philosophy of Film*, «The Stanford Encyclopedia of Philosophy», <https://plato.stanford.edu/archives/win2015/entries/film/>. (ultimo accesso: 20/09/2023).

La post-verità, un'eredità del dibattito epistemologico d'età moderna. Una proposta didattica

Sonia Buttignoni

Abstract

This work is a philosophical itinerary for secondary school students, living in the post truth age. We start with the debate spurring from R. Descartes' mind-world gap, followed by Locke's and Hume's attempts to fulfill it and by the Kantian synthesis, that left the "thing as it is in itself" to unknowability. Such debate is to be considered the background of post-truism actuality. Afterwards we consider the psychological causes of manipulation and case studies of post-truism political leaders. Finally comes a bit of the New Realism philosophy as a tool to deconstruct skepticism and lies.

Keywords

Alternative truth, fake news, manipulation, post-truism, New Realism.

1. Perché un percorso didattico sulla post verità nella scuola secondaria?

Un percorso didattico sul tema della post-verità nella scuola secondaria sembra imporsi come una necessaria chiave di lettura del mondo contemporaneo.

È sotto gli occhi di tutti come la straordinaria diffusione dei social media negli ultimi decenni abbia determinato un'inedita proliferazione di fake news e modalità di comunicazione emotiva più che razionale, fenomeno che si è accentuato negli anni di pandemia, coinvolgendo milioni di persone toccate dall'obbligo vaccinale e dalla manipolazione no-wax.

Lo scoppio del conflitto in Ucraina ha riproposto l'utilizzo della propaganda di guerra secondo modalità nuove, particolarmente virulente, catalizzate dalla presenza di una rete mediatica planetaria, piegata alla strategia russa di divisione del campo nemico per mezzo di una sistematica politica di disinformazione dell'opinione pubblica.

Ancor prima della guerra in Ucraina, come risulta dalla presenza del neologismo "Post-Truth" nell'Oxford Dictionary già nel 2016, la post-verità aveva fatto la sua comparsa a livello mondiale con Donald Trump, il quale alla menzogna o, come si dice, a "verità alternative", ha fatto abbondantemente ricorso prima, durante e dopo la sua presidenza.

I partiti e i leader populistici di tutto il mondo devono molto alla scuola di Donald Trump e del suo guru, Steve Bannon.

Viviamo, dunque, nell'era della post-verità e l'emergere dei fenomeni descritti sopra trova una spiegazione profonda, ipotizzando che l'assenza d'interesse per la verità ed il contenuto cognitivo delle convinzioni personali sia una cifra metafisica, per dirla *à la Heidegger*, del nostro tempo, pensando cioè alla post verità come al prodotto di uno scetticismo radicale ed epocale, strumentalizzato da nuove forme di potere.

Emanuele Severino individuava una delle caratteristiche dell'età contemporanea proprio in questo fondamentale scetticismo, la cui origine egli identificava nell'opera di negazione di una verità incontrovertibile, l'*episteme* greca, condotto già dalla filosofia moderna, che «mostrando l'insostenibilità del realismo tradizionale» ha esibito i «motivi che portano ad escludere che l'idea della verità si sia realizzata nelle forme antiche dell'*episteme*».¹

La post-verità è, allora, un marcatore del nostro tempo, che può essere meglio compreso se ricondotto al suo momento generativo, ricostruendo, secondo la traccia indicata da Emanuele Severino, il processo di demolizione della verità nell'accezione greca, dell'*episteme*, lungo il dibattito epistemologico da Cartesio fino a Kant e Schopenhauer, al termine del quale "la cosa in sé" fu dichiarata inconoscibile e la certezza divenne rappresentazione mentale soggettiva.

Ricostruire la genealogia della post-verità, per giungere ad una comprensione adeguata del fenomeno, è la finalità del percorso didattico suggerito; ciò equivale a porre in evidenza uno dei vettori del processo moderno di secolarizzazione: la dissoluzione della formulazione antica e medioevale della verità come "*adaequatio rei et intellectus*" e la conseguente ricerca di un nuova gnoseologia, *pars destruens e costruens* di un progetto più ampio di demolizione del vecchio ordine e costruzione del nuovo.

L'uso spregiudicato della menzogna sui social media e nel dibattito politico, nonché gli atteggiamenti immoralistici, di cui la post verità è insieme effetto e causa, rinnovano oggi il tentativo moderno di smantellare quell'ordine che «nelle sue varie forme epistemico filosofiche, metafisiche, teologiche-religiose, morali, economiche, politiche, giuridiche, estetiche ha reso possibile il divenire della vita dell'uomo».²

L'età della post-verità è l'età della morte della verità, condizione necessaria e sufficiente della morte di Dio.

2. Contenuti e nuclei tematici

Si propone di lavorare sui nuclei tematici essenziali del dibattito epistemologico d'età moderna, ciascun insegnante potrà valutare il modo migliore d' inserire tali contenuti nella propria programmazione di classe.

Un itinerario didattico sulla post-verità può prendere avvio dalla filosofia cartesiana, in particolare, dalla distinzione alquanto problematica tra *res cogitans* e *res extensa*, che introdusse nel dibattito filosofico moderno «lo scetticismo del velo delle idee» e la necessità di una disciplina, l'epistemologia, «votata al superamento di questo scetticismo», come afferma Richard Rorty.³

John Locke e David Hume, i due massimi empiristi moderni, cercarono di superare il problema posto da Cartesio, individuando nelle sensazioni ed impressioni un ponte tra mente e realtà, ma il risultato dello sforzo non fu soddisfacente: in Locke la critica alla sostanza sembrò togliere alle idee un correlato oggettivo, in Hume la critica alla causalità minò alle fondamenta il metodo scientifico, appena tenuto a battesimo da Isaac Newton. Di fatto, l'esito ultimo del tentativo degli empiristi di uscire dal dualismo cartesiano mente-realtà fu lo scetticismo moderato, affidato al *belief*, di Hume. Scetticismo moderato ma sempre scetticismo.

Si possono proporre all'analisi i seguenti testi di Locke e Hume:

¹ SEVERINO, 2023, p. 19. *La filosofia dai Greci al nostro tempo, La filosofia contemporanea.*

² *Ivi*, p. 17.

³ RORTY, 2014, pp. 44-147.

Poiché, come ho già spiegato, lo spirito è provvisto di un gran numero di idee semplici, che gli vengono recate dai sensi così come si trovano nelle cose esterne, o dalla riflessione sulle sue proprie operazioni, esso osserva altresì che un certo numero di queste idee semplici vanno costantemente assieme; e poiché si presume che esse appartengano ad una medesima cosa, e le parole sono adatte alla nostra comune comprensione, e di esse si fa uso per un rapido scambio di idee, queste idee, così riunite in un solo soggetto, vengono chiamate con un solo nome. Ma poi, per disattenzione, siamo portati a parlare usando questo solo nome come se fosse il nome di una sola idea semplice, e a considerarlo tale; mentre invece si tratta di una complicazione di molte idee messe insieme. E questo, come ho già detto altrove, deriva dal fatto che non sappiamo immaginare in qual modo queste idee semplici possano sussistere da sole, e pertanto ci abituiamo a supporre l'esistenza di un qualche *substratum* nel quale esse effettivamente sussistono e di cui siano il risultato, e quello chiamiamo, perciò, sostanza. Per cui, se alcuno voglia consultare se stesso nei riguardi della sua nozione di una pura sostanza, in generale, troverà che non ne possiede altra idea se non quella di una supposizione di un qualche misterioso sostegno di quelle qualità che sono capaci di produrre in noi delle idee semplici (...) E così qui, come in tutti gli altri casi in cui usiamo certe parole senza avere delle idee chiare e distinte, noi parliamo come dei fanciullini: i quali, richiesti di che mai sia una determinata cosa, che non conoscono, prontamente danno questa risposta, che è qualcosa: il che invero non significa altro, quando viene così usato, sia dai bambini, sia dagli adulti, se non che ignorano di che si tratti; e che della cosa che pretendono di conoscere, e di parlare, essi non hanno la minima idea distinta, e perciò ne sono perfettamente ignoranti e all'oscuro. (John Locke, *Saggio sull'Intelletto umano*).⁴

Per cominciare con ordine, dobbiamo considerare l'idea di causalità e vedere quale ne è l'origine (...) Diamo, dunque, uno sguardo a due di quegli oggetti che chiamiamo causa ed effetto e rivolgamoli da tutti i lati, al fine di trovare quell'impressione che produce un'idea di importanza così prodigiosa (...) L'idea di causalità deve derivare da qualche relazione esistente tra gli oggetti e questa relazione dobbiamo cercare di scoprire. In primo luogo, trovo che gli oggetti considerati come causa ed effetto sono contigui; e che niente potrebbe agire su altro se tra essi ci fosse il minimo intervallo di tempo o di spazio (...) Dobbiamo, quindi, considerare il rapporto di contiguità come essenziale a quello di causalità o, per lo meno, supporre che sia tale (...) La seconda relazione che io considero come essenziale a quella di causalità non è universalmente riconosciuta, anzi è controversa, e consiste nella priorità di tempo della causa sull'effetto. Avendo così scoperto, o supposto, che le due relazioni di contiguità e di successione sono essenziali a quello di causalità, mi accorgo che sono costretto a fermarmi e che, quale che sia il caso particolare di causalità, non posso aggiungere altro. (...) Ogni certezza nasce dal confronto di idee e dalla scoperta di relazioni inalterabili fin che le idee continuano ad essere le stesse (...) nessuna delle quali è implicita nella proposizione "*tutto ciò che ha un principio ha anche una causa della sua esistenza*". Questa proposizione non è, quindi, intuitivamente certa. (...) La consuetudine è la grande guida della vita umana. È questo quell'unico principio che ci rende utile l'esperienza e che ci fa attendere, per il futuro, un seguito di avvenimenti simile a quello che si è presentato nel passato. (...) In altre parole, avendo trovato, in molti casi, che alcune coppie di oggetti, –fiamma e calore, neve e freddo – sono sempre state congiunte insieme; se una fiamma o della neve si presentano di nuovo ai sensi, la mente è portata dalla consuetudine ad aspettarsi caldo e freddo ed a credere che tale qualità esiste e che si manifesterà ad un ulteriore avvicinamento. (David Hume, *trattato sulla natura umana*).⁵

Kant operò la sintesi del dibattito tra empirismo e razionalismo: il suo criticismo della ragion pura condusse al salvataggio del metodo newtoniano, facendo uscire la filosofia dall'impasse

⁴ LOCKE, 1971, pp.282-283. Severino così commenta il testo di Locke: «Ciò che possiamo conoscere, dunque, sono quelle qualità che si presentano nell'esperienza. Se anche ipotizziamo che esse si appoggino su di un sostegno sostanziale, dobbiamo, tuttavia, riconoscere che di esso non ci è possibile conoscere assolutamente nulla» (Severino, 2008, pag.301-302)

⁵ HUME, 1978, pp.87-104. Severino così commenta il testo di Hume: «Parliamo di una relazione di causa-effetto non semplicemente quando vediamo che, di due fenomeni contigui, l'uno accade prima e l'altro dopo, ma solo quando pensiamo ad una connessione necessaria tra il fenomeno causa ed il fenomeno effetto (tale, cioè, che, data la causa ne consegue sempre e comunque quel determinato effetto. È appunto l'impossibilità di giustificare la necessità della connessione tra causa ed effetto a condurre Hume alla negazione della connessione tra la causa e l'effetto a condurre Hume alla negazione epistemica della relazione stessa» (Severino, 2008, pag.311)

degli empiristi. Decretando la conoscibilità del fenomeno e l'inconoscibilità del noumeno, il salvataggio kantiano sacrificò la cosa in sé. Fu, allora, vera vittoria sullo scetticismo?

La rinuncia kantiana alla "cosa in sé", uno snodo fondamentale di un percorso sulla post verità, non deve essere piuttosto vista come la causa diretta dello scetticismo contemporaneo e del suo sottoprodotto, la post-verità?

Se la nozione di verità, delineata da Kant, può essere intesa, nelle parole di Rorty, come «conoscenza di rappresentazioni mentali e proposizioni»⁶, l'aggancio alla realtà appare labile anche nel grande filosofo tedesco. È Kant stesso ad affermare la separazione tra epistemologia ed ontologia in un passo dell'*Analitica trascendentale*:

L'analitica trascendentale, pertanto, conduce perciò a questo importante risultato: l'intelletto non potrà mai fare a priori nulla di più che anticipare la forma di un'esperienza possibile in generale, ed inoltre esso, in quanto ciò che non è apparenza non può essere in alcun modo oggetto dell'esperienza, non può mai sorpassare i limiti della sensibilità all'interno dei quali, e soltanto all'interno di essi, ci vengono dati gli oggetti. Le proposizioni fondamentali dell'intelletto sono semplicemente principi dell'esposizione delle apparenze, e il nome orgoglioso di una ontologia, la quale presume di fornire in una dottrina sistematica conoscenze sintetiche a priori di cose in generale (per esempio, la proposizione fondamentale della causalità), deve fare il posto al nome modesto di una semplice analitica dell'intelletto. (Kant, *Critica della ragion Pura, analitica trascendentale*).⁷

Per Emanuele Severino, la soluzione kantiana «possiede una necessità ed oggettività che non è meno vincolante di quella cui mira la filosofia razionalistica» e nel criticismo kantiano «il soggetto non è più il regno dell'illusorio», come poteva essere il soggetto cartesiano, poiché in esso (nel soggetto) «certezza e verità coincidono»⁸. Tuttavia, la certezza-verità presente nel soggetto (Io penso) è soltanto una di *due* verità (quella del fenomeno, appunto, cioè verità dell'apparenza). Al di là, «inconoscibile, c'è la verità delle cose in sé stesse»⁹. La seconda Verità, quella del e sull'essere profondo è, dunque, ora diventata impossibile da raggiungere. Alla conoscibilità del fenomeno non corrisponde quello del noumeno, che pure è reale.

Quando Galilei fece rotolare giù da un piano inclinato le sue sfere, il cui peso era stato da lui stesso stabilito, o quando Torricelli sottopose l'aria ad un peso, che in precedenza egli aveva calcolato come eguale ad una colonna d'acqua a lui nota (...) tutti gli indagatori della natura furono colpiti da una luce. Essi compresero che la ragione scorge soltanto ciò che essa stessa produce secondo il suo disegno, e capirono che essa deve procedere innanzi con i principi dei suoi giudizi basati su leggi stabili e deve costringere la natura a rispondere alle sue domande, senza lasciarsi guidare da essa sola, per così dire con le dande (...) La situazione al riguardo è la stessa che si è presentata con i primi pensieri di Copernico: costui, poiché la spiegazione dei movimenti celesti non procedeva in modo soddisfacente dei movimenti celesti non procedeva in modo soddisfacente sino a che egli sosteneva che tutto quanto l'ordinamento delle stelle ruotasse attorno allo spettatore, cercò se la cosa non potesse riuscire meglio, quando egli facesse ruotare lo spettatore e facesse per contro star ferme le stelle. Se l'intuizione dovesse confermarsi alla struttura degli oggetti, io non riesco allora a vedere come di essa si potrebbe sapere qualcosa a priori; ma se l'oggetto (in quanto oggetto dei sensi) si conforma alla struttura della nostra facoltà di intuizione, io posso allora benissimo rappresentarmi questa possibilità. (Immanuel Kant, *Critica della ragion pura, prefazione della seconda edizione*).¹⁰

⁶ Ivi, pp. 44-147.

⁷ KANT, 1995, p. 319-329.

⁸ SEVERINO, 2023, p.316, *La filosofia dai greci al nostro tempo, la filosofia moderna*.

⁹ Ivi, p.316.

¹⁰ KANT, 1996, pp.20-24. Severino così commenta il passo kantiano: «È quella che lo stesso Kant definisce "rivoluzione copernicana" in quanto sostituisce al punto di riferimento tradizionale della conoscenza (le cose) un punto di vista del

Nella parte analitica della critica viene dimostrato che spazio e tempo sono soltanto forme dell'intuizione sensibile e quindi soltanto condizioni delle cose in quanto apparenze (...) di conseguenza, noi non possiamo avere conoscenza di alcun oggetto in quanto cosa in sé stessa, ma solo in quanto esso è oggetto dell'intuizione sensibile, cioè in quanto apparenza. Di qui segue allora certamente, che ogni possibile conoscenza speculativa della ragione è ristretta ai semplici oggetti dell'esperienza. Nondimeno viene pur sempre fatta al riguardo una riserva, che occorre tenere bene a mente. Proprio quei medesimi oggetti, noi dobbiamo almeno avere la possibilità di pensarli anche come cose in sé stesse, per quanto non possiamo conoscerli come tali. Altrimenti, infatti, deriverebbe da ciò la proposizione assurda che sussiste un'apparenza senza un qualcosa che in essa appaia (Immanuel Kant, *Critica della ragion pura, prefazione della seconda edizione*).¹¹

Con Arthur Schopenhauer si chiude la parte del percorso didattico dedicata alla genealogia della post-verità. Il filosofo riduce le categorie kantiane a tre: causalità, spazio e tempo, ma ciò cui esse si applicano, il dato empirico, è ora il prodotto di una sensibilità non pura, bensì distorta dalle inclinazioni e dalle emozioni momentanee del soggetto senziente.

Le rappresentazioni mentali sono diventate irrimediabilmente soggettive.

Nessun concetto ha realtà e valore se non in relazione, sia pur mediata quanto si voglia, con una rappresentazione intuitiva.¹² (...) Il mondo è una mia rappresentazione: ecco una verità valida per ogni essere vivente e pensante, benché l'uomo possa soltanto venirne a coscienza astratta e riflessa. E quando l'uomo sia venuto di fatto a tale coscienza, lo spirito filosofico è entrato in lui. Allora, egli sa con chiara certezza di non conoscere né il sole né la terra, ma soltanto un occhio che vede un solo ed una mano che sente il contatto d'una terra; egli sa che il mondo circostante non esiste se non come rappresentazione, cioè sempre e soltanto in relazione con un altro essere, con il percipiente, con lui medesimo. (Arthur Schopenhauer, *Il Mondo come volontà e rappresentazione*)¹³

Con Schopenhauer il "dado è tratto": la verità diventa certezza soggettiva di rappresentazioni mentali, che non si agganciano più all'oggetto. Il suo mondo non è più quello univoco e condiviso dalla scienza moderna, ma la proiezione multiforme di rappresentazioni soggettive di esseri senzienti. La distanza che separa questa gnoseologia dal prospettivismo di Nietzsche e dal celebre «non ci sono fatti, ma interpretazioni» (Frammenti postumi, 1885-1887) è breve.

Se per il filosofo illudersi è facile e la differenza tra veglia e sonno è flebile, nondimeno la menzogna intenzionale e deliberata è sinonimo di ingiustizia e frode.

Parlando di post-verità, sarà utile rileggere la bella pagina di Schopenhauer.

L'ingiustizia si può commettere generalmente in due modi: con la violenza o con la frode, il che moralmente è tutt'uno. Se uccido è moralmente indifferente che io mi serva del pugnale o del veleno, altrettanto dicasi di ogni lesione corporea. Le altre forme di ingiustizia si possono sempre ridurre a questa formula suprema, io in quanto commetto una ingiustizia, costringo un altro individuo a servire la mia volontà, e non secondo la sua. Se adopero la violenza raggiungo il mio fine per mezzo della causalità fisica; se ricorro alla frode, mi avvalgo della motivazione, ossia della causalità agente al lume della conoscenza, in

tutto diverso (il soggetto) così come Copernico aveva sostituito il sole alla terra come punto stabile nella descrizione del cosmo» (SEVERINO, 2008, p.360).

¹¹ *Ivi*, pp.20-22. Severino così commenta il passo kantiano: «È il concetto stesso di fenomeno a richiedere l'esistenza delle cose in sé stesse (il fenomeno, infatti, è l'apparire di qualcosa, sì che, se non ci fosse la cosa di cui esso è l'apparenza, si cadrebbe nell'affermazione contraddittoria di un apparire che sarebbe apparire di niente). Bisogna, dunque, necessariamente, ammettere l'esistenza delle cose in sé stesse ma, ad un tempo, negare che sia in alcun modo possibile conoscerle: esse sono pensabili ma non conoscibili» (SEVERINO, 2008, p.363).

¹² SCHOPENHAUER, 1969, p.104.

¹³ *Ivi*, p.39. Severino così commenta la distinzione schopenhaueriana tra rappresentazione (del fenomeno) e volontà (il noumeno): «L'affermazione che la volontà è l'essere in sé di ogni fenomeno si presenta come una ipotesi dettata dal buon senso e sostenuta da un elevatissimo numero di indizi: non è insomma una verità epistemica» (SEVERINO, 2008, p.431).

altre parole, propongo alla sua volontà dei motivi illusori di tale natura, che, mentre egli crede di agire secondo la sua volontà, non fa altro invece che seguire ciecamente la mia volontà. Siccome il terreno in cui si muovono i motivi è la conoscenza, io non posso riuscire nel mio intento che falsando i dati della sua conoscenza e cioè con una menzogna (Arthur Schopenhauer, *il Mondo come volontà e rappresentazione*)¹⁴

Con questo filosofo si conclude *l'exkursus* nella tradizione filosofica moderna che, demolendo la nozione di verità come *episteme*, prepara il terreno all'avvento della post verità.

3. La post verità oggi. Le cause psicologiche della manipolazione

Si giunge così allo scenario attuale: l'età della post verità, per illuminare la quale si propone di prendere in esame alcune delle definizioni più calzanti, la più celebre delle quali è quella dell'Oxford Dictionary nel 2016.

Post Truth as «relating or denoting circumstances in which objective facts are less influential in shaping public opinion than appeal to emotions and personal belief». (Oxford Dictionary, 2016)¹⁵

«Una forma di supremazia ideologica per la quale chi la sostiene cerca di costringere qualcuno a credere in qualcosa, che esistano o meno buone ragioni per crederci» (Lee McIntyre).¹⁶

“Post-Truth” fu dichiarata parola dell'anno 2016; è questo il momento in cui il mondo entrò ufficialmente nell'era della post-verità.

Nell'ultimo decennio il fenomeno ha certamente assunto proporzioni enormi; per questa ragione pare utile introdurre, accanto all'indagine filosofica, un'analisi delle cause psicologiche per le quali chiunque può trasformarsi in una vittima di una qualche post verità.

Il filosofo statunitense Lee McIntyre illustra i risultati della psicologia sociale in relazione al tema, spiegando l'umana vulnerabilità alla menzogna e alla manipolazione con la pervasività e la forza di alcuni pregiudizi cognitivi.

I pregiudizi cognitivi, spiega l'autore «ci rendono pronti per la manipolazione e lo sfruttamento da parte di chi ha un'agenda da imporre».¹⁷

L'amnesia della fonte: non si ricorda da chi abbiamo ricevuto l'informazione, il che rende irrilevante se la fonte sia attendibile o meno; l'effetto ripetizione: se l'informazione è ripetuta più e più volte diventa credibile; il *bias* di conferma: tendiamo a ricercare le informazioni che confermino le nostre convinzioni, scartando tutto ciò che rappresenti una contraddizione o una falsificazione delle stesse; sono pregiudizi correlati alla teoria del “ragionamento motivato”, un costrutto della psicologia sociale per il quale il nostro modo di ragionare viene distorto dalle emozioni. Sono queste le condizioni psicologiche che predispongono alle manipolazioni post-truiste.

Uno degli esperimenti, citati da Lee, a conferma dell'esistenza del “ragionamento motivato” è quello che fu condotto dallo psicologo sociale David De Steno, per dimostrare l'effetto “dell'affiliazione di squadra” sulla capacità di giudizio; dall'esperimento, in cui un gruppo è chiamato ad esprimersi sul comportamento etico di un secondo gruppo, che si è effettivamente

¹⁴ *Ivi*, p.308.

¹⁵ <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/#>

¹⁶ MCINTYRE, 2018, p. 17.

¹⁷ *Ivi*, p. 57.

comportato in modo riprovevole, risulta evidente come, quando in gioco ci sia il sentimento d'appartenenza al gruppo¹⁸, il senso morale delle persone può essere deviato.

Se il bisogno d'appartenenza può condurre a smarrire la capacità di giudizio morale, allora non c'è molto da scommettere sulla capacità umana di resistere alle menzogne postuiste, quando accettare una post verità, senza l'onere del *fact-checking*, significhi marcare la propria appartenenza ad un gruppo.

In una società atomizzata, una *eco-chamber* è pur sempre un gruppo surrogato.

In tutto questo, molto spesso quel che conta di più è il mantenimento del contatto, la compattezza del gruppo, la solidarietà interna all'*echo chamber*. Per questo la funzione fatica del linguaggio (che presiede a tutte le forme di comunicazione inutili dal punto di vista contenutistico, ma essenziali per mantenere il canale di comunicazione aperto, a partire dal pronto? telefonico) è dominante- Tenere il piano dell'aggressività, dello spirito persecutorio, dell'autodifesa sempre attivo, implica una gestione della comunicazione orientata più al contatto e alla comunione che al progresso della consapevolezza, del sapere e della critica. (...) In queste bolle, però, le verità che emergono non sono visibili a tutti come tali; sono visibili, anzi lampanti solo a chi è parte della bolla. La visibilità sociale è a misura del gruppo, non commisurata all'opinione pubblica generale (Anna Maria Lorusso, *Post-Verità*).¹⁹

4. Due studi di caso sulla post verità: Donald Trump e Vladimir Putin. Proposta applicativa di analisi di testi post-truisti.

Dopo un'analisi della post verità nelle sue radici filosofiche e cause psicologiche, proponiamo di raccontare alcune delle sue più eclatanti manifestazioni e non c'è dubbio che la prima folgorante apparizione della post-verità sullo scenario politico e mediatico globale si debba a Donald Trump.

Un sommario elenco delle post-verità trumpiane: prima delle elezioni presidenziali del 2016, l'ex-presidente affermò che «se avesse perso le elezioni sarebbe stato a causa di una truffa contro di lui»: dopo le elezioni, dichiarò che «se si fossero sottratti al totale i milioni di persone che avevano votato illegalmente, il voto popolare l'avrebbe vinto lui» ed infine che «i Russi non avevano violato le elezioni».²⁰

La corsa alle presidenziali del 2016 segnò l'ingresso della post-verità nel dibattito politico statunitense; fu quello, sembra, il punto di non ritorno per l'utilizzo massiccio di verità alternative a fini politici. La lezione trumpiana ha fatto proseliti tra i partiti sovranisti di tutto il mondo.

Come può la menzogna aggirarsi indisturbata nel dibattito politico; perché una post-verità non viene smascherata facilmente e denunciata come subdola manipolazione?

¹⁸ Nell'esperimento di De Stamno alcuni soggetti, che si erano appena conosciuti, furono divisi casualmente in squadre, dando loro braccialetti colorati; subito dopo furono separati. Ai membri del primo gruppo fu detto che gli sarebbe stata data la possibilità di seguire un'attività divertente di dieci minuti oppure una difficile di 45 minuti. Ogni soggetto fu poi messo da solo in una stanza: fu detto a lui o a lei che avrebbe dovuto scegliere l'attività, oppure lanciare una moneta, ma alla persona che fosse entrata nella stanza successivamente sarebbe toccata l'opzione rimasta. Ciò che però i soggetti sperimentali non sapevano è che erano videoregistrati. All'uscita della stanza il 90 % di loro affermò di essersi comportato correttamente, anche se la maggior parte aveva tenuto il compito più facile per sé. Ma ciò che è assolutamente affascinante è quello che successe dopo. Quando all'altra metà dei soggetti venne chiesto di guardare una videocassetta che ritraeva le imprese di alcuni bugiardi e imbroglioni, la risposta fu la condanna senza mezzi termini, a meno che non indossassero il bracciale del loro stesso colore (David de Steno e Piercarlo Valdesolo, *Manipulations of emotional context shape moral judgment*, Psychological Science 17, 2006).

¹⁹ LORUSSO, 2018, pp.50-51.

²⁰ MCINTYRE, 2018, p. 9.

Sono domande che riaffiorano ogni volta che la lezione trumpiana sia replicata in qualche luogo del mondo.

L'intervista rilasciata dal Gingrich al reporter della CNN Alysia Camerota, il 1 dicembre del 2016, e raccontata da McIntyre, può aiutare a capire la strategia sottesa alla manipolazione.

Si suggerisce di proporla integralmente all'analisi degli studenti²¹ e sollecitare una risposta alla domanda: "Come agisce un politico post-truista"?

Camerota: «Il crimine violento è diminuito. L'economia sta andando a gonfie vele»

Gingrich: «Non sta calando nelle città più grandi»

Camerota: «Crimini violenti, il tasso di omicidi è in calo. È giù»

Gingrich: «Allora come mai è in crescita a Chicago, a Baltimora e a Washington?»

Camerota: «Ci sono aree dove certamente non stiamo contrastando gli omicidi»

Gingrich: «La tua capitale, la terza città più grande»

Camerota: «Ma la criminalità violenta in tutto il paese è in calo»

Gingrich: «L'americano medio, ci scommetto, non pensa che la criminalità sia diminuita, non pensa che siamo più sicuri»

Camerota: «Ma così è. Siamo più sicuri ed il dato è basso»

Gingrich: «No, questa è soltanto la tua visione»

Camerota: «È un fatto. Questi sono i dati della FBI»

Gingrich: «Ma anche quello che dico io è un fatto (...) L'opinione comune è che i liberal possono abbiano una serie di statistiche che teoricamente sono corrette ma non è lì che si trovano gli esseri umani»²²

Il politico trumpiano, prototipo del manipolatore posttruista, afferma ciò che la gente già pensa e di cui desidera unicamente avere conferma. In altre parole, la retorica posttruista utilizza il *bias* cognitivo della desiderabilità e della conferma, proponendo narrazioni, che possono non essere vere, ma sono verosimili e, soprattutto, desiderabili.

La post-verità appare come una narrazione menzognera cui la gente è, tuttavia, incline a dar credito se appaia in linea con le sue attese, precomprensioni e pregiudizi.

Dopo Trump, un posto d'onore tra gli interpreti della post verità è occupato da Vladimir Putin.

La guerra ibrida, cominciata con l'invasione dell'Ucraina, trova la sua giusta contestualizzazione nello scenario contemporaneo della post-verità.

Un'analisi delle menzogne confezionate dalla propaganda russa, per sostenere la guerra ibrida contro l'Ucraina, è stata condotta da Michele Chiaruzzi e Sofia Ventura.²³

Una prima post verità, individuata dai due studiosi, è stata che la Russia, invadendo l'Ucraina, intendesse difendere le popolazioni russofone dal genocidio minacciato dalle autorità ucraine (nessun genocidio contro quelle popolazioni era in atto, nessuna minaccia in questo senso era mai stata pronunciata); una seconda post verità è stata che il governo ucraino fosse infiltrato da forze neonaziste (post verità che suona paradossale, vista l'origine ebraica del presidente Zelensky), una terza post verità, lanciata dall'infernale macchina propagandistica, è stata che la Nato e gli Stati Uniti stessero cercando di utilizzare l'Ucraina come testa d'ariete contro la Russia. Zelensky stava collaborando al piano occidentale di distruzione della Russia, dimenticando la storia ucraina e i legami fraterni da sempre esistenti tra Russi ed Ucraini.

Questa campagna mediatica posttruista è filtrata anche nel dibattito pubblico italiano e occidentale; è accaduto che le menzogne della propaganda russa fossero, talvolta, accolte e

²¹ Il video dell'intervista è presente su *YouTube* al titolo: "Gingrich, Camerota, debate crime stats".

²² Traduzione di un brano dell'intervista Gingrich, Camerota, 2016.

²³ CHIARUZZI E VENTURA, 2023, pp. 225-251.

rilanciate all'interno di accreditati programmi d'informazione e di approfondimento politico, presentate alla stregua d'interpretazioni e punti di vista plausibili sulla guerra in corso.

Assurgere al rango d'interpretazione e di opinione plausibile di un fatto è la segreta ambizione della post-verità e c'è da chiedersi quanto il rilancio di menzogne postruite da parte dei media più accreditati possa contribuire in positivo o negativo al dibattito pubblico.

Pare, quindi, opportuno far riflettere gli studenti sulla netta differenza che intercorre tra una menzogna post veritativa ed un'interpretazione, facendoli altresì meditare sull'opportunità di rilanciare post verità attraverso media *main-stream*.

Proponiamo, quindi, di spiegare la nozione di "interpretazione" utilizzando qualche pagina del padre dell'ermeneutica contemporanea, Hans Georg Gadamer.

Quando riceviamo una lettera, vediamo le cose comunicateci, attraverso gli occhi del nostro corrispondente, ma pur vedendo le cose attraverso i suoi occhi, crediamo di dovere conoscere, mediante la lettera, non la sua opinione personale, ma l'avvenimento stesso. Proprio come crediamo alle notizie di una lettera, perché supponiamo che il nostro corrispondente abbia assistito di persona all'avvenimento (...) o ne sia stato validamente messo al corrente, così siamo aperti alla possibilità che il testo trasmesso sia più autentico, per ciò che riguarda la cosa stessa, delle nostre proprie ipotesi. (...) Si torna così alla condizione originale di ogni ermeneutica: essa deve essere un riferimento comune e comprensivo alle "cose stesse". (H. G. Gadamer, *Il problema della coscienza storica*)²⁴

Come si evince dal testo, un'interpretazione non può prescindere dal riferimento comune e comprensivo alle "cose stesse". Rovesciando l'aforisma niciano, si può, quindi, affermare che esistono interpretazioni, laddove esistano fatti, fatti acclarati e condivisi.

Una post verità è diversa da un'interpretazione per la precisa ragione che prescinde da un riferimento comune alle "cose", ai fatti; un manipolatore postruita può arrivare ad inventare un fatto e a consegnare all'opinione pubblica una rappresentazione mentale improntata a schemi pregiudizievole, funzionali alla sua agenda politica. Ma il fatto, dietro la rappresentazione, non sussiste.

L'espressione «operazione militare speciale», utilizzata da Putin nel febbraio del 2022, per definire ciò che i Russi stavano facendo in Ucraina, è post-verità o interpretazione? Sarà utile far riflettere gli studenti sul quesito, visto che post-verità sono sovente contrabbandate per opinioni e in una società pluralista, come la nostra, ogni opinione è benvenuta.

5. Un Nuovo Realismo per combattere la post verità.

L'ultima tappa di un percorso di questo tipo sembra debba essere la proposta di una prospettiva filosofica capace di contrapporsi al dis-ordine della post-verità. Questa prospettiva è quella di un Nuovo Realismo, introdotta in Italia da Maurizio Ferraris. Il Nuovo Realismo di Ferraris si articola in un realismo negativo ed in uno positivo.

Un approccio alla conoscenza della realtà, guidato da un realismo negativo, invita a considerare l'epistemologia come priva di un valore costitutivo rispetto all'ontologia, il che si traduce nella non emendabilità del reale e non modificabilità del fattuale da parte del pensiero.

²⁴ GADAMER, 1969, pp.86-88.

Il reale è l'estremo negativo del sapere perché è l'inspiegabile e l'incorreggibile, ma è anche l'estremo positivo dell'essere perché è ciò che si dà, che esiste e resiste all'interpretazione e che insieme la rende vera e falsa, distinguendosi da un'immaginazione o da un *wishful thinking*.²⁵

Un realismo positivo porta, invece, a considerare che la realtà abbia caratteristiche proprie e sia decifrabile da esseri dotati di sensibilità.

Il reale non è un noumeno indeterminato ma ha precise caratteristiche che rendono possibile agli esseri dotati di sistemi percettivi di interagire tra di loro.²⁶

Questo nuovo realismo, fondato sulla resistenza del reale al concettuale e sulla possibilità di partire dall'ontologia, cioè da una realtà fornita di precise caratteristiche percettibili da esseri senzienti e non da un noumeno privo di qualità, per fondare uno spazio comune e condiviso di significati, consente di saldare lo iato tra *res cogitans* e *res extensa*, tra epistemologia ed ontologia, introdotto da Cartesio, iato approfonditosi lungo il dibattito d'età moderna e riemerso sotto forma di scetticismo e post-verità in età contemporanea.

Questo nuovo realismo giustificherebbe una ragionevole speranza di poter comprendere la realtà ad un livello minimo, tale da consentire l'interazione tra esseri umani, predisponendo, quindi, un argine al dilagare delle post verità e dei suoi effetti disgregatori e distruttivi.

Per gli addetti all'informazione e alla comunicazione, qualcuno degli studenti cui il percorso didattico si rivolge, sarà del mestiere, questo nuovo realismo comporta una precisa disciplina di controllo delle notizie e di *fact-checking*, nonché un obbligo alla regolamentazione del dibattito pubblico, che vincoli il confronto alle interpretazioni di fatti acclarati e alla falsificazione di tutto ciò che sia, invece, menzogna e post verità.

La responsabilità, implicata dal Nuovo Realismo, è anche quella di "dire" la verità, sempre: un invito alla parresia, che può trovare nella tecnologia e nella "documedialità" (cfr. Ferraris), due preziosi alleati.

Bibliografia

- CHIARUZZI E VENTURA: Michele Chiaruzzi, Sofia Ventura, *Comunicazione politica*, XXIV, 2023.
- FERRARIS 2017: Maurizio Ferraris, *Post verità ed altri enigmi*, il Mulino, 2017.
- GADAMER, 1969: Hans Georg Gadamer, *Il problema della coscienza storica*, Guida, Napoli, 1969.
- KANT, 1995: Immanuel Kant, *Critica della ragion pura*, Adelphi, Milano, 1995
- HUME, 1978: David Hume, *Trattato sulla natura umana*, Laterza, 1978.
- LORUSSO, 2018: Anna Maria Lorusso, *Post Verità*, Laterza, 2018.
- LOCKE, 1971: John Locke, *Saggio sull'intelletto umano*, Laterza, Bari, 1971.
- MCINTYRE, 2018: Lee McIntyre, *Post Verità*, UTET, 2018.
- RORTY, 2014: Richard Rorty, *La filosofia e lo specchio della natura*, Bompiani, 2014.
- SEVERINO, 2023: Emanuele Severino, *La filosofia dai Greci al nostro tempo, La filosofia moderna*, 2023.
- SEVERINO, 2023: Emanuele Severino, *La filosofia dai Greci al nostro tempo, La filosofia contemporanea*, BUR Saggi, 2023.
- SEVERINO, 2008: Emanuele Severino, *Antologia filosofica, Dai Greci al nostro tempo*, BUR Saggi, 2008.
- SCHOPENHAUER, 1969: Arthur Schopenhauer, *Il mondo come volontà e rappresentazione*, Biblioteca di filosofia Mursia, 1969.

²⁵ FERRARIS, 2017, p.134.

²⁶ Ivi, pag. 135.

Come affrontare il disagio psichico della guerra: una chiave di lettura junghiana

Francesco Dipalo

Abstract

To deal with the psychological distress caused in young people by the current state of war, we asked ourselves the following questions: What is the psychic meaning of war? How does it impact the individual psyche and collective feelings? We tried to answer these questions by exploring some passages from Carl Gustav Jung's *Red Book*. In the article, particular consideration is given to the archetypes of the "Christic Hero" and the "Shadow" and their function in the economy of the Collective Unconscious.

Keywords

Jung, Red Book, War, Psychological distress, Collective Unconscious.

Introduzione

Viviamo in tempi di guerra. Le notizie intorno al conflitto in corso in terra d'Ucraina, perlopiù indistinguibili dalla propaganda di guerra, rappresentano, in questi ultimi mesi, una parte significativa della narrazione presente sui mass-media, dalla rete, ai giornali, alla radio, alla TV. Questo per tacere degli altri innumerevoli conflitti tradizionali, convenzionali, tecno-economici, commerciali o "ibridi"¹ attualmente in corso sui cinque continenti, in particolare in Africa e Medio Oriente, di cui il *mainstream*, selettivamente, spesso tace.² Per tale motivo, in vista del nuovo anno scolastico, ho pensato di dedicare una breve riflessione sull'influenza che tale narrazione ha o potrebbe viepiù avere sul sentire dei giovani (e dei meno giovani) a partire da una ricognizione su alcuni testi junghiani.

Il clima complessivo, inutile nascondercelo, è di grande incertezza, all'insegna di uno smarrimento, spesso introiettato, silente e difficile da comunicare e da socializzare, che affligge i singoli e che si ripercuote negativamente sull'intera comunità, esplicitandosi in atteggiamenti e comportamenti ansiosi e ansiogeni. A contribuirvi, in maniera più o meno rilevante – di questo si occuperanno gli storici e i sociologi del futuro – la sensazione di pericolo imminente di cui non si riesce a cogliere con precisione i contorni, si pensi alla minaccia, avvertita come reale,

¹ Con il neologismo "guerra ibrida", in inglese *hybrid warfare*, si intende un «conflitto caratterizzato da strategie flessibili, che affiancano alla guerra convenzionale una guerra irregolare, con azioni di attacco e sabotaggio cibernetico» (vedi https://www.treccani.it/vocabolario/guerra-ibrida_%28Neologismi%29/).

² Per una panoramica completa dei conflitti attualmente in corso è possibile consultare il sito della ACLED (*Armed Conflict Location and Event Data Project*), associazione non-governativa statunitense specializzata nella collezione di dati, analisi e mappature dei conflitti nel mondo: <https://acleddata.com/>.

dell'uso di armi nucleari;³ all'azione della propaganda di guerra che tende, in maniera astratta e fuorviante – né potrebbe essere altrimenti – a spaccare surrettiziamente il genere umano in “buoni” e “cattivi”, fornendo spiegazioni semplicistiche e, alla lunga, poco credibili sulle cause storiche e geopolitiche e sul reale andamento delle operazioni belliche;⁴ nonché al disagio montante a causa di fattori socio-economici che incidono oggettivamente sulla vita dei più, dalle bollette elettriche sempre più salate, al riscaldamento invernale, al pane da mettere a tavola ogni giorno. Non dimentichiamoci, a tal proposito, che il nostro paese, così come l'Europa tutta, anche senza formale dichiarazione di guerra (che, per inciso, non è stata presentata nemmeno dal governo della Federazione russa) si trova, di fatto, in stato di guerra, se con questo intendiamo il supporto NATO alle operazioni sul campo (*intelligence*, logistica, rete satellitare, assistenza alla C2, *Command and Control*, addestramento delle truppe ucraine, reparti di volontari e mercenari schierati al fronte, ecc.), la mobilitazione produttiva delle industrie degli armamenti sostenuta da congrui fondi pubblici e le sanzioni economiche che, essendo logicamente bilaterali, comportano un danno, più o meno rilevante, anche alla nostra economia.⁵ Il quale danno, manco a farlo apposta, è pagato, secondo una linea di tendenza difficilmente smentibile sul piano storico ed effettuale, dalle classi medie e dalle plebi nostrane, già in crisi per la progressiva, trentennale demolizione programmata del welfare, e ora ridotte al lumicino. Ma sull'immaginario collettivo non può non pesare, a maggior ragione, la tormentosa considerazione delle migliaia e migliaia di uomini e ragazzi (per non parlare dei civili e dei bambini) i quali, da una parte e dell'altra (e nella regione del Donbass sin dal 2014)⁶ vivono sulla loro pelle situazioni atroci simili, per alcuni versi, a quelle che i nostri nonni e bisnonni sperimentarono durante le guerre mondiali. “Carne da cannone” è, purtroppo, un'espressione tragicamente tornata attuale. Comunità devastate, famiglie smembrate, lutti a non finire, odi e rancori che potrebbero alimentare, Dio ce ne scampi, ulteriori conflitti. Popoli fratelli l'uno contro l'altro ingannevolmente armati. Mio nonno che la guerra l'aveva fatta e che custodiva in un angolo remoto della casa la croce di Vittorio Veneto era uomo di poche parole. «La guerra – mi disse un giorno – è una porcheria e a pagarla è sempre la povera gente. I nostri veri nemici sono quelli che, in un modo o nell'altro, mandano i poveracci a scannarsi sui campi di battaglia e si arricchiscono alle loro spalle, non i disgraziati che portano una divisa diversa dalla nostra.» Ce lo siamo dimenticato. La storia non è maestra di vita. Anche perché, detto tra noi, non la si conosce o la si conosce assai malamente. E chi controlla la narrazione del passato, controlla anche quella del presente e le decisioni politiche del futuro. Il “Grande fratello” di Orwell *docet*.⁷

Ne risulta, come si diceva, un clima generale di inquietudine, di ansia diffusa. A farla da padrone è l'immagine della guerra, la continua diretta o indiretta “chiamata alle armi” – si consideri

³ A questo proposito segnalo, tra gli altri, l'articolo di Sergio Serafino Parazzini, *Caso Ucraina: un conflitto convenzionale a rischio di catastrofe nucleare* apparso su «dialoghi, Rivista trimestrale di approfondimento culturale promossa dall'Azione cattolica», Numero 2/2022 (<https://rivistadialoghi.it/22022/eventiidee/caso-ucraina-un-conflitto-convenzionale-rischio-di-catastrofe-nucleare>); e la Puntata di «Mappa Mundi» (in «Limes, rivista italiana di geopolitica»), *Una guerra atomica è possibile? Come la guerra in Ucraina cambia la deterrenza nucleare*, con Alfonso Desiderio e Germano Dottori del 12/05/2022 (<https://www.limesonline.com/una-guerra-atomica-e-possibile-come-la-guerra-in-ucraina-cambia-la-deterrenza-nucleare/127881>).

⁴ Rimando chi fosse interessato a Cardini, Mini, Montesano 2022; Cardini, Mini 2022; Cardini 2023.

⁵ Si veda, per es., Marco Travaglio, *Un anno di bugie per mettere agli italiani l'elmetto no pax*, «Il Fatto Quotidiano», 24/02/2023 (<https://www.ilfattoquotidiano.it/in-edicola/articoli/2023/02/24/un-anno-di-bugie-per-mettere-agli-italiani-l-elmetto-no-pax/7075675/>). Per valutare le misure economiche messe in campo dalla UE a sostegno della “causa ucraina”, *La risposta dell'UE all'invasione russa dell'Ucraina*, dal sito del Consiglio europeo (<https://www.consilium.europa.eu/it/policies/eu-response-ukraine-invasion/> consultato 30/09/2023).

⁶ Per es., Claudia Pretto, *Donbass: la guerra prima della guerra*, «Analisi Difesa», 12/04/2022 (<https://www.analisedifesa.it/2022/04/donbass-la-guerra-prima-della-guerra/>).

⁷ Orwell, 2019.

che fino a qualche tempo fa lo stesso vocabolo “pace” era bandito dal pubblico dibattito,⁸ messo immediatamente alla berlina o, peggio, orwellianamente trasmutato nel suo contrario: «la guerra è pace»...⁹ Ebbene, tutti questi fattori, sommati insieme, stanno lasciando tracce profonde nella psiche dei nostri ragazzi, già duramente provata dal terrore pandemico, cui quello della guerra ha fatto seguito senza soluzione di continuità. Uno stato di emergenza continuo, cui occorrerebbe dar voce anche a scuola, nella maniera il più possibile, obiettiva, serena e condizionale.

Il percorso che segue, svolto attraverso la lettura e il commento dei passi junghiani proposti qui sotto, può essere organizzato in una unità didattica per le classi quinte dei licei distribuita su quattro ore di lezione in modalità dialogata/seminariale (unità didattica che, personalmente, conterrò nel curriculum di educazione civica) così distribuite:

- prima ora: introduzione generale del tema a partire dagli spunti tratti dall’attualità e in continuo aggiornamento;
- seconda ora: introduzione specifica al pensiero di Carl Gustav Jung nei suoi termini essenziali;
- terza ora: l’interpretazione dei sogni e la dimensione psichica della guerra;
- quarta ora: gli archetipi dell’“eroe cristico” e dell’“ombra” e la dimensione spirituale della guerra.

Le domande di partenza

Le domande che mi sono poste sono le seguenti: Qual è il significato psichico della guerra? In che modo essa incide sulla psiche individuale e sul sentire collettivo? Per provare ad abbozzare delle risposte ho esplorato alcuni passaggi del *Libro Rosso* (o *Liber Novus*) di Carl Gustav Jung.¹⁰ Esso raccoglie una serie di testi e di immagini pittoriche prodotti dallo psicanalista svizzero tra il 1913 e il 1930, ma rimasti a lungo inediti, per volontà dello stesso autore. La prima edizione italiana del *Libro Rosso*, infatti, risale al 2009. Si tratta, nel complesso, di una sorta di libro-laboratorio, un diario intimo, di cui Jung si servì per indagare in profondità sé stesso, dando voce alle diverse componenti del proprio Sé.¹¹

Lo scrivere, come ci ha insegnato Pierre Hadot, può essere praticato a tutti gli effetti come un vero e proprio esercizio filosofico.¹² Per questo, in un certo senso, il *Libro Rosso* di Jung si colloca sulla scia dei *Discorsi a sé stesso* di Marco Aurelio, delle *Confessioni* di Agostino, dei *Saggi* di Montaigne, dei *Pensieri* di Pascal o dello *Zibaldone* di Leopardi, tanto per citare alcuni grandi pensatori del passato. Il contenuto e le modalità compositive utilizzate da Jung, va da sé, hanno caratteristiche letterarie tipicamente novecentesche. Si tratta di un’opera, quindi, di difficile classificazione – ma a noi questo genere di categorizzazioni non piace affatto – in cui gli spunti autobiografici, il racconto dei sogni, si mescola con un linguaggio poetico e profetico, che ricorda, per alcuni versi, lo *Zarathustra* di Nietzsche, abbondantemente citato dallo stesso Jung. Indagando il proprio inconscio individuale Jung giunge di fatto a tratteggiare, con un linguaggio

⁸ Per es., Carlo Cefaloni, *Quale politica di pace? Intervista a Raniero La Valle*, «Città Nuova», 19/09/2023 (<https://www.cittanuova.it/quale-politica-pace-intervista-raniero-la-valle/?ms=003&se=020>).

⁹ Uno dei tre dogmi del Partito unico al potere in *1984* di Orwell inciso sulla facciata del “Ministero della Verità” (Miniver in Novalingua): «La guerra è pace; La libertà è schiavitù; L’ignoranza è forza.»

¹⁰ Jung 2014.

¹¹ Sonu Shamdasani, Prefazione al *Libro Rosso* di C. G. Jung, in Jung 2014.

¹² Hadot 2005.

ricco di immagini evocative, quell'“inconscio collettivo”¹³ in cui trovano luogo gli archetipi comuni all'intero genere umano.¹⁴

Interpretare i sogni

Qualche tempo fa – mi capita, a dire il vero, abbastanza di rado – ho fatto un sogno piuttosto vivido e inquietante. Mi svegliai di soprassalto in una casa sconosciuta, senza illuminazione, tolto qualche filo di luce lunare che filtrava attraverso le persiane alle finestre. Le persiane erano scrostate e parzialmente divelte. La casa in generale appariva male in arnese, i muri con intonaci cadenti a pezzi, la mobilia vecchia e trascurata, i pavimenti di legno cigolanti. Un freddo che ti penetrava nelle ossa. Mi facevo forza e uscivo da sotto le coperte per cercare di capire dove esattamente mi trovassi. Il paesaggio notturno-lunare era quello di un'anonima località di campagna. La casa sembrava isolata: nessun'altra abitazione in vista. I miei familiari dormivano nella medesima stanza. Avvertivo il loro respiro. Improvvisamente il paesaggio in un punto non troppo distante si illumina di una luce abbacinante: un fungo atomico si innalza in cielo da una città che evidentemente si trova nei paraggi. L'onda d'urto non tarda a raggiungere la casa, sia pure in maniera attenuata. Sufficiente, tuttavia, a mandare in frantumi qualche vetro. Un alito maligno di vento radioattivo filtra dagli spifferi delle finestre. Avverto un calore insopportabile. Un nodo di terrore mi afferra alla gola, mentre altri funghi atomici, intermittenti, baluginano in vari punti dell'orizzonte...

Ora ascoltiamo la narrazione di alcuni sogni fatti da Jung alla vigilia della Grande Guerra. La citazione che segue è tratta dal *Libro Rosso*, Prologo al Libro Primo, profeticamente intitolato *La via di quel che ha da venire*:

Nell'ottobre 1913, mentre ero in viaggio da solo, durante il giorno fui improvvisamente sopraffatto da una visione: vidi una spaventosa alluvione che inondava tutti i bassopiani settentrionali situati tra il Mare del Nord e le Alpi. Andava dall'Inghilterra alla Russia e dalle coste del Mare del Nord fin quasi alle Alpi. Vedevo i flutti giallastri, le macerie galleggianti e la morte di innumerevoli persone.

Questa visione durò circa due ore, mi sconcertò e mi fece star male. Non riuscii a interpretarla. Passarono due settimane e la visione ritornò, ancora più intensa di prima. Una voce interiore mi diceva: «Guarda bene, è tutto vero, sarà proprio così. Non puoi dubitarne». Lottai ancora per circa due ore contro questa visione, ma essa non mi abbandonava. Mi lasciò esausto e sconcertato. E pensai che la mia mente si fosse ammalata.

Da quel momento tornò la paura del mostruoso evento che pareva incombere immediatamente su di noi. Una volta vidi anche un mare di sangue ricoprire i paesi nordici.

Nel 1914, all'inizio e alla fine del mese di giugno, e all'inizio di luglio, feci per tre volte il medesimo sogno. Ero in terra straniera, e all'improvviso, di notte e proprio in piena estate, dagli spazi siderali era calato un freddo inspiegabile e mostruoso, tutti i mari e i fiumi ne erano rimasti ghiacciati, e gelata era ogni forma di vegetazione.

Il secondo sogno era molto simile al primo, mentre il terzo, agli inizi di luglio, fu di questo tenore:

Mi trovavo in una remota regione inglese. Era necessario che tornassi in patria il più in fretta possibile con una nave veloce. Arrivavo in fretta a casa. In patria trovavo che in piena estate era calato dagli spazi siderali un freddo mostruoso che aveva congelato ogni forma di vita. Lì c'era un albero fronzuto, ma privo di frutti, le cui foglie si erano trasformate, per effetto del gelo, in dolci grappoli, colmi di un succo salutare. Io li coglievo e li offrivo a una grande folla in attesa.

Nella realtà stava succedendo questo. Nel periodo in cui scoppiò la Grande Guerra tra i popoli europei mi trovavo in Scozia; costretto dalla guerra decisi di ritornare in patria con la nave più veloce e per la rotta più breve. Trovai il freddo polare, che aveva fatto gelare ogni cosa, trovai l'alluvione, il mare di sangue, e

¹³ Si veda, in particolare, C. G. Jung, *Il concetto d'inconscio collettivo (2)* in *Gli archetipi e l'inconscio collettivo*, 1980, in Jung 2015 (Opere 9/1).

¹⁴ Vd. nota 11.

ritrovai anche il mio albero privo di frutti, le cui foglie il gelo aveva trasformato in rimedio salutare. E io colgo i frutti maturi e li offro a voi senza sapere che cosa vi dono, quale agrodolce e inebriante pozione, che vi lascia un sapore di sangue sulla lingua.¹⁵

Ogni commento, credo sia superfluo. Come sappiamo, il 28 giugno 1914 verranno esplosi a Sarajevo i colpi di pistola che uccideranno l'erede al trono dell'Impero austro-ungarico e la sua consorte. I primi di agosto, dopo un mese di convulse giravolte politico-diplomatiche, l'Europa intera, senza averne piena contezza, si ritroverà coinvolta nel più sanguinoso conflitto della storia¹⁶ – “più sanguinoso” fino a quel momento, s'intende. Quando si dice il “progresso”, o, se preferite, «le magnifiche sorti e progressive» di leopardiana memoria...¹⁷

L'osservazione più rilevante riguarda il modo in cui quello che potremmo definire lo *Zeitgeist*, lo “Spirito del Tempo”, si manifesta e prende forma nell'immaginario personale di Jung. È come se ciascuno, a seconda della propria esperienza autobiografica e sensibilità, percepisse e desse voce a un sentire collettivo di cui partecipa, essendone più o meno cosciente. Il piccolo, virtuoso raziocinio, qui, segue il sentire inconscio come uno sciancato che trascina la gamba zoppa, per usare una nota metafora nietzschiana.¹⁸ “Pre-sentiamo”, intuiamo il prepararsi di un avvenimento o di una tempesta storica, un po' come fanno gli animali con gli eventi naturali, un terremoto, un'eruzione vulcanica. In genere non riusciamo a darcene conto e raramente riescono a darsene conto coloro che hanno in mano le leve del potere. È come se procedessimo ubriachi a tutta velocità contro un muro... Si tratta di una sensazione agghiacciante, che tutti noi, almeno una volta nella vita, abbiamo sperimentato: il sapere che qualcosa di terribile sta per accadere, che un pericolo incombe su di noi e sui nostri cari, ma il non riuscire, il non potere far nulla per evitarlo, unitamente alla frustrazione di non poter comunicare tale sensazione ai membri della propria comunità senza essere derisi o aggrediti.

La guerra è all'interno del singolo individuo

Assai interessante è la spiegazione di questo fenomeno psicologico nella prospettiva di Jung. La guerra, di fatto, è presente all'interno di ciascun individuo. L'avvertiamo come elemento “esterno” perché il nostro “Io”, cioè la parte cosciente, ordinaria della psiche (ovvero del Sé in generale, che contiene, sia la componente conscia che le componenti inconscie) non se ne dà conto senza un lungo e approfondito lavoro psichico di indagine, di riconoscimento e di trasfigurazione.¹⁹ La guerra prende forma e agisce nell'inconscio collettivo per poi manifestarsi nell'inconscio individuale, nella singola psiche. La guerra propriamente detta, quella che si combatte tra Stati o entità collettive è l'espressione, l'emersione della guerra interiore che si svolge dentro ciascuno di noi. Tant'è che nel cap. VI del Libro Primo (*Scissione dello Spirito*), in cui Jung fa dialogare il suo Io (la parte cosciente della psiche, come abbiamo già detto) con l'“anima” (uno degli elementi strutturali dell'inconscio collettivo, nella fattispecie il lato femminile di un uomo), si dirà che «la vera guerra è guerra civile all'interno di ciascun uomo».²⁰

Più in là, nel cap. XI (*Mistero, Incontro*), Jung offre una soluzione al dilemma:

¹⁵ Jung 2014.

¹⁶ Rimando chi volesse approfondire il tema storico, per es., a Canfora 2014. La letteratura storiografica intorno alle cause della Grande Guerra, peraltro, è sterminata ed esula il tema qui trattato.

¹⁷ Ci riferiamo al celeberrimo verso 51 de *La Ginestra*.

¹⁸ «Certo essi imparano a modo loro a marciare e ad avanzare marciando: è ciò che io chiamo il loro zoppicare – Così essi sono d'ostacolo a chi ha fretta.» Nietzsche 2015: Parte terza, *Della virtù che rimpicciolisce*, 2.

¹⁹ Cfr. in particolare C. G. Jung, *Aion. Ricerche sul simbolismo del Sé*, 1982, in Jung 2015 (Opere 9/2).

²⁰ Jung 2014.

Allora fu spenta la luce amorevole e ricominciò a scorrere il sangue. Fu quella la Grande Guerra. Lo spirito del profondo vuole però che questa guerra venga intesa come un conflitto nella natura stessa di ogni individuo. Infatti, dopo la morte dell'eroe il nostro impulso vitale non aveva più nulla da imitare e perciò si calò nella profondità di ogni uomo scatenando il terribile conflitto tra le potenze del profondo. Prepensare significa stare da soli, amare è invece stare insieme. Hanno bisogno l'uno dell'altro, eppure si uccidono a vicenda. Gli uomini impazziscono, perché non sanno che il conflitto è dentro di loro, e ciascuno addossa il torto all'altro. Se una metà dell'umanità è in torto, allora è in torto – per metà – ogni essere umano. Ma non vede il conflitto presente nella propria anima, che è però la fonte della sventura esterna. Quando sei irritato contro tuo fratello, pensa allora che sei irritato contro il fratello che è in te, vale a dire contro ciò che in te è simile a tuo fratello.

In quanto individuo tu sei parte dell'umanità come se tu stesso fossi l'umanità intera. Se sopraffai e uccidi il prossimo che si avvicina a te, allora uccidi quell'uomo anche dentro di te, e tu hai assassinato una parte della tua vita. Lo spirito di questo morto ti seguirà, impedendoti di gioire della tua vita. Per continuare a vivere tu hai bisogno di essere intero.

L'archetipo dell'“eroe cristico”

La figura dell'“eroe” è un altro degli archetipi junghiani.²¹ Essa rappresenta colui che è pronto a sacrificare sé stesso in nome di ideali che lo trascendono. Nel fare ciò egli va oltre sé stesso, si nobilita, si trasfigura. Cosa significa che l'eroe è un “archetipo”? Significa che è una delle modalità con cui la psiche umana funziona, agisce, interpretando il proprio rapporto con gli altri e con il mondo.²² Beninteso, quando parliamo di “psiche umana” o di “umanità”, non dobbiamo intendere una realtà metafisica, ontologicamente separata... Di fatto, l'inconscio collettivo funziona in quanto si manifesta declinandosi nei singoli individui. A essere reali sono dunque le persone in carne e ossa. La psicanalisi junghiana non tratta la psicologia delle masse, bensì quella individuale. Ovvero, se vogliamo coltivare la speranza di poter cambiare il pensiero comune, occorre comunque partire dalla cura e dall'evoluzione spirituale del singolo.

In un'intervista rilasciata nell'ottobre del 1938 dopo il Congresso di Monaco e alla vigilia della Seconda Guerra Mondiale alla domanda: «Dottor Jung, come fa ad avere la pazienza di occuparsi di noi e dei nostri insignificanti problemi, quando l'Europa sta crollando e lei avrebbe cose tanto più importanti da fare per il mondo?», Jung rispose telegraficamente: «Perché i problemi del mondo hanno la loro origine nell'individuo.»²³ Più chiaro di così...

Una delle classiche incarnazioni della figura archetipica dell'eroe è quella del Cristo.²⁴ L'eroe sacrifica sé stesso per il bene della comunità (o dell'umanità intera come nel caso di Gesù). Ma quando la sua funzione si esaurisce, ecco che lo spirito vitale torna a individualizzarsi, ovvero a lacerarsi al suo interno, cerca un nemico che è in sé stesso, ma che inconsciamente viene rivolto verso l'esterno, verso l'altro da sé. Provo a spiegarlo con un esempio che siamo tutti in grado di comprendere. Quando soffriamo, siamo in crisi, siamo in collera con noi stessi, tendiamo naturalmente a proiettare rancore, rabbia, fiele fuori di noi. Per evitare di affrontare il nemico interno, inconsciamente, cerchiamo, spesso in maniera pretestuosa, un nemico esterno. È una questione, per così dire, di “economia psichica”: se non si è sufficientemente consapevoli, il costo dell'interiorizzazione del conflitto, in termini di sofferenza, è più alto di quello della sua

²¹ Cfr. in particolare C. G. Jung, *Simboli della trasformazione. Analisi dei prodromi di un caso di schizofrenia*, 1965, Parte seconda, cap. 4, *L'origine dell'eroe*, in Jung 2015 (Opere 5).

²² Cfr. C. G. Jung, *Gli archetipi e l'inconscio collettivo*, 1980, in Jung 2015 (Opere 9/1).

²³ McGuire, Hull 1995, p. 190.

²⁴ Si veda, per es., Jung 2014, Libro Primo, cap. I (*Anima e Dio*): «C'è forse uno tra voi che crede di potersi risparmiare questo cammino? Di poter ingannare sé stesso lasciando da parte il tormento del Cristo? Io dico: Costui s'inganna a suo discapito. Si adagia su un letto di spine e di fuoco. A nessuno può essere risparmiato il cammino di Cristo, perché è quello che conduce a ciò che ha da venire. Dovete tutti quanti diventare dei Cristi.» Cfr., inoltre, C. G. Jung, *Cristo, un simbolo del Sé* (5), in *Aion: ricerche sul simbolismo del Sé*, 1982, in Jung 2015 (Opere 9/2).

estroversione. In mancanza di altre suggestioni, il nemico finiamo col trovarlo nel nostro “prossimo” (non a caso le liti peggiori e la gran parte dei crimini si consumano purtroppo nella ristretta cerchia familiare o dei conoscenti più stretti). Ma può anche coinvolgere dei perfetti sconosciuti: pensate a un piccolo incidente d’auto o a un parcheggio “rubato” che nel caos di una grande città può degenerare in un litigio esasperato, per non parlare poi delle famigerate riunioni di condominio che popolano gli incubi di milioni di connazionali...

Dal piano individuale alla strumentalizzazione politica

Se poi la propaganda politica dello Stato-Leviatano ci mette del suo, è ben facile creare, in modo pretestuoso e strumentale, un “nemico astratto”, un “nemico archetipico”, per così dire, contro cui dirigere rabbia, disinganno, sofferenza interiore: il diverso, per religione, per colore della pelle, per lingua e cultura, per nazionalità, per credo politico, ecc. In guerra si finisce con l’ammazzare questo nemico astratto e la propaganda fa di tutto per alimentare la cecità, l’ignoranza dei singoli, disumanizzando il presunto nemico. Il nemico non lo si può, non lo si deve guardare negli occhi, non lo si deve vedere per quello che è. Altrimenti si scoprirebbe che, nel profondo, egli ha il nostro stesso volto, ama e soffre come ciascuno di noi. La sua voce deve rimanerci estranea, incomprensibile... Per questo il nemico di turno viene “mostrificato”, la sua visione culturale messa al bando, la sua storia disconosciuta:²⁵ da qui, per esempio, i roghi dei libri, che hanno tenebrosamente illuminato le piazze europee, le persecuzioni religiose, il boicottaggio di manifestazioni artistiche, letterarie, sportive, le tante forme di *damnatio memoriae*, oggi in parte confondibile o sovrapponibile con la cosiddetta “cancel culture”.²⁶ Ieri come oggi. Senza contare che, grazie al progresso tecnologico, alla disumanizzazione del nemico effettuata con mezzi tradizionali si unisce l’astrattezza creata dalle nuove tecnologie di “morte a distanza automatizzata” o gestita da intelligenze artificiali. Spesso, non c’è nemmeno più occasione di guardarlo negli occhi il nemico...²⁷

In realtà, suggerisce Jung, senza rendertene conto, stai combattendo contro te stesso... Faccio uso del “tu generico” per sottolineare, ancora una volta, il fatto che tale conflitto riguarda la psiche di ciascuno di noi.

Esaurita la funzione storica dell’eroe cristico, del Cristo crocefisso, agnello di Dio che toglie i peccati dal mondo, l’umanità contemporanea, internamente lacerata, attraverso le immani sofferenze che si autoinfligge con le distruzioni prodotte dalla guerra fa di sé stessa la nuova vittima sacrificale, ovvero usa inconsapevolmente la guerra per realizzare il compimento di un destino di auto-redenzione. Tuttavia, come si diceva poc’anzi, il vero nemico non è l’altro da sé: bombardare città con missili e droni, sventrare edifici e uomini per tecnologica procura, impiccare presunti nemici ad alberi e pali della luce, cremarli nei forni, non ci redime. I corpi delle vittime sacrificali si accatastano l’uno sull’altro, come i cadaveri degli annegati colti dalla tempesta durante i viaggi della speranza attraverso il Mediterraneo, senza che si faccia un solo passo avanti verso la redenzione. La sofferenza permane, indicibile, e si autoalimenta d’odio rancoroso, di terrore cieco, di speranze inani. Perché il male da combattere non è fuori di noi, non ha il volto e l’abito del “diverso”. Il male risiede dentro ciascun individuo, è la sua “zona d’ombra”.

²⁵ Cfr. Morelli 2005.

²⁶ Beatrice Cristalli, “Non si può più dire niente”. Cosa si nasconde dietro alla cancel culture, «Treccani Magazine», 07/10/2021 (https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/cancel_culture1.html#:~:text=In%20Italia%2C%20l'accezione%20con,solo%20per%20fare%20qualche%20esempio).

²⁷ Si veda, per es., Francesco Palmas, *Ucraina. I droni cambiano la guerra: il (peggior) trionfo dell’intelligenza artificiale*, «Avvenire», 06/09/2023 (<https://www.avvenire.it/mondo/pagine/la-prima-guerra-dei-droni-sprovvisi-di-aviazione>).

L'archetipo dell'ombra

Nella concezione junghiana l'“ombra” rappresenta il “fratello oscuro dell'lo cosciente”, ovvero quella parte per lo più inconscia della personalità portatrice di tendenze, desideri, atteggiamenti, che l'lo rifiuta e disconosce. La funzione euristica del concetto di “ombra” risiede nella sua negatività. L'ombra non è qualcosa a sé stante: essa si dà in relazione all'elemento cosciente di cui è proiezione.²⁸ Richiamando la celebre metafora letteraria di Stevenson, essa sta alla nostra personalità come il signor Hyde al dottor Jekyll.

Questa è una delle definizioni che ne dà Jung in *Coscienza, inconscio e individuazione*:

La figura dell'Ombra personifica tutto ciò che il soggetto non riconosce e che pur tuttavia, in maniera diretta o indiretta, instancabilmente lo perseguita: per esempio tratti del carattere poco apprezzabili o altre tendenze incompatibili.²⁹

Il rapporto conflittuale tra lo e ombra – dirà più tardi Jung in *Aion: ricerche sul simbolismo del sé* – configura un vero e proprio problema morale, anzi trasforma lo stesso lavoro psicanalitico e psicoterapeutico di conoscenza di sé in un esercizio pratico-filosofico di evoluzione personale che riecheggia, in qualche maniera, una lontana ma sempreverde origine socratica (il bene è conoscenza di sé):

L'ombra è un problema morale che mette alla prova l'intera personalità dell'lo; nessuno, infatti, può prendere coscienza dell'ombra senza una notevole applicazione di risolutezza morale. Ciò significa riconoscere come realmente presenti gli aspetti oscuri della personalità: atto che costituisce la base indispensabile di qualsiasi forma di conoscenza di sé, e incontra perciò di solito una notevole resistenza. In quanto la conoscenza di sé costituisce una misura psicoterapeutica, essa comporta spesso un lavoro faticoso che può protrarsi per molto tempo.³⁰

Per estinguere le fiamme della guerra, dunque, occorre che ciascuno si impegni ad affrontare il proprio lato oscuro, in una battaglia conoscitiva interiore in grado di generare, diciamo così, onde karmiche positive. Altrimenti la guerra propriamente detta continuerà a imperversare. La vittoria, non “in guerra”, bensì “sulla guerra” tra Stati e tra uomini, può passare soltanto attraverso la vittoria del singolo sulla propria essenza umbratile. È questa la vera “crociata etica di consapevolezza” che dovrebbe affratellare tutti gli uomini di buona volontà. In tale principio si riassumono, a mo' di elisir, gli insegnamenti di Buddha, di Zoroastro, di Gesù.³¹

Senza evoluzione spirituale siamo condannati all'inferno della guerra

Eppure, l'umanità ha hegelianamente bisogno della tragedia della guerra, dello strazio dei giovani mutilati, dei bambini massacrati, degli affetti familiari devastati, dei profughi e delle abitazioni rase al suolo, dell'orrore che assale la singola coscienza dall'esterno per potersi infine redimere, per poter scorgere sé stessi nel volto dell'altro, per poter affrontare vittoriosamente con la vergogna, col pentimento, con l'estrema prostrazione dello spirito la propria “guerra civile interiore”. Ecco il paradosso: solo passando attraverso la prova estrema della guerra è possibile, nonché auspicabile, che l'umanità, incarnata negli individui, prenda coscienza della vera natura del male e della guerra.

²⁸ Si veda, in particolare, C. G. Jung, *L'Ombra* (2), in *Aion: ricerche sul simbolismo del Sé*, 1982, in Jung 2015 (Opere 9/2).

²⁹ C. G. Jung, *Coscienza, inconscio e individuazione* (10) in *Gli archetipi e l'inconscio collettivo*, 1980, in Jung 2015 (Opere 9/1).

³⁰ Ivi, nota 28.

³¹ Cfr., per es., Jung 2014, Libro Primo, cap. X (*Insegnamento*).

Tant'è che nel proseguo del *Libro Rosso* Jung vergherà queste suggestive parole (a leggerle oggi, fanno letteralmente venire i brividi):

Siete stati voi a volere la guerra, e questo va bene. Se infatti voi non l'aveste voluta, il male di questa guerra sarebbe ridotto. Ma volendo il male lo ingigantite. Se non riuscite a trarre il massimo dei mali da questa guerra, non imparerete mai a superare l'atto di violenza e la tendenza a combattere ciò che si trova fuori di voi. Perciò è bene che vogliate con tutto il cuore questo che è il massimo dei mali. Voi siete cristiani e seguaci dell'eroe e attendete redentori che si assumano la sofferenza al posto vostro e forse vi risparmino il Golgota. In tal modo voi v'innalzate un monte Calvario che copre l'Europa intera. Se vi riesce di rendere questa guerra un terribile male e di gettare un numero infinito di vittime in questo abisso, ciò è bene, perché rende ognuno di voi pronto a sacrificare sé stesso. Anche voi infatti, come me, vi avvicinate al compimento del mistero di Cristo.

Già vi sentite il pugno di ferro sulla nuca. Questo è l'inizio del cammino. Se sangue, fuoco e grida d'aiuto riempiono questo mondo, allora voi vi riconoscete nei vostri misfatti: vuotate pure il calice delle cruente atrocità della guerra, uccidete e distruggete a sazietà; allora vi si apriranno gli occhi e capirete che siete voi stessi coloro che portano simili frutti. Voi siete già sulla via, se volete tutto questo. Il volere produce accecamento, e l'accecamento conduce sulla via. Dobbiamo volere l'errore? Tu non devi, ma lo vorrai, perché lo ritieni la suprema verità, come gli uomini hanno sempre fatto. [...]

In fondo però hai terrore di te stesso, perciò preferisci rivolgerti a ogni cosa, piuttosto che a te stesso. Ho visto il monte del sacrificio e il sangue scorrere a fiumi dai suoi fianchi. Quando ho visto come gli uomini fossero ricolmi di orgoglio e di forza, e quanta bellezza s'irraggiasse dagli occhi delle donne, quando scoppiò la Grande Guerra, allora seppi che l'umanità era sulla via dell'autosacrificio.³²

Un autosacrificio, quello delle generazioni travolte dalle guerre novecentesche, che a noi europei di oggi, patetici, ignavi, simulacri di un mondo che fu, pare abbia insegnato poco o nulla. A redimerci non è bastata l'immane tragedia della Grande Guerra, né l'abisso annichilente di Auschwitz o i funghi atomici di Hiroshima e Nagasaki.³³ La guerra continuiamo a portarcela dentro pressoché irrisolta. Peggio, non riusciamo più a scorgerne le fattezze umbratili come elementi, funzioni della nostra vita psichica. Negli ultimi decenni l'abbiamo esportata da un capo all'altro del mondo, relegata agli schermi televisivi, scimmiettata in estenuanti, ridicole maratone di odio sui cosiddetti "social".

La guerra è l'inferno in terra. Anzi l'unico, vero inferno. A causarla è l'abisso che, nonostante tutto, ancora separa gli esseri umani, la loro indomita natura belluina. Se non si colmerà tale abisso, rappresentato dall'inaudita forbice tra progresso tecnologico ed evoluzione spirituale, l'umanità andrà incontro ad altri disastri. Tant'è che Jung osserva:

Nessuno deve meravigliarsi che gli uomini siano talmente distanti tra loro da non capirsi, da farsi guerra e uccidersi a vicenda. Ci si deve invece meravigliare assai di più che gli uomini credano di essere vicini l'uno all'altro, di capirsi e di amarsi. Due sono le cose ancora da scoprire: la prima è l'abisso infinito che separa gli uomini tra loro; la seconda è il ponte che potrebbe collegare due esseri umani. Non hai mai considerato quanta insospettata animalità ti rende possibile la convivenza con gli esseri umani?³⁴

Vi lascio in compagnia di questa pesante domanda.

Riferimenti bibliografici

- CANFORA 2014: Luciano Canfora, *1914*, Sellerio Editore, Palermo 2014.

³² Jung 2014, Libro Primo, cap. XI (*Soluzione*).

³³ Queste le lapidarie parole con cui il grande storico britannico Eric Hobsbawm ha tracciato un bilancio del cosiddetto "Secolo Breve": «Per il poeta T.S. Eliot "il mondo finisce in questo modo: non con il rumore di un'esplosione, ma con un fastidioso piagnisteo". Il Secolo breve è finito in tutti e due i modi.» (Hobsbawm 2014, p. 24)

³⁴ Jung 2014, Libro Secondo, cap. XII (*L'inferno*).

- CARDINI 2023: Franco Cardini, *Il dovere della memoria. Dal secolo breve alla guerra in Ucraina*, La Vela, Viareggio 2023.
- CARDINI, MINI 2022: Franco Cardini, Fabio Mini, *Ucraina. La guerra e la storia*, PaperFIRST, Roma 2022.
- CARDINI, MINI, MONTESANO 2022: Franco Cardini, Fabio Mini, Marina Montesano (a cura di), *Ucraina 2022. La storia in pericolo*, La Vela, Lucca 2022.
- HADOT 2005: Pierre Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 2005.
- HOBBSAWM 2014: Eric J. Hobsbawm, *Il secolo breve 1914-1991*, Rizzoli, Milano 2014.
- JUNG 2014: Carl Gustav Jung, *Il Libro Rosso (Liber Novus)*, Edizione Digitale, Bollati Boringhieri, Torino 2014.
- JUNG 2015: Carl Gustav Jung, *Opere complete*, Edizione Digitale, Bollati Boringhieri, Torino 2015.
- MCGUIRE, HULL 1995: William Mg Guire e R.F.C. Hull (a cura di), *Jung Parla. Interviste e incontri*, Adelphi, Milano 1995.
- MORELLI 2005: Anne Morelli, *Principi elementari della propaganda di guerra. Utilizzabili in caso di guerra fredda, calda o tiepida*, Futura, Roma 2005.
- NIETZSCHE 2015: Friedrich Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, Edizione digitale, Adelphi, Milano 2015.
- ORWELL 2019: George Orwell, *1984*, Mondadori, Milano 2019.

Libertà e desiderio nell'allegoria della caverna e nel mito di Er

Cristina Savelli

Abstract

This text delves into the allegory of the cave to explore the concept of freedom within a complex, enigmatic context. Freedom is portrayed as a gift, received from and given to others. It emphasizes that genuine freedom arises from a courageous desire, never a given but always a product of arduous effort. The text examines Plato's myth of Er, revealing how everyone's existence is characterized by the freedom to lead a virtuous life despite the constraints of concrete realities. By cultivating a rational freedom from impulsive desires, individuals can shape their lives, avoiding the irresistible fate dictated solely by their immediate context. The narrative incorporates readings from Montale's *Il sogno di un prigioniero*, Pessoa's *Il violinista pazzo*, and a brief excerpt from Fassone's *Fine pena: ora*, enriching the exploration of freedom's profound complexities.

Keywords

Allegory of the cave, myth of Er, freedom, desires, responsibility.

Premessa metodologica

L'attività che qui si propone, nella misura in cui si confronta con alcuni fondamentali interrogativi suscitati dalla riflessione platonica sul desiderio e sulla libertà e sul loro costitutivo intrecciarsi e fallirsi nell'esperienza dell'azione volontaria, non soltanto non ha - né potrebbe avere - alcuna pretesa di esaustività, ma neppure si prefigge di mappare sinteticamente gli snodi fondamentali attraverso i quali il pensiero occidentale ha intercettato e concettualizzato le prospettive che le intuizioni platoniche hanno suscitato nel corso del tempo.

Quello che invece ci si ripropone, nell'elaborare l'unità di apprendimento che verrà esposta, è di esplorare, attraverso il confronto con alcuni testi della tradizione filosofica e di quella letteraria, interrogativi e suggestioni, vere e proprie variazioni su temi, quali quelli appunto del desiderio e della libertà, rispetto ai quali gli studenti manifestano uno spiccato interesse.

Nessuna aspirazione alla completezza, dunque. Piuttosto un tentativo di rispondere alle urgenze incontrate nella quotidiana prassi didattica, dialogando con tradizioni differenti e cercando di individuare e accogliere alcune possibili, feconde contaminazioni che possano permettere agli alunni di sperimentare la dimensione strutturalmente aperta delle tradizioni che lo studio delle diverse discipline del curriculum scolastico fa loro incontrare. Si tratta a ben vedere di un'ambizione decisiva nella misura in cui si desidera cercare di restituire agli alunni il senso complesso e fecondo dei saperi che incontrano negli anni della loro formazione, permettendo loro di sperimentare la specifica capacità della filosofia di accordare sguardi plurali sull'esperienza.

Il percorso proposto del resto, raccogliendo una serie di esperienze svolte nel corso degli anni nelle classi, è stato elaborato proprio in rapporto al Corso di formazione *Traduzioni e tradizioni. Itinerari filosofici attraverso eredità e frontiere*, organizzato dalla Sezione Lombarda della

Società Filosofica Italiana e vorrebbe essere letto anche come un modo per cercare di corrispondere all'invito che ispirava quel corso: mantenere viva la consapevolezza di come la filosofia debba sempre essere vissuta anche come forma di pensiero capace di attraversare e connettere ambiti disciplinari diversi, nel tentativo di corrispondere in modo più consapevole (o almeno meno ingenuo) alle domande che inquietano ogni sapere che si pretenda fermo e rassicurantemente chiuso su di sé.

L'articolo descriverà in un primo momento i contenuti proposti agli studenti attraverso l'unità di apprendimento elaborata. Al termine sarà presentata una sintetica scheda didattica che declinerà tempi e fasi di realizzazione della stessa.

Desiderio di libertà e libertà nel desiderare

L'unità di apprendimento che qui si descriverà è rivolta a studenti del primo anno del secondo biennio della scuola superiore e si articola in due macro-momenti. Entrambi attingono dalle pagine della *Repubblica* il loro enigmatico avvio rappresentato dapprima dall'allegoria della caverna e, successivamente, dal mito di Er.

Più nello specifico, attraverso la lettura dell'allegoria della caverna, ci si propone di guidare gli alunni ad accostare la riflessione sulla libertà collocandola in una dimensione necessariamente plurale ed enigmatica, pervenendo a metterne a fuoco la natura strutturalmente complessa e oblativa: la libertà appare, nell'allegoria, come dono abissale, ricevuto da altri e da donare ad altri.

Si vorrebbe così costruire uno sguardo che permetta allo studente di riconoscere come la difficile tensione alla libertà possa sussistere solo alimentando un'aspirazione, un vivo, tenace e coraggioso desiderio, che, ben diversamente da come potrebbe sembrare, non è mai un dato acquisito neppure nella sua forma più inconsapevole ed embrionale, ma è sempre il frutto di un atto sofferto e faticoso (*periaghein ton auchena*), ogni volta da sollecitare.

Successivamente, alla luce degli spunti che saranno così affiorati, gli studenti si accosteranno alle pagine del libro X della *Repubblica* in cui Platone tesse il mito di Er. Nell'affrontare tale lettura si cercherà di evidenziare come la suggestiva narrazione platonica presenti l'esistenza di ogni uomo come caratterizzata dalla libertà di realizzare una vita virtuosa, senza ignorare mai però la condizionatezza delle concrete esistenze, situate in contesti e vissuti in qualche modo vincolanti. Si tratta evidentemente di pensare un nesso sfidante: essere liberi – e per questo capaci di essere virtuosi – implica la possibilità (e dunque l'impegno) di disciplinare razionalmente i desideri che le esperienze fatte alimentano in noi.

In questo modo, il riconoscimento - emerso attraverso la lettura dell'allegoria della caverna - di come il processo di emancipazione possa concludersi con successo solo a condizione che si sappia suscitare il desiderio di libertà, si convertirà nell'attenzione a coltivare una ragionevole libertà dall'immediatezza irriflessa del proprio desiderare, condizione necessaria per orientare le proprie esistenze, senza che l'influenza che il contesto in cui esse si radicano le declini in un destino irresistibile.

Con ogni evidenza, i due passaggi intorno ai quali si articola il percorso didattico qui accennato sono due momenti in cui il pensiero si affida precipuamente alla narrazione per custodire gli enigmi dell'esistenza suggerendo implicitamente di non congedare troppo rapidamente la prospettiva narrativa. Del resto, come scriveva Barthes, «la scienza è grossolana, mentre la vita è sottile, ed è per correggere questo divario che la letteratura ci sta a cuore»¹.

¹ BARTHES 1978, pp. 12-15.

Ecco perché, nell'affrontare i due segmenti dell'unità di apprendimento, si ritiene utile ac-costare alla lettura dei passaggi platonici alcune suggestioni custodite in testi letterari. *Il sogno di un prigioniero* di Montale e *Il violinista pazzo* di Pessoa concorreranno a costruire una prospettiva entro cui leggere la profonda risonanza di alcuni spunti che percorrono l'allegoria della caverna. Un brevissimo passaggio di *Fine pena: ora* di Fassone verrà invece utilizzato per richiamare la perenne attualità dei temi che Platone affronta attraverso il mito di Er.

Al termine di questa esperienza didattica, proprio per permettere agli studenti di riconoscere e valorizzare la propria capacità di interrogare tradizioni di saperi differenti nel tentativo di rischiarare la complessa trama dell'esperienza della libertà e del desiderio, si chiederà loro di analizzare alcuni versi danteschi, tratti dal canto XVI del *Purgatorio*, mettendoli a confronto con quanto emerso dall'analisi dei due passaggi della *Repubblica*.

«Strana immagine descrittiva»

L'unità di apprendimento propone l'allegoria della caverna come enigmatica soglia d'accesso alla natura oblativa dell'aspirazione alla libertà, aspirazione capace di aprire a un impegno che, sempre, si esplica in un ambito plurale: la libertà, ricevuta da altri, impegna a un faticoso compito di emancipazione che è sempre anche un'emancipazione di sé nella relazione con altri.

La proposta didattica elaborata, del resto, muove da una fondamentale convinzione metodologica: la scrittura platonica, segnatamente nelle sue immagini più dense, obbliga alla sua metaforica, dal momento che non si lascia mai risolvere in linguaggi altri. Collocare gli enigmi che si annidano nelle immagini platoniche in una costellazione di concetti rigorosi e definiti è un'operazione cui quelle stesse immagini impegnano: vere e proprie sfide per il pensiero razionale lo sollecitano costantemente, senza però che venga mai meno la consapevolezza che una concettualizzazione di quei costrutti narrativi, che pretenda di esaurire la polisemia delle immagini platoniche, lungi dal svelarne i sensi, le tradirebbe irrimediabilmente.

Nel tentativo di serbarci fedeli anche alla logica narrativa che struttura i passaggi che verranno presi in esame, si proporrà agli studenti un'analisi che cercherà di ancorarsi il più possibile alla costruzione dell'immagine platonica: gli studenti saranno guidati a riflettere innanzitutto sul fatto che Platone precisi gradualmente l'identificazione degli uomini, protagonisti della narrazione, con dei prigionieri. Prima di nominarli in questo modo, infatti, il testo ne descrive la degradante condizione, i violenti e mortificanti vincoli e una storia di oppressione che già ne soffocava l'infanzia. Descritti nella loro abietta condizione, vengono qualificati linguisticamente come *prigionieri* solo quando lo spazio in cui viene coinvolto lo spettatore si apre, lasciando intravedere una strada, forse un possibile altrove, o almeno un modo di esistere altrimenti.

Immagina dunque degli *uomini* in una *dimora sotterranea* a forma di caverna, con un'entrata spalancata alla luce e larga quanto l'intera caverna; qui stanno *fin da bambini*, con le gambe e il collo *incatenati* così da *dover restare fermi* e da poter guardare *solo* in avanti, giacché la *catena impedisce* loro di girare la testa; fa loro luce un fuoco acceso alle loro spalle, in alto e lontano; tra il fuoco e i *prigionieri* passa in alto *una strada*².

Sarà quindi importante indagare, in quella «strana immagine», la condizione di quegli «strani prigionieri», per poter infine giungere a riconoscerli, con Socrate, come «simili a noi».

A tal fine, gli alunni saranno chiamati *in primis* a individuare i contrasti che sgranano l'abietta condizione di quegli schiavi, confusi fra luce e oscurità, silenzi e voci. Successivamente saranno

² PLATONE, *Repubblica*, 514a. Nel passaggio citato il corsivo è mio.

invitati a interrogarsi sui possibili sensi di una simile connotazione, leggendone le contrapposizioni anche alla luce di quanto già dovrebbero conoscere del pensiero polare greco.

Per guidare gli studenti a meglio comprendere i sensi delle opposizioni che ritmano la costruzione dell'immagine della caverna, potrebbe essere particolarmente utile fornire loro un breve passaggio dell'analisi proposta da Perone in *La verità del sentimento*³, un'analisi che sembra straordinariamente efficace nell'illuminare e custodire le tracce di senso disseminate nella potente allegoria platonica, accettando la sfida di una sua necessaria concettualizzazione, senza però mai dissolverne la feconda enigmaticità.

In particolare, osserva Perone:

La costruzione dell'immagine platonica è segnata da un principio di specularità. La caverna è lo schermo di qualcosa che accade ai margini di essa, ma a loro volta le immagini illusorie che si proiettano sul suo fondo (statuette a cui uomini veri prestano voce) non sono che simulacri di una realtà, che ha altrove il proprio luogo. [...] La specularità produce [...] l'effetto dei doppi e con questo istituisce la netta separazione tra i mondi: il mondo della caverna e quello di fuori; il fuoco e il sole; l'ombra delle cose e le cose, ecc. È innegabile però che precisamente questo raddoppiamento produca a sua volta, come è stato osservato, una serie continua che può essere rappresentata nel modo seguente $A:B = B:C$. Questo sarebbe allora il principio di analogia e di proporzionalità grazie al quale si ascende da A (il mondo della caverna) a B (il mondo sensibile) e da questo a C (il mondo soprasensibile)⁴.

Così poco più avanti Perone osserva ancora che «A e B vengono detti insieme, appunto attraverso la specularità che li contrassegna. A diviene A quando il prigioniero liberato lo riconosce come l'ombra di B. A trova il suo posto in B»⁵. Si tratta in fondo di un movimento concettuale che già i nostri studenti avranno incontrato nel prendere atto di come gli abitanti della caverna fossero stati presentati al lettore come *prigionieri* soltanto quando la voce narrante richiamava lo sguardo del lettore al di fuori della caverna, lungo le traiettorie dischiuse da una strada: soltanto da quella prospettiva la caverna poteva rivelarsi a tutti gli effetti un carcere.

«Quando uno fosse sciolto»

Fermati almeno questi tratti essenziali dello scenario evocato dalla pagina platonica, si guiderà l'attenzione dei ragazzi all'evento tragico narrato da Platone. Un evento che ha un inizio che sfugge anche alla logica narrativa: «Quando uno fosse sciolto e *improvvisamente* costretto ad alzarsi, a girare il collo, a camminare, ad alzare lo sguardo verso la luce».

Già, ma: *Sciolto da chi? Perché proprio in quel momento? Perché improvvisamente? E in che modo? E in vista di quale fine? E perché proprio lui? E perché soltanto lui?*

Da anni domande simili rimbalzano sulle bocche dei nostri studenti. Voci diverse, suscitate dallo stesso enigma cui da anni tocca riconoscere che è impossibile corrispondere. Quello però che si può pur sempre fare è collocarsi in quell'urgenza del domandare, per mettere a fuoco almeno due punti fermi che la scrittura platonica ci consegna

Il primo, evidente, ha a che fare con il contenuto della narrazione: l'uomo riceve la sua libertà da altri. E ricevendola viene istituito di responsabilità: accogliere o rifiutare quel dono. Restare nel rassicurante luogo comune, alla confortevole ombra, così familiare allo sguardo, o avventurarsi in un cammino difficile verso l'aperto.

³ PERONE 2008, pp.13-27.

⁴ Ivi, pp.15-16.

⁵ Ivi, p. 16.

Ma c'è un altro aspetto che appare importante. Un aspetto che ha a che vedere con la struttura sintattica di cui si serve Platone nel costruire questo denso passaggio. L'analisi di Perone ci aiuta a metterla a fuoco:

Il mito inizia esibendo il prevalere di espressioni esortativo-interrogative (prendi, immagina...). Tali comandi sono intercalati da proposizioni che culminano con un punto interrogativo. [...] Da un certo punto in avanti assistiamo invece a un mutamento di registro linguistico a seguito del quale la struttura verbale dominante diviene il modo condizionale (se ora supponi...).⁶

Gli studenti, lavorando sul testo, saranno chiamati a soffermarsi con attenzione sui passaggi in cui si rincorrono prevalentemente espressioni esortativo-imperative alle quali si alterna, quasi in una specie di contrappunto, la forma interrogativa attraverso cui viene esplicitato l'invito a focalizzare aspetti desumibili dall'immagine che si sta costruendo.

In un secondo momento focalizzeranno invece la loro attenzione sul mutamento della struttura sintattica a seguito del quale la forma verbale dominante diventa il modo condizionale.

Quindi si chiederà loro di leggere questo cambiamento in relazione al contenuto della pagina platonica. Essi potranno notare che il mutamento si determina, come suggerisce l'analisi di Perone, «quando si lascia il buio della caverna e ci si avventura verso la delineazione di un grado più alto di realtà»⁷.

Due livelli di realtà, dunque. E, parallelamente, due modi per esprimerli, ovvero due modi per suscitare due diverse forme di coinvolgimento del lettore: in un primo caso egli è chiamato a dare forma all'immagine che si va così costruendo, ma come osserva ancora Perone, «l'immagine è costruita, ma in risposta a un'esortazione che ha l'immediatezza del comando presente qui e ora»⁸.

Nel secondo caso il lettore è chiamato a valutare le alternative fra cui dovrebbe scegliere un prigioniero, se venisse liberato. Così, in modo quasi impercettibile, cambia il respiro del pensiero: dalla rigidità di un'obbedienza quasi meccanica con cui corrispondere a dei comandi (nella prima parte della pagina platonica, persino le deduzioni, sollecitate dall'incalzante domandare, appaiono necessarie e rigidamente inesorabili), al definirsi di una nuova articolazione di un pensiero più complesso, aperto al possibile, finalmente libero dalla vincolante dicotomia di corrispondenze immediate. Attraverso queste scelte stilistiche è come se Platone addestrasse la mente del lettore a cogliere sfumature non riconducibili nell'angusto spazio dei rovesciamenti e delle contrapposizioni polari. Forse in qualche modo questo è lo spazio necessario per la costruzione di una possibile alternativa a una vita da prigionieri.

Gli alunni saranno infine chiamati ad addentrarsi nella seconda parte dell'allegoria, lasciandosi coinvolgere in quell'articolazione di scenari possibili che le scelte verbali prima analizzate evocano. Rifletteranno così sulla scelta fatta dal prigioniero liberato, ma ancora una volta li si guiderà alla massima prossimità al testo. E ancora una volta, nel farlo, si proporrà loro un passaggio del testo di Perone, che mette a fuoco un aspetto forse troppo spesso dimenticato:

Platone, all'interno di un contesto dominato [...] dall'ipotesi condizionale, mostra interesse a evidenziare cosa succederebbe a chi, avendo visto l'esterno, prendesse a misurarsi con chi non è mai uscito dalla caverna. Platone però non dice mai che il prigioniero liberato ha il dovere di tornare presso i compagni di

⁶ Ivi, p. 22.

⁷ Ivi, p. 22.

⁸ *Ibid.*

un tempo. E non lo dice perché chi è stato liberato non si è perciò mai allontanato da quelli, ma ha solo appreso un altro sguardo.⁹

Si tratta di un particolare che spesso sfugge ai nostri alunni, che quasi sempre si misurano con la pagina platonica dopo aver già incontrato l'allegoria della caverna nelle sue molte metamorfosi, cinematografiche, letterarie, musicali. Anche nel mondo dei fumetti, sembrerebbe.

Incontri tutti interessanti e che ogni studente sarà chiamato a riconsiderare, ma questi incontri inevitabilmente determinano una precomprensione di quanto la pagina platonica racconta. Una precomprensione che, nell'immaginario dei nostri allievi, finisce perlopiù per articolarsi nella contrapposizione fra un qui e un altrove. Ma forse l'allegoria della caverna contrappone non tanto due luoghi, la caverna e il fuori, quanto piuttosto due modi di essere: quello ostinato di chi è inconsapevolmente prigioniero del luogo comune e la possibilità di vivere come uomini liberi. Non il richiamo di un qualche altrove, dunque, ma l'appello a esistere altrimenti.

Potrebbe forse aiutare ad affievolire gli echi delle molte distopie che affollano l'immaginario dei nostri alunni impegnati nell'incontro con la pagina platonica il richiamo agli eventi che segnarono la biografia del filosofo: la drammatica vicenda di Socrate. I fallimenti delle esperienze siracusane. Drammi consumati nell'unico spazio comune in cui convivono i prigionieri e chi si è scoperto libero: per questo liberarsi significa sempre anche liberare, dal momento che non si può essere liberi né in solitudine, né in relazioni alienate. La vicenda socratica lo dimostra tragicamente: vivere da uomini liberi non significa fuggire verso un improbabile altrove (come insegna l'*Apologia di Socrate*: l'esilio non è un'alternativa), ma tentare di abitare altrimenti il quotidiano.

Richiamandoci ancora a Perone possiamo così concludere con lui che «la caverna e l'aperto non sono due luoghi, ma due condizioni dell'anima»¹⁰.

Ma come raggiungere la condizione dell'anima libera? Come liberare le relazioni che tramano la nostra esistenza? La voce di Platone non potrebbe essere più ferma nell'indicarcelo: con la conoscenza e attraverso la ricerca della verità. Una verità che l'uomo può attingere solo grazie a una faticosa seconda navigazione, quindi attraverso un difficile confronto dialogico con l'altro, nella consapevolezza che la propria certezza, per divenire verità, deve essere sottoposta al confronto intersoggettivo nella speranza di poter essere riconquistata infine, come prospettiva condivisa.

Riflettere su questo aspetto potrà portare i nostri studenti a riconoscere che la filosofia non è mai fuga in altri mondi, forse luminosi, ma certamente inabitabili. La filosofia – lo testimonia in ogni riga la *Lettera VII* – è per Platone cura per il mondo e per le relazioni che in esso si determinano. Cura appassionata, fino al sacrificio, perché finalmente si dischiuda la possibilità che il vivere associato si strutturi secondo logiche meno violentemente alienanti, in forme più libere e più umane.

«Il mio sogno di te non è finito»

È questo un impegno inderogabile, rispetto al quale il sogno di una fuga altrove appare persino inammissibile: il filosofo non insegue improbabili alibi, ma accetta la responsabilità di provare a vivere altrimenti, restando pur sempre radicato nel cuore della *polis*.

⁹ Ivi, p. 19.

¹⁰ *Ibid.*

Certamente molte sono le letture che potrebbero contribuire a rendere più chiara per gli studenti questa prospettiva e più evidenti le sue implicazioni. Qui, per raggiungere questo fine, ci permettiamo di suggerire il confronto della pagina platonica con una lirica straziantemente densa di Montale: *Il sogno del prigioniero*.

Si chiederà agli alunni di analizzare quei versi attentamente, confrontando la condizione del prigioniero montaliano con quella descritta da Platone, individuando affinità e differenze, con specifico riferimento a come in esse si declinino la relazione con l'altro e la responsabilità (verso sé e verso gli altri) nell'esperienza alienante della costrizione violenta.

Dopo aver ricostruito l'esperienza biografica cui Montale dà espressione attraverso la lirica in esame, gli alunni saranno chiamati a riconoscere innanzitutto come *Il sogno del prigioniero* contrapponga due destini umani tragicamente complementari nell'esperienza della prigionia, due destini definiti in riferimento a ruoli nettamente distinti: i detenuti e i guardiani («l'occhio del capoguardia dallo spioncino»). L'unica possibile commistione fra i due destini umani è quella di una possibile e degradante solidarietà nell'esercizio della violenza:

Dicono che chi abiura e sottoscrive
può salvarsi da questo sterminio d'ocche;
che chi obiurga se stesso, ma tradisce
e vende carne d'altri, afferra il mestolo
anzi che terminare nel *pâté*
destinato agl'Iddii pestilenziali.¹¹

Non così nell'allegoria della caverna, dove l'unico custode della schiavitù del prigioniero, quando questi improvvisamente viene liberato, sembra essere il torpore che ha spento il suo corpo inchiodandolo alle pareti dell'antro.

E, analogamente, a far fallire l'emancipazione dei compagni di prigionia non saranno «Iddii pestilenziali», né anonimi secondini, ma i detenuti stessi, che non sembrano patire la costrizione, ma, al contrario, mai come in quel momento sembrano desiderarla, rivelandosi in ultima istanza prigionieri di sé stessi: non uccideranno chi vuole liberarli perché qualcuno chiede loro di vendere «carne d'altri». Nessun prigioniero percepisce quell'atto come un'«abiura», nessuno di loro ritiene di obiurgare sé stesso eliminando il liberatore, che a loro appare evidentemente inutilmente molesto. Piuttosto è proprio per non rinnegare le proprie certezze che scatenano la violenza sul vecchio compagno.

Infine, gli studenti saranno chiamati a confrontare il modo in cui il prigioniero montaliano conquista uno spazio di libertà nella abietta condizione in cui si trova, con l'esperienza evocata nell'allegoria platonica.

In un primo momento essi saranno probabilmente colpiti dalle salienti differenze che costellano le due immagini: mentre il prigioniero platonico non potrà che trovare la propria fine nel tentativo di avviare una reale emancipazione dei suoi compagni, l'io che dà voce alla lirica montaliana vive, sfuggendo alla degradazione attraverso una liberazione che tuttavia è relegata alla sola dimensione onirica (già custodita nel titolo della lirica):

[...] ma la paglia è oro,
la lanterna vinosa è focolare
se dormendo *mi credo* ai tuoi piedi.¹²

¹¹ MONTALE 1956, pp. 276-277.

¹² *Ibid.*, corsivo mio.

Il sogno è una fuga in un altrove illusorio? Forse. E forse il sogno del prigioniero è solo un fragile alibi, al termine del quale la paglia resterà paglia, come la lanterna vinosa e tutto ciò che determina l'alienazione di una condizione brutalmente disumana. Ma quel sogno permette di guardarsi intorno. E di resistere. O almeno di attendere:

mi son guardato attorno, ho suscitato
iridi su orizzonti di ragnateli
e petali sui tralici delle inferriate,
mi sono alzato, sono ricaduto
nel fondo dove il secolo è il minuto –

e i colpi si ripetono ed i passi,
e ancora ignoro se sarò al festino
farcitore o farcito. L'attesa è lunga,
il mio sogno di te non è finito.¹³

Montale ci consegna un sogno, che permette di vivere, sia pure attraverso un'illusione. Platone evoca un progetto concretamente maturato nella conoscenza della verità, che però consegna invariabilmente alla morte.

Sembrerebbero due esperienze agli antipodi. Ma, un'amara affinità si impone a chi guarda quelle due immagini: in entrambi i casi, la violenza appare l'orizzonte destinale che conchiude in sé l'esperienza umana e ogni tentativo di sfuggirvi. Nel caso della lirica montaliana resta solo da decidere la direzione in cui si eserciterà quella violenza («ignoro se sarò al festino / farcitore o farcito»); nel caso platonico la sopraffazione violenta è l'amaro trionfo dei prigionieri. Le esperienze biografiche rielaborate nelle due immagini restituiscono una densità tragica all'analogia.

È però possibile individuare un'altra affinità fra le due immagini, un'affinità che forse lascia spazio alla speranza e apre le porte alla riflessione su possibili futuri esiti differenti: tanto il sogno del prigioniero, quanto la liberazione del prigioniero sono connesse a esperienze di amore e desiderio.

Il *tu* della lirica montaliana («dormendo mi credo ai tuoi piedi») alimenta il sogno del prigioniero, rendendolo capace di trasformare lo spoglio spazio della prigionia in un luogo abitato da un senso, un «focolare».

Il *Sole* fuori dalla caverna converte la dinamica di liberazione del prigioniero da una forma, forse nuova ma sempre sofferta, di coercizione («costretto ad alzarsi»; «lo costringesse a rispondere»; «se ancora lo si obbligasse»; «lo si portasse via con la forza»; «trascinato»; ecc.), in un appagante cammino di libertà e conoscenza.

E proprio alla luce di questa affinità, definitasi fra esperienze abissalmente distanti per molti altri aspetti, gli studenti potrebbero tornare a interrogarsi sull'esito fallimentare dell'emancipazione dei compagni, vanamente tentata dal prigioniero platonico: se non ci inamora un oltre - sia esso in *tu* o il Sole - che cosa potrà mai spingerci a lasciare una casa sicura? Difficile pensare che a farlo potrà essere qualcuno che scelga di pungolarci, fosse pure il *tafano* più molesto di Atene. E, infatti proprio nella disaffezione dei prigionieri verso la loro perduta libertà implode il progetto di emancipazione evocato nell'allegoria della caverna.

Forse Platone vuol farci riflettere su come quello che quel prigioniero non è riuscito a fare è proprio suscitare il *desiderio* del fuori e una qualche forma, se non di amore, almeno di curiosità per quel Sole che «oltre a provvedere alle stagioni e al corso degli anni, e a regolare

¹³ *Ibid.*

ogni cosa nel mondo visibile, è anche in qualche modo la causa di tutto ciò che essi vedevano nella caverna»¹⁴.

«Costretti a vivere, essi sentirono una risposta a questo suono»

Proprio per dare spazio a quest'ultima possibile riflessione, vorremmo che i nostri studenti incontrassero il sogno di liberazione da forme del vivere forse abituali, ma sicuramente alienate, ancora attraverso una lirica. Questa volta a intonarla è la voce di Pessoa: *Il violinista pazzo*. Al termine del percorso sull'allegoria della caverna riteniamo opportuno proporre la lettura agli studenti, chiedendo loro di confrontare la vicenda descritta da Pessoa con quella narrata da Platone.

Gli studenti dovrebbero pervenire facilmente a riconoscere nel Violinista una figura capace di risvegliare il desiderio di libertà in persone che vivono in una condizione oscuramente alienante:

La sua strana musica infuse
in ogni cuore un desiderio di libertà.¹⁵

Soggetto che apre spiragli di emancipazione appare «all'improvviso» e «all'improvviso» si allontana (vv. 5; 7). È questo forse un segno discreto, ma ricorda quel tratto abissalmente sfuggente e imprevedibile di ogni autentica esperienza di emancipazione, che già i nostri studenti dovrebbero aver colto: anche la liberazione del prigioniero della caverna sarebbe avvenuta improvvisamente («Quando uno fosse sciolto e *improvvisamente* costretto ad alzarsi»).

Inoltre, come probabilmente accade in tutti gli incontri che aprono alla possibilità di una liberazione, il Violinista si presenta come figura eccentrica: già il titolo della lirica lo qualifica come *pazzo*. E, non bastasse questo, persino la sua musica è «strana»: «Non era una melodia, / e neppure una non melodia».

Come non pensare all'atopia socratica (analizzata tanto accuratamente da Sassi¹⁶), cui certamente rinvia la singolarità assoluta che i prigionieri rilevano con disprezzo («non si renderebbe forse *ridicolo*, non si direbbe di lui che, salito quassù, ne è tornato con gli occhi *rovinati*?») in colui che, dopo esserne uscito, dovesse far ritorno nella caverna?

Ma proprio nel modo in cui si orientano gli sguardi alienati dei prigionieri verso l'eccezionalità di chi dischiude prospettive di liberazione, gli studenti dovranno riconoscere anche una evidente e radicale differenza fra la vicenda cantata da Pessoa e quella cui alludono le pagine dell'allegoria platonica: il Violinista seduce chi incontra («tutti uscirono ad ascoltarlo» e quando infine si allontana tutti «sperarono di rivederlo»). Non altrettanto accade nel racconto platonico a chi eventualmente liberatosi, dovesse scegliere di tornare nella caverna per rischiarare gli sguardi dei prigionieri. A questa figura toccherebbe ben altra sorte: «appena potessero afferrarlo e ucciderlo, non lo ucciderebbero?».

Gli studenti non potranno sfuggire alla domanda relativa alle ragioni di questa tragica differenza e forse potrebbero individuarla nell'approccio del Violinista a chi lo circonda, un approccio molto diverso rispetto a quello del prigioniero liberatosi dalla caverna quando torna dai vecchi compagni.

¹⁴ PLATONE, *Repubblica*, 516b-516c.

¹⁵ PESSOA 1995, p. 7.

¹⁶ Cfr. SASSI 2015.

Il Violinista non chiede nulla a nessuno. Sembra non preoccuparsi in alcun modo degli altri. Soltanto suona. E quegli uomini «costretti a vivere» si scoprono sedotti da quella «musica selvaggia». Forse il Violinista non fa nulla se non suonare, ma:

In un luogo molto lontano,
in un luogo assai remoto,
costretti a vivere, essi
sentirono una risposta a questo suono.

Risposta a quel desiderio
che ognuno ha nel proprio seno,
il senso perduto che appartiene
alla ricerca dimenticata.¹⁷

Ben diverso il comportamento immaginato da Platone:

“Ma se dovesse di nuovo discernere quelle ombre e disputarne con quelli che son sempre rimasti in catene, mentre vede male perché i suoi occhi non si sono ancora assuefatti, ciò che richiederebbe un tempo non breve, non si renderebbe forse ridicolo, non si direbbe di lui che, salito quassù, ne è tornato con gli occhi rovinati, e dunque non val la pena neppure di tentare l’ascesa? e chi provasse a scioglierli e a guidarli verso l’alto, appena potessero afferrarlo e ucciderlo, non lo ucciderebbero?”
“Sicuramente” disse.¹⁸

E come non riconoscere, in quella figura che disputa con i prigionieri, il *tafano* che tanto infastidiva gli ateniesi?

Ma, nello stesso tempo, come non rilevare che la pagina che stiamo leggendo con i nostri alunni ha un respiro tanto diverso da quelle che ci restituivano i pungoli di quel tafano, nelle pagine dei molti dialoghi giovanili di Platone, pagine in cui un incalzante procedere brachilogico raccontava l’implacabile dedalo di interrogativi con cui Socrate esplicitava le contraddizioni dei suoi interlocutori concedendo però ben poco alla densa plasticità di immagini come quella che stiamo indagando con i nostri studenti? Come non pensare che forse l’incalzante confutazione socratica doveva apparire a Platone come non sufficiente a realizzare l’emancipazione dell’uomo?

Alla luce di queste considerazioni si sarebbe quasi tentati di invocare una verità che nietzschianamente sappia sedurre anche i sensi¹⁹, se solo la lirica di Pessoa si chiudesse sulla speranza, covata in molti cuori, di rivedere il Violinista pazzo. Ma finale di quei versi in realtà è più amaro:

morì la loro estatica speranza,
e poco dopo dimenticarono
che era passato.²⁰

Il «senso perduto» rimane perduto, come la ricerca, che resta «dimenticata». Certo, in mezzo a quella vita, che rimane *non voluta*, talvolta accade il miracolo e:

improvvisamente ciascuno ricorda –

¹⁷ PESSOA 1995, p. 7.

¹⁸ PLATONE, *Repubblica*, 516e-517a.

¹⁹ «Quanto più astratta è la verità che tu vuoi insegnare, tanto più devi sedurre anche i sensi a essa.» (F. Nietzsche, *Al di là del bene e del male*, 128, Adelphi).

²⁰ PESSOA 1995, p. 8.

risplendente come la luna nuova
dove il sogno-vita diventa cenere –
la melodia del violinista pazzo.²¹

Il ricordo del Violinista non si perde mai del tutto, ma è un'amara consolazione, perché il sogno resta sogno, quando non diventa semplicemente cenere.

Ecco allora che l'accostamento del *Violinista pazzo* alla pagina dell'allegoria della caverna sembra consegnarci due moniti: innanzitutto l'esortazione a imparare a suscitare il desiderio di una vita libera, prima di cercare di liberare i prigionieri.

Ma anche l'invito a non tradire poi l'attesa generata, affinché il desiderio di libertà non traligni in aspirazione vana.

Conservare la capacità seduttiva del Violinista pazzo, ma custodirla e declinarla in progettualità possibili. Forse questo è il compito per chi non voglia semplicemente frequentare sogni di fuga o coltivare la fascinazione dell'altrove, bensì si ripromette di rovesciare le prassi violente di un vivere associato degradato dall'alienazione e dall'indifferenza al vero.

«La responsabilità è di chi ha fatto la scelta; la divinità è incolpevole»

L'unità di apprendimento, attraverso la lettura dell'allegoria della caverna porterà quindi i nostri alunni a riconoscere l'importanza di suscitare un desiderio di libertà con il fermo proposito di corrisponderci nella prassi, affinché esso non venga deluso e non illanguidisca in nostalgia illusoria e vana, in fondo persino consolatoria e pertanto al servizio dell'alienazione da cui vagheggerebbe di sottrarsi.

Ma se ciò che è necessario fare è suscitare un desiderio di liberazione che possa realizzarsi, ciò che deve essere preliminarmente chiarito è se tale liberazione è possibile. A ben vedere a che gioverebbe risvegliare nei prigionieri la consapevolezza dell'abiezione cui la costrizione li relega, se a quella costrizione non si desse alcuna alternativa autenticamente percorribile?

Si tratta di una questione che ancora oggi inquieta le serafiche certezze dell'uomo.

Ci pare particolarmente significativo presentare le implicazioni sottese a questo interrogativo prendendo avvio da un testo, pubblicato qualche anno fa da Fassone: *Fine pena: ora*. Nel passaggio che proporremo alla lettura degli alunni si confrontano Fassone e Salvatore. Il primo esercita la sua funzione di giudice nel maxiprocesso alla mafia catanese, avviatosi nel 1985 a Torino. Salvatore è lo pseudonimo di un giovane calabrese, vittima della camorra che ne ha ucciso il fratello. Per reagire a questo dolore, costretto in un contesto di povertà economica, culturale e relazionale, Salvatore, nonostante la giovane età, diviene uno dei vertici dell'organizzazione criminale. Al termine del processo Fassone lo condannerà all'ergastolo. Ma questo non impedisce che fra il giudice e il giovane si avvii un sincero confronto. Il breve passaggio che proporremo ai nostri alunni è probabilmente il momento in cui i due uomini per la prima volta davvero si incontrano.

Il processo è alle ultime battute.

[...] Dopo una delle ultime udienze viene di nuovo a trovarmi Salvatore.

«Presidente, lei ce l'ha un figlio?».

Ne ho tre, e il maggiore ha solo qualche anno in meno di Salvatore.

«Lo so».

Ci risiamo. E allora perché me lo chiede?

²¹ Ivi, p. 9.

«Glielo chiedo – ha intuito la domanda – perché le volevo dire che se suo figlio nasceva dove sono nato io, adesso era lui nella gabbia; e se io nascevo dove è nato suo figlio, magari ora facevo l'avvocato, ed ero pure bravo».

«Lo penso anch'io che se lei faceva l'avvocato era molto bravo» dico, e balbetto qualche cosa di saggio, del genere non tutti quelli che nascono a Catania, fosse pure nel suo Bronx, finiscono in prigione.

[...] lo penso alla famosa lotteria della vita, se fossi nato nel Mali sarei stato uno dei bambini con il pancione da denutrizione e con poco futuro. Se fossi nato a Catania, non lo so.

Salvatore, con il fatalismo che soccorre la disperazione, pensa alla sua «maledizione» atavica che in qualche modo lo giustifica ai propri occhi, pensa alla nuvola nera che avvolse la sua culla quando entrò nel mondo, e mi dedica la strada alternativa che avrebbe potuto (forse voluto) percorrere: quella di essermi figlio, un figlio fortunato, avvocato e galantuomo.²²

Salvatore ci mette di fronte a un interrogativo decisivo per ogni etica: il contesto in cui viviamo ci determina? O semplicemente ci condiziona? Perché nel primo caso ogni giudizio etico sarà sempre ingiusto e, come suggeriva Nietzsche, dovremmo piuttosto imparare ad attendere che l'umanità si trasformi, «da un'umanità morale, in un'umanità saggia»²³, dismettendo l'antica e inutile abitudine del giudicare.

Nel secondo caso invece, lavorare a un progetto di emancipazione significherà mettere a disposizione del soggetto gli strumenti per poter resistere al condizionamento operato su di lui dalle circostanze di vita in cui la sua esistenza è situata, affinché nessun orizzonte gli si imponga come irrevocabile destino.

Le pagine del mito di Er prendono ferma posizione rispetto all'interrogativo che avremo proposto ai nostri studenti attraverso la lettura del breve passaggio del testo di Fassone.

Alle parole del giovane ergastolano, seguiranno quelle ascoltate dal guerriero panfilo nel suo viaggio ultraterreno: le parole che l'araldo divino rivolge a delle anime che hanno ormai vissuto tutta la loro esistenza (nella sua dimensione terrena come in quella ultraterrena) e che per questo si accingono a *scegliere* la nuova vita cui legarsi e della quale poi dovranno seguire il *necessario* svolgimento.

Anime effimere, ecco l'inizio di un altro ciclo di vita mortale, preludio di nuova morte. Non sarà un demone a scegliere voi, ma sarete voi a scegliere il vostro demone. Chi è stato sorteggiato per primo, per primo scelga la vita alla quale sarà necessariamente congiunto. La virtù non ha padrone, e ognuno ne avrà in misura maggiore o minore a seconda che la onori o la disprezzi. La responsabilità è di chi ha fatto la scelta; la divinità è incolpevole.²⁴

Le parole dell'araldo lo riconoscono: non tutti avranno le stesse opportunità (la «famosa lotteria della vita» di cui parla Fassone).

Er racconta che le anime non hanno a disposizione lo stesso numero di modelli di vita fra cui scegliere. La sorte determina l'ordine con cui le anime si presentano a scegliere, in una successione che comporterà una progressiva riduzione delle opzioni disponibili.

Inoltre, le vite, una volta scelte, si presenteranno come strutture rigide, rispetto alle quali non sarà più ammessa alcuna flessibilità. Platone accompagna il lettore a maturare questa consapevolezza con studiata gradualità, anche attraverso una costruzione minuziosamente curata, che cesella riferimenti a una ferrea e inderogabile necessità, come appare evidente persino nella costruzione scenografica dell'ambiente in cui le anime sono chiamate a effettuare la loro scelta:

²² FASSONE 2015, p. 34.

²³ F. Nietzsche, *Umano, troppo umano*. 107, Adelphi.

²⁴ PLATONE, *Repubblica*, 617d-617e.

si pensi alle «catene che pendevano dal cielo», al «fuso di Ananke», al suo rigoroso movimento e ai movimenti che da esso si determinano.

E tuttavia, avverte ancora l'araldo:

Anche chi è arrivato per ultimo, se sceglierà con giudizio e vivrà con rigore, può disporre di un'esistenza accettabile e non indecorosa. Il primo a scegliere non sia distratto e l'ultimo non si scoraggi!²⁵

Da un punto di vista logico-deduttivo, le sue parole non hanno maggior valore di quelle di Salvatore che abbiamo ricordato poco sopra: si tratta anche in questo caso di una presa di posizione evidentemente non argomentata. Neppure la suggestione del mito evocata dalla potente scrittura platonica può cancellare il dubbio rispetto all'effettiva libertà dell'uomo. Eppure le parole dell'araldo suscitano una luce, entro la quale guardare all'esperienza umana: la sola luce capace di illuminare le nostre scelte senza dissolverne lo spessore drammatico e la nostra percezione del loro senso.

«Uno spettacolo compassionevole, ridicolo e singolare»

La pagina platonica, certo attraversata dalla consapevolezza che la narrazione mitica non può dimostrare che l'uomo è libero²⁶, permette così di raggiungere almeno un duplice risultato. Il primo, come si è visto, è quello di mostrare la dignità che la vita acquisisce, nella misura in cui viene pensata sotto l'egida della libertà.

Il secondo è quello di richiamare l'attenzione su come vivere pienamente la propria libertà, nel caso in cui essa non sia solo un'illusione generata dall'ignoranza delle cause che determinano il soggetto, ché a rigore anche il rigido determinismo non è nient'altro che un mito, una narrazione che non può, in ultimo, dare piena prova della propria verità: se è vero che non è possibile dimostrare che l'uomo è libero, è altrettanto vero che non è possibile dimostrare che il suo agire è sempre rigidamente determinato. Ecco allora che forse più che tentare di risolvere tale alternativa, in ultimo indecidibile da un punto di vista meramente logico-deduttivo, potrà essere utile riflettere su come presidiare una nostra possibile libertà, conquistando un margine di autonomia da ciò che ci condiziona.

Verosimilmente non potremo mai decidere ultimativamente se le nostre azioni sono espressione di una volontà libera o se sono il risultato di una serie di condizionamenti dai quali il nostro deliberare è passivamente agito. Ma quel che è certo è che possiamo allenarci a due gesti, fondamentali: il primo è guardare a tutte le alternative a nostra disposizione, anche quando sono poche. Anche quando sembrano assomigliarsi tutte. Nella speranza che l'araldo abbia ragione e che davvero «anche chi è arrivato per ultimo, se sceglierà con giudizio e vivrà con rigore, può disporre di un'esistenza accettabile».

Ma c'è una seconda abitudine che pure è importante acquisire: l'abitudine a dominare le proprie reazioni istintive, a valutare con raziocinio («se sceglierà con giudizio», ammoniva l'araldo). Solo così sarà possibile conquistare quella libertà da ciò che determina il nostro desiderare perché, quando saremo chiamati alla scelta, a guidarci saranno i nostri desideri. Desideri che molto spesso sono condizionati dalla vita vissuta, o dalle aspettative che siamo indotti ad assumere per l'influenza esercitata dal contesto in cui viviamo.

²⁵ Ivi, 619b.

²⁶ Basti pensare ai passaggi del *Timeo* che chiariscono lo statuto epistemologico del mito, ma anche la sua funzione.

Nel leggere il mito di Er, gli alunni saranno pertanto guidati a verificare in che modo le esperienze vissute (e significativamente non ancora dimenticate nel momento della scelta) condizionano le decisioni delle anime chiamate a individuare i paradigmi di vita cui legarsi.

Er disse che valeva la pena di vedere lo spettacolo delle singole anime intente a scegliere la propria vita: uno spettacolo compassionevole, ridicolo e singolare, dato che per lo più sceglievano in base alle abitudini della vita precedente.²⁷

I nostri alunni riconosceranno facilmente i moventi che guidano le scelte delle anime scorte da Er: abitudini, traumi, paure, rancori, talenti, inclinazioni, passioni, forme di disprezzo e risentimento, ambizioni, stili di vita, rassegnazione, stanchezza.

Uno spettacolo «compassionevole, ridicolo e singolare»: lo spettacolo di uomini che, nell'instabile istante della scelta decisiva, soggiacciono ai condizionamenti del passato. O alle aspettative di altri.

Sembra di vederlo in mezzo a quello spettacolo, confuso nella schiera delle anime, solo di qualche secolo in ritardo: Salvatore. Ha perso tragicamente il fratello, ucciso brutalmente dalla camorra. Rabbia, dolore, risentimento lo dominano. E, non bastasse questo, ha un limitato numero di modelli di vita davanti a sé («se suo figlio nasceva dove sono nato io»...), ma qualche alternativa c'è ancora («anche chi è arrivato per ultimo [...] può disporre di un'esistenza accettabile»). E lui sceglie.

È libero? Probabilmente no, ma forse avrebbe ancora potuto esserlo se avesse imparato a ponderare le sue azioni, prendendo le distanze dagli impulsi reattivi e imparando a riconoscere ciò che davvero renderebbe felice la vita, lasciandosi guidare dalla ragione.

Ognuno di noi deve preoccuparsi di ricercare e apprendere questa cognizione trascurando le altre, nella speranza di poter riconoscere e trovare chi lo renda capace ed esperto a distinguere la vita buona da quella cattiva e a scegliere sempre e dovunque la migliore tra quelle possibili. [...] in modo che un'attenta riflessione sulla base di tutti questi elementi gli permetta di scegliere, guardando alla natura dell'anima, tra la vita peggiore e la migliore, chiamando peggiore quella che condurrà l'anima a diventare più ingiusta, migliore quella che la condurrà a diventare più giusta. Tutto il resto lo lascerà perdere, poiché abbiamo constatato che questa è la scelta migliore sia da vivi sia da morti.²⁸

Questo è il dono che la filosofia concederà a chi vorrà praticarla: a ben vedere, la libertà. Anche dai propri desideri. O meglio, da quelle forze illogiche ed eterodirette, che ci rendono inconsapevoli schiavi di noi stessi. Una libertà conquistata attraverso la conoscenza e la riflessione razionale che ci orientino alla costruzione di una vita autenticamente buona, perché come ammoniva l'araldo: «Anche chi è arrivato per ultimo, se sceglierà con giudizio e vivrà con rigore, può disporre di un'esistenza accettabile e non indecorosa. Il primo a scegliere non sia distratto e l'ultimo non si scoraggi!»²⁹

E mentre la schiera delle anime, dopo aver scelto il loro destino, si avvia verso il Lete, c'è ancora un particolare che vogliamo sperare non sia sfuggito ai nostri alunni. Nel raccomandare l'esperienza filosofica Platone sottolinea l'importanza dell'incontro con qualcuno, una presenza decisiva: chi voglia essere libero dovrà «riconoscere e trovare *chi* lo renda capace ed esperto a distinguere la vita buona da quella cattiva». Non una scuola. Non un pensiero. Non un'intuizione. Ma un volto. Una persona. Una guida.

²⁷ PLATONE, *Repubblica*, 619e-620a.

²⁸ Ivi, 618b-619a.

²⁹ Ivi, 619b.

È la stessa situazione in cui si trovava il prigioniero che *veniva liberato*. Perché, come i nostri alunni avranno ormai ben compreso, la libertà di cui ci parla Platone nelle pagine della *Repubblica* è sempre una forma di relazione con l'altro, quindi sempre anche un dono ricevuto. Da ridonare ad altri.

Scheda didattica

Classe: terza liceo

Tempo complessivo di svolgimento: 12 ore e 2 ore destinate alla somministrazione della verifica sommativa

Competenze disciplinari che verranno promosse:

- Comprendere il testo filosofico, riuscendo a individuarne le fondamentali tesi sostenute, mettendole in relazione anche con le strategie discorsive attraverso le quali vengono proposte;
- Valutare razionalmente differenti strategie di analisi e ipotesi di soluzione a un problema, riconoscendone le differenti implicazioni di natura teoretica ed etica;
- Saper interrogare testi appartenenti a tradizioni differenti, rilevando affinità e differenze, alla luce delle quali costruire prospettive di analisi e riflessione più articolate;
- Argomentare in modo chiaro e coerente una tesi;
- Utilizzare in contesti nuovi e in maniera autonoma, originale, creativa conoscenze e abilità precedentemente acquisite.

Attività

- Lettura con la classe delle pagine della *Repubblica* in cui viene proposta l'allegoria della caverna.
- Analisi dell'allegoria della caverna che gli alunni affronteranno in piccoli gruppi, a partire da alcune domande-guida.
- Lettura alla classe de *Il sogno del prigioniero* di Montale. Breve contestualizzazione della lirica attraverso alcuni cenni alla poetica di Montale e all'esperienza biografica in cui si radicano quei versi.
- Attività da svolgere in piccoli gruppi attraverso la quale gli studenti saranno chiamati a confrontare la lirica di Montale con la pagina platonica.
- Condivisione con la classe delle analisi svolte dai diversi gruppi
- Lettura alla classe de *Il violinista pazzo* di Pessoa. Breve contestualizzazione della lirica attraverso alcuni cenni alla figura di Pessoa e alla sua poetica.
- Attività da svolgere in piccoli gruppi attraverso la quale gli studenti saranno chiamati a confrontare *Il violinista pazzo* con la pagina platonica.
- Lettura di un breve passaggio di *Fine pena: ora* di Fassone.
- Attività da svolgere individualmente a casa attraverso la quale documentarsi sulla vicenda narrata in *Fine pena: ora* e confrontarsi sulla questione sottesa alle parole di Salvatore lette insieme, analizzando anche le ripercussioni che quella tesi ha sul sistema giudiziario.
- Condivisione con il gruppo classe dell'attività svolta individualmente.
- Lettura con la classe delle pagine della *Repubblica* in cui viene proposto il mito di Er.

- Analisi del mito di Er che gli alunni affronteranno in piccoli gruppi, a partire da alcune domande-guida.

Precisazione metodologica relativa alla verifica sommativa

L'unità di apprendimento che si è elaborata, mentre rinuncia a ogni pretesa di completezza, coltiva l'ambizione di rispondere ad alcune urgenze. Fra queste anche quella di permettere ai nostri studenti di sperimentare alcuni possibili incontri fra tradizioni culturali spesso confinanti, ma comunque distinte. Ecco perché, a conclusione del percorso, si vorrebbe proporre ai ragazzi un'attività che permetta loro di apprezzare le competenze maturate proprio rispetto alla capacità di tessere, fra tradizioni culturali differenti, dialoghi il più possibili fecondi di significati che loro *in primis* possano avvertire come rilevanti.

Affinché sia possibile per gli studenti effettuare un'essenziale contestualizzazione della voce che saranno chiamati ad accordare alle riflessioni maturate attraverso l'unità di apprendimento proposta, si è scelta un'opera che, nello studio della letteratura, avranno ampiamente affrontato: la *Commedia* dantesca. Nello stesso tempo, per permettere loro di misurarsi con una lettura inedita, si è scelto un passaggio della seconda cantica, che dovrebbero incontrare solo l'anno successivo. Nello specifico, si chiederà loro di individuare affinità e differenze, rispetto alla lettura dell'esperienza della libertà e della responsabilità ad essa connessa, fra i passaggi platonici incontrati nel percorso didattico loro proposto, con alcuni versi del canto XVI del *Purgatorio* (vv. 67-93).

Verifica sommativa

Voi che vivete ogne cagion recate
pur suso al cielo, pur come se tutto
movesse seco di necessitate.
Se così fosse, in voi fora distrutto
libero arbitrio, e non fora giustizia
per ben letizia, e per male aver lutto.
Lo cielo i vostri movimenti inizia;
non dico tutti, ma, posto ch'ì 'l dica,
lume v'è dato a bene e a malizia,
e libero voler; che, se fatica
ne le prime battaglie col ciel dura,
poi vince tutto, se ben si notrica.
A maggior forza e a miglior natura
liberi soggiacete; e quella cria
la mente in voi, che 'l ciel non ha in sua cura.
Però, se 'l mondo presente disvia,
in voi è la cagione, in voi si cheggia;
e io te ne sarò or vera spia.
Esce di mano a lui che la vagheggia
prima che sia, a guisa di fanciulla
che piangendo e ridendo pargoleggia,
l'anima semplicetta che sa nulla,
salvo che, mossa da lieto fattore,
volontier torna a ciò che la trastulla.
Di picciol bene in pria sente sapore;
quivi s'inganna, e dietro ad esso corre,
se guida o fren non torce suo amore.

Consegna: Dopo aver letto con attenzione il passaggio tratto dal XVI canto del *Purgatorio*, confronta le tesi in esso sostenute con quelle che hai avuto modo di incontrare confrontandoti con la riflessione platonica. Abbi cura di restituire affinità e differenze fra i modelli attraverso i

quali i due autori interpretano l'esperienza della libertà umana, della responsabilità personale e della relazione con altri.

Analizza infine le strategie discorsive attraverso cui tali riflessioni vengano veicolate. Anche in questo caso, abbi cura di lasciar emergere affinità e differenze e di fare circostanziati riferimenti ai testi.

Affinché agli studenti sia possibile apprezzare le competenze acquisite, nella consapevolezza di quali elementi dovranno ancora potenziare, saranno invitati a indicare in una rubrica di valutazione i livelli che, svolgendo la prova, riterranno di aver dimostrato di aver raggiunto. In fase di restituzione degli elaborati, i docenti compileranno ovviamente la stessa rubrica di valutazione.

Rubrica di valutazione:

VERIFICA SOMMATIVA				
	10 – 9	8	7 – 6	5 – 4
LINGUAGGIO: <i>l'elaborato è scritto con un linguaggio</i>	corretto, all'occorrenza tecnico-specialistico. Il testo dunque risulta molto efficace, decisamente piacevole da seguire.	corretto, all'occorrenza tecnico-specialistico. Il testo dunque risulta efficace.	perlopiù corretto, e l'utilizzo del linguaggio disciplinare è quasi sempre adeguato. Il testo, dunque, risulta complessivamente efficace e piacevole.	abbastanza corretto, ma l'utilizzo del linguaggio disciplinare è limitato o spesso impreciso.
CAPACITÀ ARGOMENTATIVE: <i>l'elaborato attesta</i>	accompagna sempre le tesi formulate ad argomentazioni valide e pertinenti. Lo studente dimostra inoltre di saper riconoscere lo stile argomentativo degli autori presi in considerazione, mettendo in relazione tale stile con la concettualizzazione elaborata rispetto ai temi proposti	accompagna sempre le tesi formulate ad argomentazioni valide e pertinenti	accompagna quasi sempre le tesi formulate ad argomentazioni perlopiù valide e pertinenti	è sostanzialmente priva di argomentazioni valide e pertinenti
CONOSCENZE: <i>l'elaborato attesta</i>	conoscenze approfondite e contestualizzate, relative non soltanto ai contenuti affrontati in classe e proposti sul libro di testo: l'elaborato attesta un'efficace lettura e comprensione di approfondimenti personali (9-10)	conoscenze approfondite e contestualizzate.	conoscenze esatte ma essenziali, relative sostanzialmente ai contenuti affrontati in classe e proposti sul libro di testo (6). conoscenze precise e puntuali, relative sostanzialmente ai contenuti affrontati in classe e proposti sul libro di testo (7)	conoscenze frammentarie e talvolta errate
COMPRESIONE:	una piena e personale comprensione del modello filosofico studiato: le conoscenze maturate	una piena comprensione del modello filosofico studiato: le conoscenze	una sufficiente comprensione del	una comprensione insufficiente o fortemente superficiale del

<i>l'elaborato attesta</i>	<p>vengono analizzate criticamente e applicate in ambiti diversi con originali collegamenti a saperi e vissuti degli alunni e alle urgenze del nostro tempo.</p> <p>Il modello filosofico studiato viene analizzato nelle sue differenze rispetto ad altri modelli teorici che risultano adeguatamente compresi, anche con specifici riferimenti a materiali di approfondimento personale.</p>	<p>maturate vengono analizzate criticamente e confrontate con le urgenze del nostro tempo.</p> <p>Il modello filosofico studiato viene analizzato nelle sue differenze rispetto ad altri modelli teorici che risultano adeguatamente compresi, anche con specifici riferimenti ai materiali messi a disposizione dalla docente.</p>	<p>modello filosofico studiato.</p> <p>Sono presenti cenni di analisi critica delle conoscenze maturate e un abbozzo di confronto con problemi e prospettive propri del nostro tempo.</p>	<p>modello filosofico studiato</p>
----------------------------	--	---	---	------------------------------------

Bibliografia essenziale

- BARTHES 1978: R. Barthes, *Leçon*. Paris, éditions du Seuil, 1978, tr. It. Di R. Guidieri, *Lezione*, Torino, Einaudi, 1981.
- FASSONE 2015: E. Fassone, *Fine pena: ora*, Sellerio, 2015.
- PLATONE: Platone, *Repubblica*, a cura di M. Vegetti, Rizzoli, Milano, 2006.
- PESSOA 1995: F. Pessoa, *Il violinista pazzo*, Mondadori, Milano, 1995.
- MONTALE 1965: E. Montale, *Tutte le poesie*, Mondadori, Milano, 1965.
- PERONE 2008: U. Perone, *La verità del sentimento*, Guida, 2008.
- SASSI 2015: M. Sassi, *Indagine su Socrate. Persona, filosofo, cittadino*, Einaudi, 2015.

Propedeutica Filosofica dell'Ascolto Musicale: un inizio teorico o un mare di domande?

Viviana Andreotti*

Abstract

After the studies of the last century, after having placed attention on the universe of sound reception and selfexperience, it is no longer possible to speak about Philosophy of Music without going through the reflection on the moment of listening. Starting from some questions posed by high school students, I try to briefly fix the focus on the most important questions within the problem of music listening education and some philosophical perspectives.

Keywords

Philosophy of music, music listening, multi-perspective approach, music education.

Tante domande per una introduzione filosofica

In questa breve riflessione vorrei provare a tracciare in modo del tutto essenziale, e a condividere, alcuni snodi teorici che in futuro, opportunamente sviluppati, possano essere utili nel mio lavoro di ricerca didattica e teorica, per potermi orientare nel dedalo delle domande che pongono gli studenti quando si parla di Musica come espressione d'arte. Durante il laboratorio pomeridiano di Propedeutica filosofica dell'ascolto musicale, che sto conducendo presso il mio Liceo, gli studenti pongono sulla musica una congerie di domande solo in apparenza ingenua e disarticolate: in cosa consiste una musica-in-sé che si possa relazionare con tutti allo stesso modo? E, se esiste, come si rappresenta? Cosa esprime? Se le regole dell'armonia sono dettate dalle leggi della fisica acustica, perché esistono culture musicali così diverse che valorizzano strutture compositive e modelli di ascolto così diversi? Quali e quante sono le categorie dell'ascolto? Indicherò più avanti le altre risposte.¹ Questo è solo un brevissimo articolo in cui espongo il problema in termini assai succinti, senza alcuna pretesa risolutiva. Ritengo però importante che esso entri nella riflessione critica sull'approccio con l'arte dei suoni che manca in quasi tutti gli indirizzi della nostra scuola secondaria superiore. Durante il corso, sto tentando, con estrema difficoltà, di sintetizzare brevemente, ad *usum studentium*, per così dire, almeno le più note prospettive che le discipline vicine alla musica e alla filosofia hanno dato in questi ultimi anni, ricavandone la convinzione che il tema dell'ascolto dovrebbe essere al primo posto nell'indagine sulla dimensione sonora dell'umano, tra fenomeno naturale e intenzionalità creativa.

*Liceo classico Gioacchino da Fiore, Rende

¹ A questo articolo dovrebbe seguirne un secondo in cui saranno condivise le esercitazioni proposte, i brani ascoltati, le riflessioni, le recensioni musicali degli studenti.

Tante domande per una introduzione musicale

Il terreno dell'ascolto musicale è stato mille volte segnato, scavato e ben coltivato, la ricerca in questo campo è sterminata. Tuttavia, la mia posizione non accademica, di docente nei licei, mi permette uno sguardo che col tempo ho trovato io stessa singolare. Non proprio privilegiato, ma ricco di possibili quesiti filosofico-musicali, di curiosità fruttuose, di prospettive multiple. Questo, come ho scritto, è un contributo introduttivo, e descrive soprattutto il modo scientifico, ma anche occasionale, empirico ed euristico col quale ci siamo interfacciati rispetto a una serie di domande sorte durante la realizzazione del Corso di Propedeutica filosofica dell'ascolto musicale. Ad esso, tuttavia, stiamo tentando di dare una dignità epistemologica più compiuta attraverso possibili risposte, idee di ragazzi e ragazze, fonti e azzardi teorici. Un corso che ha preso l'avvio da dubbi comuni, solo apparentemente ingenui, posti dai partecipanti, presso il Liceo Classico "Giacchino da Fiore" di Rende. È possibile che la spinta alla ricerca nel campo dell'ascolto venga avviata da una domanda implicita quanto complessa e importante: cosa possiamo intendere con la locuzione "ascolto musicale competente"? È legittima questa domanda, cosa presuppone rispetto all'ascoltatore? Come ci si può porre, musicalmente, di fronte a studenti liceali che non hanno frequentato scuole di musica e hanno le conoscenze e competenze della scuola secondaria di primo grado?

Il primo e fondamentale passo potrebbe essere quello di intendersi sulla locuzione "pensiero musicale competente" introdotto in Italia da un numero imprecisato di studi tra cui spicca quello di Carla Cuomo.² Pur consapevoli dei numerosi, fondamentali e monumentali contributi – accademici e non solo – offerti al problema della competenza musicale, ci siamo accorti che quella locuzione potrebbe apparire oggi generalista. Almeno ai miei studenti senza studi musicali. Si è musicalmente competenti quando si riconosce la mappatura di una Fuga a tre voci dal Clavicembalo ben Temperato di Bach? Quando si distingue, ascoltandola, una fuga reale da una fuga tonale? Forse quando si conoscono a memoria i testi di Frank Zappa? E in cosa consiste la *literacy*, l'alfabetizzazione musicale rispetto all'ascoltatore? Fin dove si può spingere l'alfabetizzazione musicale nella Scuola? Esiste un Sillabo come per la Filosofia? Gli studenti e le studentesse con le loro domande hanno implicitamente insistito sul tema: il pensiero musicale competente è migliore del pensiero musicale, per così dire, meno competente, e noi che tipo di ascoltatori siamo? Naturalmente un chirurgo competente o un docente competente sono indubitabilmente migliori degli incompetenti, ma possiamo dire la stessa cosa degli ascoltatori musicali che accolgono la musica, anche casualmente, al supermercato? E infine, esistono categorie dell'ascolto universali che possano essere acquisite da una AI?

Non ci sono, per fortuna, risposte decisive, ciò che resta è la prospettiva insolita e irrisolta dell'ascolto come esperienza allo stesso tempo abbagliante e rischiaratrice, individuale e comune, che racconta molto di noi a noi. A partire da questo quadro abbiamo costruito il nome del Corso: "Propedeutica Filosofica dell'ascolto musicale". Piccoli passi verso la musica aiutati dal lessico e dal pensiero filosofico.

Un modello multidisciplinare per l'ascolto?

Diversi modi di ascoltare rendono l'ascoltatore partecipe o passivo, consapevole o distratto, competente o ignaro, e rendono l'ascolto rituale o innovativo, contestualizzato o irrituale, convenzionale e tradizionalista rispetto al brano che si sta ascoltando. Ma possono dirsi, queste, delle contrapposizioni realmente oggettive? Per lungo tempo si è pensato ad un ascolto oggettivo, posturale, puntualmente aderente – si direbbe, sovrapponibile – al contenuto, tanto da rendere l'analisi, e in senso più lato, la musicologia, una disciplina scientifica con Scuole e Statuti.

² Cuomo 2018, pp. 181-200.

Specialmente in Occidente. Altri orizzonti teorici, però, soprattutto francesi e americani, ma non solo, tendono ormai da decenni a evidenziare l'aspetto plurale dell'ascolto, superando le note impostazioni, per così dire, occidentalistiche, riconosciute da musicologi e analisti come modelli di riferimento. E, dal momento che la comunità degli ascoltatori musicali resta una comunità multipla, diremmo infinita per quante sono le personalità e le occasioni in cui esse agiscono e interagiscono nell'atto di ascoltare, i campi della Sociologia, della Filosofia della Musica, della Musicologia e dell'analisi, fino alla storia della musica sembrano non essere mai sufficienti a svelare quello che Adorno nella sua Teoria Estetica chiamò Enigma dell'Arte.

Incontro con il suono

Abbiamo posto come si è visto, molte domande prima di iniziare un breve percorso di Propeutica filosofica dell'ascolto musicale, e, per i motivi che elencherò più sotto ho pensato fosse giusto riflettere insieme agli studenti sull'effetto e sul perché dell'esistenza della musica rispetto a noi. Ovvero sull'incontro iniziale con i suoni, il momento in cui siamo consapevoli di ascoltare, di essere, cioè, di fronte ad un fenomeno acustico che poi chiamiamo suono, ancor prima di capire *cosa* ascoltiamo. Le domande e le risposte che musicisti, filosofi e musicologi, storici e sociologi della musica si sono posti in questi ultimi decenni hanno privilegiato, come è noto, la prospettiva fenomenologica, ecologica e plurale, che, proprio alla luce di questa molteplicità, sembra essere il modello di indagine più appropriato. Ora, per evitare di formulare un approccio teorico che appaia ai più come filosoficamente naïf, è bene almeno elencare gli autori di queste prospettive storicamente fissate e riconosciute. Esistono opere che hanno segnato la storia della Filosofia della Musica dal dopoguerra ad oggi e che hanno ricostruito (soprattutto fenomenologicamente, ma non solo) i temi e i percorsi che queste domande ci indicano. Quelle di Adorno, Piana, Kivy e Davies,³ per esempio, sono proposte celebri o addirittura fondative che si presentano pressoché con lo stesso titolo, *Filosofia della Musica*, e hanno il compito di indagare l'universo sonoro e musicale nelle sue diverse declinazioni ed espressioni. Ad essi aggiungo lo storico passo dedicato alla *Filosofia della Musica nello Spirito dell'Utopia* di Bloch.⁴ Non tenterò qui una sintesi di questi lavori, non sarebbe possibile, mi limiterò a richiamarne solo implicitamente alcuni aspetti significativi nell'indagine sull'ascolto. Né si può tentare una articolazione diversa della Musica rispetto alla ormai acclarata definizione di Arte dei suoni che però qui assumo sia come possibilità combinatoria dei suoni in modo organico e strutturato secondo regole comuni, formali, sia – anche – come produzione spontanea fondata su pattern immaginati e organizzati estemporaneamente da singoli o piccoli gruppi di individui, purché, per l'appunto, in modo intenzionale.

Una delle prime domande sorte all'inizio del Corso riguardava un dubbio comune: se la costruzione musicale occidentale risponde a leggi fisiche oggettive non è chiaro il motivo per cui, in buona parte delle popolazioni orientali, alcuni stati emotivi vengano suscitati sia dai generi asiatici (*raga*, *gamelan*, *gagaku*, persino *konnakol*, e molto altro), sia dalle opere del nostro Ottocento. I grandi autori del classicismo tedesco, l'Opera italiana e soprattutto Verdi e Wagner, Bellini e Brahms, riempiono i teatri giapponesi e coreani che raggiungono il *sold out*, assieme al fenomeno di massa che coinvolge i fan dei grandi nomi della lirica, i grandi interpreti e le grandi orchestre. Tra i pianisti più noti e apprezzati, come sappiamo, vi sono almeno due o tre cinesi che hanno condotto buona parte dei propri studi in Cina. Ma ancora oggi, nonostante il web abbia accorciato o annullato ogni distanza, è assai più raro il contrario: l'ascoltatore occidentale non considera con uguale interesse – che non sia per l'indagine scientifica e accademica o per l'esercizio della meditazione – la musica d'arte orientale e quella occidentale. La motivazione è

³ Adorno 1959, Piana 1991, Kivy 2007, Davies 2011.

⁴ Bloch 1992.

solo culturale? L'Occidente ha saputo esportare meglio la propria produzione musicale attraverso dinamiche politiche, militari, e attraverso secoli di colonizzazione? O ha saputo imporsi attraverso politiche interculturali più efficaci? È singolare anche il fatto che per un lungo periodo durante il secolo scorso sia stata presentata come “nuova musica” anche quella che fa riferimento all’intonazione popolare, alle culture locali, alle musiche del mondo che, in realtà appartengono a tradizioni ben più antiche dello stesso Verdi.

Scomposizione del problema

Si tratta, dunque, di capire se davvero esiste un nesso oggettivo tra il rapporto d’ascolto (l’ascoltatore, il suo essere situato e il suo vissuto) e il brano ascoltato. Ovvero: se in ogni brano è insito un apparato di leggi, regole, canoni di analisi e interpretazione universalmente intesi come giusti e appropriati rispetto a ciò che possiamo dire su di esso, o se, invece, ogni brano può contenere e suscitare tanti stati emotivi, ma anche tanti retaggi analitici e critici, quanti sono gli ascoltatori esperti e non esperti, accogliendo anche le letture più distanti dalla tradizionale analisi “della forma”. Lungi dall’essere ingenuo questo interrogativo ha implicazioni importanti sulla legittimazione di innumerevoli letture interpretative delle opere musicali, che trovano spazio, per esempio, nelle realizzazioni delle regie liriche, nelle scelte dei direttori d’orchestra, secondo deduzioni che ne smentiscono (o ne rinnovano) il *concept* tradizionale. In realtà sembra che il nostro modo di ascoltare non si riferisca tanto a condotte o andamenti legati alle musiche che ascoltiamo, ma al nostro essere lì, in quel particolare momento, con quello specifico, bergsonianamente vissuto, fatto di attimi che si sedimentano e si stratificano mutando noi stessi incessantemente. Questo vissuto fonda una dimensione dell’ascolto valida solo per quel momento e mai più ripetibile. Perciò, se pure l’intenzione di porsi davanti a una musica può essere simile per tutti – in un contesto di democratica, ecumenica, scientifica comprensione del testo e della teoria musicale – le modalità dell’ascolto, il nostro essere ogni volta diversi, ne condizionano i tratti fondamentali, rappresentandolo come una narrazione di sé.

Non è raro per gli studenti dei Licei Musicali (o dei Conservatori) ricevere dai Maestri indicazioni leggermente dissonanti o, a distanza di tempo, addirittura contraddittorie, rispetto all’esecuzione di un brano: la lettura proposta, infatti, pur restando nei parametri di quanto indicato dall’Autore, enfatizza ogni volta questo o quell’elemento. Allo stesso modo, ogni studente interiorizza l’esperienza di ascolto, e questa diventa, dentro di sé, un “continuo” e una visione “multipla”⁵ che lo spinge a rivederne l’interpretazione. Del resto, è evidente che fissare una volta per tutte un’interpretazione pensando di poterla cristallizzare per un tempo infinito, diventa non solo ingenuo ma anche abbastanza reazionario. È possibile, secondo alcune riflessioni,⁶ che, se una modalità di ascolto fosse cristallizzata e applicabile universalmente, noi non sentiremmo il bisogno di ri-ascoltare o ri-eseguire alcunché.⁷ E l’esperienza d’ascolto della musica tecnologicamente riprodotta ci può dire quanto sia la nostra interiorità culturale ed emotiva a guidarne il percorso immaginativo e/o teorico-razionale. L’ascolto, e, dunque, anche la lettura interpretante, sembrano essere ogni volta reinventate in una direzione narrativa e storicizzante di sé stessi. Ritengo opportuno richiamare qui le parole di Ernst Bloch,⁸ che chiariscono e

⁵ Dechènes 2021, pp.148-149.

⁶ Dechènes 2021, cit. p. 80.

⁷ Ho sempre pensato che tra i compiti del docente di strumento, a parte alcuni consigli tecnici sulla diteggiatura, sull’emissione del fiato, vi sia soprattutto quello di garantire un’organizzazione dello stato dell’opera: ogni settimana qualcosa di nuovo all’interno di un discorso strutturato musicalmente, secondo un repertorio adeguato allo studente. I Maestri che continuamente interrompono gli studenti durante una esecuzione sono insostenibili, e raramente ottengono che tutto ciò che dicono su ogni frammento di brano venga ricordato e messo a sistema nella sua interezza una volta finita la lezione.

⁸ Bloch 1992, p.108.

contemperano le domande sull'ascolto musicale che ho posto in premessa, soprattutto rispetto alle prospettive fenomenologiche ed espressioniste.

Se si considera un brano musicale sotto l'aspetto tecnico, tutto quadra senza dir nulla come in un'equazione algebrica; considerandolo invece sotto l'aspetto poetico esso dice tutto e non determina nulla – strana contraddizione di un contenuto tanto ribollente in cui manca ogni centro ed ogni compensazione accessibile all'intelletto. A nulla giova attenersi al mero fatto tecnico che rimane morto e meccanico se non è interpretato attraverso il suo creatore; ed a nulla giova d'altro canto attenersi al poetico per costringere le infinite sfumature dell'essenza della musica, come dice Wagner, in categorie che non le sono proprie. Solo giova ascoltare attentamente ed attendere presaghi tutti gli elementi del linguaggio e della superiore determinatezza iperformale e iperprogrammatica che ancora possono formarsi nella musica, questo scampanio che discende da una torre invisibile.⁹

Con le sue formule espressioniste Bloch rivela semplicemente che la lettura analitica del testo musicale, quella relativa all'analisi della forma secondo la tradizione occidentale, svela solo una parte di esso. Così anche la lettura *poetica*, cioè quella che inerisce alle scelte del singolo compositore (diversa dalla riflessione *estetica* che accoglie il versante più teorico), non fa che svelare solo una prospettiva del suono e della musica. Quest'ultima ha il compito di esprimere e presagire ciò che ancora non possiamo comprendere. La musica, in breve, è presentata da Bloch come una forma espressiva altra (e per lui più alta) che presagisce il futuro, ciò che noi possiamo intendere solo attendendo, restando nella dimensione attiva dell'ascolto, imparando ogni volta, aggiungendo qualcosa in più che prima non avevamo colto, ma anche togliendo, raccogliendo in sintesi attraverso il segno e il simbolo musicale, ciò che diciamo con molte, talvolta troppe, parole. Come cercherò di dire brevemente nelle conclusioni, il tema del "parlare musicale" (che non è la semplice sostituzione del lessico analitico o delle strutture formali, armoniche o contrappuntistiche al linguaggio parlato) resta una visione straordinariamente vigorosa e un ponte verso il futuro. La prima pubblicazione del volume di Bloch, come è noto, risale agli anni Venti del '900. Diversi decenni dopo, Marshall Brown (1992) ha la facoltà di esprimersi in tal modo:

La musica ha una propria identità perché non è come il linguaggio verbale e conseguentemente l'elaborazione dei suoi costrutti può essere descritta molto più concretamente dell'elaborazione delle parole.¹⁰

Secondo Marshall Browne, per esempio, gli elementi di una composizione musicale sarebbero la tonalità, il ritmo, gli strumenti e i livelli dinamici, la cui lettura abbandonerebbe la coerenza formale davanti a opere frammentate, episodiche, di fronte alle dissonanze non risolte che avrebbero traghettato la produzione musicale dall'Ottocento agli anni Duemila.

Se la dimensione del concetto puro rimane, o dovrebbe rimanere, logicamente strutturata e dunque immutata, la dimensione dell'espressione musicale, del rimando, e degli elementi che la compongono (segni, sintagmi e costrutti) assume valore a seconda del contesto storico, sociale, culturale in cui essa si presenta. Cambia, dunque, come cambiano i rimandi e i significati delle parole nella poesia, attraverso sinestesie, metafore e altre figure. Questo sguardo composito sull'ascolto dei suoni organizzati, sull'arte dei suoni, sembra raccogliere alcuni semi sparsi musicalmente, prima e dopo Bloch, da Bergson, Bachelard, Jankélévitch, Nattiez, per tutto il corso del '900, seppure con esiti e approcci teorici differenti e ormai storicizzati rispetto agli orizzonti che si prospettano davanti a noi. Per esempio, un approccio complementare, ma ormai storicizzato anch'esso, consisterebbe nel riconoscere un'elaborazione musicale che vada oltre le caratteristiche tecniche e il contenuto, seguendo i *processi psicologici* suggeriti dalla

⁹ Bloch 1992, p.118.

¹⁰ Brown 1992, pp. 78-79 e p.82.

composizione musicale durante l'ascolto piuttosto che gli aspetti teorici (Harwood; Meyer).¹¹ Ma a questa specifica condizione si dovrebbe anche aggiungere una serie di considerazioni legate agli aspetti semiotici. Da un'altra prospettiva, invece, molti studi d'oltreoceano insistono sul fatto che poiché le diverse culture musicali sono toccate dalla globalizzazione (Huron),¹² sarebbe il momento di un'indagine dettagliata delle differenze nelle strutture musicali secondo alcuni modelli riconosciuti (tra i quali sono individuati quelli di Middleton e Nettle):¹³ si dovrebbe leggere e analizzare ogni brano a partire dalla cultura da cui proviene, con regole, teorie, e strutture che quelle culture hanno fatto proprie.

Scrivere, ascoltare, interpretare?

Nei primi incontri del corso abbiamo pensato fosse utile esporre le riflessioni più sopra descritte, tuttavia l'esempio pratico che abbiamo voluto proporre per sottolineare l'importanza dell'ascolto e dell'esecuzione ci è stato implicitamente suggerito da alcuni passaggi del volume di Bruno Dechênes attraverso i quali si riflette sul fatto che non ha alcun senso fare l'analisi della partitura di un brano che non verrà mai eseguito e non sarà mai ascoltato, vale a dire che un brano musicale che non sia fatto per l'ascolto resta mero esercizio tecnico, assai distante dalla musica. Diverso è il caso della dimensione interiore del musicista esperto che riesce a intonare nella propria mente le note: non ci sarebbe ascolto vero e proprio, ma anche una riproduzione mentale assume un posto significativo nell'indagine sulla riproduzione musicale. Abbiamo voluto sottolineare, dunque, l'importanza del suono riprodotto dagli strumenti e l'ascolto da parte di un soggetto, per così dire, ricevente, senza il quale non si dovrebbe parlare di musica.

Il problema dell'origine dell'esperienza d'ascolto come orizzonte aperto

Indagare a partire dallo stimolo sonoro (cioè dal momento della ricezione del suono), dunque, è oggi considerato più fruttuoso soprattutto poiché il modo in cui gli esseri umani costruiscono uno stimolo, o un ambiente musicale, riflette, ma anche produce, probabilmente, precisi caratteri percettivi e cognitivi.¹⁴ Dunque è essenziale considerare *come* un essere umano interagisce con le strutture ambientali e quali sono per lui gli stimoli sonori (per esempio perché più o meno familiari) che possono essere decisivi nel momento dell'ascolto, nelle scelte e nel gradimento di una musica rispetto ad altre. McAdams vedeva già l'importanza dell'attività d'ascolto, riferendosi, tra gli altri, a Gibson e alla sua psicologia ecologica che nel corso di questi decenni è stata accolta e rielaborata negli studi musicali accademici. Poiché secondo la psicologia ecologica gibsoniana¹⁵ è essenziale considerare il modo in cui un essere umano interagisce con l'ambiente e quali strutture ambientali agiscono su di lui nell'ascolto, abbiamo una ulteriore prova di come, anche sul piano della riflessione filosofica e specificamente estetica e fenomenologica (non solo sociologica, antropologica, musicologica), il problema dell'ascolto situato sia fondamentale per affrontare il tema del rapporto con il mondo sonoro ancora prima di indagare sui significati, sulle metafore, sulle caratteristiche teoriche, sui contenuti che quel mondo, o quella specifica produzione musicale, suggerisce. I momenti successivi, quello della riproduzione e delle sue modalità, quello dell'analisi di forma e contenuti, sono la conseguenza di quella prima prospettiva percettiva, delle capacità mnesiche messe in campo, diverse per ciascun ascoltatore, del vissuto e dei suoi legami con il tessuto culturale in cui esso è maturato, delle eventuali capacità istintive o competenze tecniche che guidano verso l'individuazione di *pattern* ritmici e melodici, dai quali

¹¹ Harwood 1986, Meyer 1963.

¹² Huron 2006.

¹³ Middleton 2003, Nettle 1976.

¹⁴ McAdams 1987.

¹⁵ Gibson 1979.

deriva la qualità che poniamo come attributo proprio di quei modelli per noi, riconoscendoli, infine, come gradevoli o sgradevoli. Nell'esperienza originaria dell'ascolto musicale, dunque, come con la *madeleine* proustiana, si svela un mondo che dice a noi di noi, ciò che siamo e come siamo, offre dati su noi stessi situati e distinti. In questo senso è evidente che l'educazione alle diverse declinazioni dell'ascolto, nella scuola e durante tutto il percorso di studi e formazione, assume un'importanza capitale rispetto al problema di un generico ascolto di cui si è occupata la Pedagogia della musica nell'ultimo secolo.

Conclusioni, a proposito di utopia.

Perciò, forse, prima delle proposte pedagogico-musicali general-generiche, prima di una Filosofia della Musica, sarebbe necessaria una Propedeutica filosofica dell'ascolto musicale. Per troppo tempo la Filosofia della Musica, che pure ha indagato l'intero spettro della produzione sonora e dell'universo musicale, si è soffermata sul prodotto finito, anche quello delle musiche del mondo, assai meno che sull'orizzonte sorgivo dell'ascolto. «Ciò che a Brangaene pare ancora un risonare di corni, Isolde sente come mormorio della fonte nel silenzio notturno»¹⁶.

Nel caso della scuola superiore di secondo grado, nell'attesa di una Musica Madre sovrapponibile alla lingua madre (una utopia perenne, forse in fase di realizzazione dai Greci a Schumann fino a noi), la parola filosofica può rendere un servizio utile all'ascolto musicale, senza sostituirsi agli altri ambiti musicologici, nella speranza che la ricerca e la legislazione introducano lo studio di queste due discipline, fra loro complementari, in ogni indirizzo di scuola.

Riferimenti bibliografici essenziali

- ADORNO 1959: Theodor W. Adorno, *Filosofia della musica moderna*, Einaudi, Torino, 1959.
- BLOCH 1992: Ernst Bloch, *Lo Spirito dell'Utopia*, La Nuova Editrice, Scandicci (Firenze), 1992.
- BROWN 1992: Marshall Brown, *Origin of modernism*, in Hayden White (a cura di) *Music and test: critical inquires*, Scher Cambridge University Press, New York, 1992.
- CUOMO 2018: Carla Cuomo, *Dall'ascolto all'esecuzione. Orientamenti per la pedagogia e la didattica della musica*, Franco Angeli, Milano 2018.
- DESCHENES 2021: Bruno Deschênes, *L'écoute de la musique à l'esprit, conforminté, socialité et Historicité*, L'Harmattan, Paris 2021.
- DAVIES 2011: Stephen Davies, *Philosophy of Music*, Oxford University Press 2011.
- GIBSON 1979: James Gibson, *The ecological approach to visual perception*, Houghton Mifflin, Boston 1979.
- HARWOOD 1986: Dane L. Harwood. *Music Cognition*. con Dowling W. Jay, Academic Press, Orlando 1986.
- HURON 2006: David Brian Huron, *Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation*, MIT Press, Cambridge Massachussets 2006.
- KIVY 2007: Peter Kivy, *Filosofia della musica. Un'introduzione*, Einaudi, Torino 2007.
- MC ADAMS 1987: Stephen Mc Adams, *Music and the Cognitive Sciences*, Routledge, Abingdon 1987.
- MEYER: Leonard Meyer, *The Rhythmic Structure of Music*, con Grosvenor Cooper, University Chicago Press, Chicago 1963.
- MIDDLETON 2003: Robert Middleton, *The Cultural Study of Music: A Critical Introduction*, con Martin Clayton e Trevor Herbert. Routledge, Londra 2003.
- NATTIEZ 1975: Jean-Jacques Nattiez, *Fondements d'une sèmiologie de la musique*, Vrin, Paris 1975.
- NETTL 1976: Bruno Nettl, *Folk Music in the United States: An Introduction*, Wayne State University Press, Detroit 1976.

¹⁶ Bloch 1992, p.188.

- PIANA 1991: Giovanni Piana, *Filosofia della Musica*, Guerini e associati, Milano 1991.

Sul pensiero non umano. Appunti per un percorso transdisciplinare/parte II

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. In contrast, several studies that have appeared in recent decades now offer a very different perspective. The purpose of this second contribution is to offer further elements for the problematization of the starting assumption, taking into consideration some examples from the plant world.

Keywords

Not-human thought, Forms of intelligence, Biosemiotics.

È un pensiero terribile sapere una quantità di teste mediocri alle prese con cose davvero influenti.

Friedrich Nietzsche

In un precedente contributo eravamo partiti dalla constatazione che una serie di studi apparsi negli ultimi decenni avevano posto in discussione l'attribuzione della facoltà di pensiero al solo genere umano.¹ In quella occasione, dopo aver tratteggiato come le scienze naturali definiscono attualmente gli esseri viventi, venivano delineati alcuni elementi per intendere l'elaborazione dell'informazione e la loro comunicazione in alcuni organismi unicellulari (in particolare i batteri e i mixomiceti). Anche per questi organismi, quindi, valeva l'assunto di fondo, evidenziato da Edgar Morin, che «[...] 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 [...]».²

Ne risultava, contestualmente, la necessità di ripensare – anche a livello della sua didattica – i rapporti che la filosofia intrattiene con altri ambiti del sapere, e di dover ri-tematizzare e ri-semantizzare in una prospettiva di dialogo transdisciplinare, oltre che interdisciplinare, quel concetto di *pensiero* che sembrava costituire l'oggetto privilegiato della propria investigazione e della propria trasmissione. Riprendendo quanto scritto nel precedente contributo, se la filosofia è stata spesso 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* – tematizzando in modo privilegiato la riflessione sull'utilizzo che l'uomo ha fatto e continua a fare

¹ Dagradi 2023.

² Morin 1993, p. 194.

del proprio pensiero simbolico astraente, in quanto *lógos* – nel momento in cui altre forme di *pensiero* e di *intelligenza* del vivente emergono dalla riflessione scientifica, e non solo, la filosofia subisce la necessità di aprirsi inevitabilmente al confronto con altre discipline (anzitutto le neuroscienze, la psicologia, l'antropologia, l'informatica), attorno a quello che è stato a lungo appunto l'oggetto privilegiato della sua riflessione, per essere diversamente problematizzato, e ricercando al contempo, ad esempio anche in una prospettiva evoluzionista, elementi per intendere la specificità, l'origine e la natura del pensiero umano. E per insegnarlo.³

In questo secondo contributo vorremmo offrire ulteriori elementi di riflessione – e, come vedremo, di pertinenza ancor maggiore con la più stretta riflessione filosofica – soffermandoci sul mondo vegetale e discutendo alcuni esempi tratti da esso.⁴

4. Verso una decolonizzazione del pensiero.

Lo studio del comportamento dei vegetali e delle forme di intelligenza loro attribuibili ha avuto in tempi recenti, come noto, un notevole impulso, in particolare grazie ai contributi di Stefano Mancuso, all'attività del suo *Laboratorio internazionale di neurobiologia vegetale* (LINV) presso l'Università di Firenze,⁵ nonché a quello dalla *Society of Plant Signaling and Behavior* (già *Society for Plant Neurobiology*).⁶ In verità, l'interesse per il mondo vegetale può essere fatto risalire almeno alla metà dell'Ottocento, quando – sulla scorta di una visione panpsichista della realtà naturale – Gustav Theodor Fechner (1801-1887) diede alle stampe un curioso volumetto dal titolo emblematico: *Nanna oder über das Seelenleben der Pflanzen*.⁷ Se è lecito dubitare delle conclusioni alle quali giunse allora Fechner, pur ricordandolo come uno dei fondatori della psicologia moderna su basi fisiche (ancora utilizzata, ad esempio, è la legge che ne porta il nome e che pone in relazione algoritmica l'intensità di uno stimolo con la sensazione provata), con maggior attenzione dobbiamo accogliere i risultati conseguiti dalla ricerca in tempi più recenti.

Tali risultati credo possano essere inseriti, inoltre, in un quadro interpretativo offerto da nuovi studi antropologici (e che hanno oltretutto alle loro spalle una serie di studi di semiotica applicata al vivente),⁸ i quali per un verso ribadiscono l'intenzionalità che ha mosso la prima parte di questo lavoro, per un altro gettano prospettive di indagine particolarmente rilevanti su come affrontare lo studio delle forme di intelligenza negli organismi pluricellulari, ossia nelle piante e negli animali.

L'assunto di fondo – proprio, come detto, anche di parte della ricerca antropologica odierna – è l'attribuzione del vivere soggettivo, quale proprietà ontologica, anche ad altri enti (appunto

³ Questa esigenza dovrebbe inoltre essere ancor più sentita in quegli indirizzi di studio dove la filosofia si accompagna alle scienze umane. Per quanto sostenuto nel precedente, in questo, e nel successivo contributo, dove sarà tematizzata l'intelligenza animale, la prospettiva transdisciplinare si apre evidentemente al dialogo anche – e forse soprattutto – con le scienze naturali, interessando in tal senso l'insegnamento della filosofia di ogni liceo.

⁴ A segnare la continuità della suddetta riflessione, abbiamo deciso di procedere nella numerazione dei paragrafi proseguendo quella del precedente contributo.

⁵ Il sito istituzionale è consultabile all'URL: <https://www.dagri.unifi.it/vp-322-linv-laboratorio-di-neurobiologia-vegetale.html#> (consultato il 20 giugno 2023).

⁶ È possibile consultare il sito della società – che offre raggugli aggiornati sullo stato dell'arte – all'URL: <https://www.plantbehavior.org> (consultato il 24 maggio 2023).

⁷ Fechner 2008. Ma sul fenomeno dell'intelligenza delle piante e, più in generale, sulla loro sensibilità e le loro reazioni agli stimoli, vd. anche Darwin 1880 e Darwin 1908, con ulteriori riferimenti al dibattito a cavaliere tra Otto- e Novecento.

⁸ In ordine cronologico, e come primo orientamento in merito, alcuni degli studi di settore più significativi possono essere rappresentati da Maturana 1970; Barbieri 2008; Hoffmeyer 2009; Kull et al. 2009; Kirksey, Helmreich 2010; Maran 2016. Questi studi rimandano alla riflessione teorica di Charles S. Peirce (1839-1914) e, in misura minore, di Jakob Von Uexküll (1864-1944), per i quali rimandiamo, come primo orientamento, rispettivamente a Peirce 2021 (in part. pp. 3-282, e per ulteriori indicazioni bibliografiche, pp. 37-40) e a Brentari 2011.

piante e animali), e non esclusivamente all'essere umano. Nello specifico Eduardo Kohn, prendendo spunto dalla classificazione dei segni e delle modalità di rappresentazione correlate proposta da Charles S. Peirce, ritiene che ogni vivente sia un *sé*, in quanto – indipendentemente dalla tassonomia, e dalle caratteristiche che lo inquadrano in essa – ogni vivente è *portatore di pensiero, comunicazione, utilizzo di segni*:

La vita è costitutivamente semiotica. Il che significa che la vita è, in tutto e per tutto, il prodotto di processi segnici (...). Ciò che distingue la vita dal mondo fisico inanimato è il fatto che *le forme di vita hanno*, in un modo o nell'altro, *una rappresentazione del mondo*, e che queste rappresentazioni sono intrinseche al loro essere. [...] Viviamo tutti con e attraverso i segni.⁹

Detto altrimenti. Se il *sé* è il prodotto della semiosi e, quindi, la semiosi per estensione è pensiero, tutto il vivente – come interpretante di segni, come esistente in quanto interpretante di segni – è pensiero.

Questo aspetto – che tangenzialmente abbiamo visto presente anche negli esempi che abbiamo riportato nella prima parte del lavoro – risulta esemplificabile in modo paradigmatico attraverso lo studio del comportamento dei vegetali e degli animali, nei quali emerge prepotentemente, e che può portare a superare il limitare la dimensione del pensiero a una attività circoscritta al linguaggio simbolico umano, secondo quella istanza che lo stesso Kohn ha definito di *decolonizzazione del pensiero*.¹⁰

5. Il pensiero vegetale.

Un primo elemento da considerare, per addentrarci nella comprensione del pensiero vegetale, è quello di ricordare che i vegetali, come noto, sono *autotrofi*, ovvero sono – a differenza degli animali – in grado di produrre la propria materia vivente partendo da materia elementare e dall'energia ricavata da fonti luminose o chimiche. Caratteristica costitutiva delle piante è, infatti, la loro capacità di utilizzare l'energia solare mediante la fotosintesi. Le prime cellule capaci di fotosintesi sono comparse tre miliardi e mezzo di anni fa. Si ipotizza, in tal senso, che i cloroplasti contenuti nelle cellule vegetali delle foglie siano stati un tempo cianobatteri liberi. L'inclusione sembra essere avvenuta attraverso il processo dell'endosimbiosi, che porta un organismo a vivere all'interno di un altro, comportandosi come una singola unità con reciproco vantaggio.

Nell'attivare costantemente questa loro capacità ad autoprodurre la propria materia vivente, «[...] l'insieme delle interconnessioni attive tra cellule d'un essere vegetale costituisce una sorta di calcolatore naturale, indifferenziato; [...] capace di elaborare anche strategie in

⁹ Kohn 2021, p. 53. Corsivi nostri. Questo è possibile anche partendo dalla considerazione di Maturana secondo la quale, se «a cognitive system is a system whose organization defines a domain of interactions in which it can act with relevance to the maintenance of itself, and the process of cognition is the actual (inductive) acting or behaving in this domain», allora «*living system are cognitive system, and living as a process is a process of cognition*». Inoltre, tale assunto sarebbe valido per ogni organismo, «[...] with and without a nervous system» (Maturana 1970, p. 4). Nei secondi tali interazioni saranno descrivibili in termini chimici o fisici; nei primi si avrà una estensione del campo di tali interazioni possibili, dando progressivamente luogo a rappresentazioni delle stesse e aventi il pensiero astratto come esperienza estrema. Va comunque rilevato che Maturana limita tuttavia il pensiero propriamente detto a «[...] state-determined nervous system [...]» (ivi, p. 13), ovvero a esseri animali anatomicamente dotati di un sistema nervoso. Viceversa, il team coordinato da Kalevi Kull, nel tentativo di definire la biosemiotica, è partito dall'assunto che tutti i «[...] contemporary terrestrial organisms [...] appear to depend unambiguously on semiotic process» (Kull et al. 2009, p. 2).

¹⁰ Cfr. Kohn 2021, p. 101. Sulla continuità rappresentativa del vivente e la semiosi condivisa si veda invece ivi, pp. 114-126. Sulla necessaria conseguenza di dover attribuire anche alle piante, oltre all'uomo e agli animali, dei diritti soggettivi ha argomentato Christopher Stone (Stone 1972; Stone 2010). Sulla necessità di un superamento della visione antropocentrica cfr. anche Staid 2022.

funzione delle circostanze»,¹¹ elemento qualificante per intendere la presenza di una qualche forma di pensiero in relazione sia a una costante comunicazione con l'ambiente esterno – da cui ricavare informazioni tanto in entrata, quanto in uscita come *feedback* – sia alla capacità di elaborare ininterrottamente le informazioni acquisite. Come già evidenziato nella prima parte di questo lavoro, infatti, il concetto di *strategia* si differenzia notevolmente da quello di *programma*: «[...] il programma prevede una sequenza di operazioni ordinate a una finalità ma, mentre esso è fissato *ne varietur* e suppone un quadro stabile, la strategia contempla schemi o scenari che possono subire modificazioni al presentarsi di alea, pericolo od opportunità».¹²

Nelle piante, coerentemente a queste premesse, è possibile osservare che, nonostante la presenza nelle radici di migliaia appunto di apici radicali – ognuno rappresentante una sorta di “centro di calcolo” – sarebbe errato e fuorviante individuare nelle radici stesse una specie di “cervello”. Secondo Stefano Mancuso e Alessandra Viola, viceversa, a differenza degli animali dotati di cervello, ossia di un elaboratore centrale di informazioni, le piante presentano molteplici *centri di elaborazione dati*, con una gestione degli input estremamente diversa rispetto agli animali stessi. Questa intelligenza distribuita consentirebbe alle parti della pianta di comunicare tra loro senza passare da una unità centrale, risultando molto più efficaci nell'elaborare e attivare la strategia più opportuna.¹³

Cerchiamo di illustrare, con alcuni esempi, quanto detto fino a questo momento, ricavando da questi ultimi ulteriori elementi di discussione.¹⁴

6. Alcune esemplificazioni.

Nel presentare, in sintesi, alcune delle esemplificazioni maggiormente atte a illustrare cosa è possibile intendere per *intelligenza* e *pensiero* nel mondo vegetale, partirò dall'utilizzare gli spunti offerti da un numero speciale della rivista divulgativa francese «Science & Vie», dedicata appunto a questo tema,¹⁵ che invitano a classificare tali esempi attorno ad alcune voci paradigmatiche: comunicazione, sociabilità, memoria, propriocezione, anticipazione, cooperazione e aiuto reciproco.¹⁶

6.1. Comunicazione.

Come sintetizzato da Stefano Mancuso e Alessandra Viola, «attraverso i sensi di cui sono dotate, le piante raccolgono informazioni sull'ambiente e si orientano nel mondo. Sono in grado di misurare decine di parametri diversi e quindi di elaborare moltissimi dati».¹⁷ Le piante comunicano anzitutto al loro interno attraverso tre distinti e complementari sistemi di segnali: elettrici, idraulici, oltre che chimici. Nel primo caso sfruttano l'apertura e chiusura dei plasmodesmi presenti sulla parete cellulare (per segnali da una cellula all'altra); nel secondo l'apparato idraulico (xilematico, quando trasporta il materiale dal basso in alto; floematico, quando i liquidi

¹¹ Morin 1993, p. 195.

¹² *Ibid.*

¹³ Mancuso, Viola 2015, p. 79.

¹⁴ Come già accennato nella prima parte di questo lavoro, occorre accortezza nell'utilizzo della terminologia per descrivere il comportamento delle piante: la mera trasposizione del linguaggio umano, nel farlo, correrebbe il rischio di istituire un discorso per così dire “intenzionalista”. Pertanto, si procederà spesso per omonimia, multivocità e analogia, cercando di chiarire, nel testo stesso, il senso con il quale i termini utilizzati verranno assunti. Su tali difficoltà si cfr. anche Hallé 2022, pp. 12-15.

¹⁵ Vd. Science & Vie 2017.

¹⁶ Vale in tal senso la pena ricordare come, a livello di una sua generalissima definizione, il pensiero «[...] comprende una serie svariata di fenomeni, come ragionare, riflettere, immaginare, fantasticare, prestare attenzione, ricordare, che permettono di essere in comunicazione con il mondo esterno, con sé stessi e con gli altri, nonché di costruire ipotesi sul mondo e sul nostro modo di pensarlo» (Galimberti 2019, p. 890).

¹⁷ Mancuso, Viola 2015, p. 74.

vanno dall'alto al basso) con il quale viene trasportato materiale da un punto all'altro dell'organismo.

Un interessante esempio di utilizzo di segnali chimici è invece offerto da Muday e Brown-Harding.¹⁸ In presenza di attacchi biotici o di procurati danni meccanici ai tessuti risulta fondamentale per la sopravvivenza delle piante, essendo stazionarie, la capacità di comunicare efficacemente alle proprie parti tali eventi per attivare misure di contrasto. In tal senso, le informazioni relative all'azione subita determinano una loro codifica chimica, come nel caso da loro considerato relativo alla *Arabidopsis thaliana*, attraverso il rilascio di glutammato da parte della foglia colpita dall'attacco di un bruco o da un ferimento meccanico. Il segnale muove rapidamente attraverso la vascolarità della pianta, a una velocità di circa 1 mm al secondo, e viene recepito, anche a lunga distanza, dalle foglie della pianta stessa non danneggiate, mediante recettori glutammato-simili (GLR), determinando nelle medesime foglie sane la produzione di sostanze appunto contrastanti. Le piante, più in generale, usano inoltre continuamente, per ricevere informazione dall'ambiente e per comunicare sia tra loro che con animali, le molecole BVOC (*Biogenic Volatile Organic Compounds*, Composti Organici Volatili di Origine Biogenica). Ogni composto trasporterebbe precise informazioni.¹⁹

Le piante sarebbero dunque riconducibili a ciò che gli studiosi di Intelligenza Artificiale chiamano *embodied agent*, «[...] un agente intelligente che interagisce con il mondo attraverso il proprio corpo fisico».²⁰ Gli apicali radicali delle radici, come ulteriore esempio, funzionano in tal senso in modo simile alla rete internet: operano collettivamente e la distruzione di una parte di essi non ne compromette il funzionamento collettivo e della pianta stessa. È in fase di studio come gli apici radicali comunichino tra di loro: sembra che ciò avvenga facendo viaggiare i segnali all'interno della pianta a cui tutti afferiscono. Probabilmente tramite l'emissione di molecole chimiche, come detto, ed emettendo quindi segnali di tale natura. Oppure potrebbero essere sensibili ai campi elettromagnetici o ai suoni. In quest'ultimo caso, è oramai accertato che le piante sono dotate di milioni di sensori acustici, che reagiscono a qualsiasi forma di vibrazione, e che sono distribuiti dalle radici alle foglie.²¹

6.2. Sociabilità.

Se la *sociabilità* definisce la condizione dell'essere sociabile, ovvero la caratteristica propria del vivere in relazione con altri membri del proprio gruppo, nonché le forme concrete, complesse e identitarie con le quali tale attitudine si manifesta, anche da questo punto di vista è possibile indicare alcuni esempi di comportamento sociabile da parte delle piante, nei quali si manifesta l'elaborazione di una qualche forma di strategia.

Le piante, ad esempio, sembrerebbero essere in grado di riconoscere piante con vicinanza genetica e adottare strategie differenti nella difesa del territorio a seconda di questa vicinanza o meno. Essendo, come detto, stanziali, le piante operano costantemente al fine di difendere il proprio territorio, il proprio spazio vitale, normalmente occupando con le radici più territorio possibile. Ma in presenza di vicinanza genetica si è assistito, negli esperimenti svolti, a una attività non competitiva, che limitava lo sviluppo delle radici, privilegiando lo sviluppo della parte aerea.²²

¹⁸ Muday, Brown-Harding 2018.

¹⁹ Cfr. Lerdau, Guenther, Monson 1997.

²⁰ Mancuso, Viola 2015, p. 117.

²¹ Sulla capacità delle piante di emettere suoni – anche se non intenzionalmente –, e la conseguente possibilità di un comportamento di sciame cfr. Gagliano, Mancuso, Robert 2012; Ciszak et al. 2012.

²² Cfr. Mancuso, Viola 2015, pp. 80-83.

Il caso paradigmaticamente più noto è però – con molta probabilità – quello normalmente conosciuto, adottando una terminologia un po' intrisa di antropomorfismo, come *timidezza degli alberi*. Alcuni alberi, appartenenti in particolare alle *Fagaceae*, alle *Pinaceae* e alle *Mirtaceae*, pur crescendo vicini, tenderebbero a non toccarsi tra loro. Non è chiaro perché accada, ma sembra presupporre una qualche forma di scambio di informazioni tra le piante stesse per non disturbarsi vicendevolmente e non interferire negativamente nel loro processo di sviluppo.²³

6.3. Memoria.

Mancando di un sistema neuronale e di un cervello, è evidente che la capacità di memoria delle piante – che pure è presente – funzioni in modo assai diverso dal nostro. Le piante, infatti, sembrerebbero presentare comunque un meccanismo che consente loro di ricordare eventi salienti della loro vita, quali l'aggressione di agenti patogeni oppure periodi di siccità o di esposizione al freddo. La loro memoria sarebbe conservata in modo diffuso da proteine che hanno caratteristiche simili ai prioni.²⁴

La conservazione di queste informazioni consentirebbe alle piante di adottare le opportune strategie: per esempio, distinguendo il crollo della temperatura di una nottata, dal mutare delle temperature stagionali. Sembra che questa memoria abbia anche un ruolo nelle fioriture stagionali. Non solo, ma una nuova pianta, sviluppata da una precedente, mantiene comportamenti di fronte a eventi mai sperimentati in precedenza che solo la presenza di una memoria tramessa per via epigenetica, ovvero mediante proteine che condizionano l'espressione dei geni, può giustificare.

Altro esempio di acquisizione di memoria è stato verificato con la manipolazione della *Mimosa pudica*: quando toccata o quando il vaso è sollevato bruscamente le foglie tendono a chiudersi; ma se la sollevazione viene reiterata, la risposta delle foglie tende a diminuire, sebbene sia mantenuta costante in caso di contatto diretto con le foglie. È come se la pianta avesse acquisito in memoria il dato che l'essere sollevata non costituisca per lei un pericolo. Questo dato è mantenuto in memoria per circa quaranta giorni.²⁵

Ulteriore esempio è stato riscontrato con il pioppo (*Populus tremula*): se piegato dal vento il pioppo attiva un gene, precedentemente inattivo, come risposta allo stress prodotto. Tuttavia, al ripetersi dell'evento per alcuni giorni consecutivi, il gene cessa di essere attivato, come se l'albero avesse memorizzato che quell'evento non rappresenta una minaccia alla sua sopravvivenza.²⁶

Da questi sommari esempi crediamo sia indubitabile che anche le piante siano dotate di una loro forma di memoria, che interviene costantemente nell'attuazione delle strategie più adeguate di sopravvivenza; che poi possa essere considerata a tal punto attendibile da ritenere che le stesse piante possano essere chiamate come testimoni in tribunale – come ipotizzato dallo sceneggiato televisivo *La traccia verde* (1975) – crediamo sia oggetto di pertinenza ancora della fantascienza, piuttosto che della scienza, nonostante un esempio in tal senso citato da Van Cauwelaert,²⁷ ma per il quale nessun riscontro è stato trovato nella letteratura scientifica più accreditata.

²³ Cfr. per es. Goudie, Polsson, Ott 2009, nonché Hallé 2022, pp. 40-41.

²⁴ È quanto emerge in Chakrabortee et. al. 2016.

²⁵ Vd. Gagliano et al. 2014.

²⁶ Cfr. Martin et al. 2010.

²⁷ Van Cauwelaert 2019, p. 13.

6.4. *Propriocezione.*

Come noto, la propriocezione è la capacità di un individuo di percepire e avere consapevolezza della propria disposizione nello spazio.

Questa capacità sembra essere riscontrabile anche nelle piante, ad esempio facendo riferimento alla loro necessità di prendere la giusta decisione nel funzionamento degli stomi, che da un lato consentono di assorbire anidride carbonica per la fotosintesi e la produzione di zuccheri, dall'altro fanno perdere vapore acqueo alla pianta stessa. L'equipe guidata da David Peak, per esempio, ha studiato come il comportamento della *Xanthium strumarium*, nella gestione appunto degli stomi, mostri una capacità di relazionarsi in modo strategicamente adeguato alle condizioni spazio-temporali.²⁸

Più in generale è accertata la capacità delle piante di riconoscere il sopra dal sotto, l'alto dal basso. In vece degli otoliti presenti nell'orecchio umano – i gravisensori che permettono all'uomo tale consapevolezza – nelle piante possiamo riscontrare la presenza degli statoliti, che sono rinvenibili sia nell'endoderme dello stelo, dove indica l'alto, che nelle cuffie delle radici, a individuare di contro il basso: gli ormoni della crescita, detti auxine, determineranno il volgersi delle piante verso la sorgente luminosa, con il contemporaneo accrescimento dei tessuti nella parte opposta alla stessa.²⁹

6.5. *Anticipazione.*

La capacità di anticipazione delle piante può essere osservata, per esempio, nel fenomeno cosiddetto della *fuga dall'ombra*: una pianta, in competizione con una vicina per la luce ottimale, è in grado di compiere un comportamento intelligente, facendo previsioni e investendo un costo energetico altissimo per crescere il più velocemente possibile e superare in altezza la rivale, a rischio di esserle fatale qualora non vi riuscisse. Questo avviene sulla scorta delle informazioni inviate alle piante dai fitocromi, proteina avente la funzione di fotorecettore nelle piante e in grado di distinguere due lunghezze d'onda distinte, il rosso (650÷670 nm) e il rosso lontano (730nm): poiché la clorofilla assorbe la luce rossa, ma non quella rosso lontana, l'ombra delle altre piante (luce povera di radiazione rossa) porterebbe la pianta in competizione a reagire, accelerando appunto la propria crescita.³⁰

Ulteriore esempio, ancor più significativo per certi versi, risulta essere la capacità delle radici di conoscere la presenza di ostacoli lungo il loro cammino di crescita e quindi di aggirarli, prima di incontrarli. Le radici sono dotate, infatti, di peli radicali, che hanno anche una funzione sensoriale. Per avendo vita breve, essendo costantemente sostituite dalle piante durante il loro sviluppo, queste appendici variano in numero, lunghezza e diametro e costituiscono un preziosissimo ausilio appunto per l'individuazione degli ostacoli nel terreno e l'elaborazione di strategie efficaci per evitarli.³¹

6.6. *Cooperazione e aiuto reciproco.*

Già tra Otto e Novecento, Federico Delpino (1833-1905) si interessò della vita di relazione e di cooperazione delle piante, sia tra di loro che con l'ambiente e gli esseri circostanti. I comportamenti manifestati dalle piante in questi ambiti, lo indussero a ritenere che questi non fossero solamente il risultato di cause chimiche o fisiche. La sua riflessione sfociò – come noto – in forme

²⁸ Peak et al. 2004.

²⁹ Per ulteriori esempi in relazione anche alle altre voci cfr. Chamovitz 2013.

³⁰ Smith, Whitelam 1997.

³¹ Takeda et al. 2008 e Baluska et al. 2010.

di vitalismo, se non addirittura di spiritualismo, ma fu comunque importante – al pari di quella già menzionata dei Darwin (padre e figlio) – per porre la questione.³²

Sicuramente dotate di maggiori e più solide basi scientifiche sono le ricerche, per altro tutt'ora in corso, di Suzanne Simard, che hanno trovato una prima sintesi nel volume *Finding the Mother Tree*.³³ Come ormai noto anche al grande pubblico, l'idea cardine del suo pensiero è che la comunicazione tra alberi, mediata dalle radici e dai funghi, faciliti la cooperazione e l'aiuto reciproco, in primis mediante la condivisione di elementi fondamentali come l'acqua o i principi nutritivi. Mediante la realizzazione di un vero e proprio ecosistema integrato, in ogni bosco è possibile anche la comunicazione di segnali di difesa tra gli alberi. Al centro della rete di micorrizze sotterranee costitutive di ciascun ecosistema è presente un albero – generalmente quello più grande del bosco – che svolge il ruolo di vero e proprio hub: da qui la definizione, per esso, di Albero Madre. Il suo ruolo, per esempio, sarebbe fondamentale per fornire alle piante appena germinate i nutrienti di cui necessitano, cambiando addirittura la conformazione delle proprie radici per fare posto ai nuovi alberi. In questo contesto i funghi sembrerebbero svolgere un ruolo fondamentale per lo scambio di sostanze tra alberi diversi nel corso delle stagioni, con reciproco vantaggio: per esempio, questa rete garantirebbe benefici reciproci alla fotosintesi di latifoglie e conifere, che presentano deficit in stagioni diverse.³⁴ Infine, la realizzazione di un tale ecosistema integrato sarebbe alla base della capacità di una foresta – e degli organismi vegetali che la compongono – di sopportare mutamenti ambientali o climatici.

7. Alcune brevi considerazioni conclusive.

Abbiamo visto come le strategie elaborate dalle piante implicano, in primo luogo, una costante modifica della propria struttura, del proprio aspetto o della propria composizione, interagendo costantemente con il mondo esterno e inviando informazioni alle parti che le compongono, ai propri organi, ma anche alle piante vicine, agli animali (uomini inclusi) e con un sistema di comunicazione simile, per certi versi, a quello del nostro sistema nervoso.³⁵

I rapporti simbiotici che si sviluppano nel vivente tra piante e batteri, o piante e funghi, o piante e animali, sembrerebbero essere, inoltre, una indiretta conferma del fatto che ogni vivente è capace di comunicazione e – di conseguenza – che forme di comunicazioni tra viventi sono di fatto già possibili. Detto altrimenti: i rapporti simbiotici che si sviluppano nel vivente, piante-batteri, piante-funghi, piante-animale ecc., sembrerebbero offrire una indiretta conferma di tale ordine di realtà, al punto da permettere – come detto – di intendere ogni vivente come un sé, nonché l'attribuzione della proprietà ontologica del vivere soggettivo anche, nel caso specifico, alle piante.

L'individuazione delle piante come portatrici di un sé, di un nuovo tipo di soggettività attiva, implica la necessaria conseguenza a dover riconsiderare il nostro discorso naturalistico, il nostro approccio occidentale al tema della natura e dell'ambiente, mai così drammaticamente attuale come ai giorni nostri,³⁶ anche in considerazione del fatto che «[...] oggi più nessuno accetta una

³² In Delpino 1872, ad esempio, si dimostrò che la produzione di nettare extraflorale in piante mirmecofile era dovuta a una strategia precisa: per proteggersi dagli erbivori, il nettare era funzionale ad attirare le formiche, che notoriamente – come hanno successivamente dimostrato gli entomologi – difendono le loro fonti di cibo.

³³ Simard 2022.

³⁴ Simard 2012.

³⁵ E riconosciuto già in Darwin 1908, pp. 361-362.

³⁶ Si cfr. a riguardo Mancuso 2019, ma soprattutto Di Paola, Pellegrino 2019. Sul carattere intrinsecamente adattivo dei comportamenti intelligenti delle piante si rimanda anche a Calvo Garzón, Keijzer 2011.

scala evoluzionista lineare, ordinata in modo gerarchico (dal più semplice al più complesso), secondo la quale la specie umana sarebbe al vertice dell'ordine naturale». ³⁷

Bibliografia

- ANOLLI 2005: Luigi Anolli, *Presentazione* a Michael Tomasello, *Le origini culturali della cognizione umana*, Il Mulino, Bologna 2005, pp. 7-18.
- BALUSKA ET AL. 2010: František Baluska et al., *Root Apex Transition Zone: A Signalling-Response Nexus in the Root*, "Trends in Plant Science", 15 (2010), 7, pp. 402-408.
- BARBIERI 2008: Marcello Barbieri, *Biosemiotics: A new understanding of life*, "The Science of Nature", XCV (2008), 7, pp. 577-599.
- BRENTARI 2011: Carlo Brentari, *Jacob von Uexküll. Alle origini dell'antropologia filosofica*, Morcelliana, Brescia 2011
- CALVO GARZÓN, KEIJZER 2011: Paco Calvo Garzón, Fred Keijzer, *Plants: Adaptive Behaviour, Root-Brains, and Minimal Cognition*, "Adaptive Behaviour", 19 (2011), 3, p. 155-171.
- CHAKRABORTEE ET. AL. 2016: Sohini Chakrabortee et. al., *Luminidependens (LD) is an Arabidopsis protein with prion behaviour*, "Proceeding of the National Academy of Sciences of the United States of America", CXIII (2016), 21, pp. 6065-6070.
- CHAMOVITZ 2013: Daniel Chamovitz, *What a Plant Knows. A Field Guide to the Senses*, Scientific American/Farrar, Straus and Giroux, New York 2012; tr. it. di Pier Luigi Gaspa, *Quel che una pianta sa. Guida ai sensi nel mondo vegetale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2013.
- CISZAK ET AL. 2012: Marzena Ciszak et al., *Swarming Behavior in the Plant Roots*, "PLoS ONE", VII (2012), 1, pp. 1-7.
- DAGRADI 2023: Sergio A. Dagradi, *Sul pensiero non umano. Appunti per un percorso transdisciplinare/parte I*, "Comunicazione filosofica", 50 (2023), pp. 118-127, URL: <http://www.sfi.it/archivio-sfi/cf/cf50.pdf>.
- DARWIN 1880: Charles Darwin, *The Power of Movement in Plants*, John Murray, London 1880.
- DARWIN 1908: Francis Darwin, *The Address of the President of the British Association for the Advancement of Science*, "Science", XXVIII (1908), 716, pp. 353-362.
- DELPINO 1872: Federico Delpino, *Sui rapporti delle formiche con le Tettigometre e sulla genealogia degli Afidi e dei Coccidi*, "Bollettino della Società Entomologica Italiana", IV (1872), pp. 343-351.
- DI PAOLA, PELLEGRINO 2019: Marcello Di Paola, Gianfranco Pellegrino, *Etica e politica delle piante*, DerveApprodi, Bologna 2019.
- FECHNER 2008: Gustav T. Fechner, *Nanna oder über das Seelenleben der Pflanzen*, Leopold Voß, Leipzig 1848; tr. it. di Giuseppe Rensi, *Nanna o l'anima delle piante*, Adelphi, Milano 2008.
- GAGLIANO, MANCUSO, ROBERT 2012: Monica Gagliano, Stefano Mancuso, Daniel Robert, *Toward Understanding Plant Bioacoustic*, "Trends in Plants Science", XVII (2012), 6, pp. 323-325.
- GAGLIANO ET AL. 2014: Monica Gagliano et al., *Experience teaches plants to learn faster and forget slower in environments where it matters*, "Oecologia", CLXXV (2014), 1, pp. 63-72.
- GALIMBERTI 2019: Umberto Galimberti, *Nuovo Dizionario di Psicologia Psichiatria Psicoanalisi Neuroscienze*, Feltrinelli, Milano 2019.
- GOUDIE, POLSSON, OTT 2009: James W. Goudie, Kenneth R. Polsson, Peter K. Ott, *An empirical model of crown shyness for lodgepole pine (Pinus contorta var. latifolia [Engl.] Critch.) in British Columbia*, "Forest Ecology and Management", CCLVII (2009), 1, pp. 321-331.
- HALLÉ 2022: Francis Hallé, *Plaidoyer pour l'arbre*, Actes Sud, Arles 2005; tr. it. di Anna Spadolini, *In difesa dell'albero*, Nottetempo, Milano 2022.
- HOFFMEYER 2009: Jesper Hoffmeyer, *Biosemiotics: An Examination into the Signs of Life and the Life of Signs*, University of Scranton Press, Scranton PA 2009.
- KIRKSEY, HELMREICH 2010: S. Eben Kirksey, Stefan Helmreich, *The Emergence of Multispecies Ethnography*, "Cultural Anthropology", XXV (2010), 4, pp. 545-576.
- KOHN 2021: Eduardo Kohn, *How Forests Think: Toward an Anthropology Beyond the Human*, University of California Press, Berkeley-Los Angeles-London 2013; tr. it. di Alessandro Lucera e

³⁷ Anolli 2005, p. 17.

- Alessandro Palmieri, *Come pensano le foreste. Per un'antropologia oltre l'umano*, Nottetempo, Milano 2021.
- KULL ET AL. 2009: Kalevi Kull et al., *Theses on Biosemiotics: Prolegomena to a Theoretical Biology*, "Biological Theory", IV (2009), pp. 167-173.
 - LERDAU, GUENTHER, MONSON 1997: Manuel Lerdau, Alex Guenther, Russ Monson, *Plant Production and Emission of Volatile Organic Compounds*, "BioScience", XLVII (1997), 6, pp. 373-383.
 - MANCUSO 2019: Stefano Mancuso, *La Nazione delle Piante*, Laterza, Roma-Bari 2019.
 - MANCUSO, VIOLA 2015: Stefano Mancuso, Alessandra Viola, *Verde brillante. Sensibilità e intelligenza del mondo vegetale*, Giunti, Firenze-Milano 2015.
 - MARAN 2016: Timo Maran, *Biosemiotics*, in Joni Adamson, William A. Gleason, David N. Pellow (eds.), *Keywords for Environmental Studies*, New York University Press, New York 2016, pp. 29-31.
 - MARTIN ET AL. 2010: Ludovic Martin et al., *Acclimation kinetics of physiological and molecular responses of plants to multiple mechanical loadings*, "Journal of Experimental Botany", LXI (2010), 9, pp. 2403-2412.
 - MATURANA 1970: Humberto R. Maturana, *Biology of Cognition*, Biological Computer Laboratory Research Report BLC 9.0, University of Illinois, Urbana 1970.
 - MORIN 1993: Edgar Morin, *L'emergere del pensiero*, in Aa.Vv., *Dalle stelle al pensiero*, Linea d'Ombra Edizioni, Milano 1993, pp. 193-209.
 - MUDAY, BROWN-HARDING 2018: Gloria K. Muday, Heather Brown-Harding, *Nervous system-like signaling in plant defense*, "Science", CCCLXI (2018), pp. 1068-1069.
 - PEAK ET AL. 2004: David Peak et al., *Evidence for Complex, Collective Dynamics and Emergent, Distributed Computation in Plants*, in "Proceeding of the National Academy of Sciences of the United States of America", CI (2004), 4, pp. 918-922.
 - PEIRCE 2021: Charles S. S. Peirce, *Opere*, a cura di Massimo A. Bonfantini, Bompiani, Milano 2021.
 - SCIENCE & VIE 2017: "Science & Vie", 2017, 1203.
 - SIMARD 2012: Suzanne W. Simard, *Mycorrhizal network: Mechanism, ecology and modelling*, "Fungal Biology Reviews", XXVI (2012), 1, pp. 39-60.
 - SIMARD 2022: Suzanne Simard, *Finding the Mother Tree*, Vintage Books, New York 2021; tr. it. di Silvia Albesano, *L'Albero Madre*, Mondadori, Milano 2022.
 - SMITH, WHITELAM 1997: Harry Smith, Garry C. Whitelam, *The shade avoidance syndrome: multiple responses mediated by multiple phytochromes*, "Plant, Cell & Environment", XX (1997), 6, pp. 840-844.
 - STAID 2022: Andrea Staid, *Essere natura. Uno sguardo antropologico per cambiare il nostro rapporto con l'ambiente*, U.T.E.T., Torino 2022.
 - STONE 1972: Christopher Stone, *Should Trees Have Standing? Toward Legal Rights for Natural Objects*, "Southern California Law Review", XLV (1972), pp. 450-501.
 - STONE 2010: Christopher Stone, *Should Trees Have Standing? Law, Morality, and Environment*, Oxford University Press, Oxford 2010.
 - TAKEDA ET AL. 2008: Seiji Takeda, et al., *Local Positive Feedback Regulation Determines Cell Shape in Root Hair Cells*, "Science", CCCIX (2008), 5867, pp. 1241-1244.
 - VAN CAUWELAERT 2019: Didier Van Cauwelaert, *Les émotions cachées des plantes*, Éditions Plon, Paris 2018; tr. it. di Paolo Poli, *Le emozioni nascoste delle piante. Come si esprimono, comunicano e interagiscono i vegetali*, Feltrinelli, Milano 2019.

Filosofia e orientamento. Opportunità e questioni da un'esperienza di PCTO

Roberta Congedo, Marco Damonte, Stefano Fazzari,
Alessandra Modugno, Stefania Zanardi¹

Abstract

The paper is about an action research project concerning an orientation path aimed at Genoa's students of IV class of High School. The group of researchers who led it thematizes the possibility and opportunity to connect philosophy and vocational guidance. This challenge is achievable by offering some opportunities to develop critical reflexivity. The experience offered students the opportunity to gain greater awareness of the factors involved in learning and researchers the confirmation of the role of philosophical reflection in the educational paths.

Keywords

Philosophy, learning, reflexivity, strategies, vocational guidance.

1. Introduzione

Come è noto, tra il 2018 e il 2019 le attività di alternanza scuola/lavoro, inserite nel percorso formativo della scuola secondaria di II grado con la Legge cosiddetta della Buona Scuola², sono state sostituite dai *Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento* (PCTO)³. Nelle intenzioni del legislatore, tali progetti vanno integrati nel curriculum didattico e possiedono una specifica finalità orientativa, ossia promuovere nei giovani l'acquisizione di competenze trasversali utili alla loro futura occupabilità⁴. In questi anni, attraversati da complessi fenomeni socio-culturali globali, di cui la pandemia, le guerre, i cambiamenti climatici sembrano esser state ed esser tutt'ora le emergenze critiche più dirompenti, i giovani hanno accusato più di altri il contraccolpo delle problematiche e della sofferenza a esse connesse. Per tal motivo, ultimamente le questioni orientative ad ampio spettro richiamano interesse e sembrano assumere maggiore importanza

¹ L'articolo è il risultato di un lavoro condiviso tra gli autori. Si precisa comunque che Alessandra Modugno ha scritto i paragrafi 1 e 2, Marco Damonte il paragrafo 3, Stefania Zanardi il paragrafo 4, Stefano Fazzari il paragrafo 5 e Roberta Congedo il paragrafo 6. Tutti gli autori hanno contribuito al lavoro di revisione del testo.

² Cfr. Legge 107 del 13 luglio 2015 https://www.rgs.mef.gov.it/Documenti/VERSIONE-I/Selezione_normativa/L-20150713_107.pdf; <https://alternanza.miur.gov.it/>.

³ Cfr. Legge 145 del 30 dicembre 2018 <https://www.miur.gov.it/documents/20182/3395588/Legge+30+dicembre+2018%2C+n.145.pdf/24c521b9-4655-3aca-2d54-dec0eee3d6fc?t=1592820944368> e DM 774 del 4 settembre 2019 – Linee guida PCTO <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-477-del-4-settembre-2019>.

⁴ Cfr. Grimaldi, Porcelli, Rossi 2014.

rispetto al passato, per quanto nel contesto culturale europeo di orientamento si parli da decenni⁵, benché non sempre con prospettive e significati univoci o perlomeno convergenti⁶.

La presente riflessione non intende entrare nella discussione inerente all'opportunità, l'adeguatezza o la coerenza dei messaggi o delle indicazioni relative alle attività a vario titolo orientative previste nei percorsi formativi scolastici, per quanto il recente documento del 22 dicembre 2022 solleciti una riflessione sia sul ruolo del tutor sia sulla didattica orientativa, a cui accenna⁷. L'intento di questo testo è piuttosto proporre una riflessione sul possibile nesso tra filosofia e orientamento a partire da un'esperienza concreta di PCTO, svolta in due scuole superiori di Genova tra novembre 2022 e marzo 2023 nell'ambito delle attività di ricerca-azione dell'unità di ricerca *Filosofia, psicologia e apprendimento*, che opera nell'Ateneo genovese e afferisce al Centro Interuniversitario CIRLaGe⁸.

Quale connessione sussiste o può sussistere tra filosofia e orientamento? È sensato asserire che la filosofia, sia per le questioni che tematizza, sia per i processi cognitivi e deliberativi che esige e concorre a formare, possieda un dono che può porre a servizio delle azioni orientative, sempre più decisive per i giovani, ma forse anche nello sviluppo della vita adulta. Si potrebbe dire che quanto la filosofia ha da donare riguarda due piani. Il primo di essi concerne il modo di leggere la realtà che le è proprio: lo sguardo intero – che significa pluridimensionale, relazionale, sia immanente che trascendente –, interrogante, critico – la tensione a chiedere e rendere ragione, a cercare il fondamento, ossia a pensare sia per cause sia per fini. Il secondo piano inerisce alle questioni su cui principalmente e costantemente i filosofi si sono interpellati nel corso della storia e in fondo tutte si possono ricondurre all'essere umano, hanno un radicamento antropologico.

Pertanto, forti della persuasione che la filosofia costituisca una risorsa importante e in qualche modo imprescindibile per orientarsi nella vita, si è ritenuto interessante riformulare tale questione trasformandola in una domanda di ricerca inerente il ruolo e il potenziale formativo delle questioni filosofiche inerenti la persona umana e della riflessività critica, che certamente può essere sviluppata in numerosi ambiti e anche da altri saperi, ma che il "filosofare in atto" promuove in modo peculiare. Ci si è pertanto proposti sia di far emergere gli interrogativi filosofici naturalmente insiti nelle azioni inerenti l'orientamento vocazionale sia di indagare quanto i processi riflessivi che costituiscono lo specifico del filosofare siano presenti nell'attività scolastica e se, potenziandoli tramite un percorso di maggiore consapevolezza della loro rilevanza nel quotidiano e in particolare nei processi di studio, essi possano supportare una migliore progressiva definizione del progetto di vita.

Il progetto di ricerca-azione è stato elaborato per rispondere a obiettivi inerenti sia gli studenti – promuovere mediante semplici esperienze di "filosofare in atto" una maggiore

⁵ Cfr. García Hoz 2005; Pombeni 1990; Camiciotti 1981.

⁶ Il riferimento è ai vari documenti inerenti all'orientamento che lo stesso Ministero dell'Istruzione – oggi Ministero dell'Istruzione e del Merito – ha emanato negli ultimi tempi e che appunto non sempre o non del tutto sono in linea di continuità l'uno con l'altro: cfr. a titolo esemplificativo la Circolare Ministeriale 43 del 2009 *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Orientamento scolastico, universitario, professionale* https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/cm43_09.html e le *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* del 19 febbraio del 2014, che, pur richiamando il testo del 2009, ne modificano alcuni elementi essenziali https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf.

⁷ Cfr. DM 328 del 22 dicembre 2022, pp. 5-7 <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>.

⁸ Il Centro Interuniversitario CIRLaGe è costituito dalle Università di Bari, Genova e di Verona; l'unità di ricerca *Filosofia, psicologia e apprendimento* nasce come realtà interdipartimentale dell'Università di Genova, in quanto coinvolge membri del Dipartimento di Scienze della Formazione (DiSFor) e del Dipartimento di Antichità, Filosofia e Storia (DAFIST): gli obiettivi di ricerca che promuove sono di ampio respiro e riguardano a vario titolo l'interconnessione tra questioni inerenti la filosofia e la psicologia nei processi di apprendimento.

consapevolezza di sé e potenziare alcune competenze trasversali utili alla maturazione personale – sia le istituzioni scolastiche, la cui esigenza impellente è offrire ai giovani occasioni di riflessione sul progetto di vita, quindi un’effettiva esperienza di orientamento in uscita. Si è ritenuto opportuno rivolgere il progetto a studenti della classe IV superiore e quelli effettivamente coinvolti appartenevano ad alcune classi, rispettivamente di indirizzo classico, musicale e scienze umane, di due istituti diversi⁹.

Il percorso di PCTO si è sviluppato in quattro incontri sui seguenti argomenti: *Conoscenza di sé, come persona e come studente; Tempi e spazi per studiare: dall’improvvisazione all’organizzazione; Le strategie di studio per un apprendimento efficace; La gestione delle emozioni nello studio*. Rispettivamente nel primo e nell’ultimo incontro sono stati somministrati agli studenti due questionari¹⁰, il cui scopo è stato esplorare in fase di avvio alcuni fattori inerenti l’oggetto dei diversi incontri – in particolare la rappresentazione di sé e delle proprie risorse personali e tutti gli aspetti implicati nello studio (opinioni, disposizioni, abitudini, motivazione, strategie) – e il livello di consuetudine alla riflessione già presente nei ragazzi, mentre in fase conclusiva se vi fossero stati in loro dei cambiamenti e in caso quali, anche a seguito dell’esperienza proposta. Nell’ultima edizione, ha partecipato allo svolgimento degli incontri Roberta Congedo, studentessa del corso di laurea magistrale in *Pedagogia, progettazione e ricerca educativa*, che ha svolto un tirocinio di ricerca connesso al progetto di ricerca-azione in corso. Il tirocinio di ricerca, dal titolo *La riflessività critica come supporto all’orientamento formativo*, mirava a sondare aspetti del nesso tra filosofia e orientamento, tramite l’osservazione delle pratiche didattiche svolte dai docenti autori della ricerca-azione e l’analisi dei dati emersi dalla risposta degli studenti alle attività in aula e ai questionari somministrati. Le riflessioni che seguono intendono restituire in estrema sintesi lo sviluppo dei quattro incontri, ma soprattutto argomentare la rilevanza dell’esperienza filosofica rispetto agli obiettivi orientativi, sia sul piano dei contenuti sia su quello metodologico.

2. La domanda filosofica sull’identità in vista della cura di sé

Il primo incontro del PCTO ha tematizzato *Conoscenza di sé come persona e come studente*: se l’orientamento ha come finalità ultima la definizione del personale progetto di vita, l’indagine sul sé salda un’esigenza ineludibile di ogni esistenza – in particolare nella fase adolescenziale – e un tema cardine dell’indagine filosofica.

Luigina Mortari sostiene che uno dei significati del termine cura è «arte dell’esistere per far fiorire l’essere»¹¹ che ci costituisce. Se prendersi cura ha a che fare con la fioritura di ciascuno, ciò sottende che ciascuno possiede potenzialità da sviluppare, è un talento prima ancora di *possedere* talenti, ossia ha un “peso”, un valore che attende di essere riconosciuto e posto nelle condizioni di giungere a compiutezza. Così concepita, la cura esprime anche la costituzionale generatività umana: il curare si fa concreto nel dare nutrimento e nello stesso tempo nutre la naturale apertura relazionale che connota ogni persona¹². Si tratta allora di chiedersi quale sia

⁹ I primi due percorsi rivolti rispettivamente a una IV liceo classico del Liceo Colombo e a una IV liceo musicale del Liceo Pertini, entrambi di Genova, si sono svolti contemporaneamente nell’arco di circa quattro settimane tra novembre e dicembre 2022; l’ultima edizione del PCTO si è svolta invece a marzo 2023 in una IV liceo delle scienze umane sempre del Liceo Pertini.

¹⁰ Alcune domande sono state tratte con parziali modifiche dai questionari presenti in De Beni, Moè, Cornoldi, Meneghetti, Fabris, Zamperlin, De Min Tona 2014, in particolare il *Questionario sull’approccio allo studio* e il *Questionario sulle strategie di studio*; altre domande sono state elaborate *ex novo* in rapporto alle finalità del progetto.

¹¹ Mortari 2017, p. 35.

¹² «Un buon insegnante non si limita a organizzare le situazioni didattiche previste dal curriculum, ma cerca di leggere i bisogni esistenziali di ciascun allievo per offrire quelle situazioni esistenziali che consentono di nutrire la tensione cognitiva, etica, estetica, sociale e spirituale dell’essere di ciascuno»: *ivi*, p. 22.

la modalità specifica di chi esercita una professione educativa – come quella del docente e qui in particolare del docente di filosofia – di rispondere a tale bisogno e desiderio di cura. Rosmini denomina carità intellettuale l'agire dei "maestri", una forma di amore che «tende immediatamente a illuminare e arricchire di cognizioni l'intelletto umano»¹³ e con cui l'amore per il vero si traduce in servizio. Raschini propone a chi intenda viverla di farsi scolaro della verità¹⁴: il docente ha pertanto il ruolo di guida e mediatore di un percorso-processo volto ad «*aiutare a vedere*»¹⁵ in cui non è il protagonista. Nella medesima linea, Mortari sottolinea che l'esercizio della vera cura non sottrae libertà e responsabilità, ma le promuove, ossia pone «l'altro nelle condizioni di potersi assumere la responsabilità di sé»¹⁶.

La carità intellettuale esige pertanto anche la disposizione a porre i giovani nelle condizioni di riconoscere il loro valore e le loro risorse, di vedere sé stessi come un progetto che attende di essere mobilitato e attuato. Affinché questo accada, è opportuno che docenti e educatori si lascino interpellare dalle attese dei ragazzi e dalla loro "domanda di formazione", spesso curvata sull'"offerta di formazione" e tesa a rispecchiare le richieste del mondo lavorativo. Infatti, la domanda di formazione può essere concepita dai giovani (e dalle loro famiglie) e prima ancora veicolata da chi insegna in chiave funzionalista: gli uni si attendono di imparare ciò che "serve" a qualcosa di molto specifico e gli altri sono sollecitati a far acquisire "competenze per il fare", certamente necessarie ma incapaci da sole di dar voce ai desideri profondi dell'essere umano, di nutrirlo e generarlo compiutamente.

D'altra parte, accanto alla dimensione operativa delle competenze, ce n'è un'altra che è quella davvero orientante: essa riguarda l'essere¹⁷, aiuta a individuare le ragioni e i fini del fare¹⁸ affinché esso abbia origine e termine nello sviluppo personale, nella consapevolezza e nel governo di sé, nel servizio per l'altro. Lo sguardo filosofico è essenziale per riuscire a vedere questa dimensione, grazie alla quale la domanda di formazione è proposta alla rappresentazione del giovane non esclusivamente in termini di spendibilità immediata e tecnica, ma nella prospettiva di un investimento esistenziale, ossia come interrogazione su quale tipo di persona e – di seguito quale tipo di professionista – si desidera essere. Evidentemente è in gioco una certa concezione dell'essere umano, che di fatto opera ogni volta che si legge e valuta una certa situazione, nell'esprimere un desiderio, nell'elaborare un progetto, nel deliberare. Benché le questioni inerenti all'identità umana oggi siano controverse e proprio per questo spesso disattese, tematizzarle attraverso l'incontro con le posizioni dei filosofi e provare ad attraversarle personalmente, calandole nella propria concretezza esistenziale resta un passaggio ineludibile per ciascuna persona, tanto più un giovane in formazione: proprio per questo chi insegna filosofia non vi si può sottrarre.

Durante l'incontro formativo con gli studenti, la riflessione sull'identità umana ha preso avvio dalla rappresentazione che ciascuno possedeva di sé stesso in quel momento: tramite una vignetta, la proposta di alcune domande guida e la visione del brano finale del film *The Truman show*, i ragazzi sono stati guidati a passare da una percezione "superficiale" o "immediata" di alcuni aspetti del proprio essere all'elaborazione di riflessioni che consentissero di sondarne la profondità, per provare a osservare sé stessi – e gli altri – con sguardo diverso, più attento e acuto. Le risposte alle domande e le considerazioni condivise dai ragazzi, prima in piccoli gruppi e poi in plenaria, sono state il movimento iniziale di un percorso di definizione del profilo ontologico dell'essere umano. Sollecitati dalle questioni emerse, gli studenti hanno convocato filosofi

¹³ Rosmini 1996, p. 220.

¹⁴ Raschini 2001a, p. 33.

¹⁵ Raschini 2001b, p. 143.

¹⁶ Mortari 2017, p. 118.

¹⁷ Cfr. Pellerey 2009, pp. 31-35; Xodo 2009, p. 27.

¹⁸ Cfr. Belvedere 2016, p. 5.

a loro più familiari, perché incontrati negli studi svolti – molto presente Cartesio, ma per alcuni anche Agostino, Platone e Aristotele – e hanno ascoltato i riferimenti alle posizioni di altri pensatori perlopiù a loro ignoti. Da autori come De Monticelli, Guardini, Scheler, Spaemann, Sciacca¹⁹ sono stati tratti elementi per definire l'essere umano come sostanza strutturalmente relazionale – nel senso intra-personale, tra le dimensioni corporea, psichica e spirituale o metafisica, e interpersonale, in quanto aperto ai legami intersoggettivi²⁰ –, capace di atti intenzionali, liberi e responsabili, connotato da limiti – che non sono tanto segno di difettività quanto di unicità – bisogni, desideri, affettività.

La riflessione sugli aspetti connessi al ruolo di studente, sviluppata nella parte conclusiva dell'incontro, ha preso avvio dalla considerazione – prima individuale e poi tramite il confronto in piccolo gruppo – degli atteggiamenti assunti e dei comportamenti attuati di norma da ciascuno in alcune situazioni tipiche in aula e a casa. Considerare infatti lo studio come ambito concreto di esplorazione e conoscenza di sé, nonché di esercizio deliberativo, in cui sono in gioco risorse personali, dinamiche affettive e relazionali, emozioni e progettualità ha mostrato agli studenti che la conoscenza del pensiero dei filosofi che hanno riflettuto sull'essere umano ha a che fare con la loro vita, non è “indifferente” ma profondamente “interessante”, in quanto offre idee e strumenti per lo sviluppo personale²¹.

Una conferma ulteriore dell'opportunità di connettere le dimensioni orientative alla riflessività filosofica è emersa anche dall'esame di alcune risposte date dai ragazzi ai questionari di avvio e conclusione e dalla correlazione sia tra esiti delle domande dello stesso questionario sia tra quelli della medesima domanda proposta sia all'inizio sia al termine del percorso. Per descrivere qualità e risorse personali²² globalmente gli studenti hanno proposto aggettivi e sostantivi riconducibili a quattro macrocategorie – identità, relazioni, studio-scuola e azione – con una prevalenza di termini inerenti il rapporto interpersonale e la disposizione verso il lavoro scolastico. Per descriversi come studente è stato invece richiesto a ciascuno di indicare alcuni aggettivi²³: a fronte di risposte singolarmente diversificate, tra i tre gruppi di studenti incontrati non ci sono state differenze particolarmente rilevanti, in quanto gli aggettivi più frequentemente indicati sono stati *diligente* e *strategico/a*, a cui si sono affiancati *svogliato/a* e *sfiduciato/a*. Ciò che è interessante è osservare le differenze nelle risposte alla medesima domanda nel questionario conclusivo: con lievi difformità tra un gruppo e l'altro, è meno frequente la presenza degli aggettivi *svogliato/a* e *sfiduciato/a* ma in alcuni casi anche di *strategico/a*, mentre cresce la presenza di *costante* o *impegnato/a*. Se ne può evincere che il fattore di cambiamento rilevante sia il fatto che i ragazzi hanno acquisito, se pur minimamente, una più puntuale consapevolezza di sé sia come persone sia come studenti, probabilmente comprendendo meglio il significato dei termini utilizzati, anche in forza delle esperienze riflessive svolte nei diversi incontri.

3. Spazi e tempi per uno studiare efficace

In esplicita continuità con la domanda socratica posta nell'incontro di avvio, l'importanza della presa di consapevolezza di sé, nel secondo incontro del PCTO dal titolo *Tempi e spazi per studiare: dall'improvvisazione all'organizzazione* si è dilatata fino a evidenziare le coordinate

¹⁹ Cfr. De Monticelli 2003; Guardini 1997; Scheler 2006; Spaemann 2005; Sciacca 2000.

²⁰ Cfr. Modugno, Premoli 2022, pp. 68-71, 114-120, 139-144.

²¹ Cfr. Baehr 2016.

²² La domanda 2, presente sia nel questionario di avvio sia in quello conclusivo, proposta come prima della sezione B. *Profilo personale*, chiedeva le parole (sostantivi, aggettivi) che per me esprimono le mie principali qualità o risorse personali.

²³ La domanda 3 è stata così formulata: *Come studente/essa mi riconosco nei seguenti aggettivi*; le opzioni di risposta offerte erano: *strategico/a*, *svogliato/a*, *costante*, *discontinuo/a*, *superficiale*, *impegnato/a*, *motivato/a*, *sfiduciato/a*, *diligente*, *disinteressato/a*.

spazio-temporali in cui ogni azione umana si realizza. L'osservazione per cui lo studio dipende dal fattore tempo e dall'ambiente circostante può sembrare lapalissiana, nondimeno ci si è soffermati proprio su quella tematizzazione dell'ovvio che caratterizza buona parte dell'attività filosofica.

Lo scarso controllo di tempi e luoghi in cui si attua l'apprendimento deriva o da una sottovalutazione, come se tempi e spazi dipendessero dalla volontà soggettiva, o da una sopravvalutazione, come se fossero fattori incontrollabili: entrambi questi aspetti vengono esasperati dagli adolescenti. La mancata gestione corretta dei tempi e degli ambienti dipende da un difetto antropologico alla base di entrambi gli aspetti appena richiamati: il soggetto che apprende non è un mero soggetto cognitivo, ma un essere umano in carne e ossa. Talvolta le scienze cognitive tendono a esasperare il lato "mentale" dei processi di apprendimento²⁴, a scapito della sua collocazione spazio-temporale²⁵. Solo un'antropologia integrale e realista²⁶ può offrire suggerimenti concreti utili migliorare l'apprendimento di un essere corporeo²⁷, dunque sottoposto alle condizioni dello spazio e del tempo, oltre che alla sua biologia e ai capricci della sua stessa volontà.

Stante questa premessa, la prima parte dell'incontro si è posta l'obiettivo di rendere consapevoli gli studenti di quanto lo spazio e il tempo determinino l'esistenza umana e, al contempo, di come si tenda a trascurarne il valore. L'ascolto della parabola dei pesci del filosofo e critico letterario statunitense David Wallace²⁸ è stato lo spunto, in stile wittgensteiniano²⁹, per riflettere su come lo spazio e il tempo siano le coordinate esistenziali proprie della vita umana. Apprezzato il ruolo che la filosofia riveste nell'acquisizione di tale consapevolezza, è stata richiamata l'attenzione su alcuni testi in cui i filosofi tentano di definire il tempo. Sono stati presentati e commentati alcuni passi tratti da Aristotele³⁰ e da Agostino³¹, *il ricorso ai quali si è rivelato strategico per mostrare come la filosofia e i suoi contenuti abbiano un valore intrinseco e un'attualità insospettabile, se fruiti per comprendere più a fondo la propria stessa esperienza. La visione di un filmato comico³² è stata funzionale a condurre i ragazzi dalla restituzione delle singole esperienze personali a riflessioni puntuali su posture antropologiche ricorrenti. Oltre a una sempre maggiore consapevolezza nel ri-pensare i tempi e gli spazi dello studio, è stata rilevata una tensione tra la volontà e il desiderio, da un lato, di realizzare un ambiente di studio adeguato e l'impegno e la fatica, dall'altro, nel realizzarlo e nel rimanere fedeli ai propri propositi. Inoltre, il raggiungimento degli obiettivi è stato relativizzato in base alle coordinate spazio-temporali che*

²⁴ Cfr. Piattelli Palmarini 1991.

²⁵ Cfr. Guitton 1991.

²⁶ Cfr. Sciacca 2000.

²⁷ Cfr. Damonte 2005.

²⁸ [²⁹ Cfr. Wallace 2016.](https://www.google.com/search?q=wallace+racconto+pesci&source=lnms&tbn=vid&sa=X&ved=2ahUKewij6cyS2tb7AhXUS_EDHXbxAYAA-UoBHoECAIQBg&biw=1093&bih=490&dpr=1.25#fpstate=ive&vld=cid:9c41b23d,vid:ed7U8-xCIJU [cons. il 5 ottobre 2022].</p>
</div>
<div data-bbox=)

³⁰ «Tempo è il numero del movimento secondo il prima e il dopo» (*Fisica*, 4,11, 219 a 22-25) e «Ma se null'altro per sua natura numera eccetto l'anima, e nell'anima l'intelletto, allora è impossibile che esista il tempo, se non esiste l'anima». (*Ivi*, 4,14,223 a 21-29).

³¹ «Se nessuno me lo chiede, lo so; se dovessi spiegarlo a chi me ne chiede, non lo so: eppure posso affermare con sicurezza di sapere che se nulla passasse, non esisterebbe il passato; se nulla sopraggiungesse, non vi sarebbe un futuro; se nulla esistesse, non vi sarebbe il presente» (Confessioni, XI 14-17) e «È un'estensione spirituale, un distendersi dell'anima. [...] L'anima attende, presta attenzione, ricorda: in modo che quello che attende, attraverso il suo sviluppo nel presente, passi poi nel ricordo. Chi potrebbe negare che il futuro non esista ancora? Ma nell'anima vive l'attesa del futuro. Chi potrebbe negare che il passato non esista più? Ma nell'anima vive la memoria del passato. E chi negherà che il presente manca di estensione perché non è che un punto transeunte? Ma dura l'attenzione attraverso la quale il futuro tende al passato» (ibid.).

³² [182](https://www.youtube.com/watch?v=LOLhLRSecAw [cons. il 3 ottobre 2022].</p>
</div>
<div data-bbox=)

devono orientare nel determinare l'obiettivo stesso. L'uso di un pretesto ironico e il lavoro in gruppo sono stati l'occasione di un "filosofare in atto" performativo e di un con-filosofare, proprio degli "esercizi spirituali"³³, che hanno valorizzato l'ironia, un metodo proprio della filosofia troppo spesso ignorato, e il valore dell'intersoggettività.

Per sintetizzare la nuova consapevolezza acquisita è stato proposto il riferimento alla differenza tra una concezione cronologica e una kairologica del tempo e richiamata la distinzione bergsoniana tra il tempo oggettivo della scienza e il tempo soggettivo della vita³⁴, notando come la cultura scientifica nella quale ci troviamo immersi, unita a una certa interpretazione di Kant³⁵ tende a privilegiare il primo termine di queste dicotomie, con il rischio di sottovalutare quello scorrere del tempo che deve trascorrere per far sì che un apprendimento possa davvero cambiare qualcosa a livello esistenziale, fosse anche solo cognitivo.

Una volta compresa l'importanza delle dimensioni del tempo e dello spazio per studiare, le riflessioni condotte su obiettivi a breve termine – dove e quando preparare un compito in classe o una interrogazione? – diventano parametri per scelte a medio termine – entro quanto tempo ho intenzione di terminare il mio percorso di studi e in quale istituto? – e criteri fruibili a lungo termine – dove e quando proietto la mia figura adulta? – per il proprio progetto di vita.

I dati sull'efficacia di questo incontro vanno cercati nella domanda 3 della sezione C *Opinioni e abitudini di studio* del questionario di entrata, da confrontare con quelli della medesima sezione del questionario in uscita³⁶. Per quanto concerne le domande chiuse, si nota una tendenziale diminuzione delle risposte *mai* e di un lieve aumento dei *spesso* rispetto ai *talvolta*. Le pur minime variazioni lasciano sperare in una positiva ricezione del messaggio veicolato, nonostante una difficoltà a cambiare il proprio atteggiamento verso lo studio. Confortanti le risposte alla domanda aperta della sezione C³⁷, dove tra le parole chiave richieste per descrivere che cosa si intende introdurre per migliorare il proprio studio, una buona parte riguarda atteggiamenti legati alla persona³⁸. Questi risultati suggeriscono come gli studenti, chiarito loro il nesso tra filosofia e orientamento, siano stati più sensibili alla ricerca di un metodo individuale, da ritagliare personalmente su sé stessi.

4. Metodo di studio e motivazione

In sinergia con il motto socratico «conosci te stesso» alla base del PCTO, il terzo incontro su *Le strategie di studio per un apprendimento efficace* è partito dall'interrogativo sul significato dello studio per far comprendere agli studenti come questo costituisca un'attività autoregolata che il soggetto svolge consapevolmente e gestisce in prima persona³⁹. Nel momento stesso in cui ci accingiamo a svolgere qualsiasi attività ci troviamo di fronte alla scelta della via migliore da intraprendere per raggiungere efficacemente l'obiettivo prefissato. E il metodo rappresenta

³³ Cfr. Hadot 2007.

³⁴ Cfr. Bergson 1986.

³⁵ Cfr. Kant 1959.

³⁶ La sezione C3 chiede di indicare con una gradazione *mai - talvolta - spesso - sempre* alcune abitudini riferite all'attività di studio di cui le più rilevanti sono le prime 5: 1. *All'inizio del pomeriggio passo in rassegna tutte le cose che devo fare*; 2. *Anche se devo prepararmi per un'interrogazione/verifica impegnativi, tendo a rimandare il più possibile il momento dello studio*; 3. *Mi capita di trovarmi all'ultimo momento con molto materiale da fare/studiare*; 4. *Nello studio mi concentro senza perdere tempo a domandarmi che cosa è più facile che cosa è più difficile*; 5. *Mi piace soffermarmi a pensare a come la mia mente lavora*.

³⁷ Si trova nel questionario di uscita: *Le tre cose da fare che penso potrei introdurre nel mio modo di studiare per migliorarlo sono*.

³⁸ Prevalgono: *costanza, non rimandare lo studio, controllare l'ansia, attenzione in classe, organizzazione, dedicare più tempo allo studio*.

³⁹ Cfr. Mazzoni 2001, p. 119.

questa via, come scaturisce dalle note parole di Cartesio su cui ci si è soffermati con gli studenti coinvolti:

la facoltà di giudicare bene e di distinguere il vero dal falso – nel che consiste propriamente ciò che si chiama buon senso e ragione – è per natura eguale in tutti gli uomini, e la diversità delle nostre opinioni non dipende dal fatto che gli uni siano più ragionevoli degli altri, ma semplicemente dal fatto che conduciamo i nostri pensieri per vie diverse, e non consideriamo le stesse cose. Non è sufficiente, infatti, essere dotati di un buon ingegno, ma l'importante è saperlo applicare bene⁴⁰.

Partendo dalla lettura e analisi del passo cartesiano si è posta l'attenzione su alcune modalità operative per guidare l'attività di studio. Molti metodi sono stati proposti in ambito didattico in generale nel corso degli ultimi decenni⁴¹, ma ai fini che ci interessano – e cioè l'attività filosofica – abbiamo posto l'accento sui seguenti: SQ4R, REAP, MURDER⁴². Tutti e tre, sia pure con qualche variazione, prevedono le medesime attività fondamentali: sfogliare e leggere una prima volta il materiale, rileggere più attentamente cercando di individuare le idee principali del testo collegandole tra loro e con le conoscenze preesistenti, ripetere, rivedere il materiale e ripassare.

Dopo aver precisato questo aspetto, l'attenzione degli studenti è stata indirizzata a una delle strategie più efficaci per essere attivi rispetto a tutti gli argomenti di studio: sottolineare. Un valido metodo di sottolineatura seleziona ed evidenzia gli argomenti chiave e i passaggi logici di un testo, collegando cause ed effetti, concetti ed esempi. Si coglie pertanto che l'attività richiede una forma di discernimento, che può essere validamente supportata dall'esame critico di un testo filosofico, che spesso è un testo argomentativo e sollecita quei processi di riflessione e problematizzazione, tipici del filosofare, e d'altra parte opportuni di fronte ad altri ambiti del sapere e in varie situazioni di vita. A questo punto dell'incontro è stata proposta un'attività laboratoriale consistente nel somministrare agli studenti (suddivisi in gruppi di quattro o cinque) esercitazioni sulle modalità di sottolineatura e selezione dei contenuti di alcuni testi filosofici. Attraverso questa attività gli studenti, oltre a con-filosofare, si sono allenati nell'utilizzo di alcuni strumenti compresi nella cassetta degli attrezzi del filosofo, che sono forniti in primo luogo dalla logica argomentativa e dal recupero del repertorio di questioni e soluzioni fornite dalla storia della filosofia.

Al fine di far acquisire agli studenti una maggiore consapevolezza di sé, la seconda parte dell'incontro è stata dedicata ai principali stili cognitivi. Ognuno di noi si accosta in modo diverso all'apprendimento e questo vale anche per lo studio della filosofia. I principali stili cognitivi a cui si è fatto riferimento sono lo stile dipendente o indipendente dal campo; lo stile globale o analitico; lo stile visuale o verbale; lo stile impulsivo o riflessivo; lo stile sistematico o intuitivo; lo stile convergente o divergente⁴³. Al fine di acquisire consapevolezza del proprio stile ad ogni singolo studente è stato chiesto di osservare attentamente un riquadro contenente immagini e parole per un minuto e, poi, coprirlo annotando gli elementi che venivano ricordati. Chi ricordava più figure è risultato più visualizzatore, mentre chi ha ricordato più parole è risultato propendere per uno stile verbale. Quasi tutti i partecipanti si sono conosciuti nello stile che è stato loro attribuito. Il confronto tra stili cognitivi diversi ha rappresentato l'occasione per illustrare stili filosofici differenti (ermeneutico, analitico, fenomenologico) a cui è seguito un dialogo tra e con i ragazzi⁴⁴.

⁴⁰ Cartesio 2011, p. 5.

⁴¹ Cfr. Tierney, Readence, Dishner 1985.

⁴² Cfr. Mazzoni 2001, pp. 123-127.

⁴³ Cfr. Cadamuro 2004.

⁴⁴ Cfr. Illetterati 2007.

Il lavoro e la discussione sulle strategie di studio e gli stili cognitivi ha voluto offrire agli studenti un'occasione di apprendimento significativo e consapevole di tecniche e abilità propriamente filosofiche utili a promuovere una modalità di pensare da intraprendere autonomamente e liberamente da parte di ciascuno, in direzione del proprio progetto di vita.⁴⁵

L'apprendimento e l'attività di studio, come ogni azione umana, al di là del metodo e delle strategie utilizzate, sono legati indissolubilmente alla motivazione⁴⁶. L'insegnamento della filosofia non è estraneo alla caduta della motivazione e all'esigenza di un suo ripensamento a partire dal vissuto degli studenti e dalla loro effettiva domanda di apprendimento e di senso, peculiare dell'attività filosofica⁴⁷. La rilevanza significativa rivestita dalla motivazione ha condotto a inserire alcune domande strettamente connesse a quest'ultima nell'ambito della sezione B del questionario iniziale e conclusivo somministrato agli studenti partecipanti all'intero progetto di ricerca. Nello specifico nella domanda 4 veniva richiesto di segnalare il livello di rilevanza con cui alcuni fattori indicati motivavano all'impegno⁴⁸.

Dall'analisi delle risposte emerge che la maggior parte degli studenti è motivata a impegnarsi per far sta bene gli altri. Benché non sia chiaro se siano i docenti o i genitori, in ogni modo ciò che è rilevante è che buona parte dei partecipanti è motivata a studiare se sa di far star bene qualcun altro. È opportuno, pertanto, riflettere sulla qualità della motivazione degli studenti e distinguere motivazioni estrinseche – come le ricompense o l'approvazione sociale – da quelle intrinseche, identificabili nella *curiositas*, nell'interesse, nel piacere per e nell'imparare. Da queste definizioni scaturisce la rilevanza del ruolo rivestito dalla motivazione intrinseca quale sorgente naturale di apprendimento e realizzazione che fa riferimento alle esigenze di competenza e autonomia: essa è fortemente connessa alla rivelazione del nostro autentico sé⁴⁹.

I discenti, dunque, necessitano di una motivazione di questo tipo per procedere nello studio della filosofia: a tal proposito appare particolarmente interessante la proposta di *Philosophia ludens*, oltre al lavoro sulle strategie di studio, oggetto dell'incontro, che si situa in questa direzione sviluppando la creatività, nonché stimolando la curiosità dei discenti⁵⁰. Si tratta, come ha messo in luce Annalisa Caputo, una delle ideatrici e promotrici della didattica ludica in filosofia, di giochi filosofici di *cooperative learning* che non intendono sostituire la didattica tradizionale, ma sono concepiti come «supporto per i docenti che vogliono sperimentare una didattica di tipo ludico-creativo, con strumenti da usare insieme (e non in alternativa) a quelli tradizionali (lezione frontale, interrogazione, studio del manuale, lettura di classici, ecc.)»⁵¹.

5. Metacognizione e gestione dell'ansia

I temi della metacognizione e dell'ansia sono quantomai urgenti: negli ultimi anni è emersa con intensità crescente la difficoltà degli adolescenti di muoversi seguendo una progettualità, di saper dialogare con sé stessi e di non farsi sopraffare dalle emozioni percepite come negative. Sebbene l'aumento smisurato degli stati psicopatologici adolescenziali sia necessariamente

⁴⁵ Cfr. Ruffaldi, Trombino 2004, pp. 133-137.

⁴⁶ Cfr. De Beni, Moè 2000.

⁴⁷ Cfr. <https://www.platon.it/didattica/considerazioni-di-didattica-della-filosofia/>. Cfr. Ruffaldi, Trombino 2004, pp. 127-132.

⁴⁸ La domanda 4 è stata formulata come segue: *In generale, la rilevanza con cui i fattori indicati mi motivano a impegnarmi è la seguente; mentre i fattori su cui esprimersi con livelli di rilevanza da massima a minima sono stati: alto livello di coinvolgimento, riconoscimento da parte degli altri (genitori, docenti, amici, etc.), interesse per qualcosa, scarso livello di coinvolgimento, attrazione per la novità, conquista del risultato, passione per qualcosa, far star bene gli altri, star bene con me stesso/a, soddisfazione per la riuscita.*

⁴⁹ Cfr. Deci, Koestner, Ryan 1999, p. 627.

⁵⁰ Cfr. Caputo 2011; De Natale, Caputo, Mercante, Baldassarra 2011; Baldassarra, Caputo e Mercante 2023.

⁵¹ Caputo 2019, p. 359.

dovuto a fattori socio-culturali – la portata dei fenomeni in questione impedisce un focus orientato su cause individuali –, è importante discutere con gli studenti attorno a questi temi: da un lato, mettersi in ascolto e costruire un *setting* dialogico fa emergere l'urgenza comunicativa; d'altro canto, mostrare possibili strategie può rappresentare un supporto concreto.

Anche l'ultimo incontro del PCTO su *La gestione delle emozioni nello studio* è stato tenuto per ciascuna delle tre edizioni in forma seminariale. In un primo momento, è stata definita la cornice concettuale; successivamente, si è sviluppato un dibattito molto partecipato.

La prima parte degli incontri ha riguardato l'approfondimento del concetto di *metacognizione*. Il termine è stato coniato da John Flavell nel 1976 e si riferisce a un processo di apprendimento non basato sulla trasmissione di nozioni, bensì su modalità didattiche volte a favorire negli studenti la riflessione attorno alle proprie strategie cognitive e alle proprie potenzialità, in modo da attivare un processo di miglioramento delle competenze. Tale sviluppo promuove negli studenti l'autonomia e una maggiore consapevolezza nelle tappe di apprendimento successive, favorendo anche la motivazione e l'investimento emotivo, e come meta ultima l'autoregolazione.

In che modo la filosofia può essere posta in relazione con questo concetto? La filosofia trova tra le sue dimensioni peculiari la capacità di sviluppare un approccio critico alla conoscenza: l'insegnamento della filosofia ha tra i suoi obiettivi quello di far pervenire gli studenti a livelli di autonomia e di consapevolezza superiori; l'invito all'elaborazione di domande di tipo metacognitivo si coniuga con l'invito al pensiero e a una riflessione che tenga conto della complessità entro cui gli esseri umani sono quotidianamente immersi. Lo stretto rapporto tra filosofia e metacognizione può essere rinvenuto, quindi, nella comune tensione a vagliare i fondamenti del nostro pensiero e delle nostre azioni.

Si è proposto di vagliare l'approccio metacognitivo mettendolo in relazione con le attività scolastiche, riflettendo sulle tre dimensioni del concetto: pianificazione, monitoraggio, valutazione, mostrando agli studenti alcune possibili domande da rivolgere a sé stessi durante ciascuna fase.

Dopo aver dialogato attorno alle competenze metacognitive, il discorso si è soffermato lungamente sull'ansia, sulle sue cause, le sue conseguenze, i suoi rimedi. Questa parte dell'incontro ha visto una partecipazione molto intensa da parte degli studenti: molti si sono sentiti toccati dalla questione; da molti è emersa l'urgenza di sviluppare strumenti utili per la gestione di un'emozione così complessa.

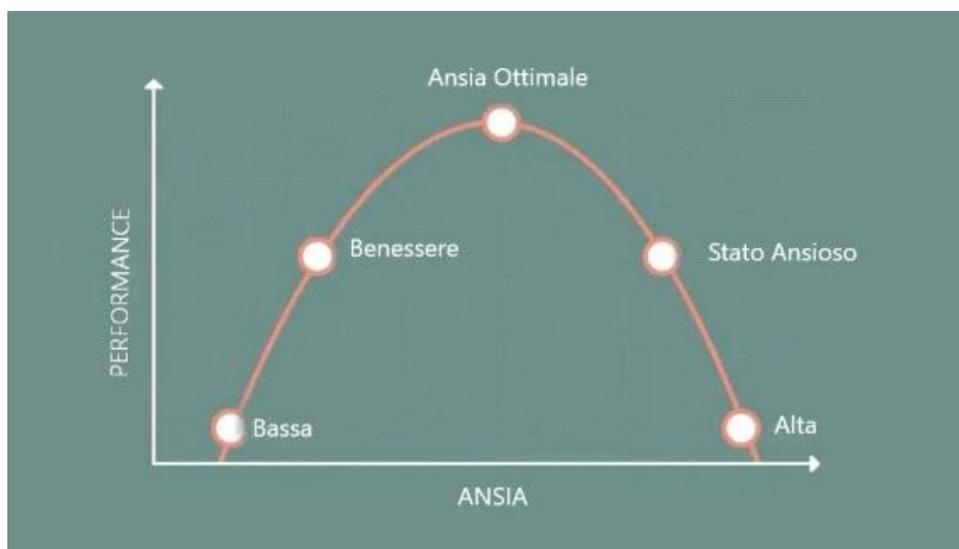
Proprio per tal motivo, è stata proposta una decostruzione del concetto di ansia, analizzandolo razionalmente. In primo luogo, gli studenti sono stati invitati a interrogarsi sul perché esistono emozioni che superficialmente possono essere definite negative e/o dannose: per approfondire la questione, sono state condivise le principali osservazioni bio-socio-antropologiche sul concetto di emozione come reazione adattiva a sollecitazioni ambientali e come costruito culturale. Sono state illustrate, a tale scopo, alcune considerazioni della filosofa belga Vinciane Despret presenti nel saggio *Le emozioni. Etnopsicologia dell'autenticità*⁵².

Per Despret, lo studio delle emozioni richiede un approccio costruttivista: le emozioni non sono entità universali che si ripetono in modo identico in tutte le culture; allo stesso tempo, però, non vi deve essere una deriva scettica, nell'ottica dell'incommensurabilità. Si tratta di saper analizzare i modi specifici di declinare l'umano, rintracciando i fattori che influiscono sulla costruzione delle emozioni nel singolo contesto. L'intento della filosofa è far percepire le emozioni non come forze irrazionali che dominano l'essere umano, bensì come possibilità di

⁵² Cfr. Despret 2003.

dialogare con l'ambiente esterno e di intervenire: l'emozione va intesa, quindi, per le sue potenzialità trasformative e negoziali.

Dopo aver esposto agli studenti questa prospettiva, si è discusso con loro attorno a un grafico⁵³ che associa vari livelli di stress a vari livelli di risultato; si è così convenuto di rivalutare lo spettro di emozioni correlate all'ansia, distinguendola tra ansia funzionale e ansia disfunzionale.



(<https://terapiacorporea.files.wordpress.com/2018/05/index2.jpg>)

Gli stati ansiogeni divengono disfunzionali solo se non vengono opportunamente gestiti; spesso, invece, si tratta di una sollecitazione utile a produrre un impegno che tenga conto delle difficoltà di un certo compito. Si è riflettuto, in tal proposito, sulla correlazione tra la motivazione e l'ansia funzionale.

La distinzione tra i disturbi d'ansia e la presenza di stati ansiogeni non è una mera questione accademica: può essere utile, per i soggetti ansiosi, sapere che ciò che stanno provando non deve essere percepito come problematico o come qualcosa da nascondere e di cui vergognarsi o sentirsi in colpa. Tra gli stati d'ansia e quell'ansia sproporzionata e incontrollabile che si trasforma in un disturbo in grado di modificare il comportamento e il ritmo esistenziale, vi è un *continuum* che al suo interno contiene molte sfumature.

Si è così potuto constatare che l'elemento dirimente è la capacità di gestire le emozioni, non la spinta a reprimerle (nemmeno quelle tendenzialmente percepite come indesiderabili). A questo proposito, è risultata evidente la correlazione tra lo sviluppo di buone competenze metacognitive e una buona gestione delle emozioni. Queste riflessioni hanno condotto a un ulteriore riscontro: una conoscenza adeguata del contesto (o della sfida specifica) riduce il rischio di essere dominati dalle emozioni.

Per dare concretezza a questo approdo, l'incontro si è soffermato su una delle dimensioni esistenziali avvertite simultaneamente come più rilevanti e più ansiogene dagli studenti: la scelta dell'università. Tra le domande del questionario proposto agli studenti, due risultano particolarmente pertinenti con il tema in oggetto. La prima⁵⁴ chiedeva di scegliere, tra alcune frasi, quale fosse più vicina a descrivere il principale obiettivo futuro. Una netta maggioranza degli studenti ha selezionato la seguente risposta: *Intendo acquisire informazioni precise per decidere il prima*

⁵³ Cfr. Yerkes, Dodson 1908.

⁵⁴ La domanda 2 della sezione D. *Progettualità e futuro* è stata così formulata: *In questo momento riconosco i miei obiettivi rispetto al futuro nella seguente affermazione.*

possibile quale corso di studi universitario scegliere. Le altre opzioni includevano riferimenti al futuro lavorativo e ad una migliore comprensione di sé stessi. Inoltre, tra le possibilità di risposta compariva anche un laconico *Al momento non mi pongo obiettivi*: quest'ultima opzione è stata scartata da quasi tutti gli studenti. L'evidenza che emerge da queste risposte è la seria intenzione di orientarsi nella scelta della strada migliore per la prosecuzione degli studi.

Vi è, però, un aspetto problematico, che emerge da un'altra domanda⁵⁵, proposta sia nel questionario di avvio sia nel questionario conclusivo inerente le disposizioni emotive connesse allo studio: tra le dieci parole proposte, gli studenti erano tenuti a indicare le tre più adatte. Sia nel questionario di avvio sia in quello conclusivo, in tutte le edizioni del progetto, l'ansia e la curiosità hanno primeggiato nelle scelte degli studenti. In alcuni casi, nel questionario conclusivo si sono aggiunte altre dimensioni: percorso e cambiamento.

Si può concludere, quindi, che gli studenti che hanno partecipato al progetto percepiscono come molto rilevante la scelta del corso di studi universitario; contemporaneamente, però, il loro rapporto con lo studio è contrassegnato da stati d'animo ansiosi. L'ansia può indicare sia una certa fragilità dovuta alla percezione di una scarsa affidabilità del proprio metodo di studi, sia un investimento emotivo importante nei confronti dello studio: piuttosto che demonizzarla o provare, inutilmente, a ignorarla, la traiettoria dovrebbe essere quella di dare agli studenti la possibilità di sviluppare gli strumenti per percepirsi come competenti, riducendo così il rischio di fuga o di disinvestimento. In quest'ottica, ancora una volta, risulta dirimente l'ispessimento delle competenze metacognitive.

6. Riflessioni metodologico-didattiche

Al termine della narrazione del percorso di PCTO e della riflessione su contenuti proposti e strumenti utilizzati, sembra interessante chiedersi se e come le metodologie didattiche possano incidere sulla dimensione educativa.

Come si evince dai paragrafi precedenti, in ciascuno dei quattro incontri i docenti hanno mostrato le connessioni tra filosofia-filosofare e orientamento, utilizzando contestualmente diverse metodologie didattiche, allo scopo di stimolare la capacità riflessiva negli studenti e creare possibili situazioni di discussioni e/o dibattiti nel contesto classe. Riguardo al primo incontro su *Conoscenza di sé, come persona e come studente*, va puntualizzato che, benché tutti si pongano domande intorno al *Chi sono?*, risulta altrettanto difficile per ciascuno conoscere sé stesso fino in fondo e anzi spesso, ciò che si conosce di sé può non piacere a tal punto da avere difficoltà ad accogliersi per quel che si è. Sicuramente quanto avviene a scuola – le relazioni e le proposte didattiche – può essere d'aiuto per gli studenti. A tal proposito, favorire la riflessione del gruppo tramite un brano filmico – nello specifico quello conclusivo di *The Truman Show* – può generare riflessioni mediante la correlazione tra ciò che vi è rappresentato e la vita reale. Dopo la visione del brano, gli studenti sono stati divisi in gruppi ed è stata data loro la possibilità di riflettere liberamente sulle domande che quest'ultimo aveva suscitato in loro. I gruppetti hanno fornito spunti di riflessione interessanti, proponendo domande come: *“Se tutto intorno a noi non fosse vero? Qual è il confine tra realtà e finzione? Se fossimo tutti dentro un film? Quante volte siamo limitati? Che cos'è la realtà e come faccio a saperlo? Conosciamo abbastanza noi stessi da capire chi siamo veramente?”* Queste domande elaborate dagli studenti fanno trasparire la loro esigenza di conoscersi ma trasmettono anche la paura verso il loro futuro e la paura di *non essere*

⁵⁵ Si tratta della domanda 1 della sezione C *Opinioni e abitudini di studio*, così formulata: *Le parole seguenti che meglio rappresentano la mia disposizione emotiva nei confronti dello studio e delle attività scolastiche sono*. Per rispondere i ragazzi potevano scegliere tra i seguenti dieci termini: *sfida, ansia, passione, curiosità, noia, inutilità, coinvolgimento, disagio, solitudine, percorso, cambiamento, minaccia* e potevano eventualmente inserirne altri.

liberi. La metodologia didattica centrata sulla valorizzazione delle domande ha offerto agli studenti alcune opportunità di riflettere su sé stessi, su quanto si conoscono, che cosa possono fare per conoscersi meglio e quanto le relazioni sociali possano incidere e condizionare loro stessi.

Nel secondo incontro su *Tempi e spazi per studiare: dall'improvvisazione all'organizzazione*, dopo un'introduzione teorica del docente e a seguito della visione di un video-stimolo che proponeva metodi di studio più o meno adeguati ed efficaci per preparare un esame, agli studenti è stato chiesto di esprimere le loro abitudini e le loro idee sui tempi e lo spazio dello studio. Quali sono state le effettive abitudini di studio dichiarate dagli studenti? Una ragazza ha ammesso di avere difficoltà di memorizzazione delle informazioni, altri di studiare tutti i contenuti previsti il giorno prima di una verifica; in generale è emerso che i tempi di studio sono generalmente molto brevi, non più di un'ora. Per quanto concerne gli spazi, è risultato che quasi nessuno studiasse in biblioteca per l'impossibilità di ripetere ad alta voce e che nessuno studiasse con la musica di sottofondo. Nella discussione un elemento interessante emerso è stato che molti utilizzano il computer per studiare, il che impone di interrogarsi sulla capacità dei ragazzi di selezionare le informazioni utili e corrette da quelle non veritiere. Infine, alla domanda del docente sulle ragioni che motivano il loro studio, le motivazioni, emerse con maggiore frequenza sono state: *"Mi servirà per il futuro"*, *"Studio per prendere un bel voto"*, *"Studio perché la scuola mi obbliga"*, *"Perché devo, non voglio farmi sgridare dai professori o dai genitori"*. Il secondo incontro ha confermato pertanto la frequente motivazione estrinseca agli studi. Ciò suggerisce di esplorare le ragioni per cui gli studenti trovano solo in minoranza motivi intrinseci per giustificare il loro studio, perché temano maggiormente un voto negativo o il rimprovero di un adulto di riferimento piuttosto che il pensiero di un futuro con una scarsa preparazione.

Il terzo incontro su *Le strategie di studio per un apprendimento efficace*, dopo una prima spiegazione teorica, ha promosso notevolmente la partecipazione degli studenti con l'utilizzo di attività individuali che richiedevano la messa in gioco in prima persona di ciascuno. In particolare, tramite un questionario breve e un test-gioco i ragazzi si sono appassionati alla scoperta del loro stile cognitivo, ma hanno anche avuto l'opportunità di riflettere su sé stessi e sulle loro abitudini di studio. L'attività ha confermato ulteriormente l'importanza per gli studenti di sentirsi coinvolti e chiamati a partecipare in prima persona anche confrontando, dove possibile, i contenuti oggetto di studio con sé stessi e la propria realtà.

Il quarto incontro *La gestione delle emozioni nello studio* ha avuto come fulcro tematico l'ansia, in quanto sono stati gli stessi studenti a evidenziare quest'ultima come emozione quasi sempre presente nei loro momenti di studio. Alcuni hanno affermato di aver imparato a convivere con l'ansia, di cercare di gestirla ma invano, perché di fronte a una verifica o a un'interrogazione ne sono spesso sopraffatti. L'attività ha permesso agli studenti di esprimere sensazioni ed emozioni nei confronti dello studio, ma ha anche confermato che esse sono per lo più negative. Pertanto, sarebbe necessario per gli studenti imparare a gestire quest'ultima, visto che è un dato presente sempre in più studenti e poter imparare a vederla come la spinta positiva per affrontare le richieste scolastiche.

La descrizione degli aspetti didattici osservati durante lo svolgimento dell'ultima edizione del progetto di ricerca-azione pone in evidenza il ruolo strategico delle metodologie: ciascun metodo può avere valore educativo, ma è fondamentale che il docente abbia chiari gli scopi che intende raggiungere. Una lezione frontale di una qualsiasi disciplina, per esempio, è sicuramente formativa, in quanto trasmette informazioni ben precise su determinati temi e concetti. D'altra parte, una lezione partecipata, in cui gli studenti hanno un ruolo attivo, possono esprimere il proprio pensiero e sono chiamati a riflettere e a pensare criticamente, possiede un alto valore educativo anche sul piano personale e relazionale. Inoltre, il ruolo della riflessione è primario: ai docenti è data l'occasione di guidare gli studenti nella riflessione, stimolare la capacità riflessiva che permette di indagare e riflettere maggiormente sulle azioni svolte in aula e a casa. La comunicazione, il dialogo, l'interazione con gli studenti sono strumenti efficaci per lavorare

sull'istanza educativa, promuovendo la capacità di mettersi in gioco, porsi domande e darsi risposte, non soffermarsi alle apparenze ma riflettere, approfondire, pensare criticamente, andare "oltre"⁵⁶.

Calvani, per esempio, propone diverse strategie didattiche utili a facilitare l'interazione con l'allievo e il suo apprendimento che il docente pertanto può fare uso durante le sue lezioni. Esse sono fondate sul principio di attivazione e partecipazione dello studente, in modo che possa avere un ruolo attivo e sentirsi coinvolto: il docente, pertanto, non deve solo condurre la lezione, bensì essere di supporto e incoraggiamento per il gruppo⁵⁷. Un approccio possibile è quello tutoriale, sulla scia di Vygotskij, facendo emergere la "zona di sviluppo prossimale": in questo caso, si evidenzia la figura di un tutor – non necessariamente il docente – con il ruolo di supporto. Nel caso in cui ci si trovi di fronte a un gruppo classe motivato e con buone capacità di autocontrollo, il docente può avviare una discussione ovvero utilizzare una "didattica aperta", in cui gli studenti esprimano pensieri e opinioni.

Altre tecniche particolarmente utili a rendere partecipi gli studenti sono lo "studio del caso", in cui il docente presenta una situazione reale su cui gli studenti devono riflettere, cercando di formulare ipotesi; il *problem solving*, e il *role playing*, che chiede agli studenti di mettersi in gioco in prima persona⁵⁸.

Le attività svolte nel percorso di PCTO hanno confermato la validità di metodologie didattiche attive e partecipative, finalizzate a promuovere la riflessività negli studenti e a contribuire alla formazione di alcune competenze trasversali. Esse possono essere fruite dagli studenti in occasione di vario tipo, nello specifico quelle orientative: infatti, una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie capacità strategiche consente di compiere scelte davvero intenzionali.

Riferimenti bibliografici

- AGOSTINO, *Confessioni*, XI.
- ARISTOTELE, *Fisica*, 4, 11-14.
- BAEHR 2016: Jason Baehr, *Intellectual Virtues and Education. Essays in Applied Virtue Epistemology*, Routledge, New York 2016.
- BALDASSARRA, CAPUTO E MERCANTE 2023: Rosa Maria Baldassara, Annalisa Caputo e Annamaria Mercante, *Philosophia ludens per i licei: dal mondo antico a quello contemporaneo. 180 schede operative per mettere in gioco conoscenze e competenze*, Loescher, Torino 2023.
- BELVEDERE 2016: Salvatore Belvedere, *Filosofia, un pensare per fini*, «Comunicazione filosofica», 37 (2016), pp. 5-8.
- BERGSON 1986: Henri Bergson, *Materia e memoria. Saggio sulla relazione tra il corpo e lo spirito*, Mondadori, Milano 1986.
- BONAIUTI, DIPACE 2021: Giovanni Bonaiuti, Anna Dipace, *Insegnare e apprendere in aula e in rete, per una didattica blended efficace*, Carocci, Roma 2021.
- CADAMURO 2004: Alessia Cadamuro, *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*, Carocci, Roma 2004.
- CALVANI 2009: Antonio Calvani, *Elementi di didattica, problemi e strategie*, Carocci 2009.
- CAPUTO 2011: Annalisa Caputo, *Philosophia ludens: 240 attività per giocare in classe con la storia della filosofia*, Meridiana Molfetta 2011.
- CAPUTO 2019: Annalisa Caputo, *Manuale di didattica della filosofia. Per l'insegnamento e apprendimento delle Metodologie e tecnologie didattiche della filosofia e per i docenti di Scuola Secondaria superiore*, Armando, Roma 2019.

⁵⁶ Cfr. Modugno 2022.

⁵⁷ Cfr. Calvani 2009.

⁵⁸ Cfr. Bonaiuti, Dipace 2021; Parmigiani 2016; Traverso 2019.

- CARTESIO 2011: Cartesio, *Discorso sul metodo*, traduzione e note di Marcella Renzoni, introduzione di Carlo Sini, Mondadori, Milano 2011.
- CORNOLDI 1995: Cesare Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 1995.
- DAMONTE 2005: Marco Damonte, *La riscoperta del corpo in Sciacca*, «Studi sciacchiani», XXI (2005), pp. 33-44.
- DE BENI, MOÈ, CORNOLDI, MENEGHETTI, FABRIS, ZAMPERLIN, DE MIN TONA 2014: Rossana De Beni, Cesare Cornoldi, Chiara Meneghetti, Mara Fabris, Claudia Zamperlin, Giuliano De Min Tona, *AMOS. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola di secondo grado e l'università*, Erickson, Trento 2014.
- DE BENI, MOÈ 2000: Rosanna De Beni, Angelica Moè, *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 2000.
- DE MONTICELLI 2003: Roberta De Monticelli, *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano 2003.
- DE NATALE, CAPUTO, MERCANTE, BALDASSARRA 2011: Ferruccio De Natale, Annalisa Caputo, Annamaria Mercante, Rosa Maria Baldassarra, *Un pensiero in gioco. Storie, teorie ed esperienze di didattica ludica in filosofia*, Stilo, Bari 2011.
- DECI, KOESTENER, RYAN 1999: Edward L. Deci, Richard Koestner, Richard M. Ryan, *A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation*, «Psychological bulletin», CXXV (1999), 6, pp. 627-668.
- CAMICIOTTI 1981: Gianpiero Camiciotti, *L'orientamento personale degli alunni*, Le Monnier, Firenze 1981.
- DESPRET 2003: Vinciane Despret, *Le emozioni. Etnopsicologia dell'autenticità*, Elèuthera, Milano 2003
- GARCÍA HOZ 2005: Victor García Hoz, *L'educazione personalizzata*, La Scuola, Brescia 2005.
- GRIMALDI, PORCELLI, ROSSI 2014: Anna Grimaldi, Rita Porcelli, Alessia Rossi, *Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani*, «Osservatorio Isfol», 2014, 4 (1-2), pp. 45-63.
- GUARDINI 1997: Romano Guardini, *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*, Morcelliana, Brescia 1997.
- GUITTON 1991: Jean Guitton, *Il lavoro intellettuale. Consigli a coloro che studiano e lavorano*, trad. di Maria Meschiari, Paoline, Cinisello Balsamo 1991.
- HADOT 2007: Pierre Hadot, *Wittgenstein e i limiti del linguaggio*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.
- KANT 1959: Immanuel Kant, *Critica della ragion pura*, trad. di Giovanni Gentile e G. Lombardo Radice riveduta da Vittorio Mathieu, Laterza, Roma-Bari 1959.
- ILLETTERRATI 2007: Luca Illetterati (a cura di), *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, UTET, Torino 2007.
- MAZZONI 2001: Giuliana Mazzoni, *I processi cognitivi nell'apprendimento scolastico*, Carocci, Roma 2001.
- MODUGNO 2014: Alessandra Modugno, *Filosofia e didattica, apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*, Carocci, Roma 2014.
- MODUGNO, PREMOLI 2022: Alessandra Modugno, Paola Premoli De Marchi, *Capolavoro e mistero. Esperienza e verità dell'essere umano*, Franco Angeli, Milano 2022.
- MORTARI 2017: Luigina Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2017.
- PIATTELLI PALMARINI 1991: Massimo Piattelli Palmarini, *La voglia di studiare. Che cos'è e come farcela venire*, Mondadori, Milano 1991.
- PARMIGIANI 2016: Davide Parmigiani, *L'aula scolastica, come imparano gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2016.
- PELLEREY 2009: Michele Pellerey, *La competenza tra formazione e autoformazione*, in Andrea Porcarelli (a cura di), *Formare per competenze. Strategie e buone prassi*, in Atti della VII biennale internazionale sulla didattica universitaria (Padova, 3-4 dicembre 2008), Pensa Multimedia, Lecce 2009, pp. 23-37.
- POMBENI 1990: Maria Luisa Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale: un approccio socio-psicologico*, il Mulino, Bologna 1990.
- RASCHINI 2001a: Maria Adelaide Raschini, *Responsabilità storica della filosofia*, Marsilio, Venezia 2001.
- RASCHINI 2001b: Maria Adelaide Raschini, *Pedagogia e antipedagogia*, Marsilio, Venezia 2001.

- ROSMINI 1996: Antonio Rosmini, *Costituzioni dell'Istituto della Carità*, Città Nuova, Roma 1996.
- RUFFALDI, TROMBINO 2004: Enzo Ruffaldi, Mario Trombino, *L'officina del pensiero. Insegnare e apprendere filosofia. Manuale-laboratorio didattico per le scuole superiori e per le scuole di specializzazione universitaria. Filosofia in aula. Guida per l'insegnante*, LED, Milano 2004.
- SCHELER 2006: Max Scheler, *La posizione dell'uomo nel mondo*, Armando, Roma 2006.
- SCIACCA 2000: Michele Federico Sciacca, *L'uomo questo "squilibrato"*, L'Epos, Palermo 2000.
- SPAEMANN 2005: Robert Spaemann, *Persone. Sulla differenza tra "qualcosa" e "qualcuno"*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- TIERNEY, READENCE, DISHNER 1985: Robert J. Tierney, John E. Readence, Ernest K. Dishner, *Reading Strategies and Practices. A Compendium*, Allyn and Bacon Inv., Boston, London, Toronto 1985².
- TRAVERSO 2019: Andrea Traverso, *Metodologia della progettazione educativa*, Carocci, Roma 2019.
- XODO 2009: Carla Xodo, *Per un'epistemologia delle competenze*, in Carla Xodo, Mirca Benetton (a cura di), *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici, pedagogici e deontologici*, in Atti della VII biennale internazionale sulla didattica universitaria (Padova, 3-4 dicembre 2008), Pensa Multimedia, Lecce 2009, pp. 21-29.
- YERKES, DODSON 1908: Robert M. Yerkes, John D. Dodson, *The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation*, «Journal of Comparative Neurology and Psychology», XVIII (5), pp. 459-482.
- WALLACE 2016: David Foster Wallace, *La pienezza vuota*, in David Markson, *L'amante di Wittgenstein*, Clichy, Firenze 2016, pp. 271-316.

Recensione

Alessandra Modugno, *Filosofia e pensare critico*, Carocci, Roma, 2023, pp. 124.

A cinque anni dalla pubblicazione di *“Pensare criticamente. Verità e competenze argomentative”* – edito ancora da Carocci nel 2018 –, Alessandra Modugno, professoressa associata di Filosofia Teoretica presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Genova, decide di realizzarne una nuova edizione, attuandone, di fatto, una profonda «revisione e integrazione» (p.9). Nella *Premessa* – la quale pare anzitutto la “promessa” di un impegno a corrispondere a quanto in essa contenuto –, l’autrice esplicita la ragione fondativa del volume, frutto di un costante interrogarsi sulla relazione tra la “postura comunicativa del pensare” propria e quella degli studenti a cui insegna, trasformandola nell’obiettivo di «veicolare in modo più chiaro i contenuti» (*ibid.*), rendendoli più efficacemente comprensibili. Come Modugno precisa subito, «questo libro è un *altro libro*» (*ibid.*). In tal senso, da una parte, resta evidente l’intenzione di trasmettere l’importanza di educarsi ed educare a un “pensare critico” affinché ciascuno sia capace di assumere, di fronte alle “questioni della vita” – personale e “globale” –, una posizione consapevole, “orientata” rispetto a se stessi e al mondo e fondata su valori segnatamente tesi a proteggere “l’umano nell’uomo”; dall’altra, raffrontando la lettura dei due volumi, è possibile accorgersi di quanto la dimensioni tematiche, argomentative e metodologiche siano intrecciate in un costante equilibrio tra consolidamento e rinnovamento, attraverso cui si chiarificano le fondamenta e le trasformazioni delle posizioni dell’autrice su quanto affronta nel testo, mantenendone intatta – seppure arricchita – la tripartizione tematica: il *pensare critico*, la *verità* e il *rapporto tra filosofia e vita*, nelle sue

dimensioni esperienziali di natura sociale e didattica.

Attraverso la lettura della *Parte prima* del volume, si è accompagnati progressivamente verso la comprensione dell’esigenza di “risignificare il pensare critico”, ossia di tornare a riconoscere a tale espressione il “diritto alla cittadinanza” filosofica. In tal senso, infatti, l’obiettivo che l’autrice si pone è «fare chiarezza sui significati di questi termini e sul loro accostamento o associazione» (p.13), con il fine di «rivendicare una valenza propriamente filosofica del “pensare critico”» (*ibid.*). Per perseguirlo, questa prima parte del volume si dispiega attraverso un “itinerario” costituito da “tappe” precise, il raggiungimento di ognuna delle quali si dimostra essenziale per poter proseguire in quelle successive. La prima di queste consiste proprio nella necessità espressa a proposito dell’importanza di disambiguare semanticamente ciò che è «“pensare-pensiero” e “critica-critico”» (p.14), dichiarando l’imprescindibilità di una ricognizione storico-interpretativa dei differenti significati a essi attribuiti da alcuni filosofi dell’Età Moderna – quali Bacone, Cartesio, Locke e Kant –, facendo altresì cenno alla successiva «tradizione da loro inaugurata» (p.15). A questo punto, l’autrice invita il lettore a porsi delle domande sulla “natura” e l’origine del “pensare critico”, giungendo a esporre la propria tesi a riguardo, secondo cui esso «non è una certa modalità di fare filosofia, storicamente intercettabile dall’inizio dell’età moderna in poi» (p.20); ma che, anzi, da sempre e sempre, «il filosofare di per sé stesso è “pensare critico”, attività “critica”» (*ibid.*). Affermando, dunque, che «il pensare è critico quando è consapevole della distanza tra essere e pensare, quando si interroga sul loro rapporto» (p.24), così come «sul fondamento dei processi che compie, sulle ragioni

del proprio funzionamento» (*ibid.*), si mostra al lettore l'importanza della consapevolezza del "criterio" mediante cui è il proprio pensare, ossia «ciò *in forza di cui* si pensa [...] quando si pensa» (*ibid.*). Infatti, in quella che potrebbe definirsi la seconda "tappa" di questo itinerario, l'autrice pone a confronto due differenti "prospettive", per le quali la concezione del pensare – e del relativo "criterio" – è sideralmente opposta. Richiamando a supporto diverse "voci filosofiche", ritenute maggiormente rappresentative dell'una o dell'altra posizione, Modugno distingue tra: "prospettiva relazionale", assumendo la quale si conferisce al pensare una natura ricettiva e dialogica e, quindi, si riconosce quale suo criterio «qualcosa di ulteriore a sé stesso» (p.26) e per la cui relazione esso è; e "prospettiva autoreferenziale", l'assunzione della quale determina per il pensare una chiusura in se stesso, in quanto ritenuto così «autosufficiente, cioè [...] criterio a sé stesso, quindi in rapporto soltanto con sé stesso» (p.28). L'autrice, inoltre, non si limita a descrivere tali prospettive. Al contrario, ne esemplifica relative conseguenze fattuali presenti nella realtà storico-sociale: quella "relazionale" – a cui, peraltro, lei stessa si dichiara aderente – si esprime nell'apertura alla relazione, al dialogo, all'accoglienza e accettazione della propria e altrui diversità e dei limiti di cui essa è portatrice; quella "autoreferenziale", al contrario, è generatrice di chiusura e incomunicabilità con chi è altro da sé – oltre che con se stessi –, fino a degenerare, nei casi più estremi, in comportamenti disumani e deumanizzanti. La prima sezione del volume prosegue ancora e chiude con l'ultima "tappa" dell'itinerario che l'autrice offre al suo lettore, ossia un'interessante correlazione tra "pensare critico" e "comunicazione", già brevemente accennata. L'intento di Modugno è problematizzare la natura stessa del "comunicare", attraversandone criticamente "spazi" e "tempi" specifici, ossia osservandola in forma di «rapporti interpersonali, sociali e politici, con una focalizzazione sul piano della cultura e della formazione» (p.37). Ciò che viene messo in evidenza, anzitutto, è la presenza di una condizione «quanto mai paradossale»

(p.38), sempre più determinante e invasiva, propria della società contemporanea, data dalla progressiva reticenza dell'essere umano a mettersi in comunicazione con gli altri, nonostante la continua ideazione di strumenti e modalità comunicativi sempre più capaci di annullare quasi qualsiasi distanza temporale e spaziale. L'autrice attribuisce la causa di tale "paradosso" all'«affievolirsi o [...] venir meno delle condizioni profonde che consentono la comunicazione autentica» (*ibid.*), quali fiducia e disponibilità dell'essere umano nei confronti di se stesso, prima, e degli altri da sé, dopo, riconducendola a un pensare assunto secondo la prospettiva autoreferenziale. Come possibilità di "rimedio" a tale condizione – aggravata da uno stato allarmante di diseducazione o "ineducazione" a coltivare un'«intelligenza critica» (p.41) nei confronti dei *mass* e *social media* – vengono considerati determinanti sempre e ancora l'assunzione, l'insegnamento e l'apprendimento di un "pensare critico" in "prospettiva relazionale", che non possono prescindere dall'impegno a individuarne «le modalità comunicative o didattiche più opportune» (p.46). L'autrice, a tale riguardo, sostiene profondamente la "forza formatrice ed educativa" insita, per esempio, nel porre gli studenti nelle condizioni di "filosofare" – cioè di fare esperienza diretta della Filosofia –, in quanto occasione formativa in cui apprendere il "pensare critico" e educarsi a "esercitarlo" in tutti gli ambiti della propria esistenza.

La *Parte seconda* del volume tratta il tema della "verità", che Modugno considera decisamente più "scomodo" e inattuale, rispetto al "pensare critico", sostenendone, però, l'imprescindibile legame. Secondo l'autrice, infatti, non si può «fare filosofia senza fare i conti con la verità o prescindendo da essa» (p.51). La riflessione che qui viene proposta parte dalla definizione di un'ulteriore condizione paradossale a cui l'uomo "contemporaneo" è sempre più costretto: quella di una "lotta" continua tra i persistenti tentativi della società di emarginare – quasi svalutare – tutto ciò che riguarda la verità, da una parte, e il bisogno vitale, la connaturalità, di essa da parte dell'essere umano, dall'altra. Per tentare di

risalire alla radice del problema, Modugno prova a portarne alla luce le questioni filosofiche più rilevanti ed “emergenti”, invitando il lettore a interrogarsi, prima che sul rapporto tra “pensare critico” e “verità”, su che cosa la verità sia, sulla sua natura e se e in che misura sia possibile conoscerla e comunicarla. Per farlo, nella prima parte della sezione, vengono enucleate e descritte alcune delle “teorie della verità” che si sono susseguite nel corso del tempo, ritenute maggiormente significative. Riportandone i connotati essenziali e le relative osservazioni in termini di «premesse implicite e [...] efficacia» (p.52) – dalla “teoria classica”, passando per quelle della “corrispondenza”, “epistemica” nelle declinazioni del “coerentismo” e “pragmatismo”, “semantica” e per il “deflazionismo” –, l’autrice manifesta apertamente una forte preoccupazione circa la possibilità che la verità, quella autentica, sia “sotto attacco”. A causa della dilagante adesione al “relativismo”, sia “epistemico” che “concettuale”, e dell’introduzione della “postverità” – senza tuttavia esentare altresì la “mesoverità” –, si tratterebbe di un “attacco” sempre più complesso da riconoscere e dal quale difendersi. Un esempio piuttosto calzante di cui l’autrice si avvale per rappresentare “concretamente” ciò che vuole intendere è la «pratica del “politicalmente corretto” (*politically correct*)» (p.56): difficile da continuare a ritenere “fenomeno”, in quanto – a causa della sempre più affinata “arte critica” richiesta al pensare per riconoscerla – è diventata ormai così “familiare” da confondersi nella quotidianità sociale e personale. A questo punto, Modugno esplicita le proprie osservazioni ed espone le proprie tesi a favore di quella che è per lei «una via alternativa a quelle esplorate finora» (p.64), ossia la necessità di una «“verità che precede”» (p.65), ossia di una «verità-ante» (*ibid.*), la cui “precedenza eccedente l’uomo”, rende ragione e possibilità della fondatezza di ogni sua azione, della comprensione di sé e della relazione di sé con il mondo. Da qui e man mano che si procede verso la conclusione di questa *Parte Seconda*, il discorso si apre con maggiore intensità al rapporto tra “verità ed esistenza”, sospingendo a domandarsi

sempre più profondamente sulla “misura” dell’autenticità e della libertà presenti davvero, oggi, nella relazione che ciascuno di noi ha con la verità.

La chiusura di quella che costituisce la sezione centrale del volume, si pone, dunque, quale “ponte tematico-argomentativo” per la *Parte Terza* e ultima del libro, che l’autrice intitola “*Fare esperienza del filosofare*”. Qui si affronta e si approfondisce il rapporto tra “filosofare e vita”, invitando il lettore ad accorgersi di come «fare esperienza di filosofia anche senza occuparsene specificamente» (p. 85) sia davvero «un’opportunità per cogliere ciò che immediatamente non è evidente, le questioni insite in ogni realtà» (*ibid.*). A tale scopo, l’autrice riporta tre brevi brani originali – gli stessi che si possono trovare nell’edizione precedente del volume –, ciascuno dei quali, sotto forma di una conversazione tra due amici all’uscita di un teatro, un Consiglio di Classe e una riunione condominiale, tende a rappresentare la stretta aderenza alla vita delle questioni filosofiche affrontate nei capitoli precedenti, offrendone una “lettura filosofica”. La sezione termina con un capitolo aggiuntivo rispetto al volume del 2018. In questo “spazio” che l’autrice dedica agli “*strumenti didattici*” l’obiettivo è «fornire alcune modalità di applicare il pensare critico nel contesto didattico» (101). Segno evidente dell’esigenza e desiderio di condivisione – che può essere altresì occasione di autoriflessione ulteriore – dell’efficacia e validità di tali “strumenti” nella propria esperienza con gli studenti a cui insegna, Modugno tra sceglie come rappresentativi la “riflessione metacognitiva”, riportando alcune domande proposte per stimolarla; e “lo studio filosofico di un caso”, costruito a partire dal film di C. Eastwood del 2016 “*Sully*”, fornendone una lettura filosofica sia dalla prospettiva relazionale sia autoreferenziale.

La “premesse-promessa” di Alessandra Modugno, a mio avviso, può dirsi mantenuta. Infatti – specie per chi può definirsi un “affezionato lettore” dei suoi lavori –, in ogni riga di ogni pagina è possibile notare non solo il perseverante e “maturato” impegno nel chiarificare il linguaggio testuale e

filosofico, reso ancora più evidente grazie all’inserimento di un *Glossario* in fondo al volume. Infatti, ciò che è ancor più meritevole di attenzione e accorgimento – visibile grazie alle integrazioni, ai perfezionamenti e alle riformulazioni concettuali ed espressive messe in atto dall’autrice – è un impegno che ritengo debba considerarsi duplice. Da una parte, esso è dato dalla “postura profondamente critica” con cui si interroga interrogando il suo interlocutore, senza mai “nascondere” le proprie incertezze, i propri dubbi, ma anzi assumendoli – da buona filosofa – quali opportunità generative di sempre ulteriori domande e riflessioni; dall’altra, tale impegno è dato dal fatto che questo volume possa davvero ritenersi il frutto di una continua messa in discussione di sé da parte dell’autrice, come persona e come docente, unita alla capacità di porsi davvero in “ascolto” del “pensare” dei propri interlocutori e trasformare ciò che da essi apprende – e a essi insegna – in “lenti” sempre più “pulite” con cui vedere ogni volta più nitidamente la bellezza del “pensare critico”, la bellezza del “filosofare”.

Arianna Marci